



Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

23

СТУДЕНТ –
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ –
УЧИТЕЛЬ

МАТЕРИАЛЫ 23 МЕЖВУЗОВСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Электронное издание

5–16 апреля 2021 года
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
2022

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена



«СТУДЕНТ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ»
Материалы 23 Межвузовской студенческой
научной конференции
5–16 апреля 2021 года, Санкт-Петербург

Электронное издание

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2022

УДК 37
ББК 74
МЗ4

Редакционная коллегия:

Антонян К. Г., Бавина П. А., Бочарова Н. А., Верба Н. И., Вологова Т. С., Галактионова Л. Н., Гладкая И. В., Головацкая Т. П., Гулякова А. А., Денисова А. А., Дондоков Д. Д., Дымарский М. Я., Исаева Е. И., Калинина Е. Ю., Козина Н. Д., Костов Ф. Ф., Кублицкий Ю. А., Лебедев В. Н., Медникова Л. С., Микляева А. В., Моторов Д. А., Николаев А. Б., Николаев Е. И., Подольская К. С., Соколова Н. В., Спицына Т. А., Урсул Н. В., Устюгова Т. А., Чурилина И. Н., Эмануэль Т. С., Якубсон М. Я.

МЗ4 «Студент — Исследователь — Учитель»: Материалы 23 Межвузовской студенческой научной конференции [Электронный ресурс] / ред. кол.: Бочарова Н. А., Верба Н. И., Вологова Т. С. и др. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 1164 с.

ISBN 978-5-8064-3341-1

Сборник включает в себя статьи молодых ученых, заявки которых были одобрены для участия в 23 Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель», состоявшейся 5–16 апреля 2021 года в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Статьи прошли отбор редакционной коллегии сборника, рецензирование, а также обсуждение в онлайн-формате.

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

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

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-8064-3341-2

© Коллектив авторов, 2022
© РГПУ им. А. И. Герцена, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

- Аргунов Нестер Константинович.* Особенности разработки схемных и знаковых моделей в курсе ОБЖ 7-го класса. 19
- Щетинина Елизавета Сергеевна.* Особенности организации смешанного обучения в процессе освоения школьного предмета «Естествознание» старшеклассниками-гуманитариями 24

Методические аспекты обучения в области безопасности жизнедеятельности

- Косарева Оксана Александровна.* Формирование исследовательских умений в курсе ОБЖ при изучении экологической безопасности 30

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

- Лякина Марина Александровна.* Патриотическое воспитание на уроках ОБЖ с использованием исторического наследия 35
- Романенко Елена Владимировна.* Организация проектной деятельности по проблемам экологической безопасности в образовательном учреждении 42

Актуальные вопросы здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении

- Звонарёв Николай Александрович.* Профилактика агрессивного-деструктивного поведения у подростков в условиях общеобразовательной школы. 47
- Фёдоров Дмитрий Александрович.* Профилактика девиантного поведения у учеников 6–7-х классов средней школы. 52

БИОЛОГИЯ

Актуальные проблемы ботаники, физиологии и микробиологии

- Тихонова Екатерина Андреевна.* Влияние способов комбинированной инокуляции ризобактериями на физиологические процессы проростков некоторых капустных культур 57

ЗООЛОГИЯ

- Кащинцева Светлана Сергеевна.* Генетическая изменчивость трематод *Leucochloridium paradoxum* (Trematoda: Leucochloridiidae) по данным анализа участка митохондриального гена COI 65
- Антимонова Ольга Игоревна, Ломовцева Ольга Евгеньевна, Шавловский Михаил Михайлович.* Получение и характеристика антител к красителю Конго красный 71

ГЕОГРАФИЯ

География: современные проблемы науки и образования

- Ерохова Мария Сергеевна.* Взаимосвязь уровня атмосферного загрязнения и особенностей улично-дорожной сети районов Санкт-Петербурга. 80
- Колмаков Александр Андреевич.* Оценка сырьевого потенциала биогазовой энергетики на примере Курганской области 85
- Пронина Анастасия Викторовна.* Порайонные различия транспортной доступности населения Хабаровского края. 90

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

- Ефимова Тамара Евгеньевна.* Проблемы становления коммуникативной культуры у первоклассников 97
- Захарова Мария Васильевна.* Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами коллективной творческой деятельности. 103
- Константинова Ирина Юрьевна.* Формирование аналитико-синтетических действий младших школьников с помощью игровых приемов 111

<i>Кузина Оксана Эдуардовна.</i> Формирование у младших школьников навыков речевого этикета средствами игровой деятельности	116
<i>Пащикова Алина.</i> Формирование планирования у младших школьников при организации онлайн-смен на каникулах	124
<i>Санникова Маргарита Семёновна.</i> Формирование прогнозирования у младших школьников в исследовательской деятельности	131

**Искусство воспитания через искусство кинематографии
и не только...**

<i>Жевно Татьяна Александровна.</i> Сотрудничество учителя начальных классов с родителями в формировании ценностных ориентаций учащихся	138
---	-----

Креативность в поликультурном образовании ребенка

<i>Броновицкая Юлия Сергеевна, Котова Светлана.</i> Проблемы освоения изобразительной деятельности детьми с глубокой степенью умственной отсталости	142
<i>Целенко Татьяна Анатольевна.</i> Особенности организации и проведения мастер-классов по изобразительному искусству с детьми, имеющими нарушение слуха	150

**Перспективные направления
развития естественно-математического
начального образования**

<i>Миташева Анастасия Сергеевна.</i> Исследование знания алгоритмов письменных вычислений и умения их применять учениками 3-го класса	155
---	-----

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

<i>Андреева Елизавета Николаевна.</i> Организация работы по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях младших школьников (на материале констатирующего эксперимента)	163
<i>Анохина Виолетта Витальевна.</i> Направления дифференцированной работы над изложением и сочинением в начальной школе	169
<i>Грибушенкова Мария Алексеевна.</i> Возможности учебников русского языка для формирования у учащихся 3-го класса потребности обращения к словарям при усвоении значений многозначных слов	175
<i>Захарова Наталья Александровна.</i> Современная детская цифровая книга	181

<i>Красавина Надежда Сергеевна. Возможности применения ЭОР игрового типа в дистанционном обучении младших школьников русскому языку</i>	186
<i>Лапытько Анастасия Сергеевна. Трудности в организации работы над значением слова на уроках русского языка в билингвальном классе</i>	192
<i>Макарова Элла Игоревна. К вопросу о формировании пунктуационных умений младших школьников с использованием электронных образовательных ресурсов</i>	196

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Информационные технологии

<i>Столыпина Таисия Алексеевна. Анализ средств ИКТ для организации коллективных интеллектуальных игр в условиях дистанционного обучения школьников</i>	202
--	-----

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Искусствоведение и художественное образование

<i>Ветошкина Лана Владимировна. Становление идей и образов в работах Генриха Георгиевича Верещагина (1931–2020): к проблеме творческого самоопределения художника в постсоветский период</i>	212
<i>Малюткина Екатерина Евгеньевна. Образ танца в творчестве Пикассо</i>	218
<i>Рассохина Елизавета Владимировна. Образы классического искусства в современных видеоиграх</i>	226
<i>Степанова Дарья Геннадьевна. Высшее художественное образование и проблемы формирования «ленинградского стиля»</i>	233
<i>Цветкова Екатерина Тагировна. Проблемы и противоречия интерпретации сюжета с изображением скомороха на фресках Успенской церкви в Мелётово</i>	241

Музыка, театр и хореография в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

<i>Гетманенко Екатерина Дмитриевна. Организация диалогического взаимодействия учителя и обучающегося на уроках музыки</i>	249
<i>Егорова Ирина Сергеевна. Использование В. Э. Мейерхольдом приемов японского традиционного театра в практической работе со студентами театральных вузов</i>	255

Теория и история культуры

<i>Арашина Екатерина Сергеевна. Общественная чувствительность и «неудачный» паблик-арт.</i>	259
<i>Таран Полина Александровна. Возможности изучения южнокорейской культуры посредством образовательного туризма</i>	263

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Актуальные проблемы истории России

<i>Арефьев Иван Андреевич. Конка в мемуарах XX в.</i>	269
<i>Богданович Виктор Александрович. Первый этап династического кризиса в Московском государстве в конце XV — начале XVI вв.</i>	274
<i>Бугаев Роман Алексеевич. Финансирование Областного комитета армии, флота и рабочих Финляндии III созыва.</i>	282
<i>Васильев Иван Николаевич. Тенденции развития российской благотворительности в годы Первой мировой войны на примере изменения адресатов денежных пожертвований на страницах правительственных газет (1914 — июль 1915 г.)</i>	288
<i>Грибов Иван Андреевич. Подготовка черноморского флота к русско-турецкой войне 1828–1829 гг.</i>	294
<i>Груздев Никита Александрович. Санкт-Петербургское уездное земство и вопрос о создании новых земских школ (конец XIX — начало XX вв.)</i>	302
<i>Костромской Василий Владимирович. От Казани до Полоцка: русское осадное искусство в 50-х — начале 60-х гг. XVI в.</i>	309
<i>Муравлева Екатерина Дмитриевна. Проблема развития коммерческого образования в Петрограде в годы Первой мировой войны на примере мужского восьмиклассного коммерческого училища при Евангелическо-лютеранской Церкви Христа спасителя.</i>	317
<i>Муравьева Марина Владимировна. Особенности повседневной жизни воспитанников Свирского детского дома, 1925–1926 гг.</i>	322
<i>Осипова Влада Дмитриевна. Ученики Торговой школы им. Николая II: деяния и наказания.</i>	330
<i>Рагоза Александр Дмитриевич. Мор во Пскове и Новгороде в конце XIV в.</i>	336
<i>Смотрина Маргарита Владимировна. А. И. Гучков в поездке на Юго-Западный и Румынский фронты в апреле 1917 г.</i>	343
<i>Филоненко Евгений Алексеевич. В. П. Ивашев. Человек и декабрист</i>	350

<i>Шариш Ирина Игоревна.</i> К вопросу о преобразовании 7-й реальной гимназии в Санкт-Петербургское первое реальное училище: причины, ход, события.	358
<i>Ястребов Даниил Олегович.</i> «Король умер — да здравствует король»: участие воспитанников мужских средних учебных заведений в мероприятиях «передачи императорской власти» во второй половине XIX в.	363
<i>Ястребова Мария Алексеевна.</i> Санкт-Петербургское Благородное собрание в жизни столичного общества	371

Актуальные проблемы всеобщей истории

<i>Бояринцев Дмитрий Константинович.</i> Тактико-технические аспекты Англо-Бурской войны и их влияние на ход кампании 1899–1902 гг. в Южной Африке глазами участников и современников.	378
<i>Маров Юрий Игоревич.</i> Эволюция англо-нидерландских отношений в свете подготовки и похода Непобедимой Армады.	387

Современное образование и проблемы социологического образования

<i>Кубенский Михаил Михайлович.</i> Учебный процесс во время пандемии: вызов современному образованию.	394
<i>Кудрявцева Надежда Андреевна.</i> Молодежь и ее участие в выборах: формы и методы повышения электоральной активности	403

Социальные и социологические проблемы в современном обществе

<i>Попова Полина Андреевна.</i> Фейк ньюс: социальные аспекты функционирования.	407
---	-----

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Конфликтология и конфликты в современном мире

<i>Брызгалова Анита Вадимовна.</i> Ошибочное понимание свободы слова и творчества в рекламе как фактор порождения конфликтов различного рода	414
<i>Коровин Александр Александрович, Палехова Виктория Эдуардовна.</i> Проблема применения медиации в высших учебных заведениях.	420

МАТЕМАТИКА

Современные проблемы математики

- Конькина Вероника Сергеевна.* Гамма-функция и ее приложения к решению некоторых вопросов интегрального исчисления. 426
- Санников Руслан Андреевич.* Примеры уравнений низших степеней с различными группами Галуа 433

ПСИХОЛОГИЯ

Вопросы клинической психологии и психологии здоровья

- Марьясова Ксения Константиновна.* Влияние муковисцидоза на формирование психологических особенностей у взрослых 443

Вопросы социальной психологии

- Кичигина Ольга Анатольевна.* Понимание феномена лжи и отношение к нему среди молодежи. 450
- Пелепчук Леонид Олегович.* Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества с социальными и экзистенциальными характеристиками личности 457

Психологические проблемы современной семьи

- Емельянова Мария Евгеньевна.* Гендерные особенности толерантности к состоянию неопределенности у современных родителей. 469

Психология человека в образовании

- Парфенова Анастасия Валерьевна.* Мотивация выбора ЕГЭ старшеклассников с различными профессиональными интересами 475

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

- Петрова Юлия Вадимовна.* Цифровое чтение как фактор развития мотивации к обучению у детей с нарушением слуха в образовательном пространстве школы 484

Психолого-педагогическое образование детей с ОВЗ

- Базырина Ольга Антоновна.* Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования. 491

<i>Макушанова Анастасия Витальевна. Использование средств вербальной и невербальной коммуникации в учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха</i>	495
<i>Мищенко Янина Александровна. Коррекция проявлений гиперактивности и дефицита внимания у слабослышащих школьников средствами арт-терапии</i>	503
<i>Чеботарь Полина Сергеевна. Традиционные и современные методы работы с детьми с нарушением слуха в условиях дистанционного обучения</i>	510

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Исторические аспекты педагогических исследований

<i>Баширцев Даниил Андреевич. Историческая роль ученых кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в развитии советской средней школы в 1961–1974 гг.</i>	517
<i>Богоявленский Дмитрий Сергеевич. Педагогическое наследие И. Я. Лернера</i>	524
<i>Некратова Анжелика Петровна. Педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского — современному учителю</i>	531
<i>Циклаури Евгений Мэлсович. Патриотическая деятельность духовенства в годы Великой Отечественной войны.</i>	537

Духовно-нравственное воспитание обучающихся

<i>Сайфулина Татьяна Валерьевна. Преемственность в духовно-нравственном воспитании девочек в пансионе: история и современность</i>	543
--	-----

Современные исследования проблем воспитания

<i>Зарин Олег Александрович. Резильентные школы в России: проблемы и перспективы.</i>	549
<i>Шишкина Анна Сергеевна. Риски воспитания в персонифицированном обучении</i>	553

Современные исследования проблем обучения

<i>Затонная Ангелина Анатольевна. Блог-технология как современный метод обучения в школе.</i>	559
---	-----

Исследование проблем высшего образования

<i>Громова Кристина Леонидовна. Оценка универсальных компетенций студентов.</i>	566
---	-----

Книппер Виктория Дмитриевна, Мелькова Дарья Алексеевна.
Достоинства и недостатки дистанционного обучения в вузах 572

Исследование проблем современного семейного воспитания

Смирнова Любовь Сергеевна. О содержании понятия «лучшая практика» применительно к организации взаимодействия семьи и школы 580

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Технологическое образование

Григорьева Ольга Константиновна. Разработка программы дополнительного образования «Океаника» для учащихся основной школы 587

Денсюк Татьяна Станиславовна. Особенности проведения видеороков по модулю «Дизайн костюма» 592

Димитриева Мария Николаевна. Применение компьютерных технологий в обучении художественным ремеслам 600

Дьяченко Элина Александровна. Переход от визуально-графической среды к текстовому программированию в основной школе 604

Ивашкина Ульяна Петровна. Актуальность формирования экономико-бытовых умений школьников как элемента финансовой грамотности во внеурочной деятельности по технологии 609

Михайлова Марина Олеговна. Применение основ робототехники во внеурочной деятельности в основной общеобразовательной школе 613

Сыроватка Анна Анатольевна. Применение модульной системы обучения в технологическом образовании 620

ФИЗИКА

Методика обучения физике

Комелева Лариса Сергеевна, Костицын Дмитрий Романович, Сбоева Алена Викторовна, Шалденков Никита Юрьевич.
Создание методического пособия «Оптические явления в “Индивидуальном проекте”» 625

Костицын Дмитрий Романович, Комелева Лариса Сергеевна, Сбоева Алена Викторовна, Шалденков Никита Юрьевич.
Развитие некоторых элементов критического мышления на уроках физики при решении задач 630

<i>Сбоева Алёна Викторовна, Комелева Лариса Сергеевна, Костицын Дмитрий Романович, Шалденков Никита Юрьевич. Изучение в школьном курсе физики вопросов альтернативных источников энергии</i>	635
<i>Шалденков Никита Юрьевич, Комелева Лариса Сергеевна, Костицын Дмитрий Романович, Сбоева Алена Викторовна. Обучение основам общеориентировочного анализа условия физической задачи</i>	641

Теоретическая физика

<i>Томковид Владислав Андреевич. Проблемы поиска землеподобных планет и микробиотической жизни вне Земли</i>	650
--	-----

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии.

Подсекция «Лингвистическая»

<i>Афанасьева Диана Витальевна. Образ Луны в русской и корейской языковой картине мира</i>	657
<i>Верховцева Мария Владимировна. Языковые средства создания образа войны в романе Антуана де Сент-Экзюпери «Военный летчик»</i> . . .	663
<i>Гаспарян Армануш Ашотовна. Этнокультурные особенности формирования оценочных значений в фразеологии армянского языка (на материале гастрономической метафоры)</i>	669
<i>Голикова Екатерина Георгиевна, Григорьева Екатерина Евгеньевна, Татьяна Анастасия Викторовна. Об использовании элементов «неканоничной» (экстранормальной) фонетики при коммуникации в Сети.</i>	676
<i>Лебедева Вероника Александровна. Музыкальная метафора как средство вербализации художественного концепта «Любовь» в романе Д. И. Рубиной «Наполеонов обоз»</i>	680
<i>Панова Анна Владимировна. О парадигматических отношениях в лингвистической терминологии (на основе данных специальных словарей)</i>	688
<i>Пантелеев Александр Дмитриевич. Аббревиатуры в сетевой коммуникации: сопоставительный аспект (на материале русско-, англо- и франкоязычных форумов)</i>	694
<i>Полгуева Полина Дмитриевна. Изображение разговорной речи в художественном тексте (на материале пьесы И. Бродского «Мрамор» и сборника С. Довлатова «Компромисс»)</i>	699

Яковлева Екатерина Дмитриевна. Об эвфемистическом потенциале двухкомпонентных сочетаний в Словаре эвфемизмов русского языка Сеничкиной Е. П. и его реализации в тексте 707

**Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии.
Подсекция «Литературоведческая»**

Демьяненко Дарья Викторовна. Абсурд как структурный принцип изображения в произведениях В. В. Набокова и Ф. Кафки (на материале романов «Приглашение на казнь» и «Процесс») . . . 713

Колмакова Дарья Васильевна. Особенности «дневниковой прозы» М. А. Кузмина 720

Махова Вера Алексеевна. Н. С. Лесков и Н. Н. Ге: диалог литературы и живописи 727

Николаева Карина Алексеевна. Тема памяти в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» (1875–1880) 731

Осинина Вероника Сергеевна. Истоки образов героев-гномов во «Властелине Колец» Дж. Р. Р. Толкина 736

**Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии.
Подсекция «Лингводидактическая»**

Бердникова Ирина Вадимовна. Применение психолого-педагогических технологий при обучении РКН в общеобразовательной школе . . . 742

Актуальные проблемы английской филологии

Афонина Алёна Максимовна. Языковое моделирование процесса самоидентификации персонажа в художественном тексте: постановка проблемы 750

Клейменова Александра Сергеевна. Стилистические функции заголовка фанфикшн 754

Кузьмина Марина Юрьевна. Авторские идиоматические конструкции в творчестве Дж. Р. Р. Толкина 758

Маргарян Айкануш Акоповна. Моделирование информации как средство формирования восприятия адресата в условиях пандемии COVID-19 (на материале публичных выступлений Д. Трампа) . . . 765

Марсал Анастасия Денисовна. О некоторых особенностях политического дискурса Бориса Джонсона 772

Петренко Анастасия Олеговна. Лексико-грамматические характеристики интернет-дискурса (на примере стади-блогов) 777

Фролова Юлия Олеговна. Языковая репрезентация стратегий и тактик политического воздействия в англоязычном политическом дискурсе (на материале инаугурационной речи Терезы Мэй) 785

<i>Щерба Мария Владимировна. Эмоционально-смысловая доминанта как научная проблема: подходы и решения</i>	792
---	-----

Актуальные проблемы восточного языкознания

<i>Анофриева Дарья Сергеевна. Перевод ономатопоэтических слов с корейского языка на русский язык в манхва</i>	797
<i>Корчуганова Лада Витальевна, Ачкасова Анастасия Владимировна, Елфимова Людмила Алексеевна. Сленг в поликодовых текстах в китайском интернет-дискурсе (на материале маньхуа)</i>	802
<i>Лесовая Алёна Игоревна. Счётные слова в китайском языке</i>	810
<i>Дудина Татьяна Алексеевна, Синькова Диана Дмитриевна, Степанова Мария Геннадьевна. «Деревенские комплименты» тувэй цинхуа 土味情 в контексте китайской интернет-коммуникации</i>	818
<i>Чернова Алина. Роль аудиовизуальных материалов в процессе обучения китайскому языку на современном этапе образования</i>	826
<i>Шарнина Татьяна Олеговна. Использование методов геймификации в процессе обучения китайскому языку студентов языковых вузов</i>	831
<i>Шкулева Яна Николаевна. Трудности при обучении аудированию на уроках китайского языка и способы их решения</i>	837

Актуальные проблемы немецкой филологии

<i>Буденкова Юлия Фаритовна. Фразеологизмы в немецкоязычных текстах для детей</i>	843
<i>Зак Александра Михайловна. Коммуникативно-прагматические и лингвостилистические особенности диалога в гипертексте интернет-форума</i>	850
<i>Ипатовая Анна Сергеевна. Фигуры уподобления и расподобления в синтаксисе романа Г. Гессе «Сиддхартха»</i>	854
<i>Соколова Анастасия Сергеевна. Способы передачи интертекстуальных включений при переводе</i>	861

Актуальные проблемы теории и практики перевода

<i>Брикса Ксения Олеговна. Специфика перевода на русский язык английских юридических терминов терминосистемы «Property on divorce»</i>	868
<i>Васина Ксения Васильевна. Особенности коммерческого договора как объекта перевода</i>	873

<i>Волкова Анастасия Александровна, Антонова Анжелика Михайловна.</i> Историческая лексика русской культуры в текстах англоязычных СМИ.	878
<i>Глухова Алиса Дмитриевна.</i> Способы перевода терминологии медицинского права с русского на английский язык	887
<i>Елатенцева Дания Алексеевна.</i> Текстовые категории судебного постановления	892
<i>Калинина Анна Михайловна.</i> Соотношение понятий «white-collar crime» и «экономические преступления»	899
<i>Калиновская Наталья Сергеевна.</i> Проблема передачи парадокса при переводе (на материале поэзии Эмили Дикинсон)	906
<i>Колоярцева Анна Олеговна.</i> Особенности специальной лексики компания «Apple» и ее передача при переводе (на материале текстов инструкций).	912
<i>Рыкунова Виолетта Юрьевна.</i> Особенности перевода «ложных друзей переводчика» в юридическом тексте	920
<i>Хмельницкая Диана Андреевна.</i> Перевод терминов стандартных пунктов (boilerplate clauses) англоязычного договора на русский язык	927
<i>Щипицин Максим Евгеньевич.</i> Передача иноязычных вкраплений при переводе художественных произведений.	932

**Вопросы методики преподавания русского языка
как иностранного**

<i>Нуеун Кхань Линь.</i> Возможности презентации фразеологизмов, характеризующих человека по внешности в иностранной аудитории	937
--	-----

Онтолингвистика и детский билингвизм

<i>Горшкова Арина Павловна.</i> Особенности восприятия фразеологизмов младшими школьниками	943
<i>Мордерер Марина Анатольевна.</i> Освоение сложных предложений детьми дошкольного возраста.	948
<i>Павлова Светлана Валентиновна.</i> Освоение относительных прилагательных детьми 3–4 лет	953
<i>Петелина Ольга Игоревна.</i> Восприятие и употребление детьми дошкольного возраста наречий времени	958
<i>Райская Юлия Васильевна.</i> Толкование младшими школьниками детских окказионализмов	964

Проблемы межкультурной коммуникации

- Ашан Лайцзына.* Выражение согласия и несогласия на русском языке в повседневной жизни и в деловой коммуникации. 969
- Жабина Анастасия Алексеевна.* Концепты «лицо» и «амаэ» в культурной картине мира японцев. 974

ФИЛОСОФИЯ

Постчеловеческие исследования

- Киргизов Григорий Валерьевич.* Взгляд на эстетическую теорию Адорно в оптике кибернетики. 979
- Неаполитанский Максимилиан Сергеевич.* Постгуманизм и новая этика: концепции и проблемы. 986

Хронотоп философии

- Иванова Анастасия Евгеньевна.* Преподавание философии в современных школах: основные концепции и проблемы 991

ХИМИЯ

Химия

- Мохова Кристина Романовна.* Образовательные интерактивные площадки как средство формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза 1006

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

Государственное и муниципальное управление

- Бондарев Александр Владимирович.* Проблемы внедрения цифровизации государственного управления. 1117
- Егоров Тимофей Андреевич.* Государственно-частное партнерство в образовательной среде. Проблемы понятия и формы реализации 1025
- Миленная Ирина Сергеевна.* Особенности развития корпоративной культуры на государственной гражданской службе в условиях современного мегаполиса 1030

Теория и практика управления персоналом в организациях

- Скурихина Анна Игоревна.* Особенности оценки соответствия корпоративной культуры организации принципам Agile-методологии 1038

Чжан Цзэхуа. Влияние традиционной китайской культуры на современное управление персоналом организации. 1048

Актуальные проблемы использования интерактивных технологий и цифровизация образования

Тимашева Инга Евгеньевна, Утенова Елизавета Нурлановна. Создание учебных материалов на базе платформы Telegram 1056

Шокель Анастасия Николаевна. Детская журналистика как способ организации дополнительного образования в начальной школе. . . 1062

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

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Бродская Екатерина Игоревна. Некоторые особенности именного словоизменения в капшинских говорах средневепского диалекта. 1069

Корабликов Никита Евгеньевич. Национальный образ мира и автобиографичность в произведениях юкагирского писателя Геннадия Алексеевича Дьячкова. 1078

Максименко Анна Александровна. Из истории кильдин-саамской лексикографии: словари А. Генетца и Т. И. Итконена 1084

Мехова Ника Анджела Дмитриевна. Изучение генетических связей юкагирского языка 1090

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Косоня Юлия Руслановна, Кузнецов Андрей Павлович. Вопросы культуры коренных народов Хабаровского края по материалам СМИ постсоветского времени 1096

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Нестеренко Александра Александровна. Проблемные аспекты статуса апатридов в международном праве: история и современность 1103

Ощепкова Алина Игоревна. Конституционные принципы народо-властия и разделения властей в Российской Федерации: соотношение понятий, современные проблемы реализации. 1109

<i>Савельева Арина Александровна. Наследственная правосубъектность постмортальных детей.</i>	1114
<i>Семина Татьяна Ивановна. Проблема международно-правовой имплементации норм об ответственности международных организаций</i>	1121

Актуальные вопросы уголовного права и криминологии

<i>Алексеева Татьяна Сергеевна. Особенности воспитательной деятельности по профилактике молодежного наркотизма.</i>	1128
<i>Кириянова Дарья Александровна. Необходимая оборона: проблемы правового регулирования и судебного толкования</i>	1134

**Гражданское право: традиции и современность
в совместном развитии**

<i>Андреев Константин Геннадьевич. Охрана персональных данных участников судопроизводства в условиях обеспечения доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации.</i>	1139
--	------

Конфликтология и конфликты в современном мире

<i>Федорова Елизавета Николаевна. Опыт профилактики кибербуллинга в подростковой среде на примере США</i>	1145
---	------

Права человека в России: история и современность

<i>Мирпочаева Дарья Далеровна. Онлайн-обучение школьников в условиях пандемии и санитарно-гигиенические правила.</i>	1150
<i>Третьякова Ксения Владимировна. Права человека как отражение классического типа научной рациональности.</i>	1156

Уголовное право

<i>Смирнова Ксения Александровна. Уголовно-правовое обеспечение экологической безопасности.</i>	1164
---	------

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

Аргунов Нестер Константинович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nester K. Argunov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

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

nester.argunov.98@mail.ru

УДК 37.02

Особенности разработки схемных и знаковых моделей в курсе ОБЖ 7-го класса

Аннотация. Процесс образования не стоит на месте. Каждый урок должен быть тщательно подготовлен в соответствии с особенностями мышления и восприятия информации современными детьми. Усиление зрительного канала восприятия у учащихся и увеличение объема поступающей информации делает актуальным разработку и применение визуальных дидактических материалов. В работе описан процесс, а также особенности разработки схемных и знаковых моделей в курсе ОБЖ 7-го класса.

Ключевые слова: клиповый тип мышления, сетевой тип мышления, инфографика, схемные модели, знаковые модели, визуализация.

Developing charts and signs for the 7th grade life safety course

Abstract. Education is an area that is never still, with practices and techniques constantly developing and improving. Each lesson needs to be carefully tailored to the way modern children think and consume information. Strengthening students' visual perception and thus increasing the volume of

information they are able to process calls for the development and use of visual learning aids. This article describes the process and principles of developing charts and signs for the 7th grade life safety course.

Keywords: clip type thinking, network type thinking, infographics, chart, signs, visualization.

Научно-технический прогресс, информатизация общества, экономико-политические процессы напрямую влияют на ход образования человека. С каждым годом вводятся новые требования к результатам обучения, корректируются образовательные программы и стандарты. Все это является толчком для модернизации методов и технологий обучения. Однако решающим фактором по-прежнему являются особенности развития детей, находящихся под влиянием современных технологий и общества.

Природой человека заложены три главных пути восприятия и передачи информации:

- 1) визуальный (предполагает восприятие информации посредством активизации зрительного канала и создания образов);
- 2) аудиальный (восприятие информации осуществляется через слуховую систему человека путем создания слуховых впечатлений);
- 3) кинестетический (протекает непосредственно через прямой контакт с объектами окружающего мира с помощью вкуса, запаха и тактильных ощущений).

У каждого человека в меру его природных особенностей, как правило, наиболее развит один из трех каналов восприятия информации. Соответственно, каждому человеку проще получать информацию каким-либо определенным образом: на слух, зрительно, тактильно и так далее. Опираясь на данные особенности человека, процессы передачи и усвоения информации можно сделать наиболее действенными и эффективными. Такой подход особенно важен в раннем возрасте на этапе формирования личности ребенка. Если применить подобные методики в образовании, то сам процесс обучения и воспитания станет намного эффективнее и проще как для детей, так и для педагогов.

Из-за всевозрастающей информатизации общества на современное поколение ежедневно приходится больше информации, чем на его же ровесников десять лет назад. Темп роста потока информации увеличивается пропорционально развитию техники и науки. Помимо научно-технического прогресса существенное влияние на неподготов-

ленные и несформированные личности оказывают социально-экономические и политические преобразования. Все это оставляет след на психике подрастающего поколения, меняя их мышление и сознание. Резко увеличившаяся в объеме информированность современных детей вызвала острую потребность в любой информации, даже той, которая им вовсе не нужна или не оказывает положительного влияния на развитие. С самого появления на свет у нынешних детей уже начинает функционировать смысловое восприятие, полагающееся на ярких и лаконичных образах, которые возникают в правом полушарии мозга. Эта черта отличает особенности раннего развития современных детей от детей XX в. Из-за повышенной потребности в информационном потоке дети вынуждены все время находиться в поиске какой-либо информации, при недостатке которой у них возникает спад настроения и даже агрессия. Именно это является причиной раннего пристрастия к гаджетам и телевизору, отличающихся повышенной динамикой, яркостью и сжатостью информации [Буданцова, 2012, с. 20].

Активное внедрение телевизора, смартфонов и других гаджетов в повседневную жизнь ребенка с самого раннего возраста оказала значительное влияние на мышление целого поколения. Привыкшие с младенческого возраста к ярким образам и быстро сменяющимся картинкам, в школу приходят «дети-зрители» [Кнорре, Дмитриева, Бурмистрова, 2018]. Произошел переход от линейного типа мышления к сетевому, когда большая часть информации усваивается картинками. Новым термином в исследованиях на эту тему стало «клиповое мышление».

Клиповое мышление — это тип восприятия мира посредством коротких ярких образов, обладающий следующими особенностями:

- 1) конкретность мышления;
- 2) плохая память;
- 3) лабильность мышления;
- 4) поспешность выводов;
- 5) словарный минимализм;
- 6) низкая эмоциональность;
- 7) упрощенный путь восприятия информации [Купчинская, Юдаlevич, 2019, с. 25].

Из недостатков клипового мышления можно выделить следующие:

- 1) плохая концентрация внимания;
- 2) неспособность анализировать; с трудом дается построение логических цепочек, выделение главного и выводы;

- 3) низкая успеваемость; школьники с клиповым мышлением не понимают смысла прочитанного и быстро забывают, что им говорят педагоги;
- 4) повышенная внушаемость; носителями клипового мышления легко манипулировать, достаточно прокрутить перед глазами несколько эмоциональных образов;
- 5) безразличие к людям; клиповое мышление сиюминутно — его обладатели не способны долго и искренне сопереживать кому-то.

Привлечь внимание детей, заинтересовать которых можно только яркими картинками, на уроках очень сложно. Поэтому современным учителям, кроме учебников и текстов, необходимы новые методы обучения. Главным из таких методов в борьбе за внимание клипового мышления считается визуализация, одним из средств которого является инфографика. Инфографика — это способ представления информации визуалью. Чаще всего инфографикой пестрит реклама, телевидение, средства массовой информации. В настоящее время все чаще инфографику используют в образовании [Голубев, Горохова, 2018, с. 16]. Внедрение инфографики на уроке строится на применении иллюстраций, схемных и знаковых моделей, отражающих содержание урока. При чтении текста ребенок обратит внимание прежде всего на картинки и схемы, что заставит его в последствии обратиться к тексту учебника для понимания рисунка.

Основными целями внедрения схемных и знаковых моделей являются:

- 1) самостоятельное овладение обучающимися материалом;
- 2) формирование умений работать с различными источниками информации;
- 3) активизация познавательной деятельности обучающихся, формирование умений самостоятельно осмысливать и усваивать новый материал;
- 4) привлечение внимания к изучаемой теме посредством визуального образа.

При изучении курса ОБЖ в 7-м классе учащиеся сталкиваются с серьезной для них проблемой: обилие текста в параграфах и минимальный набор схем, знаков и иллюстраций. Как уже было сказано выше, для современного ребенка становится трудно сконцентрироваться на большом по объему тексте. Уже нынешним учащимся 7-х классов информацию необходимо дозировать, выдавать ее порциями, а при любой возможности — визуализировать текст параграфа, то есть переводить его в схемы и знаковые модели. Еще одна про-

блема, с которой сталкиваются учителя, это количество часов, выделяемое на курс ОБЖ. Объем составляет 34 часа (1 час в неделю на два полугодия или 2 часа на одно полугодие). При этом курс содержит такие сложные для восприятия темы, как чрезвычайные ситуации природного характера, объем которой 22 часа, и основы медицинских знаний, объем которой 4 часа. Особенно важным становится применение инфографики в форме схемных и знаковых моделей при изучении темы «чрезвычайные ситуации природного характера», поскольку, должны отразить большой объем информации, упростить восприятие детьми материала и сократить время его осмысления.

При составлении схемных и знаковых моделей необходимо учитывать, что они должны отвечать следующим требованиям:

- 1) должна быть соблюдена последовательность знакомства с информацией, чтобы была обеспечена зрительная наглядность для сравнений и сопоставлений;
- 2) должны иметь направленность, связанную с формированием культуры учебной деятельности;
- 3) должны быть направлены на привлечение внимания учащегося, поддержание познавательного интереса, активизацию его мышления, на формирование оценок описываемого, создавать побудительные мотивы к углубленному изучению того или иного вопроса;
- 4) эстетичны, информативны, просты в исполнении.

Также при разработке схемных и знаковых моделей учителю необходимо пройти следующие этапы:

- 1) определить тему урока, области и цели применения визуальных дидактических материалов;
- 2) разработать визуальные дидактические материалы исходя из п. 1.
- 3) разработать методические рекомендации по использованию визуальных дидактических материалов;
- 4) создать задания для формирования и закрепления навыков пользования разработанными визуальными дидактическими средствами;
- 5) разработать контрольные задания для оценивания знаний по выбранной теме и умений воспроизводить/пользоваться визуальными дидактическими материалами.

Влияние смартфонов, телевизора и прочих гаджетов, ставших неотъемлемой частью жизни общества, а также происходящие в мире научно-технические открытия и экономико-политические события навсегда изменили тип мышления людей. Особенно этому изменению

подвергаются дети, так как их психика только формируется. Все перечисленное приводит к тому, что дети уже в раннем возрасте обладают клиповым мышлением, получая и обрабатывая информацию в виде образов, поступающих порциями. В итоге в школу приходят «детизрители», которые не могут концентрировать внимание и запоминать информацию в виде текстов. Данное явление привело к внедрению в образование инфографики, построенной на схемных и знаковых моделях. Такие средства важно применять также и в курсе ОБЖ 7-го класса, особенно при изучении темы «чрезвычайные ситуации природного характера». При подготовке схемных и знаковых моделей учитель должен следовать всем этапам разработки визуальных материалов, которые должны отвечать определенным требованиям, при достижении которых уроки ОБЖ станут интересными для современных детей, а поступающая информация окажется простой и запоминающейся.

Литература

- Буданцова А. А. Современный ребенок: новый тип мышления. *Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология образования*. 2012. № 1. С. 21–28.
- Голубев О. Б., Горохова Ю. А. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе. *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 3. С. 16–22.
- Кнорре Д. Г., Дмитриева К., Бурмистрова Е. 6 типичных проблем детей в начальной школе. *Правмир*. URL: <https://www.pravmir.ru/6-tipichnyih-problem-detej-v-nachalnoy-shkole/> (дата обращения 07.04.2021).
- Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2019. № 201. С. 23–28.

Щетинина Елизавета Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta S. Shchetinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Безопасность жизнедеятельности в современном образовании

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

lsch18@mail.ru

Особенности организации смешанного обучения в процессе освоения школьного предмета «Естествознание» старшеклассниками-гуманитариями

Аннотация. Статья раскрывает назревшую проблему, связанную с необходимостью использования смешанного обучения в естественнонаучном образовании на примере гуманитарного профиля в 10–11-х классах. В материалах статьи показано преимущество смешанного обучения при изучении школьного предмета «Естествознание» с опорой на принципы, определяющие особенности организации образовательного процесса. Одним из важных факторов эффективной реализации смешанного обучения в естественно-научном образовании является самостоятельное освоение учебного материала обучающимися, посредством онлайн-среды.

Ключевые слова: смешанное обучение, гуманитарный профиль, школьный предмет «Естествознание», естественно-научная грамотность, модели смешанного обучения.

Blended learning in a Natural Science course for high school students with a focus in humanities

Abstract. The article discusses the use of blended learning in natural science education, offering a case study of grade 10–11 students enrolled in a humanities-focused high school programme. The article demonstrates the advantage of blended learning in teaching the Natural Science at school, with blended learning principles driving the course structure. One of the important factors in the effective implementation of blended learning in science education is the independent mastering of educational material by students through the online environment.

Keywords: blended learning, humanities focus, Natural Science at school, natural science literacy, blended learning models.

Современное образование в России на ступени старшего звена в 10–11-х классах реализуется в профильном обучении, что способствует углубленному подходу в изучении предметов, которые нужны не только для успешного прохождения единого государственного экзамена, но и в дальнейшем образовании. Образовательные траектории

старшекласников гуманитарного профиля ориентированы на освоение предмета «Естествознание», что позволяет увеличить часы для изучения школьных гуманитарных предметов.

Школьный предмет «Естествознание» выстраивается на междисциплинарном синтезе фундаментальных предметов физика, химия, биология в целях формирования естественнонаучной грамотности старшекласников-гуманитариев, где объектом изучения является природа, а предметом — явления естественного мира, выстроенные на фактах и закономерных связях [Гусейханов, 2020, с. 17].

Настоящая действительность свидетельствует о том, что для повышения качества формирования естественно-научной грамотности у старшекласников-гуманитариев назрела необходимость внедрения в школьную практику смешанного обучения как один из видов дистанционного образования. Рассмотрим виды дистанционного образования, их характеристики и возможности использования в школьной практике (см. таблицу 1).

Таблица 1

Виды дистанционного образования в школьной практике

№	Виды дистанционного образования	Характеристика	Применение
1	Классический вид дистанционного образования	Формулировка учителем темы и практических заданий для самостоятельного усвоения материала школьниками	К каждой теме определяется «контрольная точка» с определенным практическим заданием для оценивания
2	Онлайн-урок	Видеоконференция, транслируемая учителем с использованием мультимедийных презентаций или задания по материалам образовательных платформ: «Я класс», «Российская электронная школа»	Видеоконференция используется для объяснения нового материала и обратной связи. Образовательные платформы способствуют усвоению материала через готовый видео материал и его закрепление с помощью тестовых заданий урока
3	Смешанное обучение	Форматы обучения чередуются	Учитель, планируя свою деятельность, варьирует формы обучения

Современные педагоги Г. А. Сумина, Е. Ю. Новикова трактуют понятие «смешанное обучение» как «обучение и самообучение, построенные на базе взаимодействия (общения) учащегося и учителя» [Сумина, Новикова, 2020, с. 7].

Преимущество смешанного обучения заключается во взаимодействии нового формата учителя и ученика посредством дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Направленность смешанного обучения на решение новых образовательных задач и пути их реализации продиктована информатизацией современного школьного образования (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Задачи смешанного обучения
и пути их реализации в процессе школьного образования**

№	Задачи смешанного обучения	Пути реализации задач
1	Раскрыть возможности образовательной траектории для учеников	Повысить открытость и гибкость образовательной траектории, учесть индивидуальный запрос
2	Сформировать личностные позиции в принятии самостоятельного решения у учеников	Повысить эффективность обучения, мотивировать самостоятельность, рефлекссию, самоанализ в освоении учебного материала
3	Перестроить работу учителя	Организовать интерактивное взаимодействие со школьниками для конструктивного образования
4	Индивидуализировать обучение	Мотивировать старшеклассников к самостоятельной постановке учебной цели, способам достижения с учетом индивидуальных запросов обучающихся

Таким образом, направленность смешанного обучения будет способствовать вовлеченности в образовательный процесс всех ее участников.

Одним из основных условий эффективности смешанного обучения в школьном очном образовании является использование информационно-образовательной среды с учетом самообразования обучающихся. При этом основную роль выполняют принципы, определяющие особенности организации школьного естественно-научного образования (см. таблицу 3).

**Принципы организации школьного образования
в процессе естественнонаучного обучения**

№	Принцип организации школьного образования	Характеристика принципа	Форма реализации принципа	Цель реализации принципа
1	Дифференциация	Создание образовательной траектории конкретной школы, класса по профилю	Профильное обучение	Создать оптимальные условия обучения каждой личности в соответствии с профилем
2	Индивидуализация	Взаимодействие учителя с конкретным учеником, направленное на развитие, совершенствование, обогащение	Интерактивное и дистанционное обучение	Содействовать развитию и саморазвитию личности школьника
3	Персонализация	Влияет на содержание образования, способы, приемы, темп обучения, учитывая потребности и познавательный интерес	Смешанное обучение	Спланировать процесс в соответствии с потребностями и познавательными интересами каждого ученика

Школа самостоятельно выбирает принципы организации образовательной траектории в старшей школе и осуществляет работу, используя компоненты смешанного обучения и его модели.

В настоящий момент педагоги-исследователи Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Г. А. Сумина, Б. Б. Ярмахов выделяют следующие модели смешанного обучения: «Ротация станций», «Ротация лабораторий», «Гибкая модель», «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа», «Личный выбор». Умелая работа с моделями смешанного обучения сопровождается четырьмя основными и двумя дополнительными факторами успеха: персонализация; обучение, основанное на мастерстве; индивидуализированная среда высоких ожиданий; личная ответственность; практико-ориентированная работа, групповая работа [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016, с. 34].

Развивающаяся информационная образовательная среда направлена на повышение информационно-коммуникативной осведомленности школьников и готовит их к осмысленному самостоятельному проектированию индивидуальной работы по предмету (естествознание). Ученик, умеющий работать с информацией, способен эффективно осуществить поиск и подбор необходимый для исследования и проведения эксперимента материала, структурировать, анализировать и оценивать достоверность, полноту, ценность, актуальность, что необходимо для формирования естественно-научной грамотности в процессе обучения [Кондакова, Подгорная, 2005, с. 6].

Формирование естественно-научной грамотности в старших классах в учебном плане гуманитарного профиля обязательно. Интегрированность школьного предмета «Естествознание» в старшей школе предполагает практико-ориентированный подход, подразумевающий эксперимент. В рабочей программе курса отводится 25 % практической направленности (лабораторные, практические), а также с реализацией федеральных образовательных стандартов введен новый предмет «Индивидуальный проект», который предполагает выполнение проекта, а предмет «Естествознание» поможет в его реализации. Проектная деятельность содействует повышению качества знаний предмета «Естествознание» при формировании познавательной культуры, так как именно работа над исследованием и проведение эксперимента способствует самостоятельному применению теоретических знаний на практике, а также сформировать метапредметные результаты.

Смешанное обучение способствует самостоятельной реализации учебных целей старшеклассниками с помощью проектной деятельности, то есть практико-ориентированная деятельность, будет способствовать их профессиональному развитию, что подтверждено исследованиями [Абрамова, Бояров, Станкевич, 2020].

Одним из важных факторов эффективной реализации смешанного обучения является самостоятельное освоение учебного материала обучающимися посредством онлайн-среды.

Рассматривая ценностные ориентиры и подходы, в учебе выделим основные, способствующие реализации смешанного обучения:

- ответственность школьника за результат обучения;
- персонализация, нацеленная на организационную культуру образовательного учреждения [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016, с. 39].

Необходимо, чтобы ценностные ориентиры были приняты всеми субъектами образовательного процесса. Только во взаимодействии и сотрудничестве будут определены конкретные правила, сформированы традиции, способствующие решению конкретных задач, направленных на результативность в обучении.

Литература

- Абрамова С. В., Бояров Е. Н., Станкевич П. В. Реализация смешанного обучения в современном образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30113> (дата обращения: 12.03.2021).
- Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. *Шаг школы в смешанное*. Москва: Открытая школа, 2016. 280 с.
- Гусейханов М. К. *Концепция современного естествознания: учебник и практикум для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 442 с.
- Кондакова М. Л., Подгорная Е. Я. *Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций*. Москва: Издательский дом «Мир Спорта», 2005. 120 с.
- Сумина Г. А., Новикова Е. Ю. *Организация очно-заочного обучения (смешанного обучения) в образовательных организациях*. Саратов, 2020. 31 с.

Методические аспекты обучения в области безопасности жизнедеятельности

Косарева Оксана Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Oksana A. Kosareva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Методические аспекты обучения в области безопасности жизнедеятельности

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

oksanakosareva98@mail.ru

Формирование исследовательских умений в курсе ОБЖ при изучении экологической безопасности

Аннотация. Важнейшей задачей образования в настоящее время становится развитие исследовательских умений, которые ориентированы на исследовательскую деятельность обучающихся. Автор в статье знакомит с понятием исследовательские умения, раскрывает их сущность и основные направления исследовательских умений при изучении тем экологической безопасности.

Ключевые слова: исследовательские умения, экологическая безопасность, учебный проект, учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность.

Developing students' research skills when teaching environmental safety as part of the life safety course

Abstract. Currently, the main goal of education is to develop students' research skills aiding in their research activities. This article offers an introduction to the concept of research skills, outlining their content and pointing out the types of research skills especially relevant to the study of environmental safety.

Keywords: research skills, environmental safety, education project, education and research activity, project activity.

Современное образование ставит своей целью всестороннее развитие обучающихся, в том числе формирование основ культуры учебно-исследовательской и проектной деятельности. Исследовательские умения выступают ключевым инструментом для реализации плодотворной и успешной учебно-исследовательской и проектной деятельности. Как указывает А. А. Феоклистова, «исследовательские умения — это целостная область знаний школьников, с помощью которых учащийся имеет возможность познавать и исследовать те или иные процессы жизнедеятельности, выносить для себя нечто новое».

Следует отметить, что в старшей школе выполнение обучающимися индивидуального проекта обязательно. Поэтому встает острая необходимость формирования у школьников исследовательских умений, позволяющих выполнить учебные проекты. Как отмечается

в методической литературе, «в результате использования проектного обучения происходит развитие творческого мышления ученика; вводится элемент исследовательской деятельности; формируются личностные качества ученика (ответственность, самостоятельность, способность к рефлексии и самооценке); качественно меняется роль педагога (направляет познавательную деятельность ученика)» [Киселева, Абрамова, Киселев, 2018: 65]. Исследовательские умения школьников формируются и развиваются во взаимодействии со сверстниками и учителем в ходе осуществления учебных исследований и учебных проектов, которые существенно отличаются между собой. В результате проектной деятельности школьники должны получить конкретный результат, какой-либо продукт, а «главной особенностью учебно-исследовательской деятельности является то, что в ее основе лежит формулирование и проверка гипотезы, деятельность направлена на решение проблемы» [Абрамова, Бойков, Елизарова, 2020: 11].

Изучение экологической безопасности в курсе ОБЖ направлено на «соблюдение правил поведения в природе, понимание последствий деятельности человека в окружающей среде, оценке влияния экологически опасных факторов на живые организмы, рациональное использование природных ресурсов, которое можно отнести к компетентности экологической безопасности» [Двойнова, 2016]. Изучение вопросов экологической безопасности зачастую реализуется с помощью учебно-исследовательской деятельности обучающихся, для осуществления которой необходимы сформированные учебные исследовательские умения обучающихся. На рисунке 1 представлены исследовательские умения.

Формирование и развитие исследовательских умений позволит обучающимся анализировать вопросы исследовательского характера, изучать проблемные вопросы по курсу ОБЖ и своевременно их решать с помощью экспериментов и учебных проектов. Данные исследовательские умения не являются исчерпывающими.

В ходе учебно-исследовательской и проектной деятельности, применяя полученные умения, школьники имеют возможность справиться с предлагаемой им проблемой, а именно:

- наблюдать явления,
- осуществлять поиск и обработку информации,
- определять отдельные явления и понятия,
- выдвигать собственные гипотезы,
- видеть и разрешать проблемы,
- своевременно задавать сопутствующие вопросы.



Рис. 1. Учебно-исследовательские умения

Уровень владения исследовательскими умениями у обучающихся различен, поэтому важно предоставить им возможность выбора уровня самостоятельности в исполнении исследовательских процедур. Можно выделить четыре основных уровня вовлеченности обучающегося в организацию учебного исследования (рисунок 2)

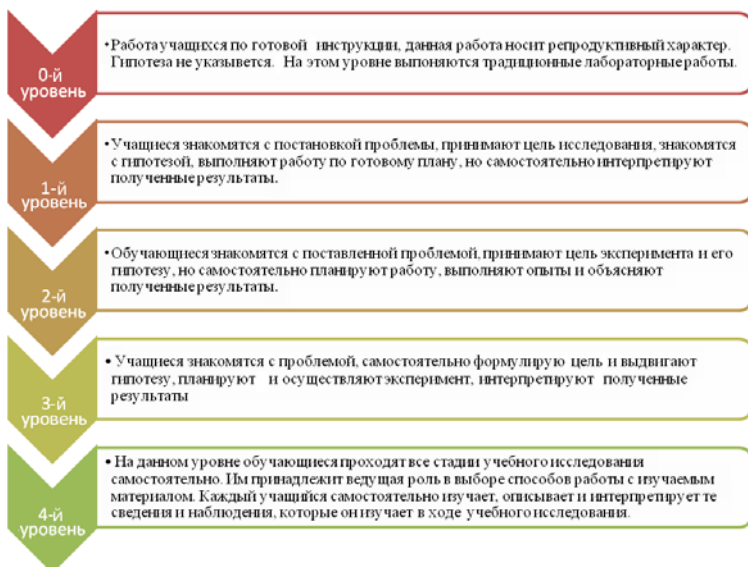


Рис. 2. Уровень вовлеченности обучающихся в организацию учебного исследования

Вопросы экологической безопасности, изучаемые в курсе ОБЖ, позволяют обеспечивать безопасность жизнедеятельности школьников в будущем, снижать их негативное влияние на окружающую среду. В рамках изучения экологической безопасности у обучающихся развиваются исследовательские умения, позволяющие им:

- понимать значение сохранения и достижения оптимального уровня воздействия разного рода и форм антропогенных факторов на окружающую среду [Двойнова, 2016];
- понимать систему мер обеспечения сокращения негативного влияния на окружающую среду промышленных предприятий;
- изучать и осознавать особенности экологической безопасности в стране и мире, и т. д.

Для подтверждения вышеизложенного материала мы провели анализ учебно-рабочей программы автора А. В. Мемрука. В данной программе формирование исследовательских умений осуществляется по следующим направлениям:

- создание у школьников умения характеризовать и классифицировать условия экологической безопасности;
- усвоение особенностей сохранения оптимального уровня экологии;
- создание у школьников понимания понятия экологически безопасного транспорта;
- создание у школьников понимания важности поддержания и определения уровней экологического благополучия территории, в частности родного края.

Учебная программа рассматривает возможность использования экологических исследований, в частности экологического проекта, в ходе которого школьники познают сущность экологической обстановки территорий, возможности улучшения обособленной экологической безопасности [Князев, Мажитова, 2016].

Таким образом, исследовательские умения являются важным компонентом всестороннего развития обучающихся, могут быть применены для разрешения жизненных ситуаций, поиска взвешенных решений на поставленные вопросы; на всестороннее развитие обучающихся в области безопасности жизнедеятельности и на формирование культуры безопасности жизнедеятельности.

Литература

Абрамова В. Ю., Бойков А. Е., Елизарова И. С. Методическая подготовка студентов магистратуры педагогического образования в области безопасности

жизнедеятельности к осуществлению учебной проектной и исследовательской деятельности в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 3 (82). С. 9–12.

Двойнова Н. Ф. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности». *Педагогика высшей школы*. 2016. № 3. С. 68–70.

Киселева Э. М., Абрамова В. Ю., Киселев С. А. К вопросу о развитии понятий экологической безопасности в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». В сборнике: *Перспективные направления исследований в методике обучения биологии и экологии. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, факультет биологии, кафедра методики обучения биологии и экологии*. Санкт-Петербург, 2018. С. 111–114.

Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. *Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»*. Барнаул, 2017.

Князев О. В., Мажитова А. Х. Организация исследовательской-деятельности учащихся 7–9 классов с учетом возрастных особенностей. *Закономерности и тенденции инновационного развития общества. Сборник трудов международной научно-практической конференции*, Екатеринбург, 18 сентября 2016 г. Екатеринбург, 2016. С. 3–5.

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

Лякина Марина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina A. Lyakina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

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

lyakina.m@mail.ru

Патриотическое воспитание на уроках ОБЖ с использованием исторического наследия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме патриотического воспитания школьников на уроках ОБЖ с использованием исторических материалов. В данной статье рассмотрены понятия «патриот», «патриотизм», «патриотическое воспитание». Раскрыты особенности содержания патриотического воспитания в курсе ОБЖ, выявлено значение освоения культуры своей страны и понимания исторических событий Родины в становлении личности школьника.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, задачи патриотического воспитания, историческое наследие.

References to historical heritage as a tool of patriotic education in a life safety course

Abstract. The article focuses on school students' patriotic education referencing historical materials within a life safety course. The article outlines the concepts of a patriot, patriotism, patriotic education and discusses the content of patriotic education. The article also focuses on how important it is to teach deep knowledge and understanding of the culture and history of one's country when shaping the school students' personalities.

Keywords: patriot, patriotism, patriotic education, aims of patriotic education, historical heritage.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения — это одна из ключевых задач современного образования. Воспитание патриотизма у школьников означает не только воспитание любви к семье, дому, школе, городу, природе родного края, культурному и историческому наследию своего народа, но и воспитание уважительного отношения к Родине, защитникам Отечества, символам и традициям государства, общенародным праздникам. Целью патриотического воспитания является развитие личности обучающегося, формирование его ценностных установок, а именно «личностные изменения человека, выражаемые в системе отношений к миру, обществу и самому себе» [Киселева, Попова, Абрамова, 2017, с. 31].

Примеры героизма из страниц отечественной истории могут стать эффективным инструментом в формировании патриота, гражданина, который знает историю своей страны, любит и гордится своей Родиной. Российский историк В. О. Ключевский писал: «Определяя за-

дачи и направления своей деятельности, каждый из нас должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательно и добросовестно действующим гражданином» [История (IX–XXI вв.), 2013: 4.].

В последние годы военно-патриотическому воспитанию молодежи придается особенный характер, этому способствует принятие государством нормативно-правовых документов, например таких, как: Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493 «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”», «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации», Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В системе образования России принятие Федеральных государственных стандартов второго поколения призвано обратить внимание общества на неразрывную связь образования и воспитания будущих поколений. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) отмечается, что патриотическое воспитание обучающихся осуществляется на разных образовательных уровнях и фиксируется в личностных результатах школьников: «...любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий свою сопричастность судьбе Отечества; осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством» [Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413].

Как отмечается в методической литературе, «важная роль в достижении отмеченных педагогических результатов, принадлежит воспитанию в курсе ОБЖ в общеобразовательной школе. Воспитание должно стать приоритетом в образовании, как органическая составляющая педагогической деятельности, интегрированная в общий процесс обучения и развития» [Киселева, Абрамова, 2016, с. 43].

Большое количество исследований посвящено разным аспектам патриотического воспитания школьников. Авторы диссертационных исследований и статей на основании исторического материала, материала социологических и педагогических исследований отмечают, что в различные периоды нашей истории патриотическое воспитание учащихся являлось важной социальной проблемой.

Как показал анализ понятий «патриот», «патриотизм», многие авторы сходятся во мнении, что «патриот» — это, прежде всего, гражданин, который любит свое Отечество и служит его интересам; человек, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов

своей Родины. Понятие «патриотизм» трактуется как любовь и преданность Отечеству, своему народу, истории своей страны, культуре, традициям и обычаям; стремление своими действиями служить интересам и процветанию Отечества.

Известно, что в истории России идеи патриотизма всегда занимали одно из ключевых мест. В связи с этим одним из главных вопросов воспитания на сегодняшний день считается формирование потребности любви к России, знания ее истории. Патриотизм является важной составляющей национальной идеи, неотъемлемой частью культуры и науки. За последние годы в нашей стране были предприняты существенные усилия по становлению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Но несмотря на активную позицию государства, все равно в образовательных организациях еще наблюдается недостаточно высокий уровень развития патриотического воспитания.

В период с ноября по декабрь 2020 г. на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицея Санкт-Петербурга было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие обучающиеся 10–11-х классов. Для обследования респондентов в соответствии с возрастом были использованы следующие методики:

- 1) анкетирование по теме «День Победы в Великой Отечественной войне» для определения у молодежи представлений о Великой Отечественной войне;
- 2) анкетирование «Представление о патриотизме» для определения уровня сформированности личностных качеств патриота;
- 3) тестирование на тему «Что мы знаем о России» для определения уровня сформированности знаний о России.

Школьникам было предложено ответить на ряд вопросов, среди которых были вопросы, направленные на выяснение мнения учеников о патриотизме.

По результатам исследования у опрошенных обучающихся сформирован средний уровень патриотического сознания, т. к. большая часть подростков хорошо знает основные понятия патриотизма, имеет хорошее представление о своем долге, как гражданина России, но 50 % опрошенных не считают себя патриотами или затрудняются ответить.

Чтобы выявить, какие ресурсы используют обучающиеся для получения информации о Великой Отечественной войне, был задан вопрос «Из каких источников вы узнавали о событиях Великой Отечественной войны?».



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Выберите наиболее подходящее, на Ваш взгляд, определение патриотизма»

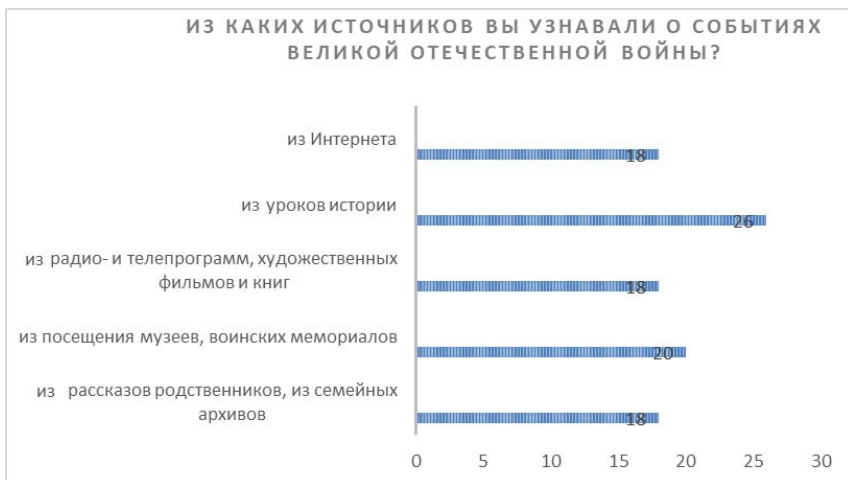


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос «Из каких источников вы узнавали о событиях Великой Отечественной войны?»

Итоги анкетирования показали, что у большинства подростков присутствует интерес к истории своего государства. Они осмысленно отвечают на вопросы о Великой Отечественной войне, в их понимании ВОВ — это, великое историческое событие, вызывающее гордость за свое Отечество, а 9 мая — величайший праздник, благодаря чему чувствуешь гордость за свой народ. Для подрастающего поколения события Великой Отечественной войны не утратили своей важности. На основании данного исследования можно сделать выводы, что необходимо поддерживать у обучающихся интерес и углублять знания о Великой Отечественной войне, проводить урочные и внеурочные занятия по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» с использованием исторических информационных материалов с целью ознакомления с историческими событиями России, как серьезной основы для воспитания патриотизма.

Сохранение и передача памяти из поколения в поколение — это одна из главных задач патриотического воспитания. В Федеральном законе «О днях воинской славы и памятных датах России» отмечается: «История России богата знаменательными событиями. Во все века героизм, мужество воинов России, мощь и слава русского оружия были неотъемлемой частью величия Российского государства. Помимо военных побед существуют события, достойные быть увековеченными в народной памяти» [Федеральный закон от 13 марта 1995 г. № 32-ФЗ].

В практике обучения образовательных организаций продолжается поиск актуальных методов и средств реализации патриотического воспитания. Так, например, при изучении раздела «Основы военной службы» в курсе ОБЖ необходимо активно использовать материалы исторического наследия, воздействующие на эмоциональные чувства обучающегося и сопричастности к историческим событиям.

Занятия в курсе ОБЖ, направленные на патриотическое воспитание обучающихся, могут быть проведены в разнообразных формах:

- урок, конференция, дискуссии, исследовательские работы;
- просмотр документальных, исторических, художественных фильмов;
- викторины;
- встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, Афганистана и других горячих точек;
- тематические выставки;
- военно-спортивные игры;

— агитация участия в волонтерской деятельности.

Например, урок для 11-го класса по теме «Боевая слава российских воинов» предполагает привлечение исторического материала в содержании урока. Реализация данной темы осуществляется через «Урок-конференцию» и внеклассное мероприятие «Учебная встреча». Такой урок позволяет обучающимся выражать свое мнение, активизирует учебный процесс, учит организованности. Обучающийся выступает в роли добытчика знаний и заинтересован в интересной подаче своего материала. «Учебная встреча» предполагает встречи с ветеранами войны различных горячих точек, таких как в Афганистане. Урок проходит в форме вопросов и ответов. «Учебная встреча» знакомит обучающихся с теми, кто является носителем боевых и героических традиций Родины — ветеранов Вооруженных Сил России, призвана расширить свои знания и вызвать интерес к великому прошлому своего Отечества.

Научить подрастающее поколение видеть и слышать голос героического прошлого Отечества является приоритетной задачей педагога. Как известно, воспитать достойного гражданина Отечества без знания своей истории невозможно. На занятиях в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» патриотическое воспитание школьников осуществляется при изучении исторического наследия, при осознании неповторимости и гордости за свою страну и народ.

Литература

- История (IX–XXI вв.). Конспект курса (в таблицах и схемах)*. Под ред. В. В. Калинова. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, 2013. 297 с.
- Киселева Э. М., Абрамова В. Ю. Подготовка магистров образования в области безопасности жизнедеятельности к воспитательной работе в условиях ФГОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 2 (57). С. 42–55.
- Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. *Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»*. Барнаул, 2017.
- Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
- Федеральный закон от 13 марта 1995 г. № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России».

Романенко Елена Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elena V. Romanenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Культурно-просветительская деятельность в области безопасности

жизнедеятельности в образовательном учреждении

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

elena.rom15@gmail.com

УДК 373.016:35

Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе изучения вопросов экологической безопасности

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению необходимости актуализации знаний обучающихся при изучении вопросов экологической безопасности. Автор в процессе своего исследования выявляет уровень экологической культуры учащихся образовательных учреждений и их знания о глобальных экологических проблемах. В работе обращается внимание на возможность повышения качества знаний обучающихся по проблемам экологии, экологической безопасности посредством внедрения в учебный процесс проектной деятельности.

Ключевые слова: экология, экологическая безопасность, проектно-исследовательская деятельность, экологическая культура, безопасность жизнедеятельности.

Organising students' project-based research activities in teaching environmental safety

Abstract. This article focuses on the need to improve students' knowledge of environmental safety. The article also presents the results of a study into the level of students' environmental culture and awareness of global environmental issues. It is concluded that students' level of knowledge of environmental studies and environmental safety can be improved by introducing project activities into their education.

Keywords: environment, environmental safety, project-based and research activities, environmental culture, life safety.

Состояние экологической обстановки в мире с каждым годом все сильнее ухудшается. Происходит деградация и загрязнение окружающей среды, истощение природных ресурсов, в том числе и мирового океана, что приводит к необратимым последствиям в биосфере. Мы даже не подозреваем, какой на самом деле ущерб наносим природе. Именно поэтому вопросы экологической безопасности так остро стоят в списке глобальных проблем современного мира. Что можно сделать для улучшения экологической обстановки на Земле? Как предотвратить или не дать развиваться таким проблемам? Как действовать при возникновении неблагоприятной экологической обстановки?

Обратимся к одной из международных общественных организаций — Римский клуб, которая занимается вопросами исследования глобальных проблем, а также привлекает к ним внимание общественности во всем мире. Согласно данным докладов Римского клуба, состояние биосферы на сегодняшний день оценивается как неудовлетворительное. Различные загрязнения способствуют глобальному потеплению и его темпы будут расти в последующие годы. Вместе с тем, у населения ослаб иммунитет и ухудшелось общее состояние здоровья [Римский клуб: идея устойчивого развития, 2017].

Во многих странах имеется своя нормативно-правовая система, которая регулирует практически все сферы жизнедеятельности в области экологии и природопользования. В России все нормы, направленные на защиту природы и человека от различных опасностей, закреплены в Конституции РФ. Перечислим основные Федеральные законы в изучаемой нами сфере:

- ФЗ «Об охране окружающей среды, от 10.01.2002 № 7-ФЗ»,
- ФЗ «Об охране атмосферного воздуха, от 02.04.1999 № 96-ФЗ»;
- ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения, от 30.03.1999 № 52-ФЗ»;
- ФЗ «Об экологической экспертизе, от 23.11.1995 № 174-ФЗ»,
- ФЗ «О защите населения и территории от ЧС природного и техногенного характера, от 21.12.1994 № 68-ФЗ»,
- ФЗ «Об отходах производства и потребления, от 24.06.1998 № 89-ФЗ».

В дополнение к этому в России утверждены «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года», в которых заложены следующие принципы: человек

имеет право на благоприятную окружающую среду и обеспечение благоприятных условий для его жизнедеятельности; охрана и грамотное потребление природных ресурсов; сохранение естественных экосистем и природных комплексов; презумпция экологической опасности планируемой экономической или иной деятельности и предварительная оценка планируемого воздействия на окружающую среду; предоставление достоверной и актуальной информации об экологическом состоянии страны; возможность участия граждан в разработке проектов, направленных на создание благоприятной окружающей среды; ответственность за нанесение вреда, причиненного природе, а также его полноценное возмещение; развитие международного сотрудничества в решении глобальных экологических проблем [Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2012 г. № 2433-р 2012; Римский клуб: идея устойчивого развития, 2017].

В настоящее время перед человечеством стоит множество глобальных экологических угроз, а, проблемы экологической безопасности необходимо изучать и уметь предотвращать не только специалистам, но и всему населению нашей страны. Например, основные вопросы экологической безопасности представлены в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности», главной задачей которого является формирование знаний, умений, навыков быстрого и грамотного поведения во время опасных и чрезвычайных ситуаций, их предотвращения и развитие личности безопасного типа поведения. Решение этих задач может успешно реализовываться посредством внедрения в учебно-воспитательный процесс проектно-исследовательской деятельности, направленной на формирование универсальных учебных действий. На сегодняшний день проектный метод является одним из самых эффективных видов учебной деятельности, представляет собой самостоятельный поиск информации из различных областей знаний, развивает творческую и познавательную активность. Осуществляться данная деятельность может как в группе, так и индивидуально. Групповая форма работы над проектом дает некое преимущество в виде формирования коммуникативных навыков, которые помогают учащимся социализироваться не только среди сверстников, но и в обществе в целом.

Проектная деятельность берет начало в XIX в. в США. Изначально она реализовывалась в сельскохозяйственных учебных заведениях, а потом получила одобрение и в общеобразовательных. Смысл проектной деятельности был в том, чтобы полученные знания ребенок мог использовать на практике. Метод проектов сначала относился

к проблемному обучению, так как американские педагоги и философы соединяли творческую и учебную деятельность, что позволяло увидеть и оценить полученный результат. Считалось, что любое теоретическое знание, полученное ребенком, должно пригодиться ему в решении не только учебных проблем, но и в жизненных ситуациях в будущем. Широкую популярность метод проектов получил благодаря своему развитию, интеграции различных научных областей, дисциплин, возможности применения теории на практике, реализации научных идей в учебно-воспитательном процессе [Хлапушина, Савина, 2015].

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность, направленная на проектирование собственного исследования, которая должна предполагать выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов [Миронова, 2020: 28]. Перед тем, как начать организовывать проектно-исследовательскую деятельность в учебно-воспитательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности, важно выяснить следующее:

1. Знакомы ли учащиеся с такими понятием, как «проектно-исследовательская деятельность» и «проект»?
2. Заинтересованы ли обучающиеся в получении знаний о вопросах экологии и экологической безопасности?
3. На каком уровне сейчас находятся базовые знания об экологии и экологической безопасности, а также отношение учащихся к этим вопросам?

Мы провели небольшое анкетирование, в котором принимали учащиеся 8-х классов одной из школ Санкт-Петербурга. Всего в анкетировании приняли участие 80 школьников. В первой части анкеты вопросы были направлены на выявление знаний о проектно-исследовательской деятельности, а во второй — на определение уровня сформированности экологических знаний и экологической культуры.

На вопросы предложенной нами анкеты больше половины учащихся ответили, что не в полной мере обладают теоретическими знаниями о проектной, исследовательской деятельности. Например, они не могут выделить этапы работы над проектом, план проведения исследования. Многие считают, что им абсолютно точно понадобится помощь преподавателя или консультанта для реализации проекта. Важно, чтобы у ученика сохранялся интерес и мотивация к данным видам познавательной деятельности, так как именно эти факторы помогут, по нашему мнению, сделать процесс исследования более качественным.

Один из вопросов анкеты был направлен на определение тематики проектов, которые учащиеся хотели бы реализовывать в учебно-воспитательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности. Большинство ребят (74 %) сообщили, что им было бы интересно реализовать проекты по экологической безопасности и охране окружающей среды, а также чрезвычайным ситуациям природного характера. Также в результате проведенного анкетирования мы получили следующую информацию: более половины учащихся оценили свои экологические знания на 4 балла из 5 и подавляющее большинство ребят хотели бы углублять свои знания в области экологии, экологической безопасности; 75 % опрошенных абсолютно уверены, что ухудшение окружающей среды отрицательно влияет на здоровье человека и современному миру просто необходимы специалисты в области экологии, а также отметили важность экологических движений в учебных заведениях как достаточно важную часть обучения экологической культуре. Таким образом, большинство учащихся понимают значимость экологической культуры и безопасности, а также владеют информацией о состоянии экологии в мире XXI в. Но что касается действий, то все не так оптимистично: более половины опрошенных не чувствуют в себе ответственности за сохранение окружающей среды, не поднимают эту тему среди сверстников; в основном учащиеся осознают значимость экологического поведения, владение экологической культурой, но никогда не участвовали в экологических мероприятиях, не реализовывали экологические проекты, не изъявляли желания заниматься экологической деятельностью и не являлись инициаторами соблюдения мер по улучшению экологической обстановки. Из полученных результатов следует вывод, что уровень сформированности экологической культуры среди учащихся средней школы близок к низкому. Обучающиеся понимают необходимость охраны природы и окружающей среды, но далеко не все проявляют интерес к изучению данных проблем.

Без сомнения, каждый выпускник школы должен владеть экологической грамотностью, экологической культурой. Недостаточно просто организовать проектно-исследовательскую деятельность, важно сформировать интерес к изучаемой теме, к вопросам экологической безопасности. В нашей работе мы провели анкетирование и выяснили, что большинство учащихся знают об экологических проблемах, но не пытаются помочь их устранить. Возможно, у них возникают вопросы «как?», «зачем?», «для чего это нужно?» или «с чего начать?». Популяризация проектной деятельности в школах будет способствовать

распространению ответов на эти вопросы. В ходе выполнения проекта учащиеся смогут узнать, как именно они могут повлиять на улучшение экологической обстановки, а также каким образом они могут мотивировать к этому других людей.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность по вопросам экологической безопасности определенно повышает интерес к проблемам охраны окружающей среды, способствует формированию высокого уровня экологических знаний и побуждает к поступкам, направленным на сохранение биосферы. Учащиеся должны понимать, что любое их действие может либо ухудшить экологическую обстановку, либо, наоборот, — дать позитивный прогресс для ее улучшения.

Литература

- Миронова Д. М. Мастер-класс «Проектно-исследовательская деятельность по математике в школе». *Образование и воспитание*. 2020. № 2 (28). С. 27–31.
- Распоряжение Правительства Российской Федерации «О мерах по реализации Основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 18 декабря 2012 г. № 2423-р.*
- Распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2012 г. № 2433-р.* Текст распоряжения опубликован в Собрании законодательства Российской Федерации от 24 декабря 2012 г. № 52. ст. 7561.
- Римский клуб: идея устойчивого развития*. Вестник Университета имени О. Е. Куцафина. 2017. № 2 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rimskiy-klub-ideya-ustoychivogo-razvitiya> (дата обращения: 19.03.2021).
- Хлапушина К. Б. Савина Л. Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся. *Вестник Пензенского государственного университета*. 2015. № 2 (10).

Актуальные вопросы здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении

Звонарев Николай Александрович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Nikolay A. Zvonarev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Актуальные вопросы здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении

Научный руководитель — С. А. Купцова, канд. пед. наук, доц.

kupsv@yandex.ru

УДК 371

Профилактика агрессивного-деструктивного поведения у подростков в условиях общеобразовательной школы

Аннотация. Статья посвящена анализу понятий «агрессия», «агрессивно-деструктивное поведение», рассмотрению возрастных особенностей подросткового периода, причин агрессивного-деструктивного поведения подростков. Автором представлены теоретические и практические основы, методы и приемы профилактической работы с подростками в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: профилактика, агрессивного-деструктивное поведение, подростки.

Preventing aggressive and destructive behaviour among adolescents in general education schools

Abstract. This article analyses the concepts of aggression and aggressive and destructive behaviour, focusing on age-related personality traits and reasons for aggressive and destructive behaviour in adolescents. The article also presents theoretical and practical principles, methods and techniques of preventive work with adolescents that can be used at an educational institution.

Keywords: prevention, aggressive and destructive behaviour, adolescents.

Вопрос профилактики агрессивного и деструктивного поведения у подростков всегда был высокоактуальным, потому что подростковый период является одним из самых сложных в онтогенезе человека. В этом возрасте происходит гормональная перестройка организма, перестройка уже имеющихся физиологических и психологи-

ческих структур личности. Подросток не всегда может совладать со своими эмоциями и чувствами, появляются сложности в их проявлении и выражении. При этом важное значение именно в этом возрасте имеет формирование нравственных и моральных представлений, ценностей и социальных установок, а также профилактика агрессивно-деструктивного поведения — ухода из дома, прогулов уроков в школе, нанесение вреда себе и окружающим [Макарова, Корчагина, 2007; Бисалиев, Кубекова, Сарафрази, 2014].

Проведя анализ научной литературы, можно сделать вывод, что единого определения понятия «агрессия» не существует. Так, зарубежные философы, психологи (К. Лоренц, Э. Фромм, З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Басс, Р. Бэрн, Д. Ричардсон) утверждали, что агрессивное поведение — это разрушающее поведение, которое наносит вред, приносит физический и моральный ущерб окружающим. Ф. Аллан, А. Басе, Л. Беркович, Х. Дельгадо определяли агрессию как форму саморазрушающего поведения, включающую нанесение физического или психологического вреда [Бисалиев, Кубекова, Сарафрази, 2014].

Отечественные ученые психологи и педагоги (С. Л. Рубинштейн, А. К. Осницкий, Н. Д. Левитов, Л. С. Выготский, С. Л. Соловьёва) охарактеризовали агрессивность как свойство личности, формирующееся в процессе ее развития в обществе и приобретающее деструктивный характер. Агрессивное поведение, по мнению ученых, носит строго индивидуальный характер и имеет определенную структурно-функциональную организацию [Бэрн, 2010].

В результате изучения различных подходов к определению агрессии можно отметить, что агрессия понимается как вариант реагирования на эмоциональный и физиологический стресс, фрустрацию, является формой достижения цели или повышения чувства собственной значимости. Также ряд авторов отметили, что в подростковом возрасте агрессия часто возникает на фоне проявления тревожного расстройства и нервозности. Подобные расстройства появляются в результате физиологических изменений в организме, из-за низкой самооценки и неуверенности в себе. Все это может привести к нарушению общения в группе или коллективе, к возникновению конфликтов. Подросток может стать замкнутым, закрытым, перестать общаться с окружающими, начать употреблять никотин, алкоголь или наркотики. Возможно и раннее начало половой жизни, что приводит к наступлению нежелательной беременности, заражению инфекциями, передаваемыми половым путем.

Отечественными и зарубежными учеными также рассматривается феномен деструктивного поведения. В исследованиях Г. Тарда, Э. Фромма, Р. Бэрона, Д. Ричардсона понятие деструктивного поведения связывается с криминальным поведением, нарушением законов и прав [Беркович, 2002]. В отечественной науке в работах К. В. Злоказова, Я. А. Волковой, Т. К. Мухиной, Б. М. Ворошиловой деструктивное поведение тесно связано с агрессией и агрессивностью, с явлениями деструктивного лидерства и общения, буллинга.

Определены паттерны агрессивно-деструктивного поведения:

- враждебное общение,
- разрушение вещей и предметов,
- разрушение уклада жизни,
- угроза жизни,
- жестокое и агрессивное отношение [Богдан, 2015].

Выделены предпосылки и причины агрессивно-деструктивного поведения:

- расстройство психического здоровья,
- соматические заболевания,
- неудачный социальный опыт,
- резкое социальное неравенство,
- пагубные привычки (никотин, алкоголь, наркотики) [Богдан, 2015].

В случае наличия психических заболеваний агрессивно-деструктивное поведение может быть вариантом симптома. В случае соматических болезней у подростков возможно проявление отчаяния и уже как следствие — появление разрушительного поведения. Неудачный социальный опыт также влияет на самооценку и чувство собственной значимости в подростковом возрасте, и с помощью агрессивно-деструктивного поведения подросток пытается самоутвердиться. Нередко неудачный социальный опыт, резкое социальное неравенство влекут за собой пристрастие к пагубным привычкам, употреблению психотропных веществ.

Л. С. Выготский полагал, что в ходе исторического развития человечества возникают и формируются культурные формы поведения. Социальная ситуация развития оказывает значительное влияние на развитие личности, в том числе и на формирование агрессивности, агрессивного и деструктивного поведения. Если к подростковому периоду социальная среда носит жесткий, императивный, агрессивный характер, то формируется агрессивное поведение как норма выживания в данной среде [Берковиц, 2002]. В связи с этим чрезвычай-

чайно важно уделять особое внимание профилактической работе с подростками.

К методам профилактической работы в образовательном учреждении относят:

- методы диагностики агрессивно-деструктивных проявлений в поведении подростков;
- методы индивидуальной работы (ориентированные на конкретного подростка);
- методы, ориентированные на коррекцию семейных отношений;
- методы, ориентированные на ближайшее окружение подростка (микросоциум, референтную группу);
- методы тренинговой работы (личностного роста, социальной и конфликтологической компетенции);
- проектная деятельность (самостоятельный поиск личностно-значимой здоровьесберегающей информации);
- арт-терапия (изо-, музыка-, фототерапия и др.);
- игры и упражнения различной направленности (обучение приемам саморегуляции, выражения эмоций);
- дискуссия, беседа (метод обсуждения и решения спорных вопросов);
- методы обучения (конструктивным поведенческим реакциям);
- социально-педагогическое проектирование среды образовательного учреждения с использованием здоровьесберегающих технологий;
- педагогическое просвещение и консультативная работа со всеми участниками образовательного процесса [Степанова, 2012; Купцова, 2019].

Среди факторов, способствующих профилактике агрессивного-деструктивного поведения, поддержанию здоровья, — наибольший удельный вес занимает образ жизни, который обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности организма, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого потенциала [Станкевич, 2018].

На основе изученных материалов можно сделать обобщающее заключение, что агрессивное-деструктивное поведение может формироваться в подростковом возрасте, поскольку в период полового созревания психика и эмоциональное состояние подростка наиболее подвержены влиянию и рискам. Во избежание возникновения агрессии необходимо поддерживать благоприятную атмосферу в школьном

коллективе, группе, формировать мотивацию здорового образа жизни. Работа с подростками в образовательном учреждении должна носить комплексный, системный, длительный характер, сочетать в себе методы, приемы и упражнения из разных направлений педагогической и психологической науки.

Литература

- Берковиц Л. Агрессия. *Причины, последствия и контроль: учебное пособие*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 510 с.
- Бисалиев Р. В., Кубекова А. С., Сарафрази Т. Т. Психологические аспекты агрессивного поведения: современное состояние проблемы. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12476> (дата обращения: 08.02.2021).
- Богдан С. С. Человеческая деструктивность как социальный феномен. *Молодой ученый*. 2015. № 1. С.78–86.
- Бэрон Р. *Агрессия: учебное пособие*. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
- Купцова С. А. Организация работы по формированию ценностного отношения к здоровью у учащихся: психологический аспект. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № S9. С. 35–39.
- Макарова Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников. *Вестник Герценовского университета*. 2007. № 6. С. 47–48.
- Станкевич П. В. Роль педагогического вуза в формировании здорового образа жизни. *Человек и образование*. 2018. № 4 (57). С. 153–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37000922> (дата обращения: 08.02.2021).
- Степанова Е. В. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков. *Молодой ученый*. 2015. № 6 (86). С. 788–791. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16176/> (дата обращения: 19.03.2021).

Федоров Дмитрий Александрович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dmitriy A. Fedorov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Безопасность жизнедеятельности

Актуальные вопросы здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении

Научный руководитель — С. А. Купцова, канд. пед. наук, доц.

kupsv@yandex.ru

Профилактика девиантного поведения у учеников 6–7-х классов средней школы

Аннотация: Статья посвящена теоретическому анализу представлений отечественных и зарубежных ученых относительно понятия «девиантное поведение», характеристике его причин и видов. Рассматриваются направления работы с учащимися: профилактическая программа, методы и приемы работы в условиях современного образовательного учреждения.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактические мероприятия, учащиеся средней школы.

Preventing deviant behaviour among 6th and 7th grade secondary school students

Abstract. The article presents a theoretical review of Russian and international scholars' views on the concept of deviant behaviour, its causes and types. It also discusses methods of addressing such behaviour: prevention and school counselling.

Keywords: deviant behaviour, preventive measures, secondary school students.

В связи с ростом девиантных отклонений в поведении учащихся в комплекс решаемых школой задач входит вопрос профилактики девиантного поведения учащихся. Крайне важно проводить такую работу среди учащихся средней школы (подростков), которые могут совершать правонарушения, связанные с удовлетворением примитивных потребностей и у которых могут деформироваться или вовсе утрачиваться духовные и моральные ценности, интерес к учебе и саморазвитию. Важно формировать у них мотивацию здорового и безопасного образа жизни [Соломин, Станкевич, 2021].

Согласно работам С. А. Беличева, девиантное поведение связано с устойчивыми проявлениями отклонений от социальных норм на определенном уровне развития культуры в обществе, в определенный период времени (чаще всего агрессивно-корыстного или социально-пассивного типа) [Беличева, 2012].

Я. И. Гилинский в своих работах утверждает, что девиантное поведение — это социальное явление, которое не соответствует официально установленным в данном обществе нормам и принципам и проявляется в устойчивых формах деятельности [Гилинский, 2013].

В целом большинство исследователей девиантное поведение понимают как поведение, отклоняющееся от общепринятых социальных норм, связанное с нарушением социализации личности, сопровождаемое негативными проявлениями, влияющими как на самого девианта, так и на окружающих его людей.

Классификация различных видов девиантного поведения согласно В. Д. Менделевич:

- делинквентный (асоциальный и антисоциальный);
- аддиктивный;
- патохарактерологический;
- психопатологический;
- связанный с гиперспособностями [Змановская, 2017].

Отдельные формы девиантного поведения: агрессия; суицидальное поведение; злоупотребление психоактивными веществами; нарушения пищевого поведения; аномалии сексуального поведения; сверхценные психологические увлечения (нехимические аддикции); характерологические и патохарактерологические реакции (эмансипации, группирования, оппозиции и др.); коммуникативные девиации (аутизм, гиперобщительность, ревность, конформизм и др.); безнравственное и аморальное поведение; неэстетичное поведение [Змановская, 2017].

Причины девиантного поведения весьма обширны, они зачастую зависят не только от подростка, но и от его окружения. Так, например, проблемы в семье, недопонимания со стороны сверстников, нежелание учителя помочь — все это влияет на укрепление девиации и способствует ухудшению поведения подростка.

Согласно исследованиям В. А. Кулганова и Н. Н. Самуйловой, основные причины девиантного поведения:

- нарушение структуры и функции семьи, материальное неблагополучие;
- психоэмоциональные и информационные перегрузки, несвойственные подростковому возрасту;
- психотравмирующая информация в социальных сетях, СМИ (насилие, агрессия и др.);
- отсутствие учета индивидуально-психологических особенностей в образовательно-воспитательном процессе [Кулганов, Самуйлова, 2013].

В связи с этим необходима комплексная профилактическая работа, положительный социальный пример в семье, помощь со стороны педагогического коллектива. Родителям следует обращать внимание на любые изменения в поведении подростка, поскольку в этом возрасте им свойственны скрытность и нежелание делиться личными

переживаниями и проблемами. Если родители понимают, что не могут справиться сами, им следует идти на контакт с педагогами, просить помощи у психолога. Самое главное — не умалчивать о ситуации, а своевременно принимать меры.

В школе необходимо проводить профилактические мероприятия — выставки, презентации, лекции по гигиене, показ фильмов, беседы на тему опасности девиации для здоровья личного и здоровья окружающих. Подростков стоит подключать к участию в городских и районных конкурсах, социальных проектах. Педагогическому составу необходимо своевременно сообщать родителям о плохой успеваемости и/или посещаемости ребенка, а также оказывать необходимую психологическую и педагогическую поддержку родителям таких детей; следует проводить опросы и беседы среди родителей на выявление проблемной ситуации в семье, привлекать квалифицированных специалистов из медицинских центров [Купцова, 2019; Сыромятникова, 2019].

Важнейшим условием эффективной профилактической работы является понимание педагогом урока как возможности для развития у учащихся творческого потенциала. Стоит уделять внимание созданию позитивного психологического климата в школьном коллективе, организации на уроке условий для максимальной включенности учащихся в обсуждение учебных проблем, возможности выразить свое отношение к изучаемым вопросам и проблемам, создавать условия для развития самостоятельной деятельности, формировать у подростков личностно-осмысленного знания. При этом и сам педагог должен относиться к своей работе творчески — находить новые идеи, оригинальные пути решения обсуждаемых с учащимися задач, нацеленных на осознание своего профессионального опыта.

В рамках данной темы нами было проведено исследование в МБОУ СОШ № 15 Василеостровского района Санкт-Петербурга среди учеников 6–7-х классов. Исследование было направлено на выявление возможных причин формирования девиантного поведения и его профилактики. Для проведения диагностики использовались опрос и анкетирование. В частности, применялась методика Э. В. Леус на склонность к девиантному поведению, которая содержит вопросы, сгруппированные по шкалам: социально-одобряемое поведение, делинквентное (противоправное), аддиктивное (зависимое), агрессивное, самоповреждающее (аутоагрессивное) поведение. По итогам диагностики была составлена профилактическая программа и проведена повторная диагностика. Основные разделы программы: мотивационный, когнитивный и рефлексивный. Программа в целом ориентирована на профилактику тех видов девиантного поведения, которые являются

наиболее распространенными в данный конкретный период в подростковой среде, а также на формирование рефлексивной позиции у подростков с использованием методов групповой работы, дискуссий, обсуждений, организации культурно-досуговой деятельности. Критериям эффективности профилактической работы являются: уровень ценностного отношения к нормам поведения и общения в системе образования и обществе в целом; уровень творческой самореализации подростка. Реализация профилактической программы включала активное участие родителей подростков в профилактической работе, а также привлечение школьных педагогов, психолога, специалистов медицинского профиля. В целом профилактика девиантного поведения должна осуществляться на основе системного подхода, который включает педагогическую теорию, научно-практические представления о взаимосвязи школы и семьи, межсекторальное взаимодействие.

Литература

- Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник и практикум для вузов* / Соломин В. П., Маликова Т. В., Станкевич П. В., Попова Р. И., Буйнов Л. Г., Абрамова С. В., Макарова Л. П., Ребко Э. М., Молодцова Е. Ю., Киселева Э. М., Громов Ю. В., Малков С. П.; под общей редакцией В. П. Соломина. Москва: Юрайт, 2021. 399 с.
- Беличева С. А. *Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. Учебное пособие*. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
- Гишинский Я. И. *Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений»*. 3-е изд. СПб.: Юридический центр Пресс, 2013. 520 с.
- Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. *Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие*. СПб.: Питер, 2017. 351 с.
- Кулганов В. А., Самуйлова Н. Н. Гендерный профиль эмоциональности выпускников гимназии как фактор их социометрического статуса в классе. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2013. Т. 3, № 23. С. 53–60.
- Купцова С. А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2019. № 2. С. 90–100.
- Сыромятникова Л. И. Формирование привычек антидевиантного поведения в подростковом возрасте. *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности: материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2019 года. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, факультет безопасности жизнедеятельности*. СПб., 2019. С. 225–228.

БИОЛОГИЯ

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии

Тихонова Екатерина Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina A. Tihonova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии

Научный руководитель — В. Н. Лебедев, канд. с.-х. наук, доц.

katerinka_tihonova@inbox.ru

УДК 581.1:631.8

Влияние способов комбинированной инокуляции ризобактериями на фитофизиологические процессы проростков некоторых капустных культур

Аннотация. Выявлена эффективность инокуляции биопрепаратами на всхожесть, ростовые процессы и накопление сухой массы у некоторых капустных культур. Оценено действие биопрепаратов при различных способах инокуляции на дыхательную способность и скорость обменных процессов проростков. Так же экспериментально установлена наиболее отзывчивая капустная культура на различные способы инокуляции. Определен максимально эффективный биопрепарат и способ его внесения.

Ключевые слова: ассоциативные ризобактерии, инокуляция, капустные культуры, всхожесть, ростовые процессы, интенсивность дыхания, оводнённость, сухая масса.

Influence of combined rhizobacteria inoculation on seedling phytophysiology of some cabbage crops

Abstract. This article discusses the efficiency of inoculating cabbage crops with biological preparations in order to improve germination, growth

and accumulation of dry mass, with a case study of a number of cabbage crops. The effect of various inoculation methods on the respiratory ability and the rate of metabolic processes of seedlings was evaluated. The cabbage culture that is the most responsive to various methods of inoculation was also experimentally identified. The most effective biological product and the method of its application were determined.

Keywords: associative rhizobacteria, inoculation, cabbage cultures, germination, growth processes, respiration rate, water content, dry mass.

Одним из путей перехода к экологически безопасному сельскому хозяйству является применение биопрепаратов [Воробейков, Дмитриева, Павлова, Лебедев, 2005, с. 37]. Своеобразное удобрение создано на основе полезных для агрономии микроорганизмов. Сейчас известно около 80 родов и 200 видов. Они различны по физиологии и биохимии, но у всех геномы со специфической информацией для синтеза нитрогеназы. Бактериальные препараты стимулируют рост растения, осуществляют фунгицидную и бактерицидную активность, оказывают антистрессовое воздействие, помогают с фиксацией молекулярного азота и фосфатмобилизирующей активностью [Алексеева, Потатуркина-Нестерова, 2014, с. 7; Завалин, 2005, с. 302]. Основным объектом своего исследования были отобраны несколько видов культурных растений, относящихся к семейству Капустные (*Brassicaceae*) отдела Покрытосеменных (Цветковые). Семейство включает в себя однолетние и многолетние травы, изредка полукустарники или кустарники [Зайцев, 1984, с. 19]. Капустные — прекрасные медоносные и масличные культуры, используются в пищевой и перерабатывающей промышленности, также являются кормовой и сидеративной культурами, лекарственными средствами. Поэтому повышать продуктивность растений данного семейства очень важно. Перспективным в этом направлении является использование биопрепаратов на основе ассоциативных штаммов ризобактерий. Однако не менее важны и способы их внесения.

Препараты можно смешивать с почвой, в которую будут закладывать семена, или же непосредственно с семенами в ёмкости, где они будут проращиваться (п. чашка Петри), — т. н. семенная инокуляция (СЕМ.ИН.). Другой способ — опрыскать проростки семян, находящихся в почве, или же опрыскать проростки в емкости для проращивания. Это проростковая инокуляция (ПР.ИН.). Третий способ инокуляции — смешанный. На этапе посадки в почву или закладки в ёмкость семян следует внести препарат сразу, а через

неделю им же опрыскать, т. е. используется проростковая и семенная инокуляция вместе (ПР. + СЕМ. ИН.)

Объекты и методы

Опыты выполнялись на кафедре ботаники РГПУ им. А. И. Герцена.

Объекты исследования: рапс яровой (*Brassica napus*) сорт Юбилейный (к-5285), горчица белая (*Sinapis alba L.*) сорт Рапсодия (к-4278), горчица чёрная (*Brassica nigra L.*) сорт Tubra (к-2643), редька масличная (*Raphanus var. oleifera*) сорт Ника (к-9)

Была подсчитана всхожесть семян, заложенных в чашки Петри по 30 штук в каждой, при различных способах инокуляции; измерена длина корней и проростков 10 растений из каждой чашки; проведен опыт по замеру интенсивности дыхания при выделении мг CO₂; фиксировалась масса проростков для измерения оводнённости; после высушивания в термостате по сухой массе было определено накопление сухого вещества растениями. Все опыты проводились в трехкратной повторности.

Нами использовались следующие препараты: мизорин (*Arthrobacter mysorens*, штамм 7) и флавобактерин (*Flavobacterium sp.*, штамм Л-30). Выбраны в связи с ранее опубликованными данными [Лебедев, 2008, с. 218; 2014, с. 56–75; 2015, с. 21–25; 2017, с. 41–45].

Результаты

Всхожесть, %							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПРИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПРИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	100	151,9*	153,8*	119,2	132,7	115,4	121,2
	НСР _{0,5} 4,4						
Горчица белая	100	118,1	119,4	125	125	125	125
	НСР _{0,5} 2,8						
Горчица чёрная	100	117	125,5	142,6	119,1	121,3	127,7
	НСР _{0,5} 3,4						
Редька масличная	100	108,6	111,1	111,1	111,1	111,1	111,1
	НСР _{0,5} 2,2						

Рис. 1. Влияние различных способов инокуляции ризобактериями на всхожесть, %

Длина корней, см							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПР.ИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПР.ИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	13,8	16,9	16,4	17,9	15,1	18,8	15,3
НСР _{0,5} 2,4							
Горчица белая	12,3	19,7	18,9	19,9	20,2	21,2	23,5
НСР _{0,5} 3							
Горчица чёрная	11,6	19,1	17,8	17,5	19,9	19	22,2
НСР _{0,5} 2,8							
Редька масличная	11,9	13,3	13,7	15,5	15,9	17,1	20,3
НСР _{0,5} 1,6							

Рис. 2. Влияние различных способов инокуляции ассоциативными ризобактериями на длину корней

Длина проростков, см							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПР.ИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПР.ИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	6,8	7,1	6,9	8,3	9,3	10,1	11,6
НСР _{0,5} 1,5							
Горчица белая	7	7,5	8,8	8,6	9,3	9,5	9,5
НСР _{0,5} 1,7							
Горчица чёрная	6,8	8,8	9,8	9,6	10,1	9,9	11,1
НСР _{0,5} 1,7							
Редька масличная	6,5	7,6	7,6	7,6	8,2	9,4	9,5
НСР _{0,5} 1,3							

Рис. 3. Влияние различных способов инокуляции ассоциативными ризобактериями на длину корней

Интенсивность дыхания, мг CO ₂ /г сыр. массы							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПР.ИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПР.ИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	5,9	7,1	7,3	8,2	8,7	8,7	8,8
НСР _{0,5} 1,4							
Горчица белая	5,5	6,7	7,6	7,1	8,2	9,4	10,1
НСР _{0,5} 2,2							
Горчица чёрная	5,8	7,5	8	9,7	8,3	8,4	11,7
НСР _{0,5} 1,4							
Редька масличная	7,5	8,9	9,3	9,4	8,7	10,8	12,4
НСР _{0,5} 2,2							

Рис. 4. Интенсивность дыхания проростков

Оводнённость, %							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПРИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПРИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	59,5	67,4	63	65,3	65,1	65,5	65,3
<i>НСР_{0,5} 2,5</i>							
Горчица белая	52,9	67,7	66,2	64,4	63,7	69,9	71,2
<i>НСР_{0,5} 3,3</i>							
Горчица чёрная	60,6	64	66,6	70,9	64,9	65,8	71,2
<i>НСР_{0,5} 4,1</i>							
Редька масличная	60,6	66,5	64,1	64,7	66,1	67	68,9
<i>НСР_{0,5} 3,7</i>							

Рис. 5. Влияние инокуляции ризобактериями на оводнённость

Сухая масса, г							
Капустные культуры	Варианты						
	Контроль	Мизорин СЕМ.ИН.	Мизорин ПРИН.	Мизорин ПР.+СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин СЕМ.ИН.	Флавобакте-рин ПРИН.	Флавобакте-рин ПР.+СЕМ.ИН.
Рапс яровой	2,6	3,3	4,2	4,1	4,2	4,7	4,8
<i>НСР_{0,5} 0,9</i>							
Горчица белая	2,7	2,8	3,3	3,6	3,8	3,6	3,5
<i>НСР_{0,5} 1,1</i>							
Горчица чёрная	2,4	3,5	3,6	3,2	3,9	4,3	3,6
<i>НСР_{0,5} 1,2</i>							
Редька масличная	2,9	3,3	3,6	3,4	3,8	4,1	3,9
<i>НСР_{0,5} 1,0</i>							

Рис. 6. Сухая масса проростков в зависимости от способа инокуляции

123* — наибольшее значение

123* — значение, существенно отличающееся от контроля (по НСР_{0,5})

Полученные результаты проведенных исследований доказывают не только благоприятное влияние diazotрофов на культуры, но и то, как важен способ внесения биопрепарата. Положительный эффект ризобактериальных штаммов наблюдался на всех стадиях роста и процесса жизнедеятельности проростков — всхожесть, ростовые процессы, интенсивность дыхания, скорость обменных процессов, накопление сухой массы.

Закреплено, что максимальная всхожесть была у культур с инокуляцией мизорином: рапс яровой (на 52,0 % выше контроля) СЕМ.ИН.; горчица черная (на 43,0 % выше контроля) ПР.+СЕМ.ИН. При

	мизорин (ПР.ИН.)	мизорин (СЕМ.ИН.)	мизорин (ПР.+СЕМ.ИН.)	флавобактерин (ПР.ИН.)	флавобактерин (СЕМ.ИН.)	флавобактерин (ПР.+СЕМ.ИН.)
всхожесть						
длина корней						
длина проростков						
интенсивность дыхания						
оводнённость						
сухая масса						
всхожесть						
длина корней						
длина проростков						
интенсивность дыхания						
оводнённость						
сухая масса						
всхожесть						
длина корней						
длина проростков						
интенсивность дыхания						
оводнённость						
сухая масса						
всхожесть						
длина корней						
длина проростков						
интенсивность дыхания						
оводнённость						
сухая масса						
всхожесть						
длина корней						
длина проростков						
интенсивность дыхания						
оводнённость						
сухая масса						

Рапс яровой
 Горчица белая
 Горчица чёрная
 Редька масличная

Рис. 7. Наиболее эффективный препарат и способ инокуляции

Капустные культуры	всхожесть	длина корней	длина проростков	интенсивность дыхания	оводнённость	сухая масса
Рапс яровой						
Горчица белая						
Горчица чёрная						
Редька масличная						

Рис. 8. Наиболее отзывчивая культура при взаимодействии с ассоциативными ризобактериями

измерениях ростовых показателей наибольшее значение имели культуры при ПР.+СЕМ.ИН. флавобактерином. Максимальная длина проростков у рапса ярового и горчицы черной (на 70,0 % больше контроля). Максимальная длина корней у культур горчица белая и черная (на 91,0 % выше контроля). Сухая масса также оказалась наибольшей при инокуляции флавобактерином у культур — рапс яровой (на 85,0 % выше контроля) ПР.+СЕМ.ИН., и горчица черная (на 79,0 % выше контроля) СЕМ.ИН.

Наибольшая интенсивность дыхания наблюдалась у проростков при ПР.+СЕМ.ИН. флавобактрином. Максимальный показатель у культуры горчица белая (на 84,0 % выше контроля) и черная (на 101,0 % выше контроля).

Скорость обменных процессов по учету показателя оводнённости была также максимальной при ПР.+СЕМ.ИН. флавобактерином у горчицы белой и черной (на 71,2 % выше контроля).

Исходя из учета полученных данных, наиболее отзывчивой к различным способам инокуляции биопрепаратами оказалась культура горчица черная. Практически на всех процессах жизнедеятельности проростков с использованием флавобактрина при ПР.+СЕМ.ИН.: длина проростков на 63,0 % выше контроля; длина корней на 91,0 % выше контроля; интенсивность дыхания 101,0 % выше контроля; оводнённость на 17,0 % выше контроля.

Наиболее эффективным оказался препарат флавобактерин при ПР.+СЕМ.ИН. Максимальные результаты наблюдались у большинства культур почти на всех этапах жизнедеятельности и физиологических процессах: всхожесть — горчица белая (на 25,0 % выше контроля), редька масличная (на 11,0 % выше контроля); длина проростков — рапс яровой (на 71,0 % выше контроля), горчица белая (на 36,0 % выше контроля), горчица черная (на 63,0 % выше контроля), редька масличная (на 46,0 % выше контроля); длина корней — горчица белая (на 91,0 % выше контроля), горчица черная (на 91,0 % выше контроля), редька масличная (на 71,0 % выше контроля); интенсивность дыхания проростков — рапс яровой (на 49,0 % выше контроля), горчица белая (на 84,0 % выше контроля), горчица черная (на 101,0 % выше контроля), редька масличная (на 65,0 % выше контроля); оводнённость — горчица белая (на 35,0 % выше контроля), горчица черная (на 17,0 % выше контроля), редька масличная (на 13,0 % выше контроля); сухая масса — рапс яровой (на 85,5 % выше контроля).

Таким образом, экспериментально подтверждено положительное влияние всех способов инокуляции ассоциативными ризобактериями на физиологические процессы и продуктивность выбранных представителей семейства *Brassicaceae*. Стоит учитывать, что для каждой культуры необходим свой препарат и определенный способ его внесения, поэтому так необходимо продолжать исследования особенностей взаимодействия различных капустных культур с диазотрофами при различных способах инокуляции.

Литература

- Алексеева А. С., Потатуркина-Нестерова Н. И. Механизмы положительного влияния ризобактерий на жизнедеятельность растений. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2.
- Воробейков Г. А., Дмитриева О. М., Павлова Т. К., Лебедев В. Н. Повышение урожайных показателей редьки масличной путем инокуляции семян ассоциативными ризобактериями. *Физиологические и молекулярно-генетические аспекты сохранения биоразнообразия: Тезисы докладов Международной конференции (19–23 сентября 2005 г., Вологда)*. Вологда, 2005. С. 37.
- Завалин А. А. *Биопрепараты, удобрения и урожай*. М.: Изд-во ВНИИА, 2005. 302 с.
- Зайцев В. Я. *Крестоцветные культуры — важнейший резерв увеличения кормов*. Л.: ЛСХИ, 1984. 19 с.
- Лебедев В. Н. *Минеральное питание, рост и продуктивность горчицы белой (Sinapis alba L.) при инокуляции семян ассоциативными ризобактериями*: дис. ... канд. с.-х. наук. СПб., 2008. 218 с.
- Лебедев В. Н. Реализация продуктивного потенциала растений семейства Brassicaceae при инокуляции семян ассоциативными ризобактериями. Глава 3. *Наука сегодня: теория, практика, инновации: многотомная коллективная монография*: в 9 т. Т. 6. Ростов н/Д: Изд-во Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2014. С. 56–77.
- Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Перспективность инокуляции семян горчицы белой и сарептской ассоциативными азотфиксирующими штаммами ризобактерий. *Пермский аграрный вестник*. 2015. № 11. С. 21–25.
- Лебедев В. Н., Воробейков Г. А., Ураев Г. А. Повышение продуктивности растений семейства Капустных (Brassicaceae Burnett) при инокуляции семян бактериальными препаратами на основе ассоциативных штаммов. *Успехи современного естествознания*. 2017. № 5. С. 41–45

ЗООЛОГИЯ

Кашинцева Светлана Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana S. Kashintseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Биология

Зоология

Научный руководитель — А. С. Токмакова, канд. биол. наук

lanka.svetlaya@gmail.com

УДК 595.122.2

**Генетическая изменчивость трематод
Leucochloridium paradoxum
(Trematoda: Leucochloridiidae)
по данным анализа участка митохондриального
гена COI**

Аннотация. Исследование посвящено анализу гаплотипического разнообразия трематод *Leucochloridium paradoxum*. Получены и секвенированы участки гена *cox1* у 17 спороцист *L. paradoxum* из разных регионов. Данные, полученные в результате секвенирования, а также последовательности (Япония), аннотированные в открытой базе данных GeneBank, были использованы для построения гаплосетей. В результате выделены две группы гаплотипов: японская и восточно-европейская.

Ключевые слова: трематоды, *Leucochloridium paradoxum*, генотипирование, митохондриальная ДНК, COI, гаплотипическое разнообразие.

**Analysis of
Leucochloridium paradoxum
(Trematoda: Leucochloridiidae) genetic diversity based
on partial sequences of mitochondrial gene COI**

Abstract. The study presents haplotype diversity analysis of the trematodes *Leucochloridium paradoxum*. The *cox1* gene regions were obtained and sequenced for 17 specimens *L. paradoxum* sporocysts from different regions.

Sequencing data and sequences themselves (Japan), annotated in the GeneBank open database, were used to construct haplotype networks. As a result, two groups of haplotypes were identified: Japanese and East European.

Keywords: trematodes, *Leucochloridium paradoxum*, genotyping, mitochondrial DNA, COI, haplotype diversity.

Трематоды *L. paradoxum* являются паразитами птиц сем. Воробьиные, а промежуточными хозяевами для них являются наземные легочные моллюски рода *Succinea*. В кишечнике птицы обитает половое поколение этих трематод — мариты. Последние являются гермафродитным поколением и, размножаясь половым путем, откладывают яйца. С экскрементами птиц яйца оказываются на растениях, являющихся пищей для промежуточного хозяина — моллюска, и вместе с пищей попадают в кишечник улитки, где из яйца выходит мирацидий, который покидает кишечник и мигрирует в гепатопанкреас янтарки [Гинецинская, 1968]. Там мирацидий претерпевает метаморфоз, превращаясь в материнскую спороцисту, обладающую необычным строением. Спороциста имеет три морфофункциональные зоны: столон, трубчатая зона и отростки спороцисты. Столон обладает разветвленным строением и располагается в гепатопанкреасе моллюска. В нем находятся герминальные массы — органы размножения партенит [Dobrovolskii, Ataev, 2003]. В результате размножения и развития партенит образуются метацеркарии. Последние по трубчатым участкам проникают в отростки спороцисты. Зрелый отросток может содержать больше сотни плотно упакованных метацеркарий, а сама спороциста при этом насчитывает до пяти отростков [Rojmanska, Machaj, 1991; Ataev и др., 2013]. Отростки спороцист проникают в щупальца улитки, где приобретают яркую пигментацию, привлекающую окончательных хозяев — птиц. Кроме яркой окраски, зрелые отростки имеют способность к пульсации, что также увеличивает их шансы быть съеденными дефинитивным хозяином [Lewis, 1977]. Птица заражается, поедая зараженную улитку или только ее щупальца.

В основу видовой идентификации представителей рода *Leucochloridium* была положена окраска зрелых отростков спороцист, которая отличается у разных видов [Гинецинская, 1968; Bakke, 1980]. Однако такой метод несовершенен, поскольку окраска спороцист может быть подвержена и внутривидовому полиморфизму. Возраст отростков и их физиологическое состояние влияют на внешний вид спороцисты [Rojmanska, 1967], что увеличивает вероятность ошибочного определения вида по морфологическим признакам. Некоторые авторы

утверждают, что отростки приобретают окраску лишь после того, как проникнут в щупальца улитки [Pojmanska, 1967; Bakke, 1982], что делает невозможным определение вида молодой спороцисты по морфологическим признакам. Это приводит к необходимости использования молекулярно-генетических методов для уточнения данных, полученных классическими методами. Для этих целей хорошо подходит генотипирование по митохондриальной ДНК (мтДНК).

Митохондриальный геном животных невелик, однако содержит гены, необходимые для филогенетических исследований: гены, кодирующие рибосомную и транспортную РНК митохондрий, белковые субъединицы ферментов окислительного фосфорилирования. Кроме того, в митохондриальном геноме содержится, как минимум, одна некодирующая область [Boore, 1999].

Гены мтДНК удобны для филогенетических исследований, поскольку обладают высокой скоростью мутирования, что позволяет выявлять генетические полиморфизмы не только на межвидовом уровне, но и на внутривидовом. Митохондриальная ДНК может быть представлена в клетке большим числом копий, она не так сильно компактизована, как ядерная ДНК, не подвержена рекомбинации и наследуется только по материнской линии. Все это делает гены мтДНК удобным объектом для изучения [Гуляев и др., 2012]. Использование генетических маркеров позволит определять трематод с точностью до вида на любой стадии жизненного цикла, что необходимо для изучения их жизненного цикла, паразито-хозяйинных систем и филогенетических исследований.

В связи с этим целью данного исследования стало изучение генетической изменчивости трематод *Leucochloridium paradoxum* по митохондриальному гену цитохром оксидазы 1 (*COI*).

Материалы и методы

Для исследования были использованы спороцисты ($n = 17$) *L. paradoxum* собранные в 2011–2020 гг. На территории Ленинградской области образцы были собраны в пос. Вырица ($n = 3$), г. Любань ($n = 2$), г. Бокситогорск ($n = 3$), пос. Кузьмолово ($n = 2$). Образцы из Ярославской области были собраны в пос. Борок ($n = 4$). В Республике Беларусь спороцисты были собраны в Витебском районе ($n = 3$). Для выделения тотальной ДНК использовался коммерческий набор ДНК-сорб-С (АмплиСенс) по инструкции производителя. Для про-

ведения ПЦР по гену COI из литературных источников были выбраны следующие праймеры: JB3 (5'- TTTTTTGGGCATCCTGAGGTTTAT-3') (Bowles et al., 1993) и CO1-R Trema (5'-CAACAAATCATGAT GCAAAAGG-3') [Miura et al., 2005]. Температура отжига была подобрана в ходе эксперимента и составила 55,8 °С. Анализ ПЦР продуктов проводился в 2%-м агарозном геле. Затем с помощью коммерческого набора GeneJET Gel Extraction Kit (Thermo Scientific) ПЦР продукты были выделены из геля и отправлены на секвенирование по Сэнгеру. Секвенограммы обрабатывались в программе BioEdit, проверялись на наличие ошибок и спорных нуклеотидов. Для построения гаплотипической сети последовательности были выравнены в программе MEGA X, затем с помощью программы DnaSP были выделены гаплотипы, на основе которых была построена гаплотипическая сеть с помощью программы PopArt.

Результаты

В результате исследования было получено 17 последовательностей гена COI для *L. paradoxum* из разных регионов. Длина последовательностей составила 606 пар нуклеотидов. В качестве внешней группы для построения гаплотипической сети были использованы шесть последовательностей из GenBank, полученных японскими авторами (LC466790- LC466795) [Nakao et al., 2019]. В результате обработки последовательностей в программе DnaSP было выделено 16 гаплотипов, на основе которых была построена сеть гаплотипов (рис. 1).

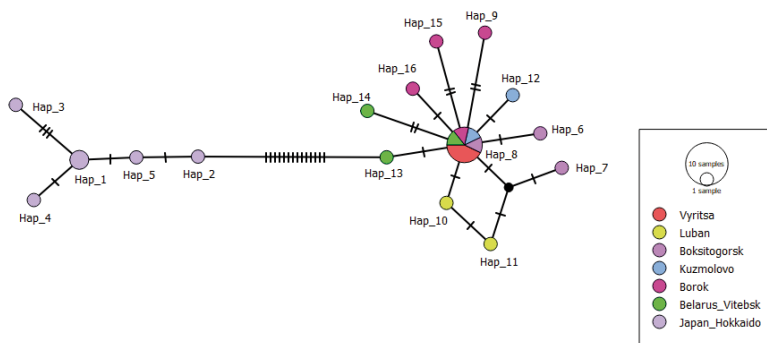


Рис. 1. Гаплосеть, построенная на основе исследованных последовательностей гена COI *L. paradoxum* и последовательностей из GenBank.

Штрихи соответствуют количеству замен между гаплотипами.
Площадь круга соответствует частоте встречаемости гаплотипа

При построении сети было обнаружено, что Евразийские и Японские гаплотипы образуют две обособленные группы, отличающиеся друг от друга большим количеством нуклеотидных замен (более 10). Восточно-Европейская группа гаплотипов представлена 11 гаплотипами, причем один из гаплотипов — Нар 8, распространен больше остальных. Им представлена $\frac{1}{3}$ всех изученных последовательностей. Этот гаплотип не был встречен только на Японских островах и в г. Любань. Остальные 10 гаплотипов Восточно-Европейской группы отличаются от Нар 8 одной-двумя заменами.

Все три исследованные последовательности из пос. Вырица принадлежали к одному гаплотипу, в то время как в остальных регионах присутствовали разные гаплотипы (рис. 2). В пос. Борок было обнаружено наибольшее количество гаплотипов — четыре, однако из этого региона исследовано наибольшее количество образцов, что могло сказаться на результатах.

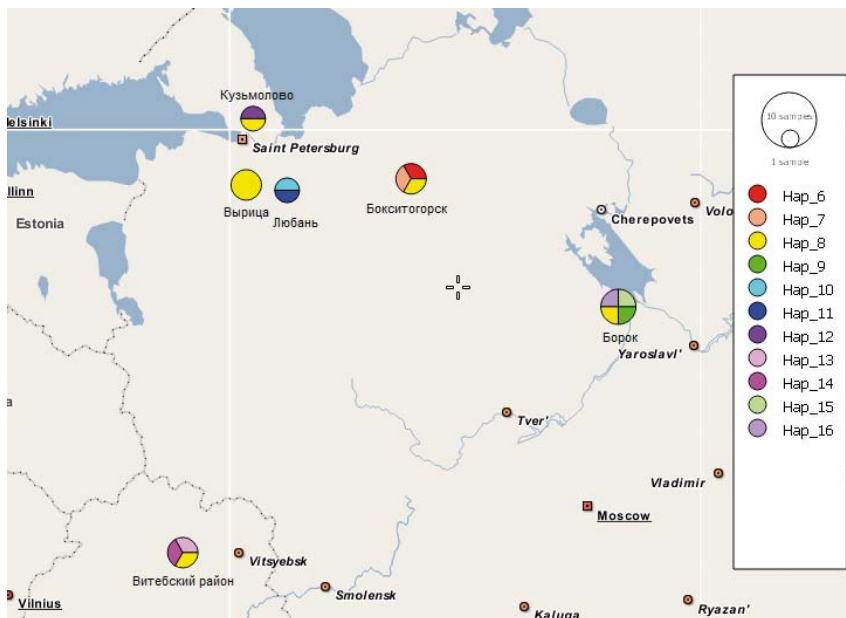


Рис. 2. Расположение Восточно-Европейских гаплотипов *L. paradoxum* на карте. Размер круга соответствует количеству образцов из данной области. Цвета соответствуют гаплотипам (см. легенду).

Выводы

Было исследовано 23 последовательности гена COI для *L. paradoxum* и выявлено 16 гаплотипов. На гаплосети наблюдается разделение гаплотипов на две группы: Японскую и Восточно-Европейскую. Самым распространенным гаплотипом оказался Нар_8. Вырицкая популяция оказалась самой генетически однородной по исследуемому гену, а наибольшее разнообразие гаплотипов обнаружено в популяции из Борка.

Литература

- Атаев Г. Л., Добровольский А. А., Токмакова А. А. Размножение партенит трематод *Leucochloridium paradoxum* (Trematoda: Leucochloridiida). *Паразитология*. 2013. Т. 47. № 2. С. 178–182.
- Гинецинская Т. А. *Трематоды. Их жизненный цикл, биология и эволюция*. Л.: Наука, 1968. 400 с
- Гуляев А. С., Семенова С. К., Архипов И. А. Строение и организация митохондриальных геномов паразитических плоских червей. *Теория и практика паразитарных болезней животных*. 2012. № 13. С. 146–148.
- Bakke T. A. *A revision of the family Leucochloridiidae Poche (Digenea) and studies on the morphology of Leucochloridium paradoxum Carus, 1835. Systematic Parasitology*. 1980. Vol. 1, no. 3. P. 189–202.
- Bakke T. A. The morphology and taxonomy of *Leucochloridium* (L.) variae McIntosh (Digenea, Leucochloridiidae) from the Nearctic as revealed by light and scanning electron microscopy. *Zoologica Scripta*. 1982. Vol. 11. no. 2. P. 87–100.
- Boore J. L. Animal mitochondrial genomes. *Nucleic acids research*. 1999. Vol. 27. no. 8. P. 1767–1780.
- Dobrovolskij A. A., Ataev G. L. The nature of reproduction of digenea rediae and sporocysts. *Taxonomy, ecology and evolution of metazoan parasites*. January 2003. P. 249–272.
- Lewis W. Adaptations for the transmission of species of *Leucochloridium* from molluscan to avian hosts. *Proceedings of the Montana Academy of Sciences*. 1977. Vol. 37. P. 70–81.
- Nakao M., Sasaki M., Waki T. et al. Distribution records of three species of *Leucochloridium* (Trematoda: Leucochloridiidae) in Japan, with comments on their microtaxonomy and ecology. *Parasitology International*. 2019. Vol. 72. P. 101936
- Pojmanska T. et al. Variability of *Leucochloridium paradoxum* Carus (= *L. heckerti* Kagan, 1952) (Trematoda: Brachylaimidae) in natural and experimental conditions. *Acta Parasitologica Polonica*. 1967. Vol. 14. no. 28/41. P. 381–398.
- Pojmanska T., Machaj K. Differentiation of the ultrastructure of the body wall of the sporocyst of *Leucochloridium paradoxum*. *International Journal for Parasitology*. 1991. Vol/ 21. no. 6. P. 651–659.

Антимонова Ольга Игоревна

ФГБНУ «Институт экспериментальной медицины»

Санкт-Петербург, Россия

Olga I. Antimonova

FSBSI Institute of Experimental Medicine (IEM)

Saint Petersburg, Russia

oa0584@mail.ru

Ломовцева Ольга Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga E. Lomovtseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

ollomovtseva@gmail.com

Шавловский Михаил Михайлович

ФГБНУ «Институт экспериментальной медицины»

Санкт-Петербург, Россия

Mikhail M. Shavlovsky

FSBSI Institute of Experimental Medicine (IEM)

Saint Petersburg, Russia

mmsch@rambler.ru

Биология

Зоология

Научный руководитель — Н. В. Цымбаленко, д-р биол. наук

biol_nvts@mail.ru

УДК 616-097

**Получение и характеристика антител
к красителю Конго красный**

Аннотация. Для терапии амилоидозов применимы антитела к молекулам, связывающимся с амилоидом. Путем иммунизации животных аналогом Конго красного (КК), конъюгированным с гемоцианином, получены антитела к этому красителю на амилоид. Данные антитела взаимодействовали со свободным КК и с КК в составе комплекса с фибриллами. Дополнительная иммунизация нековалентным комплек-

сом КК-фибриллы повышала долю антител, специфичных к КК. Полученные препараты антител могут быть использованы для разрушения амилоида.

Ключевые слова: амилоид, Конго красный, гаптен, антитела, фибриллогенез, амилоидозы.

Obtaining and investigating antibodies to the Congo red dye

Abstract. Antibodies to molecules that bind to amyloid are useful for treating amyloidoses. In this study, animals were immunized with a Congo red (CR) substitute conjugated with hemocyanin to obtain antibodies to said amyloid dye. These antibodies interacted with free CR and CR within a fibrils complex. Additional immunization with noncovalent CR-fibrils complex increased the proportion of antibodies specific to CR. The resulting antibody preparations can be used to destroy amyloid.

Keywords: amyloid, Congo red, hapten, antibodies, fibrillogenesis, amyloidosis.

Среди орфанных заболеваний человека выделяется особая группа с общим механизмом патогенеза, обусловленным появлением конформационно аномальных белков, которые агрегируют с образованием фибриллярных структур. Фибриллогенез этих белков лежит в основе формирования особой субстанции — амилоида. Поэтому все представители этой группы называются амилоидозами. На настоящий момент известно 36 амилоидозов по числу амилоидогенных белков [Serpell et al., 2000]. Принято считать, что амилоидозы представляют собой достаточно редкие патологии. Однако в группу амилоидозов входят несколько нозологических единиц, распространенность которых растет по мере увеличения продолжительности жизни в развитых странах. Это всем известные болезнь Альцгеймера и осложнение диабета типа 2. В последнее время уделяется также большое внимание транзитретиновому ненаследственному амилоидозу, или так называемому старческому амилоидозу [Sekijima, 2014]. Распространенность этого амилоидоза достаточно высока в группе пожилых жителей Земли, поэтому амилоидозы можно отнести к социально значимым заболеваниям. Несмотря на длительную историю изучения амилоидозов, начиная с середины XIX в., до сих пор как диагностика, так и терапия этой патологии все еще далеки от совершенства. Многие амилоидозы являются фатальными заболеваниями. В связи с этим разработка новых подходов диагностики, особенно ранней, и терапии амилоидозов представляется актуальной и своевременной.

Несмотря на большое число предлагаемых способов терапии амилоидозов, все еще нет универсального и достаточно эффективного. Среди этих способов лечения можно выделить такие, которые основаны на иммунных реакциях организма. Например, предложен способ деградации амилоида под влиянием антител к сывороточному амилоиду Р (SAP), который является обязательным компонентом всех видов амилоида [Bodin et al., 2010]. Лечение подразумевает снижение содержания SAP в плазме крови больных с последующим введением антител к этому белку. Антитела, связываясь с молекулами SAP в составе амилоида, способствуют локальной активации комплемента и фагоцитозу структур амилоида. В нашу задачу входило изучение возможности деградации амилоида под влиянием антител к гаптенам, связанными со структурами амилоида. В качестве таких иммуногенных молекул исследуются SAP, содержащий гаптен — флуоресцеин [Гусельникова и др., 2020], а также свободный гаптен — краситель Конго красный, специфично окрашивающий амилоид. Для этих целей была предпринята попытка получения антител к Конго красному и изучения свойств этих антител.

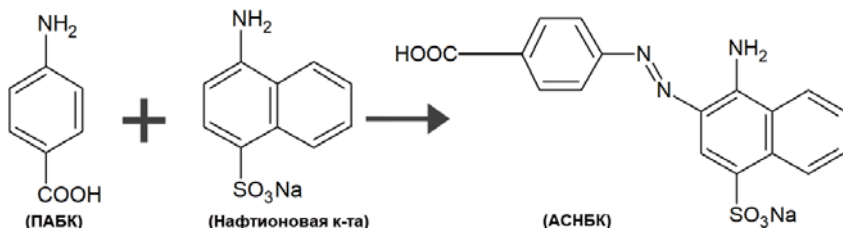
Краситель Конго красный уже более 100 лет применяется для гистологической окраски амилоида в образцах биопсийного и аутопсийного материала [Howie, 2019]. Изначально было показано, что этот краситель при парентеральном введении больным с амилоидозом специфично удерживается в структурах амилоида. Эта способность связываться с амилоидом легла в основу морфологической идентификации амилоида, и окрашивание Конго красным является «золотым стандартом» диагностики амилоидозов. К сожалению, Конго красный обладает токсичностью [Yaneva, Georgieva, 2012] и напрямую для терапии использоваться не может. Однако для решения фундаментальных задач терапии амилоидозов изучение взаимодействия антител с красителем, связанным с амилоидными фибриллами, представляется аргументированным.

Целью исследования являлась разработка способа получения антител к Конго красному и оценка способности этих антител взаимодействовать со свободным красителем и красителем, находящимся в составе комплекса с фибриллами модельных белков.

Соответственно, в **задачи** входило создание антигена, содержащего фрагмент структуры Конго красного, оценка способности антител специфично взаимодействовать со свободным Конго красным и с Конго красным в составе фибрилл амилоидогенных белков.

Материалы и методы

Синтез целевого соединения 4-(1-амино-4-сульфо-2-нафтилазо) бензойной кислоты (АСНБК) осуществляли путем реакции парааминобензойной кислоты с натриевой солью нафтионовой кислоты:



Далее получали конъюгаты гаптена АСНБК с гемоцианином (АСНБК-ГЦ) и бычьим сывороточным альбумином (АСНБК-БСА).

Фибриллы лизоцима белка куриного яйца и инсулина человека получали, как описано в [Krebs et al., 2004].

Для иммунизации использовали кроликов и мышей; животных иммунизировали препаратом АСНБК-ГЦ и комплексом Конго красный-фибриллы инсулина (далее — КК-Ф), используя полный или неполный адъювант Фрейнда для усиления иммунного ответа. Осуществляли три иммунизации с интервалами две недели. Заборы крови осуществляли через 11–13 суток после третьей иммунизации. Некоторых животных подвергали двум дополнительным иммунизациям комплексом КК-Ф с последующим забором крови по той же схеме. Образцы крови оставляли для свертывания при комнатной температуре, и сыворотки отделяли путем центрифугирования в течение 20 мин при 3000 об/мин на центрифуге MiniSpin (Eppendorf).

Для проведения ИФА использовали 96-луночные планшеты высокой сорбции с плоским дном (Microton, Greiner). Перемешивание проводили в термошейкере (Biosan, Латвия) при 37 °С со скоростью 400 об/мин. Промывку лунок осуществляли путем трехкратного добавления и удаления 300 мкл фосфатно-солевого буферного раствора (10 мМ фосфат натрия, рН 7,4, 0,14 М NaCl) (далее — ФСБ), содержащего 0,05 % Твин-20 (далее — ФСБТ).

На первой стадии анализа в лунки планшета вносили по 100 мкл 0,05%-го раствора глутарового альдегида в ФСБ. После инкубации в течение 1 часа во влажной камере в термостате при 37 °С глутаровый альдегид удаляли, и в лунки вносили по 100 мкл раствора анти-

гена АСНБК-БСА в ФСБ с концентрацией 5 мкг/мл. В качестве отрицательного контроля использовали не связанный с красителем БСА. Инкубировали в термошейкере в течение 1 часа. Затем лунки промывали. В лунки планшета вносили по 200 мкл 3%-го раствора обезжиренного молока (Fluka, США) в ФСБТ для блокирования неспецифического связывания. Лунки планшета промывали. На следующей стадии в случае непрямого ИФА вносили сыворотки крови мышей и кроликов в различных разведениях в 3%-м растворе молока в ФСБТ. В случае конкурентного ИФА на данной стадии перед внесением антисывороток в лунки дополнительно добавляли растворы свободного КК в 3%-м растворе молока в ФСБТ, содержащие разные концентрации красителя. В обоих вариантах ИФА общий объем составлял 100 мкл/лунка. Анализ каждого образца проводили в трех повторностях. Инкубировали в термошейкере в течение 1 часа. Затем лунки промывали. Далее вносили специфические антивидовые антитела, конъюгированные с пероксидазой хрена (Goat-anti-Rabbit IgG, Life Technologies, разведение 1:6500; Goat pAb to Ms IgG, Abcam, разведение 1:50000) в 3%-м растворе молока в ФСБТ в количестве 100 мкл/лунка. Инкубировали в термошейкере в течение 1 часа. Затем лунки промывали. В лунки планшета вносили по 100 мкл раствора тетраметилбензидина в качестве проявителя. Инкубацию проводили при комнатной температуре и непрерывном перемешивании на горизонтальном шейкере в течение 2–5 мин в темноте. Реакцию останавливали добавлением в лунки по 50 мкл 1 М H_2SO_4 и измеряли поглощение в лунках планшета при длине волны 450 нм с помощью мультимодального ридера CLARIOstar (BMG LABTECH, Германия).

Анализ содержания антител в сыворотках, подвергнутых взаимодействию с комплексом КК-фибриллы, выполняли следующим образом. Образцы комплекса КК с фибриллами лизоцима получали путем добавления 5 мкл раствора фибрилл лизоцима с концентрацией 10 мг/мл фибрилл в расчете на мономер белка, к растворам КК в ФСБ, содержащим 17,5–0,07 нмоль красителя. Далее образцы перемешивали, после чего оставляли при комнатной температуре на 30 мин, затем центрифугировали в течение 20 мин при 18000 об/мин на центрифуге Allegra X-30R (Beckman Coulter). Супернатанты удаляли и осадки комплекса КК-фибриллы промывали 200 мкл ФСБ. К промытым осадкам добавляли 300 мкл сыворотки, разведенной в ФСБ 1:200, суспензию перемешивали и инкубировали при 37 °С и 600 об/мин в термошейкере TS-100 (Biosan) в течение ночи. В качестве отрицательного контроля вместо осадка комплекса КК с фибриллами использовали

фибриллы лизоцима. На следующий день образцы центрифугировали при тех же условиях, супернатанты в объеме 150 мкл отбирали в чистые пробирки и подвергали анализу в отношении содержания антител к АСНБК посредством непрямого ИФА, описанного выше, используя конечное разведение антисывороток 1:20000.

Результаты и обсуждение

Методом ИФА было показано наличие специфических антител к АСНБК в сыворотках иммунизированных животных. Для лабораторных животных был определен высокий титр антител против антигена АСНБК-БСА: значимый сигнал наблюдали при разведении сывороток 1:12000 и 1:40000 для мышей и кроликов, соответственно. При использовании в качестве антигена БСА, не связанного с АСНБК, сигнал отсутствовал, что свидетельствовало о наличии в исследуемых сыворотках специфических антител именно к гаптену АСНБК.

Методом конкурентного ИФА была показана способность антител к АСНБК взаимодействовать со свободным КК. При инкубации антисывороток в присутствии КК было обнаружено падение сигнала, зависящее от концентрации красителя (рисунок 1).

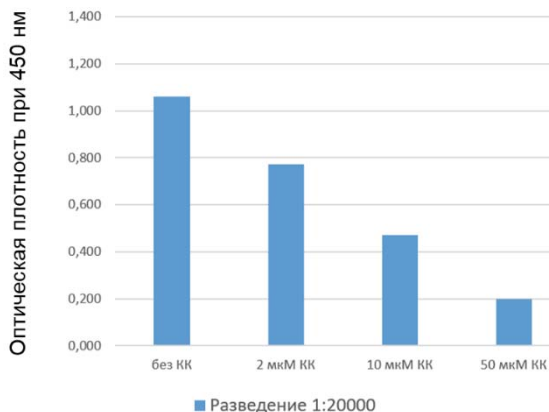


Рис. 1. Зависимость сигнала в конкурентном ИФА от концентрации вносимого свободного КК

Кроме того, была выполнена оценка содержания антител, способных распознавать КК, с помощью относительного уровня сигнала

(формула 1), которая показала, что для животных, подвергнутых дополнительной иммунизации комплексом КК-Ф, эффект присутствия КК был более выражен по сравнению с таковым в случае иммунизации только АСНБК-ГЦ (рисунок 2).

$$\text{Относительный уровень сигнала} = \frac{\text{сигнал в присутствии КК}}{\text{сигнал в отсутствие КК}} \times 100\%$$

Формула 1. Относительный уровень сигнала (ОС)

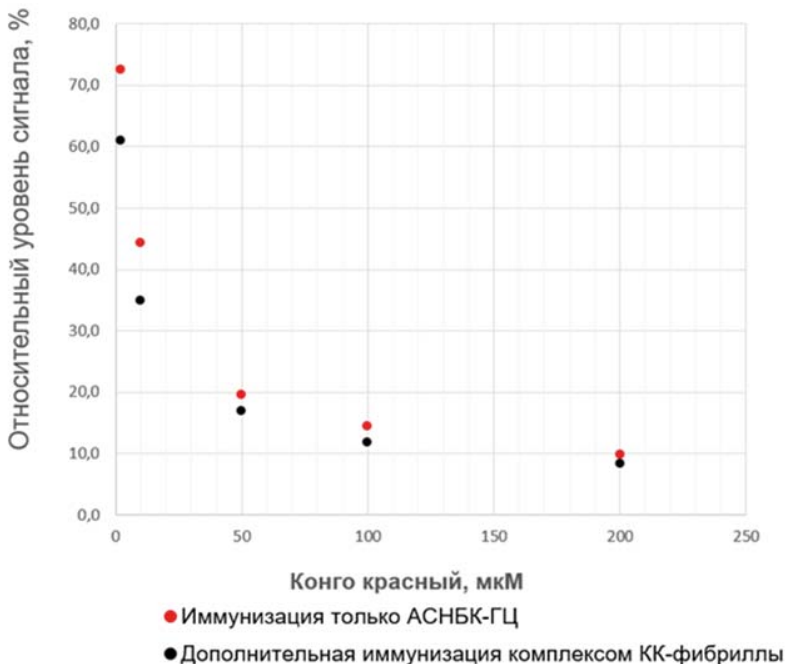


Рис. 2. Сравнение содержания антител, способных распознавать КК, до и после дополнительной иммунизации комплексом КК-фибриллы

Эксперименты с использованием КК в составе комплекса КК-Ф показали, что краситель, связанный с фибриллами, также взаимодействует с полученными нами антителами к АСНБК, при этом различие между показателями ОС для животных свидетельствовало об увеличении доли специфических антител именно к КК в результате дополнительной иммунизации комплексом КК-Ф (рисунок 3).

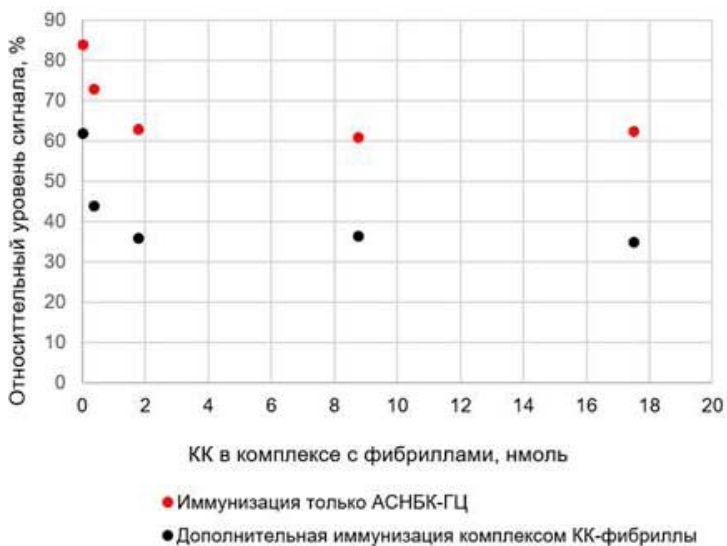


Рис. 3. Сравнение содержания антител, способных распознавать связанный с фибриллами КК, до и после дополнительной иммунизации комплексом КК-фибриллы

По-видимому, инкубация сывороток с комплексом КК-Ф сопровождается полным истощением антисыворотки в отношении антител против АСНБК, способных распознавать и связанный с амилоидными фибриллами КК, при значении $\geq 1,75$ нмоль КК в составе комплекса КК-Ф, что может объяснять наблюдаемый выход на плато (рисунок 3).

Заключение

В результате проведенного исследования было показано, что конъюгат синтезированного соединения 4-(1-амино-4-сульфо-2-нафтилазо) бензойной кислоты с гемоцианином камчатского краба обеспечивает эффективное образование антител к гаптену при трехкратной иммунизации путем внутрикожного введения. Сыворотки мышей и кроликов характеризовались высоким титром антител против АСНБК. Полученные антитела, помимо связывания с гаптеном, конъюгированным с бычьим сывороточным альбумином, взаимодействуют как со свободным Конго красным, так и с Конго красным в составе комплекса с фибриллами лизоцима. Дополнительная иммунизация комплексом

Конго красного с фибриллами инсулина приводила к увеличению доли антител, специфичных в отношении антигенных детерминант Конго красного.

Литература

- Serpell L. C., Sunde M., Benson M. D., Tennent G. A., Pepys M. B., Fraser P. E. The protofilament substructure of amyloid fibrils. *Mol Biol.* 2000. Vol. 300, no. 5. P. 1033–1039.
- Sekijima Y. Recent progress in the understanding and treatment of transthyretin amyloidosis. *Clin Pharm Ther.* 2014. Vol. 39. P. 225–233.
- Bodin K., Ellmerich S., Kahan M. C., Tennent G. A., Loesch A., Gilbertson J. A., Hutchinson W. L., Mangione P. P., Gallimore J. R., Millar D. J., Minogue S., Dhillon A. P., Taylor G. W., Bradwell A. R., Petrie A., Gillmore J. D., Bellotti V., Botto M., Hawkins P. N., Pepys M. B. Antibodies to human serum amyloid P component eliminate visceral amyloid deposits. *Nature.* 2010. Vol. 468, no. 7320. P. 93–97.
- Гусельникова В. В., Антимонова О. И., Федорова Е. А., Шавловский М. М., Сафрай А. Е., Рукавишников А. А., Ильин В. В., Мильман Б. Л., Коржевский Д. Э. Новая технология выявления амилоида в тканях человека, основанная на использовании флуоресцентного красителя — аналога Конго красного. *Современные технологии медицины.* 2020. № 1.
- Howie A. J. Origins of a pervasive, erroneous idea: The «green birefringence» of Congo red-stained amyloid. *Int J Exp Pathol.* 2019. Vol. 100. no. 4. P. 208–221.
- Yaneva Z. L. Insights into Congo red adsorption on agro-industrial materials — spectral, equilibrium, kinetic, thermodynamic, dynamic and desorption studies. *International Review of Chemical Engineering.* 2012. Vol. 4. P. 127–146.
- Krebs M. R., Morozova-Roche L. A., Daniel K., Robinson C. V., Dobson C. M. Observation of sequence specificity in the seeding of protein amyloid fibrils. *Protein Sci.* 2004. Vol. 13. no. 7. P. 1933–1938.

ГЕОГРАФИЯ

География: современные проблемы науки и образования

Ерохова Мария Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria S. Erohova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

География

География: современные проблемы науки и образования

Научный руководитель — П. И. Егоров, канд. геогр. наук

Slenderina135@gmail.com

УДК 911,8

Взаимосвязь уровня атмосферного загрязнения и особенностей улично-дорожной сети районов Санкт-Петербурга

Аннотация. Статья рассматривает вопрос зависимости уровня атмосферного загрязнения от связности улично-дорожной сети (далее — УДС) Санкт-Петербурга. Авторами рассчитаны коэффициенты связности УДС районов Санкт-Петербурга. На основе учета размещения промышленных объектов и данных об атмосферном загрязнении количественно оценена взаимосвязь УДС и качества воздуха районов Санкт-Петербурга. В статье приведена картосхема зависимости качества воздуха и связности УДС районов Санкт-Петербурга. Предложенную в работе методику можно использовать для крупнейших городов РФ.

Ключевые слова: атмосферное загрязнение, проектирование улиц, загрязнение городов, геоэкология города, связность улично-дорожной сети, транспортные выхлопы.

Correlation between the level of atmospheric pollution and street and road network properties of various districts of Saint Petersburg

Abstract. The article focuses on the correlation between the level of atmospheric pollution and the connectivity of the street and road network

(SRN) of Saint Petersburg. In the study, SRN connectivity coefficients of different districts of Saint Petersburg have been calculated. Taking into account the locations of industrial facilities and data on atmospheric pollution, the study then identifies a correlation between SRN and the air quality of Saint Petersburg's districts. The article also presents a SRN and the air quality correlation chart. The proposed methodology can be used for the largest cities of the Russian Federation.

Keywords: atmospheric pollution, street design, urban pollution, city geocology, connectivity of the road network, transport emissions.

Транспорт — главный виновник атмосферного загрязнения больших городов. Ему отводится более 75 % в общей структуре городских загрязнений. Наличие взаимосвязи сложно отрицать, однако каким именно образом выхлопы отравляют город и от каких параметров зависит степень воздействия, до сих пор изучено не до конца. Автор статьи выдвинул гипотезу, говорящую о том, что на атмосферное загрязнение города влияет структура его улично-дорожной сети. В ходе статьи с помощью новой методики были получены результаты, позволяющие сделать конкретные выводы.

Антропогенное загрязнение атмосферы — острый вопрос для крупных городов, в том числе для Санкт-Петербурга.

Стоит отметить, что современные исследователи, изучающие транспортную инфраструктуру мегаполисов, в своих работах уделяют особое внимание вопросу связности УДС, высказывая мнение, что в настоящее время структура перегружена и нуждается в новых разработках, направленных на повышение ее эффективности [Поляков, 2019, с. 215].

Цель работы. Определить взаимосвязь связности улично-дорожной сети и атмосферного загрязнения.

Задачи. Определение коэффициента непрямолинейности (далее — КН) районов Санкт-Петербурга и его соотношение с данными 25 городских станций, измеряющих количество загрязняющих атмосферу соединений.

Описание хода работы

Для определения связности УДС необходимо было рассчитать количественный показатель — коэффициент связности УДС или коэффициент непрямолинейности. КН — это отношение фактического расстояния от А до Б по дорогам к этому же расстоянию «по воздуху». Данная характеристика используется в градостроительстве и учиты-

вается при проектировании улиц, так как является нормированной. Допустимое значение КН < 1,25.

Таблица 1

Степень непрямолинейности для значений КН
[Гавриленко, 2015, с. 2].

Коэффициент непрямолинейности	Степень непрямолинейности
< 1,3	Исключительно высокая
1,25–1,3	Очень высокая
1,2–1,25	Высокая
1,15–1,2	Умеренная
1,1–1,15	Малая
> 1,1	Очень малая

Первым шагом были определены узловые точки, через которые проходит основной транзит района. К таким точкам относятся: географический центр, мосты, железнодорожные переезды, путепроводы, крупные перекрестки и объезды больших по площади зон.

Определив и соединив узловые точками были составлены маршруты корреспонденций — наиболее актуальные маршруты района. Из них, в свою очередь, было сформировано 18 матриц корреспонденций — по числу районов Санкт-Петербурга.

Показатель КН, характеризующий тот или иной район целиком (матрицу корреспонденций), — среднеарифметическое значение КН маршрутов всех корреспонденций.

Исходя из того, что КН коррелирует с автомобильными переездами, можно предположить, что в районах с более высоким показателем КН воздух загрязнен сильнее.

В качестве проверки следующим шагом авторами было проведено сопоставление полученных в ходе исследования показателей с данными 25 измерительных станций. Данные взяты из отчета Санкт-Петербургского комитета по охране окружающей среды за 2019 г. [Азёмов Д. Т., Ахматович Н. А. и др., 2020, с. 14–16]. В него вошла информация о следующих соединениях: диоксид и оксид азота, оксид углерода и диоксид серы.

Для наглядности составлена картосхема (рис. 1.), где цветом обозначены данные с измерительных станций каждого района, а числом — полученный показатель КН.

**Проранжированные в соответствии с КН
районы Санкт-Петербурга**

№	Районы СПб	Коэффициент связности УДС	Уровень загрязнения
1	Адмиралтейский	1,39	Исключительно высокая
2	Василеостровский	1,29	Очень высокая
3	Выборгский	1,11	Малая
4	Калининский	1,14	Малая
5	Кировский	1,17	Умеренно высокая
6	Колпинский	1,2	Высокая
7	Красногвардейский	1,12	Малая
8	Красносельский	1,03	Очень малая
9	Кронштадтский	1,23	Высокая
10	Курортный	1,15	Умеренно высокая
11	Московский	1,23	Высокая
12	Невский	1,14	Малая
13	Петроградский	1,11	Малая
14	Петродворцовый	1,12	Малая
15	Приморский	1,06	Очень малая
16	Пушкинский	1,08	Очень малая
17	Фрунзенский	1,02	Очень малая
18	Центральный	1,12	Малая

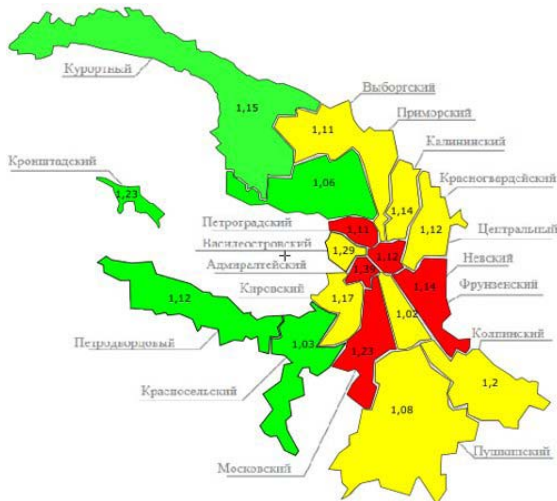


Рис. 1. Картограмма, сопоставляющая данные с измерительных станций с полученными показателями

Глядя на картосхему (рис. 1.) и таблицу 2 можно сделать вывод, что не во всех районах есть совпадения по показателям. Например, при равном значении КН у Выборгского и Петроградского районов фактическая загрязненность последнего выше.

Выявление взаимосвязи. Корреляция проводилась между значением КН и показателем предельно допустимой максимальной разовой концентрации — ПДК максимальной разовой четырех соединений: N_2O_5 , NO_2 , CO_2 , SO_2 . В качестве коэффициента корреляции использовался метод Спирмена.

Результаты исследования. Полученные коэффициенты показали среднюю степень корреляции с оксидом и диоксидом азота (0,38). Отсутствие корреляции было отмечено с оксидом углерода. Наибольшая взаимосвязь прослеживалась с диоксидом серы (0,56).

Стоит отметить, что отсутствие высокой корреляции может быть связано с проблемами методики выполнения данной работы. Один из факторов заключается в том, что точек отбора проб атмосферного воздуха недостаточно для получения наиболее точных результатов.

Выводы

Работа представляет собой начальный этап изучения взаимосвязи улично-дорожной сети с загрязненностью воздуха. На первом этапе был произведен расчет УДС районов Санкт-Петербурга, через построение маршрутов корреспонденций.

Как продолжение работы я рассматриваю усовершенствование методики для ее последующего использования в геоэкологии, управлении перевозками, градостроительстве и других сферах.

Литература

- Азёмов Д. Т., Ахматович Н. А. и др., 2020. *Доклад комитета по окружающей среде об экологической ситуации в Санкт-Петербурге за 2019 год*. URL: https://www.gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2020/08/07/57/doklad_2019.pdf (дата обращения: 09.03.2021).
- Гавриленко Т. В. *Улично-дорожная сеть*. 2015. URL: https://road-project.okis.ru/file/road-project/LecturesStreet/LectureStreet_2.pdf. (дата обращения: 10.03.2021).
- Егоров П. И., Ерохова М. С. *Коэффициент непрямолинейности улично-дорожной сети как возможный индикатор уровня транспортного загрязнения воздуха мегаполисов*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id = 46330358> (дата обращения: 20.03.2021).
- Поляков А. С. Связность улично-дорожной сети городов как фактор социально-экономического развития города. *Современная научная мысль*. 2019.

№ 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaznost-ulichno-dorozhnoy-seti-gorodov-kak-faktor-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-goroda> (дата обращения: 16.03.2021).

Колмаков Александр Андреевич

Курганский государственный университет

Курган, Россия

Aleksandr A. Kolmakov

Kurgan State University

Kurgan, Russia

География

География: современные проблемы науки и образования

Научный руководитель — О. Г. Завьялова, д-р геогр. наук, проф.

chunkfgfg@yandex.ru

УДК 502.15

Оценка сырьевого потенциала биогазовой энергетики на примере Курганской области

Аннотация. В настоящее время отходы, образующиеся в процессе жизнедеятельности человека и в производстве сельского хозяйства, являются источниками загрязнения окружающей среды, а их утилизация — это достаточно дорогостоящий процесс, невыгодный с точки зрения экономики. Но если к данному вопросу подойти с другой стороны, то можно не только избавиться от отходов без экономических и трудовых издержек, но и получить из этого определенную выгоду. Биогазовая энергетика в этом случае достаточно перспективное направление, которое позволяет решить проблему энергообеспеченности многих негазифицированных районов, избавить предприятия и населенные пункты от значительной части отходов и наладить массовое производство дешевых чистых органических удобрений, а также косвенно стимулирует развитие других сфер экономики.

Ключевые слова: биоэнергетика, утилизация мусора, переработка, сельское хозяйство.

Assessment of biogas energy potential, case study of the Kurgan region

Abstract. Currently, household waste and agricultural production waste are sources of environmental pollution, while their disposal is expensive and unprofitable. However, a different approach to this issue allows for both

eliminating waste management costs and even making a profit. Biogas production is a promising option that makes it possible to supply energy to many areas without natural gas pipelines, eliminate a significant share of household and industrial waste and facilitate mass production of cheap and clean organic fertilizers, thus indirectly stimulating the development of other sectors of economy.

Keywords: bioenergy, waste disposal, processing, agriculture.

В реалиях нашего региона производство биогаза имеет большое хозяйственное и экономическое значение для утилизации отходов и получения из них тепловой энергии и органических удобрений, а также способствует автономности многих предприятий.

Курганская область — слабогазифицированный регион. В 10 из 24 районов природного газа нет совсем. Отопление там осуществляется за счет привозного мазута и угля, а для разогрева пищи используют баллоны с пропан-бутаном. Все это не только создает финансовую нагрузку на жителей, но и замедляет экономический рост районов области.

Равным по значимости вопросом, который можно решить с помощью биогаза, — это утилизация отходов сельского хозяйства и утилизация ТКО.

В настоящее время отходы, образующиеся в процессе жизнедеятельности человека и в производстве сельского хозяйства, являются источниками загрязнения окружающей среды, а их утилизация — это достаточно дорогостоящий процесс, на первый взгляд невыгодный с точки зрения экономических вложений. Но если к данному вопросу подойти с другой стороны, то можно не только избавиться от отходов без экономических и трудовых издержек, но и получить из этого определенную выгоду. Биогазовая энергетика в этом случае — перспективное направление, которое позволяет избавляться от отходов, выбросов метана (который оказывает влияние на парниковый эффект в 23 раза сильнее, чем CO_2 , и находится в атмосфере 12 лет [Курманов, 2014, с. 170]) в атмосферу, попутно решая проблему газификации, которая в нашем регионе стоит достаточно остро.

Сам биогаз состоит на 50–87 % из метана, на 13–50 % из CO_2 , с незначительными примесями H_2 и H_2S . Перечень органических отходов, пригодных для производства биогаза, огромен. Это все, что гниет: помет скота, отходы рыбного и мясного производства, скошенная трава, не съеденная пища, очистки, силос и т. д.

В 2015 г. на территории Курганской области было образовано 752 226,031 т отходов производства и потребления [Об утверждении территориальной схемы... 2016].

Образуемые ТКО имеют следующую структуру:

35 % — вторичное сырье,

35 % — биоразлагаемые отходы,

30 % — перерабатываемые отходы.

Масса биоразлагаемых отходов при этом составляет 217 794,652 т — огромная цифра. В данный момент эти отходы лежат на наших свалках и разлагаются, выделяя в атмосферу до 43 558 930,4 м³ [Биогаз в России, 2020] свалочного газа — главного источника неприятных запахов на мусорных полигонах и окружающих районах. Зачастую это способствует развитию пожаров на теле мусорного полигона. А еще не стоит забывать, «капитализируя» отходы, можно решить проблему несанкционированных свалок, так как мусор в данном случае превратится в сырье, дающее доход.

Курганская область — крупнейший сельскохозяйственный производитель в России. По общему объему производства зерна Курганская область входит в двадцатку регионов РФ, в расчете на душу населения Зауралье находится на восьмом месте [Правительство Курганской области, 2020].

В 2019 году собрано 1780,7 тысяч тонн зерна, 201,1 тысяча тонн картофеля, 96,5 тысяч тонн овощей [Управление Федеральной Службы государственной статистики по Свердловской области и Курганской области, 2020].

Примерная масса собираемого сена составит 776 385,2 тонны. Как правило, 40 % урожая соломы зерна измельчается и запаховается в почву, 30 % используется на подстилку и корм скоту, а 30 % идет на продажу или утилизацию. Исходя из этого вес сена, которое можно пустить на производство биогаза — 232 915,56 тонн. Объем газа, который можно получить из этого объема — 58 228,89 м³ [Эдер, 1996].

Несложно рассчитать и продуктивность картофельной ботвы: из 97 835,15 тонн ботвы можно получить до 47 939 223,5 м³ биогаза [Биогаз в России, 2020].

С расчетом биогазовой продуктивности овощной ботвы сложнее, так как требуются данные по структуре овощеводства в Курганской области, но тоже возможно: примерная масса листьев, стеблей и прочей овощной ботвы составит около 28 950 тонн. Потенциальный выход газа из отходов овощеводства — 4 417 770 м³ [Курманов, 2014, с. 170].

Кроме того, в хозяйствах области содержится порядка 130 тыс. голов крупного рогатого скота, 56 тыс. свиней, овец и коз — 137,6 тыс.,

лошадей — 16,0 тыс. птицы — 1665,2 тыс. голов [Правительство Курганской области, официальный сайт, 2020]. Примерное количество потребляемого ими в год сухого вещества составляет:

КРС: 989 551,500 т; [Жердяшов, 2008, с. 78];

лошадьми: 81 760 т [Невзорова, 2011, с. 50];

свиньями: 102 820,500 т [Сыгчёва, 2014, с. 80];

птицей: 96 181,952 т [Фисинин, 2011, с. 164];

козами и овцами: 60 268,800 т [Сечин, 2003, с. 23].

Как правило, в организме животных усваивается не более 30 % пищи, отсюда получаем, что количество органической массы, без воды, составит:

КРС: 692 686,050 т,

лошадей: 57 194,200 т,

свиней: 71 974,350 т,

птиц: 67 327,3664 т,

коз и овец: 42 188,160 т.

Органическая масса, в данном случае — это абстрактное дегидрированное (полностью сухое) вещество. Настоящий помет примерно на 70 % состоит из воды:

КРС: 1 177 566,285 т;

лошадей: 97 230,140 т;

свиней: 122 356,395 т;

птиц: 114 456,523 т;

коз и овец: 71 719,872 т.

Общее количество животного помета за год составит 1 583 329,215 т. Это огромный объем, от которого надо как-то избавиться.

Объем газа из этой биомассы примерно следующий:

КРС: 7 990 482,83 м³;

лошади: 4 861 507 м³;

свиней: 7 341 383,7 м³;

птицы: 9 156 521,84 м³;

козы и овцы: 5 020 391,04 м³ [Биогаз в России, 2020].

Примерный объем, который можно получить из этого навоза, составит внушительную величину — 34 370 286,4 м³ биогаза [Курманов, 2014, с. 170]. Среднее содержание метана будет в районе 70 %. А если смешивать некоторые виды сырья между собой (например: смесь навоза КРС и соломы дает на 28 % больше, а навоз КРС и смесь свиного навоза и навоза КРС на 108 % больше выхода газа с тонны биомассы) [Курманов, 2014, с. 170], то можно еще больше увеличить КПД

биореакторов. Прибавим к этому объем газа, получаемый из ТКО, и получим 130 344 439 м³. И это не считая газ, который можно получить из отходов скотобоев, падежа скота и пищевых производств!

Биомасса, переработанная в 130 344 439 м³ биогаза, эквивалентна:
от 651 722 195 до 977 583 293 кВт/ч общей энергии;
от 195 516 659 до 3 910 333 170 кВт/ч электроэнергии;
от 716 894 414 500 до 847 238 853 500 ккал/м³ удельной теплоты сгорания [Курманов, 2014, с. 170].

Таким образом, на примере одних только ТКО и отходов сельского хозяйства мы видим, что сырьевая база для биогазовой энергетики в Курганской области весьма значительна.

Однако нельзя не отметить и другую проблему биогазовой энергетики — это пока еще не достаточно проработанная нормативная база. В ней не закреплены биогазовые реакторы (и другие ВИЭ-генераторы) как возможные поставщики энергии, и подключить их к общим сетям, как это делают в странах Европы, нельзя. Поэтому в настоящий момент биогазовая энергетика рассматривается в первую очередь как способ утилизации отходов и выработки газа только для нужд предприятия.

Литература

- Биогаз в России*: Режим доступа: URL: <http://biogaz-russia.ru/syrje-dlya-biogaza> (дата обращения: 11.11.2020).
- Кердяшов Н. Н. *Биологические основы полноценного кормления высокопродуктивного молочного скота: монография*. Пенза: ФГОУ ВПО Пензенская ГСХА, 2008. 78 с.
- Курманов А. К. Совершенствование технологии производства биогаза. *Вестник ВНИИМЖ*. 2014. № 3. С. 170.
- Невзорова Л. *Трактат о кормлении лошадей: учеб. пособие*. Гатчина: ООО «Северо-Западный Печатный двор», 2011. С. 50–54.
- Об утверждении территориальной схемы обращения с отходами, в том числе с твердыми коммунальными отходами, Курганской области* Приказ Департамента природных ресурсов и охраны окружающей среды Курганской области, 17 октября 2016. № 566. Департамент природных ресурсов и охраны окружающей среды Курганской области. Режим доступа: URL: <http://www.priroda.kurganobl.ru/6781.html>. (дата обращения: 26.03.2020).
- Правительство Курганской области, официальный сайт* [Электронный ресурс]. URL: <http://kurganobl.ru/selskoe-hozyaystvo-1>. (дата обращения: 30.03.2020).
- Сечина А. В. и др. *Кормление пуховых коз: учеб. пособие*. Под ред. А. В. Сечина. Оренбург, 2003. 23 с.
- Сычёва Л. В. *Кормление свиней: учеб. пособие*. Пермь: Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д. Н. Прянишникова, 2014. С. 80–93.

Управление Федеральной Службы государственной статистики по Свердловской области и Курганской области. URL: <https://sverdl.gks.ru/folder/75951> (дата обращения: 30.10.2020).

Фисинин В. И. *Кормление сельскохозяйственной птицы: учеб. пособие*. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011 164 с.

Эдер Б. *Биогазовые установки: практическое пособие*. Пер. с нем. М., 1996.

Пронина Анастасия Викторовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Pronina Anastasiya

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

География

География: современные проблемы науки и образования

Научный руководитель — И. М. Греков, ст. преп.

anastasiya.2802@mail.ru

УДК 656.076.2

Порайонные различия транспортной доступности населения Хабаровского края

Аннотация. В исследовании рассмотрены и сопоставлены плотность населения Хабаровского края по муниципальным районам, железные и автомобильные дороги. На основе выделенной типологии районов составлена карта плотности населения, на которую нанесена сеть автомобильных и железных дорог, являющихся главными путями сообщения края. Проведен анализ транспортной доступности населения субъекта, выделены районы с оптимальными показателями доступности и районы, где отмечается нехватка транспортной инфраструктуры.

Ключевые слова: Хабаровский край, плотность населения, сеть дорог, транспортная доступность.

Regional differences in transport accessibility of the population of Khabarovsk krai

Abstract. The study examines and compares the population density of the Khabarovsk Territory by municipal districts, railways and highways. On the basis of the selected typology of the districts, a population density map is

compiled, on which the network of roads and railways, which are the main communication routes of the region, is plotted. The analysis of transport accessibility of the population of the subject is carried out, areas with optimal accessibility indicators and areas where there is a lack of transport infrastructure are identified.

Keywords: Khabarovsk krai, population density, road network, transport accessibility.

Доступность транспортной инфраструктуры является одной из важных составляющих, которые формируют комфортные условия проживания. В данном исследовании рассматриваются наземные пассажироперевозки в регионе как наиболее доступные и активно используемые по сравнению с авиационными, речными и морскими путями сообщения.

Транспортная мобильность населения зависит от разных факторов, в том числе от структуры сети дорог и особенностей расселения на определенной территории. Для Хабаровского края значимость транспортной системы определяется спецификой региона, заключающейся в его большой площади, неравномерном освоении территории, сложившимся исторически, а также наличием запасов полезных ископаемых, локализованных в труднодоступных частях края. Также стоит отметить, что Хабаровский край обладает в определенной степени типичными для дальневосточных субъектов географическими, экономическими, демографическими характеристиками, поэтому с некоторой степенью условности его можно использовать в качестве модельного региона для дальнейших исследований в сфере экономической географии Дальнего Востока [Бардаль и др., 2018, с. 8–16].

Актуальность исследования заключается в том, что изучение различий транспортной доступности на территории Хабаровского края может способствовать дальнейшему составлению рекомендаций по развитию сферы транспорта в крае, выявить проблемные районы, где необходимо решать вопросы доступности транспорта для населения.

Характеристика эффективного управления транспортной инфраструктурой на определенной территории — транспортная обеспеченность или доступность. Этот признак применяется в качестве одной из экономических характеристик и подразумевает возможность использования транспортной сети населением [Бережнова, Гришина, 2019, с. 48–56]. Оценка качества жизни на определенной территории зависит от различных факторов: от экологического состояния среды до остановки процесса депопуляции. Транспортная доступность также является одним из признаков оценки качества жизни населения,

так как для эффективного использования экономического и социального потенциалов территории необходимо не только наличие развитой транспортной сети, но и ее доступность. Для восточных регионов России, особенно для пограничных, в том числе и для Хабаровского края, транспортная система играет существенную роль, так как наземный транспорт обеспечивает не только перемещение грузов и пассажиров в пределах субъекта, но и обеспечивает связь с центральными районами России, взаимодействие с зарубежными странами, в данном случае с Северо-Восточной Азией, и является важным аспектом в плане защиты государственных границ. Все это подчеркивает важность изучения и последующего развития транспортной сети на Дальнем Востоке.

Рассмотрим способы наземной перевозки пассажиров и грузов в Хабаровском крае. Железнодорожный транспорт обслуживает перемещения на дальние и сверхдальние расстояния (за пределы субъекта), автомобильный транспорт в условиях ограниченного развития дорожной сети является «промежуточным звеном» между другими видами транспорта, а также обслуживает перевозки внутри региона на средние и короткие расстояния [Бардаль, 2015, с. 35–51]. Сеть железных дорог на территории региона по протяженности линий практически не меняется, а планы и проекты развития железнодорожной инфраструктуры в основном связаны со строительством дорог к месторождениям полезных ископаемых и транспортировкой добытого на экспорт (каменный уголь в Буреинском каменноугольном бассейне, СУЭК). В крае отсутствует полноценная сеть дорог, многие населенные пункты не имеют круглогодичного наземного сообщения с административными центрами и даже между собой. Действующие автодороги находятся в ненадлежащем состоянии и на данный момент крайне нуждаются в ремонте [Бардаль, 2017, с. 63–70].

Существуют различные трудности и препятствия для развития наземных путей сообщения. Сокращение централизованного финансирования приводит к стремлению транспортных организаций минимизировать транспортные перевозки по определенным маршрутам [Бардаль и др., 2018, с. 8–16]. Такие решения приводят к разрушению схем, которые обеспечивают мобильность населения. Например, в центральном районе края, — Верхнебуреинском, — не раз предпринимались попытки изменения периодичности курсирования поезда формирования Дальневосточного филиала АО «ФПК» № 663/664 «Хабаровск — Чегдомын» в связи со снижением пассажиропотока. Но главы района неоднократно отвергали и не согласовывали подобное

решение, так как на данный момент поезд, курсирующий из Хабаровска в Чегдомын и обратно раз в сутки, является единственным надежным способом сообщения с городом. В связи с отсутствием иного транспорта в случае чрезвычайной ситуации разрыв сообщения в 48 часов недопустим. Учитывая, что доставка продуктов в удаленный район осуществима только железнодорожным транспортом, не представляется возможным отмена действующего расписания движения поездов до того момента, как откроют автодорогу «Комсомольск-на-Амуре — Чегдомын».

В таблице представлены основные статистические данные по районам Хабаровского края на начало 2020 г.: численность населения, площадь каждого района, а также плотность населения по муниципальным образованиям.

Таблица

Данные по муниципальным районам Хабаровского края

Район	Население (чел.) на 1 января 2020 г.	Площадь района (км ²)	Плотность населения (чел/км ²)	Шкала
Бикинский	22 220	2500	8,9	больше 4
Вяземский	20 771	4300	4,8	
Амурский	58 072	16 700	3,5	от 2 до 4
Хабаровский	92 075	30 013	3,1	
Советско-Гаванский	37 855	15 600	2,4	
Николаевский	25 610	17 200	1,5	от 1,1 до 2
Ванинский	32 668	25 700	1,3	
Имени Лазо	39 585	31 800	1,2	
Комсомольский	27 694	25 200	1,1	от 0,5 до 1,1
Солнечный	29 348	31 100	0,9	
Нанайский	15 683	27 600	0,6	
Ульчский	14 869	39 100	0,4	от 0,1 до 0,5
Верхнебуреинский	23 832	63 600	0,4	
Имени Полины Осипенко	4256	34 600	0,1	
Охотский	6121	159 000	0,04	менее 0,1
Тугуро-Чумиканский	1971	96 100	0,02	
Аяно-Майский	1873	167 700	0,01	

На основе данных таблицы составлена типология муниципальных районов Хабаровского края по плотности населения. В целом плотность населения по многим районам края ниже среднероссийской, что определяется большими площадями территорий муниципальных районов и малым количеством населения в регионе. Среди самых густонаселенных районов можно выделить Бикинский, Вяземский, Амурский и Хабаровский, которые располагаются на юге края и по территориям которых проходят наиболее крупные и значимые автомобильные и железнодорожные пути. Наименее заселенными районами являются Аяно-Майский, Тугуро-Чумиканский и Охотский, расположенные на севере края и имеющие крайне слабую транспортную связь с крупными городами.

На основе данных о расселении населения края по районам составлена карта плотности населения, на которую также нанесена сеть автомобильных и железнодорожных путей, отмечены административные центры районов (рис.).

Транспортная доступность Хабаровского края

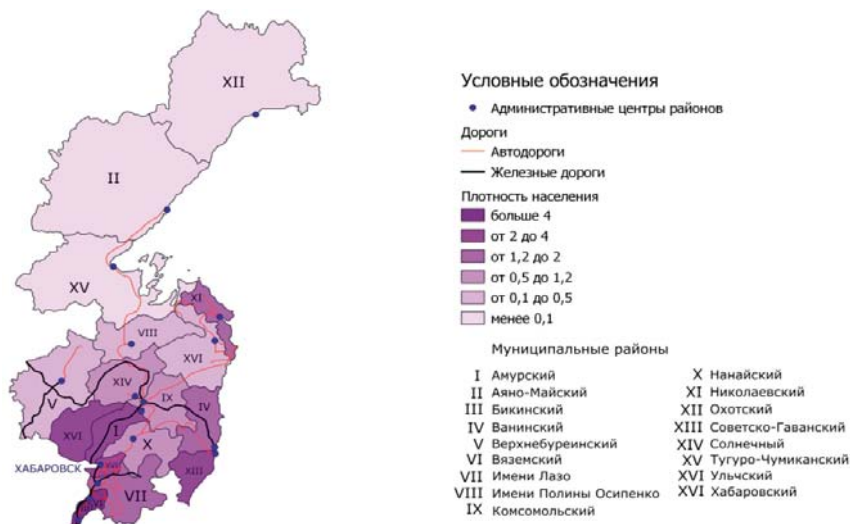


Рис. 1. Карта транспортной доступности Хабаровского края

При изучении сопоставленных на карте данных можно отметить следующее.

Выделяются два главных транспортных узла — Хабаровск и Комсомольск-на-Амуре. Хабаровский и Комсомольский муниципальные районы в наибольшей степени обеспечены сетью дорог (но не являются лидерами по плотности населения из-за относительно крупных площадей территорий), также имеют высокую транспортную доступность южные небольшие районы — им. Лазо, Вяземский, Бикинский. В целом юг Хабаровского края имеет высокую транспортную доступность для населения. Это связано как с относительно небольшими площадями районов и достаточно высокой плотностью населения в них (для рассматриваемого региона), так и с тем, что на юге расположен Приморский край, с которым поддерживается активная транспортная связь.

Добраться из Хабаровска в Верхнебуреинский район возможно посредством железной дороги, проходящей через Биробиджан по Еврейской автономной области или через Комсомольск-на-Амуре. Переезд на автомобиле возможен только в зимний сезон, когда замерзает Бурей, в другое время года он невозможен из-за отсутствия паромной переправы через реку. Аяно-Майский, Тугуро-Чумиканский, Николаевский, имени Полины Осипенко и Ульчский районы связаны с югом края только автомобильными дорогами.

Охотский район не имеет дорожной связи с центральными и южными районами края. Единственный путь сообщения — авиационный.

Общая закономерность для муниципальных образований Хабаровского края — при движении с севера на юг — увеличивается как плотность населения по районам, так и плотность сети дорог и, как следствие, возрастает транспортная доступность населения. Такое распределение населения и развитие автомобильной и железнодорожной инфраструктуры напрямую связано с историческим освоением региона — активным исследованием и заселением юга края вдоль Байкало-Амурской магистрали, часть которой расположена в рассматриваемом субъекте.

Выводы

По итогам исследования сделаны следующие выводы.

Во-первых, Хабаровский край в целом заселен слабо. Если сравнивать со средним показателем плотности населения по России, который на 2020 г. составил 8,6 чел/км², то самый высокий показатель в крае в два раза ниже среднероссийского. По районам выделяется неравномерность в распределении населения (юг — заселен густо,

север — слабо). Причинами этому являются историческое освоение и развитие территории с более активным продвижением на юго-восток, нежели на северо-восток, суровые климатические условия северных районов края.

Во-вторых, выявлена неравномерность в транспортной доступности населения по районам Хабаровского края. Районы с высокой транспортной доступностью на юге края — Бикинский, Вяземский, Хабаровский, имени Лазо, Нанайский, Комсомольский, Амурский, Советско-Гаванский, Ванинский и Солнечный, со средней транспортной доступностью — Верхнебуреинский и Ульчский, в меньшей степени — имени Полины Осипенко и Николаевский, с низкой транспортной доступностью, самые северные и удаленные районы края — Тугуро-Чумиканский, Аяно-Майский и Охотский.

Общая закономерность заключается в том, что при движении с юга на север региона обеспеченность территорий транспортом уменьшается, причем на границах Верхнебуреинского, Солнечного, Комсомольского и Ванинского районов достаточно резко, так как в северных районах не проложены железнодорожные пути. Это затрудняет связь юга и севера края, который простирается на огромные расстояния в субмеридиональном направлении. На сегодняшний день чувствуется острая нехватка возможностей связи с Хабаровском и Комсомольском-на-Амуре и крупными городами соседних субъектов для жителей центральных и северных районов Хабаровского края.

Литература

- Бардаль А. Б., Грицко М. А., Халикова С. С., Хван И. С. Измерение доступности транспортных услуг на Дальнем востоке. *Власть и управление на востоке России*. 2018. № 3 (84). С. 8–16.
- Бережнова Е., Гришина А. Влияние транспортной обеспеченности и доступности на качество жизни населения субъектов Дальневосточного федерального округа. *Известия Дальневосточного федерального университета, экономика и управление*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2019. С. 48–56.
- Бардаль А. Б. Транспортная инфраструктура Дальнего Востока: изменение условий для предприятий. *Всероссийский экономический журнал ЭКО*. 2015. Т. 45, № 7. С. 35–51. DOI: <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2015-7-35-51>
- Бардаль А. Б. Оценка доступности транспортных услуг для населения региона. *Власть и управление на востоке России*. 2017. № 3 (80). С. 60–70.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Ефимова Тамара Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tamara E. Efimova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — С. А. Котова, канд. псих. наук

Efimova.2000.k@gmail.com

УДК 373

Проблемы становления коммуникативной культуры у первоклассников

Аннотация. В докладе будут рассмотрены: понятие коммуникативной культуры, его компоненты, роль в развитии личности ребенка. Показаны особенности современных первоклассников, очерчены проблемы формирования коммуникативной культуры у младшего школьника. Также определены специфические задачи учителя в работе с первоклассниками, связанные с формированием коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная культура, компоненты коммуникативной культуры, роль коммуникативной культуры, ФГОС НОО, ФГОС ДО.

Shaping communicative culture in first year primary school students

Abstract. This study focuses on the concept of communicative culture, its components and its role in child personality development. It also describes the unique traits of modern first year primary school students and discusses

methods of shaping their communicative culture. The specific tasks of a first grade teacher related to building students' communicative competences are also outlined.

Keywords: communicative competences, communicative culture, components of communicative culture, the role of communicative culture, Federal Educational Standard for Primary Education, Federal Educational Standard for Preschool Education.

В современном и развивающемся мире без средств коммуникации никак не обойтись. Сейчас в приоритете выступает коммуникативная культура, с помощью умений и навыков которой человек способен заниматься практической деятельностью в каждой сфере общества. Именно общение помогает нам быть частью общества, ведь с помощью общения в различных процессах взаимодействия происходит обмен информацией, что приводит к познанию окружающего мира и тем самым к становлению личности. Таким образом, коммуникативная компетентность человека на сегодняшний день является одной из основных. Следовательно, следует обратить пристальное внимание на становление коммуникативной культуры у учащихся начальной школы, выделяя первоклассников.

Акцентировать внимание следует на двух основных понятиях исследования: «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная культура». И. А. Зимняя под коммуникативной компетенцией понимает «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [Зимняя, 2004]. В понимании коммуникативной культуры подобает опираться на определение В. Н. Куницыной: «...коммуникативная культура — это, прежде всего, культура взаимодействия человека, его основой является общительность, которая сочетает в себе направленность на контакт с человеком и скоростью установления этого контакта» [Якушева, 2012]. Таким образом, в процессе овладения учеником умениями и навыками коммуникативной культуры и происходит становление коммуникативной компетенции.

Необходимо отметить, что коммуникативная культура представляет собой направление на осознание и восприятие другого человека, на его чувства, на необходимость быть заинтересованным в своем собеседнике.

Коммуникативную культуру можно понять как поэтапное развитие личности ребенка, включающее в себя взаимодействие внутренних факторов: коммуникативные способности, коммуникативную активность; и внешних факторов: коммуникативные нормы и правила, установленные в обществе, и культуру речевого общения.

Поступление в школу — значимый этап взросления ребенка. Но не все первоклассники с приходом в школу обладают достаточной школьной зрелостью и способностью активно и корректно общаться со сверстниками и учителями. Данная проблема обусловлена целым рядом причин: краткосрочное пребывание в дошкольных учреждениях, воспитание на дому, недостаточность игрового и коммуникативного опыта, разнообразные эмоциональные и речевые нарушения и т. д. Причин множество, но исход один — ученик первого класса испытывает серьезные затруднения в установлении контактов со взрослыми и сверстниками, во взаимодействии с другими, в высказывании своего мнения, умении слушать и слышать других. Поэтому проблема воспитания коммуникативной культуры в начальной школе крайне актуальна.

При обращении к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) делается акцент на том, что требования общества и государства предполагают решение широкого круга задач: не только обучение обмену информацией, но и обеспечение социальной интеграции школьников через создание условий для установления контактов между субъектами образовательного процесса, организации и осуществлению совместной деятельности и т. д.

Согласно ФГОС ДО одним из представленных направлений, а именно социально-коммуникативное развитие воспитанников, является «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками», «развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания», «формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками». Таким образом, при поступлении в начальную школу дети, приходящие из дошкольных организаций, уже обладают определенным набором коммуникативных и речевых компетенций. В большинстве случаев к первому классу у ребенка уже развиты предпосылки коммуникативной культуры, а именно желание общаться как со сверстниками, так и со старшими, умение слушать и слышать своего собеседника, пусть и не в полной мере, владение вербальными и невербальными средствами общения, а также умения выражать свои мысли и чувства, строить простые предложения, пользоваться речевыми культурами общения

[Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, 2013].

В тексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее — ФГОС НОО) указаны следующие задачи: «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций», а к метапредметным умениям и навыкам отнесены: «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач», «готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества», «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах», «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» и др. [Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального образования, 2009].

Процесс взаимодействия младших школьников друг с другом отличается от взаимодействия со взрослыми людьми. При наблюдении за одновозрастной группой можно заметить, что общение между ними происходит эмоционально, раскованно, с активно используемой мимикой, жестами. Обычно сверстники спокойно могут навязать свое мнение, поспорить друг с другом. Все это обусловлено тем, что ребенок в сверстниках находит более предпочтительного собеседника, чем взрослого человека. Младшие школьники при общении друг с другом не придерживаются принятых в обществе правил и норм, они открыто могут кривляться, шутить, принимать удобную для них позу при разговоре, быть нетерпеливыми, стараться максимально убедить своего товарища в истинности своих слов, даже приукрашивать события, произошедшие с ними. В их общении нет каких-либо шаблонов или стандартов.

Выделяется еще одна отличительная черта общения младших школьников со сверстниками — это неспособность продолжить диалог, зачастую его нескладность, незаконченность. Младшие школьники спокойно могут перебивать друг друга, спонтанно переходить на другую тему, забывать, о чем говорили ранее. При общении двух человек может подойти третий, в такой ситуации он либо начнет высказывать свое мнение, либо, постояв немного, уйдет.

Такое общение, к сожалению, чаще всего приводит к конфликтам и ссорам между младшими школьниками, которые не всегда понимают, в чем же проблема. Они не могут четко осознать, что причиной как раз и являлось их неформальное общение.

Возможна ситуация, когда у учащихся возникают значительные трудности при общении. У таких детей можно наблюдать отрицательные эмоции, резкую и негативную реакцию на окружающую их действительность, частые жалобы как учителям, так и родителям. Получается, что единственные отношения, которые складываются между учащимися и окружающими, построены на негативе. Таким образом, для первоклассников, испытывающих сложности в общении, существование в таких условиях — огромное испытание. Изменения, которые произошли в их жизни, так резки и неожиданны, что успеть перестроиться на новый лад так быстро не получается [Матвеева, 2009].

Значит, учителю следует оказать поддержку таким первоклассникам, помочь им адаптироваться к новым условиям. Ведь отсутствие вовремя оказанной помощи может привести к более серьезным последствиям.

«Исходя из чувствительности младшего школьного возраста к воспитательным воздействиям, важно создавать условия для принятия и наполнения ценностных отношений, а не навязывать готовую систему младшим школьникам. Для этого педагог должен уметь находить ценностное содержание в окружающей жизни, раскрывать его для воспитанников, проектировать воспитательные ситуации для проживания, осмысливания и рефлексии своего отношения к той или иной ценности» [Педагогика начального образования, 2017].

Формировать коммуникативную культуру необходимо на основе социально-педагогического подхода, который осуществляется такими принципами, как знание особенностей своей культуры, ценностей, правил и норм; сотрудничество субъектов при взаимодействии друг с другом; учет семейных и школьных традиций; введение определенной системы правил при сотрудничестве; упор на индивидуальные особенности каждого ученика.

Средствами формирования коммуникативной культуры выступают педагогические технологии, использование учебного диалога и дискуссий во время учебной деятельности, игра, как основная форма организации учебно-воспитательного процесса, групповая и проектная работа и др. Большое значение в развитии коммуникативной культуры детей имеет участие в проектах и творческой деятельности.

Таким образом, формировать коммуникативную культуру учитель может как во время учебной деятельности — при помощи работ в па-

рах, групповых работ, дискуссий и т. д., так и во время внеучебной деятельности — экскурсии, проведение исследований, беседы.

К концу начальной школы согласно ФГОС НОО планируется формирование условий, при которых младший школьник будет обладать умениями: полно и точно выражать свои мысли; аргументировать свою позицию и свой выбор; выстраивать небольшие монологические высказывания; использовать вербальные и невербальные способы коммуникации; работать в парах и группах; сотрудничать и с учителем, и со сверстниками; учитывать позицию партнера; выявлять и разрешать конфликты.

Стало быть, к конкретным коммуникативным умениям, которыми должен обладать младший школьник к концу обучения в первом классе, относятся: соблюдение норм речевого этикета; участие в диалоге, беседе; умения слушать и слышать своего собеседника, договариваться, грамотно оформлять свою речь, отвечать на поставленные вопросы и обладать значимыми качествами — эмпатия, толерантность, доброжелательность, сочувствие, коммуникативность, отзывчивость.

Из вышесказанного следует, что, приходя в школу, первоклассник обладает определенным, но не всегда достаточным набором коммуникативных умений. При формировании коммуникативных умений младших школьников учитель может столкнуться с рядом проблем, решения которых можно добиться с помощью различных методов и форм организации обучения. Формирование коммуникативной культуры происходит во время всей жизни человека, но школа выступает важным звеном в этой непрерывной цепи развития.

Литература

- Зимняя И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. 42 с.
- Матвеева Л. А. *Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения*. СПб.: Питер, 2009. 265 с.
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 № 1155. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 26.03.2021).
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального образования*: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 06.10.2009 № 373. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 26.03.2021).

Педагогика начального образования. Учебник для вузов. Под ред. С. А. Котовой. СПб.: Питер, 2017. 336 с.

Якушева С. Д. *Коммуникативная культура в развитии профессионального мастерства.* Педагогика и психология: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ч. II. Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. С. 27–38.

Захарова Мария Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria V. Zakharova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук, доц.

mashaden1999@gmail.com

УДК 373

Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами коллективной творческой деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования и развития коммуникативных умений младших школьников, требования к которым предъявляются федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Раскрыты возможности и особенности организации коллективного творческого дела в начальной школе с целью формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативные умения, коллективное творческое дело.

Building primary school students' communication skills through collective creative activity

Abstract. The article focuses on developing and shaping communication skills in primary school students. This is one of the requirements under the

Federal Educational Standard for Primary Education. The article also discusses the potential of using collective creative activities for primary school students to practice their universal communication skills, as well as the ways to organise such activities.

Keywords: primary school students, general communicative learning activities, communication skills, collective creative activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее — ФГОС НОО) выдвигает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. В отдельную группу метапредметных результатов выделяют коммуникативные универсальные учебные действия (далее — КУУД) [ФГОС НОО, 2010].

Существует много определений КУУД. Например, В. И. Андреев определяет их как «умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению» [Андреев, 2015, с. 6–8]. Также он считает, что КУУД — это осознанные действия, способы и формы общения, которые позволяют выстраивать конструктивные отношения и взаимодействия с людьми другой культурной, социальной и нравственной принадлежности, что способствует формированию у младших школьников стиль коммуникативного поведения [Андреев, 2015, с. 568].

А. Г. Асмолов отмечает, что коммуникативные действия в большей степени определяют качество взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, что включает в себя умения слушать и слышать партнера по деятельности, учитывать точку зрения других людей, поддерживать диалог [Асмолов, 2008].

Обобщая определения, мы можем говорить о том, что КУУД — это осознанное общение, взаимодействие с применением различных средств коммуникации для установления взаимоотношений. В этом смысле КУУД в большей степени выполняют социальную функцию, так как отражают «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [ФГОС НОО, 2010].

Составной единицей КУУД является коммуникативное умение, то есть прием, с помощью которого человек готов и способен вступать в сознательное и самостоятельное взаимодействие с другими людьми вербальными и невербальными средствами.

А. Г. Асмолов относит к КУУД следующие умения: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, умение ставить

вопросы, разрешать конфликты, управлять поведением партнера, выражать свои мысли с достаточной полнотой и точностью в соответствии с задачами и условиями коммуникации, а также владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [Асмолов, 2008].

Степень сформированности коммуникативных умений младших школьников влияет на развитие личности в целом, на процесс социализации учащихся, а также на процесс и результат обучения. Именно поэтому формирование коммуникативных умений младших школьников — важная задача современного образования, которое неразрывно связано с процессом воспитания.

В начале 2021 г. для изучения вопроса сформированности коммуникативных умений у младших школьников было проведено исследование, в котором приняли участие 52 ученика первых классов.

Для определения уровня сформированности таких КУ, как учет позиции партнера, умения учащихся услышать и принять другую точку зрения, была проведена методика «Кто прав?» (Цукерман Г. А.). В индивидуальной беседе ребенку предлагался по очереди текст трех ситуаций о разных точках зрения на происходящее и вопросы к ним. Оказалось, что больше половины (54 %) первоклассников оказались на низком уровне, т. е. эти дети в принципе исключают возможность разных точек зрения, принимая позицию только одного из персонажей текстов. Средний уровень был диагностирован у 35 % учащихся, которые не могут аргументировать свои ответы, признавая возможность существования разных точек зрения. И только у 11 % первоклассников был определен высокий уровень, т. е. эти учащиеся аргументированно отвечали на вопросы, учитывая при этом различные точки зрения персонажей и понимая возможность различных подходов к выбору моделей поведения в зависимости от контекста.

Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман) с включенным наблюдением, где учащимся необходимо было из силуэтов рукавичек сделать пару, нацелена на определение уровня сформированности умений, связанных с совместной деятельностью: слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли. По ее результатам низкий уровень сформированности описанных умений был определен у 27 % учащихся, которые не смогли сделать пару

рукавичек (в узорах преобладают различия или вообще нет сходства), т. к. первоклассники не пытались договориться, каждый настаивал на своем. На среднем уровне — большая часть первоклассников (54 %), а на высоком всего лишь 19 %.

Умение строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет, умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности были исследованы с помощью методики «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор — строитель»), которая подразумевает парную работу — один говорит инструкцию, как дойти до дома, а другой изображает этот путь. Это исследование показало, что преобладает низкий (40 %) и средний (50 %) уровни развития диагностируемых умений по этой методике. Учащиеся с трудом формулируют вопросы, инструкции в процессе совместной деятельности, т. е. указания давались расплывчато, вопросы и ответы формулировались неоднозначно, вводили в заблуждения, что не позволяло достичь взаимопонимания.

Таким образом, у первоклассников недостаточно сформированы и развиты коммуникативные умения, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности, объединение усилий для достижения общей цели и организации (осуществления) совместной деятельности, передачу информации другим людям.

Также с целью определения особенностей работы учителей начальной школы по формированию КУУД был проведен опрос, в котором приняли участие 36 педагогов младших классов. Исследование показало, что учителя делают акцент на развитии регулятивных и личностных универсальных учебных действиях, считая процесс формирования коммуникативных умений достаточно простым, не требующим отдельной работы. Но также педагоги называют именно коммуникативные умения среди тех, которые «плохо развиты у большинства школьников 7–11 лет».

Отметим, что коммуникативные умения необходимо развивать последовательно в учебном процессе наряду с учебными умениями, а также во время внеурочной работы, используя разные виды деятельности. Сегодня разработано много технологий, которые способствуют решению задачи по формированию коммуникативных умений. Как показало исследование, одним из результативных средств практикующие педагоги считают коллективное творческое дело (далее — КТД), которое ввел в практику И. П. Иванов [Иванов, 1989].

КТД — это форма организации деятельности группы, которая направлена на совместную работу взрослых и детей, реализацию и развитие творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей ребенка. Взрослые здесь чаще всего выступают в роли помощников и наставников детей. В зависимости от направленности деятельности выделяется несколько видов КТД: трудовые, познавательные, художественные, спортивные, общественно-политические, организаторские [Иванов, 1989].

Отличительной особенностью коллективных творческих дел от похожих форм и видов деятельности является наличие в их организации шести стадий, которые выделил И. П. Иванов: предварительная работа коллектива, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение КТД, коллективное подведение итогов и перспективное планирование (ближайшие последствия) [Иванов, 1989]. Это значительно осложняет процесс подготовки и проведения, требует больших усилий со стороны педагога и самостоятельности со стороны детей.

Анализ литературы показал, что решать поднятую проблему необходимо с самого раннего возраста, о чем говорили в своих работах ряд ученых [Ладыженская, 1974; Овчарова, 1996; Рамзаева, 1995; Кияченко, 2002, с. 63–68], в условиях школы — с первого класса. Эффективным средством для развития и формирования обозначенных умений выделяется технология коллективной творческой деятельности. Несмотря на то что эта технология изначально была разработана для более старшего возраста, мы предлагаем ее использовать уже с первого класса. Эта форма, во-первых, интересна ребенку, потому что носит творческий характер, подразумевает разные виды деятельности и роли. Во-вторых, первоклассник при должном педагогическом сопровождении уже может работать в мини-группах, выполнять отведенные ему обязанности. Но важно, не мешая активности и самостоятельности первоклассников, поддержать их, используя стиль сотрудничества. В-третьих, коллективные творческие дела направлены на совместную работу взрослых и детей, сотрудничество, реализацию и развитие творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей ребенка, а также особо важного процесса в первом классе — формирование коллективных отношений [Дубинина, 2020, с. 78–82].

Также стоит отметить, что формирование и развитие коммуникативных умений должно осуществляться в системной работе. Поэтому для решения выделенной проблемы была разработана система кол-

лективных творческих дел под рабочим названием «Классбург», объединенных общей целью — создать государство нашего класса.

Первое из дел — «Не место красит человека, а человек место» — посвящено территории государства, главам, законам и символике всей страны и отдельных городов. По итогам будет создан макет нашего государства с обозначением городов и свод законов.

Следующее КТД «Люби дело — мастером будешь» посвящено профессиям и их значению в жизни людей. В процессе этого дела мы обсудим какие профессии есть сейчас и какие могут быть в будущем, какое значение они имеют для человека, кто готов выполнять обязанности того или иного специалиста. По итогам состоится конференция специалистов разных профессий, где каждый поделится интересными фактами о своем деле.

КТД «Сделал дело — гуляй смело» посвящено обычаям, традициям, праздникам всего государства и отдельных городов. Это могут быть день города или отдыха, праздник зимы, неделя ЗОЖ, традиционные блюда, песни, танцы и многое другое. Результат — праздник-ярмарка, где мы покажем самые яркие особенности нашего государства.

При составлении проекта для нас важно было учитывать педагогические условия, которые мы выделили на основе анализа литературы и опроса для педагогов.

Первое условие — системная работа по формированию коммуникативных УУД. Поэтому мы предлагаем для первого класса три коллективно-творческих дела, объединенных общностью темы, в процессе которых возрастает степень самостоятельности младших школьников, меняется роль педагога с руководителя на помощника и координатора, как следствие, увеличение количества формируемых и развиваемых коммуникативных умений в процессе организованной деятельности.

Второе условие заключается в необходимости прохождения всех шести стадий технологии КТД, описанных И.П. Ивановым. Поэтому программа подразумевает четкое соблюдение всех этапов с описанием работы.

Реализация проекта будет невозможна без предварительной подготовки педагога. С учетом выбранных форм и приемов, продуманной структуры системы коллективных творческих дел, педагогу необходимо обсудить с родителями и детьми идею, цель и планируемые результаты, продумать и подготовить материалы и оборудование перед каждым коллективным творческим делом.

Констатирующий эксперимент показал, что учащиеся не ориентируются на позицию других людей, которая отличается от их собственной, и не умеют слушать и слышать собеседника, что говорит о неуважении к иной точке зрения. Поэтому на этапе предварительной работы коллектива важно учесть идеи всех, дать возможность высказаться каждому. На начальных этапах определение идеи осуществляется путем выбора из предложенных учителем, а далее учащиеся самостоятельно формулируют идеи в процессе «Аукциона идей», «Разведки интересных дел», «Мозгового штурма».

Деление на мигругруппы на этапе коллективного планирования с учетом межличностных отношений — еще одно условие результативности работы. Поэтому деление учащихся на города подразумевается на основе наблюдений учителя. Также совместно обсуждаются правила «жизни» городов, а при распределении ролей (например, профессий) учитываются интересы и желания детей.

Еще одним условием успешной реализации КТД в целях формирования коммуникативных умений является сотрудничество, осознание учащимися ответственности — результат работы всей микрогруппы зависит от каждого ее члена, а результат работы коллектива — от каждой группы. Поэтому мы обсуждаем функции каждой роли, ее значение и прогнозируем результаты деятельности.

Исследование первоклассников позволило сделать вывод, что учащиеся не умеют договариваться, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность. В связи с этим на стадиях подготовки и проведения коллективного творческого дела мы сначала вместе с детьми обсуждаем каждый шаг, учим задавать вопросы и строить понятные для партнеров высказывания, быть дружными. Также привлечение взрослых в роли участников, жителей нашего государства, для совместной творческой деятельности положительно скажется на воспитательном эффекте КТД, позволит формировать и развивать умения сотрудничества со взрослыми.

Строить монологические высказывания, задавать вопросы и формулировать ответы также недостаточно сформированы у исследуемой выборки первоклассников. Поэтому на этапах подведения итогов и ближайших последствиях создаются условия для формирования и развития этих и других коммуникативных умений через разные формы и приемы работы: «Огонёк», «Мозговой штурм», «Дерево».

Самое важное условие — субъектность и включенность младшего школьника на всех этапах. Для этого мы вместе с детьми ставим цели, учим планировать («Что нам для этого надо? Для того, чтобы...»)

деятельность, задавать вопросы в процессе реализации плана («Что вы хотите сделать? Как это будете делать?»), оценивать свои действия и результативность работы. Также стимулируем самостоятельность детей и познавательную активность за счет мотивации интересной темой и привлекательными видами деятельности.

Каждое коллективно-творческое дело подразумевает пять занятий (5 и 6 стадии реализации технологии объединены).

Таким образом, в процессе реализации проекта «Классбург», включающего несколько коллективных творческих дел под общей темой создания государства класса, за счет включения разных видов деятельности и форм работы, а также взаимодействия со взрослыми будет решаться актуальная на сегодняшний день проблема формирования коммуникативных умений младших школьников: учащиеся будут учиться договариваться и сотрудничать, слышать и слушать партнеров по деятельности, учитывать их мнение и аргументированно отстаивать свою позицию.

Литература

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*: утв. Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id = nach (дата обращения: 11.12.2020).
- Андреев В. И. *Педагогика творческого*. М.: Казань, 2015. 568 с.
- Андреев В. И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. М.: Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 608 с.
- Асмолов А. Г. (Ред.). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя*. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
- Дубинина М. В. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности. *Вопросы педагогики*. 2020. № 1. С. 78–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 41804658&> (дата обращения: 03.11.2020).
- Иванов И. П. *Энциклопедия коллективных творческих дел*. М.: Педагогика, 1989. 209 с.
- Киянченко Е. А. Учим детей общаться. *Начальная школа*. 2002. № 6. С. 63–68.
- Ладыженская Т. А. *Система работы по развитию связной устной речи*. М., 1974. 256 с.
- Овчарова Р. В. *Практическая психология в начальной школе*. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.
- Рамзаева Т. Г. Методическое письмо «О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников». *Начальная школа*. 1995. № 8. С. 66–71.

Константинова Ирина Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina Yu. Konstantinova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук, доц.

Konstantinova.iri@yandex.ru

УДК 373

Формирование аналитико-синтетических действий младших школьников с помощью игровых приемов

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования аналитико-синтетических действий младших школьников, выделяются структуры логических операций анализа и синтеза. Показаны отличия игр от игровых приемов и выделены условия, при которых они будут способствовать формированию аналитико-синтетических действий; приведены примеры игровых приемов.

Ключевые слова: младший школьник, аналитико-синтетические действия, игровые приемы, учебный процесс.

Game activities for building analytical and synthetic action skills in primary school students

Abstract. This paper focuses on the ways to build analytical and synthetic action skills in primary school students. It describes the structure of logical operations of analysis and synthesis. The article also outlines the differences between games proper and game-based educational tools and identifies conditions required for such tools to develop students' analytical and synthetic action skills. Finally, the article provides examples of game-based tools.

Keywords: primary school student, analytical and synthetic actions, game techniques, education.

В настоящее время перед начальной школой стоит важная задача: научить детей учиться, сформировать учебную деятельность. В ходе этой деятельности учащиеся овладевают универсальными учебными

действиями, в том числе познавательными. Познание невозможно без мыслительной деятельности, основу которой составляют анализ и синтез. Эти мыслительные операции взаимосвязаны и взаимозависимы, они практически не делимы и образуют единые аналитико-синтетические действия. Такие действия, включенные во все операции мышления, можно назвать основой учебной деятельности [Соломонова, 2009, с. 22].

Несмотря на то что различие анализа и синтеза условно, можно выделить структуру этих логических операций. Для того чтобы осуществить анализ, необходимо следующее: 1) определить, для чего должен быть проведен анализ, какова его цель; 2) установить возможность деления объекта на части (составные элементы); 3) выбрать возможные основания для деления на части; 4) разделить объект на части; 5) выделить в каждой части существенные признаки. При выполнении синтеза необходимо следующее: 1) определить, для чего должен быть проведен синтез, какова его цель; 2) назвать все части объекта; 3) установить возможность соединения, объединения; 4) выбрать возможную последовательность соединения; 5) соединить все части.

Аналитико-синтетические действия формируются у учащихся в достаточной степени только при целенаправленном обучении. Имеет значение форма представления учебного материала. Младшему школьнику, несмотря на то что ведущей деятельностью становится учебная, по-прежнему близка игра. На уроках чаще используют игровые приемы. Основные их отличия от игры рассмотрим в таблице.

Таблица

Основные отличия игры от игровых приемов

Игра	Игровые приемы
Нет определенной цели	Имеют четко поставленную обучающую цель
Самостоятельность и инициативность ребенка	Направляющая и контролирующая роль взрослого
Интерес ребенка к самому процессу игры	Нацеленность ребенка на результат и оценку взрослого
Креативность, непредсказуемость	Определенное дидактическое задание, однозначность правильных способов решения
Может не иметь познавательной направленности	Имеют познавательную направленность

Значение игровых приемов в обучении для развития мыслительных операций анализа и синтеза очень велико, так как у ребенка форми-

рование психических процессов (в частности, мышления) происходит через призму игровых элементов. В игре ребенок и свободен, и в то же время подчинен правилам. Игровая деятельность имеет тесную связь с психическими процессами. В игре дети легче находят пути решения даже самых сложных для них задач [Ермолаева, 2005, с. 54].

В нашем исследовании мы решили облечь задания на развитие анализа и синтеза в игровую форму. Учащимся на разных уроках предлагали задания, связанные с предметным материалом, для выполнения которых необходимо осуществить аналитико-синтетические действия. Игровая форма заданий повышала интерес к ним второклассников и активизировало их мыслительную деятельность, на этих этапах урока они были очень активны. Надо отметить, что мы обращали внимание на формирование осознанности при выполнении аналитико-синтетических действий: правильное выполнение заданий и верное словесное описание своих действий. Формирование анализа и синтеза осуществлялось в логике формирования универсальных учебных действий (далее — УУД):

- использование конкретных практических действий (лежащих в основе универсальных) в выполнении отдельных заданий на разном предметном материале;
- выделение общих элементов в структуре конкретных действий, выполняемых на различном предметном содержании;
- определение структуры УУД;
- использование структуры при выполнении заданий разного предметного содержания [Вергелес, 2015, с. 37].

Важно отметить, что при проведении формирующего эксперимента программное содержание в экспериментальном классе не корректировалось, объем материала не увеличивался. Изменялась лишь форма подачи материала урока.

Приведем пример игрового приема «Охотники» на уроке математики, направленного на формирование операции анализа. Описание игровой ситуации: учитель объявляет ребятам, что сегодня они отрядами (это игра по колонкам) отправляются на охоту за ценными экземплярами животных для заповедника. Стрелять будут из ружей, заряженных снотворным. Важно как можно быстрее и точнее выполнить задание.

На каждой карточке три уравнения. Решив их, надо найти сумму корней уравнений, которая соответствует определенному зверю. Время ограничено, количество уравнений — нет. У каждой колонки свои наборы карточек с уравнениями (одинаковые для каждой колонки). Когда время заканчивается (5–8 минут), производится подсчет «пойманных зверей».

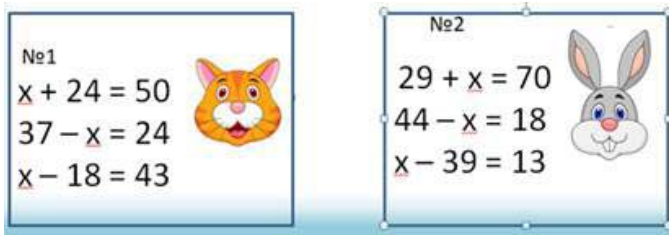


Рис. 1. Карточки к игровому приему по математике «Охотники»

Перед началом «охоты» составляется план действий, в данном случае он соответствует структуре операции анализа.

«План охоты»

1. Постановка цели (решить как можно больше уравнений — поймать как можно больше зверей).
2. Анализ содержания каждого уравнения.
3. Выявление неизвестного (слагаемое, вычитаемое, уменьшаемое).
4. Нахождение неизвестного.
5. Нахождение суммы.
6. Соотнесение результата с соответствующим зверем.

При включении на математике игрового приема, акцент в котором ставился на операцию синтеза, «план действий» соответствовал структуре синтеза. Например, в игровом приеме «Путаница» ребятам надо было собрать несколько задач из предложенных частей. Игровая ситуация заключалась в следующем: «Мальчику Васе надо было придумать три задачи. Пока он придумывал, сам запутался... Давайте поможем Васе распутать эту путаницу!» Вариант карточки игрового приема показан на рисунке 2.



Рис. 2. Карточка к игровому приему «Путаница»

Перед выполнением задания проводилось обсуждение последовательности действий для достижения цели («план помощи»): 1) постановка цели (собрать задачи, помочь мальчику Васе); 2) назвать (прочитать) все части задач; 3) установить возможность соединения, объединения; 4) выбрать возможную последовательность соединения; 5) соединить все части. Обязательно прочитать задачи полностью, проверить, получилась ли задача.

Надо подчеркнуть, что такие «планы действий» обязательно сопровождали каждый игровой прием, соответствовали структуре анализа или синтеза. Степень самостоятельности постепенно увеличивалась: сначала планы составлялись совместно с учителем, потом в парах учащиеся дополняли неполный план, затем составляли его полностью самостоятельно.

Для формирования аналитико-синтетических действий как универсальных важно показать учащимся не только структуру действий анализа и синтеза, но и то общее, что присутствует в последовательности осуществления этих операций независимо от того, на каком содержании это происходит [Вергелес, 1992, с. 19]. Это можно сделать, сравнивая с учащимися «планы действий», составленные на разном предметном содержании, которые были направлены на формирование анализа (а затем и синтеза), и выделяя в этих последовательностях одинаковые элементы — действия. Знания о структуре операций анализа и синтеза, умение правильно выстроить необходимую последовательность действий и объяснить, описать ее — обязательный этап в формировании аналитико-синтетических действий как универсальных.

Исследование уровня развития анализа и синтеза на констатирующем и контрольном этапах проводилось с использованием самостоятельно разработанного кейса заданий на разном предметном материале. По каждому предмету было два задания: на анализ и синтез. Мы старались максимально разделить эти взаимосвязанные операции, чтобы проследить развитие каждой. Количество учащихся с высоким уровнем развития анализа в экспериментальном классе выросло на 15 %, с низким — уменьшилось на 10 %. Показатели уровня развития синтеза тоже выросли: на этапе констатирующего эксперимента не было учащихся с высоким уровнем развития этой операции, после проведения формирующего эксперимента — 9 % второклассников показали высокие результаты. Определяя общий уровень аналитико-синтетических действий, мы отметили положительную динамику

в экспериментальном классе: учащихся с высоким уровнем стало больше на 7 %, с низким уровнем — меньше на 24 %, за счет этого увеличилось количество учащихся со средним уровнем развития аналитико-синтетических действий.

Сравнительный анализ результатов показал наличие статистически значимых различий в экспериментальном классе до и после проведения мероприятий формирующего этапа как в развитии аналитико-синтетических действий, так и в повышении степени осознанности выполняемых действий. Надо отметить, что в контрольном классе значимых различий не выявлено.

Подводя итоги нашего исследования, можно с уверенностью сделать вывод, что использование игровых приемов на уроках при соблюдении определенных условий способствует формированию аналитико-синтетических действий младших школьников.

Литература

- Вергелес Г. И. *Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): Уч.-метод. пособие*. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2015. 212 с.
- Вергелес Г. И. Этапы формирования учебной деятельности учащихся. *Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития школьников*. Межвузовский сб. СПб.: СПбГУ, 1992. С. 17–27.
- Ермолаева М. Г. *Игра в образовательном процессе*. СПб.: СПБАППО, 2005. 112 с.
- Соломонова Т. П. Формирование аналитических умений учащихся. *Профессиональное образование. Столица*. 2009. № 5. С. 22.

Кузина Оксана Эдуардовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Oksana E. Kuzina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — Н. М. Нужнова, канд. пед. наук, доц.

oksikus19@mail.ru

Формирование у младших школьников навыков речевого этикета средствами игровой деятельности

Аннотация. В данной статье рассматривается одна из актуальных проблем современной педагогики — формирование навыков речевого этикета младших школьников. Практика показывает, что проблема эффективности речи и речевого этикета в настоящее время стоит как никогда остро. Обосновывается идея о том, что формирование навыков речевого этикета младших школьников протекает успешнее при систематическом использовании игры в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: речевой этикет, навыки речевого этикета, компоненты навыков речевого этикета, игровая деятельность.

Building primary school students' speech etiquette skills through game activities

Abstract. This article focuses on building speech etiquette skills in primary school students. This is seen as an important goal for modern education; experience shows that speech effectiveness and etiquette remain a challenge for modern school students. The article posits that the comprehensive use of game techniques in regular and extracurricular activities is an efficient tool for building speech etiquette skills in primary school students.

Keywords: speech etiquette, speech etiquette skills, components of speech etiquette skills, game activity.

Актуальность рассматриваемого вопроса связана с проблемами, возникающими у младших школьников в процессе общения, грамотного и вежливого изложения своих мыслей, соблюдения правил речевого этикета. Особенность данного этапа в жизни ребенка обозначена определенными требованиями к его речевому развитию. Речь должна быть грамотной, выразительной, четкой и осмысленной. Поэтому формирование навыков речевого этикета младших школьников является важной задачей и представляет собой длительный и сложный процесс, требующий систематической и целенаправленной работы.

Цель исследования — выявить особенности навыков речевого этикета у младших школьников и условия их формирования средствами игровой деятельности в условиях общеобразовательного учреждения.

Гипотеза исследования — формирование речевого этикета детей младшего школьного возраста средствами игровой деятельности будет осуществляться успешно, если:

- игровые формы активно использовать в урочной и внеурочной деятельности;
- содержание игровой деятельности будет направлено на развитие важных коммуникативных качеств младших школьников, таких как умение грамотно и вежливо общаться, говорить, формулировать свои мысли, строить правильные предложения и т. п.;
- в процессе игровой деятельности педагог будет придерживаться принципов игрового взаимодействия (добровольное участие в игре, удовольствие от их проведения, поддержание активности ребенка, соблюдение условий и правил, учет возрастных и индивидуальных особенностей и т. п.).

Проблемам формирования навыков речевого этикета младших школьников, условиям его эффективности, механизмам, методам и приемам реализации в условиях игровой деятельности посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых. На современном этапе речевой этикет понимается как принятый в обществе порядок поведения и взаимодействия, отражающийся в речевых формах.

Средствами, или единицами речевого этикета, являются слова и выражения, употребляемые людьми в различных ситуациях общения. Основа речевого этикета — речевые формулы, широко используемые в разговорной и диалогической речи, все многообразие которых можно подразделить на следующие основные группы: формулы для начала беседы; формулы, применяемые в процессе общения; формулы для завершения разговора. Данные формулы представляют собой готовые типовые конструкции, помогающие корректному общению в различных этикетных ситуациях с учетом возрастных, психологических, социальных факторов и сферы общения. Что касается непосредственно самих этикетных ситуаций, то А. А. Акишина и Н. И. Формановская выделяют следующие: приветствие, обращение, представление, приглашение, комплимент, поздравление, прощание и т. д. [Акишина, Формановская, 2019].

Владение навыками речевого этикета предполагает уместное использование речевых формул в устной и письменной речи. Л. С. Рубинштейн под термином «навык» обозначает способность к действию, достигнутому наивысшего уровня сформированности, совершаемому

автоматически, без осознания промежуточных шагов. То, что выполняемое действие становится навыком, означает, что в результате упражнений индивид приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью [Рубинштейн, 2020].

Структурными компонентами навыков речевого этикета являются:

— социокультурные: навыки моделирования своего речевого поведения в соответствии с национально-культурной спецификой взаимодействия;

— речевые: навыки, обеспечивающие грамотное и ясное использование языковых средств для решения задач речевого этикета;

— ориентировочные: навыки, способствующие организации этикетно-речевой деятельности и реализации коммуникативного взаимодействия;

— конструктивно-проектировочные: навыки использования знаний для анализа и оценки собственной этикетно-речевой деятельности с целью формирования адекватного и рационального стиля речевого общения;

— рефлексивные: навыки осмысливать, осознавать и понимать себя и свои действия, позволяющие выбирать основания этикетно-речевой деятельности как определенного типа отношений к социокультурной действительности и к самому себе.

Оценка уровня сформированности навыков речевого этикета была проведена среди обучающихся 3-го класса. Для оценки компонентов речевого этикета определены параметры диагностики и подобраны диагностические методики, представленные в таблице. Уровень сформированности навыков определялся как высокий, средний и низкий в зависимости от количества набранных баллов.

Наблюдения показали недостаточную для учеников 3-го класса грамотность речи, частое несоответствие ситуации и употребляемых речевых формул, обедненность лексики, неумение корректно строить свое речевое поведение и формулировать мысли. Все оцениваемые показатели по классу находятся на уровне чуть выше среднего, в целом по классу средний уровень сформированности навыков речевого этикета.

В наибольшей степени не сформированы навыки использования формул вежливого отказа в просьбе, показатель составил около 53 %, что соответствует низкому уровню. Все остальные показатели соответствуют среднему уровню. В лучшей степени сформированы навыки применения формул просьбы и благодарности (71 %).

Диагностическая карта изучения навыков речевого этикета обучающихся 3-го класса

Компонент	Параметр диагностики	Методика
Когнитивный	Действия, направленные на знания младших школьников, принятых в культурном обществе норм речевого этикета	Наблюдение. Беседа. Анкета «Знание правил речевого этикета» С. В. Корольковой
	Действия, направленные на владение нормами речевого этикета	Диагностическая методика для исследования уровня сформированности навыков речевого этикета младшими школьниками (М. А. Переверзевой, О. В. Еременко)
Эмоционально-ценностный	Действия, связанные с эмпатией, доброжелательным отношением к собеседникам (взрослым и детям), ценностным отношением к общению	Диагностическая методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гавриловой)
Поведенческий	Демонстрация (проявление) навыков речевого этикета в коммуникативном поведении младших школьников	Диагностическая методика «Кто прав?»

Результаты наблюдений подтвердились проведенной беседой и анкетированием. По результатам диагностических методик можно отметить, что все показатели по классу находятся на уровне чуть выше среднего. Хуже сформированы навыки лексических умений, использования формул вежливого отказа в просьбе, возникают сложности в оценке собственного речевого поведения. В лучшей степени сформированы навыки нахождения ошибок в диалоге, применения формул просьбы и благодарности.

Среди ошибок в речевом поведении учеников 3-го класса можно отметить следующие:

- отсутствие в речи принятых в обществе речевых формул;
- неправильный выбор формулы в определенной речевой ситуации;
- применение слов, имеющих грубую и негативную окраску;
- применение жаргонных слов;
- неверно выбранная интонация.

К сожалению, аналогичная ситуация характерна не только для обучающихся данного класса. У большинства современных школьников наблюдается низкий уровень культуры речевого поведения, несоблюдение или неправильное применение основных норм, правил и формул речевого этикета, бедность словарного запаса, неумение слушать собеседника, трудность в выражении мыслей.

В начальной школе формирование навыков речевого этикета осуществляется при изучении всех разделов языкового курса. Во всех учебно-методических комплексах (далее — УМК) УМК запланированы темы на уроках русского языка, чтения, окружающего мира. Однако следует помнить, что, несмотря на изменения в жизни, младшие школьники все еще не утратили интереса к игре, а правильно организованные игры способствуют успешному овладению ребенком навыков речевого этикета. Лучшим способом формирования у детей норм речевого этикета является создание необходимой речевой среды, поддержание атмосферы уважения и доброжелательности. В качестве такой среды может выступать игровая деятельность.

Игра очень важна в жизни ребенка, она имеет то же значение, как у взрослого человека его работа, деятельность. За внешней беззаботностью и легкостью, игра требует от играющего максимальной отдачи энергии, ума, самостоятельности и выдержки. Дети повторяют в играх то, что они наблюдают и понимают, и поэтому игра, по мнению многих ученых, — вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта и речевых коммуникаций, одна из сложных способностей человека.

Немецкий психолог К. Гросс в конце XIX в. одним из первых предпринял попытку систематического изучения игры как «изначальной школы поведения». По его мнению, игра — это «первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих» [Гросс, 1916].

Д. Б. Эльконин, один из блестящих исследователей игры, называл ее «арифметикой социальных отношений», отмечая, что игра социальна по своей природе [Эльконин, 2012].

Обобщая мнения различных авторов об игре как эффективном способе формирования у младших школьников навыков речевого этикета, выделим ряд общих положений:

- игра является самостоятельным видом развивающей деятельности;
- игра — самая свободная форма деятельности младших школьников; в игре познается и анализируется окружающий мир,

развивается фантазия и личное творчество, способность к самопознанию и самовыражению;

- игра — это нормативная и равноправная деятельность младших школьников, меняющих свои цели и установки по мере взросления;
- игра — это практика развития: дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют; это свобода саморазвития с опорой на подсознание, творчество и разум;
- игра — главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Следовательно, игра является наиболее доступным и интересным для ребенка способом переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций, наиболее эффективным средством формирования речевого этикета.

Наиболее важными функциям игры являются: социокультурная; коммуникативная; диагностическая, игротерапевтическая, функция коррекции и самореализации в игре, развлекательная. Поэтому при правильном подборе игр можно спланировать и создать условия для формирования навыков речевого этикета ребенка, создать и сплотить детский коллектив с определенными правилами поведения и взаимоотношения.

В педагогической практике для формирования навыков речевого этикета используется множество игр. На закрепление формул, оценку реплик и поведения героев литературных произведений — Буратино, Мальвины, Карлсона, Знайки и Незнайки и др. — рекомендуется использовать дидактические игры. Процесс формирования у младших школьников навыков речевого этикета значительно активизируется, если на уроке создаются необычные игровые или сказочные ситуации.

Для обогащения словарного запаса разнообразными этикетными формулами с обучающимися будет полезен комплекс речевых игрупражнений («Комплименты», «Кто скажет больше вежливых слов (приветствий, прощаний, извинений)», «Скажи по-другому», игры со словами или обыгрывание различных ситуаций («Пригласи друзей в гости», «Поблагодари за подарок», «Телефонный разговор»).

Ученикам могут понравиться ролевые игры, обыгрывающие ситуации «Знакомство», «В общественном транспорте», «Прощание (приветствие) с другом (учителем, взрослым)», «Беседа в магазине». Каждая ситуация может разыгрываться несколько раз, а детям предлага-

ется выбрать и обосновать наиболее подходящее поведение и речь участников игры.

Театрализованные игры способствуют усвоению элементов этикетной речи, речевого общения (таких как мимика, жесты, поза, интонация). Дети знакомятся с чувствами, настроением героев, осваивают способы их выражения. Театрализованная деятельность вносит разнообразие в жизнь ребенка, является эффективным средством обогащения словарного запаса, формирования речевого этикета и социализации.

Игра на уроке — серьезный вид деятельности, активная форма учебного занятия, в ходе которой моделируется определенная ситуация. Важная задача учителя — создать у школьников игровое состояние и эмоциональное отношение к происходящему. Поэтому к подбору игр нужно подходить ответственно, соблюдать условия, правила и направления ее проведения. При планировании урока с применением игровых технологий важно продумать роль каждого участника. Учитель может выступать в роли инструктора, судьи, тренера или ведущего. Роль учащихся в игре в зависимости от игровой ситуации может быть самой разнообразной: актеры, игроки, зрители, эксперты, судьи. Чтобы игра была интересной и полезной, важно продумать все ее основные этапы.

В своей деятельности педагоги используют различные игры, но чтобы они не были ситуативными, сиюминутными, а были понятными детям как по правилам проведения, так и по планируемым целям, следует их объединять в единую тематическую группу. К примеру, серию таких игр можно объединить в общее еженедельное мероприятие, рассчитанное на год, под названием «Дни вежливости», в рамках которых проводить игровую деятельность. Для педагога после проведения таких дней будет возможность понаблюдать за тем, насколько успешна была игра и как она повлияла на поведение и взаимоотношение детей, чтобы впоследствии внести определенные коррективы.

Следует отметить, что формирование навыков речевого этикета средствами игровой деятельности способствует совершенствованию личностных характеристик ученика; метапредметных умений и предметных результатов. Все перечисленные составляющие являются результатами освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и зафиксированы в документе.

Таким образом, через игру формирование навыков речевого этикета протекает быстрее и эффективнее, игра является доступным, понятным и интересным для ребенка способом переработки и выра-

жения впечатлений, знаний и эмоций. Игра создает модель реальной жизни, что позволяет повторять ситуацию несколько раз и выбирать оптимальный вариант. Поэтому игра — наиболее эффективное средство формирования навыков речевого этикета младших школьников.

Литература

- Акишина А. А., Формановская Н. И. *Русский речевой этикет. Практикум вежливого речевого общения*. СПб.: Ленанд, 2019. 184 с.
Гросс К. *Душевная жизнь ребенка*. Киев, 1916. 242 с.
Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. М.: АСТ, 2020. 960 с.
Эльконин Д. Б. *Психология игры*. М.: Детство-Пресс, 2012. 228 с.

Пашкова Алина

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina Pashkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт детства

Дошкольное и начальное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук

pashkova_alina99@mail.ru

УДК 373

Формирование планирования у младших школьников при организации онлайн-смен на каникулах

Аннотация. В докладе рассматривается проблема развития самостоятельности при планировании собственной деятельности младшими школьниками. В качестве исследовательской задачи была определена попытка оценить на основе опроса родителей возможности и роль онлайн-смен «МегаГерц» в формировании планирования у учеников начальных классов. Автором предложены приемы развития данного умения при организации онлайн-смен. Представленная проблема особенно актуальна в сложившихся условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: младший школьник, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, регулятивные умения, планирование.

Building primary school students' planning skills through online activities during a school break

Abstract. The report focuses on developing primary school students' ability to independently plan their own activities. The specific goal of the research was to assess the potential of MegaHerz online activities to build primary school students' planning skills. The research was based on a survey of the parents whose children participated in the online activities. The article also describes the techniques that can be used to improve these skills through online activities. This goal is especially relevant in the current conditions of distance learning.

Keywords: primary school students, meta-subject results, universal learning activities, regulation skills, planning.

Одной из важнейших задач в начальной школе является воспитание у учащихся активности, учебной самостоятельности и самоорганизации. Иными словами — формирование и развитие ученика как субъекта учебной деятельности. Одним из направлений процесса перехода младшего школьника от объекта педагогического воздействия к субъекту является формирование и развитие у младших школьников универсальных учебных действий (УУД): учащийся становится субъектом учебной деятельности, если приобретает такие качества личности, которые позволяют ему самостоятельно ставить цели, прогнозировать их результаты, определять пути и способы достижения этих целей [Раев, 1999, с. 16]. Под умением определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата подразумевается планирование.

Планирование изучалось в различных направлениях психологических и педагогических работ. Первые исследования данного вопроса были связаны с изучением проблемы умственных действий и их роли в развитии мышления. Большой вклад в разработку теоретической базы внесли Д. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др. Для данного исследования особенно значимы работы, связанные с возрастными особенностями планирования собственной деятельности: исследования, посвященные изучению процесса формирования внутреннего плана действий (далее — ВПД), как новообразования младшего школьного возраста [Зак, 1985]. Кроме того, были приняты во внимание труды, в которых планирование рассматривается как одно из умений, лежащих в основе самоорганизации младших школьников [Чемерилова, Иванова, 2019]. При разработке приемов учитывалась

теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, а также концепция развития УУД, разработанная на основе системно-деятельностного подхода группой авторов под руководством А. Г. Асмолова. Итак, приведенная выше часть научных работ указывает на наличие научно-методического обоснования процесса формирования планирования как одного из универсальных учебных действий учащегося.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования относит планирование к регулятивным универсальным учебным действиям. Формирование общеучебных умений важно начинать уже с 1-го класса. С приходом ребенка в школу ведущим видом деятельности для него становится учебная. Ученик сталкивается с регламентом урока, новым режимом, с заданиями, которые требуют от него составления плана, умения следовать ему и корректировать свои действия. Не случайно одним из новообразований младшего школьного возраста является ВПД, который позволяет осмысливать собственные действия, прежде чем они будут совершены, тем самым планировать их. Кроме того, своевременное формирование планирования обеспечивает возможность продолжения образования в основной школе, готовит ученика к внезапным изменениям, с которыми сталкивается современный человек.

Последствия пандемии COVID-19 показали, что планирование и способность к самоорганизации оказались особенно необходимыми умениями. При внедрении элементов дистанционного обучения назревал вопрос организации урочной и внеурочной деятельности школьника в новом формате, готовности младшего школьника и родителей к самостоятельному планированию, организации обучения и досуга.

Одной из форм организации дистанционного взаимодействия с учениками являются онлайн-лагеря. В 2020 г. стартовал культурно-образовательный проект «Онлайн-центр МегаГерц», направленный на создание досуга для школьников во время каникул. Проект был поддержан губернатором Санкт-Петербурга А. Д. Бегловым. На данный момент проект продолжает развиваться, начали свою работу детские клубы по интересам, участвовать в которых ученики могут не только на каникулах. Главная цель этого проекта — создание условий для интересного, разнообразного по форме и содержанию отдыха школьников Санкт-Петербурга. Подробно ознакомиться с проектом можно на официальном сайте РГПУ им. А. И. Герцена. Более детально узнать об организаторах и структуре проекта можно из записи эфира Россия 1 (13.06.2020).

Таким образом, цель данного исследования — выявить возможности онлайн-лагерей для формирования планирования как регулятивного универсального учебного действия младших школьников.

В ходе исследовательской работы была выдвинута гипотеза — онлайн-лагеря открывают возможности для формирования планирования собственной деятельности у современных учеников начальных классов.

Для проверки гипотезы были разработаны анонимные анкеты для родителей, дети которых стали участниками проекта, и вожатых, которые взаимодействовали с детьми онлайн. В ходе исследования был проведен и анализ отзывов родителей. В анкетировании приняли участие 17 родителей и 16 вожатых. Аспектом анализа результатов анкетирования является степень самостоятельности учеников при планировании собственной деятельности во время онлайн-смен.

Все родители отметили, что МегаГерц позволяет детям плодотворнее использовать свободное от школьных занятий время, учит рационально организовать его. Но анализ ответов показал, что родители переоценивают способности детей самостоятельно следовать плану: лишь 2 % родителей говорят о том, что их дети не следовали плану вечерней самостоятельной организации досуга, в то время как 30 % вожатых утверждают, что таких детей в отряде большинство. Что касается контроля со стороны взрослых при выполнении плана, то, по мнению родителей, нуждались в помощи 29 % детей, тогда как 25 % вожатых утверждают, что таких детей большинство. Одна из главных причин, по которой дети не выполняют предложенный план, — половина опрошенных вожатых не применяют методы стимулирования. По результатам наблюдения и анкетирования можно сделать вывод, что во время онлайн-смен сохраняется влияние и контроль со стороны родителей, но в целом степень самостоятельности детей во время активностей все вожатые оценивают высоко: 75 % (3–4 балла), 25 % (5 баллов) по 5-балльной шкале. Если учитывать причины, по которым не все дети оказались на высшем уровне самостоятельности, и обратиться к работам вышеперечисленных исследователей, то можно продемонстрировать, как увеличить самостоятельность детей при планировании и какие возможности для этого есть у онлайн-лагерей.

Так как планирование является универсальным учебным действием, то его развитие должно строиться по системе формирования УУД, в основе каждого из которых лежит целенаправленное формирование у младших школьников трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого. Применительно к планированию:

знание о планировании, раскрытие значимости использования планирования, овладение способами и приемами планирования.

В задачи МегаГерца не входило целенаправленное формирование планирования, но практика взаимодействия с детьми показала, что у такой формы организации досуга есть возможности для формирования этого умения. Г. И. Вергелес были сформулированы основные психолого-педагогические условия формирования универсальных учебных действий [Вергелес, Денисова, 2014]. Опыт работы «МегаГерц» доказал, что создать приведенные условия возможно на онлайн-смене.

1. *Формирование УУД на основе конкретных практических действий.* Каждый день ребята выполняют разнообразные практические действия. На активностях лагеря дети не составляют план для написания рассказа или для решения математической задачи, но при подготовке выступления, во время кулинарного мастер-класса и других активностях планирование играет не менее важную роль.

2. *Определение структуры УУД и конкретных учебных действий, на основе которых оно формируется.* Подвести к осознанию структуры регулятивных учебных действий можно как в рамках организационного периода смены (первые дни) — мотивация к целеполаганию, построению плана, осуществлению самоконтроля в течение смены, так и в пределах конкретной активности — организация проектной деятельности отряда, создание аппликации и др. Возникает вопрос, как организовать работу по формированию всех трех компонентов так, чтобы произошло осознание и принятие значимости планирования младшим школьником. Поведение детей во время всей смены зависит от качества проведения вожатым организационного периода. Именно в этот период целесообразно включать беседы, круглые столы, дебаты на тему значимости планирования в лагере и в жизни человека.

3. *Формирование УУД в единстве его составляющих:* знания структуры УУД, желания овладеть им и практического выполнения действия на разном содержании. На онлайн-сменах используется такое средство, как «чек-лист» — список, содержащий ряд действий, которые необходимо выполнить. Данное средство позволяет вожатым подкреплять мотивацию учеников следовать заданному плану (ученики самостоятельно отмечают, какие действия они выполнили). Выполнение действий по «чек-листу» происходит на разном содержании. Данное средство будет эффективным и в рамках урока. В анкетировании 50 % вожатых отметили, что использовали различные методы и приемы

стимулирования для выполнения детьми «чек-листов». Среди них: поощрение в виде подсказок для разгадки тайны следующего дня смены; поощрение баллами и грамотами; яркое и красочное оформление плана; личный пример.

4. *Формирование УУД в следующей логике:* использование конкретного действия (лежащего в основе универсального) в выполнении отдельных заданий, выделение общих элементов в структуре конкретных действий, выполняемых на различном учебном содержании, определении структуры УУД, использование ее при выполнении заданий разного предметного содержания. Разнообразие активностей позволяет вожатому устанавливать связи, находить и демонстрировать детям общие способы действия на разном содержании.

5. *Повышение степени самостоятельности учащихся в процессе овладения УУД.* Границы свободы в принятии решений во многом определяют родители младшего школьника. Наблюдения показывают, что степень самостоятельности не зависит от способа организации онлайн-смены. Как было отмечено в анализе результатов анкетирования, несмотря на доступность плана дня, «чек-листов», описаний активностей по интересам, часть родителей ограничивают свободу в выборе активностей, не позволяют ученикам проявить свою самостоятельность при решении различных организационных проблем (в том числе технических). Лишь 23 % родителей (по результатам анкетирования) дали ребенку возможность самому выбрать лагерь, изучить его программу, а 75 % вожатых отмечают, что родители присутствовали на активностях. Таким образом, обеспечение возможности для учащихся самостоятельно осуществлять деятельность возможно при проведении соответствующей беседы с родителями на организационном собрании; при желании вожатых создавать ситуации, способствующие проявлению самостоятельности учеников; при подборе и применении методов стимулирования и поощрения самостоятельного планирования, примеры которых были указаны выше.

6. *Направленность деятельности учащихся на осознанное выполнение действий (правильное практическое выполнение действия, верное словесное описание структуры УУД учеником).* Важную роль в планировании играет развитие регулирующей речи. А. Г. Асмолов выделяет ряд психологических условий, способствующих формированию регулирующей речи у младших школьников [Асмолов, 2004]. Ряд из них при соответствующей подготовке вожатых осуществим во время онлайн-смены: регуляция совместной деятельности (внешне-

речевое планирование действий партнера, стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполнения действий партнера и оценка качества, коррекция допущенных ошибок). Вожатые создают данное условие на интуитивном уровне, не осуществляя целенаправленной работы по формированию планирования, организуя групповые активности. У онлайн-лагеря есть возможность организовывать постоянное взаимодействия детей в группе во время активностей разного содержания, что способствует развитию как взаимной регуляции внутри коллектива, так и саморегуляции, благодаря осознанию ответственности за свои действия, ожиданию оценки со стороны товарищей и вожатых.

Таким образом, можно выделить ряд преимуществ и недостатков онлайн-лагерей как формы взаимодействия с детьми, способствующей формированию различных УУД, в том числе планирования. Разнообразии содержания практической деятельности, возможность часто организовывать парную и групповую работу, добровольный характер участия в активностях, возможность выбирать лагерь и активности по интересам, чередование обязательного общего распорядка дня с самостоятельным планированием и распределением занятий в вечернее время — все это открывает возможности для формирования планирования при условии, что оно будет осуществляться целенаправленно. При этом стоит учитывать, что основная цель онлайн-лагеря — организация досуга; не все вожатые получают соответствующее образование; на смене отсутствует конкретное предметное содержание активностей; нет комплексного взаимодействия школы и лагеря.

Школы возвращаются к прежнему режиму, но проблема досуга и самоорганизации младших школьников остается актуальной. В анкетировании родители отмечали, какие иные формы времяпрепровождения выбирают их дети, кроме МегаГерц. Анализ ответов показывает, что встречаются дети, досуг которых ограничен прогулками и играми с гаджетами, и дети, посещающие множество кружков и секций, — две крайности, между которыми родителям нужно найти середину. Если оценивать отзывы родителей, то онлайн-лагеря — это та помощь, в которой чаще нуждаются работающие родители.

Опыт МегаГерц и результаты исследования могут использоваться в школьной практике. Школьный лагерь на каникулах или внеурочная деятельность могут частично перейти на дистанционный формат, где учитель может выстроить целенаправленную работу по формированию различных УУД, участвовать в котором ученики смогут

с любой точки. Используемое в МегаГерц средство «чек-лист» может эффективно применяться при организации проектной деятельности и ее планировании; при практических работах: наблюдении, опытах; при выполнении домашних заданий; при помощи ученикам в подготовке к самостоятельным работам и в других видах деятельности. При соответствующей методической базе и подготовке вожатых онлайн-лагеря могут стать эффективной формой для целенаправленного развития универсальных умений и развития младшего школьника.

Литература

- Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Регулятивные универсальные учебные действия. В кн.: А. Г. Асмолов (Ред.). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя*. М.: Просвещение, 2004. 152 с.
- Вергелес Г. И., Денисова А. А. *Технология обучения младших школьников. Учебно-методическое пособие для студентов факультетов начального образования*. СПб.: ВВМ, 2014. 218 с.
- Выготский Л. С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Зак А. З. Связь обучения и умственного развития школьников. *Вопросы психологии*. М., 1985. С. 49–54.
- Леонтьев А. Н. *Проблемы развития психики*. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1959. 483 с.
- Раев А. И. Младший школьник как объект и субъект педагогического воздействия. В кн.: А. И. Раев (Ред.). *Педагогическая психология*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 14–21.
- Чемерилова И. А., Иванова Е. К. Использование технологий тайм-менеджмента в формировании умений самоорганизации у младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 1 (74). С. 252–255.

Санникова Маргарита Семёновна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Margarita S. Sannikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании

Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук, доц.

rita1999@mail.ru

Формирование прогнозирования у младших школьников в исследовательской деятельности

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования прогнозирования у младших школьников в исследовательской деятельности. Рассматривая данные умения с точки зрения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, обратим внимание на роль формирования у учащихся способности решать познавательные задачи, такие как планирование и установление причинно-следственных связей. В практической части работы будут представлены результаты исследования особенностей развития и формирования прогнозирования младших школьников в исследовательской деятельности

Ключевые слова: младший школьник, регулятивные универсальные учебные действия, прогнозирование, исследовательская деятельность,

Building primary school students' forecasting skills through research activities

Abstract. The article focuses on building primary school students' forecasting skills through research activities. The Federal State Educational Standard for General Primary Education connects students' forecasting skills with their ability to solve cognitive tasks, such as making plans and establishing cause-and-effect relationships. The practical part of the article presents the results of a study into how primary school students build and develop their forecasting skills through research activities.

Keywords: primary school students, universal regulatory learning activities, forecasting, research activities.

В последние годы в современном обществе в условиях глобализации и информатизации все больше становится востребована личность, обладающая такими качествами, как самостоятельность в принятии решений, критичность мышления и социальная активность. Таким образом, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее — ФГОС НОО) приоритетными направлениями являются формирование общечеловеческих качеств, универсальных учебных действий и развитие личности, способной овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимы для ориентации в постоянно меняющейся информационной среде, а также принимать обоснованные решения и справляться с жизнен-

ными трудностями [ФГОС НОО, 2010]. Эти цели достигаются через формирование у учащихся различных компетенций.

Одними из ключевых компетенций являются регулятивные универсальные учебные действия (далее — РУУД), главной задачей которых является формирование у младших школьников основ умения учиться и способности к организации собственной деятельности. К ним относятся: умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать ее, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе

На данный момент одним из приоритетных направлений развития образования является гуманизация школы, опора на личностное саморазвитие обучающихся. В условиях постоянно развивающегося общества требуются современно образованные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора и способные предвидеть их возможные последствия. Именно поэтому одной из ключевых задач, стоящих перед учителем, является формирование у младших школьников способности к прогнозированию при решении конкретных ситуаций в процессе обучения.

В науке существует несколько трактовок понятия «прогнозирование». Так, Г. В. Утенбергенова определяет прогнозирование как мысленное умение строить предположения о будущем на основе приобретенных знаний и оценки своих возможностей [Утенбергенова, 1987].

И. В. Бестужев-Лада рассматривает прогнозирование как одну из форм предсказания (наравне с предчувствием и предугадыванием). При таком подходе прогнозирование означает «специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления» [Бестужев-Лада, 2002, 67 с.].

Несмотря на то что выше представленные авторы в своих работах утверждают о важности формирования способности индивида к прогнозированию, в ходе ознакомления с теорией было выявлено, что условия, формы и методы формирования как прогнозирования, так и РУУД в целом недостаточно обоснованны. Так, например, Ю. Н. Кулюткин отмечает, что задача формирования прогнозирования не всегда решается учителями в начальной школе, препятствием являются слабые связи между системами методических и психолого-педагогических знаний педагогов [Кулюткин, 2002].

Таким образом, становится очевидной необходимость разрешения противоречия между важностью формирования прогнозирования и недостаточной осведомленностью учителей начальных классов о методах и формах организации этого процесса.

В сложившейся ситуации учителю необходимо найти для себя оптимальную и в то же время эффективную форму и технологию обучения с целью формирования прогнозирования у обучающихся, среди которых учебно-исследовательская деятельность может являться одной из приоритетных. Исследовательская деятельность способствует повышению мотивации обучения и позволяет выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности младших школьников. Исследовательская деятельность обучающихся представляет собой совокупность действий поискового характера, которая способствует открытию ими неизвестных фактов, теоретических знаний и способов деятельности.

Осенью 2020 г. было проведено исследование по проблематике условий развития прогнозирования учащихся в исследовательской деятельности в практике современных педагогов. Опросный лист для учителей состоял из 16 вопросов. Всего удалось опросить 40 учителей 1–5-х классов из различных школ Санкт-Петербурга и Челябинска. Часть вопросов опросника позволила констатировать наличие противоречия между теоретически обоснованной значимостью развития прогнозирования у обучающихся и недостатком знаний учителей о формах и методах организации формирования этого РУУД в образовательном процессе.

Было установлено, что практикующие учителя начальной и основной школы в большинстве (50 % опрошенных) первостепенным считают развитие такого РУУД учащихся, как целеполагание, затем по приоритетности идет планирование и прогнозирование. Именно поэтому при организации исследовательской работы учителя (70 % опрошенных) считают необходимым проводить совместную деятельность с учащимися на этапах определения целей и задач исследования.

При использовании исследовательской технологии в обучении школьников наиболее часто учителя как начальной, так и основной школы наиболее часто отмечают следующие трудности: дефицит времени на уроке (67,5 % опрошенных), низкая степень мотивации обучающихся (60 % опрошенных) и собственная недостаточная теоретическая и техническая подготовленность (45 % опрошенных). Именно поэтому приоритетным для современных учителей 1–5-х классов является реализация исследовательской деятельности в форме домашнего задания исследовательского характера: 76 % опрошенных учителей начальной школы и 84 % — основной школы. Свой выбор испытуемые обосновывают экономией времени на уроке и возможностью реализации во внеучебной деятельности.

Приведенные выше данные исследования позволяют констатировать трудности, связанные с недостаточной теоретической осведомленностью и технической подготовленностью, с которыми сталкиваются практикующие учителя.

В начале 2021 г. для изучения вопроса сформированности прогнозирования у младших школьников было проведено исследование, в котором приняли участие 24 ученика 4-го класса.

Для определения у младших школьников уровня скорости формирования адекватного прогноза была проведена методика «Угадайка» (Л. И. Переслени, Л. В. Подобед). Из каждого набора карточек учащимся было предложено восстановить правильный порядок букв. Ввиду ограничений, связанных с пандемией коронавируса, методика была разработана в электронном варианте и представлена на игровой платформе, созданной для разработки образовательных материалов kahoot.com в виде трех наборов карточек с буквами «А» или «Б». Анализ результатов показал, что у 35 % исследуемых четвероклассников высокий уровень прогностической деятельности, у 45 % — средний уровень прогнозирования. Несмотря на то что 20 % обучающихся допустили не более 11 ошибок, они не могут быть отнесены к среднему уровню прогностической деятельности, так как не смогли выполнить один набор карточек, следовательно, эти учащиеся отнесены к низкому уровню прогнозирования. Учащиеся, которых можно было бы отнести к очень низкому уровню прогнозирования, отсутствуют.

Из приведенных выше результатов можно заключить, что большинство обучающихся выпускного класса начальной школы обладают средним уровнем развития скорости формирования адекватного прогноза, то есть дети способны относительно быстро выявить принцип чередования элементов в последовательности, допуская при этом некоторые неточности и ошибки.

Л. А. Регуш отмечает, что при решении познавательных задач у обучающихся проявляются качества мышления и речи, от которых зависит успешность прогнозирования [Регуш, 2003]. Именно поэтому были разработаны экспериментальные задания с целью диагностики уровня и особенностей развития прогнозирования у младших школьников. Обучающимся 4-го класса было предложено разрешение заданий по математике и окружающему миру.

Анализ результатов позволил установить некоторые особенности младшего школьного возраста. Во-первых, несмотря на то что испытуемые экспериментального класса способны установить несколько

независимых гипотез, при выделении существенного возникают проблемы, обучающиеся либо обосновывают одну гипотезу конкретным фактом или примером, либо не обосновывают вовсе. Подтверждением служат следующие примеры ответов обучающихся на вопрос «Что будет, если исчезнут птицы?»: «*Птицы едят комаров, а без птиц будет много комаров*», «*Дятел лечит дерево, а если не будет дятлов, то деревья будут болеть*», «*Если птицы исчезнут, будет слишком много насекомых*».

Во-вторых, на примере математического и природоведческого содержания было установлено, что для младших школьников характерным является установление причинно-следственных связей в знакомой, более наглядной ситуации (например, «*Что бы ты сделал, чтобы остановить драку?*»), а не в ситуации, данной в словесно-теоретическом плане (например, «*Что ты можешь сделать для того, чтобы место, где ты живёшь, было чистым?*»).

Ввиду того, что учителя начальной и основной школы в ходе опроса отметили важность формирования прогнозирования в урочной и внеурочной деятельности, развитие этого компонента РУУД у младших школьников будет эффективным в исследовательской деятельности, организованной целенаправленно и систематизировано.

Именно поэтому была разработана программа по формированию прогнозирования у обучающихся 4-го класса в исследовательской деятельности. Тематическое планирование урочной деятельности основано на предметном содержании окружающего мира по учебно-методическому комплексу «Перспективная начальная школа». Также в рамках внеурочной деятельности в тематическом планировании представлена программа клуба «Юные исследователи». Вопросы, которые будут подниматься на заседаниях клуба, тесно связаны с темами уроков, что позволит в форме исследовательской деятельности закрепить материал и расширить область знаний учеников. Клуб представляет собой некое школьное научное сообщество, где обучающиеся смогут удовлетворить эмоциональные, коммуникативные и познавательные потребности в рамках взаимодействия со сверстниками и со взрослым. Заседания клуба предусмотрены раз в неделю.

При организации формирования прогнозирования в исследовательской деятельности как в урочной, так и во внеурочной деятельности предполагаются следующие методы работы с младшими школьниками: словесный (беседа, дискуссия и др.); объяснительно-иллюстративный (использование ИКТ, экскурсия и др.); практиче-

ский (работа под руководством педагога, творческое задание и др.); исследовательский (самостоятельная деятельность обучающихся с целью разрешения поставленной проблемы). В урочной деятельности предусмотрено включение таких нетрадиционных методов и форм работы, как комплексные экскурсии, праздники и экологические игры.

Во внеурочной деятельности предполагается ранжирование организации работы обучающихся по степени повышения самостоятельности:

1-я четверть — включение учителя на всех этапах исследовательской деятельности;

2-я четверть — присутствие учителя только на этапах целеполагания, планирования, постановки гипотезы и помощь в формулировке выводов;

3-я четверть — роль учителя-координатора, помощь в определении цели, плана и формулировки гипотезы;

4-я четверть — самостоятельная работа обучающихся, не исключая помощь учителя.

Каждый цикл заседаний включает в себя 4–5 занятий. Например, цикл заседаний в 1-й четверти по теме «Многообразие природы моей страны»:

- 1) виртуальная экскурсия, целью которой является расширение области знаний обучающихся по теме урочной деятельности. На этом занятии рационально использование приема «Верите ли вы, что...», который способствует развитию у младших школьников умения строить прогнозы в проблемной ситуации;
- 2) выбор темы исследования — выбор природной зоны, определение ключевых пунктов исследования. На этом занятии актуально использование приема «Корзина идей», который позволит выявить знания обучающихся на предмет исследуемой темы, а также обеспечит включение всех участников в исследовательскую деятельность;
- 3) распределение обязанностей в группе, постановка цели, составление плана, выдвижение гипотезы;
- 4) сбор материала исследования;
- 5) Оформление вывода;
- 6) презентация результатов исследования. На этом этапе рационально использование такого приема, как «Дерево предсказаний», который позволит формировать у обучающихся умение обосновывать собственные прогнозы.

Таким образом, в процессе реализации программы клуба «Юных исследователей», включающей целенаправленную, взаимосвязанную работу по формированию прогнозирования у обучающихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности за счет предусмотренных разных форм и видов работы позволит достичь оптимального решения проблемы по формированию прогнозирования у младших школьников в исследовательской деятельности.

Литература

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*: утв. Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id = nach (дата обращения: 28.04.2021).
- Бестужев-Лада И. В. *Социальное прогнозирование. Курс лекций*. М.: Педагогическое общество России, 2002. 392 с.
- Кулюткин Ю. Н. *Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя: монография*. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
- Регуш Л. А. *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. СПб.: Речь, 2003. 352с.
- Утенбергенова Г. В. *Возрастная динамика прогнозирования учащимися результатов учебной деятельности*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 17 с.

Искусство воспитания через искусство кинематографии и не только...

Жевно Татьяна Александровна

Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка

Минск, Беларусь

Tatsiana A. Zheuno

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Belarus

Дошкольное и начальное образование

Искусство воспитания через искусство кинематографии и не только...

Научный руководитель — В. Г. Игнатович, канд. пед. наук, доц.

tanya.kunicza.99@mail.ru

Сотрудничество учителя начальных классов с родителями в формировании ценностных ориентаций учащихся

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема сотрудничества учителя начальных классов с родителями в формировании ценностных ориентаций учащихся. Раскрывается сущность понятий «сотрудничество», «ценности», «ценностные ориентации». В работе акцентируется внимание на этапы взаимодействия школы и семьи, рассматриваются формы сотрудничества учителя начальных классов с родителями в формировании ценностных ориентаций детей.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, взаимодействие.

Cooperation between primary school teachers and parents in shaping students' value orientations

Abstract. This article focuses on the cooperation between primary school teachers and parents in shaping students' value orientations. The concepts of «cooperation», «values» and «value orientations» are defined. The article discusses the stages that interaction between the school and the family consists of and examines the forms of cooperation between primary school teachers and parents in shaping students' value orientations.

Keywords: values, value orientations, interaction.

На сегодняшний день одной из важнейших проблем, которая затрагивается в системе образования, является проблема сотрудничества учителя начальных классов с родителями как средство воспитания подрастающего поколения. В современном обществе воспитание детей является предметом общей заботы, откуда и возникает потребность целенаправленного взаимодействия школы и семьи в диадах: «родители — учитель», «родители — ребенок», «учитель — ребенок».

Достижение цели «сотрудничества» возможно, если учитель в работе с родителями имеет общие с ними интересы. Это значит, что одна из сторон не поучает и не навязывает воспитательные моменты, а советует, размышляет, моделирует совместные действия.. Участие родителей в делах школы — не благотворительность, а помощь в воспитании наших же детей вместе и сообща.

Первоначально воспитание личности начинается в семье, где ребенок впитывает общечеловеческие, нравственные, культурные ценности, свойственные данной ячейке. Это значит, что ценности, за-

ложенные семьей, выступают в роли базовых норм и принципов, на которые ссылается сознание и поведение ребенка. Затем система ценностей продолжает формироваться под воздействием школы, в которой ребенок проводит большую часть времени. Исходя из интересов ребенка, возникает необходимость создания поля совместной деятельности, объединенной общей целью и задачами, предъявляемыми к младшему школьнику, где родители и учитель — союзники. Таким образом, сотрудничество будет направлено на гармонизацию взаимоотношений между учителем, учащимися и родителями. Ведь только вместе можно создать благоприятные условия для самореализации и личностного роста ребенка, формированию ценностных жизненных ориентиров.

Говоря о взаимодействии социальных институтов, мы подразумеваем не только обучающую направленность, но и воспитательную. В педагогической теории и практике большое внимание уделяется формированию ценностных ориентаций школьников, которые являются важнейшей характеристикой личности: духовно-нравственные, гражданско-патриотические, семейные ценности и др. В зависимости от ценностных представлений субъекта складывается определенная направленность его потребностей и интересов, которые побуждают человеческую деятельность.

Ценностные ориентации С. М. Вишнякова определяет как «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [Вишнякова, 1999, с. 343]. В зависимости от того, какая иерархия ценностей выстроена у личности, он выражает свое отношение к миру.

Нормы, которые приняты в обществе, оказывают большое влияние на формирование ценностей (ценностных ориентаций) личности. В силу значительных изменений в социуме, связанных с социально-экономическими и политическими установками, с развитием информационных технологий, преобладанием материальных ценностей над духовными, дети в силу своих возрастных особенностей дезориентируются: не могут дать объективной оценки сложившимся реалиям и адекватно расценивать, что есть правильно, а что нет, что можно делать, а что нельзя. Исходя из этого, делается вывод, что ценности различных социальных групп (школы и семьи) также могут не совпадать между собой, откуда и выявляется актуальность проблемы сотрудничества учителя с родителями в формировании ценностных ориентаций младших школьников.

С чего первоначально начать работу с родителями? Для начала необходимо выстроить этапы взаимодействия школы и семьи [Осипова, 2015, с. 42].

Первый этап — это знакомство, где и будут определяться общие цели, ценности и точки опоры обеих сторон. Только распределив усилия в совместной работе, можно достичь желаемого результата. Итог данного этапа — желание со стороны родителей сотрудничать с учителем.

После этапа знакомства мы переходим на второй — планирование совместной деятельности. Определяя интересующие проблемы формирования личности, условия семейного воспитания, сущность и содержание взаимодействия, организовывается планирование воспитательной работы, в которой отражается баланс интересов и возможностей обеих сторон. Немаловажно наладить такую совместную работу двух социальных институтов, где родители были бы заинтересованы, могли и учились принимать участие в развитии ребенка.

Непосредственное взаимодействие — третий этап, который характеризуется разнообразными формами, методами, содержанием школьно-семейного воспитания.

Каждый из этих этапов помогает грамотно выстроить подход к родителям: сплоченная работа учителя с семьей является уникальным инструментом, который дает возможность построить оптимальный вариант индивидуальной работы с каждым учеником. Кроме того, сотрудничество взаимно обогащает знаниями всех его участников. Поэтому совместная работа должна складываться путем отбора эффективных форм взаимодействия двух социальных институтов.

Поскольку формы работы с родителями довольно разнообразны, то результат самого воздействия на семью будет зависеть от удачного выбора формы взаимодействия с семьей. Это могут быть [Катович, 2011, с. 143]:

- родительское собрание — основная форма работы с семьей, где основной целью является не только просвещение родителей, но и обучение и индивидуальная помощь. Усилия педагога и семьи заключаются в создании условий для развития личности ребенка;

- индивидуальные и групповые консультации, которые помогают разъяснить любой вопрос воспитания и развития учащегося, исходя из полученной информации о ребенке с обеих сторон;

- родительские университеты, представляющие собой просветительскую направленность, повышают педагогическую и психологическую культуру родителей, формируют и развивают компетенцию в области семейного воспитания, а также способствует развитию навыков самообразования самих родителей;

— встречи за «круглым столом», где родители и учитель в равных позициях обсуждают актуальные проблемы воспитания, выслушивают различные точки зрения и сообща ищут пути выхода из сложных ситуаций;

— вечера вопросов и ответов, которые проводятся на основе опроса родителей по выявленным проблемам воспитания учащихся, и т. д.

День открытых дверей дает возможность родителям знакомиться с условиями образования в ходе различных видов педагогической деятельности.

Список форм сотрудничества учителя с родителями, предложенных выше, не является полным и всеобщим, поскольку ежедневная работа с родителями создает новые и совершенствует старые. Семья и школа как основные социальные институты воспитания имеют высокий потенциал для разностороннего развития личности. Поэтому аксиологическое самоопределение личности является предметом усердного внимания и разнопланового изучения.

Литература

- Вишнякова С. М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
- Катович Н. К. *Формы и методы взаимодействия семьи и школы: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования*. Минск: Национальный институт образования, 2011. 208 с.
- Осипова М. П. *Педагогическое взаимодействие с семьей: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования*. Минск: ИВЦ Минфина, 2015. 192 с.

Креативность в поликультурном образовании ребенка

Броновицкая Юлия

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Iuliia Bronovitckaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Котова Светлана

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana Kotova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Дошкольное и начальное образование

Креативность в поликультурном образовании ребенка

Научный руководитель — С. А. Котова, канд. психол. наук, доц.

sa-kotova@yandex.ru

УДК 376

Проблемы освоения изобразительной деятельности детьми с глубокой степенью умственной отсталости

Аннотация. Статья посвящена проблеме художественного образования детей с интеллектуальной инвалидностью. Исследователи провели цикл занятий по активизации творческой активности воспитанников дома-интерната с использованием традиционных и нетрадиционных материалов, предварительно определив условия получения максимально высокого результата работы по становлению у детей художественно-познавательных потребностей. Представлен также контрольный эксперимент, позволивший сделать выводы о результатах проведенной работы. Описаны наиболее яркие реакции детей на предлагаемую деятельность, проявляемые ими в ходе эксперимента. Показаны конкретные методы и приемы для повышения эффективности работы по развитию творческой активности детей с интеллектуальной инвалидностью.

Ключевые слова: художественное образование детей, интеллектуальная инвалидность, умственная отсталость, художественный интерес, экспериментирование с художественными материалами, нетрадиционные методики, нетрадиционные материалы.

Teaching visual art to children with severe intellectual disabilities

Abstract. The article focuses on visual art education for children with intellectual disabilities. We conducted a series of classes to enhance the creativity of children living in a residential care facility. The classes used conventional and unconventional materials. Before conducting the classes,

we determined the conditions that were required for the classes to effectively increase the level of children's interest in art and learning about art. A control experiment is also presented, which allowed us to draw conclusions about the effectiveness of our work. Experimental results include descriptions of the strongest reactions that the children exhibited during the experimental activities. Effective methods and techniques for developing creative activity in children with intellectual disabilities are provided.

Keywords: children's art education, intellectual disability, interest in art, experimentation with artistic materials, unconventional methods, unconventional materials.

В последние десятилетия все большее внимание уделяется развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности развитию творческой активности детей как элементу развития ребенка в целом.

Творческая активность — это качество личности, выражающее интенсивность ее деятельности по созданию новых или совершенствованию существующих продуктов [Филимонова, 2014]. И в поиске наиболее эффективных путей развития творческой активности детей с интеллектуальными нарушениями проверяются различные техники и материалы, способствующие получению наилучшего результата в этой работе.

Нетрадиционное рисование вызывает у детей множество положительных эмоций, раскрывает возможности использования хорошо знакомых им бытовых предметов в качестве новых художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью, способствует развитию у детей эмоциональных реакций, познавательных потребностей.

Рассматриваемые нами дети — это дети с нарушением умственно-го развития со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы и других высших психических функций, находящиеся на воспитании в доме-интернате. У них в разной степени нарушены все познавательные процессы: память, мышление, восприятие, воображение, внимание, речь. Согласно высказываниям Л. С. Выгодского, к каждому ребенку необходимо подходить индивидуально, учитывая его индивидуальные особенности [Сластенин, 2002, с. 216], и особенно — к ребенку с особенностями в развитии. В своей работе мы использовали предметно-манипулятивные виды деятельности как основу для экспериментирования, а также метод наблюдений для фиксирования получаемых результатов.

В ходе предварительной работы, призванной выяснить, нуждаются ли глубоко умственно отсталые дети в повышении у них творческой

активности, есть ли потенциал для ее развития, было выяснено, что дети готовы и хотят экспериментировать с художественными материалами [Котова, 2020]. Как утверждал В. Гете, наши желания — провозвестники наших возможностей, они говорят о том, что мы можем совершить [Мелик-Пашаев, 2014, с. 19]. Поэтому нами была разработана Программа по освоению элементарных художественных умений «Я — художник!», предполагающая по своему завершению повышение уровня творческой активности детей с глубокой степенью умственной отсталости.

В Программу включено 15 занятий, которые подбирались по принципу «от простого к сложному». К основным задачам Программы можно отнести знакомство с разнообразными средствами художественного творчества и обогащение личного опыта овладения базовыми графическими и изобразительными навыками у детей, а также развитие более пристального восприятия детьми предметов окружающего мира.

Программа была реализована в течение весны 2021 года на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания Дома-интерната для детей с отклонениями в умственном развитии № 4 г. Павловска, Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие 10 детей с интеллектуальной инвалидностью возрастного диапазона от 5,5 до 14 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Знакомство с художественной деятельностью начиналось с простых занятий. Первый блок «Простые элементы» знакомит детей с азами художественной деятельности. Цель занятий первого блока научить ребенка проводить в правильном направлении прямые линии, рисовать круги и точки. В этом блоке дети постепенно погружаются в мир творчества, используют для этого простые движения по бумаге.

Названия занятий первого блока: «Дождик», «Ветерок», «Снежок», «Воздушные шары», «Дорожки для машин».

Второй блок «Простые фигуры» знакомит детей с геометрическими фигурами. Дети продолжают знакомиться с нетрадиционными материалами (губка). Цель заданий — обогатить детей знаниями о различных способах фактурного рисования, научить использовать в художественной деятельности новые приемы и движения рук. В заданиях этого блока умственно отсталые дети учатся гармонично располагать элементы, закрепляют умение рисовать различные формы (круги, квадраты, треугольники, овалы), используют комбинации

цветов. Для облегчения заданий в случае затруднений детям на готовой форме был предложен образец.

В данном блоке используются нетрадиционные материалы как основа для изображения, так и как инструмент (губка, ватные палочки).

Темы для занятий второго блока: «Солнышко», «Книжка», «Ваза», «Тучка», «Ягодки на блюде».

Предлагаемые темы занятий третьего блока «Простые картины» включают в себя более сложные изобразительные манипуляции. Детям предлагаются шаблоны, которые необходимо закрасивать с помощью губки и которые, в свою очередь, являются элементом композиции. Кроме того, возможно использование пространства листа вне основных элементов рисунка для поощрения самостоятельной деятельности ребенка. Дети продолжают учиться наносить на поверхности краску (губкой, ватными палочками), заполнять ограниченное пространство листа цветом и, возможно, дополнять получающуюся композицию новыми элементами. В данном блоке также используются нетрадиционные материалы как основа для изображения, так и как инструмент (ткань, губка, трафареты).

Темы разработанных занятий третьего блока: «Поляна с тюльпанами», «Звездное небо», «Золотые рыбки в пруду», «Новогодняя ёлка», «Салют».

По результатам проведенной в ходе реализации Проекта работы были сделаны выводы, что дети в большинстве своем положительно реагировали на предлагаемые задания, многие радовались возможности их выполнять. В то же время нужно заметить, что ни один ребенок не смог начать выполнять задания без предварительного поощрения или помощи взрослого. Большая часть детей смогли начать выполнение задания способом «рука в руке» либо при словесном поощрении и подбадривании. После помощи взрослого и совместного выполнения нескольких движений некоторые дети (40 %) смогли совершить несколько самостоятельных движений по поверхности листа или ткани, а часть детей смогли это сделать при помощи взрослого (30 %). Также нужно отметить, что не все дети смогли включиться в работу самостоятельно и небольшой процент детей выполняли работу только способом «рука в руке», отвлекались сразу на посторонние объекты, не смотрели на лист (20 %). Один ребенок не проявил интереса к предложенному ему заданию.

Также нужно заметить, что использование губки без основы не всем детям было приятно — они боялись испачкать руки, поэтому был подобран инструмент, позволяющий держать губку за рукоятку.

Что касается краски, используемой в эксперименте, то было отдано предпочтение акварельной краске и пальчиковым краскам как наиболее безопасным краскам для детей с особенностями в развитии. В процессе работы предпочтение было отдано пальчиковым краскам основных четырех цветов, т. к. они имели густую консистенцию, яркие цвета и большие объемы банок, что позволяло детям самим наносить краску на губку.

Последний блок Программы «Простые картины», дающий детям возможность наиболее свободно проявить возможную творческую активность, показал, что большинству детей было интересно работать с новыми для них материалами (губка, ткань). Материал ткань впитывает краску иначе, нежели бумага, цвет проявляется на поверхности также особым образом, кроме того, ткань имеет более шероховатую поверхность, что вызывало у детей интерес и они много раз примакивали губку с краской к поверхности материала. Также, при использовании трафаретов детям были видны выделяющиеся части работы (за счет отверстий в трафарете), которые дополнительно привлекали детей в плане нанесения на них краски. Все это позволило эффективно привлечь детей к работе на данном этапе и получить наиболее эффектные творческие работы в итоге.

Полученные в ходе исследования результаты, а также их анализ представлены на рисунке 1.

В своей оценке уровня освоения Программы мы руководствовались следующими критериями:

— программа не освоена — ребенок не заинтересовался, не смотрит на лист, не повторяет движений, не удерживает руку при работе способом «рука в руке»;

— низкий уровень освоения Программы — ребенок наблюдает за действиями взрослого, не возражает производить действия способом «рука в руке», но не пытается сам производить никаких действий с предлагаемыми ему материалами, быстро отвлекается и переключается на другую деятельность;

— средний уровень освоения Программы — ребенок наблюдает за действиями взрослого, не возражает производить действия способом «рука в руке» с помощью взрослого, но при самостоятельных попытках совершает хаотичные действия, почти не приводящие к требуемому результату;

— высокий уровень освоения Программы — слушает указания взрослого, пытается самостоятельно выполнить действия после сло-

весной инструкции взрослого либо показа, либо в продолжение показанного ему действия способом «рука в руке» наиболее точно попадая в поставленные в задании условия.

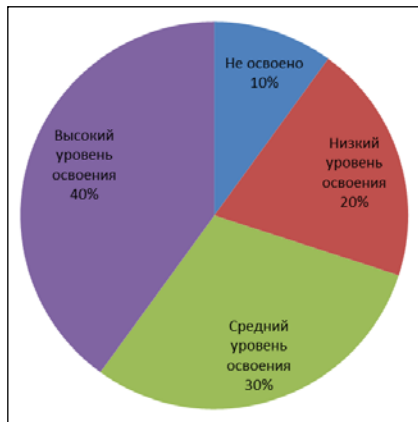


Рис. 1. Результаты наблюдений за деятельностью детей с умственной отсталостью в ходе проведения занятий по Проекту «Я — художник!»

Так как наш эксперимент по исследованию творческой активности детей с глубокой степенью умственной отсталости был длительным и включал много этапов [Котова, 2020], то последним нашим исследованием было выяснение эффективности проведенной с детьми работы.

Для этого был проведен контрольный эксперимент на основе модифицированной методики «Вернисаж» [Барышева, 2011, с. 20], предполагающий выявление изменений в проявлении творческой активности детей, в сравнении с результатами, полученными на начальном этапе исследования.

В результате этого эксперимента было выяснено, что часть детей (60 %) отказались от выбора между изображениями, а сконцентрировались на деталях предлагаемых им изображений, пытаясь выделить знакомые им образы и изображая их мимикой, жестами.

В то же время, исследуя полученные результаты, мы пришли к выводу, что условно можно выделить три уровня развития интереса к предлагаемым детям изображениям: уровень ниже среднего (10 %), средний (30 %), высокий (60 %), где:

— уровень ниже среднего: интерес к изображениям не повысился либо повысился незначительно — ребенок не проявляет интереса к предлагаемым изображениям или проскальзывает взглядом. Почти не останавливаясь на картинке, тут же отвлекается, пытается уйти;

— средний уровень интереса — ребенок проявляет интерес к предлагаемым изображениям, останавливает на взгляд, тянет руку к изображению. При этом интерес не продолжительный, скоро ребенок устает и отвлекается;

— высокий уровень интереса — ребенок рассматривает предлагаемые ему изображения, показывает рукой выделившиеся для него предметы, жестикулирует, меняет мимику, пытается сопоставить предмет с чем-то в его окружении.

Выводы об изменении интереса к предлагаемым картинам у детей с глубокой степенью умственной отсталости, полученные в ходе контрольного эксперимента, представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты наблюдений за деятельностью детей с умственной отсталостью в ходе проведения занятий по методике «Вернисаж»

Дети с глубокой степенью умственной отсталости готовы к экспериментированию с предлагаемыми им художественными материалами и, как следствие, к формированию базовых основ изобразительной деятельности, нуждаются в приобретении опыта восприятия произведений изобразительного искусства.

В целом можно утверждать, что планомерная работа по ознакомлению детей с художественными произведениями, материалами, техниками повысила уровень интереса к художественной деятельности у большей части детей с глубокой степенью умственной отсталости, а следовательно, заложила основу для развития творческой активности.

Литература

- Барышева Т. А. *От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде.* СПб.: ГРМ, 2011. 112 с.
- Котова С. А., Броновицкая Ю. С. Отношение педагогов воспитателей к художественному образованию детей с интеллектуальной инвалидностью. *Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: Стратегии будущего.* Т. 6, вып. 1. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2020. 238 с.
- Мелик-Пашаев А. А. Проявление одаренности как норма развития. *Психологическая наука и образование.* 2014. Т. 19, № 4. 21 с.
- Сластенин В. А. *Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
- Филимонова В. Б. Проблема определения творческой активности личности в педагогических исследованиях. *Концепт. Научно-методический электронный журнал.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-tvorcheskoy-aktivnosti-lichnosti-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah/viewer> (дата обращения: 18.04.2021).

Целенко Татьяна Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana A. Tselenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Дошкольное и начальное образование

Креативность в поликультурном образовании ребенка

Научный руководитель — Л. В. Кораблева, канд. пед. наук, доц.

tselenta@yandex.ru

УДК 74

УДК 376.3

Особенности организации и проведения мастер-классов по изобразительному искусству с детьми, имеющими нарушение слуха

Аннотация. Статья посвящена изобразительному искусству, поиску взаимодействия различных художественных техник. Автором предлагаются варианты совмещения художественных техник, также выявляются возможности комбинирования различных материалов для создания

художественной работы. В статье представлены особенности подготовки, организации и проведения мастер-классов, связанных с изобразительной деятельностью, разработанных автором для обучающихся начальных классов с нарушением слуха. Содержание мастер-классов носит инновационный характер.

Ключевые слова: изобразительное искусство, изобразительная деятельность, художественные техники, мастер-классы, обучающиеся с нарушением слуха.

Organising and conducting visual art workshops for hearing impaired children

Abstract. The article focuses on visual arts and the interaction between various artistic techniques. The article also discusses a number of options for combining artistic techniques and the opportunities that combining different materials provides for creating an artistic work. The article also presents novel methods for preparing, organising and conducting visual art workshops for primary school students with hearing impairment. The content of the workshops is of innovative nature.

Keywords: visual art, visual activity, art techniques, workshops, students with hearing impairment.

В основу нашего исследования положен личностно-деятельностный подход, который широко используется в сурдопедагогике. Основные его положения заключаются в том, что развитие личности, раскрытие ее способностей и качеств возможно только в условиях деятельности. При этом человеческая деятельность всегда неразрывно связана с общением с другими людьми. Важной частью личностно-деятельностного подхода выступает творческая деятельность, в том числе изобразительная. «Включение различных видов предметно-практической деятельности в учебный процесс, обеспечивая развитие и самостоятельности глухих школьников, вносит коренные изменения в постановку обучения и значительно повышает его эффективность» [Зыков, 1976, с. 8].

Изобразительная деятельность представляет огромный интерес для учащихся с нарушением слуха, особенно в начальных классах, а уроки изобразительного искусства содержат в себе неиссякаемые возможности для всестороннего развития школьников. Непосредственные встречи с прекрасным, активная творческая деятельность — вот главные отличительные признаки учебно-воспитательного процесса на уроках изобразительного искусства в школе для детей с нарушением слуха.

Один из наиболее доступных видов деятельности для детей с нарушением слуха — это работа с бумагой (можно использовать как на уроках изобразительного искусства и на уроках технологии). Бумага и картон сами по себе — кладовые фантазии и игры воображения. Изготовление поделок из бумаги и картона — труд кропотливый, увлекательный и очень приятный. На важность использования бумаги в деятельности ребенка обращал внимание А. С. Макаренко. Он указывал, что материалы (глина, дерево, бумага и т. д.) ближе всего к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру. В игрушке-материале есть много хорошего реализма, но в то же время есть простор для фантазии, не просто воображения, а большой творческой фантазии.

Изготовление изделий из бумаги и картона требует от ребенка точных движений, постепенно рука приобретает уверенность, а пальцы становятся гибкими, — это очень важно. Работа с бумагой способствует развитию сенсомоторики — согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий. Труд с бумагой и картоном оказывает большое влияние на умственное развитие учащихся, на развитие их мышления, внимания. Во время такой работы создаются условия для развития речи детей с нарушением слуха, в том числе ее планирующей функции.

В условиях пандемии мы участвовали в проекте РГПУ им. А. И. Герцена «Продленка на удаленке» (для детей с ограниченными возможностями здоровья). Мастер-классы были интерактивными, дети могли писать о своих проблемах и о том, как они работают в чате. Мастер-классы записаны в видеоформате, это позволит детям, если они что-то не поняли, посмотреть их еще раз на канале YouTube, на котором размещены вебинары.

В рамках проекта нами была разработана серия мастер-классов по работе с бумагой (декоративно-прикладное искусство) — это мастер-классы по изготовлению открыток к праздникам: «Открытка для мамы», «Пасхальная открытка», «Открытка к 9 мая». Особенность организации мастер-классов для детей с нарушением слуха при работе с бумагой состоит в том, что в начале работы им необходимо продемонстрировать образец той работы, которая потом получится у них («Открытка для мамы»). В нашем случае это был букет роз. Перед тем, как начать работу, необходимо показать детям настоящий цветок или фотографию цветка, подробно разобрать, из каких частей состоит цветок розы: лепестки, чашелистик, цветоножка, т. е. провести словарную работу. Надо очень четко продумать последовательность

изготовления изделий (план), разработать технологические карты, с показом приемов работы и письменными инструкциями. В конце работы, если дети работали по образцу, надо обязательно показать образец, чтобы они могли сравнить свою работу с образцом (но можно допустить изготовление цветка из бумаги того цвета, который ребенку больше нравится). В тех случаях, когда дети затрудняются выполнить действия, как прием следует использовать работу по подражанию.

Другая серия мастер-классов посвящена иллюстрированию литературных произведений.

Мир изобразительного искусства тесно связан с литературой. Самым лучшим образом мастер-классы демонстрируют ученикам взаимосвязь литературы и изобразительного искусства. Книжная иллюстрация привлекает внимание детей. В процессе создания иллюстрации к самостоятельно выбранному произведению (чаще всего — самой любимой книге) или по его мотивам одновременно решается целый комплекс развивающих, воспитательных и обучающих задач.

Это и овладение практическими умениями и навыками художественно-творческой деятельности. В процессе работы над иллюстрацией учащиеся знакомятся с выдающимися произведениями отечественной и зарубежной художественной культуры как со стороны изобразительного искусства, так и со стороны литературы — ведь педагог на занятиях демонстрирует репродукции и рассказывает об их литературных первоисточниках.

Один из основных видов связей с литературой — это изучение русских народных сказок. С их помощью в начале каждого занятия учитель создает необходимую детям мотивационную ситуацию, вызывает желание выполнять задание. Это стимулирует детей читать книжки, а дети с нарушением слуха не очень любят читать.

Кроме того, увлекательная работа в рамках ознакомления с искусством книжной иллюстрации помогает удержать внимание непоседливых младших школьников. Неожиданной оказывается для детей работа над иллюстрацией, которую дети выполняют из соленого теста. Легко настроить их на продуктивный рабочий процесс, так как желание изображать своих любимых книжных героев, любимые сцены характерно для детей и захватывает их целиком и полностью. Самим же школьникам творческий процесс работы над иллюстрацией к своему любимому произведению даст возможность раскрыть свое «я», визуально выразить свое мироощущение. А для того чтоб хорошо выполнить иллюстрацию, необходимо прочитать и даже

перечитать любимое произведение. Таким образом, ребенок получает сильнейшую мотивацию на самостоятельное чтение новых и вдумчивое перечитывание ранее прочитанных любимых книг. Особенно это проявилось в тот момент, когда мы создавали страницы для старинной книги: специально «старили» бумажные листы, потом составляли книги.

В качестве логичного завершения такого творческого процесса была организована выставка иллюстраций в школьной библиотеке. Многие ребята, которые ранее с неохотой заходили туда, с большим любопытством отнеслись к выставке, а потом, изучив ее, вдруг порой неожиданно для себя самих уходили из библиотеки с книгой в руках. Иногда бывает, что книга оказывается для детей с нарушением слуха слишком сложной. Чтобы ребенок не вернул книгу, так и не прочитав ее до конца, надо, чтобы взрослый помог ему. Но главное, это то, что ребенок уже заинтересовался чтением, наладил контакт с библиотекарем. А когда рисунки представлены на выставке иллюстраций, дети осваиваются в библиотеке окончательно и начинают проявлять к чтению большой интерес. А это очень важно для детей с нарушением слуха. Нами также разработаны мастер-классы по работе с разными материалами, в том числе бросовыми.

Анализ проведенной нами работы показывает, что проведение мастер-классов повышает заинтересованность детей с нарушением слуха в результатах своей работы, развивает их изобразительные умения и навыки, творческие способности, развивает их речь, способствует созданию креативной атмосферы на уроках изобразительного искусства.

Литература

- Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя*. Москва: Просвещение, 1991. С. 90
- Зыкова А. С. (Ред.) *Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников*. Москва: Педагогика, 1976. С. 144.
- Зыкова Т. С. *Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Учеб. пособие для студ. высших педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. С. 171
- Марциновская Е. Н. и др. *Уроки предметно-практического обучения в школе глухих: Пособие для учителей*. Москва: Просвещение, 1986. С. 176.
- Рау М. Ю. *Изобразительная деятельность учащихся с нарушениями слуха (1–3 кл.): Кн. для учителя*. Москва: Просвещение, 1989. С. 141.
- Рау М. Ю. Некоторые особенности изображения привычных предметов глухими детьми. *Дефектология*. 1974. № 6. С. 16–21.

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Миташева Анастасия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia S. Mitasheva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт детства

Дополнительное и начальное образование

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

Научный руководитель — Е. Е. Останина, канд. пед. наук, доц.

anmitas13@gmail.com

УДК 372.851

Исследование знания алгоритмов письменных вычислений и умения их применять учениками 3-го класса

Аннотация. В статье рассматривается проблема усвоения учениками 3-го класса знания алгоритмов письменных вычислений (на примере сложения и вычитания), а также умения их применять. Несмотря на методическую разработанность этой темы, изучение указанных алгоритмов вызывает затруднения у младших школьников. С целью поиска путей повышения правильности умений учеников, во-первых, выяснялось, как соотносится знание алгоритма и умение его применять в тренировочных и творческих заданиях. Во-вторых, анализировались типичные ошибки учеников. На основе полученных данных были выделены и охарактеризованы группы учеников.

Ключевые слова: алгоритмы письменных вычислений, действия сложения и вычитания, младший школьник, учитель, типичные ошибки.

3rd grade students' knowledge of written calculation algorithms and ability to apply such algorithms

Abstract. This article discusses 3rd grade students' knowledge of written calculation algorithms (more specifically, addition and subtraction) and their

ability to apply such algorithms. Despite ample methodology on this topic, the study of calculation algorithms is still a challenge for younger students. In order to improve students' skills, the study first identified the correlation between algorithm knowledge and the ability to apply the algorithm in practical and creative tasks. In addition to that, students' typical mistakes were analysed. Based on the data obtained, various groups of students were defined and described.

Keywords: written calculation algorithms, addition and subtraction, primary school students, typical mistakes.

Согласно ФГОС НОО, одним из предметных результатов начального курса математики является «овладение основами... алгоритмического мышления. ... записи и выполнения алгоритмов; умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы» [ФГОС НОО, 2009, с. 9]. Что же такое алгоритм? Алгоритм — «точное, понятное предписание о том, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить, чтобы решить любую задачу из данного класса однотипных задач (для которого и предназначен этот алгоритм)» [Макаренков, 1989, с. 17]. Логично, что младшим школьникам алгоритмы предлагаются в упрощенном виде, обращается внимание лишь на основные операции. Особенности выполнения операций осознаются детьми через решение специально подобранных учителем упражнений и при разъяснении конкретных примеров.

Несмотря на методическую разработанность этой темы, изучение алгоритмов письменного сложения и вычитания вызывает затруднения у младших школьников. Для того чтобы организовать работу по повышению правильности знаний и умений учащихся, необходимо экспериментально выявить актуальный уровень знания алгоритмов письменных вычислений (на основе сложения и вычитания), а также умения их применять.

Участниками данного исследования стали 24 ученика 3-го «А» класса гимназии № 32 г. Санкт-Петербурга Василеостровского района. Класс обучается по учебно-методическому комплексу «Перспективная начальная школа». Учащимся были предложены для выполнения две самостоятельные работы.

В первой работе ученикам надо было восстановить порядок операций алгоритма, а также самостоятельно применить его в вычислениях на сложение и вычитание в условиях, аналогичных тем, которые были при ознакомлении с этими приемами. Поэтому можно сказать, что воспроизведение действий происходило в простых условиях.

Работа № 1.

1. Расставь по порядку шаги для выполнения действия сложения и вычитания в столбик:

- _ Складываю (вычитаю) десятки...
- _ Пишу...
- _ Складываю (вычитаю) сотни ...
- _ Складываю (вычитаю) единицы ...
- _ Складываю (вычитаю) единицы тысяч ...
- _ Читаю ответ.

2. Выполни сложение столбиком:

$$5291 + 2405 \qquad 6463 + 14\ 517 \qquad 384\ 632 + 562\ 149$$

3. Выполни вычитание столбиком:

$$7283 - 4131 \qquad 82\ 936 - 43\ 527 \qquad 500\ 000 - 123\ 456$$

Вторая работа предлагалась ученикам, которые справились с первой работой безошибочно или допустили 1 ошибку (16 человек). Прием нужно было применить в более сложных видах деятельности: сложение в столбик трех чисел (первый пример — найти сумму четырехзначных чисел, второй пример — сумму четырех-, пяти- и шестизначного), творческое задание (подбор пропущенных цифр в примерах).

Работа № 2.

1. Выполните сложение в столбик сразу трех чисел:

$$1234 + 3450 + 8255 \qquad 5974 + 28563 + 523412$$

2. Подбери пропущенные цифры:

		2	□	3	□				1	□	4	7	□
	+								+				
		□	5	□	8				□	□	3	□	□
		5	6	1	1				8	4	0	0	9

		□	9	□	5	□		
	–							
		□	□	1	□	2	6	
		1	4	9	2	9	0	

У основной части класса, как показано на приведенной диаграмме (см. рис. 1), затруднение вызвало установление порядка действия «Пишу...». Наиболее частой ошибкой являлось то, что учащиеся ста-

вили данное действие последним или предпоследним шагом, подразумеваемая запись результата.



Рис. 1. Число учащихся, восстановивших шаги алгоритмов письменного сложения и вычитания

Причину данного затруднения мы видим в том, что учитель не выделял запись примера как отдельную операцию. Однако подавляющая часть учащихся (24 ученика) правильно оформляют запись числового выражения в столбик. В целом, можно сказать, что меньшая часть учащихся (5 человек) в точности знают алгоритмы письменного сложения и вычитания.

Сравним результаты выполнения учащимися вычислений в примерах с действиями вычитания и сложения в простых условиях (см. рис. 2 и рис. 3). Если сложить число учащихся, которые допустили ошибки в одном и двух примерах на сложение, и сравнить это число с числом учащихся, которые допустили ошибки в одном и двух примерах на вычитание, то можно заметить, что чаще ошибки допускались в решении примеров на вычитание (6 против 17 учащихся).



Рис. 2. Число учащихся, выполнивших правильно вычисления в примерах с действием сложения (простые условия)



Рис. 3. Число учащихся, выполнивших правильно вычисления в примерах с действием вычитания (простые условия)

Обратимся к примерам. Незначительная часть ошибок связана с неправильной записью примеров в столбик. В основном ошибки связаны с заменой цифр при записи примеров (в примере «82 936 – 43 527» учащийся переписывает как «82 936 – 42 527» и т. п.) а также с забыванием единиц того или иного разряда, которые надо было запомнить при сложении ($384\ 632 + 562\ 149 = 846\ 771$), а при вычитании — единиц, которые занимали ($500\ 000 - 123\ 456 = 387\ 654$). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в данном классе у учащихся наблюдаются трудности в решении примеров с действием вычитания. Поэтому в большей степени при изучении блока тем, связанных с алгоритмами письменных вычислений (сложения и вычитания), стоит уделять внимания именно вычитанию.

На следующей диаграмме можно заметить, что с первым заданием в сложных условиях безошибочно справились 9 учеников (см. рис. 4). Ошибку чаще допускали во втором примере, он был сложнее (сложные четырех-, пяти- и шестизначного чисел).

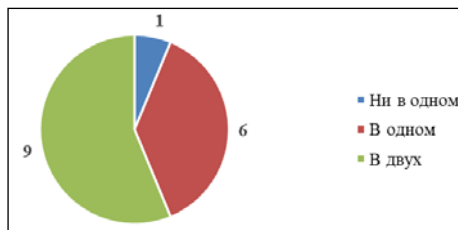


Рис. 4. Число учащихся, выполнивших правильно вычисления в примерах («сложные» условия, задание № 1)

Ошибки связаны с забыванием единиц того или иного разряда, которые надо было запомнить при сложении. Например:

— $5974 + 28\ 563 + 52\ 342 = 557\ 849$ (забывание единицы в разряде сотен, которую нужно было запомнить);

— $5974 + 28\ 563 + 556\ 949 = 556\ 949$ (забывание единиц в разряде единиц тысяч).

Стоит отметить, что для предотвращения забывания единиц при переполнении разряда в примерах на действие сложения учащимися, учитель предложил использовать удобный знак — стрелку. Однако данное действие для учащихся стало формальным: они ставят знак как символ переполнения разряда, но добавлять единицу забывают, а значит, не понимают сути приема.

Обратимся к результатам последнего задания. Согласно диаграмме (см. рис. 5) только 2 человека верно справились с творческим вторым заданием, 4 человека допустили одну ошибку.

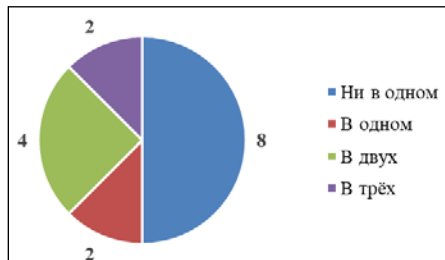


Рис. 5. Число учащихся, выполнивших правильно вычисления в примерах («сложные» условия, задание № 2)

При восстановлении записи примера в столбик учащиеся приходили к неверному ответу по следующим причинам. Одна из типичных ошибок при выполнении данного задания — забывание единиц разрядов, которые нужно было запомнить при сложении ($211\ 473 + 215\ 178 + 313\ 438 = 840\ 099$ — разряды десятков и сотен тысяч). Незначительная часть ошибок связана с изменением задания самим учеником ($2931 + 6142 + 6538 = 15\ 611$ — в сумме добавлен один десяток тысяч, чтобы получить верный результат сложения, а надо было вставить другие цифры в записи слагаемых).

Сравнивая результаты 1-й и 2-й работ, можно отметить, что все три задания выполнены верно в простых условиях у 3 человек, в сложных — у 2 человек. Ошибки также связаны забыванием единиц того или иного разряда, которые надо было запомнить при сложении, а при вычитании — единиц, которые занимали. Данные ошибки позволяют сделать вывод о том, что учащиеся не понимают сути приема при переполнении разряда или занятии единицы. Для предотвращения ошибок стоит вернуться к наглядным пособиям, моделированию действий сложения и вычитания (счеты, счетные палочки и т. п.), а также предлагать ученикам сначала более маленькие числа, чтобы суть приема стала понятна.

Таким образом, знание порядка операций алгоритмов **в большинстве** случаев связано с умением применять его в тренировочных заданиях и заданиях повышенного уровня. Однако знание алгоритма не гарантирует правильности ответов во время применения в заданиях любого уровня. Но без знания обучающимися алгоритмов письменных

вычислений они не смогут его применять. Поэтому обучение алгоритмам письменных вычислений необходимо.

Опираясь на результаты, возможно выделить 4 группы учащихся (таблица).

Таблица

Краткая характеристика знаний и умений участников групп

Номер группы	Характеристика знаний и умений учеников группы					Количество учеников
	знает алгоритм		умеет применять			
	полностью	частично	в тренировочных заданиях		в творческих заданиях	
			в простых условиях	в сложных условиях		
1-я группа		+	–	–	–	15 чел.
2-я группа	+		+/-	-/+	-/+	4 чел.
3-я группа		+	+	+	–	3 чел.
4-я группа	+		+	+	+	2 чел.

К 1-й группе будут относиться учащиеся, которые знают алгоритм частично или не знают его вовсе. Эти учащиеся совершают ошибки при выполнении тренировочных заданий, а некоторые из них и в заданиях повышенной сложности, в том числе творческих. Таких учащихся большинство.

Ко 2-й группе относятся учащиеся, которые знают алгоритм, но допускают ошибки либо в тренировочных заданиях, либо в заданиях повышенной сложности, либо творческих заданиях.

К 3-й группе относятся учащиеся, которые знают алгоритм частично, но справляются с тренировочными заданиями и заданиями повышенной сложности. Однако творческие задания им непосильны.

К 4-й, и одной из малочисленных, группе относятся учащиеся, которые обладают знанием всех операций алгоритма и отлично применяют его в решении всех уровней заданий.

Таким образом, решением проблемы знания и применения алгоритмов письменного сложения и вычитания может стать **уровневая дифференциация**. Е. В. Зябкина называет основной целью использования технологии уровневой дифференциации — «обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает каждому учащемуся возможность получить максимальные по его способностям

знания и реализовать свой личностный потенциал» [Зябкина, 2015, с. 98]. Таким образом, уровневая дифференциация — прием дифференцированного обучения, который заключается в том, что ученику, помимо изучения базового уровня, обязательного материала, могут предлагаться повышенные уровни, разработанные на основе индивидуальных психолого-педагогических особенностей.

О. А. Ивашова и Е. Е. Останина выделяют следующие основания для дифференциации на математическом материале: по уровню сложности, по объему учебного задания и по степени самостоятельности учащегося при выполнении задания [Ивашова, Останина, 2017, с. 36]. Обычно в школьной практике при осуществлении дифференциации выделяют условно три группы учащихся: сильные, средние, слабые. Наше исследование показало, что количество выделяемых групп может быть разным в зависимости от овладения учениками знаниями и сформированности у них умений. Так, в исследуемом классе при дифференцированной работе над усвоением знания алгоритмов письменного сложения и вычитания мы выделяем две группы учеников, объединяя 1-ю и 3-ю, 2-ю и 4-ю. В составлении заданий второго этапа (дифференцированная работа над формированием умения применять алгоритмы письменного сложения и вычитания в упражнениях тренировочного характера) для организации дифференцированной работы учащиеся формируются в *три* подгруппы: 1, 2, 3 и 4 — в одной группе. На третьем этапе (дифференцированная работа над формированием умения применять алгоритмы письменного сложения и вычитания в упражнениях творческого характера) учащиеся формируются также в *три* подгруппы, но в другие: 1 и 3 в одной подгруппе, 2, 4.

На основании выделенных групп учащихся, анализа их ошибок возможно составить уровневые задания. В этом случае эффективность применения уровневой дифференциации будет зависеть от ряда факторов: умения учителя организовывать подобную деятельность учащихся; сочетания деятельности с фронтальной работой; постоянного наблюдения учителя за изменениями умений и знаний каждого из учащихся; своевременного реагирования на изменения для корректировки дальнейшей деятельности учителем. Качественно выстроенная работа поможет прийти к результатам, которые так важны для учеников, родителей и самого учителя.

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г.

№ 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach (дата обращения: 05.04.2021).

- Зябкина Е. В. Использование технологии разноуровневой дифференциации в обучении младших школьников. В кн.: Г. Д. Ахметова, Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина (ред.). *Педагогическое мастерство. Материалы VI Международной научной конференции*. М.: Буки-Веди, 2015. С. 97–100.
- Ивашова О. А., Останина Е. Е. *Методика обучения младших школьников решению задач, элементам алгебры и геометрии. Учебно-методическое пособие*. СПб.: Издательство ВВМ, 2017. 191 с.
- Макаренков Ю. А., Столяр А. А. *Что такое алгоритм: Беседы со старшеклассником*. Мн.: Нар. асвета, 1989. 127 с.

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Андреева Елизавета Николаевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta N. Andreeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Дошкольное и начальное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Г. С. Щеголева, канд. пед. наук

galina89@mail.ru

УДК 373

Организация работы по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях младших школьников (на материале констатирующего эксперимента)

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации работы по предупреждению и преодолению ошибок в изложениях младших школьников. Материалом для исследования послужило анкетирование учителей начальной школы, анализ орфографических ошибок в изложениях учащихся 4-го класса, а также исправлений, внесенных учащимися в ходе синхронного и отсроченного самоконтроля.

Ключевые слова: предупреждение и исправление орфографических ошибок, изложение, младший школьник, самоконтроль.

Preventing and correcting primary school students' spelling mistakes in written retelling exercises (based on the data of an ascertaining experiment)

Abstract. The article focuses on the efforts to prevent and correct the mistakes that primary school students make in written retelling exercises. The study data included the results of a primary school teacher survey, an analysis of spelling mistakes made by 4th grade students in their written retelling exercises and the corrections that the students made when allowed to check their work immediately after the exercise or at a later point.

Keywords: preventing and correcting spelling mistakes, written retelling exercise, primary school students, self-check.

Написание изложения обычно вызывает у младших школьников много трудностей. В качестве причины М. Р. Львов называет объем задач, стоящих перед учеником в изложении: полная и точная передача содержания, структурное оформление текста, соблюдение правил орфографии, требований каллиграфии и др. [Львов, 2013].

На предупреждение трудностей, связанных с применением орфографических умений, направлены система обучения орфографии в целом и орфографическая работа непосредственно на уроке изложения.

Как отмечает М. Т. Баранов, специальная работа по предупреждению ошибок имеет формы словарно-орфографической подготовки, которую проводит учитель, и самоконтроля младшего школьника [Баранов, 2001, с. 179].

Орфографическая подготовка организуется педагогом с помощью различных приемов предупреждения ошибок, применение которых зависит от характера орфограммы, этапа ее усвоения, возраста учащихся, их развития и индивидуальных особенностей. Различные приемы и подходы к организации орфографической подготовки предлагают современные методисты: М. Т. Баранов, Н. Н. Чистякова, Л. В. Савельева, Г. С. Щеголева.

В своем исследовании Л. В. Савельева указывает, что самоконтроль младшего школьника должен быть направлен не только на результат речевой деятельности в письменной форме, но и на ход ее осуществления, другими словами, школьник должен уметь осуществлять и отсроченный, и синхронный контроль [Савельева, 2017]. Таким образом, самоконтроль позволяет, во-первых, предупреждать ошибки в написаниях, во-вторых, находить их и исправлять.

Исследование Н. Н. Чистяковой доказывает, что работа над исправлением орфографических ошибок непосредственно связана с их предупреждением, поэтому виды заданий переключаются с приемами предупреждения ошибок, предполагают использование различных упражнений, таблиц, карточек, памяток [Чистякова, 2003].

Основная работа над ошибками в проверенном учителем тексте проводится на следующем уроке. Эффективность выполнения этой работы во многом зависит от таких компонентов, как вид указания учителя на ошибки при проверке и их учет [Чистякова, 2003].

На основе изучения лингвистической и методической литературы в констатирующем эксперименте были поставлены следующие задачи:

- выяснить особенности организации работы по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях учащихся начальной школы;
- выявить типичные орфографические ошибки в изложениях с орфографической подготовкой и без нее;
- установить уровень самоконтроля учащихся при синхронной и отсроченной проверке изложения;
- определить основные направления работы по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях.

Для выяснения особенностей организации работы по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях младших школьников среди учителей начальной школы проводилось анкетирование.

Анкета содержала закрытые вопросы, в основном с возможностью выбора нескольких вариантов ответов.

1. Когда Вы проводите работу по предупреждению орфографических ошибок в изложениях?
2. Какие приемы предупреждения орфографических ошибок в изложениях младших школьников вы используете на уроках?
3. Реализуете ли индивидуально-дифференцированный подход в работе по предупреждению орфографических ошибок? Если да: по каким основаниям дифференцируете работу?
4. Как проводится работа над ошибками в изложениях?
5. Какие виды заданий предлагаете учащимся с целью исправления/преодоления орфографических ошибок в изложении?
6. Какие виды проверки орфографической грамотности изложения используете на уроках?
7. Какой прием указания на ошибку предпочитаете использовать?

8. Какие формы учета орфографических ошибок используются в Вашей работе?

Выяснилось, что большинство учителей проводят работу по предупреждению ошибок как на уроках, предшествующих изложению, так и на уроке во время орфографической подготовки. С целью предупреждения ошибок учителя используют следующие приемы: вынесение на доску слов на неизученное правило или трудных для написания, подбор проверочных слов к словам с орфограммами, проговаривание трудных для написания слов. Более половины опрошенных в работе по предупреждению орфографических ошибок применяют индивидуально-дифференцированный подход, учитывая при его реализации тип орфограмм и часто встречающиеся ошибки, языковые трудности у мигрантов и детей с логопедическими проблемами, уровень успеваемости учащихся.

Вопросы, посвященные исправлению орфографических ошибок в изложениях младших школьников, позволили выяснить, что учителя регулярно проводят работу над ошибками, и чаще всего коллективно в классе. Для преодоления ошибок они используют таблицы и карточки, памятки, а также проводят исправление ошибок по образцу, данному учителем на доске. Результаты анкетирования показали, что часто используется самопроверка, наряду с взаимопроверкой и проверкой орфографической грамотности учителем.

В качестве способов указания на ошибку при проверке изложений учителя указывают преимущественно зачеркивание орфографической ошибки и надписывание нужной буквы, обозначение на полях условным знаком. Многие учителя ведут коллективную форму учета орфографических ошибок.

С целью выявления типичных орфографических ошибок в изложениях учащихся 4-го класса было проведено два подробных изложения по коллективно составленному плану. Изложение по рассказу Ю. Яковлева «Багульник» из учебника русского языка учебно-методического комплекса «Школа России» соответствовало тематическому планированию и проводилось с орфографической подготовкой, второе — без орфографической подготовки по тексту «Медведко» Д. Мамина-Сибиряка. Перечень орфограмм в текстах примерно одинаковый.

Как показал анализ, общее количество ошибок в изложении с подготовкой и без подготовки не имеет значительной разницы — 38 и 36 ошибок соответственно. Типичные ошибки, допущенные в изложениях, отражены в диаграмме 1.

Диаграмма показывает, что ошибки чаще допускаются в словах со следующими орфограммами.



1. «Непроверяемые гласные и согласные буквы в корне слова» (*на болконе, к сораю, торащил, чувствовал, неизвесного*). Слово «*к пирилам*» было включено в орфографическую подготовку, но несмотря на это ошибка в нем была самой частой в первом изложении.
2. «Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова» (*возвратились, проважал, глазами*). В орфографической подготовке на примере слова «*появился*» учащиеся повторили алгоритм проверки данной орфограммы, при этом в изложениях (как в первом, так и во втором) встретились неверные написания.
3. Орфограммы, не изучаемые в начальной школе: «Раздельное и дефисное написание частиц» (*тем-же, темже*), «Правописание суффиксов существительных» (*охотнячья*), «Гласные в приставках пре- и при-» (*преготовился, приспокойно*). Затруднение также вызвало написание слова с орфограммой «Буквы н и nn в суффиксе существительного» (*преданность*), которое было выписано на доску и проанализировано во время орфографической подготовки.

В основном орфографическая подготовка к первому изложению была направлена на повторение последней изученной орфограммы «Буквы для обозначения безударных гласных в падежных окончаниях имен существительных», поэтому в первом изложении не было оши-

бок в словах с этой орфограммой, в изложении без подготовки допущены единичные ошибки (*в кухни*).

Достаточно большое количество орфографических ошибок обнаружено в словах с двумя орфограммами. Некоторые из них не были включены в орфографическую подготовку, написание других слов рассматривалось в связи с иной орфограммой. Данный факт свидетельствует о том, что при подготовке нужно выделять слова с двумя орфограммами и обращать внимание на каждую.

Чтобы определить уровень самоконтроля учащихся при синхронной и отсроченной проверке изложения, на следующий день после проведения каждого изложения учащимся предлагалось проверить текст и самостоятельно исправить орфографические ошибки.

Результаты самопроверки орфографических ошибок в изложениях младших школьников приведены в таблице.

Т а б л и ц а

**Осуществление самоконтроля при проверке ошибок,
допущенных учениками в изложениях**

Параметры самоконтроля	Количество ошибок, допущенных учащимися	Исправленные ошибки		Неисправленные ошибки	
		Исправление неверного написания на верное			
		При синхронном самоконтроле	При отсроченном самоконтроле		
Количество исправлений, сделанных учащимися	74 ош. (100 %)	10 ош. (13,5 %)	2 ош. (2,7 %)	3 ош. (4,1 %)	59 ош. (79,7 %)

Таблица наглядно убеждает в том, что самоконтроль учащихся находится на низком уровне, так как большую часть ошибок школьники не исправили. Немногие ученики смогли обнаружить и исправить ошибки, большинство из них — в процессе написания изложения. Были и те, кто исправил первоначально верное написание на неверное.

На основе данных констатирующего эксперимента были определены основные направления в работе по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в изложениях младших школьников:

- при отборе текстов для изложений необходимо учитывать количество и виды орфограмм в словах;
- в процессе орфографической подготовки на уроке изложения следует учить школьников применению знаний о способах об-

нарушения орфограмм в словах текста и использовать разнообразные приемы предупреждения ошибок;

- важно знакомить учащихся со способами обнаружения орфографических ошибок в тексте изложения (проговаривание и сравнение с эталоном, действия по алгоритму).

Литература

- Баранов М. Т. Работа над орфографическими ошибками учащихся. В кн.: М. Т. Баранов (Ред.) *Методика преподавания русского языка: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 178–187.
- Львов М. Р. *Методика преподавания русского языка в начальных классах. Учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования*. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 464 с.
- Савельева Л. В. *Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 312 с.
- Чистякова Н. Н. *Основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы*. В кн.: Т. Г. Рамзаева (Ред.) *Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов*. М.: Высшая школа, 2003. С. 145–167.

Анохина Виолетта Витальевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Violetta V. Anokhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Г. С. Щёголева, канд. пед. наук

lelek1996@yandex.ru

УДК 373

Направления дифференцированной работы над изложением и сочинением в начальной школе

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление уровня владения младшими

школьниками умением писать изложение и сочинение. Описываются выявленные в ходе анализа трудности учащихся в работе над текстом. На основе анализа литературы и выделенных затруднений определяют направления и способы дифференциации работы при обучении изложению и сочинению.

Ключевые слова: дифференциация, изложение, сочинение, дифференцированный подход в обучении, речевая деятельность, работа над изложением и сочинением в начальной школе.

Tailored techniques for improving primary school students' performance in essay and written retelling exercises

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at assessing primary school students' performance in essay and written retelling exercises. The article describes students' difficulties revealed in the course of the study. Based on an analysis of the literature and the difficulties identified in the study, the article describes tailored methods and techniques for improving primary school students' performance in essay and written retelling exercises.

Keywords: differentiation, written retelling exercises, essay, differentiated approach to teaching, speech activity, improving performance in essay and written retelling exercises.

Современная начальная школа является фундаментом развития личности младших школьников, важнейшей составляющей которого выступает уровень владения речью, обеспечивающий достижение планируемых результатов обучения во всех предметных областях. Одним из путей совершенствования процесса обучения младших школьников русскому языку является внедрение в образовательный процесс новейших технологий в науке и образовании, что выступает важным условием для реализации задач Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее — ФГОС НОО) [ФГОС НОО, 2016, с. 48].

В настоящее время одной из актуальных проблем языкового образования в начальной школе является совершенствование обучения младших школьников связной речи, в частности методики работы над изложением и сочинением. Это связано с тем, что изложение и сочинение учат детей правильно и свободно излагать свои мысли, а также способствует созданию коммуникативного комфорта школьника.

Для формирования у младших школьников универсальных учебных действий, направленных на развитие связной речи, используется базовая технология ФГОС — технология дифференцированного обучения

[Суднеева, 2015, с. 106]. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Для решения поставленных задач представляется необходимым использование дифференцированного подхода, в том числе и в речевом развитии школьников.

Понятие дифференциации в научной литературе рассматривается во взаимосвязи с понятием индивидуализации. Так, Л. В. Савельева считает целесообразным в обучении школьников использовать смешанный, индивидуально-дифференцированный подход, а индивидуализацию и дифференциацию считать способами его осуществления [Савельева, 1993, с. 20].

Рассматриваемый подход используется в процессе обучения разным предметам. Актуальным является его использование в обучении русскому языку в целом и в работе над развитием связной речи — в частности. Применение дифференцированного подхода является важным резервом повышения качества обучения. При этом цель дифференциации состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей. В нашем исследовании применение дифференцированного подхода рассматривается как одно из средств повышения эффективности обучения изложению и сочинению.

Чтобы определить направления дифференцированной работы над изложением и сочинением в начальной школе, важно было выяснить уровень владения младшими школьниками умением писать изложение и сочинение. Для этого был проведен констатирующий эксперимент в 3-х классах МБОУ гимназии № 22 г. Белгорода и МБОУ школы № 124 с углубленным изучением отдельных предметов г. Самары. В нем приняли участие 60 учеников и 15 учителей начальных классов различных школ России.

По результатам эксперимента было выявлено, что большая часть учеников обладают средним уровнем владения умением писать изложение (60 %) и сочинение (50 %).

Для написания изложения ученикам был предложен текст М. Быковой «Где ежик». Результаты анализа написанных текстов показали, что 33 ученика из 60 недостаточно полно передали содержание текста изложения. Частой ошибкой в содержании являлся пропуск существенного. В своих текстах ученики пропускали ключевые события, например, о том, что ежик прибежал на зов детей; о том, куда делся ежик; о том, что садовник просил не тревожить зверька. 36 учеников

из 60 допустили фактические ошибки, что исказило смысл текста. Например, ученики назвали садовника фермером, написали, что дети после исчезновения ежика не искали его, а ждали весны.

45 учеников из 60 верно выделили части в тексте изложения, работая по предложенному учителем плану. 9 человек ошиблись в выделении частей текста, соединив, например, 3-ю и 4-ю, 2-ю и 3-ю части. 6 человек при записи текста не выделили части, что говорит о неумении структурировать текст.

Большинство детей (39 человек из 60) нарушили связность текста изложения. Самой часто встречающейся ошибкой был пропуск слова для связи, ее допустили 24 человека. Приведем пример этой ошибки: *«Дети огорчились из-за ёжика. Они бегали по дому, искали его, но не нашли»*. В данном случае было пропущено слово «пропажи», от чего главный смысл предложения был потерян.

В ходе эксперимента было выявлено, что у учащихся есть проблемы с речевым оформлением текста. 33 ученика из 60 допустили от 1 до 3 неоправданных повторов, 21 ученик — свыше 4. Приведем пример ошибки: 1) *Саше и Мише подарили ёжика. Ёжик привык к ним*; 2) *Садовник повёл детей в сад. Дети увидели там норку*. Другой распространенной ошибкой является использование слова в несвойственном ему значении: 24 ученика допустили от 1 до 3 таких ошибок и 9 человек — свыше 4 ошибок. Например: *Ёжик прибежал на звание детей* (в тексте: «Ёжик прибежал на зов детей»).

При написании изложений учащиеся допустили большое количество орфографических ошибок (36 человек из 60 — до 3 ошибок; 21 человек — 4 и более). Часто встречающимися ошибками выступили: неправильное написание корней и окончаний слов, а также частицы *не* с глаголами.

Для написания сочинения учащимся была предложена картина И. И. Шишкина «Зима в лесу». Результаты анализа текстов сочинений показали, что у 48 учеников из 59 содержание сочинения соответствует теме. 13 человек допустили фактические ошибки, например: *«Современники называют Шишкина королем леса»*, *«Его современники часто называют царём»*, *«Шишкин был известным писателем»*.

37 учеников из 59 в полной мере раскрыли основную мысль, выразили свое мнение о картине. Тексты сочинений получились содержательными, творческими и вызывающими интерес при чтении. 12 человек выразили свое отношение, ограничившись всего одним предложением, например: *«Мне очень понравилась картина художника Шишкина!»*

Большинство учеников знают особенности структурно-композиционного построения текста, но не всегда строят текст в соответствии с ними. 31 ученик из 59 правильно выделил и части текста, 23 ученика не выделили их, написав сочинение сплошным текстом. 29 учеников написали текст сочинения связно. У более чем трети учеников (22 чел.) части текста сочинения не связаны и изложены в неправильном порядке, несмотря на то что во вводной части урока обсуждалась структура сочинения.

Анализ текстов сочинений также показал, что ученики испытывают трудности в речевом оформлении текста. Часто встречающейся ошибкой являются неоправданные повторы в тексте, ее допустили 38 учеников из 59. Приведем пример: «Зима укутала лес в белое одеяло. Зима — волшебная чародейка», «На картине изображен сосновый лес. Сосновый лес очень красивый!». Учениками также были допущены следующие ошибки: неудачный выбор слова («Картина вызывает у меня зимние эмоции», «Картина покрыта белым снегом»), пропуск слова («Когда я её увидел, что это не картина» (пропущен глагол «подумал»)), неудачный порядок слов в предложении («Картина мне понравилась очень», «Восхищение вызывает у меня картина эта»).

Анализ текстов сочинений показал, что ученики испытывают орфографические трудности при записи текста. Большая часть детей (33 ученика из 59) совершили до 3 орфографических ошибок, 18 учеников — более 4 ошибок. Затруднения вызвало написание приставок (аколдовала, придставлена), корней (ресовать, седит, цорём) и падежных окончаний существительных (на ветки, на еле).

Далее с целью изучения опыта в использовании дифференцированного подхода в работе над изложением и сочинением младших школьников было проведено анкетирование учителей начальной школы. Оно показало, что 7 учителей из 15 опрошенных используют данный подход в работе над изложением и 8 из 15 — над сочинением, а также применяют различные способы дифференцированной работы: использование карточек с разноуровневыми заданиями, разным количеством опорных слов, различные виды плана. При этом в ходе обучения изложению и сочинению используются одинаковые приемы дифференциации.

10 педагогов из 15 считают применение дифференцированного подхода необходимым, а 1 учитель — не обязательным, но желательным, так как понимают, что уровень развития детей в классе может существенно отличаться, а использование приемов дифференциации

позволит облегчить учебный процесс и повысить интерес младших школьников к учебе.

12 учителей из 15 применяют дифференцированный подход в процессе обучения написанию изложения на подготовительном этапе, 11 учителей — в процессе обучения написанию сочинения (при составлении плана изложения и сочинения, орфографической подготовки, написания опорных слов, в процессе беседы по содержанию сочинения).

На основе полученных результатов в проекте формирующего эксперимента предусматриваются следующие направления работы с применением дифференцированного подхода:

1) включение в процесс обучения написанию изложения и сочинения заданий, направленных на развитие умений:

— составлять план текста (работа по планам с опорными словами в трех вариантах, выбор плана с разным количеством опорных слов, проговаривание текста сочинения некоторыми учащимися, выполнение заданий с разной степенью помощи по выбору);

— использовать средства языковой выразительности для передачи авторского отношения (дополнение предложений с помощью слов для справок в паре или самостоятельно, использование этих предложений при записи по желанию учащихся, использование задания с незаконченными предложениями для иноязычных и слабоуспевающих учеников);

2) включение дифференцированных по уровню самостоятельности заданий на этапе орфографической подготовки.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, позволили убедиться в необходимости создания специальных методических условий и проведении систематической работы по развитию у младших школьников умения писать изложение и сочинение. Комплекс заданий формирующего эксперимента должен предполагать реализацию следующих методических условий:

1) использование разнообразных приемов дифференциации;

2) повышение уровня самостоятельности учащихся при выполнении дифференцированных заданий;

3) включение заданий на выбор;

4) вариативность заданий с разной степенью помощи.

Предполагается, что применение дифференцированного подхода позволит усилить интерес школьников к работе над изложением и сочинением, исключить страх перед ней, а также достичь высоких результатов в учебном процессе.

Литература

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357.* URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id = nach (дата обращения: 21.12.2020).
- Сундеева Л. А., Зеленкова Ю. В. Технология дифференцированного обучения на уроках русского языка в начальных классах. *Балтийский государственный журнал.* 2015. № 4(13). С. 106–108.
- Савельева Л. В. *Индивидуализация и дифференциация обучения орфографии в 3 классе четырехлетней начальной школы (на материале правописания корня слов)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993. 20 с.

Грибушенкова Мария Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria A. Gribushenkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, проф.

mari.gribushenkova@mail.ru

УДК 373

Возможности учебников русского языка для формирования у учащихся 3-го класса потребности обращения к словарям при усвоении значений многозначных слов

Аннотация. В статье рассматриваются результаты сопоставительного анализа учебников русского языка для 3-го класса из учебно-методических комплексов «Школа России» и «Начальная школа XXI века». В ходе анализа выяснялись возможности учебников для формирования у младших школьников потребности обращения к словарям. С этой целью сопоставлялись задания к упражнениям, их языковой материал и толковые словарики учебников.

Ключевые слова: лексическое значение, многозначность, переносное значение, толковые словари.

The potential of Russian Language textbooks for incentivising 3rd grade students to use a dictionary when learning new polysemantic words

Abstract. This article presents a comparative analysis of 3rd grade Russian Language textbooks from two teaching packages: Russian School and Primary School of the 21st Century. The analysis focused on textbook potential in incentivising students to use dictionaries. To achieve this, task prompts, texts and built-in dictionaries have been analysed.

Keywords: lexical meaning, multiple meanings, figurative meaning, explanatory dictionary.

На сегодняшний день существует проблема обогащения, уточнения и активизации словарного запаса школьников. Работа по обогащению активного и пассивного словарного запаса происходит и в начальной школе. При этом словарный запас увеличивается не только благодаря количеству используемых слов, но и за счет усвоения значений многозначных слов.

Одним из важных источников информации о словах при изучении русского языка являются словари. Основной задачей нашего исследования являлось выяснение возможностей современных учебников русского языка для формирования у младших школьников потребности использования словарей при усвоении значений многозначных слов.

С первого класса ученики сталкиваются с многозначностью слов (полисемией), часто не замечая и не осознавая ее. Как отмечает М. Р. Львов, к пониманию многозначности учащиеся приходят от иносказания и переносного значения слов [Львов, 1985, с. 48].

А. Н. Полинова отмечает, что работа по изучению лексической многозначности на уроках русского языка в начальной школе позволяет сформировать у учащихся следующие умения:

- 1) определять, в каком значении употреблено многозначное слово в тексте (в основном или переносном);
- 2) определять значение многозначного слова по словарю [Полинова, 2015, с. 52].

Помимо вышеперечисленных умений, освоение лексической многозначности предполагает умение распознавать многозначные слова в тексте, умение разграничивать многозначные слова и омонимы.

М. Р. Львов отмечает, что для понимания и усвоения многозначности слов необходимо предлагать учащимся ряд специальных упражнений:

- 1) нахождение многозначных слов среди слов в словосочетании, предложении или связном тексте;

2) подбор примеров, иллюстрирующих изучаемое лексическое явление, и составление предложений с подобранными словами;

3) определение значений многозначных слов и составление предложений с ними;

4) использование многозначных слов в иных значениях, не указанных в предложении;

5) сравнение используемых многозначных слов в разных контекстах [Львов, 1985, с. 49].

Первоначально был проанализирован теоретический материал учебников, связанный с многозначностью.

Понятие «многозначные слова» в учебниках из учебно-методических комплексов (далее — УМК) «Начальная школа XXI века» и «Школа России» вводится во 2-м классе. В учебнике из УМК «Школа России» представлены схемы и теоретические справки в темах «Что такое однозначные и многозначные слова?» и «Что такое прямое и переносное значение многозначных слов?». В учебнике из УМК «Начальная школа XXI века» в теме «Слово в толковом словаре и тексте» содержится пояснение, что лексическое значение слова можно узнать в толковом словаре, в словарице учебника. Разъясняется, что такое словарная статья. В последующих темах учащиеся узнают об однозначных и многозначных словах, которые в тексте могут иметь лишь одно значение. Понятие «прямое значение многозначных слов» не упоминается. Вводится лишь понятие «переносное значение многозначных слов».

В учебнике из УМК «Школа России» учащимся 3-го класса предлагается схема, по которой им нужно подготовить устное сообщение на тему «Что я знаю о значениях слов русского языка». В учебнике из УМК «Начальная школа XXI века» для 3-го класса было найдено лишь одно упоминание факта многозначности слов в теме «Главные члены предложения». В задании к упр. 4 (1 ч., с. 60) учащимся предлагается вспомнить, что во 2-м классе «говорили о переносном значении слов: молоко может убежать, а чайник (не вода в чайнике!) закипеть». Это упоминание появляется в связи с языковым материалом данного упражнения: *«На кухне закипел чайник. У мамы на плите убежало молоко»*. Необходимо подчеркнуть, что в данном случае отсутствует отсылка к толковому словарю, хотя в анализируемом учебнике это единственное упражнение, в котором отмечается факт многозначности слов, а точнее — указывается на их переносное значение.

В ходе анализа учебников было выяснено, что работа с многозначными словами включается в упражнения достаточно редко. Основное количество заданий находится в разделах и темах, посвященных

изучению лексики русского языка («Как определить лексическое значение слова?», «Синонимы и антонимы», «Что такое омонимы?»). Соответственно, работа над усвоением значений многозначных слов проводится на очень ограниченном материале учебников.

В учебнике из УМК «Школа России» для 3-го класса в разделе «Слово в языке и речи» есть группа тем, при изучении которых учащиеся знакомятся с лексическим значением слов, учатся его определять, выясняют, что такое синонимы, антонимы и омонимы. После изучения данных тем предлагаются задания по объяснению лексических значений слов. Важно отметить, что подобные задания встречались еще и до изучения перечисленных тем, например на с. 37 (1 ч.) в упр. 61: «Назовите слова, которые употреблены в переносном значении»; на с. 16 (1 ч.) в упр. 19: «В каком значении употреблено слово *хлеб*?». Авторы не уточняют, как необходимо выполнять данные задания, поскольку не предлагают учащимся обращаться к толковому словарю. Таким образом, обращение учащихся к толковому словарю при работе с многозначными словами в подобных случаях может осуществляться только по инициативе учителя.

В соответствии с ФГОС НОО учащиеся должны овладеть различными способами поиска информации в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет. При изучении русского языка именно словари должны стать для младших школьников первыми по достоверности источниками информации о словах.

В учебнике из УМК «Школа России» в упражнениях встречаются вопросы о том, в каком значении использовалось слово. При этом имеется в виду переносное или прямое значение (3 кл., 1 ч., с. 43, упр. 70). Иногда учащимся предлагается самостоятельно назвать слова, употребленные в переносном значении (3 кл., 1 ч., с. 37., упр. 61) или найти в предложениях многозначные слова (3 кл., 1 ч., с. 32, упр. 51).

Как показал анализ учебников, специальные упражнения, направленные на формирование умения понимать значение многозначных слов (например, предлагаемые М. Р. Львовым), используются очень редко или не используются вообще, поэтому учителю следует включать подобные задания в содержание урока.

Можно убедиться, что потребность обращения к толковым словарям русского языка не формируется у младших школьников не только в связи с изучением многозначных слов, но и при работе с неизвестными словами. Это не значит, что данную деятельность можно не осуществлять. Учителю следует обращать внимание на языковой ма-

териал упражнений и планировать работу с толковыми словарями на уроке.

Первоначальные умения работать с толковыми словарями можно формировать с опорой на словарики учебника. Авторы учебника ссылаются именно на них, поэтому их содержание также сопоставлялось.

В учебниках из УМК «Начальная школа XXI века» словарики в 1-й и 2-й частях учебника 3-й класса одинаковые, а в УМК «Школа России» изменены в соответствии с языковым материалом конкретной части учебника. Каждый из этих вариантов имеет свои преимущества. Однако в методическом аппарате учебника из УМК «Начальная школа XXI века» специальные условные значки, предполагающие обращение к толковым словарикам учебников, отсутствуют. В УМК «Школа России» есть соответствующее условное обозначение. Поскольку в учебнике из УМК «Школа России» в 3-м классе учащиеся знакомятся с понятием «лексическое значение слова», то можно увидеть в упражнениях отсылки учащихся к толковому словарiku учебника (3 кл., 1 ч., с. 42, упр. 67), однако в содержании упражнений последующих тем авторы не напоминают о необходимости использования толкового словаря.

В ходе анализа сопоставлялись примеры употребления слов в словосочетаниях и предложениях, которые давались авторами учебников после толкования значений в словариках. В учебнике из УМК «Школа России» они присутствовали не всегда, принцип их введения неясен (например, использовались при объяснении значений как многозначных слов, так и однозначных). В учебнике из УМК «Начальная школа XXI века» практически каждое значение дополнялось примером употребления, чаще в предложении. Недостатком толкового словарика в данном учебнике можно считать практически полное отсутствие помет, уточняющих стиль речи. Лишь одно слово в словаре имеет подобную помету. Конечно, все зависит от источника, которым пользовались авторы учебника для создания собственного толкового словаря. Например, слово «тенькать» имеет единственное значение, и слово в этом значении используется в разговорном стиле («Большой толковый словарь» под ред. С. А. Кузнецова), но соответствующая помета, уточняющая стиль речи, в словарике учебника отсутствует.

Одним из недостатков толковых словариков учебников обоих рассматриваемых УМК можно считать отсутствие омонимов. По этой причине у учащихся не формируется умение различать соответствующие многозначные слова и омонимы с помощью толкового словаря. Авторы предлагают лишь многозначные слова, которые учащиеся могут перепутать с омонимами. Для предупреждения данной ошибки

следует воспользоваться толковым словарем русского языка, в котором есть соответствующие словарные статьи. Это поможет младшим школьникам увидеть различия в толковании значений многозначных слов и слов-омонимов в словаре.

Так, например, слова *ключ* (родник) и *ключ* (музыкальный знак) — омонимы, поэтому в толковом словаре имеется две словарные статьи, посвященных этим словам. Рядом с данными словами стоят номера сверху над словом. Значения указываются справа от слова и нумеруются в тексте словарной статьи. Один из данных омонимов является многозначным словом и имеет 6 значений. Таким образом, учащиеся увидят, как представлены значения омонимов и многозначных слов в толковых словарях и узнают, что один из омонимов может иметь несколько значений, то есть быть многозначным словом.

Небольшой объем словаря в учебнике объясняется тем, что учебник не должен быть перегружен, но при работе с многозначными словами необходимо давать младшим школьникам максимально возможное для данного возраста количество значений слов. Так, например, в УМК «Школа России» есть упражнение с пословицами, одна из которых звучит так: «Хорошие речи приятно и слушать». Далее задан вопрос о том, какую речь называют хорошей, но, прежде всего следует поработать с самим словом *хороший*, вспомнить, какие значения есть у этого слова. Разобравшись со значениями слова, учащиеся лучше поймут, что называют хорошей речью. При этом характеристика *хороший* по отношению к человеку имеет иной смысл, заключенный в другом значении того же слова.

Так, для слова *флюгер* в словаре учебника «Начальная школа XXI века» указано лишь одно значение, хотя согласно «Словарю русского языка» С. И. Ожегова данное слово имеет три значения. Конечно, это не является серьезным недочетом учебника, однако учителям следует обратить внимание на недостаточное количество информации в толковых словариках учебников и понять необходимость использования дополнительных толковых словарей для демонстрации остальных значений слов, которые встречаются в упражнениях. Например, ученикам можно предложить для ознакомления переносное значение слова *флюгер*: так говорят о человеке, часто меняющем свои взгляды и убеждения. Узнав два значения слова, учащиеся не только расширят свой словарный запас, но и будут лучше понимать связи между отдельными значениями слов. Конечно, это не единственный пример, но он в очередной раз демонстрирует значимость работы учителя, его осознанного отношения к материалам учебников и,

в частности, понимания необходимости использования толковых словарей русского языка на уроках для усвоения младшими школьниками значений многозначных слов.

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id = nach (дата обращения: 10.03.2021).

Иванов С. В. (ред.). *Русский язык: 2 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных учреждений:* в 2 ч. Ч. 2. 4-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2017. с.

Иванов С. В. (ред.). *Русский язык: 3 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных учреждений:* в 2 ч. Ч. 1. 3-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2013. 192 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. *Русский язык: 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций.* В 2 ч. Ч. 1. 7-е изд. М.: Просвещение, 2017. 143 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. *Русский язык: 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций:* в 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013. 159 с.

Львов М. Р. *Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя.* М.: Просвещение, 1985. 176 с.

Полинова А. Н. Усвоение полисемии младшими школьниками на уроках русского языка. *Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы.* 2015. № 2. С. 52–57.

Захарова Наталья Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Natalia A. Zakharova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Начальное и дошкольное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — К. О. Почтенная, доцент

acrucs@mail.ru

УДК 766

Современная детская цифровая книга

Аннотация. Статья посвящена истории возникновения цифровых книг, понятиям, близким электронной интерактивной книге. Цель исследования — выявление специфических особенностей цифровых книг.

В статье предоставлены результаты анализа детских цифровых книг, выпущенных и локализованных в России в 2013–2020 гг., предпринята попытка раскрыть особенности художественного решения современной цифровой детской книги. Дискуссионным остается вопрос о языке интерактивной книги.

Ключевые слова: электронная книга, цифровая книга, язык цифровой книги, история цифровой книги, тенденции развития цифровой книги.

Modern digital children's book

Abstract. The article discusses the emergence of digital books and concepts related to interactive digital books. The purpose of the study is to identify the unique properties of digital books. The article presents the results of an analysis of children's digital books published and localised in Russia in 2013–2020. An attempt is made to identify artistic solutions specific to modern digital children's books. The question of interactive book language remains controversial.

Keywords: electronic book, digital book, digital book language, digital book history, digital book development trends.

Книги, воспроизводящиеся на электронных устройствах, привлекают к себе внимание и выигрывают у бумажных за счет новизны выразительных возможностей. Они вызывают особую привлекательность для современного ребенка.

Стоит различать понятия «электронная книга» и «цифровая книга». Электронная книга — реплика бумажной по своим возможностям. Цифровая книга опирается на мультимедиа, гиперссылки, интерактивные и игровые моменты [Шастина, 2019, с. 233].

Электронные книги заявили о себе в первые годы XXI века. Переломным моментом для цифровой книги стало появление в 2010 году Apple iPad [Соснина, 2015]. Первой подобной российской книгой стало произведение «Приключения Мюнхгаузена» (2011) [Малосиев, 2015]. В 2013 году заявила о себе как о разработчике цифровых книг в России компания UnderPage. Сейчас интерактивная книга ищет свой собственный выразительный язык.

В ходе исследования были проанализированы цифровые книги, содержащие художественные иллюстрации. Подробный анализ коснулся изданий, выпущенных в 2013–2017 годах, в русскоязычном Интернете не потерявших значимости до сих пор. Не все из них действуют на 2020 год. Многие из анализируемых иностранных книг появились или изменили свое наполнение в российской локализации

год назад и меньше. Электронные издания продолжают выпускаться и обновляться в Appstore и Playmarket, доступны для смартфонов и планшетов.

При анализе были выявлены следующие тенденции.

1. Создателями выступает коллектив независимых авторов или разработчиков приложений и игр для детей. Авторы, создавшие свое произведение в период зарождения цифровых книг, редко оставляли информацию о себе в самом произведении, однако сейчас наблюдается обратная тенденция. Трудность представляет определение авторов иностранных проектов, адаптированных бумажных книг.

2. В русскоязычной сети часто можно найти адаптацию народной сказки, полностью авторское произведение.

3. Цифровые книги чаще предпочитают создавать сразу для мобильных устройств. Однако достаточно часто встречается и перенос бумажного произведения в электронный формат, при этом незначительно изменяется верстка, добавляется анимация и интерактивные элементы.

4. Текст остается главным двигателем интереса ребенка, причиной всех последствий при взаимодействии с интерактивными составляющими книги. Он задает тон сопровождения: иллюстрациям, звуковому решению. Текст делают без засечек, делят его на небольшие смысловые абзацы. Эта тенденция созвучна идее адаптации текста под электронную среду [Григорьева, 2013, с. 3–10]. Размер кегля подсказывает, под какой размер экрана задумывалась сказка. Текст позволяет понять, что происходит на развороте. Он лаконичен, но очень точен, позволяет связать по смыслу развороты между собой.

5. Цифровые книги часто имитируют традиционные материалы, иллюстраторы редко используют чистую компьютерную графику. Предполагается работа с прозрачностью, изменением цвета, запрограммированным и свободным перемещением в пространстве экрана (изменение композиции самим пользователем), заменой элементов, их возникновением. При взаимодействии с объектами в некоторых книгах изменяется их цвет, размер; большой процент заполнения площади экрана объектом. Это приводит к изменению колористического решения основного экрана.

Изобразительную составляющую детской цифровой книги невозможно описать отдельно. Многие разработчики экспериментируют с возможностями изменения графики на основном экране: переключением с одного главного композиционного центра на другой, колористическим решением. Часто с изобразительной точки зрения такие

книги выглядели бы негармонично, однако благодаря анимации и интерактивным элементам этого удастся избежать. Часто у интерактивных книг текст остается неподвижным или неизменным по смыслу, в то время как посыл иллюстраций все больше раскрывает текст.

6. Мультимедийные элементы используют анимацию, которая основана на перемещении частей целого, реже изменяется форма объекта, его прозрачность. Плавная покадровая анимация не используется. На экране фон не анимируется, внимание привлечено к персонажам; механическим конструкциям и автомобилям и эффектам. Встречается перемещение за пределы основного экрана, которое отражается на композиции.

7. Интерактивные элементы выделены из окружающей среды, на них часто указывает дополнительный появляющийся элемент. Интерактивность часто вписана в произведение по смыслу, предполагает перетаскивание, нажатие, перемещение пальца по экрану.

Разработчики ищут свой выразительный метод повествования через построение логики взаимодействия с объектами, они продумывают, как пользователь (ребенок и родитель) будет взаимодействовать с книгой, что должно показаться интересным.

8. Разработчики редко продумывают игры. Они не усложняются в самой книге при переходе на другие основные экраны, часто направлены на решение конкретной задачи, взаимосвязаны сюжетом или тематикой.

9. Интерфейс часто представлен в виде стрелок в нижних углах экрана и иконке «домой» в условном текстовом блоке. На главном экране, на который выводит «домой», часто встречаются иконки настроек и родительского контроля.

10. Основные экраны часто расположены горизонтально, никогда не переворачиваются. Обычно разработчики делают их разнообразными по художественному решению, наполнению интерактивными элементами, мультимедиа, однако не на каждом экране присутствует игра (если книга предполагает игры). Иногда пользователю позволяется контролируемый выход за пределы основного экрана. Переход к следующему основному экрану происходит через анимацию перелистывания страниц, резкий переход к другому окну. На экране меняется все, кроме текста. Чаще не добавляются и не исчезают слова, они появляются блоком текста на каждом развороте. В целом интерактивные книги сохраняют книжный облик.

11. Звуковое сопровождение подразделяется на чтение сказки ребенком или взрослым (нет смешанных вариантов или выбора голоса),

фооновую музыку (часто спокойную, тише голоса чтеца) и эффекты, которые усиливают впечатление, производимое интерактивными элементами.

Можно сделать вывод о специфике языка интерактивных книг: строгая иерархия текста, изображения, звука объединяется возможностью взаимодействия, предполагает изменение составляющих во времени, подвергается единому по эмоциональной составляющей изменению при тексте, задающем тон всему произведению и характер сопровождения.

Цифровые книги иначе строят работу с воображением ребенка: тогда как бумажные книги чаще предлагали ребенку мысленно «оживить» и «озвучить» существующего на странице персонажа, реже додумать то, что было между иллюстрациями, то цифровая книга стремится синкретично показать сюжетную часть истории персонажа. В таком случае ребенок будет додумывать при заданном синкретическом стилистическом решении то, что было между вырезанными живыми кадрами. Так или иначе, цифровая книга сейчас очень ограничена в своих мультимедийных возможностях, ребенок быстро это читывает. Поэтому у ребенка встает вопрос не «Что произошло, если бы иллюстрации ожили?», как при прочтении бумажной версии, а «Что еще могло бы произойти в заданном ключе? Как расширить ситуацию?». Цифровая книга предлагает ребенку изменить вектор процесса воображения, а не ограничивает его.

Цифровая книга не способна конкурировать с бумажной, потому что направлена на решение других задач. Она предлагает иной подход к работе с информацией, но это не значит, что этот подход лучше для современного ребенка. Цифровая книга дает возможность попробовать что-то еще и понять, насколько такой способ работы с информацией подходит конкретному ребенку, развивает другие полезные навыки.

В 2010 г. появились первые интерактивные книги, в 2011 г. появилась первая российская интерактивная книга, в 2013 г. — первое российское издательство. Разработчики экспериментируют с возможностями цифровой книги, однако она не теряет своего изначально заданного историей облика. Уже сейчас у цифровой книги наметились общие тенденции, которые позволяют утверждать, что интерактивная книга обретает собственный выразительный язык.

Литература

Григорьева Е. И., Ситдииков И. М. *Отличие электронного издания от печатного. Цикл статей*. Официальный сайт ИС РАН. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2801> (дата обращения: 14.04.2020).

- Малосиев А. *Мюнхаузен. iPad-версия сказки*. iphones.ru. URL: <https://www.iphones.ru/iNotes/119204> (дата обращения: 15.03.2020).
- Соснина Е. *Интерактивная книга: как мобильные устройства меняют лицо книги*. pro-books. URL: <http://pro-books.ru/sitearticles/16423#ixzz5sTSZYUxv> (дата обращения: 02.07.2019).
- Шастина Е. М. *Специфика электронной детской литературы в Хорватии и России*. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки. 2019. № 2 (135). 233–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifika-elektronnoy-detskoy-literatury-v-horvatii-i-rossii> (дата обращения 02.07.2019).

Красавина Надежда Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezda S. Krasavina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт детства

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, проф.

nadegda199712@mail.ru

УДК 37.02

Возможности применения ЭОР игрового типа в дистанционном обучении младших школьников русскому языку

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения электронных образовательных ресурсов игрового типа (далее — ЭОР ИТ) на уроках русского языка в рамках дистанционного обучения, а также приводятся примеры ЭОР ИТ, которые могут быть использованы при обучении русскому языку в начальной школе. Для иллюстрации идей автора предлагается фрагмент дистанционного урока, на котором применяется один из ресурсов.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы игрового типа (ЭОР ИТ), младшие школьники, дистанционное обучение, русский язык.

The potential of game-based Electronic Educational Resources in teaching Russian to elementary school students through distance learning

Abstract. The article considers the potential of using game-based Electronic Educational Resources in online Russian language classes and provides examples game-based EERs that can be used to teach Russian at a primary school. A fragment of an online class where one of the resources was used is provided to illustrate the ideas outlined in the article.

Keywords: game-based Electronic Educational Resources, primary school students, distance learning, Russian language.

Современный младший школьник живет в мире электронной культуры, привык взаимодействовать с ней и часто выбирает компьютерные игры для развлечения. Рассмотрим некоторые причины, по которым это происходит.

Во-первых, игра в младшем школьном возрасте все еще является видом деятельности, интересующим ребенка. Однако если в реальной жизни младший школьник допускает ошибки, то он не может отказаться от своих действий, слов или поступков. Ошибки отражают неудачу. В виртуальной реальности у него есть шанс исправить что-либо, чтобы не проиграть. Во-вторых, ребенка привлекают достаточно простые правила компьютерных игр: нужно победить персонажа, набрать баллы и перейти на следующий уровень. Младший школьник на любом этапе игры видит свой прогресс и результат. В-третьих, как отмечает Ю. В. Грачикова, компьютер для ребенка — партнер по общению [Грачикова, 2015]. С ним проще контактировать, чем с друзьями или взрослыми. Если в реальном мире младший школьник испытывает трудности в общении, то он видит в компьютерных играх альтернативу для бесконфликтного общения.

Большинство из перечисленных преимуществ компьютерных игр учитель может использовать на уроках русского языка, проводимых в дистанционном формате. Для этого ему необходимо использовать на занятиях электронные образовательные ресурсы игрового типа. Под электронных образовательных ресурсов игрового типа (далее — ЭОР ИТ) будем понимать электронные источники, содержащие цифровую, музыкальную, текстовую, графическую, видео-, фото- и другую информацию, предназначенную для реализации целей и задач образования в игровой форме. К ним можно отнести интерактивные игры, занимательные задания на цифровых носителях, демонстрационные ЭОР с элементами игры.

Отличительной характеристикой ЭОР ИТ является наличие в ресурсе игровых компонентов, к которым можно отнести:

- вызовы — задачи, которые требуют разрешения;
- баллы — вознаграждения, получаемые за совершение правильных действий в процессе игры, или за решение задач;
- рейтинги — таблицы, списки, графики, отображающие успех участников игры;
- уровни — статусы, которых участники могут достигать в зависимости от совершаемых ими действий в процессе игры;
- подсказки — всплывающие словесные комментарии, предназначенные для поддержания или коррекции активности участников процесса в зависимости от совершаемых ими действий;
- реакция программы на действия ученика в виде словесных поощрений «Старайся!», «Молодец!», «Отлично!», «Попробуй еще раз» и т. п.

ЭОР ИТ может включать в себя как все перечисленные игровые компоненты, так и часть из них. Ресурс должен способствовать включению учеников в запланированную учителем игровую деятельность. Перечислим варианты создания игровых ситуаций с использованием ЭОР игрового типа:

- 1) индивидуальная работа — игровые задания, которые учитель предлагает выполнить каждому ученику самостоятельно;
- 2) соревнование — игры, в которых участвуют несколько групп учащихся. В ходе соревнования выявляется команда победителей;
- 3) сотрудничество — игры, в которых ученики стремятся вместе достичь общей цели.

Приведем примеры ЭОР ИТ, которые размещаются на различных порталах (либо могут быть созданы учителями) и предназначены для обучения русскому языку в начальной школе.

1. Интегрированный учебно-методический комплекс (далее — ИУМК) «Открываю законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы».

В ИУМК представлены такие интерактивные игры, как «Прятки», «Учимся определять границы предложений в тексте», «Изменение глаголов по временам», «Предложение. Словосочетание», «Как включить капель», «Секреты знаков препинания». Рассмотрим некоторые из них.

Интерактивная игра «Прятки» может применяться для формирования умения различать звук и букву в слове. ЭОР предполагает два направления анализа слов: от буквы к звуку и от звука к букве. С помощью данного ЭОР учащиеся смогут сделать вывод о том, что раз-

ные буквы могут обозначать один звук, а одна буква — разные звуки. Использовать игру можно при изучении орфографии, фонетики и графики.

ЭОР «Секреты знаков препинания» позволяет соотнести предложения, различные по цели высказывания и эмоциональной окраске с их пунктуационным оформлением. При правильной постановке знаков препинания в конце предложений ученик может услышать его произнесение вслух с правильной интонацией. Прослушивать произнесение каждого предложения можно многократно.

В ИУМК учитель может создавать тесты, в результате прохождения которых ученик сможет увидеть, справился он с заданием или нет. При конструировании теста можно выбрать героя, который будет реагировать на результаты действий ученика. Эти герои (слон, собака или белка) демонстрируют радость или огорчение, когда ученик справился или не справился с заданием.

2. Сайт Learning Apps.

Сайт дает возможность учителю создавать тестовые задания, предназначенные для закрепления знаний по разделам курса или конкретным темам. Работая с ресурсом, учитель может сам создавать тесты, которые могут использоваться для организации игр.

Рассмотрим ЭОР «Распространенные и нераспространенные предложения», направленное на проверку умения обучающихся отличать *распространенные предложения от нераспространенных. Для того чтобы выполнить задание, ученику нужно распределить предложения на две группы. При правильном выборе появляется улыбающийся смайлик, при неправильном ответе — грустный. Кроме обратной связи, в процессе выполнения работы в задании есть такие компоненты игры, как подсказка и количество баллов, которые появляются при завершении теста. Однако вызов (например, побуждение «помоги герою справиться с заданием»), который можно продумать в ИУМК, или рейтинги детей учителю придется продумывать самостоятельно.*

3. Сайт Online Test Pad.

Данный сайт позволяет учителю создавать тестовые задания, которые могут использоваться для организации игр на уроках при изучении конкретных тем. Отличие Online Test Pad от предыдущих ресурсов заключается в том, что учителю, разрабатывающему задания для класса, придется самостоятельно добавлять в созданный тест элементы игры. Сайт предоставляет возможность включить в задание поощрение и обратную связь, необходимые при организации игровой

ситуации. Однако другие элементы игры учителю придется компенсировать в традиционной форме, например вырезать карточки для того, чтобы в конце подсчитать количество баллов, полученных учениками, давать словесные подсказки или придумывать вызов, необходимый в начале игры.

Таким образом, можно сделать вывод, что из всех проанализированных программ ИУМК «Открываю законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы» в большей мере подходит для работы с ЭОР ИТ, а также для создания учителем собственных игровых ресурсов. Программа предусматривает такую возможность, а научиться пользоваться программой может любой учитель.

Важно понимать, что помимо названных ранее компонентов игровой деятельности использование ЭОР ИТ должно обеспечивать эффективное усвоение знаний и умений по соответствующей теме. Для достижения учениками целей и задач урока учитель может использовать возможности программы ZOOM для проведения уроков. Zoom — это сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и организации дистанционного обучения.

Организовать урок в программе можно, создав бесплатную учетную запись, позволяющую проводить видеоконференции длительностью в 40 минут. Программа дает возможность учителю провести занятие с включенной аудиосвязью, камерой и демонстрацией экрана. В Zoom можно контролировать отключение и подключение микрофонов слушателей, настроить автоматическую запись урока, а также использовать встроенную интерактивную доску. При этом для проверки ответов учащихся на экране учитель может использовать опцию комментирования «рисовать» и выбрать привычный красный цвет.

Рассмотрим фрагмент урока «Предложение» для 2-го класса с использованием интерактивной игры ЭОР «Учимся определять границы предложения» из ИУМК «Открываю законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы». Фрагмент разработан на основе учебника из УМК «Школа России» [Канакина, 2017].

Задачей использования ресурса по замыслу разработчиков является формирование умения определять границы предложения. Учитель организует демонстрацию своего экрана с включенным ресурсом:

— Ребята, прочитайте, какое задание предлагает нам компьютер? (Прочитай текст. Определи, где заканчивается каждое предложение. Останови бегущую точку в нужных местах.)

— Какую поставленную в начале урока задачу поможет нам решить это задание? (Научиться определять границы предложения.)

— Прочитайте текст про себя.

Далее учитель может попросить конкретного ученика прочитать текст.

Текст из игры прочитывается вслух.

У Алеши был ёжик. Он жил в комнате. Однажды ёжик пропал. Стал Алеша надевать сапог и уколол ногу. Вот где ёжик спрятался.

— О чем этот текст? (О том, как мальчик потерял ежа, а потом нашел его, уколол ногу.)

— Чего не хватает в тексте? (Знаков препинания.)

— Легко ли нам было читать текст без знаков препинания? (Нет.)

— Почему? (Не знали, где границы предложений.)

— Давайте послушаем диктора, а потом вы скажете, как диктор в своей речи выделял границы предложений.

— Что вы заметили в голосе диктора, когда он заканчивал читать одно предложение и переходил к другому? (Диктор делает паузу, понижает голос.)

— Правильно. Я сейчас выберу среднюю скорость движения точки, а вы мне подскажите, где мы расставим точки в этом тексте.

— Кому удалось поймать бегущую точку с первого раза?

— Почему мы поставили точки именно здесь? (В этих местах мы слышим понижение голоса диктора и видим, что здесь нужно поставить знак. Мысль, которую выражает предложение, в этом месте заканчивается.)

— Легко ли нам теперь читать текст и понимать его? (Да.)

— Как вы думаете, для чего нам нужны точки в тексте? (Для того чтобы легче читать и понимать текст.)

— Чему мы научились, играя в эту игру? (Определять границы предложений в тексте.)

На уроках русского языка, проводимых в дистанционном формате, второй тип создания игровых ситуаций (соревнование) реализовать будет сложнее, чем в рамках привычной классной работы. Поэтому в условиях, когда у каждого ребенка есть свой компьютер для занятий, учитель может предложить детям индивидуальное задание. Если ресурс установлен на компьютерах у каждого обучающегося, то учитель может предложить индивидуальную работу. Ребенок сможет самостоятельно выбрать скорость движения точки (медленную или среднюю). Задачей учителя будет оговорить время, которое он отводит на самостоятельную работу с ресурсом.

Завершая сказанное, можно отметить, что при грамотном использовании ЭОР ИТ на уроках русского языка в дистанционном обучении

данные ресурсы помогут обеспечить индивидуальный темп работы учащихся и, как отмечает Л. Е. Смирнова, формировать и поддерживать интерес младших школьников к изучению русского языка, снизить утомляемость и создать положительный эмоциональный настрой для восприятия информации [Смирнова, 2007].

Литература

- Грачикова Ю. В. Принципы формирования познавательного интереса с использованием электронных образовательных ресурсов игрового типа. *Современные наукоемкие технологии*. 2015. № 12. С. 484–487.
- Канакина В. П. *Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций*. М.: Просвещение, 2017. С. 118.
- Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. *Психология и педагогика*. 2009. № 2. С. 5–8.
- Смирнова Л. Е. Компьютерная игра как одно из средств формирования познавательных интересов у школьников. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-igra-kak-odno-iz-sredstv-formirovaniya-poznavatelnyh-interesov-u-shkolnikov> (дата обращения: 12.12.2020).

Лапытько Анастасия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia S. Lapytko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Дошкольное и начальное образование

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р. пед. наук

nnnmir97@gmail.com

УДК 372.462

Трудности в организации работы над значением слова на уроках русского языка в билингвальном классе

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, направленного на выявление трудностей в работе над значением слова на уроках русского языка. Исследование проводилось в начальных классах школ Республики Саха (Якутия). Информация, представленная в статье, будет

полезна для учителей начальных классов и студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: трудности, дети-билингвы, русский язык, значение слова, учителя начальной школы.

Challenges of discussing word definitions when teaching Russian classes for bilingual groups of students

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying the challenges associated with teaching word definitions in Russian language classes. The study was carried out in primary schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Russia. The information presented in the article will be useful for primary school teachers and students of pedagogical universities.

Keywords: challenges, bilingual children, Russian, word definitions, primary school teacher.

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» говорится о том, что учитель начальных классов должен уметь использовать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе тех, для которых русский язык не является родным [Профессиональный стандарт педагог]. В связи с этим профессиональной обязанностью учителя начальных классов считается знание закономерностей психического развития детей в условиях двуязычия, особенностей их речевого и лингвистического развития, целей, задач, основ преподавания русского языка как второго.

Билингвизм — это способность употреблять для общения две языковые системы. Ребенок, не задумываясь, переходит с одной из них на другую, не путая при этом грамматические шаблоны и фонетику. Различают естественный билингвизм, когда дети с рождения общаются с носителями разных культур, и искусственный, при котором ребенка специально обучают [Заводницкая, 2015, с. 6–9]. Для этой категории учеников становится сложно выполнять требования, которые предъявляются к детям — носителям русского языка, что приводит к отставанию в учебе, сложности восприятия материала. В результате у школьников-билингвов возникает замкнутость и психологический дискомфорт. При этом трудности испытывают не только учащиеся, но и учителя, не готовые работать с подобными детьми, не владеющие методикой преподавания русского языка нерусским детям [Малышева, 2015].

Лексическая и грамматическая работа при обучении русскому языку младших двуязычных школьников ориентирована на решение таких задач, как пополнение словарного запаса учащихся, активизация и обновление словаря, а также точная передача смысла высказывания. Чтобы решить данные задачи, можно использовать различные способы раскрытия значения нового слова, включать в содержание уроков упражнения с многозначными словами, синонимами и антонимами [Бакеева, 1986, с. 399]. При обучении русскому языку детей-билингвов в начальной школе учителя должны уметь выбирать эффективные методы и приемы формирования словарного запаса, приемы обучения чтению детей на основе лексического и грамматического анализа слов, разрабатывать задания разного уровня в работе над предложением и связным текстом.

Учителя начальных классов зачастую не готовы работать с двуязычными детьми. В обычной школе учитель должен адаптироваться к ситуации, когда в классе учится около 30 детей, которые говорят на двух языках. Данная статья раскрывает некоторые аспекты этой проблемы, которые связаны с выявлением трудностей, возникающих у учителей начальных классов при организации работы над значением слова в билингвальной образовательной среде начальной школы.

В ходе исследования был проведен констатирующий эксперимент, который предполагал анкетирование учителей начальных классов. В данном исследовании приняло участие 16 учителей начальных классов различных школ Республики Саха (Якутия). Анкетирование проводилось с помощью программного обеспечения для администрирования опросов Google Forms.

Целью эксперимента являлось выявление трудностей, возникающих у учителей начальных классов при организации работы над значением слова в билингвальной образовательной среде начальной школы.

Анкета содержала шесть вопросов, состоящих из следующих блоков:

- трудности учителя при работе с детьми-билингвами на уроках русского языка при организации работы над значением слова;
- оценка учителями трудностей учащихся-билингвов в понимании значения русских слов;
- потребность учителей в развитии профессиональных компетенций, связанных с работой над значением слова на уроках русского языка.

В результате проведенного анкетирования установлено, что подавляющее большинство опрошенных педагогов (11 из 16) сталкиваются с трудностями при организации работы над значением

слова. Трудностей не возникает у меньшего количества опрошенных (5 из 16).

Из 16 учителей только 10 привели примеры затруднений, 6 учителей не ответили на этот вопрос. Среди примеров затруднений, возникающих при организации работы над значением слова, учителя выделили следующие: большое количество учащихся; необходимость самостоятельно составлять задания; нехватка времени; учащиеся могут привести слово, значение которого учитель может не знать; отсутствие специальных пособий, разработок; недостаточно проработан материал учебника, приходится добавлять собственные задания; одно и то же понятие может быть выражено разными словами; сходство слов путает детей; нехватка материала; у детей возникают затруднения в определении конкретного значения слова, подборе однокоренных слов, синонимов, антонимов, омонимов.

15 учителей из 16 отметили, что в их классах у учащихся возникают трудности в понимании значения русских слов. Всего один учитель не отметил трудностей. Это убеждает нас в актуальности проблемы и необходимости разработки методики ознакомления с лексическим значением слова для предупреждения подобных затруднений.

Далее учителями были приведены примеры затруднений, возникающих у младших школьников-билингвов в понимании значений слов. Данные примеры учитывались в ходе разработки специального дидактического материала и заданий для учащихся.

Потребность в развитии собственных профессиональных компетенций, связанных с работой над значением слова на уроках русского языка, иногда испытывают 15 учителей, один учитель часто ощущает эту потребность. Педагогов, не имеющих данной потребности или затрудняющихся ответить на этот вопрос, не оказалось.

Анализ результатов анкетирования позволяет утверждать, что большинство учителей признают наличие связи между лексическим значением слова и его грамматическими особенностями. Следовательно, целесообразно сделать данную связь предметом рассмотрения при изучении грамматических тем. Следует отметить, что 8 опрошенных учителей аргументировали свою точку зрения. Один учитель считает, что связь между лексическим значением и грамматическими особенностями слов отсутствует, но никак не прокомментировал свое мнение. Не все попытки аргументировать свою позицию были удачными, поскольку объяснение учителей демонстрирует, что они не всегда понимают, что является собственно грамматическими особенностями слова. Некоторые из учителей путают грамматические особенности

с особенностями правописания слова. Приведем примеры: «Если не знаешь, как пишется слово, то можешь дать не то значение», «Прежде чем написать слово, ребенок должен знать значение этого слова». Иногда учителя указание причины заменяют объяснением цели установления такой связи: «Развитие речевой деятельности», «Для правильного общения», «Правильное понимание». То есть учителя понимают, что эта связь существует, но не могут объяснить причину ее существования.

Таким образом, анализ результатов анкетирования учителей подтверждает необходимость разработки дидактических материалов и заданий, обеспечивающих понимание учащимися лексического значения слов, что будет способствовать преодолению затруднений учителей в организации этой работы на уроках русского языка в билингвальной среде начальной школы.

Литература

- Заводницкая Ю. В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области). *Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф.* (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6984/> (дата обращения: 15.09.2022). Молодой ученый. 2015. С. 6–9.
- Мальшева Н. И. Проблема обучения двуязычных детей (билингвов) в современной школе. *Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Тамбов, 31 марта 2015 г.* Тамбов: Издательство: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. С. 96–98. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/06/24/problema-obucheniya-dvuyazychnyh-detej-bilingvov-v-sovremennoy> (дата обращения 28.02.2021).
- Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».* Москва, 2013. 24 с.
- Бакеева Н. З., Даунене З. П. (Ред.). *Методика преподавания русского языка в средней национальной школе.* Москва: Просвещение. Ленинградское отделение, 1986. 399 с.

Макарова Элла Игоревна

Российский государственный педагогический институт
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Ella I. Makarova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Дошкольное и начальное образование
Ребенок и взрослый в мире языка и литературы
Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, профессор
kireva.ella@bk.ru

УДК 37.02

**К вопросу о формировании
пунктуационных умений младших школьников
с использованием электронных образовательных ресурсов**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, связанного с выявлением сформированности синтаксических и пунктуационных умений учащихся 4-х классов. Приведены результаты констатирующего эксперимента и материалы анализа допущенных ошибок и затруднений при выполнении заданий. Ставится вопрос о возможностях электронных образовательных ресурсов в процессе формирования синтаксических и пунктуационных умений у учащихся.

Ключевые слова: пунктуационные умения, синтаксические умения, возможности электронных образовательных ресурсов, младшие школьники.

**Using electronic educational resources
to develop primary school students'
punctuation skills**

Abstract. This article presents the results of a study assessing 4th grade students' syntactic and punctuation skills. The article also includes the results of an ascertaining experiment and an analysis of students' mistakes and difficulties associated with performing the experimental task. Finally, the question of how electronic educational resources can help students build their syntactic and punctuation skills is discussed.

Keywords: punctuation skills, syntactic skills, electronic educational resources, primary school students.

Необходимость ознакомления с пунктуацией на этапе начального образования связана с тем, что именно в этот период создается основа для последующего формирования у учащихся пунктуационных знаний и умений. Однако на основе анализа педагогической и методической литературы можно сделать вывод, что пунктуации в начальной школе уделяется недостаточно внимания.

М. Т. Баранов определяет пунктуационные умения как интеллектуальные действия, выражающиеся в выборе и постановке знаков препинания на письме [Баранов, 1990, с. 195]. Г. И. Блинов уточняет, что эти действия определяются особенностями построения синтаксических единиц, условиями действия правил, наличием навыков грамматического анализа предложения [Блинов, 1990, с. 23].

Статья посвящена анализу результатов констатирующего эксперимента, который проводился в рамках работы над ВКР.

Целью констатирующего эксперимента было выявление сформированности синтаксических и пунктуационных умений учащихся 4-х классов. В данном исследовании приняли участие 100 четвероклассников двух школ Санкт-Петербурга: СОШ «Янинский центр образования» и ГБОУ Лицей № 387 Кировского района Санкт-Петербурга.

В ходе эксперимента учащимся предлагалось выполнить 5 заданий. Отметим, что в ходе анализа результатов учитывались ошибки при выполнении каждого задания.

Рассмотрим подробнее цель каждого задания.

Задание № 1. Цель — проверить сформированность умения делить текст на предложения.

Задание № 2. Цель — проверить сформированность умения классифицировать и распознавать предложения по цели высказывания, а также умения определять восклицательную/невосклицательную интонацию предложения.

Задание № 3. Цель — проверить сформированность умения различать простые и сложные предложения, а также умения находить главные члены предложения.

Задание № 4. Цель — проверить сформированность умения применять правила постановки знаков препинания в конце предложения; классифицировать и распознавать предложения по цели высказывания, а также умения определять восклицательную/невосклицательную интонацию предложения.

Задание № 5. Цель — проверить сформированность умения применять правила постановки знаков препинания между однородными членами предложения.

На диаграмме представлено процентное соотношение неверных ответов при выполнении каждого задания. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства учащихся возникли трудности при выполнении заданий, связанных со сложным предложением, а именно при указании сложного предложения и выборе



Диаграмма

нужной схемы предложения. При выполнении данного задания испытуемые допустили самое большое количество ошибок (21 % от числа возможных).

Также вызвали трудности задания № 2 и № 4, связанные с определением вида предложений по цели высказывания и по интонации. Учащиеся не всегда верно соотносили виды предложений по цели высказывания и по интонации, а также неверно ставили знак препинания в конце предложения. Поэтому количество допущенных ошибок от числа возможных в задании № 2, суть которого заключалась в установлении соответствия между предложением и его характеристикой по цели высказывания и по интонации, составило 19 % от числа возможных, а в задании № 4, предполагающем постановку знака препинания в конце предложения и определении его характеристики по двум основаниям, — 10 % от числа возможных.

Задание № 5, направленное на проверку умения находить предложения с однородными членами предложения и применять правила постановки знаков препинания между однородными членами, тоже вызвало затруднения у учащихся. Количество допущенных ошибок от числа возможных при выполнении данного задания составило 13 %.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили определить перечень умений, формированию и совершенствованию которых будет уделяться внимание в программе формирующего эксперимента:

- различать простые и сложные предложения;

- находить главные члены предложения;
- классифицировать предложения по цели высказывания, распознавать повествовательные/побудительные/вопросительные предложения;
- определять восклицательную/невосклицательную интонацию предложения;
- находить предложения с однородными членами;
- применять правила постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами.

В программе формирующего эксперимента предполагается использовать электронные образовательные ресурсы (далее также — ЭОР). По определению А. А. Витухновской, электронными образовательными ресурсами называются учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства [Витухновская, 2016, с. 13].

Приведем перечень ЭОР, которые предполагается использовать для формирования и совершенствования синтаксических и пунктуационных умений младших школьников.

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Единая...] — один из основных сетевых образовательных ресурсов в настоящее время.

Рассмотрим ЭОР, входящие в Интегрированный учебно-методический комплекс «Открываю законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы» [URL: Интегративный...] В данном ИУМК есть следующие ЭОР, которые могут использоваться для формирования синтаксических и пунктуационных умений младших школьников: «Секреты знаков препинания», конструктор таблиц «Предложение. Словосочетание», «Деление текста на предложения». Подробнее познакомимся с их целевым назначением.

1. «Секреты знаков препинания»

Целью данного ресурса является не только формирование умений ставить знаки препинания и давать характеристику предложений по цели высказывания и по интонации, но также проверять сформированность этих умений.

2. Конструктор таблиц «Предложение. Словосочетание»

Целью данного ресурса является формирование умений определять главные и второстепенные члены предложения, а также проверять сформированность данных умений. Это синтаксическое умение, тесно связанное с пунктуационным.

3. Интерактивная игра «Деление текста на предложения»

Она может быть использована с целью формирования у младших школьников умения делить текст на предложения и обозначать их границы с помощью точки. В процессе прослушивания текста учащиеся приходят к выводу о том, что место, в котором они ставят точку, отличается понижением голоса.

При изучении пунктуации учащиеся выбирают знаки препинания, опираясь на интонацию, синтаксическую конструкцию предложений и цель высказывания. Очень важно формировать у младших школьников умение слышать интонацию звучащих предложений и соотносить ее с пунктуационными знаками на письме. В представленных ЭОР присутствует аудиосопровождение, что и является в нашем случае большим преимуществом. Для того чтобы младшие школьники правильно воспринимали смысл предложений, которые отличаются по эмоциональной окраске, а также правильно их интонировали самостоятельно, на уроках стоит использовать прием наблюдения за образцовым чтением [Трегубова, 2014, с. 45].

Таким образом, при использовании перечисленных ЭОР у учителя появляется возможность не только самому читать задание и текст, но и воспроизводить аудиозапись чтения диктора, а затем предлагать прочитать предложения или текст ученикам. В данном случае можно организовать в процессе чтения наблюдение за интонацией. Преимуществом данных ЭОР также является возможность неоднократного самостоятельного прослушивания учащимися представленных в заданиях предложений или текстов.

Литература

- Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. *Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»*. М.: Просвещение, 1990. 368 с.
- Блинов Г. И. *Методика изучения пунктуации в школе*. М.: Просвещение, 1990. 208 с.
- Витухновская А. А. *Электронные образовательные ресурсы в информационной образовательной среде школы*. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2016. 122 с.
- Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов*. URL: <http://school-collection.edu.ru/>
- Интегрированный учебно-методический комплекс «Открываю законы родного языка, математики и природы. 1–4 классы»*. URL: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/233227e7-4ae8-4aff-bcce181c9a9ce25e/>
- Трегубова Л. С. *Обучение пунктуации в начальных классах. Начальная школа*. 2014. № 7. С. 43–48.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Информационные технологии

Столыпина Таисия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Taisya A. Stolykina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Информационные технологии

Научный руководитель — И. В. Симонова, д-р. пед. наук

Taisia1999@rambler.ru

УДК 373

Анализ средств ИКТ для организации коллективных интеллектуальных игр в условиях дистанционного обучения школьников

Аннотация. В работе представлен анализ основных характеристик различных средств ИКТ, которые могут быть использованы для организации интеллектуальных игр для школьников в условиях дистанционного формата. В статье обобщен личный опыт автора по организации и проведению игр со школьниками разных возрастов.

Ключевые слова: информационные технологии, интеллектуальные игры, дистанционное обучение, интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», коммуникация.

Using online communication tools to organise intellectual games for school students in the context of distance learning

Abstract. The paper presents an analysis of the main properties of various online communication tools that can be used to organise remote intellectual games for school students. My personal experience in organising and conducting games for students of different ages is summarised.

Keywords: information technology, intellectual games, distance learning, intellectual game «What? Where? When?», communication.

В Российской Федерации процесс образования на всех стадиях регулируется и направляется Федеральными государственными образовательными стандартами — ФГОСами. Они регламентируют все основные требования к содержанию образования, в том числе требования к сформированности компетенций у учеников, окончивших ту или иную ступень образования.

Эти требования включают три категории — личностные, предметные и метапредметные результаты обучения. Особые трудности вызывает процесс формирования метапредметных навыков, поскольку даже сущность этого понятия еще окончательно не определена в научных педагогических кругах.

В частности, Е. А. Барينوва сводит метапредметность в основном к межпредметной интеграции, не выделяя в отдельные задачи формирование когнитивных способностей, а универсальные учебные действия рассматривая только на уровне младшей школы [Барينوва, 2013, с. 9–14].

Н. В. Громыко и М. В. Половкова в своей совместной работе предлагают опираться на создание специальных метапредметов. «Метапредметы — это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Это — учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления — “знание”, “знак”, “проблема”, “задача”» [Громыко, Половкова, 2009, с. 2–5].

Конечно, тот факт, что исследователи не могут в полной мере сойтись во мнении о сущности метапредметности, не отменяет необходимости рядовых педагогов следовать требованиям ФГОСов, предписывающих формирование ряда универсальных учебных действий, отнесенных к категории метапредметных у школьников разного возраста. Существующие методики, направленные на формирование тех или иных навыков в каждом возрасте, уже многократно изучались и описывались.

В рамках исследования, которое я проводила в процессе участия в прошлогодней конференции, мною было выявлено, что к средствам формирования метапредметных умений можно отнести интеллектуальные игры (исследование проводилось на примере игры «Что? Где? Когда?»). С их помощью можно сформировать навыки эффективного командного взаимодействия, смыслового чтения, а также развить навык ассоциативного мышления и расширить кругозор участников игры. При этом следует особо подчеркнуть, что формат интеллекту-

альных игр в большей степени подходит для внеурочной и досуговой деятельности учеников [Столыпина, 2021, с. 1110–1116].

Однако наше время бросает новые вызовы педагогам, работающим с детьми всех возрастов. В начале 2020 года началась пандемия и, как следствие, была объявлена самоизоляция. В этих условиях образование на всех уровнях было переведено из традиционного очного формата в дистанционный. При этом, поскольку все произошло очень быстро и внезапно, и дети, и педагоги оказались не готовы к такому повороту событий. Если формирование предметных умений более-менее успешно осуществлялось, то работать с личностными и метапредметными задачами в дистанционном режиме оказалось сложно. Негативно сказывалась разобщенность учебных коллективов, изменения в организации учебных процессов и другие факторы.

Однако требования ФГОСов никто не отменял, и в этой статье я предлагаю рассмотреть различные интеллектуальные игры для начальной, средней и старшей школы, а также проанализировать особенности их реализации в условиях дистанционного взаимодействия.

Начнем с начальной и средней школы. В этом возрасте кругозор ребят еще не так широк, как в старших классах. Они не любят работать с большими объемами текста, предпочитая ему более красочный и наглядный материал. Также в средней школе у ребят активно формируется абстрактное мышление.

Из интеллектуальных игр для этого возраста лучше всего подходят игры викторинного типа, основанные на кругозоре, соответствующем возрасту. Это могут быть игры формата «Угадай мультфильм по кадру», «Угадай профессию», Эрудит-лото (викторина с выбором одного верного ответа из четырех) по сказкам или мультфильмам, угадывание детских песен или сказок по очереди картинок и т. п. В качестве учебного инструмента можно использовать ребусы.

Эти игры хороши тем, что задания для многих из них ребята могут придумать и составить сами без посторонней помощи и потом загадывать их своим одноклассникам.

С точки зрения удовлетворения требованиям ФГОСов эти игры могут способствовать формированию следующих метапредметных умений:

- «умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

- использование знаково-символических средств представления информации;
- овладение навыками смыслового чтения текстов;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения;
- классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих» [ФГОС, 2009];
- «умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;» [ФГОС, 2010]

Для реализации этих интеллектуальных игр можно использовать следующие информационные и коммуникационные технологические средства (далее — ИКТ-средства):

- презентации — этот формат наиболее удобен для представления таких игр, как «Угадай мультфильм», «Песни и сказки в картинках», и ребусов;
- Kahoot! — доступный и очень красочный интернет-сервис для реализации викторин тестового типа (эрудит-лото). В бесплатной версии можно создавать множество проектов, но можно использовать только вариант тестового вопроса с выбором одного варианта или нескольких из четырех предложенных;
- онлайн-генераторы ребусов — это бесплатные ресурсы в интернете, автоматически создающие ребус для введенного слова. При реализации этого формата лучше использовать не один генератор, а несколько, поскольку создаваемые ребусы не всегда удачны;
- поисковые системы — множество уже полностью готовых викторин и загадок можно найти на просторах Интернета и обработать для своих нужд или использовать в качестве источника вдохновения;

- мобильные приложения — если ребятам особо понравилась какая-то игра, то можно найти что-то подобное среди приложений в Google Play и App Store. Однако сложность заданий может оказаться слишком высокой.

Для учеников старшей школы тоже можно использовать все эти игры, только делая задания более трудными, например, угадывать по кадру не детские мультфильмы, а кино. Кроме того, ребята в этом возрасте уже могут с успехом играть в более трудные интеллектуальные игры. К ним можно отнести широко известные, благодаря своим телевизионным аналогам игры, «Где логика?» (можно с 8–9-го класса), «Своя игра» и «Что? Где? Когда?». Эти игры требуют уже значительно более развитого логического и ассоциативного мышления, а также более широкого кругозора.

С позиции ФГОСа эти игры могут способствовать формированию следующих метапредметных умений:

- «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность;
- умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;
- владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;
- умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;
- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [ФГОС, 2012].

Также игра «Что? Где? Когда?» может поспособствовать улучшению навыка смыслового чтения, если он не был качественно сформирован на предыдущих этапах обучения.

Полезными ИКТ-средствами для реализации этих игр могут послужить следующие средства:

- презентации — по-прежнему актуальное средство. Оно наиболее удобно для реализации игры «Где логика?». Также для лучшего развития навыка смыслового чтения она может использоваться для большей наглядности и удобства при игре «Что? Где?

Когда?». Особенно это актуально, если ученики не имеют опыта участия в этой игре;

- база вопросов — это общедоступный и бесплатный ресурс, хранящий в себе сотни тысяч вопросов для «Своей игры», «Брейн-ринга» и «Что? Где? Когда?». Для наибольшей эффективности следует выбирать вопросы школьного/студенческого уровня «Своей игры». А в случае с «Что? Где? Когда?» отдавать предпочтение циклам турниров «Синхрон-Lite», «Молодежный кубок мира» и «Лига старта». Также можно использовать в рамках школьного «Что? Где? Когда?» вопросы для «Брейн-ринга», они имеют такой же формат, но более низкий уровень сложности;
- Google-формы — этот ресурс необходим для сбора ответов игроков при организации игры «Что? Где? Когда?»;
- сервис «Своя игра» онлайн — этот бесплатный сервис позволяет создавать особые «комнаты» для «Своей игры». При этом можно использовать для игры свой набор вопросов и защищать игровую комнату паролем во избежание несанкционированного доступа посторонних;
- телеграмм-бот — в процессе взаимодействия с этим ботом можно играть в «Свою игру» с реальными людьми в режиме реального времени. Однако следует учесть, что уровень сложности вопросов соответствует уже довольно опытным игрокам;
- Мобильные приложения — в рамках сервисов Google Play и App Store можно найти мобильные версии всех указанных игр, а также мобильную версию базы вопросов. Все приложения являются бесплатными, но зависимыми от наличия подключения к Интернету.

Отдельно следует рассмотреть процесс организации коммуникации между учениками и педагогом при проведении интеллектуальных игр в условиях дистанционного формата.

Сам по себе процесс интеллектуальной игры в большинстве случаев предполагает взаимодействие в режиме реального времени, максимально приближенное к реалиям очного общения. Это делает необходимым использование таких платформ, как Zoom, Skype, Discord, Google Hangouts и т. п.

Проведем сравнительный анализ ряда ресурсов (см. таблицу). В качестве критериев сравнения будут выступать те функции, которые могут быть необходимы участникам или организатору игры.

Сравнение средств коммуникации

	Zoom	Skype	Discord	Google Hangouts
1. Бесплатность основных функций	+–	+	+	+
2. Количество участников	1000	50	50 (во время Covid-19)	250 (во время Covid-19)
3. Демонстрация экрана	+	+	+	+
4. Неограниченность по времени	+– (в платной версии)	+	+	+
5. Наличие чата	+	+	+	+
6. Возможность перехода по ссылкам из чата	–	+	+	+
7. Удобство пользования чатом во время звонка	+	+	+	–
8. Возможность контроля над камерой и микрофоном	+	+	+	+
9. Необходимость установки/регистрации	+–	+– (только в браузере Google Chrome)	+ (без установки недоступна демонстрация экрана)	+ (нужен Google-аккаунт)
10. Отсутствие технических сбоев	+	+	– (не всегда видна демонстрация экрана)	– (проблемы с подключением микрофона)
11. Возможность отправить в чат изображение	–	+	+	+

Таким образом, видно, что идеального средства для осуществления коммуникации при организации интеллектуальных игр нет. Однако наиболее устойчивыми к техническим проблемам являются сервисы Zoom и Skype.

Можно сказать, что для организации игр, которые занимают небольшое количество времени, удобно использовать Zoom. Это могут быть ребусы, игра «Угадай мультфильм/кино», небольшое количество головоломок со смайлами, эрудит-лото и игра «Где логика?». Для этих игр вполне хватает тех 40 минут, которые Zoom отводит для общения в бесплатной версии.

Для проведения таких игр, как «Своя игра» и «Что? Где? Когда?», требуется большее количество времени для непрерывного общения, поэтому для их организации лучше подходит Skype.

Следует отметить, что организация командного взаимодействия в дистанционном формате реализуется сложнее, чем организация индивидуальной игры. Для этого каждой команде необходимо создать свой собственный канал связи в другой программе для организации взаимодействия. Именно там они будут обсуждать возможные пути решения того или иного вопроса. А в главной программе микрофон должен быть активирован только у организатора-ведущего, который зачитывает текст вопросов и объявляет ответы.

Роль такого главного и во многом одностороннего канала связи может исполнять онлайн-трансляция, например на YouTube. Однако при выборе такого варианта следует учитывать возможное зависание трансляции, а также ее рассинхрон у различных участников, вплоть до серьезных значений.

Готовность отвечать в играх индивидуального формата может обозначаться визуальным жестом (поднятая рука) при включенных веб-камерах или, во избежание конфликта из серии «это я был первым», желание отвечать фиксируется сообщением в чат. Ответы команд принимаются при помощи сервиса Google Form. При этом каждая команда должна указывать в форме ответа название или номер, чтобы можно было идентифицировать каждый присланный ответ.

В рамках работы на базе детского онлайн-лагеря Профиль, организованного в рамках проекта МегаГерц, реализованного РГПУ им. А. И. Герцена, мною были успешно апробированы и реализованы в дистанционном формате интеллектуальные игры для детей 7–8 лет и 13–14 лет.

На платформе Zoom мною были проведены следующие игры:

- «Угадай мультфильм» (цикл игр),
- «Угадай профессию»,
- ребусы,
- «Эрудит-лото» по сказкам,
- «Где логика?».

Реализация этих игр была успешной. Технических возможностей Zoom было вполне достаточно, ограничение по времени бесплатной версии не внесло трудностей в организацию этих игр.

Также мне доводилось принимать участие в интеллектуальных играх «Своя игра» и «Что? Где? Когда?», реализованных на платформах Skype и YouTube. Реализация взаимодействия с ведущим в Skype в рамках этих игр была комфортной и технических сбоев не возникало.

Однако организация игры «Что? Где? Когда?» через сервис YouTube в рамках гран-при Санкт-Петербурга оказалась крайне неудачной. Из-за большого количества пользователей трансляция зависала и сильно отставала, а иногда и вовсе не открывалась. А сообщить об этом организаторам возможности не было, т. к. чат и комментарии отключены специально, чтобы туда не писали ответы.

Таким образом, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, интеллектуальные игры могут быть использованы для формирования метапредметных умений у школьников самого разного возраста. Однако они мало пригодны для реализации в рамках учебной деятельности, за исключением ребусов и эрудит-лото, которые также могут быть использованы для текущего контроля.

Во-вторых, существует значительное количество самых разных ИКТ-средств и ресурсов, которые позволяют минимизировать затраты времени и сил на подготовку игр. Кроме того, они могут позволить реализовать эти игры в максимально интерактивном формате.

В-третьих, следует с осторожностью подбирать средство коммуникации, которое будет использоваться для взаимодействия с участниками в рамках игр.

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.12.2020).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.12.2020).

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.12.2020).

Барина Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2013. № 8. С. 9–14

- Громыко Н. В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. *Материалы Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2009», установочный семинар для участников*. Москва, 2009. С. 2–5. URL: https://teacher-of-russia.ru/seminar-lectures/2009/2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv.pdf
- Столыпина Т. А. Игра «Что? Где? Когда?» как средство формирования метапредметных навыков у школьников. *Материалы 22 межвузовской конференции «Студент — Исследователь — Учитель»*. Ред. кол.: Бочарова Н. А., Верба Н. И., Вологова Т. С. и др. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 1110–1116. URL: <https://siu.herzen.edu.ru/arhiv/>

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Искусствоведение и художественное образование

Ветошкина Лана Владимировна

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия,

Lana V. Vetoshkina

Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
Saint-Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — Т. П. Христолюбова, канд. искусств. наук

Vetoshkima_01@list.ru

УДК 7.036.1

Становление идей и образов в работах Генриха Георгиевича Верещагина (1931–2020): к проблеме творческого самоопределения художника в постсоветский период

Аннотация. В статье исследуется проблема трансформации творческого метода отечественного художника Генриха Верещагина. Автор выделяет два основных этапа в его творчестве (советский, или соцреалистический, и постсоветский), дает их общую характеристику и систематизирует характерные особенности. Значительное внимание уделяется стадии поиска новых идей.

Ключевые слова: соцреализм, советское искусство, постсоветское искусство, российское искусство 90-х г. XX в., реалистический метод в изобразительном искусстве, искусство Удмуртии.

Development of Genrikh G. Vereshchagin's (1931–2020) ideas and images in his works: The artist's creative self-determination in the post-Soviet Union reality

Abstract. The article discusses the transformation of Genrikh Vereshchagin's creative method. The two periods of his creative life — the Soviet or social

realism period and the post-Soviet period — are identified, described and analysed in terms of their key properties. Considerable attention is paid to the time when the artist was searching for new ideas.

Keywords: social realism, Soviet art, post-Soviet art, Russian art of the 1990s, realistic method in visual art, art of Udmurtia.

Прежде всего выражаю отдельную благодарность Удмуртскому Республиканскому музею изобразительных искусств и Народному Музею-галерее «La boheme artistique» за предоставление материалов.

Сегодня российское искусствознание активно занимается переоценкой роли реалистической школы искусства в контексте XX в., в частности переходных для России 90-х и нулевых годов, начат также пересмотр феномена соцреализма. Данный доклад посвящен актуальной на сегодняшний день проблеме самоопределения художника-соцреалиста в постсоветское время. Речь пойдет о Генрихе Георгиевиче Верещагине — одном из основателей школы живописи Удмуртии, заслуженном деятеле искусств Удмуртской республики, члене Союза художников СССР, обладателе медали ордена «За заслуги перед отечеством» II степени, дипломами секретариата Союза художников России, профессоре Удмуртского государственного университета.

Цель данной статьи — проанализировать изменения в творческом подходе Верещагина в связи с общественными изменениями в России 90-х годов. Основными задачами можно считать: 1) изучение основных тенденций советского и постсоветского искусства; 2) исследование творческого пути Г. Г. Верещагина и определение места его творчества в контексте развития российского искусства XX–XXI вв.; 3) выявление и сравнение характерных особенностей двух периодов художественной деятельности Г. Г. Верещагина.

Творческий путь Верещагина можно поделить на два периода: до падения советской власти в 1991 году и после.

Рассмотрение творческой деятельности следует начать с первого, или советского, этапа. Генрих Георгиевич родился в Куйбышеве в 1931 г. в семье военнослужащего. В детстве он обучался во Дворце пионеров и Студии военных художников в г. Тбилиси, что сыграло немалую роль в формировании его патриотических чувств. Позже он закончил художественное училище в Ворошиловграде (ныне — Луганск) и Харьковский государственный художественный институт в мастерской портретно-жанровой живописи профессора С. Ф. Беседина, где прочно утвердился его интерес к портрету.

Уже на этапе обучения в институте он зарекомендовывает себя как художник-соцреалист: сначала он проявляет инициативу самостоятельно, пишет письма с просьбой о возможности отправиться на строительство Братской ГЭС, уборку урожая на целине в Казахстан. В этих поездках он будет заниматься портретами простых рабочих.

После окончания университета Генрих Георгиевич отзывается на предложение Минобороны отправиться в Прибалтику, чтобы работать над портретами военных. С той же целью через некоторое время Верещагин отправляют на Дальний Восток, где он будет жить в течение семи лет и создавать свои первые знаковые произведения. В этот период художник, помимо масляной живописи, которая была основным видом его деятельности, увлекается также различными графическими техниками: уголь, карандаш, тушь, перо, линогравюра (серия линогравюр «Пограничники» 1969 г. стала его визитной карточкой).

Участие в выставках приносит успех, Генрих Георгиевич начинает получать личные предложения от государственных организаций. Союзом художников Верещагин направляется в Свердловск (ныне — Екатеринбург), в танковую часть, где пишет портреты танкистов специально для Всероссийской художественной выставки в честь 35-летия Победы (г. Волгоград) и для выставки, посвященной Советской Армии (Чехословакия) 1980 г.

В 60-х годах XX в. в Удмуртию, где только начинает складываться национальная художественная школа, приглашаются профессиональные скульпторы и графики из других республик СССР [Шумилов, 1986, с. 60]. Среди них оказывается и Верещагин. В 1968 г. его принимают в Союз художников Удмуртии как художника-графика, он переезжает в Ижевск, начинает преподавать в Удмуртском государственном университете и получает звание профессора.

В 60–70-е годы в творчестве Генриха Георгиевича центральное место занимают образы военных («Вахтенный» 1960 г.). Немаловажными являются его портреты деятелей культуры («Народный поэт Удмуртии Герман Ходырев» 1975 г.) и рабочих («Бригадир оружейников А. Братчиков» 1970 г.).

В 80-е годы набирает силы «ижевский авангард», который постепенно затмевает реалистическое искусство, но Верещагин остается верен принципам соцреализма. В это время он создаёт портрет мастера спорта по плаванию, портрет рабочего Ижстали, портрет участника боев в Афганистане.

Известно, что соцреализм в искусстве до 1991 г. допускал некоторую степень свободы, но накладывал серьезные ограничения на тематику и настроение работ. Творчество Генриха Георгиевича успешно вписалось в рамки идеологического искусства. Стоит отметить, что его работы очень правдивы, что свойственно не всем произведениям искусства данного направления.

Художник проявляет себя и как график, и как живописец. Его рисунки и гравюры точны и лаконичны, с уравновешенной композицией, четкой геометрией форм, быстрыми и частыми экспрессивными линиями. Живопись Генриха Георгиевича в основном выполнена широкими пастозными легко читающимися мазками, в холодной цветовой гамме с акцентами на ярких локальных цветах.

Верещагин работает в различных жанрах, но особый интерес для художника представляет жанр психологического портрета. К изображению людей он подходит особенно тщательно, подробно изучая их характер [Вордугина, 2020]. Еще одной особенностью работ Верещагина является то, что они «стоят как бы на грани портрета и жанровой композиции» [Орлов, 2014, с. 22]. При этом художник не перегружает композицию излишними элементами, концентрируя внимание зрителя на образе главного героя при помощи света и цвета. В меньшей мере Верещагин уделяет внимание натюрморту и пейзажу («Котлован на Кременчукской ГЭС», 1959 г.; «Цветы» 1981 г.).

Переходя ко второму творческому этапу жизни Генриха Георгиевича, следует упомянуть, что 90-е годы XX в. — переломное для искусства России время, когда методы соцреализма уже окончательно теряют свою актуальность, происходит утрата прежних ценностей общества и определение новых [Караваева, 2019, с. 1]. Переходный период начала 90-х годов был кризисным и для творчества Верещагина: он практически не принимает участие в выставках, работ того времени довольно мало.

Смена власти в стране в 1991 г. ознаменовалась полным освобождением творчества от предписаний со стороны государства, но для Верещагина соцреалистическое направление не было насаждаемым или ограничивающим. Более того, художник оказался вынужден самостоятельно заниматься выставками, платить за мастерские и искать покупателей.

Поэтому он фокусирует свое внимание на более привлекательных частным коллекционерам натюрмортах, в которых он экспериментирует с различными цветовыми отношениями, формами и композиционными построениями («Куст сирени», 2010 г.; «Ваза сирени», 1993 г.;

«Натюрморт с сиренью», 1993 г.). Так он подстраивается под современный художественный рынок, который на тот момент находится в кризисном положении, а в Удмуртии, более того, — на начальной стадии развития.

Живопись второго этапа характеризуется более ярким колоритом и насыщенностью цвета, хотя оттенки синего и голубого по-прежнему являются наиболее предпочтительными для Верещагина. Техника нанесения краски остается неизменной — это наложение густого слоя масла широкими движениями.

В пейзажах Верещагин совершает находки в области размещения композиционного центра: он сдвигает его в сторону, проводит к нему перспективные линии (например, русло реки или тропинки), которые оказываются выстроенными по диагонали, отчего порой все произведение кажется несколько скошенным, менее уравновешенным в сравнении с пейзажами прошлых лет («Мостик в Зарайске», 2006 г.; «Бульвар Гоголя», 2010 г.).

Однако имеются также работы, в которых очевидна приверженность автора к соцреалистическому направлению: он возвращается к портрету героев, особое место в творчестве Верещагина начинают занимать портреты воинов-афганцев («Памяти друга», 1995 г.; «Портрет Дерябина», 2003 г.; «Пулеметчик», 2003 г.). Позже он создает портреты бойцов ОМОНа («Боец ОМОНа Капустин» 2003г.). Также художник переосмысляет свои старые произведения, например, такие работы, как «Отбой на заставе», 1995 г.; «На путину», 2010 г.) — когда-то Верещагин их выполнил в технике линогравюры, сейчас он повторяет те же сюжеты маслом. К графике художник возвращается намного реже — это могут быть рисунки углем и сангиной («Оксана», 2010 г.; «Удмуртка», 2001 г.).

Важной особенностью портретов второго периода можно назвать утрату в них сюжетной составляющей. Теперь лицо героя занимает большую часть пространства холста. Фон уделается не много внимания, чаще всего он тонируется темными цветами и контрастирует со светлой кожей персонажей, отчего ключевым выразительным средством портрета становится световое пятно («Люба», 1995 г.; «Студентка пед. института Наташа», 2006 г.).

В начале нулевых годов XXI в. Верещагин обращается также к обнаженной женской натуре. Работ в жанре ню, созданных ранее, обнаружено не было. Никогда до этого художник не уделял так много внимания телесности. Изображения девушек в купальниках встречаются на более ранних полотнах, таких как «Лето в деревне»,

1974 г. и «Лето на Каме» 1973 г., но там все тела переданы условно и схематично, а акцент стоит на общем настроении сцены и передаче атмосферы. Более того, рисунки из серии ню представляют молодых девушек с идеализированной фигурой: очень узкой талией и объемной грудью. Такие формы тела будут встречаться и в последующих произведениях («Поэтесса Любовь Ивановна», 2009 г.). В работах первого периода женское тело не было настолько поэтизировано.

Подводя итог, следует отметить, что второй этап творчества Верецагина характеризуется сменой художественной ориентации: он пытается отойти от принципов соцреализма. Это отражается в выборе жанров, перемен в области колорита, а также уменьшению смысловой нагрузки. В целом он больше внимания начинает уделять форме, нежели содержанию, как было до этого. Однако художник не освобождается полностью от усвоенных реалистических традиций. Очевидно, что Генрих Георгиевич на протяжении всего творческого пути тяготел к искусству патриотического настроения, ему всегда была интересна тема народа и его счастья. Главные образы в его работах — это герои-военные, люди науки и искусства, рабочие, дети и студенты.

Верецагин оказал большое влияние на развитие национальной школы живописи Удмуртской республики, он был одним из тех крупных мастеров, которые стояли у истоков ее формирования. Более того, творчество Генриха Георгиевича приходится на рубеж XX и XXI вв., на момент трансформации государства и общественных ценностей, именно поэтому изучение его деятельности становится еще актуальнее.

Литература

- Вордугина А. А. Кисть художника — лупа для изучения характера. *Удмуртская правда. Республиканская общественно-политическая газета*. 23.05.2020. URL: <https://udmpravda.ru/2020/05/23/kist-hudozhnika-lupa-dlya-izucheniya-haraktera/> (дата обращения 13.04.2021)
- Караваева О. Н. *Своеобразие региональной художественной культуры конца XX-начала XXI века: (на примере Удмуртии): автореф. дис. ... канд. культурологии*. Казань, 2019. 18 с.
- Орлов Д. К., Золотухин А. В. *Генрих Верецагин. Живопись, графика, рисунок*. Ижевск: Удмуртский университет, 2014. 51 с.
- Шумилов Е. Ф. *История искусства Удмуртии*. Ижевск: Удмуртия, 1986 г. 142 с.

Малюткина Екатерина Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina E. Malyutkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — К. С. Подольская, канд. искусств

catm1139@gmail.com

УДК 7.041

Образ танца в творчестве Пикассо

Аннотация. В статье рассматривается образ танца в творчестве художника Пабло Пикассо. Для анализа будут взяты произведения, относящиеся к разным периодам творчества, что позволит выявить особенности создаваемого образа. Цель статьи — изучить биографию и творческую деятельность Пабло Пикассо, проанализировать тему танца и ее контекст в произведениях разных периодов.

Ключевые слова: Пабло Пикассо, мотив танца, анализ произведения, картина, балет.

The image of dance in the works of Picasso

Abstract. This article focuses on the image of dance in Pablo Picasso's art. Picasso's works from different periods of his artistic life are analysed, which makes it possible to identify the unique features of this image in his art. The purpose of the article is to study the biography and creative work of Pablo Picasso, to analyse the idea of dance and its context in the works of different periods of his art and to make a conclusion based on such analysis.

Keywords: Pablo Picasso, dance motif, work analysis, painting, ballet.

Пабло Пикассо оставил огромное творческое наследие, его стиль много раз претерпевал значительные трансформации. Но почти в каждом периоде его творчества в том или ином виде встречается мотив танца. Для начала стоит пояснить, с чем мог быть связан интерес к этой теме.

Во-первых, танец являлся неотъемлемой частью жизни Пикассо, поскольку он испытывал интерес к архаической культуре и танцам

в том числе, долгое время создавал декорации для балетных постановок, а также был женат на балерине Ольге Хохловой.

А во-вторых, танец можно рассматривать как способ самовыражения, ведь его исполнение — это передача чувств и эмоций с помощью движения, мимики и жестов, темпа и т. д. А создание художественного произведения — изображение мыслей, эмоций с помощью цвета, линий, характера мазков, размеров цветовых пятен и других средств композиции. Зачастую тема танца ложится в основу художественного произведения, и передача эмоций и идей становится более сильной и понятной. Важно отметить, что такое сочетание способов самовыражения является очень удачным, поскольку танец — это визуальное действие, а значит, его можно в полной мере изобразить на картине.

Целью статьи является привлечение внимания к теме танца, к ее образному претворению в творчестве художника, поиск тесной связи с изменениями его индивидуального стиля. Для достижения данной цели был проанализирован творческий и жизненный путь художника, а также на примерах произведений и библиографических фактов была показана взаимосвязь образа танца с событиями из жизни мастера.

Мотив танца на картинах Пабло Пикассо

Теперь необходимо рассмотреть слияние танца и изобразительного искусства на примере картин Пабло Пикассо. Первое произведение «Танцовщица в голубом», 1900 г., относится к раннему творчеству художника. На картине изображены танцующая женщина и арлекин. Показано три плана: передний — изображение женщины, затем — изображение арлекина и дальний план — фон, представляющий собой улицу или здание. Художник использовал контраст планов с помощью света и тени, чтобы показать глубину и таинственность пространства, а также выделить героев своего произведения. Важно отметить, что дистанция между зрителем и героями небольшая, поэтому зритель становится частью происходящего, погружается в атмосферу картины. Художник использует преимущественно синие и коричневые оттенки, т. е. противоположные цвета. Этот прием делает картину гармоничной, приятной для глаз зрителей. Кроме того, синий цвет оказывает психологическое влияние в виде успокаивающего воздействия. Мазки направлены в стороны движения, что придает динамику изображению. Эмоциональное воздействие — погрузиться в танец, расслабиться, отпустить все проблемы и насладиться моментом вечера.

«Танцовщица в голубом» является примером «классической» живописи Пикассо, здесь видны навыки и стиль, приобретенные в процессе обучения. Мотив танца спокойный и умеренный, поскольку художник находился в начале поиска своего стиля и методов самовыражения.

Следующая картина «Танец с покрывалами» (рис. 1), 1907 г., относится к африканскому периоду. В это время Пикассо разрабатывает стиль, найденный в «Авиньонских девицах». Он вдохновляется древней бронзовой иберийской скульптурой и африканскими масками. Его живописные формы примитивны. Пикассо деформирует тело, дробит его на плоскости, которые покрывает энергичной штриховкой. Смещая и закручивая их, он делает зримым напряженное и завораживающее вращение танцовщицы. Она вся настроена на улавливание таинственной музыки, закрытые глаза — свидетельство полной растворенности в ее ритмах. В это вращение втянуты и фон, и драпировки.



*Рис. 1. «Танец с покрывалами»,
П. Пикассо, 1907 г.*

Картина полностью отличается от предыдущей (цветовая гамма приобретает более землистые оттенки; используются чистые цвета; анатомия полностью претерпевает изменения, ведь, изображая девуш-

ку, художник использует схему; тело девушки хорошо читаемо, а вместо лица изображена маска; появляется декоративность из-за черной обводки и штрихов). Кроме того, по настроению картина тоже значительно отличается от предыдущей, поскольку она более дерзкая, смелая. Здесь уже видно проявление собственного стиля. Мотив танца энергичный и экспрессивный из-за свободы, динамики и эмоциональности нового стиля Пикассо.

Художник изображал танец не только в живописных работах, но и в графических. Первое произведение — сцены из балета «Волшебная лавка» (рис. 2), 1919 г. В основе изображения — танцующая девушка и изображение кистей рук в разных положениях, а также две танцующие пары. У Пикассо специфическое изображение женского тела. Руки и ноги он рисует объемными и мощными, однако в контексте танца его героини все равно выглядят изящно и утонченно.



Рис. 2. Наброски к балету «Волшебная лавка», П. Пикассо, 1919 г.

Еще один пример графической работы — «Три танцовщицы» (рис. 3), 1919 г. Она похожа на предыдущую. Здесь тоже изображена балетная сцена. Этот рисунок более проработан — героини изображены более детально, они стоят на плоскости и видна глубина. Их тела довольно массивные, особенно руки и ноги. Это не свойственно балеринам, поскольку одно из основных требований — это стройность и изящество. Но парадоксально то, что у художника получается

добиться утонченности и чувственности даже такими мощными формами. Возможно, это происходит за счет обтекаемости форм. Рассмотренные графические работы являются неким переходом от смелых поисков своего стиля к более реалистичной живописи. Мотив танца теряет силу. Причину этой паузы можно понять, рассмотрев следующую картину.



Рис. 3. «Три танцовщицы»,
П. Пикассо, 1919 г.

Произведение «Деревенский танец» (рис. 4) написано в 1921 г., в период классицизма, который связан с появлением Ольги Хохловой. Циклопические персонажи приобретают почти монументальную неподвижность и «увековеченность», вызывают архаические и одновременно народные ассоциации. На картине изображен танец деревенской пары, пришедшей по случаю вечеринки. Картина автобиографична, ведь на ней Пикассо изобразил себя и свою жену Ольгу Хохлову.

В этот период происходит окончательное возвращение к реалистичной живописи. Сильно сказывается влияние Ольги Хохловой, которая не принимала новые творческие искания Пикассо. Монументальность изображение людей, тяжесть их частей тела, отсутствие необходимой для танца пластики говорит о некой стагнации художника. Мотив танца будто перестает читаться.



Рис. 4. «Деревенский танец»,
П. Пикассо, 1921 г.

Следующее полотно «Танец» (рис. 5), написанное в 1925 г., связано с началом периода сюрреализма. Одной из причин тяжелого настроения в картине называют сложности в отношениях Пабло с его женой, которые шли к разрыву. Отсюда и сюжет: балетный круг был очень близок женщине, и в попытке изобразить его Пикассо не мог сопротивляться своему настроению и эмоциям. Другой причиной для изображения трех танцующих фигур был любовный треугольник, свидетелем которого был художник. Его друг, втянутый в эти отношения, застрелился из-за своей возлюбленной, которая стала затем женой другого, которого всегда любила. Однако последний умер как раз в 1925 г., во время написания картины. По словам польского искусствоведа Ю. С. Стажиньского, «неукротимая динамика «Танца», резкие ритмические контрасты, острые искрящиеся колористические сопоставления — все это свидетельствует о настоящей внутренней потребности художника вернуться на путь поисков новых пластиче-

ских форм» [Стажинский, 1955, с. 140–164] Пикассо снова возвращается к новым экспериментам в живописи. Его отношения с Ольгой исчерпали себя, поэтому художник не только становится свободным в плане отношений, но и заново приобретает внутреннюю свободу и творческий порыв, который теперь никто не может остановить. Данная картина является ярким примером слияния живописи и танца как способов самовыражения. Об этом свидетельствует сильная эмоциональность картины.



Рис. 5. «Танец»,
П. Пикассо, 1925 г.

Еще одно произведение с изображением танца — «Танцовщица», созданное в 1954 г. Оно относится к позднему периоду творчества художника. Пикассо изобразил силуэт балерины. Для этого он использовал линии одной толщины, но разного цвета. Так художник разграничил разные части тела и элементы одежды девушки. Он использовал розовый цвет для изображения лица и рук, синий — для балетной пачки и желтый — для ног. Пикассо отошел от четких пропорций, вместо этого он изобразил абстрактные формы. Хотелось бы

обратить внимание на позу, а именно на не свойственный для человека поворот головы. Эта графическая работа отличается от трех балерин с мощными частями тела. Кроме того, она больше похожа на детский рисунок. Это не случайно, ведь Пикассо говорил: «В их возрасте я рисовал как Рафаэль, но мне потребовалась целая жизнь, чтобы научиться рисовать как они». Также важно отметить, что после разрыва с Ольгой прошло достаточное количество времени, однако балет не покидал Пикассо до конца жизни.

Есть еще несколько произведений, относящихся к периоду сюрреализма и послевоенному периоду. Сюжеты данных произведений сложны для понимания. Возможно, это каким-то образом связано с тем, что сам Пикассо говорил: «Чем больше я дурачил публику, тем громче она выла от восторга, говорите, что хотите, только не забывайте восхищаться и покупать».

Также в статье не было упомянуто несколько периодов творчества (голубой, розовый и военный). Предполагаю, что в голубом периоде Пикассо не рисовал танец, поскольку все герои его произведений — несчастные, бедные люди, а танец — это движение, выражение эмоций, которые требуют усилий, а у этих героев как будто нет сил не то, чтобы танцевать, даже жить и испытывать эмоции. Что касается розового периода, то здесь отсутствие темы танца связано с тем, что она была вытеснена темой цирка. Художник очень часто изображал арлекинов, акробатов, клоунов и т. д. В военном же периоде фокус внимания был направлен на военные события.

Мотив танца как важный элемент творчества Пабло Пикассо

Рассмотрев образ танца в творчестве Пабло Пикассо, можно сказать, что данная тема пронизывает все сферы творческой деятельности художника: живопись, графику, декоративное искусство. Это в очередной раз подтверждает важность мотива танца для Пикассо.

Изменение изображения танца показывает развитие его творчества в целом: достижение высокого академического уровня в раннем возрасте, поиск своего собственного стиля, поиск нового подхода в живописи, пауза и возвращение к прошлому, стремление рисовать «как ребенок», т. е. достижение высшей точки в творчестве. И поскольку творчество было главной составляющей жизни художника, то, обращаясь к теме танца, можно проследить влияние личных и более масштабных событий как на жизнь Пикассо, так и на его творчество

в целом (рождение в семье художника, обучение в Академии, смерть близкого друга, переезды, знакомство с Дягилевым, женитьба на Ольге Хохловой, многочисленные романы, политические события).

В статье мотив танца был рассмотрен не только как тема танца, но и как его проявление на картине, т. е. настроение и ритм. В контексте творчества Пабло Пикассо оба понимания тождественны и неделимы.

Литература

Адамчик В. В. *Пикассо*. Минск: Харвест, 2009. 512 с.

Калмыкова В. В. *Пабло Пикассо*. Москва: Азбука-Аттикус, 2015. 60 с.

Матвеева А. А. *Картинные девушки. Музы и художники: от Рафаэля до Пикассо*. Москва: Издательство «АСТ», 2020. 510 с.

Новожилова А. П. *Пабло Пикассо — «Танец»*. Опиши мне. Сайт с описаниями изображений для незрячих людей. URL: <https://xn----jtbhavgci6f.xn--plai/post-9062> (дата обращения: 20.02.2021).

Юлиуш Стажиньский. Вечно молодое искусство. *Materialy do studiów i dyskusji*, 1955. № 1–2. P. 140–164. URL: <http://www.picasso-pablo.ru/library/picasso-sbornik-statey-o-tvorchestve6.html>

Рассохина Елизавета Владимировна

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta V. Rassokhina

Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — А. Ю. Тимашков, канд. искусствоведения

rassohinaelza@gmail.com

УДК 7.08

Образы классического искусства в современных видеоиграх

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования отсылок в современных медиа на примере произведений игровой индустрии. Основную часть статьи составляет классификация способов использования образов классического искусства в игровых мирах, описываются особенности этих методов и определяется их роль в игровом процессе. Рассматриваются конкретные реминисценции и цитирования в продук-

тах игровой индустрии, делается вывод об особенностях адаптации образов классического искусства для массовой аудитории.

Ключевые слова: видеоигры, искусство, живопись, массовая аудитория, отсылки, современные медиа, интерактивность, исследования видеоигр.

References to traditional art in modern videogames

Abstract. The article discusses the instances where videogames reference traditional works of art. The main part of the article focuses on classifying the methods which game developers rely on to introduce images of traditional art into their game universes. The article provides a description of those methods and their role in gameplay. Specific examples of reminiscences and references used in videogames are discussed. A conclusion is made about the techniques that are employed to adapt images of traditional art for a mass audience.

Keywords: videogames, art, painting, mass audiences, references, modern media, interactivity, game studies.

Современные технологии не только породили новые языки искусства, они также позволили использовать древнейшие средства выразительности в новом свете [Манович, 2014]. Одним из наиболее часто встречающихся является метод цитирования или отсылки. Впервые отсылки возникли еще в древности, когда художники наскальных изображений, как, например, в пещере Ласко во Франции, изображали удалит животных, которых они уподобляли таким, которых однажды имели опыт лицезреть [Мириманов, 1973, с. 29–30, 130–131]. Метод цитирования ранее известных аудитории предметов и явлений, а также более сложный, но схожий с цитированием метод реминисценции [Багдасарова, 2011] все чаще использовался по мере развития искусства и человечества.

Цель данного исследования заключается в выявлении роли аллюзий на классическое искусство в компьютерных играх и влияния этих аллюзий на пользователей.

Для достижения поставленной цели следует решить следующие задачи: изучить виртуальные пространства в разнообразных играх XXI века, описать цитирования в них, а также классифицировать типы цитирования образов искусства в игровых вселенных.

На примере такого широко распространенного и популярного в XXI веке рода интерактивной человеческой деятельности, как видеоигры, которые, как справедливо отмечает Н. А. Мошков, стали «огромной составляющей, связанной с художественной практикой

аудиовизуального искусства виртуальной реальности» [Мошков, 2010], следует рассматривать особенности взаимодействия разработчика и дизайнера современных компьютерных игр с массовой аудиторией, которая получила возможность приобщения к искусству посредством виртуальных нарративов. Стоит заметить, что авторы современных, как игровых, так и любых других нарративов, часто отсылаются к классическому искусству посредством не только прямого копирования реальных произведений, но и создания обобщенных образов, основанных на стереотипах о произведениях живописного искусства.

Для того чтобы понять роль этих особенностей, необходимо классифицировать и проанализировать восприятие игрового процесса пользователем на примере внутриигровых отсылок, связанных с искусством в целом, которые разработчики и сценаристы компьютерных игр помещают в свои произведения.

Первый тип: *Воспроизведение в пространстве игры живописного объекта в том воплощении, в котором произведение существует в реальном мире.*

Этот тип является наименее сложным в реализации и, соответственно, наиболее распространенным. Для его добавления в игровое пространство требуется графический образ самого произведения, репрезентация рамы, в котором находится объект.

Как правило, отсылка первого типа выполняет одну из приведенных ниже четырех функций для нарратива.

1. *Демонстрация состоятельности персонажа, владеющего произведением искусства.*

В «Grand Theft Auto: Vice City» главный герой после определенной главы сюжета становится владельцем шикарного особняка, на стенах которого дизайнеры игрового пространства поместили собрание различных живописных произведений. Одна из картин дублирует «Поклонение волхвов» Питера Брейгеля Старшего, написанную в 1564 году. В другом игровом произведении, — во второй части франшизы «Assassin's Creed», — игроку также доступно действие покупки и коллекционирования произведений работы художников эпохи Возрождения — великих Боттичелли, Леонардо Да Винчи, Тициана. Они доступны игроку для покупки в «лавке торговца». Каждая приобретенная картина увеличивает доход внутриигровой валюты для игрока: чем выше цена картины, тем больший доход приносит Галерея, принадлежащая главному герою. Выбор картин в лавках меняется в зависимости от региона виртуальной Италии, по которому путешествует управляемый игроком персонаж. После покупки картины можно

найти в художественной галерее на втором этаже Виллы Аудиторе, при взаимодействии с каждой работой на экран выводится небольшая справочная информация о самой картине и о том, кто ее автор.

2. *Демонстрация принадлежности конкретного места действия к культурному учреждению.*

В игре «Persona 5» игроку необходимо преодолеть одну из глав сюжета, действие которой разворачивается в фантастическом музее, наполненном враждебными существами. Подобное решение по приданию «опасному подземелью» внешней формы галереи изобразительных искусств условно потребовало его наполнения экспонатами. Данная локация, ставшая персональным выставочным пространством антагонистического персонажа, раскрывая его характер: кажущийся вдумчивым и чутко ощущающим реальность художник на деле оказывается помешанным на богатстве манипулятором собственных учеников. Большинство представленных на уровне живописных изображений и объемных фигур не отсылает игрока к конкретным произведениям искусства, однако во многих из них чувствуется влияние стиля известного японского гравёра Кацусики Хокусая.

3. *Элемент, участвующий в воссоздании реального культурного учреждения.*

В «Tomb Raider: The angel of darkness.» игроку предоставляется возможность пробежаться по виртуальному Лувру, на стенах которого располагаются графические копии шедевров, хранящихся в реальных музеях с мировым именем. Например, в игре можно увидеть «Портрет госпожи Луизы дель Джокондо» Леонардо Да Винчи из Лувра, «Рождение Венеры» Сандро Боттичелли из галереи Уффици.

4. *Образ искусства в мире игры.*

В широко известной игре «Minecraft» пользователю доступно создание украшающих виртуальное жилище изображений, визуальный образ которых выбирается случайным образом из добавленных разработчиками вариантов, — это версии картин Кристофера Зеттерстранда с низким разрешением. Среди интереснейших версий, доступных игроку, случайным образом встречаются стилизованные репродукции таких картин, как «Странник над морем тумана» — картина немецкого художника-романтика Каспара Давида Фридриха и «Встреча» — картина французского художника Гюстава Курбе.

Второй тип: *Воспроизведение изображаемого на реально существующем живописном объекте в пространстве игры. Например, трехмерная репрезентация модели, позирующей для Да Винчи, который пишет «Джоконду», а не изображение самого полотна. Этот*

тип отсылки к живописи внутри видеоигр менее распространен, но также очень интересен, более сложен в реализации.

Для реализации этого типа требуется больше ресурсов: 3D модель произведения, помещение вышеуказанной модели в мир игры, предоставление игроку возможности не только «обойти» изображаемые предметы, но и лицезреть их с того же ракурса, как они расположены на оригинальном полотне.

Среди примеров воспроизведения изображаемого на реально существующем живописном объекте в пространстве игры можно выделить две категории.

1. *По умолчанию доступная отсылка, не требующая дополнительных действий для того, чтобы ее увидеть.*

В «BioShock: Infinite» в определенный момент сюжета игрок попадает в виртуальный Париж будущего, на улицах которого можно увидеть воссоздание разных произведений Поля Сезанна, в том числе «Игроки в карты», а также картин Эдуарда Мане «Сад Пер-Латюля» и «Консерватория».

2. *Тщательно спрятанный и не влияющий на сюжет развлекательный элемент игры, действия, для достижения которого пользователь должен выполнить перечень часто нелогичных и причудливых действий без прямых подсказок и инструкций.*

В «Fable 3» есть такая отсылка к серии картин «Собаки играют в покер» Кассиуса Кулиджа, выраженная трехмерным образом: в одной из пещер спрятано несколько собак, коротающих время за выпивкой, сигаретами и игрой в карты. Чтобы отыскать этот «референс», необходимо использовать «пасхальные золотые яйца», выдаваемые за выполнение спрятанных в игре заданий. Для того чтобы увидеть эту отсылку потребуется выполнять задания в игре по меньшей мере два часа реального времени.

Третий тип: *Воспроизведение образа художника, автора живописных объектов, в пространстве игры.*

Данный тип отличается от предыдущих тем, что он лишь косвенно связан с произведениями искусства, однако необходимо упомянуть особый архетип персонажей, существующий в современных видеоиграх ввиду стереотипов о художниках. Нельзя не принять во внимание разнообразие возможностей создания бесчисленных личностей для сюжетного действия, тем не менее принято относить творческие характеры, являющиеся как воплощениями ключевых для истории искусства художников, так и собирательными образами живописцев в отдельную, требующую внимания категорию.

Для реализации отсылки третьего типа разработчикам необходимо: разработать и прописать характер персонажа, определить и реализовать его участие в сюжете, создать дизайн и 3D/2D модель, внедрить ее в игровой мир и/или в сюжет.

Данная классификация представлена в двух ипостасях.

1. *Использование образа исторической личности, в нашем случае личности великого художника.*

За примером стоит вновь обратиться к игре «Assassin's Creed 2», разработчики которой добавили в сюжет образ Леонардо Да Винчи, величайшего художника и ученого, известного игроку, как минимум, по курсу всеобщей истории. Персонаж представляется жизнерадостным и оптимистичным, любознательным и часто уходящим в себя во время работы над шедевром, также немного рассеянным, чем главный герой пользуется в определенный момент игры, чтобы не раскрыть свою личность. Биография художника в игре совпадает с биографией, которая известна о реальном живописце.

2. *Воплощение стереотипов о художниках в собирательных, обобщенных образах персонажей.*

Пример есть в игре «Detroit: Become Human». Владельцем или, иначе говоря, опекуном одного из трех протагонистов-андроидов является персонаж по имени Карл Манфред. Разработчики представляют игроку творческую, образованную личность. Согласно биографии этого персонажа, Карл Манфред родился 13 июля 1963 года. Он — художник, получивший известность в 2020-х годах, став лидером «неосимволизма». После этого Карл впал в депрессию и пристрастился к наркотикам и алкоголю, а затем смог побороть свои пагубные привычки и вернуться к творчеству. На момент сюжета ретроспективный показ работ Манфреда демонстрируется в Музее современного искусства. Визуально Карл представлен седовласым мужчиной в инвалидном кресле, у него голубые глаза и есть несколько родимых пятен, которые наиболее заметно проявляются на его лбу. У него также есть татуировки на обеих руках. Карл — очень тонкая и чувствительная натура. Он любит искусство во всех его проявлениях: от рисования до музыки и писательства. Он один из немногих персонажей игры, которые относятся к андроидам положительно. Художник искренне любит Маркуса, — одного из главных героев, — видя в нем не машину, а друга и сына. Как типичный художник, он транслирует игроку идею о проявлении своей неповторимости.

Воспроизведение образа живописного объекта как портала в другое измерение в пространстве игры. Как правило, «картины-телепор-

ты» не цитируют конкретные произведения, а изображают исключительно то, что существует лишь в той или иной игровой вселенной. Подобное употребление образа живописи является воплощением идеи искусства как формы отражения действительности, описанной, например, Г. Недошивиным в «Очерках теории искусства» [Недошивин, 1953]. Повторяя, но меняя мир в своем произведении, художник вводит зрителя в свою знакомую и одновременно, неповторимо уравновешенную вселенную. Точно так же гейм-дизайнеры позволяют буквально перейти во внешне ограниченный рамкой, а на деле условно безграничный мир картины.

Так, например, в игре «Rayman Legends» меню выбора уровней представлено в форме картинной галереи, где игрок «запрыгивает» в полотно для начала игрового процесса. Более того, экран выбора персонажа функционирует с помощью такого же механизма, где игрок выбирает портрет необходимого героя, и тот покидает свое изображение, переходя из «заклоченного в раму измерения» в игровую вселенную.

Таким образом, проиллюстрировав каждый пункт составленной классификации, можно сделать вывод о том, что в абсолютном большинстве случаев употребления образов искусства в видеоиграх они становятся более обобщенными, направленными на массовую аудиторию. Попадая в игровое пространство, произведение искусства внедряется в виртуальный мир, утрачивая возможность быть заметно выделенным из него, в то время как в реальности практически каждая живописная картина или скульптурная фигура всегда отчетливо выделяются из окружающей среды, привлекая внимание тонкостью и оригинальностью исполнения, в мире игры образ искусства сводится лишь к коду. Любой аллюзивный предмет в игровом мире становится частью множества виртуальных объектов, не отличаясь от них процессом создания. Будь то дерево, автомобиль или полотно Леонардо Да Винчи — в компьютерной игре все эти элементы становятся неодушевленными объектами, окружающими главного героя. На данном этапе развития индустрии компьютерных игр искусство используется разработчиками для привлечения новых пользователей и глубокого их вовлечения в интерактивный процесс путем активного использования стереотипов о произведениях и их создателях. Частично упуская свою первоначальную ценность и целостность, они по-прежнему побуждают игроков к более глубокому изучению как игровых пространств, так и реальных произведений искусства. Именно благодаря подобным стимулам к просвещению аудитории, у игровой

индустрии появилась возможность подняться на новый уровень восприятия игроками и общественностью в целом [Демшина, 2010].

Литература

- Багдасарова И. Р. Термин «реминисценция» в искусствоведении (теория вопроса). *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2011. № 130. 205–213 с.
- Демшина А. Ю. *Визуальные искусства в ситуации глобализации культуры: институциональный аспект*. Санкт-Петербург: Астерион, 2010. 270 с.
- Манович Л. *Язык новых медиа*. Москва: Ад Маргинем, 2018. 400 с.
- Мириманов В. Б. *Малая история искусств. Первобытное и традиционное искусство*. Москва: Искусство, 1973. 322 с.
- Мошков Н. А. Развитие художественно-выразительных средств компьютерных игр жанра «Экшен». *Вестник ННГУ*. 2010. № 2–1. 313–319 с.
- Недошивин Г. А. *Очерки теории искусства*. Москва: Искусство, 1953. 340 с.

Степанова Дарья Геннадьевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Darya G. Stepanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — О. С. Сапанжа, д-р культурологии

Stepanova-dg@yandex.ru

УДК 74.01/09

Высшее художественное образование и проблемы формирования «ленинградского стиля»

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния художественного образования в Ленинграде на становление «ленинградского стиля». В Ленинграде располагались одни из важнейших художественных учебных заведений: ИЖСА им. И. Е. Репина, ЛВХПУ им. В. И. Мухиной, ЛИТЛП им. С. М. Кирова, формировавшие взгляды художников. Особое внимание уделено ЛВХПУ им. В. И. Мухиной, так как именно выходцы из него задавали вектор развития декоративного искусства.

Ключевые слова: художественное образование, «ленинградский стиль», декоративное и промышленное искусство, ЛВХПУ им. В. И. Мухиной.

Higher education in art and the development of the Leningrad style

Abstract. The article discusses the influence that art education in Leningrad had on the development of the Leningrad style. Some of the most important institutions of art education were located in Leningrad: IPСА named after I. E. Repin, LHSIA named after V. I. Mukhina and LITLI named after S. M. Kirov. These institutions largely shaped the artists' views. In particular, the article focuses on LHSIA named after V.I. Mukhina, since its graduates were the ones to set the vector for the development of Leningrad's decorative art.

Keywords: art education, Leningrad style, decorative and industrial art, Leningrad Higher Art School named after V. I. Mukhina.

Образовательное и культурное пространство высшей школы как фактор становления и развития искусства, обретения им специфических региональных черт и элементов художественного языка является для искусствоведения пока достаточно новой. Особое значение она приобретает сегодня, когда активно изучаются отдельные направления и виды декоративного и промышленного искусства середины — второй половины XX в. В этом контексте анализ высшего художественного и художественно-промышленного образования в Ленинграде как аспекта, формирующего платформу для определения выразительных особенностей «ленинградского стиля» в декоративном и промышленном искусстве, представляется своевременным и актуальным. «Ленинградский стиль» рассматривается как совокупность художественных принципов, репрезентируемых в работах ленинградских мастеров декоративного и промышленного искусства (общие подходы к творчеству, особенности работы с материалом, специфика тем и сюжетов, предпочтения в характере цвета, форм и декора) и детерминированных эстетическими, духовными, социальными обстоятельствами развития художественной культуры Ленинграда» [Степанова, 2020, с. 50].

Высшие художественные учебные заведения Ленинграда, включая Ленинградское высшее художественно-промышленное училище им. В. И. Мухиной (далее — ЛВХПУ им. В. И. Мухиной), Институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина и Ленинградский институт текстильной и легкой промышленности им. С. М. Кирова, оказывали влияние на становление молодых художников и определяли выразительные черты, которые даже при различиях в индивидуальных взглядах на искусство сохраняли определенную эстетическую общность. Учебные заведения отвечали за начальное становление сти-

леобразующих ориентиров мастеров декоративного и промышленного искусства Ленинграда, в связи с чем образовательную платформу можно определить как важный элемент формирования выразительных особенностей «ленинградского стиля», отличающего работы мастеров, прошедших обучение в учебных заведениях Ленинграда. Комплексный анализ влияния высшего художественного образования на различные отрасли декоративного и промышленного искусства Ленинграда до сих пор не проводился, что определяет научную новизну статьи.

При этом нельзя сказать, что сама проблема художественной и педагогической школы не становилась предметом научного интереса. Напротив, понятие «школа» в искусстве, как и «стиль», является полем для дискуссии и имеет различное наполнение. Э. В. Махрова в труде «Художественно-педагогическая школа» определяет ее как «стилевое направление, объединяющее группы художников общим эстетическими идеями и идеалами, духовными устремлениями, творческим методом. Не всегда такие стилевые направления связаны с педагогикой, формами образования и учебными заведениями. Когда во главе направления оказывается большой мастер, имеющий непосредственных учеников и продолжателей традиций, стилевые характеристики — производное от процесса обучения» [Махрова, 2010, с. 11]. В Большой советской энциклопедии определение звучит как «художественное направление, течение, представленное группой учеников и последователей какого-либо художника либо группой художников, близких по творческим принципам и художественной манере» [БСЭ, 1984]. Ю. В. Гусарова в диссертации «Ленинградская керамика как феномен отечественного искусства второй половины XX века» выделяет основную задачу школы в искусстве: «Передача практического опыта и мировоззренческих установок в совместном художническом существовании» [Гусарова, 2011, с. 60], а также формулирует ведущую роль школы, как «образовательного центра, вокруг и внутри которого на протяжении многих десятилетий не только готовят профессионалов, но и формулируют общую проблематику взаимоотношений художника-керамиста с производством и со зрителем» [Гусарова, 2011, с. 61]. Данное понятие верно и для остальных отраслей декоративного и промышленного искусства. Также нельзя недооценивать непосредственное взаимодействие и роль личности в отношениях преподавателя и ученика в процессе обучения. Истоки становления образовательной системы мастеров отечественного декоративного и промышленного искусства подробно рассмотрены В. Г. Власовым в главе «Русская

школа декоративно-прикладного искусства в истории отечественного образования» в пособии «Основы теории и истории декоративно-прикладного искусства» [Власов, 2012]. Статья Н. А. Ковешниковой «Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в XIX — нач. XX века» посвящена переосмыслению роли художника в производственном процессе и связанными с этим образовательными реформами [Ковешникова, 2010].

В рамках статьи определение «школы» базируется на принципах, выделенных В. Г. Власовым в словаре «Стили в искусстве» и определяется как социальная группа художников, объединенных общностью мировоззрения, восприятием художественно-эстетических ценностей и поддерживающих традицию в приемах и способах работы с материалом, при сохранении и преумножении личной творческой индивидуальности [Власов, 1995–1997]. Применительно к декоративному и особенно промышленному искусству предложенное понятие нуждается в расширении, включении факторов, определяющих специфику работы с различными материалами. Среди них — особенность производственного коллектива и производственного оборудования (наличие которого в некоторых видах декоративно-промышленного искусства определяет саму возможность творчества), специфика работы с многообразными видами материала (текстиль, металл, дерево, глина и т. д.).

Влияние высшего художественного образования на различных этапах развития «ленинградского стиля» не являлось однородным. В послевоенном Ленинграде роль высших учебных заведений не является определяющей — главенствующую роль играет идеология и общенациональное направление искусства. Движение декоративного и промышленного искусства Ленинграда определяется общим контекстом развития советского декоративного и промышленного искусства. Язык декоративного искусства после войны является производной от искусства станкового. Главным остается нарратив, а специфические свойства материала не определяются как самоценные. Следовательно, ведущими дисциплинами в подготовке мастеров декоративного искусства, как и в подготовке живописцев, остаются живопись, рисунок и композиция, а работа с материалом ведется «настолько, насколько это необходимо для практического исполнения рисунков для производства» [Александрова, 2020, с. 29]. «Лирический взрыв» середины 1950-х годов, породивший феномен новой советской культуры, не оставил в стороне и образовательные институции. В высшем художественном образовании наступает коренной перелом. Новое понимание декоративного искусства и его роли в жизни человека меняет

подход в обучении. Теперь главное — материал как основа декоративного и промышленного искусства. В период 1950-х — 1960-х годов все большее влияние обретают общности и группы художников, наиболее активно формирующиеся во время обучения. Фундаментом для дальнейшего развития «ленинградского стиля» становится формирование многочисленных школ, союзов, коллективов единомышленников. Идейным стержнем выступает ощущение общности и тесная связь с городом. В дальнейшем студенческие группы становятся фундаментом для возникновения производственных коллективов. В 1970-е годы одной из магистралей развития становится формирование «художника для производства». В учебных заведениях активно осваиваются различные промышленные технологии, дизайн. К 1990 г. «сложилась некая идеальная модель специалиста-художника, знающего законы декоративно-прикладного искусства, использующего в творчестве материал и технологию художественной керамики, фарфора, стекла, умеющего создать собственное произведение, в то же время быть экспертом в искусстве» [Некрасова-Каратеева, 1997, с. 209].

Для формирования цельной картины взаимосвязи высшего художественного образования и процессов формирования «Ленинградского стиля» необходимо остановиться на ключевых моментах подготовки в различных учебных заведениях Ленинграда.

Старейшим центром подготовки художников является Академия искусств им. И. Е. Репина. В рассматриваемый период декоративное искусство не являлось самостоятельным направлением, но прочно входило в основу художественной подготовки обучающихся. Более того, несмотря на кажущееся противоречие, в начале XVIII века понятие художник объединяло как занятия искусством, так и ремеслом. Развитие классической академической школы было достаточно тесно связано с мастерами декоративного творчества. В методике главного обучения считались «воспитание ансамблевого и творческого мышления, развитие оригинальной художественной образности, с учетом специфики разного вида искусства» [Векслер, 2018, с. 46]. Изучению истории становления и отличительных особенностей преподавания декоративного искусства в Институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина (далее — Институт; ИЖСА им. И. Е. Репина) посвящен труд И. А. Прониной «Декоративное искусство в Академии искусств», представляющий всесторонний анализ процесса становления в России академической системы подготовки художников декоративного искусства [Пронина, 1983]. В Институте на протяжении его существования возникали различные классы декоративно-прикладного искусства. Од-

нако учитывая специфику классического академического образования, декоративное искусство никогда не приравнивалось к трем знатнейшим искусствам: живописи, ваянию и зодчеству. Декоративное искусство Института выступало как производная и дополнение для архитектуры и монументальной скульптуры. ИЖСА им. И. Е. Репина не являлся определителем векторов направления развития декоративного и промышленного искусства Ленинграда, но являлся важным элементом синтеза высокого уровня классической академической подготовки и перспективного развития декоративно-прикладного искусства. Таким образом, формировалась тесная связь изящных и прикладных искусств, определяющих особое лицо декоративного искусства Ленинграда. Не случайно выпускники скульптурного факультета затем становились мастерами крупнейших фарфоровых производств Ленинграда.

Важнейшим центром подготовки художников декоративного искусства в Ленинграде всегда выступало ЛВХПУ им. В. И. Мухиной, основанное в 1876 году бароном А. Л. Штиглицем и носило название Центральное училище технического рисования. Училище возникло в эпоху, когда в искусстве главенствовало эклектичное сознание, стремление соединить все многообразие художественного наследия прошлого в современных работах. Вероятно, это является одной из причин, почему программа обучения в училище барона Штиглица представляла собой синтез художественных и технических дисциплин и опиралась на практический опыт прошлых эпох.

За свою долгую историю учебное заведение не раз меняло название и статус, но всегда оставалась хранителем уникальных традиций и технологий создания предметов декоративного и промышленного искусства. На кафедрах ЛВХПУ им. В. И. Мухиной изучаются все основные виды декоративного и промышленного искусства: художественная керамика, стекло и фарфор, художественный текстиль, художественная обработка металлов и др. Выходцы этого училища формировали художественную среду Ленинграда и задавали вектор развития декоративного искусства. Учебный процесс в ЛВХПУ им. В. И. Мухиной был тесно связан с производством. Студенты училища проходили практику на различных фабриках и комбинатах Ленинграда, некоторые особо удачные учебные эскизы запускались в производство. Уникальная система обучения, сформированная в ЛВХПУ им. В. И. Мухиной, оказала значительное влияние на творчество основной части ленинградских художников, работающих в сфере декоративного и промышленного искусства. «В процессе обучения происходит взаимообогащение художественного языка начинающих художников. Если немного утрировать, то такие качества, как фризовое построение композиции,

внимание к точности силуэта, стремление к «антиутилитарности», в курсовых проектах по материалу (керамика, стекло, текстиль, металл) появляются благодаря художникам монументально-декоративной живописи; декоративность, стилизация формы, условность цветового решения, внимание к выразительным возможностям материала — от специалистов в области текстиля, керамики и художественного стекла; а лаконизм, точность линии, конструктивность, принципиальность пластических решений — от «дизайнеров» [Александрова, 2020, с. 34]. Художественный стиль «Мухинской школы» во многом определил направление движения уже «ленинградского стиля» в целом.

Ленинградский институт текстильной и легкой промышленности им. С. М. Кирова (далее — Институт; ЛИТЛП им. С. М. Кирова) — самый молодой из высших учебных заведений Ленинграда, связанных с подготовкой специалистов в области декоративного и промышленного искусства. Он был основан в 1930 году, выделившись из Ленинградского технологического института. Магистральной деятельностью для Института являлось активное освоение промышленности. Быстрый рост швейной, трикотажной и обувной промышленности приводит к динамичному развитию и расширению Института. В силу специфику Института особое внимание в подготовке специалистов уделялось именно технико-технологическому аспекту текстильного производства.

Итак, определим основные тезисы, раскрывающие влияние образовательного пространства Ленинграда на специфику «ленинградского стиля» в декоративном и промышленном искусстве:

- высшее художественное образование являлось определяющим фактором в формировании «выразительного» уровня «ленинградского стиля» и выражалось в развитии особого творческого почерка ленинградских мастеров декоративного и промышленного искусства;
- роль и влияние высшего художественного образования на различных этапах эволюции «ленинградского стиля» не являлось единообразным, этап наибольшей связи образовательной школы и художественного языка «ленинградского стиля» приходится на 1970-е годы;
- главным центром подготовки мастеров декоративного и промышленного искусства Ленинграда являлся ЛВХПУ им. В. И. Мухиной, однако именно в диалоге подходов различных учебных заведений сформировалось особое уникальное своеобразие «ленинградского стиля»;
- можно выделить две главные задачи высшего художественного образования: формирование мировоззрения и эстетических

представлений будущих мастеров и сохранение творческой индивидуальности при достижении высокого уровня художественной подготовки и технического мастерства.

Материалы данной статьи являются общим обзором, намечающим основные проблемные направления, и несомненно требуют проведения дальнейших более глубоких исследований.

Литература

- Александрова Я. А. *Станковая эмаль Ленинграда — Санкт-Петербурга второй половины XX — начала XXI в.: истоки и эволюция: дис. ... канд. искусствоведения*. Санкт-Петербург, 2020.
- Большая советская энциклопедия*: в 30 т. Т. 28. Москва: Советская энциклопедия, 1978. 448 с.
- Векслер А. К. Шпалера как вид монументального искусства. Традиции и инновации в академии художеств. *Научное мнение*. 2018. № 2. С. 44–52.
- Власов В. Г. *Основы теории и истории декоративно-прикладного искусства*. Санкт-Петербург: Отпечатано на базе копировально-множительного участка Исторического факультета С.-Петербургского государственного университета, 2012. 156 с.
- Власов В. Г. *Стили в Искусстве. Словарь: архитектура, графика, декоративно-прикладное искусство, живопись, скульптура*: в 3 т. Санкт-Петербург: Кольна, 1995–1997.
- Гусарова Ю. В. *Ленинградская керамика как феномен отечественного искусства второй половины XX века: дис. ... канд. искусствоведения*. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2011.
- Ковешникова Н. А. Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в XIX — нач. XX века. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 21. С. 198–204.
- Махрова Э. В. Художественно-педагогическая школа: к определению понятия. *Российские художественно-педагогические школы в истории и современности*. 2010. № 3. С. 10–11.
- Некрасова-Каратеева О. Л. Музей и кафедра. К вопросу о взаимодействии. *Сборник материалов Всероссийской юбилейной конференции «Учебный художественный музей и современный художественный процесс». К 50-летию воссоздания Ленинградского художественно-промышленного училища и его музея (б. Центральное училище технического рисования барона А. Л. Штиглица)*. Сост. Г. Е. Прохоров. Санкт-Петербург: СПГХПА, 1997. С. 207–212.
- Пронина И. А. *Декоративное искусство в Академии художеств. Из истории русской художественной школы XVIII — первой половины XIX века*. Москва: Изобразительное искусство, 1983. 312 с.
- Степанова Д. Г. «Ленинградский стиль» в декоративном и промышленном искусстве: введение в проблему. *Новое искусствознание*. 2020. № 4. С. 44–51.

Цветкова Екатерина Тагировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina T. Tsvetkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Искусствоведение и художественное образование

Научный руководитель — А. Г. Сечин, канд. искусствоведения, доц.

Tsvetkovaekaterinat@yandex.ru

УДК 27-526.62; 75.046; 75.052

Проблемы и противоречия интерпретации сюжета с изображением скомороха на фресках Успенской церкви в Мелётово

Аннотация. С самого начала изучения росписей мелётовской церкви отдельного внимания исследователей стала заслуживать необычная сюжетная композиция, расположенная на западной стене храма и изображающая скомороха. Д. С. Лихачёв первым установил и описал ее литературный источник — сюжет об Анте-скоморохе из древнего Синайского патерика «Луг духовный» Иоанна Мосха (VII век). Последующими исследователями предлагались различные толкования сюжета, вплоть до «воцерковления» образа скомороха. Данная статья посвящена проблеме и противоречиям, связанным с интерпретацией этой фресковой композиции.

Ключевые слова: фресковая композиция, иконографический сюжет, Псков XV века, Мелётово, Успение Богородицы, Уния.

Challenges and contradictions in the interpretation of the set of frescoes depicting a skomorokh in the Church of the Assumption in Meletovo

Abstract. Ever since researchers started to study the frescoes of the Meletovo church, they paid particular attention to an unusual story composition located on the western wall of the temple and depicting a *skomorokh*. D. S. Likhachev was the first to identify and describe its literary source — a story about Ante the clown from *The Spiritual Meadow*, a Sinai patericon by John Moschus (7th century CE). Subsequent scholars have offered various interpretations of the story, including an interpretation positing

that the image of *skomorokh* was assimilated by the church. This article focuses on the challenges and contradictions associated with the interpretation of this fresco composition.

Keywords: fresco composition, iconographic plot, Pskov, 15th century, Meletovo, Assumption of the Blessed Virgin Mary, Union.

Настенные росписи церкви Успения Богородицы в селе Мелётово знамениты своими уникальными иконографическими сюжетами, и особого внимания всех исследователей мелётовских фресок заслуживает композиция, получившая наименование «Ант-скоморох», считающаяся самым ранним в русской живописи изображением скомороха.

Данная фресковая композиция находится на западной стене храма и состоит из двух сцен. В центре нижней сцены изображен сам скоморох, восседающий на троне и играющий на струнно-смычковом музыкальном инструменте. С одной стороны от скомороха расположена группа людей, с другой — один человек. В верхней сцене тот же скоморох изображен лежащим на одре, с отсеченными руками и ногами и со стоящей около него Богородицей (рис. 1).

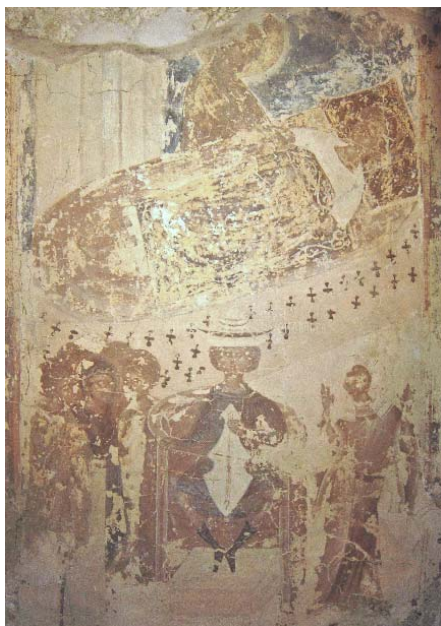


Рис. 1. Ант-скоморох. Мелётово, 1465 г.

Впервые открытое в 1949 году реставратором Ю. Н. Дмитриевым, данное изображение далеко не сразу было атрибутировано, но уже в 1964 году Д. С. Лихачёв первым установил и описал его литературный источник — сюжет об Анте-скоморохе из древнего Синайского патерика «Луг духовный», составленного духовным писателем VII века Иоанном Мосхом и вошедшего в антиеретический сборник «Лимонис» [Лихачев, 1964. с. 462–466.]. В сказании сообщается следующее: в одном из финикийских городов жил скоморох, который постоянно хулил Богородицу. Она явилась ему и просила прекратить это делать, но он все равно продолжал свои ругательства. Трижды Богородица являлась и повторяла ту же самую просьбу, но скоморох не прекращал оскорблений. Тогда, в один из дней, когда скоморох спал, Богородица вновь явилась ему и, проведя своей рукой по рукам и ногам скомороха, отсекла их. Проснувшись, он увидел, что это произошло наяву стал всем рассказывать о том, как пострадал от собственных кощунств.

Исследователи по-разному интерпретировали символическое значение сюжета этой фрески. По версии Лихачёва, иллюстрация из «Лимониса» появилась в храме в связи с псковско-новгородскими ересями XIV–XV веков. Н. Н. Розов усмотрел в позе скомороха сходство с образом царя Давида, а явление Богородицы истолковал как признак его святости [Розов, 1968, с. 93]. На основании этого сходства Л. В. Бетин пришел к выводу о сознательной «христианизации» образа скомороха вместо традиционного запрета скоморошества [Бетин, 1973, с. 333].

В. П. Даркевич так изложил описание этой истории: «После чистосердечного раскаяния Анта всепрощающая Богородица исцелила его. Возвративший здоровье скоморох стал воспевать свою избавительницу (...) художник как бы включил песнопения скомороха в систему богослужебных гимнов» [Даркевич, 1988, с. 215–216]. А. К. Крылов и О. Ю. Крылова тоже трактовали этот сюжет как проповедь о покаянии, прощении, перерождении и восхождении скомороха к Богу, участия его в песнопениях [Крылов, 1996, с. 126].

Согласно выводам, сделанным Ю. А. Строгановой в диссертации, обращение псковских художников к данному сюжету связано с псковско-новгородскими ересями, близкими к богомилству [Строганова, 2005, с. 131]. По суждению А. Г. Боброва и К. Миуры, «выходя из церкви, прихожанин должен был видеть напоминание о соблазнах мирской жизни и о грядущем наказании за грехи» [Бобров, 2014, с. 491].

Н. С. Серёгина решительно отождествила мелётовского скомороха с Преподобным Романом Сладкопевцем и увидела в этой композиции «повествование о наказанном и прощенном Богородицей хулителе, одаренном Ею талантом слагания божественных песней» [Серёгина, 2017, с. 83–126]. Также и в интерпретации Т. В. Шулаковой, скоморох «раскаялся, вымолил прощение и был помилован Пречистой Девой, и с тех пор стал петь Ей Акафисты в храме» [Шулакова, 2017, с. 119].

При изучении и анализе историографии данного вопроса прежде всего следует учитывать, что первоначальные исследования этих фресок проводились в довольно сложный период государственной антирелигиозной политики, а также во времена общей слабой информационной доступности. Нет ничего удивительного в том, что образ скомороха искусственно «воцерковлялся» хотя бы только для того, чтобы соответствовать господствующей марксистской идеологической парадигме о всеобщей, а соответственно, и внутрицерковной, классовой борьбе, о некоем противопоставлении народной и чиновничьей церковности. Такого рода противостояниями объяснялись тогда мотивы возникновения всевозможных ересей и расколов, от стригольников и жидовствующих до самых поздних вариантов всевозможных сект. Если уж разбойники, бунтовщики и самозванцы провозглашались «героями-освободителями народных масс», то немудрено, что и церковные маргиналы и отщепенцы выставлялись как отчаянные вольнодумцы и угнетенные невольники культа, восставшие против своих угнетателей.

Мало что изменилось в данном вопросе и в постсоветский период. Образ мелётовского скомороха по-прежнему продолжает рассматриваться исследователями как положительный персонаж церковного искусства. Только теперь он ассоциируется уже с другой формой проявления местной церковной оппозиции: ныне все чаще вспоминается, что храм построен в период, когда Псковские соборы хотели выйти из подчинения Новгородского архиепископа. Правда, не всегда упоминается о том, что сам Новгород тогда был настроен на окончательный разрыв с Москвой и соединение с Польско-Литовским королевством, что предполагало вступление в унию с католической церковью и подчинение Ватикану [Алексеев, 1989, с. 80].

Из летописных свидетельств [Псковские летописи. Вып. 2, 1955, с. 154] следует, что как раз в годы строительства и росписи мелётовской церкви московские войска помогали псковичам отражать нападения ливонцев, в то время, как новгородцы от оказания этой помощи отказались. После этого псковская рать участвовала с московским

войском в покорении Новгорода, т. е. политика Пскова была направлена на сближение с Москвой, а значит, входить с ней в конфликт по конфессиональным вопросам псковичами не предполагалось.

Более того, чтобы не зависеть от новгородских религиозно-политических «брожений», псковичи просили московские власти о законном назначении им собственного епископа. Для Пскова было крайне важным обрести независимость от Новгорода с соблюдением канонических правил без того, чтобы оказаться обвиненными в расколе или ересь. Учитывая данные обстоятельства, совершенно недопустимо предполагать, что в элементах монументальной храмовой живописи псковские мастера могли бы позволить себе изображения сомнительного содержания.

Из надписей, сохранившихся на портале (рис. 2) и в барабане мелётовской церкви, следует, что заказчиками ее строительства были псковские посадники Яков Кротов, Зиновий Михайлович и Иван Пучков, известные (за исключением Пучкова), в первую очередь, своей активной дипломатической деятельностью по урегулированию военно-политических отношений Пскова с Москвой, Новгородом, Литвой и Ливонией. Стоит отметить, что в данный исторический период в боярско-купеческой элите Пскова было несколько конкурирующих «партий», кланов, семей, группировок: псковская, московская, новгородская, немецкая, литовская [Вовин, 2015, с. 182–185]. Посадники Яков Кротов и Зиновий Михайлович не могли не быть вовлечены в эти противостояния, однако в вопросе о том, к какой именно группировке они примыкали, в исследованиях историков, искусствоведов и реставраторов возникли некоторые проблемы и противоречия.



Рис. 2. Портал. Мелётово, 1465 г.

Согласно версии Н. Н. Воронина, заказчиками строительства Успенской церкви в Мелётово были «консервативные лидеры псковской знати, стремящиеся противиться воссоединению Пскова с Москвой и отстоять “псковскую старину”, т. е. власть боярской олигархии» [Воронин, 1952, с. 313–314]. Эта же концепция была развита Н. Н. Масленниковой [Масленникова, 1955, с. 146] и Н. Е. Мнёвой, что повлияло на последующие интерпретации иконографических сюжетов фресковых композиций мелётовской церкви, в содержании которых стали усматриваться вольность и «тенденция создавать новые иконографические образцы, произвольно толкующие религиозные догматы. Эти иконографические отступления рассматривались в XV веке как еретические и вызывали протесты высших церковных иерархов» [Мнёва, 1965, с. 70].

С таким теоретическим построением совпадает ранее приведенная система тезисов исследователей о «воцерковленном» и даже «святом» образе скомороха, однако о принадлежности посадников Якова Кротова и Зиновия Михайловича именно к «московской партии» псковского боярства высказывался реставратор мелётовских фресок А. Н. Овчинников [Овчинников, 1992, с. 3]. Об этом же свидетельствуют летописные упоминания о гонениях на них в период «брани о смердах»: дворы именно этих посадников были разорены псковичами в отместку за внедрение ими в Пскове реформ великого князя московского Иоанна III [Псковские летописи. Вып. 1, 1941, с. 79].

Еще одним подтверждением именно московского вектора направления политики заказчиков постройки церкви в Мелётово следует считать то обстоятельство, что в данный период трансформации Московского княжества в Русское государство «Москва рассматривала строительство Успенских церквей или следование образцу Успенского собора как политически отмеченный акт» [Плюханова, 1997, с. 502], т. к. в столицах Русской митрополии (Москве и Владимире) кафедральными соборами были именно Успенские.

Необоснованно игнорируется и тот факт, что в русском средневековом церковном пространстве скоморошество, игра на гудке и инструментальная игра вообще воспринимались крайне негативно. По данным Н. И. Привалова и других инструментоведов и этнографов, вплоть до XVIII века все литературные памятники упоминают о гудках и других подобных музыкальных инструментах только в значении порицания их Церковью, осуждения «плясания и гудьбы», «гудущих и пляшущих», «гусли, смыки, сопели и всякое гудение», «трубы, скоморохи, гусли и русалья» [Привалов, 1904, с. 17–19].

А. В. Устюгова [Устюгова, 2018, с. 63] и В. И. Поветкин [Поветкин, 1989, с. 151; 2003, с.228] определенно заявляли, что мелётовскому изображению музыкального инструмента скомороха нет подтверждений ни в визуальных, ни в материальных источниках: «Он — знак. За его условностью равно очевидны помимо русского как византийский, так и западноевропейский смычковые инструменты».

По приведенным основаниям надлежит прийти к выводу, что во время постройки мелётовской церкви образ скомороха мог играть в православном храмовом пространстве только негативную роль, тем более что в самом тексте сказания Иоанна Мосха нет никакого упоминания ни о раскаянии, ни о прощении, ни об исцелении, ни тем более о каком-либо песнотворчестве богохульника-скомороха.

Учитывая данные обстоятельства, следует заключить, что изображение скомороха в церкви Успения Богородицы в Мелётово не противоречило установленным в Русской церкви XV века правилам иконографии. Вместо того, чтобы искать в мотивах заказчиков и живописцев желание «воцерковить» образ скомороха, при исследовании мелётовских фресок следует установить тот негативный аллегорический и (или) метафорический объект, на который было направлено символическое и, возможно, карикатурное изображение скомороха.

Литература

- Алексеев Ю. Г. Москва и Новгород накануне Шелонского похода. *Новгородский исторический сборник*. Л., 1989. № 3 (13). С. 75–97.
- Бетин Л. В. Композиция на тему повести об Акте скоморохе в росписи церкви Успения в селе Мелётове. *Византия. Южные славяне и древняя Русь. Западная Европа. Искусство и культура: Сб. ст. в честь В. Н. Лазарева*. М., 1973. С. 333–338.
- Бобров А. Г., Миура К. Литературный источник Мелётовской фрески. *Труды Отдела древнерусской литературы. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом)*. СПб.: Наука, 2014. Т. 63. С. 485–498.
- Вовин А. А. *Городская коммуна средневекового Пскова: XIV — начало XVI в.* СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. С. 182–185.
- Воронин Н. Н. У истоков русского национального зодчества. *Ежегодник Института истории искусства АН СССР*, М., 1952. С. 313–314.
- Даркевич В. П. *Народная культура средневековья. Светская праздничная жизнь в искусстве IX–XVI вв.* М.: Наука, 1988 г. С. 215–216.
- Дмитриев Ю. Я. Мелётовские фрески и их значение для истории древнерусской литературы. *ТОДРЛ*. М.; Л., 1961. Т. 8. С. 403–412.
- Казакова Н. А. (*Подготовка текста, перевод и комментарии*). *Хождение на Флорентийский собор Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ;*

- под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексева, Н. В. Поньрко. СПб.: Наука, 1999. Т. 6: XIV — середина XV века. С. 583.
- Крылов А. К., Крылова О. Ю. Композиционное построение сюжета с изображением скomorоха в селе Мелётове и его литературный прототип (Взаимодействие изобразительного и повествовательного). *Санкт-Петербургский фонд культуры. Программа «Храм». Сб. материалов*. Вып. 10, ч. 2. СПб., 1996. С. 126.
- Лихачев Д. С. Древнейшее русское изображение скomorоха и его значение для истории скomorошества. *Проблемы сравнительной филологии: сб. к 70-летию В. М. Жирмунского*. М.; Л., 1964. С. 462–466.
- Масленникова Н. Н. *Присоединение Пскова к русскому централизованному государству*. Отв. ред. Д. С. Лихачев. Л.: Изд-во ЛГУ, 1955. С. 146
- Мнёва Н. Е. *Искусство Московской Руси: Вторая половина XV–XVII вв.* М.: Искусство, 1965. С. 70.
- Овчинникова А. К. *Ростись церкви Успения Богоматери в Мелётово*. ВХНРЦМ им. Грабаря. М., 1992. С. 3.
- Плюханова М. Б. О традициях Софийских и успенских церквей в русских землях до XVI века. *Лотмановский сб.* Т. 2. М.: Мысль, 1997. С. 502.
- Поветкин В. И. «Русский» изобразительный канон на музыкальные инструменты. *Памятники культуры. Новые открытия: ежегодник 1989*. М.: Наука, 1990. С. 136–159.
- Поветкин В. И. Гудебные сосуды древних псковичей. Часть 1. *Псков в российской и европейской истории (К 1100-летию первого летописного упоминания): Международная научная конференция: в 2 т. Т. 1*. М.: МГУП, 2003. С. 224–235.
- Привалов Н. И. *Гудок, древнерусский музыкальный инструмент в связи со смычковыми инструментами других стран: Ист.-этногр. исслед.* Н. И. Привалова. СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1904. С. 17–19.
- Псковские летописи*. Вып. 1. Приг. к печ. А. Насонов. Акад. наук СССР, Ин-т истории; [Отв. ред. изд. акад. Б. Д. Греков. М.; Л.: Изда-во Акад. наук СССР, 1941.
- Псковские летописи*. Вып. 2. Под ред. А. Н. Насонова; Акад. наук СССР. Ин-т истории. М.: Изд-во Акад. наук, 1955.
- Розов Н. Н. Еще раз об изображении скomorоха на фреске в с. Мелётово. К вопросу о связях монументальной живописи с миниатюрой и орнаментом. *Древнерусское искусство. Художественная культура Пскова*. М., 1968. С. 85–86, 93–96.
- Серегина Н. С. *Интонация как ценность: протосмыслы. Древняя Русь*. СПб.: Галарт+, 2017. С. 83–126.
- Строганова Ю. А. *Фрески церкви Успения Богородицы в Мелётове: Источниковедческий анализ: дис. ... канд. истор. наук*. М., 2005.
- Устюгова А. В. Древнерусские иконографические памятники XV в. как источник сведений о смычковых инструментах. *Обсерватория культуры*. 2018. Т. 15, № 1. С. 63.

Шулакова Т. В. *Фрески — чудо и слава Псковской земли*. Авт. текста Т. В. Шулакова; сост. альбома Ю. Мартынов; фот. Ю. Мартынов. [Б. м.,: б. и.], 2017. С. 119. Псковская областная универсальная научная библиотека: сайт. URL: http://vivaldi.pskovbook.ru/shulakova_freski_chudoislavapskzemli2017.pdf/details (дата обращения: 10.04.2021).

Музыка, театр и хореография в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

Гетманенко Екатерина Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina D. Getmanenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Музыка, театр и хореография в педагогическом измерении. Взгляд молодых ученых

Научный руководитель — В. Г. Воуба, кандидат педагогических наук, доцент

getmanenko.kate@yandex.ru

УДК 372.878

Организация диалогического взаимодействия учителя и обучающегося на уроках музыки

Аннотация. Доклад посвящен применению диалогического взаимодействия между учителем и обучающимся на уроках музыки. Рассмотрена сущность диалогического взаимодействия и особенности его внедрения в образовательный процесс.

Ключевые слова: диалог, диалогическое взаимодействие, педагогическое взаимодействие, полилог.

Organising teacher-student dialogue in music classes

Abstract. The article focuses on organising teacher-student dialogue in music classes. The essence of dialogue and the ways in can be introduced into education are discussed.

Keywords: dialogue, dialogue interaction, pedagogical interaction, polylogue.

Общение, взаимодействие его участников — одно из важнейших условий успешности обучения, поэтому учебный диалог можно представить одним из главных методов обучения. В связи с тем, что современные подходы ориентируют преподавателя и обучающегося на умение вести диалог, задача организации диалогического взаимодействия между учителем и обучающимся весьма актуальна для современной системы образования.

Деятельность учителя способствует освоению учениками имеющейся информации, развитию их коммуникативных навыков, критического мышления, умения высказывать свою точку зрения, способности к рефлексии. От стиля преподавания учителя, уровня его культуры, интеллекта и нравственного облика зависит эффективность урока.

Для педагога важно иметь фундаментальные представления о диалоге как в учебной ситуации, так и в других областях. При отсутствии правильного понимания теоретических основ диалога трактовка понятия может сузиться до речевой коммуникации: разговор, беседа, дискуссия и т. д.

В основе диалога лежит диалогическое взаимодействие, непосредственный контакт субъектов (субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой). В процессе данного взаимодействия происходит исследование, поиск, выдвижение возникающих творческих задач и поиск путей их решения, рефлексия, взаимодействие культур, обмен ценностями.

Во время педагогического общения важно равноправие, создание партнерских взаимоотношений. Педагогу необходимо уважительно относиться к личности обучающегося, верить в его силы и способности, уметь учитывать его интересы и потребности в естественном стремлении раскрыть и утвердить себя как личность. В таком случае учебный диалог приобретает воспитательно-образовательный смысл [Батракова, 2002].

Рассмотрим функции диалога в образовательном процессе.

Согласно С. В. Беловой [Белова, 1995, с. 8], познавательная функция диалога выступает в качестве источника знания, способа нахождения истины. В процессе диалога между субъектами происходит познание фактов, явлений, событий, постижение чувственного опыта, нахождение личностных смыслов. Помимо вышеназванного, представляется возможность исследовать передаваемые виды знаний с точ-

ки зрения значимости для каждого субъекта. В коммуникативной функции диалог выступает способом межсубъектного взаимодействия. Особенность диалогического общения состоит в обмене информацией между субъектами, которые, в рамках диалогического общения, передают свое отношение к той или иной информации, стараются сделать ее значимой для собеседника. Передавая смысл, участник диалога сначала формулирует его для самого себя, в результате каждое действие становится для него осмысленным, а значит выражающим и развивающим его личность. Личностно-развивающая функция диалога основана на возможности создания ситуации, которая способствует раскрытию личности, реализации ее творческого потенциала, согласии со мнением других и утверждению своего собственного.

Е. В. Коротаяева выделяет такие функции диалога, как конкретно-познавательную, связанную с пониманием, осознанием и решением учебной, проблемной ситуации в процессе рассуждения; коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются навыки работы в групповом коллективе, осмысление логики и хронологии рассуждений; социально-ориентационную, направленную на воспитание социальных взглядов учащегося, реализацию их потенциальных способностей, адекватных социальным потребностям общества [Коротаяева, 2016, с. 74].

В диалогическом взаимодействии важны речевые особенности, структура и механизмы речи, раскрывающие воспитательные возможности диалога. Это необходимо для эффективности достижения взаимопонимания между педагогом и обучающимся в процессе воспитания [Расулова, 2011].

Решающее значение имеет выбранный учителем способ организации образовательного процесса и определение возможностей выбранного способа по решению задачи музыкальной подготовки учащихся на занятии. Учитель может использовать:

- Диалог-имитацию. Представляет собой вопросно-ответную форму, где ведущий — учитель. Он прослушивает ответы школьников на заранее данные вопросы. Моделируется свободное общение на четко заданную тему.
- Диалог-обсуждение. Общение между условно равными субъектами в образовательном процессе. Зачастую осуществляется в дискуссиях, тренингах, групповой работе.
- Диалог-познание. Комплекс взаимосвязей и познавательных отношений субъекта с миром, с окружающими людьми и с самим собой. Личность — самостоятельный субъект познаватель-

ной ситуации, обладающий личной системой мотивов, форм и методов, помогающих или затрудняющих проявление активной деятельности в процессе обучения [Коротаева, 2016, с. 74–75].

Учебная задача в диалоге решается в предлагаемой учащимся проблемной ситуации. Б. С. Рачина рассматривает следующие пути создания ситуации диалога (по В. В. Серикову): диагностика готовности учащихся к диалоговому общению, поиск опорных мотивов, предугадывание развития хода диалога, планирование способов взаимодействия участников диалога и условия принятия ими предполагаемых ролей, предвосхищение зон импровизации [Рачина, 2015, с. 236].

Учителю музыки необходимо учесть вариативность создания своих уроков. При необходимости учитель может переформулировать ранее созданную речь, например убрать или добавить комментарии, учитывая особенности класса и их реакцию на данную информацию. При создании учебного диалога педагог предполагает образ конечного результата (знания, представления), к которому подводит учащихся, предусматривает план организации диалога.

Во время музыкального диалога между учителем и учеником возникает изменение наполненности пространства. Такой диалог можно назвать «диалог в полилоге». Происходит коммуникация между всеми участниками диалогического взаимодействия, а именно между педагогом и обучающимся, обучающимся и музыкальным произведением, обучающимися и композитором воспроизводимого произведения, обучающимися-исполнителями и обучающимися-слушателями, макродиалог между культурными эпохами.

В связи с невербальным характером педагогического общения, осуществляемого средствами музыкального искусства, могут возникнуть трудности моделирования и исследования диалога. Выбор способа организации диалогического взаимодействия зависит от личности учителя и от вида музыкальной деятельности на уроке. Исходя из этого, могут возникать диалоговые ситуации в прослушивании, вокальном исполнении песен, игре на музыкальных инструментах. Учителю необходимо внимательно отнестись к особенностям поведения обучающихся, найдя подход в общении с каждым. Вместе с тем, с помощью коллективных форм музицирования следует постепенно воспитывать умение действовать сообща [Абдуллин, 2013, с. 52].

Учитель музыки, осуществляя коммуникативно-организаторскую профессиональную деятельность, руководит процессом проведения музыкальных занятий и реализует стоящие перед ним планы, связан-

ные с организацией всех видов и форм музыкальной деятельности, следит за процессом совместного с детьми «проживания» произведения, использует манки, обратную связь, регулирует эмоциональное состояние учащихся в соответствии с определенной музыкальной задачей. Педагог устанавливает благоприятную атмосферу эмоционально-духовного общения, контакт с обучающимися, доброжелательное и уважительное отношение к ним, создание установки на возникновение quasi субъект-субъектных отношений между обучающимися и музыкой в процессе ее личного восприятия и воспроизведения [Абдуллин, 2004, с. 168].

Понимание реальных возможностей обучающихся, их музыкальных способностей и уровня овладения различными видами музыкальной деятельности, применение индивидуально дифференцированного подхода к учащимся, выстраивание содержания музыкальных занятий, используя разный по сложности музыкальный материал, установка на постепенное и последовательное воспитание в обучающихся интереса к процессу репетиционной музыкальной работы, приобретающей по мере обучения профессиональный характер, соответствующий их музыкальным возможностям, все это способствует продуктивности коммуникативно-организаторской деятельности учителя музыки [Абдуллин, 2004, с. 171].

С помощью различных видов музыкальной деятельности на уроке, например, прослушивания музыки, правильного ее восприятия, хорового, ансамблевого или сольного пения, музыкально-ритмических движений, пластического интонирования, дирижирования, импровизации, игры на музыкальных инструментах, игр, имеющих музыкальную составляющую, у обучающихся формируется познавательная мотивация. Для повышения мотивации учитель также может организовать интерактивные, творческие задания: вопросы, тестирования, проблемные ситуации, направленные на изучение учебного материала и контролирующие успешное развитие музыкальной культуры школьника.

Таким образом, можно сделать вывод, что создание диалогического взаимодействия на уроках музыки способствует осуществлению обучающимся собственного эстетического или духовно-нравственного выбора, развитию и реализации себя как личности, формированию музыкальных навыков. Диалог, используемый на уроках музыки, открывает возможности для общения с другими, для движения от непосредственного восприятия произведения искусства. Различные формы коммуникативной деятельности имеют диалогический компо-

нент, ориентирующий школьников на взаимодействие, стремление к музыкальному творчеству в учебной и внеклассной работе, развитие умений работать сообща, уважать чужое мнение и отстаивать собственные творческие идеи. При грамотном использовании учителем всех знаний и умений можно организовать полноценное диалогическое взаимодействие. Бесчувственность, безэмоциональность, монотонность образовательного процесса не уместна в любом формате обучения. От учителя требуется не только обучить других определенным техникам и методикам пения, но самому быть заинтересованным в изучении музыкального материала, образно мыслить, тем самым помогая и направляя ученика на нахождение нового для самого себя. Отсюда зарождается диалогическое взаимодействие, в котором учитель проявляет все свои педагогические способности, навыки, качества, устанавливает контакт с обучающимися, мотивирует и направляет на реализацию и развитие их собственных музыкальных навыков и умений.

Литература

- Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Современные теоретические представления об уроке музыки. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2013. № 1. С. 155–165.
- Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. *Теория музыкального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
- Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. *Теория музыкального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. 3-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2020. 502 с.
- Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре. *Высшее образование в России*. 2002. № 4. С. 77–83.
- Белова С. В. *Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Волгоград, 1995.
- Коротаяева Е. В. *Организация взаимодействий в образовательном процессе школы: учебное пособие*. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 194 с.
- Мишедченко В. В. Возможности эффективного применения педагогического общения в музыкальном образовании будущих учителей. *Сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции*: в 2 ч. Редкол.: С. А. Герасимов [и др.]. 2019. Ч. 1. С. 56–63.
- Расулова З. М. Воспитательный потенциал диалогического взаимодействия. *Вестник дагестанского государственного университета*. Серия 2: гуманитарные науки. 2011. № 4. С. 201–205.
- Рачина Б. С. *Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта: учебно-методическое пособие*. СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. 512 с.

Егорова Ирина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina S. Egorova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

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

Научный руководитель — Е. А. Ткачева, канд. искусствоведения

IRA29021976@gmail.com

УДК 792.01

**Использование В. Э. Мейерхольдом
приемов японского традиционного театра в практической
работе
со студентами театральных вузов**

Аннотация. В статье рассматривается методика преподавания актерского мастерства В. Э. Мейерхольда с использованием приемов японского традиционного театра. В работе указываются цели и задачи японских приемов, особенности их применения и адаптации в отечественной актерской школе.

Ключевые слова: японский традиционный театр, символизм, пустое пространство, маска, трансформация, прием предыгры, условный театр, баланс.

**V. E. Meyerhold's use of Japanese
traditional theatre techniques in his practical work
with theatre students**

Abstract. This article examines V.E. Meyerhold's methods of teaching acting skills using Japanese traditional theatre techniques. The work outlines the goals and objectives of using Japanese techniques and how they can be applied in and adapted to the Russian acting school.

Keywords: Japanese traditional theatre, symbolism, empty space, mask, transformation, pre-play technique, conventional theater, balance.

Театр XXI века — театр противоречий. Сегодняшние театральные тенденции ведут к главенствующей роли актера на сцене, а не режис-

сера. Назрел протест против авторской, авторитарной режиссуры, где актер спрятан за постановочными приемами. Выдающимися примерами, где актер — главная фигура, выразитель режиссерского замысла, где формирование и воспитание личности актера ведется непрерывно, являются уникальные театры-мастерские, созданные О. Табаковым, П. Фоменко, Л. Додиним и Г. Козловым.

Одновременно с этим стремительное изменение общественной ситуации, вхождение в театральное искусство рынка, коммерциализация порождают на сцене грубость и упрощение. Возрастает количество актеров, для которых коммерческая зрелищность важнее профессионализма [Плотникова, 2007, с. 27–29].

Примеры, где медийная личность, не обладающая даже базовыми актерскими навыками блистает на экранах, вводят абитуриентов в заблуждение, демонстрируя, что успех актера не зависит от профессионализма. Тем самым каждый новый набор студентов резко отличается от предыдущих.

В нынешних реалиях важно сформировать в будущем актере такие качества, как самостоятельность, стремление к самосовершенствованию, развитый физический и эмоциональный аппарат, духовность. Этими составляющими могут похвастать актеры японского традиционного театра Но и Кабуки.

Завидная устойчивость театральной школы Японии связана с сохранением эстетических традиций исполнителей и навыков художественного восприятия публики. Также отсутствие влияния европейского театра на японский традиционный театр связано с самоизоляцией страны (1641–1853) во время формирования многих театральных жанров.

В первой половине XX века благодаря поиску новых форм и идей, к приемам японского традиционного театра возник интерес у таких режиссеров и педагогов, как В. Э. Мейерхольд, К. С. Станиславский, А. Арто, Г. Крэг и др. [Шахматова, 1997, с. 103].

Одним из самых известных поклонников японского традиционного театра в России был Мейерхольд. Так же как и Крэг, он начал испытывать интерес к Японии после встречи с гравюрами укиё-э. Помощниками в понимании японского театра Мейерхольдом выступили книги Георга Фукса. Самое главное в театре, по мнению Фукса, — взаимодействие пространства и ритмического движения тела актера, на котором в первую очередь и концентрируется интерес зрителя. В качестве примера находившийся под впечатлением от спектакля труппы Каваками Отодзиро Фукс приводил японский театр. В «Ре-

волюции театра» (1909) он писал: «Японцы оказали на нас очень плодотворное воздействие и в этом отношении. Их театр никогда не отступал от истинно-драматического стиля, никогда не забывал, что драма — это ритмическое движение тела в пространстве» [Фукс, 1911, с. 148]. Идеи, излагаемые Фуком, стали важной составляющей теории Мейерхольда. Всеволод Эмильевич в своей работе умело использовал приемы японского традиционного театра, часть из которых прижилась в реалиях русского театра и стала хрестоматийной.

Пустое пространство сцены. В условиях пустого пространства актер — главный объект внимания зрителей. Такой прием отмечает возможность студента скрыть свои комплексы, неумение владеть телом и чувствами за декорациями, костюмами и прочими сценическими эффектами.

Мейерхольд использовал этот прием из театра Но в постановке «Вампир» по пьесе Ведекинда «Дух земли», где вместо декораций был осуществлен японский метод передавать зрителю музыку настроений, ярких красочных пятен. Его верный поклонник Питер Брук до сих пор создает постановки с отсутствием декораций или их минимальным наличием.

Маска. Мейерхольд определял этот прием как типизацию маски образа. Актер должен играть персонажа, демонстрируя социальные установки и убеждения, свойственные ему как представителю того или иного слоя общества. Использование маски может предотвратить неопытное «кривляние» обучающегося на первых этапах образовательного процесса и направить студента на подлинное переживание эмоций.

Рассуждая о маске, Мейерхольд уделял внимание работе актера с ракурсами: «Секрет мимики маски — в умелой комбинации ракурсов — искусство владения ракурсами своего тела» [Мейерхольд, 1998, с. 31]. В театре Но маски расписывают таким образом, чтобы со сменой ракурсов и игрой света-тени выражение «лица» принимало различные формы и гримасы.

Трансформация. Данный прием распространяется и на предмет, и на внутреннее/внешнее состояние человека. У студента развивается фантазия и логическое мышление при помощи данного приема. В условиях пустого пространства сцены актеры японского традиционного театра умело создают предметы и элементы декораций, используя один деревянный каркас или веер. Помимо самих актеров задействует воображение и публика, которая привыкла понимать прием трансформации как театральную традицию.

Прием предыгры. Перед репликой актер должен сделать движение, чтобы придать зрелищность представлению. Телодвижения вызывают эмоцию, которая затем трансформируется в слово. Такой прием — полная противоположность искусства переживания К. С. Станиславского, что делает его менее популярным, но не менее интересным для актеров и студентов.

Условный театр. Основным приемом существования актеров на сцене японского традиционного театра является отказ от реализма в пользу символизма и отсутствия «четвертой стены» [Гришелева, 1977, с. 54]. Преимуществом данного приема для студентов является отсутствие ограничений: не требует реалистичного действия; можно придумать любой язык слов, жестов, движений, чтобы поведать историю.

Баланс. Мейерхольд придавал большое значение скоординированности движений с циркуляцией внутренней энергии, чего добивался от студентов комплексом упражнений и «биомеханическим» подходом. Станиславский добивался того же посредством йоги, которая впоследствии была включена в учебную программу некоторых театральных вузов. Несомненно, восточные методики считаются основополагающими в контексте гармонии и баланса, чего так не хватает российскому актеру. Введение в учебную программу упражнений, направленных на внутренний и внешний баланс, поможет студентам постичь гармонию и научиться черпать энергию без психологических затрат.

Многие сознательные и бессознательные заимствования из японской традиционной театральной культуры, сделанные Мейерхольдом и другими режиссерами-педагогами, в данный момент стали хрестоматийными. Более того, большинство из них являются на данный момент эталоном в актерской и режиссерской работе. К сожалению, некоторые из этих принципов, несмотря на свою востребованность, представлены на современной сцене поверхностно. Стоит отметить, что это не все приемы японского традиционного театра, а самые основные. Они направлены на развитие актерских способностей и человеческой личности, что отвечает запросам нового времени, где актер — главный участник спектакля.

Литература

- Гришелева Л. Д. *Театр современной Японии.* Ин-т востоковедения Акад. наук СССР. М.: Искусство, 1977. 237 с.
- Мейерхольд В. Э. *К истории творческого метода: Публикации. Статьи.* СПб.: КультИнформПресс, 1998. 247 с.
- Плотникова К. П. Современные проблемы театрального образования. *Санкт-Петербургский образовательный вестник.* 2017. № 5 (9). С. 27–29.

Фукс Г. *Революция театра: История Мюнхенского Художественного театра*. Пер. с нем.; ред. А. Л. Вольнский. СПб.: Грядущий день, 1911. 148 с.
Шахматова Е. В. *Искания европейской режиссуры и традиции Востока*. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 158 с.

Теория и история культуры

Арашина Екатерина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Arashina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт философии человека

Искусствоведение и культурология

Теории и истории культуры

arashinakaterina@gmail.com

УДК 130.2

Общественная чувствительность и «неудачный» паблик-арт

Аннотация. В данной статье автор рассматривает связь оценки публичного искусства как «неудачного» и чувствительность неподготовленного зрителя. Нарушение личных границ, а также ощущение инородности и раздражения — проявление насилия, источником которого может быть как прохожий, так и объект общественного искусства. Автор задается вопросами: как можно разрешить существующее противоречие между зрителем и арт-объектом, как оценивать такой объект публичного искусства?

Ключевые слова: паблик-арт, насилие, неподготовленность зрителя, границы, критика.

Public sensibility and “bad” public art

Abstract. This article examines the connection between the assessment of public art as *bad* or *improper* and the sensitivity of an unprepared viewer.

Both a violation of personal boundaries and the viewer's sense of foreignness and irritation are violent manifestations. For the viewer, the violence of this sort may come from a regular passer-by or from a piece of public art. The article looks into how the existing contradiction between the viewer and the piece of art can be resolved and how such public art pieces can be evaluated.

Keywords: public art, violence, unprepared viewer, boundaries, criticism.

Неотъемлемой частью общественного искусства является наличие неподготовленного зрителя, взаимодействие которого с публич-арт возможно принципиально только в форме диалога, поскольку обмен мнениями и идеями способствует раскрытию творческого потенциала как зрителя, так и объекта публич-арт [Gabolic, 1995, p. 22]. Прохожий «приглашается» на территорию искусства для совместного создания новых смыслов, превращаясь хотя бы на несколько минут из обычного офисного работника в художника-творца.

Как оценивать те объекты публич-арт, которые взаимодействуют со зрителем иначе, более напористо, даже приобретая характер противостояния? За основу возьмем критерии оценивания профессора истории искусств Городского колледжа в Нью-Йорке Гарриет Сени, которая предлагает «фильтровать» публичные произведения искусства, используя следующие вопросы [Senie, 2003, p. 15–16]:

1. Является ли объект публич-арт эстетически привлекательным?
2. Улучшает или активизирует место, в котором находится? Побуждает преобразовать или информирует?
3. Может ли его использовать общественность?

Как правило, в разряд «плохого», неудачного публич-арт автоматически попадают те объекты, которые вызывают сильные эмоциональные впечатления, связанные с неоднозначными или негативными ощущениями и воспоминаниями. Так, например, «Ангел Севера» Энтони Гормли, стальная скульптура высотой 20 м, был предметом споров среди местных жителей, которые обвиняли художника в пустой трате денег [Cartiere, Wingate. 2020, p. 111]. Сейчас же «человек, создающий ощущение объятий», является одной из главных достопримечательностей Северо-Восточной Англии. И подобных примеров достаточно.

Важно отметить, что под насилием в данной статье подразумевается переход личных границ зрителя, а также ощущение инородности, когда арт-объект мелькает перед глазами и вызывает раздражение. По большому счету, зритель обеспечивает «насилие» над собой своими же средствами, поскольку публич-арт спонсируется общественностью. Поэтому, невольно встречаясь с шокирующим или неприятным объектом общественного искусства, вызывающем неудобство,

наблюдатель небезосновательно думает: «Почему я должен финансировать то, что доставляет мне дискомфорт или даже оскорбляет мои чувства? Зачем мне это?»

16 июня 1981 года на площади Фоли в Нью-Йорке была установлена «Наклонная арка» Ричарда Серры. Объект существенно изменил функционирование пешеходной зоны, принуждая прохожих выбирать более длинный путь до пункта назначения. В *New York Times* искусствовед Грейс Глюк назвала объект самым уродливым произведением искусства в городе. Реакция общественности на *Tilted Arc* оказалась настолько бурной, что в 1989 году по решению суда «Наклонная арка» была демонтирована. Ранее художнику неоднократно предлагали перенести объект в более подходящее место, однако Серра категорически отказывался: «Альтернативного места для “Наклонной дуги” нет. Убрать работу — значит уничтожить».

«Наклонная арка» идеально вписывается в концепцию насилия над зрителем без изображения атрибутов военной тематики в отличие от того, как это было описано в статье американского исследователя Уильяма Митчелла *The Violence of Public Art: «Do the Right Thing»* (1990) [Mitchell, 1990, p. 880–898]. «Дуга» упорно внедрялась в пространство, бессовестно отодвигая личные границы пешехода, который физически никак не мог противостоять многотонной громаде, разве что разрисовывая ее поверхность в ответ. Естественно, ощущая, что свободе угрожает опасность, зрители приходили если не в глубокое беспокойство, то в ярость. Кроме этого, *Tilted Arc* маргинализировала не только площадь, но и саму себя, концентрируя рядом всевозможных наркоманов и бездомных [Senie, 2002, p. 98–102].

Теперь обратимся к критериям Сени. Исходя из вышеперечисленного, очевидно, «Наклонная арка» едва ли может ответить на вопросы положительно. Но «плохой» ли это паблик-арт? Несмотря на практически всеобщую ненависть, сейчас «Наклонная арка» входит в классику общественного искусства, поскольку объект выполнил свое назначение. Люди, которые работали в здании администрации, на себе ощутили невозможность иметь альтернативу, право пойти более комфортным путем. Вся реакция и последующий снос «арки» — это есть финал спектакля, абсолютная победа, заверченный сюжет и доказательство того, как работает механизм власти и принуждения.

Еще один пример, который не вписывается в «обычные» критерии Сени, — «Большая глина № 4». Работа швейцарского художника Урса Фишера действительно взбудоражила российскую общественность. Установленная 16 августа 2021 года на Болотной набережной в Москве

12-метровая алюминиевая скульптура является увеличенной копией когда-то разминаемого Фишером куска глины. Разгорелась дискуссия: может ли подобный объект выставляться в историческом центре и является ли «Большая глина № 4» искусством вообще. Стоит отметить реакцию авторитетных специалистов в области культуры, многие из которых не признают объект. Например, академик Российской академии художеств Салават Щербаков убежден, что «глина» является «оскорбительной и чужеродной для нас», хотя считает ее автора «достаточно профессиональным человеком».

Отторжение скульптуры жителями города, едкие комментарии в соцсетях и призывы градозащитников выходить на акции протеста, хотя паблик-арт является временным, сигнализируют о недостаточной «насмотренности» российского зрителя и преобладанию традиционного взгляда на искусство. Любопытно, что ранее работа Фишера выставлялась в Нью-Йорке и Флоренции, где также не избежала негативной реакции, однако в России она оказалась подавляющей. По словам художника, «Большая глина № 4» символизирует рождение произведения искусства, начало акта творения; это материал без формы, который вот-вот преобразится в руках художника в нечто прекрасное.

Таким образом, упоминаемые в начале статьи критерии оценивания паблик-арт требуют серьезной доработки, поскольку отсеивают не только действительно неудачный паблик-арт, но и некоторые качественные проекты, требующие больше времени для адаптации, рассмотрения цикла жизни объекта, а также осознания его идеи широкой аудиторией. Корень проблемы находится в концептуальной сложности проектов, лакунах в кругозоре наблюдателя и небольшом опыте взаимодействия с паблик-арт вообще, как это было с «глиной» в Москве.

Конфликт в данном случае не отменяет наличие диалога, но часто заменяет его. Зритель в любом случае, даже если всеми силами ненавидит объект публичного искусства и проклинает его, проходя мимо, рефлексировать, а значит, взаимодействует с ним. Такое своеобразное «насилие», принуждение, думается, может быть либо частью концепции паблик-арт проекта («Наклонная арка»), либо индикатором процесса вживления объекта в среду или отсутствия опыта взаимодействия с ним зрителя.

Литература

Cartiere C., Wingate J. The Failure of Public Art. *Public Art Dialogue*. 2020. Vol.10, no. 2. 111–113 p. DOI: 10.1080/21502552.2020.1794473

- Gablik S. *Conversations Before the End of Time*. New York: Thames and Hudson, 1995. 477 p.
- Mitchell W. J. T. The Violence of Public Art: «Do the Right Thing». *Critical Inquiry*. 1990. Vol. 16, no. 4. P. 880–899.
- Senie H. F., S. Webster. *Critical Issues in Public Art: Content, Context and Controversy*. New York: Harper Collins, 1992. 314 p.
- Senie H. F. *The Tilted arc controversy: dangerous precedent?* Oxford: Oxford University Press, 1992. 205 p.

Таран Полина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina A. Taran

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Искусствоведение и культурология

Теория и история культуры

Научный руководитель — К. Г. Антонян, канд. культурологии

taran.polina16@yandex.ru

УДК 008

Возможности изучения южнокорейской культуры посредством образовательного туризма

Аннотация. В данном докладе образовательный туризм рассматривается как специфический феномен современной культуры, сочетающий в себе познавательный и развлекательный аспекты. Автор стремится выявить потенциал и существующие проблемы изучения культуры Южной Кореи в контексте использования возможностей образовательного туризма. Основной акцент будет поставлен на возможностях иностранных туристов, в основном российских, изучить культуру чужой им страны.

Ключевые слова: образовательный туризм, культура Южной Кореи, корейская культура, изучение культуры, культурный туризм, Республика Корея.

Opportunities for studying the South Korean culture through educational tourism

Abstract. In this article, educational tourism is considered as a unique phenomenon of modern culture that combines education and recreation. The

potential and the existing challenges of studying the South Korean culture through educational tourism are considered. The main emphasis is put on the opportunities that foreign — particularly Russian — tourists have in studying the culture of the country that is foreign to them.

Keywords: educational tourism, culture of South Korea, Korean culture, study of culture, cultural tourism, Republic of Korea.

В наше время существует множество способов познакомиться с культурой другого народа. Но так или иначе, одним из самых эффективных является изучение культуры посредством образовательного туризма. Именно непосредственное соприкосновение с чужой культурой помогает гораздо лучше познакомиться в процессе взаимодействия, без посредников с ее носителями, ее артефактами. Образовательный туризм сочетает в себе несколько характерных черт. Это всегда пребывание человека на территории, не являющейся местом его проживания, более суток; это неоплачиваемая деятельность, а значит, добровольная, то есть требующая некой личной мотивации; и, конечно, это деятельность, в результате которой человек обретает некие знания, умения или навыки, совершенствует их.

До сих пор въездной корейский туризм рассматривался в основном с экономической точки зрения. Поэтому теперь важно обратить внимание на то, какие возможности он может предоставить для изучения культуры самой страны. В рамках образовательного туризма эта страна предлагает гостям множество различных вариантов: языковые лагеря для изучения английского, курсы корейского языка, кулинарные курсы, курсы для подготовки к поступлению в корейские вузы, спортивно-обучающие туры, многочисленные экскурсии и туристические программы. На изучении культуры страны обычно бывают сосредоточены экскурсионно-познавательные программы. Знакомство с корейской культурой в их процессе достигается путем посещения экскурсий, тематических фестивалей или праздников, музеев, театральных представлений, жизненных пространств, привычных для корейцев, а для иностранцев скорее экзотических. Все пункты подобных маршрутов определены организаторами заранее, та или иная «особая» тематика тура позволяет несколько варьировать этот список, но основа везде схожа. Из-за этого появляется некая клишированность: такие туры включают в себя посещение самого простого и известного набора достопримечательностей. Чаще всего это: дворец Кёнбоккун, фольклорная деревня Бучхон, Каннамгу, SM Town Coex Artium, Демилитаризованная зона.

Подобные туры могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Размещение в процессе таких туров также предусматривается разнообразное: размещение в гостиницах, на территории кемпингов, в семьях. Предлагаются и варианты размещения, распространенные только в Корее. Варианты эти были разработаны при поддержке Национальной организации туризма Кореи (НОТК) и представляют собой два проекта: «Hanok Stay» и «Temple stay». В первом случае туристу предлагается пожить в традиционном корейском доме. Особенностью этого дома является система отопления: теплые полы «ондолль». Некоторые гостевые дома предусматривают традиционный вариант сна на полу, а не на кроватях, привычным россиянам. Проживание в таких домах помогает прочувствовать самому то, как жили корейцы большую часть своей истории — в отличие от традиционного варианта — в более комфортной для туриста форме. Второй вариант необычного проживания подразумевает под собой жизнь в буддийском монастыре в качестве послушника. Выбрав такое проживание, турист сможет познакомиться с повседневной жизнью монахов, присоединиться к религиозным обрядам, заняться медитацией. Среди вариантов проживания встречаются храмы, занесенные в список Всемирного Культурного наследия ЮНЕСКО. Это уникальная возможность очень близко познакомиться с культурным наследием Кореи. К неформальному образовательному туризму можно отнести любую деятельность туриста в стране пребывания, которая позволяет ему приобрести новые знания, умения, навыки, помогает приобщиться к культурным ценностям народа.

Понятие «образовательные ресурсы» в рамках изучения культуры посредством образовательного туризма — это бесконечное количество артефактов, мир нематериальных ценностей. Поэтому любое взаимодействие с культурой, чуждой туристу, будет оказывать на него образовательное влияние. Любая поездка в Корею познакомит гостей с культурой страны в той или иной мере. Поэтому следует учитывать не только поездки, организованные при помощи туроператоров, но и спланированные самим туристом путешествия. Очень важна мотивация туриста получать знания, его заинтересованность в корейской культуре.

Одной из самых актуальных мотиваций для изучения корейской культуры на данный момент можно считать увлечение корейской современной поп-культурой. Развитие популярной культуры, в данном случае Халлю, становится важным фактором экономического, политического, социального, культурного роста и развития. Она становит-

ся полноценной составляющей для формирования имиджа страны, а также производительной силой, позволяющей стране экспортировать продукты популярной культуры (сериалы, кино, музыка и т. д.), привлекать капитал, делать свою страну привлекательной для туризма. Также «корейская волна» становится мотиватором для серьезного изучения корейской культуры, способствует популяризации страны, товаров и брендов на мировом рынке.

Халлю, корейская волна, которая зародилась еще в 1990-х годах, стала оказывать значительное влияние на приток туристов в начале XXI века. Так, благодаря дораме «Жемчужина дворца» (2003–2004) множество иностранцев смогло познакомиться не только с традиционной корейской кухней, но и обрело желание посетить места, где происходили действия сериала, то есть остров Чеджу. Курортный остров стал местом устойчивого притока туристов на несколько лет после премьеры этого телесериала, [Хан Чжихи, 2020, с. 32]. Одной из важнейших страниц в истории Халлю считается трансляция драмы «Зимняя соната» (2002) в Японии в 2003 году. За счет популярности этого телесериала огромное количество японцев посетило Корею, стремясь побывать в местах съемок этого трогательного телесериала. Показательное влияние на посещение туристами Каннама оказала песня PSY «Gangnam style» (2012), благодаря которой количество гостей этого престижного района увеличилось с 1 310 000 человек в 2012 году до 5 023 000 человек уже в следующем году и более 6 млн посетителей в 2014 году [Хан Чжихи, 2020, с. 40].

Предложения маршрутов следуют за спросом на них. Сразу после успеха на Западе «Паразитов» (2019) режиссера Пон Чжун Хо появился ряд маршрутов по местам съемок этого отмеченного Оскаром фильма. В эти маршруты были включены и запоминающаяся лестница, по которой спускались герои во время дождя, и пиццерия, для которой семья главного героя собирала коробки. Новые маршруты экскурсии по мотивам корейских художественных произведений появляются очень быстро и самоорганизованно, порой оставаясь в сети в виде, например, записи в блоге. С ростом количества самостоятельных туристов растет популярность именно таких маршрутов. В сами корейские телесериалы, музыкальные клипы включаются компоненты, признанные «корейскими», такие как традиционные блюда, будь то кимчи или суп из водорослей, ханбок, ондоль, корейские барабаны и другие элементы традиционной культуры. Благодаря этому внимание фанатов постепенно переключается с увлечения знаменитостями, сюжетами, музыкой к увлечению культурой страны в целом.

Одним из минусов образовательного туризма в Южной Корее является сосредоточенность самых популярных и привычных для турфирм достопримечательностей в округе Сеула. Пусть этот город и вмещает в себя почти половину населения страны, туристам чаще всего не удастся соприкоснуться с провинциальным колоритом, памятниками культуры, расположенными вдали от столицы, а потому их восприятие этой страны остается несколько однобоким. Эту проблему пытались решить и само Министерство культуры, спорта и туризма Республики Корея, выпуская рекламные ролики провинциальных городов с участием знаменитостей. Городские власти пытаются продвинуть свой город на туристической арене хотя бы за счет звезд Халлю, родившихся в этих городах. В последние пять лет вышло несколько дорам с провинциальным колоритом, сюжет которых чаще всего обыгрывал столкновение городских гостей с местными жителями. И рекламные ролики, и телесериалы, и многочисленные тв-шоу, посвященные путешествиям по стране, были нацелены скорее на рост внутреннего туризма, чем на привлечение туристов-иностранцев. С этим же связан недостаток информативных ресурсов для туристов, не владеющих корейским языком. Еще меньше информации для туристов, владеющих лишь русским языком. Так, в исследовании Ха Чжи Хи приводятся данные о том, что многие российские туристы были мало оповещены о различных культурных мероприятиях на Олимпиаде 2018 года [Хан Чжихи, 2020. с. 83].

Распространение коронавирусной инфекции в мире нанесло туристической сфере небывалый урон. Стала понятна необходимость удерживать внимание потенциальных туристов на корейской культуре в момент, когда поездка еще невозможна. В 2020 году активную работу с пользователями социальных сетей начал Корейский культурный центр, публикуя видео с мастер-классами чаще обычного, заменяя публикациями привычные мероприятия, которые до этого проводились оффлайн. Мастер-классы были посвящены различным темам, в том числе хореографии, корейскому бумажному искусству, корейскому языку, игре на барабанах (самульнори), корейской кухне. В сети появились уроки корейского от бойзбенда BTS (проект «Learn Korean with BTS»), которые, пусть и не были очень эффективными в методическом плане, в любом случае привлекли внимание фанатов к изучению языка. В 2021 году была запущена K-influencer academy 2021, поддерживающая YouTube-блогеров, готовых создавать контент о корейской культуре. Возросло количество русскоязычного контента о культуре страны. Корейская творческая индустрия не сбилась с кур-

са, продолжая соответствовать общей стратегии преподнесения корейского стиля жизни всем миру, упрочив свое присутствие в медиапространстве. Стремясь сохранить интерес к корейской культуре, Культурный центр Посольства Кореи в России и иные заинтересованные организации перенесли познавательные материалы о культуре Кореи в сеть. То есть медиа выполняют компенсаторную функцию, вместили в себя знания, которые чаще передавались от человека к человеку без посредников, расширив при этом охват аудитории.

Из дальнейших перспектив развития образовательного туризма в Республике отметим рост количества людей, желающих путешествовать самостоятельно. Для них необходимо должное информационное обеспечение, дидактические материалы. В связи с этим намечается дальнейший перенос информации в Интернет посредством деятельности корейских культурных центров, репортеров, блогеров и инфлюенсеров, активная поддержка деятельности которых правительством Республики и чеболями будет продолжаться. Образовательный туризм — один из самых эффективных способов познать чужую культуру. Его невозможность ввиду эпидемиологической ситуации компенсируется в медиапространстве посредством мастер-классов, онлайн-экскурсий, онлайн-лекций и т. п. Это оказывается рациональным выходом из положения, в котором оказался весь мир, ведь это позволяет, если и не получить качественные знания, хотя бы сохранить интерес к изучению культуры, благодаря которому туристы смогут продолжить начатое у себя на родине образование позже, уже на территории Южной Кореи.

Литература

- Путрик Ю. С. и др. *Образовательный туризм в России: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*. Под ред. С. Ю. Житенёва. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 170 с.
- Погодина В. Л. *Образовательный туризм и его роль в формировании профессиональной компетентности учителей географии: дис. ... д-ра пед. наук*. Санкт-Петербург, 2009.
- Хан Чжихи. *Региональный культурный туризм: проблемы и перспективы развития (на примере Приморья и Южной Кореи): дис. ... канд. культурологии*. Владивосток, 2020.

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

Актуальные проблемы истории России

Арефьев Иван Андреевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan A. Arefyev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

vanya.aref2014@yandex.ru

УДК 82-94

Конка в мемуарах XX в.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема восприятия конного трамвая гражданами Российской империи. Проанализированы воспоминания известных личностей о поездках в конке, на их основе выявлены различия между линиями конно-железных дорог Москвы и Санкт-Петербурга, а также преимущества и недостатки конки как общественного транспорта.

Ключевые слова: конка, конно-железная дорога, мемуары, городской общественный транспорт, Российская империя.

Horse-drawn streetcar in the 20th century memoirs

Abstract. This article discusses the perception of the horse-drawn street car by the subjects of the Russian Empire. Following an analysis of the mentions of horse-drawn streetcars in the memoirs of famous individuals, the article describes the differences between horse-drawn streetcar lines in Moscow and Saint Petersburg, as well as the advantages and disadvantages of horse-drawn streetcars as a means of public transport.

Keywords: horse-drawn streetcars, horse-drawn street railway, memoirs, urban public transport, Russian Empire.

Появление конно-железных дорог в Российской империи во второй половине XIX в. положило начало крупных преобразований в сфере городского общественного транспорта в России. Конка стала визитной карточкой многих крупных городов империи: в одном только Санкт-Петербурге в 1893 г. услугами конно-железной дороги воспользовались 57 млн 781 тыс. горожан [Старый сайт СПб ГУП «Горэлектротранс»].

Детали работы конки, ее преимущества и недостатки нашли свое отражение на страницах различных документов, которые по крупицам помогают восстановить образ конного трамвая в отечественной историографии. Особое место среди источников занимают мемуары, в которых отразился обывательский взгляд на феномен конно-железных дорог.

Актуальность данного исследования связана с растущим в последнее время интересом к изучению роли общественного транспорта в развитии российских городов. А конка является важным элементом крупных городов Российской империи конца XIX — начала XX в., повлиявшим на их социальное и экономическое развитие. Поэтому мемуарные источники представляют большую ценность, т. к. позволяют выявить аспекты работы линий конно-железной дороги непосредственно от лица пассажиров, видевших все достоинства и недостатки.

Историография по данной теме практически отсутствует. Конно-железные дороги отражены в общих исследованиях, посвященных развитию общественного транспорта и истории городов Российской империи. Среди таких работ можно выделить книги Е. Д. Шапилова и М. Н. Величко «От конки до трамвая: из истории петербургского транспорта», Д. А. Засосова и В. И. Пызина «Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов: записки очевидцев», Т. З. Бирюковой «Москва. От конки до метро: очерки истории городского транспорта в XIX — начале XX вв.» и И. П. Дмоховского «Конные и пригородные железные дороги Петербурга».

Источниковая база исследования достаточно обширна. Услугами конно-железной дороги в свое время пользовались многие известные личности. Конка нашла отражение в мемуарах художников И. Е. Репина и А. Н. Бенуа, журналиста В. А. Гиляровского, академика Д. С. Лихачёва, члена партии эсеров М. В. Вишняка, писателя Л. А. Успенского и др.

Для начала стоит разобраться, как выглядели вагоны конно-железной дороги. Дело в том, что известные мне работы по истории развития трамвайного движения обладают скудной информацией вну-

треннего устройства вагонов. А ведь оно является важным аспектом в восприятии конки пассажирами.

Некоторые мемуаристы очень подробно останавливаются на описании того антуража, в котором пребывали пассажиры. Так, художник М. А. Григорьев вспоминал: «Вагончики были небольшие, с продольными скамьями лакированного дерева вдоль окон. Для стоящих сверху свисали кожаные поручни. Освещался вагон свечами. На площадках были крутые железные винтовые лестницы с поручнями, которые вели на крышу. Крыша тоже была обнесена поручнем. На ней был настлан деревянный сквозной пол из реек, а по оси вагона стояла двухсторонняя деревянная скамья со спинкой» [Григорьев, 2005, с. 132].

Дополнительные детали мы обнаруживаем в мемуарах Л. А. Успенского: «По бортикам крыши — легкие перильца, а к ним, с внешней стороны, прикреплены длинные рамки выполненных на жести вывесок и рекламных объявлений: чаще всего восхваляющих «коньки Шустова» или «швейные машины компании Зингер — лучшие в мире»» [Успенский, 1970, с. 110].

На основании этих сведений можно сделать вывод, что вагоны конки не отличались особым изяществом. В первую очередь упор делался на практичность и максимальную вместимость пассажиров: о чем говорят подготовленные поручни для проезда стоя. Кроме того, конка стала хорошим передвижным стендом для рекламы.

Однако в мемуарах А. Н. Бенуа мы находим следующие строчки: «Последний путь был уже потому приятнее, что новые, только что из Германии полученные вагоны на этом маршруте были чистенькие и даже отличались известным изяществом — так, над каждым окном было вставлено по живописной картинке...» [Бенуа, 2003, с. 207].

На основании данного факта можно сделать вывод о том, что помимо производства собственных вагонов для конки в Россию закупались и более качественные европейские вагоны. Но, скорее всего, их стоимость была слишком высока, поэтому их можно было встретить в ограниченном количестве лишь на некоторых линиях конно-железной дороги.

Как видим, в мемуарах очень четко отмечается топорность и простота вагонов конки: деревянные сиденья, сквозные полы и т. д. При этом же пассажиры второго этажа — империала — никак не были защищены от непогоды. Например, зимой по воспоминаниям художника М. В. Добужинского, «верхние пассажиры империала от холода неустанно барабанили ногами по потолку» [Добужинский, 1987, с. 9].

Однако империал был очень популярен среди горожан. И на то было несколько причин.

Во-первых, стоимость проезда на втором этаже вагона была примерно в два раза меньше. При этом, в зависимости от города, цена билета была разной. Из мемуаров Григорьева мы узнаём, что в Санкт-Петербурге проезд внутри вагона стоил 6 копеек, а на империале — 4 копейки [Григорьев, 2005, с. 132]. В Москве же, по воспоминаниям журналиста Гиляровского, проезд на первом этаже стоил 5 копеек, а на втором — 3 копейки [Гиляровский, 2008, с. 169].

Во-вторых, многие пассажиры конки пользовались империалом из неких эстетических побуждений. Дело в том, что с империалов открывалась широкая панорама городов в разное время суток. Многие мемуаристы были людьми творческих профессий, поэтому они достаточно подробно останавливаются на этом вопросе. Так, например, вспоминал одну из поездок Репин: «Значительно запоздав к обеду, мы возвращались уже на конках. Непременно наверху, на империале, — так он любил [речь о Л. Н. Толстом]. В сумерках Москва зажигалась огнями; с нашей вышки интересно было наблюдать кипучий город в эти часы особенного движения и торопливости обывателей» [Репин, 2019, с. 368].

В-третьих, использовать империал вынуждали техническое состояние вагонов конки. Как уже отмечалось ранее, отечественные вагоны конки не обладали высоким качеством сборки. Поэтому после продолжительной эксплуатации они изнашивались и «поднимали адский грохот и дребезжали всеми своими разболтанными частями» [Григорьев, 2005, с. 133]. Поэтому многие граждане предпочитали ездить на втором этаже, где шума было значительно меньше.

Несмотря на многие неудобства, горожане активно пользовались империалом по ряду причин. С одной стороны, это была вынужденная мера, вызванная желанием сэкономить на проезде и хоть какой-то возможностью спастись от раздражающего шума вагонов конки. С другой стороны, часть граждан намеренно пользовалась империалом для созерцания городских пейзажей.

Мемуарные источники предоставляют нам важную информацию о гендерном вопросе в среде конно-железных дорог. Так же как и архивные данные, в мемуарах встречаются данные о ряде ограничений для женщин на линиях конки. Например, женщины не могли работать кондукторами, что находим в воспоминаниях Успенского. Кроме того, женщинам запрещалось ездить на империале конки. Как писал об этом Гиляровский, «женщин туда не пускали. Возбуждался в думской

комиссии вопрос о допущении женщин на империал. Один из либералов даже доказывал, что это лишение прав женщины. Решать постановили голосованием» [Гиляровский, 2008, с. 636].

Упоминание о попытках решения вопроса о допуске женщин на империал конки дополняет картину о мыслях российской общественности во второй половине XIX в. В это время возрастает интерес к правам женщин и появляются многочисленные труды, посвященные данному вопросу. Небольшой победой в борьбе за права женщин можно считать тот факт, что вопрос об их допуске на империал был разрешен в положительную сторону. Это подтверждают воспоминания Успенского: «С обеих площадок “на империал”, на крышу, вели довольно легкомысленно устроенные полувинтовые лесенки — находка для карикатуристов... с наслаждением изображавших ножки поднимающихся на второй этаж красоток, за которыми хищными глазами следят снизу почтенные усачи и бородачи...» [Успенский, 1979, с. 110].

Помимо этого, мемуары Успенского предоставляет информацию о социальном статусе пассажиров конки, которыми, по выражению мемуариста, был «весь демократический Петербург»: рабочие с далеких заводов, студенты, мелкие чиновники, модистки и т. д. [Успенский, 1979, с. 113].

Из книги Д. А. Засосова и В. И. Пызина «Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов: записки очевидцев» мы узнаём, что конкой пользовались и солдаты. Однако им разрешалось ездить «только на открытых площадках» [Засосов, 1991, с. 41]. Почему было именно так, в книге не сказано.

Таким образом, в мемуарах конка представляется со всеми своими недостатками и достоинствами. Читая их, мы четко представляем антураж вагонов, стоимость проезда в разных городах на примере Санкт-Петербурга и Москвы, психологию пассажиров, старавшихся сэкономить, социальный состав пассажиров и т. д. Несмотря на недостатки, конка была очень популярна и перевозила ежегодно большое количество человек, что говорит о ее серьезной роли в жизни городов Российской империи.

Литература

- Бенуа А. Н. *Мои воспоминания. Книга первая*. М.: Захаров, 2003. 227 с.
Гиляровский В. А. *Москва и москвичи*. М.: Эксмо, 2008. 640 с.
Григорьев М. А. *Петербург 1910-х годов. Прогулки в прошлое*. Сост., авт. вступ. ст. и коммент. Л. С. Овэс. СПб.: Российский институт истории искусств, 2005. 280 с.

- Добужинский М. В. *Воспоминания*. М.: Наука, 1987. 480 с.
- Засосов Д. А., Пызин В. И. *Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов: записки очевидцев*. Л.: Лениздат, 1991. 271 с.
- Развитие трамвая и троллейбуса в Санкт-Петербурге*. Старый сайт СПб ГУП «Горэлектротранс». URL: <http://web.archive.org/web/20150210000105/http://electrotrans.spb.ru/14/page15.html> (дата обращения: 18.03.2021).
- Репин И. Е. *Далёкое близкое*. СПб.: Азбука-Аттикус, 2019. 560 с.
- Успенский Л. А. *Записки старого петербуржца*. Л.: Лениздат, 1970. 512 с.

Богданович Виктор Александрович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Victor A. Bogdanovich

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Т. И. Пашкова, канд. ист. наук

komrad.bogdanovich2016@yandex.ru

УДК 93/94

Первый этап династического кризиса в Московском государстве в конце XV – начале XVI в.

Аннотация. в статье анализируются первые семь лет династического кризиса в конце правления Ивана III. Рассматривается проблема выбора наследника Ивана Великого. Целью исследования является анализ династических взаимоотношений между представителями московского великокняжеского дома. Автор приходит к выводу о закономерности результатов первого этапа династического кризиса и неизбежности его продолжения.

Ключевые слова: кризис, династия, Василий III, Дмитрий Внук, Иван III, Московское государство.

The first stage of the Muscovite dynastic crisis in late 15th and early 16th centuries

Abstract. This article analyses the first seven years of the dynastic crisis at the end of the reign of Ivan III, focusing on the choice of a successor to

Ivan the Great. The purpose of the study is to analyse the dynastic interactions between the members of the Moscow Grand Prince House. It is concluded that the results of the first stage of the dynastic crisis were quite predictable, while the continuation of the crisis was unavoidable.

Keywords: crisis, dynasty, Vasily III, Dmitriy Grandson, Ivan III, Moscow state.

Правление Ивана III смело можно называть переломной эпохой в истории России. Был изменен порядок взаимоотношений между великим князем и его родственниками. Со времен правления Ивана III только воля великого князя определяла судьбу государства. Особенно важной воля великого князя становится в контексте решения династической проблемы, возникшей в конце правления Ивана III. Актуальность исследования связана с возросшим в последнее время интересом к личности Ивана III [Шамбаров, 2020; Князев, 2020]. Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать династические взаимоотношения между представителями московского великокняжеского дома в конце правления Ивана III. Задачи исследования определены нами следующим образом: изучить на основе источников и работ историков политическую обстановку в Московском государстве в последние годы правления Ивана III; проанализировать влияние отдельных событий внутренней политической жизни, произошедших в период проявления династического кризиса, на ход самого династического кризиса; определить роль и значение в событиях династического кризиса претендентов на московский трон (Василий Иванович и Дмитрий Внук) и их окружения.

Если говорить об источниках, в которых можно найти информацию о событиях династического кризиса конца правления Ивана III, то нужно упомянуть о Воскресенской летописи [Полное собрание русских летописей, т. 8, 1859; далее — ПСРЛ], Никоновской летописи [ПСРЛ, т. 12, 1901], Симеоновской летописи [ПСРЛ, т. 18, 1913] и Летописном своде 1497 г., воспроизведенным по списку 1518 г. [ПСРЛ, т. 28, 1963].

В отечественной историографии давались разные оценки по проблеме первого этапа династического кризиса в конце правления Ивана III. Особое внимание уделялось заговору Василия Ивановича 1497 г. О данном событии активно писали историки дореволюционного периода. Н. М. Карамзин считал этот шаг Василия во многом вынужденным, сделанным при поддержке недобросовестных «доброхотов» [Карамзин, 1817, с. 260]. С. М. Соловьев и В. О. Ключевский видели в событиях 1497 г. закономерное проявление борьбы родового (за которое стояли Дмитрий и Елена Волошанка) и государственного

начал (его поддерживали Василий и Софья Палеолог). При этом Соловьев в своих работах практически исключал династическую составляющую кризиса конца XV в., [Соловьев, 1847, с. 535–536; 1864, с. 72–73], Ключевский находил династический источник кризиса в решении вопроса о том, по какой линии престолонаследия (старшей или младшей) следует идти, уделив большое внимание позиции бояр и дворян [Ключевский, 1912, с. 164].

Полноценное изучение событий первого этапа династического кризиса в Московском государстве в конце XV в. началось после революций 1917 г. Нужно здесь вспомнить не только о советских историках, но и о специалистах, которые покинули Россию после революции. К ним нужно отнести Г. В. Вернадского. В своей книге «Русские земли в Средние века» Вернадский рассматривал начало данного кризиса исключительно как семейное противостояние, а не как грандиозную борьбу придворных групп влияния [Вернадский, 2019, с. 125]. Он практически не уделил внимание социальной базе заговора Василия Ивановича 1497 г., сумев в своем исследовании избежать неоправданного противопоставления Дмитрия и Василия как противника и сторонника линии самодержавного правления в Московском государстве соответственно, тем самым объясняя сложность выбора наследника Иваном III.

В 1941 г. концепции Соловьева и Ключевского «перевернул» Я. С. Лурье, который считал главными сторонниками Софьи и Василия аристократию, так как их не мог устраивать новый идеологический порядок, не учитывавший «удельное» византийское родство Софьи и Василия [Лурье, 1941, с. 92]. Также он писал о наличии проудельных настроений в окружении Василия, но сейчас данная позиция оспаривается историками. А. А. Зимин считал события последнего десятилетия XV в. проявлением «классовой» борьбы, так как основу круга сторонников Василия составили дети боярские и дьяки, а бояре и иная титулованная знать поддерживали Дмитрия [Зимин, 1982, с. 141–142]. Рассматривая события династического кризиса конца XV — начала XVI в., Зимин фактически делает основными участниками событий окружение княжичей, оставляя самих претендентов на престол на заднем плане. Создается впечатление борьбы придворных групп только за свое будущее при дворе. Эта позиция не отражает всей сложности возникшей династической проблемы. Деятельность придворных групп была лишь, как я считаю, отражением событий династического кризиса, ведь реальная власть оставалась в руках великого князя и только он мог решить судьбу своих родственников.

В постсоветское время появились новые интересные позиции по данной проблеме. Известный историк Ю. Г. Алексеев, написавший в 1991 г. книгу «Государь всея Руси», выдвинул гипотезу о том, что Иван III прежде всего выбирал себе достойного продолжателя его дела, а не правителя с собственной политической линией [Алексеев, 1991, с. 204]. Алексеев объединил в своей работе подходы к династическому кризису конца правления Ивана III и как к семейному, и как к государственному делу, при этом сохраняя между этими аспектами баланс. Также нужно отметить гипотезу, выдвинутую Р. Г. Скрынниковым, который рассматривал в качестве первопричины как династического кризиса, так и последующего заговора 1497 г. наличие борьбы между великим князем и боярами. Большим отличием от позиции Соловьева и Ключевского здесь можно считать сведение этой борьбы к действиям именно двух потенциальных наследников, а точнее их матерей без построения специальных конструкций в виде особых «начал». Фактически решался, по мнению Скрынникова, вопрос о том кому будет принадлежать верховная власть в стране — великому князю или боярам [Скрынников, 2006, с. 63–64]. В исследованиях последнего времени появились и более любопытные концепции. Здесь можно вспомнить труд Н. С. Борисова «Иван III». В нем известный историк пытается доказать, что Иван III был прежде всего вотчинником и главой семьи, а не государем. Поэтому передачу престола Борисов сравнивал с обычной процедурой передачи важного наследства [Борисов, 2006, с. 614]. Но пытаться искать одну ипостась в таком правителе, как Иван III, игнорируя остальные, не совсем корректно и логично. При этом нужно признать правильность вывода Борисова о том, что Ивана III беспокоила судьба династии, а не только будущее государства. Роль Ивана III в контексте династического кризиса конца XV — начала XVI в. еще не до конца изучена в нашей науке, но нужно сказать о том, что были не менее важны судьбы других активных участников этого кризиса. В работах А. И. Филюшкина «Василий III» и Т. А. Матасовой «Софья Палеолог» были внимательно рассмотрены действия в рамках династического кризиса не только «главных героев», но также их противников — Елены Волошанки и ее сына, Дмитрия Внука. И в работе Филюшкина, и в работе Матасовой был сделан важный вывод для дальнейшего изучения данных событий — существовала борьба двух претендентов за статус самодержавного правителя в формирующемся едином государстве [Филюшкин, 2010, с. 37; Матасова, 2016, с. 239].

Несмотря на большое количество разнообразных позиций, тема династического кризиса в конце правления Ивана III остается малоизученной в рамках отечественной исторической науки, что должно усиливать интерес к данному аспекту жизни Ивана III и его семьи.

Началом династического кризиса стоит считать 1490 г. В этом году умер старший сын великого князя и его соправитель Иван Молодой [ПСРЛ, т. 18., 1913, с. 272]. Его смерть привела к созданию двух полноценных группировок, которые будут бороться за власть следующие двенадцать лет, хотя среди историков существует мнение, что эти группировки были к моменту смерти Ивана Молодого. Так, об их наличии пишет Ю. Г. Алексеев [Алексеев, 1991, с. 172]. Одна из них получила неофициальное название «тверской» группировки (с 1485 г. Иван Молодой был наместником своего отца в Твери). Лидером данной группировки историки считают вдову умершего наследника Елену Волошанку. Вторая же, также неофициально, именуется «греческой» и связана с именем второй жены Ивана III Софьей Палеолог. Претендентами на престол были их сыновья — Дмитрий Внук и Василий.

Необходимо рассмотреть соотношения в социальном составе сторонников Василия и Дмитрия. Кроме уже упомянутых традиционных версий историков о борьбе бояр и дворян, которые ставятся в современной науке под сомнение, стоит отметить, что на стороне Елены и Дмитрия также были набирающие силу еретики из кружка жидовствующих, одним из лидеров которого был глава Посольского приказа Ф. Курицын, а Василия и Софью на более позднем этапе кризиса поддерживали «воинствующие» священники во главе с архиепископом Новгородским Геннадием, не желавшим видеть на престоле сына еретички [Скрынников, 2006, с. 260]. Но ошибочным стоит считать мнение о том, что эти придворные и околоцерковные группировки имели влияние на Ивана III [Алексеев, 1991, с. 172]. Реальная власть оставалась в руках Ивана III. Политический курс страны не менялся. При дальнейшем разрешении династической проблемы великий князь будет руководствоваться лишь своими соображениями. Ему был нужен наследник, способный продолжить укреплять самодержавную власть великого князя. В конце 1497 г. появился слух о том, что Иван III решил сделать наследником Дмитрия, что вынудило сына великого князя Василия подготовить открытое выступление.

Если обращаться к списку участников заговора, то можно отметить некоторые тенденции. Почти все основные участники через своих родственников были связаны со дворами удельных князей. Владимир Гусев происходил из рода, служившего можайским князьям — давним

противникам московских князей, а также младшим братьям Ивана III; Иван Хруль Палецкий был из рода князей, служивших в Стародубе; Афанасий Еропкин и Щавей Скрябин-Травин были потомками служилых смоленских князей, перебравшихся на службу в удельные дворы еще при великом князе Дмитрие Ивановиче [ПСРЛ, 1859, т. 8, с. 189]. Только дьяк Федор Стромиллов не был представителем рода, связанного с удельными дворами. Также у мятежников отсутствовали высокие служебные статусы. Лишь Владимир Гусев имел относительно высокий чин думного дьяка [ПСРЛ, т. 28, 1963, с. 157], но эту позицию опровергал Я. С. Лурье, считавший сведения о статусе Гусева как думного дьяка ошибочными, так как имелись данные о его родственных связях с аристократическими фамилиями Хабаровых-Симских и Бирдюкиных-Зайцевых [Лурье, 1941, с. 90], также об этом нельзя утверждать при обращении к сведениям летописей о казни Владимира Гусева, где он назван сыном боярским [ПСРЛ, т. 12, с. 246]. В заговоре в основном участвовали довольно посредственные (по служебному положению) представители служилой среды Московского государства. Поэтому отчасти можно согласиться с гипотезой С. Б. Веселовского, который в своей статье о Владимире Гусеве [Веселовский, 1939, с. 31–47] рассматривал заговор 1497 г. как «неосторожность его участников из побуждений карьеры вмешаться в семейное дело великого князя».

В связи с вышесказанным можно предположить, что заговорщики рассчитывали на «теплые» места при новом наследнике, когда он станет великим князем. Наличие связей семей заговорщиков с удельными князьями и их дворами вряд ли позволяет нам считать заговор 1497 г. выступлением против самодержавной власти. Почему? Стоит хотя бы упомянуть тот факт, что ни один из участников заговора непосредственно не был на службе у удельных князей. Главным действующим лицом заговора большинство современных историков признают княжича Василия Ивановича, который, по определению, не мог поддержать возможное стремление нетитулованных служилых людей ограничить власть монарха. Окончательно опровергает позицию тех историков, которые утверждали о наличии удельного начала в заговоре 1497 г., итоговая цель выступления. Это было выступление не против Ивана III или его политики. Заговор 1497 г. — реакция на решение по вопросу о престолонаследии. То есть участники заговора, включая Василия и Софью Палеолог, подвергли сомнению волю Ивана III в решении важного государственного вопроса, носящего индивидуальный характер. Даже если можно было бы предположить

иное в планах и действиях заговорщиков, Василий Иванович, особенно своими действиями на втором этапе династического кризиса, будет выражать свое согласие с внутренней политикой, направленной на усиление самодержавной власти. Ему было нужно устранить конкурента в борьбе за власть, менять порядок управления государством, установленный его отцом, он не собирался.

Будучи представителями знатных фамилий, но не являясь частью ближайшего окружения великого князя, сторонники княжича Василия хотели обеспечить себе светлое будущее в качестве опоры власти следующего великого князя. Дмитрий Внук был преградой не только для своего дяди, но и для окружения Василия Ивановича. Поэтому не стоит удивляться в плане заговора наличию пункта об убийстве Дмитрия либо лично одним из заговорщиков, либо с помощью «лихих баб и ведьм», благодаря которым отравить Дмитрия собиралась Софья Палеолог [Вернадский, 2019, с. 127]. Кроме этого, планировался захват великокняжеской казны на Белоозере и в Вологде [Скрынников, 2006, с. 65]. Вероятно, этот план должен был быть исполнен в случае вокняжения Дмитрия после смерти Ивана III. Ведь пока Иван III держал все нити управления государством в своих руках, осуществить подобный план было проблематично. Также, как писал Скрынников, существовал план силой предотвратить коронацию Дмитрия Внука с помощью войск, собранных Василием [Скрынников, 2006, с. 64]. Подобный вариант развития событий кажется еще более нереальным, так как это стало бы началом полномасштабной войны, чего явно не допустил бы Иван III.

Для осуществления своих планов Василию, Софье и их окружению явно не хватило сил и удачной диспозиции. Высшие круги знати либо вовсе не знали об этом заговоре, либо уже готовы были верно служить Дмитрию Внуку. Сторонниками Василия был выбран самый нереалистичный путь заговора. Это предопределило их поражение. Иван III, узнав о заговоре в конце декабря 1497 г., максимально в короткие сроки наказал виновных. Рядовые участники заговора были казнены, а Софья и Василий оказались в опале [ПСРЛ, т. 12, с. 276]. Как пишет Ю. Г. Алексеев, попытка заговора Василия Ивановича только убедила Ивана III в необходимости как можно быстрее организовать коронацию Дмитрия [Алексеев, 1991, с. 205].

Почему Иван III сделал выбор в пользу Дмитрия? А. А. Зимин связывал это отчасти с желанием Ивана III заполучить в качестве союзника в войне против Литвы деда Дмитрия по материнской линии Стефана, но по большей части считал это заслугой кружка еретиков

во главе с Ф. Курицыным [Зимин, 1982, с. 145–146]. Учитывая благожелательное отношение к ним великого князя в это время в связи с тем, что еретики поддержали стремление Ивана III в ограничении влияния церкви на вопросы землевладения, вполне возможно, что видя в них опору своей власти, он мог выбрать наследником Дмитрия как продолжателя своей линии государственного правления, или, как минимум, в этом его могли убедить упомянутые еретики. Но все же конкретную причину решения Ивана III никто из историков, занимавшихся этим вопросом, не называл. Скорее всего, Иван III опасался, что с приходом к власти Василия линия самодержавного управления, созданная Иваном III, будет нарушена, а Дмитрий, по его мнению, будет готов по смерти великого князя продолжать ее развивать. Также не стоит забывать о том, что Иван III до последнего колебался в выборе наследника, но заговор 1497 г. убедил его сделать ставку на покорного внука Дмитрия, а не на мятежного сына Василия.

Таким образом, события 1497 г. были следствием той неопределенности в вопросе престолонаследия, которую создал Иван III. Желая сохранить созданный порядок управления государством и московским княжеским домом, Иван III очень осторожно выбирал себе наследника. Опала Софьи и Василия еще не означала их поражения, как и коронация Дмитрия Внука — его победы, так как Иван III еще несколько лет будет выбирать достойного продолжателя своего дела по усилению власти великого князя в Московском государстве.

Литература

- Алексеев Ю. Г. *Государь всяя Руси*. Новосибирск: Наука, 1991. 240 с.
- Борисов Н. С. *Иван III*. М.: Молодая гвардия, 2006. 644 с.
- Вернадский Г. В. *Русские земли в Средние века*. М.: Ломоносовъ, 2019. 288 с.
- Веселовский С. Б. Владимир Гусев — составитель Судебника 1497 г. *Исторические записки*. 1939. Т. 5. С. 31–47.
- Зимин А. А. *Россия на рубеже XV–XVI столетий*. М.: Мысль, 1982. 333 с.
- Карамзин Н. М. *История государства Российского*. Т. 6. СПб.: Медицинская типография, 1817. 486 с.
- Князев С. *Собиратель земель русских: почему фигура Ивана III столетиями была недооценена потомками*. 2020. Russia Today. Телеканал [Электронный ресурс]. URL: <https://russian.rt.com/science/article/710073-ivan-iii-gosudar-rossiya>
- Ключевский В. О. *Курс русской истории*. Ч. 2. М.: Типографии Московского городского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых и П. П. Рябушинского, 1912. 516 с.
- Лурье Я. С. Из истории политической борьбы при Иване III. *Ученые записки Ленинградского Государственного университета*. 1941. Т. 80. С. 75–92.

- Полное собрание русских летописей. Т. 8. *Продолжение летописи по Воскресенскому списку*. Под ред. А. Ф. Бычкова. СПб.: Типография Э. Праца, 1859. 301 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 12. *Никоновская летопись*. Под ред. С. Ф. Платонова при участии С. А. Адрианова. СПб.: Типография И. Н. Скороходова, 1901. 266 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 18. *Симеоновская летопись*. Под ред. А. Е. Преснякова. СПб.: Типография М. А. Александрова, 1913. 316 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 28. *Летописный свод 1497 г., воспроизведенный по списку 1518 г. Л.*, М.: Издательство АН СССР, 1963. 411 с.
- Скрынников Р. Г. *Иван III*. М.: АСТ, 2006. 285 с.
- Соловьев С. М. *История отношений между русскими князьями Рюрикова дома*. М.: Университетская типография, 1847. 699 с.
- Соловьев С. М. *История России с древнейших времен*. Т. 5. М.: Университетская типография, 1864. 509 с.
- Филошкин А. И. *Василий III*. М.: Молодая гвардия, 2010. 368 с.
- Шамбаров В. *Иван III. Как Русь изменилась всего за одно поколение*. Газета Культура [Электронный ресурс]. URL: <https://portal-kultura.ru/articles/history/326106-ivan-iii-kak-rus-izmenilas-vsego-za-odno-pokolenie/>, 2020.

Бугаев Роман Алексеевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Roman A. Bugaev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт истории и социальных наук

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Д. А. Бажанов, канд. ист. наук

bugaev@sptgt.ru

УДК: 94(470)“1917”:359

Финансирование Областного комитета армии, флота и рабочих Финляндии III созыва

Аннотация. Статья посвящена проблеме финансового обеспечения революционных организаций Финляндии, которая прослеживается на примере финансирования Областного комитета армии, флота и рабочих Финляндии III созыва, принимавшего участие в подготовке и проведе-

нии Октябрьского вооруженного восстания. В частности, рассматриваются попытки взаимодействия Областного комитета и официальной власти в этой сфере. Автор приходит к выводу о том, что авторитетность и влияние демократических органов власти могли зависеть в том числе и от их финансового положения.

Ключевые слова: Областной комитет, революция 1917 г., революционные органы власти, Финляндия, финансирование органов власти, Октябрьское вооруженное восстание.

Financing of the Third Regional Committee of the Army, Navy and Workers of Finland

Abstract. The article focuses on the financial support for the revolutionary organisations of Finland, using the Third Regional Committee of the Army, Navy and Workers of Finland as an example. In particular, the article considers the Regional Committee's attempts to collaborate with the official authorities on this issue. It is concluded that the credibility and influence of democratic authorities could depend, among other things, on their financial means.

Keywords: Regional Committee of Finland, 1917 revolution, revolutionary authorities, Finland, financing of authority, October Armed Revolt.

Важными направлениями деятельности революционных органов власти являются агитация и пропаганда. Именно поэтому для успешного осуществления этих направлений революционным организациям было необходимо финансирование, поскольку выпуск информационных газет, журналов, брошюр и агитационного материала не мог осуществляться без траты определенных средств. Аналогично требовались деньги на суточное довольствие членов организации, также и на аренду необходимых помещений. Подобное касалось и революционно-демократических организаций Великого княжества Финляндского, финансовое обеспечение которых и представляет собой проблему нашего исследования. Целью нашей работы является рассмотрение финансового положения такой организации, как Областной комитет Финляндии III созыва (далее — ОКФ, Комитет).

Актуальность. Проблема финансового обеспечения революционных организаций Финляндии является малоизученной в историографии, именно поэтому данное исследование претендует на научную новизну и является актуальным, поскольку в нем задействованы архивные документы, впервые введенные в научный оборот.

Историография. Несмотря на отсутствие обширного количества научных работ по данной проблематике, существуют труды, так или

иначе затрагивающие проблему финансирования революционных организаций. Среди таких мы можем выделить работу, представляющую собой документальную повесть и принадлежащую перу авторитетного ученого В. И. Старцева. Исследование содержит в себе подробную информацию о попытках журналиста польского происхождения Фердинанда Оссендовского скомпрометировать большевиков в глазах других держав, ссылаясь на сфальсифицированные им же данные о сотрудничестве членов РСДРП(б) с Германией и о финансовом спонсировании немцами революционных мероприятий большевиков [Старцев, 2006, с. 11–14]. Но тем не менее альтернативных конкретных данных о финансировании «пробольшевиетских» революционных организаций в исследовании не упоминается, что оставляет данную проблему открытой для исследования. Вопрос финансирования ОК Финляндии 1-го и 2-го созывов нашел отражение в магистерской диссертации А. А. Нестерова [Нестеров, 2017, с. 26]. Автор указывает на серьезные проблемы Комитета с финансами, которые пытались решить созданием 11 мая 1917 г. при ОКФ Финансовой секции [Нестеров, 2017, с. 26]. Так же Нестеров выделяет основные источники финансирования ОКФ 1-го и 2-го созыва: «...военные суммы Командующего флотом и Командира 42-го армейского корпуса», Исполнительный комитет Гельсингфорского Совета, солдатские полковые комитеты и другие Советы [Нестеров, 2017, с. 31–32]. В итоге автор приходит к выводу о том, что финансовые проблемы Комитету так и не удалось решить, поскольку из утвержденной месячной сметы на 55 тыс. финских марок ОКФ было выплачено лишь 3500 (члены ОКФ взяли в долг 2000 марок у Исполкома Гельсингфорского Совета, командующий флотом смог выделить лишь 1000 марок, а командующий 42-м армейским корпусом согласился выдавать только по 500 марок в месяц) [Нестеров, 2017, с. 32].

Некоторое время спустя после созыва III Областного съезда Финляндии и переизбрания ОКФ трудности с финансами так и остались важной проблемой для Комитета. Данную проблему «унаследовала» Финансовая секция ОКФ, которая впоследствии была объединена с Хозяйственной секцией. Тем не менее это не помогло наладить стабильное финансирование ОКФ III созыва, что, в свою очередь, привело к вмешательству Бюро Областного комитета в эту проблему. 16 сентября 1917 г. с санкции Бюро было решено избрать комиссию из членов ОКФ левых эсеров Паскевича, Алексеева и Горшкова, которой было поручено «выработать смету, основываясь на приказе за № 303... после чего обратиться в Петроград...» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 79]. Был принят приказ № 303 по Военному ведомству

от 19 мая 1917 г. который гарантировал «высшим местным военным властям права разрешать отпуск денег на путевое довольствие лицам, командированным от разных местных организаций» [Приказ по Военному ведомству № 303. Приказы по Военному ведомству. 1917 г. С. 312]. Упоминание этого приказа другими органами революционной власти Финляндии встречается также и в протоколах Областного Съезда военно-крестьянских депутатов Финляндии, опубликованных в номерах газеты «Социалист-революционер» [Социалист-революционер. 1917. 14 ноября. № 7. С. 3; 1917. 23 декабря. № 120. С. 4].

К 21 сентября 2017 г. смета была выработана и утверждена на заседании ОКФ, к ней полагалось составить «мотивированную докладную записку» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 83], что было поручено члену ОКФ Паскевичу. Так же в Петроград отправился сам председатель ОКФ III созыва и член Бюро, большевик И. Т. Смилга. Из его доклада, озвученного на заседании Бюро ОКФ от 1 октября, следует, что ему «пришлось обратиться к военному (морскому. — *Р. Б.*) министру Д. Н. Вердеревскому, указав на то, что Областному комитету Финляндии приходится решать вопросы общегосударственного характера, а поэтому он должен быть финансируван из средств казны, с чем министр согласился, но единолично этого вопроса разрешить не мог, а потому передал его министру финансов, который, в свою очередь, также заявил, что он единолично решить не может, а может дать ответ только по приезду в Петроград Керенского» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 90].

Исходя из этого, Смилга просил членов ОК «по возможности сократить расходы», а Бюро распорядилось выдавать суточные довольствия членам ОК «из сумм для газеты». Также для членов ОК были установлены командировочные: «внутри Финляндии — 10 марок, в России — 10 рублей и в один конец допускается плацкарта» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 90]. На этом же заседании было предложено поискать средства у Командующего флотом: «... обратиться к Командующему флотом с просьбой об отпуске на выдачу суточного вознаграждения членам Комитета средств /по примеру Исполнительного комитета» (речь об Исполкоме Гельсингфорсского Совета. — *Р. Б.*)», за этим и отправились на переговоры с Командующим флотом А. В. Развозовым члены ОК Алексеев и Кочин [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. ЛЛ. 90–90 об.]. В этом же месяце Проблемы финансирования возникли и у комиссаров ОКФ, у которых, как выяснилось на заседании Бюро ОКФ от 6 октября, проблема с довольствием так и не была решена, по итогу ОКФ было решено выдавать «всем

комиссарам вне Гельсингфорса, кроме суточного довольствия, по 5 марок» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1 Л. 96]. Ближе к концу октября проблему с финансами ОКФ частично удалось преодолеть. 25 октября 10 тыс. финских марок Комитету пожертвовал 2-й запасной пехотный полк [В Совете крестьянских депутатов. Социалист-революционер. 1917. 18 ноября. № 91. С. 4].

В ноябре ситуация с финансированием ОКФ кардинально меняется. 2 ноября 1917 г. Бюро ОКФ постановило: «...отпустить авансом в сумме 5000 рублей газете “Гельсингфорские Известия” на печатание декретов, брошюр и воззваний», также председателю осведомительного Бюро Паскевичу было отпущено 3000 рублей в качестве аванса на «предмет печатания на немецком языке и распространение декрета о мире», также были утверждены новые суточные довольствия телефонистам телефонной станции, шоферам и телеграфистам — «7 марок без квартирной платы... на обед и ужин по 2 марки 50 пенни в день» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 114]. На заседании от 10 ноября обсуждался вопрос «о необходимости проведения в жизнь народного контроля во всех казначействах». Член ОКФ III созыва Потяев сообщал, что после введения контроля в казначействе «к нам отнеслись сочувственно». Это означало, что бухгалтера и конторские служащие казначейства могли сообщать членам ОКФ о каких-либо изменениях и, вполне вероятно, их спонсировать. В частности, «по сообщению одного из бухгалтеров, за последние дни замечается очень большая утечка денег, все учреждения берут деньги, запасаясь на две недели, и переводят их на текущий счет, а казначейство остается без денег», что «может привести страну к окончательному финансовому краху» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 117]. По итогу ОКФ решил «назначить контрольную комиссию и задержать ассигновки», куда были избраны меньшевик-интернационалист Потяев и большевик Кочин. Так же «для проведения народного контроля» была избрана финансово-контрольная комиссия в лице меньшевика-интернационалиста Потяева, большевика Розе и левых эсеров Торгушина, Кочина и Гордеева [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 117]. Далее, на заседании Бюро ОКФ от 13 ноября 1917 г. Кочин докладывал о том, что «казначей противодействует контролю Областного комитета, так как Казенная палата уведомила казначея о том, что Областной комитет не является контрольным учреждением, а потому санкция его на ассигновках является необязательной». Потяев указывал на то, что «командир Свеаборгского порта и Командующий флотом намеревались взять из Казначейства 10 млн. и вложить

в Финляндский банк на текущий счет», но действия их контрольной комиссии помешали выдаче «по этим ассигновкам» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 119]. 13 ноября на заседании Бюро ОКФ Потяевым были озвучены требования комиссаров ОКФ «пересмотреть вопрос о их довольствии, так как в виду возросшей дороговизны на отпускаемое денежное довольствие существовать невозможно», по итогу было постановлено «выдавать комиссарам, как и другим идущим в командировку, по 10 марок» [РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 119].

Отсутствие регулярного денежного довольствия у ОКФ III созыва привело к проблемам функционирования данного органа и делает сомнительным его «верховенство» над прочими демократическими организациями Финляндии. Данные обстоятельства сподвигли президиум Комитета на заимствование денежных средств не только у различных властных инстанций Финляндии, но и у главных политических конкурентов Комитета — Временного правительства. Таким образом, финансовая зависимость от других органов власти, характерная для ОКФ предыдущих созывов, была преодолена только к ноябрю 1917 г., после победы Октябрьского вооруженного восстания.

Литература

- Протокол № 4 Областного Съезда военно-крестьянских депутатов Финляндии. *Социалист-революционер*. 1917. 14 ноября. № 7. С. 3.
- В Совет крестьянских депутатов. *Социалист-революционер*. 1917. 18 ноября. № 91. С. 4. В Совете крестьянских депутатов. Протокол № 51 Областного Съезда военно-крестьянских депутатов Финляндии. *Социалист-революционер*. 1917. 23 декабря. № 120. С. 4.
- Нестеров А. А. *Областной комитет армии, флота и рабочих Финляндии: создание, структура, деятельность (апрель-сентябрь 1917 г.)*: магистерская диссертация., СПб., 2017. 81 с.
- Приказ по Военному ведомству № 303. *Приказы по Военному ведомству*. 1917 г. С. 312. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/53706-1917-1-645-1917#mode/inspect/page/314/zoom/6> (дата обращения: 29.04.2021).
- Старцев В. И. *Немецкие деньги и русская революция: Ненаписанный роман Фердинанда Оссендовского*. СПб.: Крига, 2006. 288 с.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 79.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 83.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 90.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. ЛЛ. 90–90 об.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 96.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 114.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 117.
- РГАВМФ. Ф. Р-2094. Оп. 1. Д. 1. Л. 119.

Васильев Иван Николаевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan N. Vasiliev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Исторические науки

Научный руководитель — М. А. Златина, канд. ист. наук

invasiliev95@gmail.com

УДК 930

**Тенденции развития
российской благотворительности
в годы Первой мировой войны
на примере изменения адресатов денежных пожертвований на
страницах правительственных газет (1914 — июль 1915 г.)**

Аннотация. Статья посвящена процессу изменения адресатов денежных пожертвований в рамках военной благотворительности в Российской империи в годы Первой мировой войны. В качестве хронологических рамок выступает период 1914 — июль 1915, а источником являются правительственные газеты, отражавшие различные аспекты общественной жизни, в том числе и благотворительность. В статье исследованы причины изменения адресатов денежных пожертвований и сделаны выводы об общих тенденциях развития благотворительности в указанный период.

Ключевые слова: Первая мировая война, Российская империя, благотворительность, пожертвования, правительственная пресса, благотворительные комитеты, благотворительные организации.

**Trends in the development of Russian
charity during World War I: Case study of donation recipients
listed in official newspapers
(1914–July 1915)**

Abstract. The article discusses how the recipients of Russian Empire military charity changed during World War I. The study covers the period from 1914 through July 1915 and uses official newspapers as a source. These newspapers reflected various aspects of public life, including charity.

The article examines the reasons for changes in recipients of monetary donations and draws conclusions about the general trends in the development of charity in this period.

Keywords: World War I, Russian Empire, charity, donations, official newspapers, charity committees, charitable organisations.

Периодическая печать играла огромную роль в информировании населения Российской империи. Она не только распространяла сведения о тех или иных событиях и явлениях, но и во многом формировала мировоззрение общества того времени. Газеты и журналы имели разную политическую, культурную и социальную направленность, что позволило исследователям печати выделить различные виды периодических изданий и исследовать их характерные черты [История отечественной журналистики XX века, 2018]. Одними из ведущих изданий по количеству экземпляров и воздействию на общество были правительственные газеты, к которым относились газеты как центральных органов власти, так и органов местного самоуправления. Правительственные газеты публиковали в основном сведения о назначениях на те или иные должности, распоряжения различных органов власти, новости из жизни императорской фамилии и данные о внешнеполитических событиях [История отечественной журналистики XX века, 2018, с. 12–13]. С началом Первой мировой войны правительственные газеты активно включились в процесс освещения благотворительной деятельности, публикуя сведения о различных пожертвованиях и благотворительных мероприятиях. В связи с этим необходимо сделать вывод о том, что периодическая печать является важным источником как по истории Российской империи в годы Первой мировой войны в общем, так и по истории российской благотворительности в частности.

Одними из главных сведений о благотворительной деятельности и гуманитарной помощи, которые публиковали различные газеты, были сведения об адресатах денежных пожертвований. Денежные пожертвования являлись наиболее распространенным видом гуманитарной помощи, вследствие чего они и были выбраны в качестве примера благотворительной помощи. На основании исследования того, на чьи нужды чаще всего жертвовались денежные средства, можно исследовать несколько аспектов истории благотворительности. Во-первых, это дает возможность изучить наиболее проблемные области военного времени, поскольку денежные средства чаще всего направлялись в те сферы, которые сильнее всего пострадали от боевых дей-

ствий. Во-вторых, на основании исследования этого аспекта можно проследить степень активности тех или иных благотворительных организаций и степень их вовлеченности в решение проблем военного времени. Таким образом, исследование данного сюжета имеет немаловажное значение для исследования благотворительности указанного периода. Стоит отметить, что, несмотря на ряд имеющихся трудов по истории отражения благотворительности в периодической печати в годы Первой мировой войны [Белогурова, 2006; Борщукова, 2002; Булгакова, 1999; Васильев, 2020; Зенкевич, 2016; Златина, 2009; Суржикова, 2016], данный сюжет не был рассмотрен исследователями.

Прежде чем переходить к исследованию заявленной темы, необходимо выделить хронологические рамки. Нижней границей является 1914 год, т. е. год начала войны, а верхней — июль 1915 г. Верхняя граница была выделена на том основании, что именно летом 1915 г. началась серия поражений русской армии, приведшая к ее отступлению и потере Россией многих западных территорий, в том числе Царства Польского, Галиции, Литвы и проч. [Зайончковский, 2002, с. 450]. Это событие отразилось на продолжении тенденции снижения уровня материального благосостояния общества, сказавшееся на его способности совершать пожертвования, что повлияло на деятельность благотворительных организаций. Таким образом, именно в первый год войны общество было наиболее склонно к совершению материальной помощи, в связи с чем исследование этого временного отрезка дает представление об общих чертах благотворительной деятельности в годы войны.

В качестве примеров правительственных газет были выбраны «Правительственный вестник» и «Санкт-Петербургские ведомости» (в годы войны — «Петроградские ведомости»). Первая из них, — газета «Правительственный вестник» — была главным правительственным органом печати империи, ежедневно издаваемая и публиковавшая в основном информацию из мира политики [Баранская, с. 524]. С началом войны газета, как и другие издания, включилась в процесс освещения благотворительности. Согласно материалам «Правительственного вестника», в первые четыре месяца войны, т. е. август, сентябрь, октябрь и ноябрь, большинство пожертвований направлялось на обустройство больниц и лазаретов [Правительственный вестник. 1914. 1–31 августа; 1914. 1–30 сентября; 1914. 1–31 октября; Правительственный вестник. 1914. 1–30 ноября]. Тем не менее были и другие

адресаты пожертвований. Так, в августе пожертвования также направлялись на общие нужды войны и в адрес благотворительных организаций [Правительственный вестник. 1914. 1–31 августа]. В сентябре же финансовые средства отчислялись в пользу раненых солдат и благотворительных объединений, а также семьям солдат и в организацию военных и медицинских формирований [Правительственный вестник. 1914. 1–30 сентября]. Что касается октября, то в этом месяце пожертвования направлялись также благотворительным объединениям, в пользу раненых и на нужды войны [Правительственный вестник. 1914. 1–31 октября]. Применительно же к ноябрю стоит сказать, что здесь финансовая помощь направлялась также семьям призванных, благотворительным организациям и раненым [Правительственный вестник. 1914. 1–30 ноября]. Однако начиная с декабря 1914 г. тенденция адресатов пожертвований стала меняться: именно с этого месяца вплоть по июнь 1915 г. пожертвования чаще всего стали направляться либо благотворительным организациям и объединениям, либо на нужды войны [Правительственный вестник. 1914. 1–31 декабря]. Стоит отметить, что когда пожертвования направлялись на нужды войны, то, как правило, они поступали в бюджет благотворительных организаций, которые, в свою очередь, распределяли эти средства на те или иные нужды. Иными словами, пожертвования в адрес благотворительных организаций и на общие нужды войны фактически означает один адресат пожертвований. Тем не менее в эти месяцы пожертвования направлялись и на другие нужды. Так, в декабре 1914 г. и мае 1915 г. часть пожертвований направлялась больницам [Правительственный вестник. 1914. 1–31 декабря; 1915. 1–31 мая], а в январе на помощь семьям солдат [Правительственный вестник. 1915. 1–31 января]. Что касается февраля и марта 1915 г., то в эти месяцы пожертвования также направлялись на помощь раненым солдатам [Правительственный вестник. 1915. 1–28 февраля; 1915. 1–31 марта].

Второй правительственной газетой, рассмотренной в данной статье, является «Петроградские ведомости». Эта газета была основана в далеком 1728 г. и осуществляла свою деятельность вплоть до 1917 г. [Баранская, С. 19–20]. Согласно ей, в августе 1914 г. большинство пожертвований было направлено на обустройство больниц и лазаретов, а также на общие нужды войны и в пользу благотворительных организаций [Петроградские ведомости. 1914. 1–31 августа]. Начиная же с сентября и вплоть до июня 1915 г. включительно основная масса денежных пожертвований направлялась на общие

нужды войны и в адрес благотворительных организаций. Безусловно, были и другие адресаты пожертвований, однако они имели второстепенное значение. Так, в сентябре часть пожертвований была направлена на обустройство больниц и лазаретов, а также на помощь семьям призванных [Петроградские ведомости. 1914. 1–30 сентября]. В октябре и декабре финансовая помощь направлялась также на обустройство лечебных заведений и помощь раненым, а в январе на помощь семьям призванных [Петроградские ведомости. 1914. 1–31 октября; 1914. 1–31 декабря; 1915. 1–31 января]. Тем не менее пожертвования на общие нужды и в пользу благотворительных организаций стали доминантой среди сведений о пожертвованиях на страницах «Петроградских ведомостей»: тенденция, взявшая свое начало в сентябре 1914 г., продолжалась до конца рассмотренного в статье периода.

Согласно данным рассмотренных газет вначале Первой мировой войны пожертвования направлялись на решение различных социальных проблем, однако с течением времени (а именно с осени-зимы 1914 г.) подавляющее большинство пожертвований совершалось либо в пользу благотворительных организаций, либо просто направлялось на общие нужды войны. Данная тенденция может быть объяснена следующим образом. В первые месяцы войны система оказания помощи различным категориям населения находилась в стадии своего формирования, т. е. крупнейшие благотворительные организации военного времени еще только начинали свою деятельность. Однако осенью активизировалось создание и деятельность многочисленных благотворительных государственных комитетов и общественных организаций, занимавшихся оказанием помощи различным категориям населения. Эти учреждения взяли на себя полномочия оказания помощи различным категориям пострадавших, тем самым централизовав прием пожертвований: если ранее помощь направлялась напрямую нуждающимся сторонам в рамках многочисленных сборов, устраиваемых какими-либо лицами или организациями, то теперь средства стали поступать в бюджет крупных благотворительных организаций, которые специализировались на решении конкретных проблем и распределяли средства на соответствующие нужды. Исследования других видов периодической печати, в частности либеральной прессы [Васильев, 2020, с. 292–299], дают те же самые результаты: начиная с осени-зимы 1914 г. основной поток пожертвований приходился на благотворительные учреждения. Разумеется, в действительности картина была несколько сложнее и нельзя делать

окончательные выводы только на основе данных прессы, однако в любом случае можно говорить об усилении роли благотворительных организаций с течением времени, которые и определяли направления благотворительной системы России эпохи Первой мировой войны.

Источники

Правительственный вестник. Август 1914 — июнь 1915 гг. Пг., 1914–1915 гг.
Петроградские ведомости. Август 1914 — июнь 1915 гг. Пг., 1914–1915 гг.

Литература

- Ахмадулин Е. В., Овсепян Р. П. (ред.). *История отечественной журналистики XX века: учебник для академического бакалавриата*. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 382 с.
- Баранская Н. В., Булгакова Н. С., Динесман Т. Г. и др. (Авт.-сост). *Русская периодическая печать (1702–1894): справочник*. Под ред.: А. Г. Дементьева, А. В. Западова, М. С. Черепанова. М.: Госполитиздат, 1959. 835 с.
- Белогурова Т. А. *Отражение общественных настроений в российской периодической печати 1914 — февраля 1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук*. Брянск, 2006. 28 с.
- Борщукова Е. Д. *Политические настроения россиян в годы Первой мировой войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук*. СПб., 2002. 28 с.
- Булгакова Л. А. *Из истории русской периодической печати: журнал «Призрение и благотворительность в России». 1912–1917 гг.* Проблемы социально-экономической и политической истории России XIX–XX веков. СПб.: «Алетейя», 1999. С. 409–433.
- Васильев И. Н. Тенденции развития российской благотворительности в годы Первой мировой войны на примере изменения адресатов денежных пожертвований на страницах либеральных газет (1914 — июль 1915). В кн.: Н. А. Бочарова, Н. И. Верба, Т. С. Вологова и др. (ред.). *Материалы XXI Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель»*. СПб., 2020. С. 292–299.
- Грицаева А. Н. *Благотворительность в России в годы Первой мировой войны (1914 — февраль 1917 г.): опыт помощи пострадавшим от военных действий*. автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2008. 17 с.
- Зайончковский А. М. *Первая мировая война*. СПб.: ООО Издательство «Полигон», 2002. 878 с.
- Зенкевич С. И. *Начало Первой мировой войны: благотворительность в медицинской сфере и периодическая печать*. Историко-биологические исследования. 2016. Т. 8, № 2. С. 107–114.

- Златина М. А. Организация помощи еврейским беженцам в Российской империи в первые месяцы Первой Мировой Войны по материалам прессы (июль — октябрь 1914 года). *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. № 118. С. 30–35.
- Махонина С. Я. *История русской журналистики начала XX века: Учеб. пособие: по спец. 021400. Журналистика*. М.: Флинта Наука, 2004. 239 с.
- Суржикова Н. В. Проблема беженцев в конфликтах и компромиссах властей и общественности России в годы Первой мировой войны (по материалам периодической печати). *Вестник Пермского университета*. 2016. № 1(32). С. 122–133.
- Черепанова М. С., Фингерит Е. М. (Ред.). *Русская периодическая печать (1895 — октябрь 1917): Справочник*. М.: Госполитиздат, 1957. 351 с.

Грибов Иван Андреевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ivan A. Gribov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России (Магистры)

Научный руководитель — Л. Г. Рогущина, канд. ист. наук, доц.

Kamelot560@yandex.ru

УДК 94

Подготовка черноморского флота к Русско-турецкой войне 1828–1829 гг.

Аннотация. В статье затрагивается тема подготовки Черноморского флота в 20-х годах XIX века к предстоящей войне с Турцией (Русско-Турецкая война 1828–1829 гг.). Большинство исследователей данной темы, рассматривают преимущественно сам ход войны или отдельные ее сражения, забывая при этом про целый ряд реформ, предпринятых адмиралом А. С. Грейгом перед началом войны. Автор статьи детально исследует мероприятия, выполненные А. С. Грейгом, для поднятия боеспособности Императорского Черноморского флота России. Также подробно рассматриваются аспекты развития кораблестроения, такие как оснащение кораблей, снабжение флота, обучение экипажей и др.

Ключевые слова: А. С. Грейг, Русско-Турецкая война 1828–1829 гг., Черноморский флот, XIX в., Александра I.

Black Sea Fleet's preparation to the Russo-Turkish War of 1828–1829

Abstract. The article discusses the activities carried out through 1820s and aimed to prepare the Black Sea Fleet for the upcoming war with Turkey (Russo-Turkish War of 1828–1829). Most researchers studying the war mainly focus on the course of the war itself or its individual battles. However, it is crucial to also discuss a number of reforms undertaken by Admiral A.S. Greig before the start of the war. This article provides a detailed examination of the measures that A.S. Greig took to improve combat capability of the Imperial Black Sea Fleet of Russia. The article meticulously looks into various aspects of shipbuilding development, such as ship equipment, fleet supply, crew training, etc.

Keywords: A. S. Greig, Russo-Turkish War of 1828–1829, Black Sea Fleet, 19th century, Alexander I.

С самого своего рождения во второй половины XVIII в. Черноморский флот начал играть важную роль в русско-турецких конфликтах. Однако с начала XIX в. военная мощь Черноморский флота начала стагнировать и угасать.

2 марта 1816 г. на должность главного командира Черноморского флота, а также военным губернатором городов Николаев и Севастополь был назначен вице-адмирал Александр Самуилович Грейг [Афанасьев, 1902, с. 369; Крючков, 2001, с. 22]. На этой должности он пробудет до 1833 г. Черноморский флот в то время находился в упадке и с окончания Русско-Турецкой войны 1806–1812 гг. практически не пополнялся новыми кораблями. В составе флота оставались корабли преимущественно устаревшей конструкции и в ветхом состоянии. В портах ощущался серьезный недостаток различных материалов, практически отсутствовали опытные специалисты [Афанасьев, 1902, с. 369]. Деятельность самого черноморского флота в основном сводилась к поддержанию сообщения с Дунайской флотилией и отдаленными Черноморскими укреплениями специалистов [Веселаго, 1934, с. 258].

Основные причины такого положения кроются в политике императора Александра I, при которой больше значения уделялось поддержанию боеспособности армии, а не флота. Следовательно, на

военные флота из бюджета выделялось минимум денежных средств. Причины такого дисбаланса кроются не только в отношении к флоту самого императора Российской империи, но и в экономическом состоянии государства после Наполеоновских войн. Так, флот требовал постоянного внедрения технологических новинок и обновления корабельного состава, для чего были необходимы огромные вложения из казны. При этом текущих производственных возможностей верфей было просто недостаточно. Не хватало материалов и станков для корабельного строительства, и их приходилось постоянно закупать из-за границы. Все это привело к значительному падению имиджа военного флота Российской империи [Крючков, 2001, с. 43].

В наихудшем положении находился именно Черноморский флот, застывший будто бы во временах Г. А. Потемкина. С приходом на должность главнокомандующего Черноморского флота А. С. Грейгу флот пришлось фактически создавать его заново. По словам адмирала А. Б. Асланбегова, являвшемуся одним из биографов Грейга, положение флота было катастрофическим. «Деятельность умолкла, флот перестал плавать, корабли гнили в гавани, он пребывал в застое» [Асланбеков, 1873, с. 39].

Грейг был выдающимся человеком, и вся его жизнь была связано с морем. Сын русского адмирала шотландского происхождения, еще в раннем возрасте он был отправлен учиться в Англию, где долгие годы изучал морское дело.

Начиная с 1817 г. Грейг стал проводить постоянные смотры и военные учения всего флота, в ходе которых проверялось мастерство командиров и экипажей судов. В ходе таких испытаний были придуманы особые сигналы и буквенный телеграф для передачи информации и приказов между кораблями [Афанасьев, 1902, с. 372].

Следом Грейг принялся за судостроение. Он лично на основе своего опыта и знаний составлял чертежи кораблей, фрегатов и прочих мелких судов, следуя при этом за лучшие английские образцы [Веселаго, 1934, с. 259]. При строительстве первых судов выяснилось, что закупаемый в Польше лес, является дорогим и неподходящего качества. Тогда было решено закупать более крепкий лес из Подольска.

Суда стали строиться по системе английского кораблестроителя Сепингса, благодаря чему стали использовать более короткие деревянные детали, из которых набирались длинные, такой способ помогал значительно экономить лес. И с 1823 г. начали строить по ме-

тому шведского кораблестроителя Чапмана. Его «параболический» метод позволял сделать проекты чертежей, днища корабля, благодаря чему значительно улучшалась устойчивость.

Грейг впоследствии усовершенствовал многие иностранные разработки и успешно применял их, особенно он увлекся изучением «параболического метода», на основе которого были построены практически все корабли Черноморского флота. Чтобы повысить прочность корабельных корпусов, их подводную часть стали обшивать медными листами. С 1818 г. для балласта вместо камней стали использовать чугун. Также стали использовать железные кницы, предназначенные для соединения набора корпуса судна, и медные крепления. Такой способ обшивки был известен в мире еще с 1739 г. И если на Балтийском флоте данный способ использовали, пусть и не на всех кораблях, то на Черном море это делалось впервые [Веселаго, 1934, с. 259].

Корабли, построенные по новым чертежам, стали развивать большую скорость и были более устойчивы в море, причем не только во время стоянки, но и во время плавания [Крючков, 2001, с. 78]. Также стоит учесть, что новые корабли стали служить вдвое дольше обычного. Если раньше в среднем срок службы корабля составлял 5–7 лет, то после усилий Грейга его удалось продлить до 10, а при проведении капитального ремонта и до 17 лет. Первый корабль, который был построен по новым чертежам, стал 44-пушечный фрегат «Флора» на Николаевском адмиралтействе.

Для борьбы с пожарами на кораблях были введены правила противопожарной безопасности, вместо свеч стали использовать лампы из стекла, а корабли начали оснащать громоотводами [Веселаго, 1934, с. 259]. Также стали использовать якорные цепи вместо пеньковых канатов и были введены правила по вычислению толщины цепей и веса якорей [Крючков, 2001, с. 79]. Новые корабли строились не только для Черноморского флота, но и для дунайской флотилии. Грейг лично продумывал новые чертежи канонерских лодок, которые стали немного длиннее и шире, что позволило вооружить лодки не одним, а сразу тремя орудиями. С 1822 г. для береговой охраны и для патрулирования и разведки стали строить 1–2-пушечные парусно-гребные лодки иолы.

Для решения проблемы по нехватке мастеров и специалистов было решено открыть специальные школы в Николаеве, а особо способных учеников даже отправлять проходить обучение в Англии и Санкт-Петербурге [Афанасьев, 1902, с. 370]. Еще в 1798 г. в Николаеве было

основано штурманское училище. В 1827 г. там открылись офицерские классы, но они были предназначены не для обучения учеников до офицерского звания, а наоборот, в них учились офицеры для повышения квалификации. В Севастополе для офицеров была открыта библиотека, а зимой, когда деятельность флота сводилась к минимуму, стали вводиться дополнительные лекции по теории кораблестроения, механики, гидравлики и прочим предметам [Афанасьев, 1902, с. 372]. Грейг лично составлял программы и планы многих учебных занятий и лично присутствовал на всех экзаменах. [Афанасьев, 1902, с. 371]. Он заботился не только об образовании офицерских чинов, но и приказал открыть учебные заведения для нижних чинов и их отпрысков (в том числе и для девочек).

Благодаря выучке и постоянным тренировкам матросы Черноморского флота стали не только мастерами морского дела, но и в совершенстве овладели военно-строевой службой. Каждого матроса учили стрелять из ружей, благодаря чему их огневая подготовка стала не уступать солдатской. Уже в ходе войны этот факт позволил матросам наравне с пехотой участвовать в десантных операциях.

За счет того, что корабли стали более устойчивыми, Грейг принял решение ввести на всех кораблях Черноморского флота одинаковые калибры: 24-фунтовые (150 мм) — размещавшиеся на нижних палубах, 36-фунтов (172 мм) — располагающиеся на главной палубе. Одинаковые калибры значительно увеличивали огневую мощь, а также уменьшали путаницу в снарядах, что упрощало их производство и последующие обслуживание. Правда, из-за короткого ствола они несли опасность возгорания своего же корабля, что заставило Грейга в 1827 г. разработать орудия с более длинным стволом.

При строительстве кораблей выяснилось, что производственных мощностей некоторых заводов недостаточно. Так, на Луганском заводе отливка орудий была признана неудовлетворительной. Поэтому задачу по производству орудий было поручено Олонецкому заводу, который был для этого модернизирован. В ходе модернизации завод был оснащен паровыми машинами, работающими на каменном угле вместо дров, что позволило удешевить процесс [Веселаго, 1934, с. 260]. Благодаря этому удалось увеличить выпуск и упростить создание новых пушек и ядер к ним. Подвергались модернизации и другие парусные и литейные заводы [Веселаго, 1934, с. 260].

Основной упор в развитии боевой мощи Черноморского флота пал на линейные корабли и большие фрегаты. Так в 1822 г. в Херсоне

и Николаеве начинается закладка 44-, 60- и 74-пушечных кораблей. Первым из них был 44-пушечный фрегат «Штандарт», считавшийся на тот момент одним из самых боеспособных кораблей этого класса в Российской империи. Строились корабли и с большим количеством орудий, 84- и 110-пушечные: «Париж», «Императрица Мария», «Чесма» [Веселаго, 1878, с. 228].

Одновременно в состав Черноморского флота вводится и первый пароход, спроектированный и построенный в Николаеве, — «Везувий». Спустя еще несколько лет к нему добавились пароходы «Молния» и военный «Метеор», вооружение которого состояло из 14 орудий [Крючков, 2001, с. 49]. Пароходы выполняли в основном роль тягачей в безветренную погоду и доставляли различные материалы в разные порты. Во время войны они занимались транспортировкой грузов, а пароход «Метеор» участвовал в высадке десанта во время осады крепости Анапа.

Как говорилось выше, строительство судов происходило всего на двух верфях (в Херсоне и Николаеве), которые были построены еще при Потемкине. Оба города находились вдалеке от самого моря, и имели серьезные недостатки в виде мелководья или песчаных бар, не позволяющих проходить крупным кораблям. Поэтому вначале строился только основной корпус корабля, после чего он грузился на специальные камели, представлявшие собой парные понтоны, благодаря чему уменьшалась осадка корабля и становилась возможным проводки его по мелководью до глубоководного порта. Уже там на корпус корабля ставили мачты и орудия, а также производили оснастку всем необходимым. Процедура была не из дешевых, и очень часто корабль после такой транспортировки приходилось еще и ремонтировать [Крючков, 2001, с.84]. Также по ходатайству Грейга, с 1818 г. в Севастополе было построено несколько сухих доков для ремонта кораблей, а для нужд Дунайской флотилии было решено построить несколько верфей на реке Репида.

Еще по приказу Потемкина была построена Николаевская верфь в устье реки Ингула, но как оказалось впоследствии, и она была заперта песчаной косой. По этому поводу Потемкин писал: «...потомство найдет средство уничтожить это препятствие» [Самокишин. Николаев, 1864, с. 4]. При Потемкине строились специальные ручные землечерпательные машины, которые прорывали и углубляли канал. Но это не полностью решило проблему, и из-за нее крупные корабли приходилось буксировать для дальнейшего снаряжения.

Грейг также видел в Николаевской верфи наибольшую перспективу, где были построены три новых эллинга. Два на левом берегу предназначались для фрегатов, один на правом берегу для линейных кораблей. Еще два были отремонтированы, а также построены несколько частных эллингов. Всего до 1832 г. было построено 11 эллингов. Специально для нужд верфи и из экономических соображений неподалеку были построены канатные и литейные заводы [Крючков, 2001, с. 92]. Для решения проблемы с мелководьем были построены паровые землечерпательные машины [Веселаго, 1934, с. 260], углубившие Игульский и Очаковские фарватеры. Теперь корабли шли своим ходом, но без вооружения, которое ставилось на них только в самом Севастополе. После этого в 1829 г. было принято решение о ликвидации Херсонской верфи.

Последняя и главная составляющая Черноморского флота, да и любого флота, конечно — это его экономический базис. Не только состояние кораблей было в плачевном состоянии, но и финансы флота желали лучшего. В 1816 г., когда Грейг заступил на пост командира, на содержание флота было выделено 6 млн руб. [Веселаго, 1934, с. 260]. Ознакомившись с положением дел, Грейг стал вести подробнейший учет расходов и доходов и постоянно информировал о них министерство. Он указывал, какие суммы нужны для флота. Так, на постройку одного линейного корабля требовалось до 1 млн, а на фрегат — до 700 тыс. руб. В 1822 г. был составлен подробный расчет необходимых сумм для флота: «Большая часть судов приходит в ветхость через 6–8 лет. А значит надо каждый год строить 2 линейных корабля и 1 фрегат, что стоит 2,5 миллиона. Исключая мелкие суда и дунайская флотилия — это еще 1–2 миллиона и сумму на кораблестроение нельзя назначить менее 3 миллионов» [Крючков, 2001, с. 93].

Однако правительство Александра I, хотя и увеличивало ассигнования, эти денежные средства, выделенные из централизованных и децентрализованных источников для покрытия затрат на определенные цели, на кораблестроение постоянно урезало требуемые суммы. Так, в 1822 г. Грейг просил 3,956 млн руб., а получил всего 2,6 млн [Крючков, 2001, с. 94]. Поэтому одним из первых решений на посту командующего были меры по жесткой экономии, организации бухгалтерии и строгому слежению за хозяйственной частью.

Большая экономия была, например, в связи с отказом Грейга от закупки корабельного леса в Польше, так как дешевле оказался и лес

из Подольска, и транспортировка этого леса. Адмирал старался улучшать флот, тратя на это минимум средств. Особую экономию дали две землечерпательные машины, которые углубили фарватер близ Николаева. Ведь до этого на буксировку одного корабля уходило до полумиллиона рублей и до 200 тыс. на последующий ремонт [Крючков, 2001, с. 94]. Еще именно с целью экономии было решено перейти на донецкий уголь вместо дров. Не менее интересная экономия состоит и в обшивке кораблей медными листами и креплениями. Хотя такая обшивка стоила дороже железной, расчет делался на то, что с медными креплениями корабль сможет значительно дольше оставаться в строю.

Адмирал Грейг лично следил за всеми экономическими расчетами, не допускал переплат за кораблестроения. Если такое случалось, то он издавал указы об изъятии денежных сумм. Это лишь немногие его экономические изменения. При Грейге только в Николаеве было построено 125 различных боевых судов, что в шесть раз больше, чем построено за все время ее существования Николаевской верфи. В последующие годы, после ухода с поста командира Черноморского флота, Грейг, являясь членом Государственного совета, возглавлял несколько экономических комиссий.

Действия Александра Самуиловича Грейга по улучшению и развитию Черноморского флота принесли свои плоды. Черноморский флот в первой четверти XIX в. стал самым мощным флотом страны и был способен на равных сражаться против турецкого флота в грядущей войне. Накопленным опытом в кораблестроении и, развитие Черноморского флота сохранились и после Грейга.

Литература

- Асланбеков А. Б. *Адмирал Алексей Самуилович Грейг. Биографический очерк.* СПб.: Морское министерство, 1873. С. 149.
- Афанасьев А. К истории Черноморского флота. *Русский архив Историко-литературный сборник. М.: Университетская типография. М.: Университетская типография, 1902. Вып. 3. С. 637–702.*
- Веселаго Ф. Ф. *Список русских военных судов с 1668 по 1869 год.* СПб.: Тип. морского министерства, 1878. 754 с.
- Веселаго Ф. Ф. *Краткая история русского флота.* М.: Военно-морское изд. НКВМФ СССР, 1934. 304 с.
- Крючков Ю. С. *Александр Самуилович Грейг 1775–1845.* Н.: Дельта-Лоцман, 2001. 159 с.

Груздев Никита Александрович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nikita A. Gruzdev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук

nik_gruzdev@mail.ru

УДК 930.2

**Санкт-Петербургское уездное земство
и вопрос о создании новых земских школ
(конец XIX — начало XX в.)**

Аннотация. В конце XIX — начале XX в. отмечается новый этап деятельности земства в области распространения начального образования — земские школы стали распространяться большими темпами. Данная статья посвящена вопросу об открытии Санкт-Петербургским уездным земством начальных школ в Санкт-Петербургском уезде. Целью статьи является характеристика деятельности Санкт-Петербургского уездного земства по устройству земских школ в уезде в 1889–1914 гг. В основе статьи лежит анализ делопроизводственных документов Санкт-Петербургского уездного земства — отчеты и доклады управы и журналы земского собрания, а также статистические сборники по Санкт-Петербургской губернии.

Ключевые слова: Санкт-Петербургское уездное земство, земская школа, Санкт-Петербургский уезд, школьная сеть, всеобщность обучения.

**Saint Petersburg region zemstvo
and the goal of creating new zemstvo schools
(late 19th — early 20th centuries)**

Abstract. Late 19th and early 20th centuries saw the beginning of a new era in zemstvo's promotion of primary education, with zemstvo schools spreading at a high rate. This article focuses on how the Saint Petersburg region zemstvo developed primary schools in the region of Saint Petersburg. The aim of the article is to assess the work of the Saint Petersburg region zemstvo in creating zemstvo schools in the region in 1889–1914. The article

is based on the analysis of Saint Petersburg region zemstvo documents — council reports and zemstvo assembly logs — and statistical publications covering the region of Saint Petersburg.

Keywords: Saint Petersburg region zemstvo, zemstvo school, region of Saint Petersburg, school network, universal education.

Санкт-Петербургское уездное земство имело ряд особенностей в распространении образования в своей местности. В Санкт-Петербургской губернии Санкт-Петербургский уезд отличался своим географическим положением, количеством и составом населения. Этот уезд был самым маленьким в губернии [Веселовский, 1917, с. 1] и делился на две части. В одной части уезда были сельские поселения с крестьянским земледельческим населением, которое было постоянным; здесь земство могло предусмотреть практически все. В другой части располагались пригороды и дачные местности; здесь население было непостоянным, зависело от деятельности заводов и фабрик и от развития дачной жизни, там было нельзя исчислить население [Доклад Санкт-Петербургской уездной земской управы. Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы за 1913 г., 1913, с. 1–2]. С каждым годом проблема обеспечения образованием пригородов только нарастала. На 1913 г. в Санкт-Петербургском уезде численность населения была одной из самых низких в губернии — 63,1 тысячи, но по плотности населения уезд был впереди — 36,1 жителей на 1 кв. версту [Веселовский, 1917, с. 2].

Условно можно выделить несколько этапов в развитии земского начального образования в Санкт-Петербургском уезде в конце XIX — начале XX в. Первый этап — 1890–1897 гг., тогда число земских школ варьировалось от 32 до 38. На этом этапе земство достигло предела своих финансовых возможностей и затормозило открытие новых школ, но при этом готовило дальнейшее развитие образования. Второй этап — 1898–1907 гг., тогда вступило в дело губернное земство, а уездное земство стало активно строить школы, начало разрабатывать правильный план школьной сети. В 1908–1914 гг. был третий этап. После составления земством школьной сети в 1908 г. правительство начало выдавать пособия на устройство школ, и училища стали появляться ударными темпами.

Звягинцев отмечал, что земства перевернули представление о распространении образования — до земств школы строились случайно, в зависимости от подходящих зданий для школы [Звягинцев, 1918, с. 41]. Санкт-Петербургское уездное земство было из тех земств,

которые старались деятельно распространять земские школы. Управой был выработан определенный механизм снабжения населения начальным образованием. Так, в 1902 г. управа отмечала, что земское собрание при открытии школы смотрит на условия каждой местности, платежную способность крестьян, количество пришлого элемента в данном месте и другие факторы [Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1902, с. 52–53]. Инициатива по открытию земских школ в уезде исходила от разных ведомств: иногда по инициативе гласных, часто по ходатайствам населения или по инициативе управы. Инициативу сельских обществ и жителей пригородов можно проследить из большого количества их ходатайств. Например, в 1897 г. Усть-Ижорское сельское общество сообщило, что в его волости всего два училища и много детей пришлого населения, из-за чего было немало отказов в обучении, поэтому общество просило открыть земскую школу, за это оно обязывалось дать помещение, квартиру учителю, оплату отопления, освещения, ремонта и сторожа [ЦГИА СПб. Ф. 224. Оп. 1. Д. 1658В. Л. 2.]. Управа земства часто выступала инициатором открытия школы, она постоянно делала доклады о том, где следует открыть земские школы. Например, в 1904 г. управа заметила, что на правом берегу Невы много рабочего населения, которое живет без образования, поэтому она считала нужным устроить школу в Уткиной заводи [Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1904, с. 26]. Инициатива могла исходить и от комиссий при управе.

Санкт-Петербургское уездное земство обычно составляло продуманные планы школьной сети на отдельных местах. Например, земство одобрило постройку огромной 6-классной Смоленской земской школы [Доклад Санкт-Петербургской уездной земской управы. Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1896, с. 20]. Смоленское село было, видимо, весьма населенным, т. к. уже имело две школы. Обычно земство старалось не допускать ухудшения школьной сети и, когда были форс-мажорные обстоятельства, старалось их нивелировать. Например, в 1894/1895 учебном году в связи с тем, что Вологодская школа была закрыта, открыта заместившая ее школа в Мистилово [Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1895, с. 66]. В 1896 г. было закрыто Лавриковское училище за малым числом учащихся, но зато были открыты новые отделения в двух других школах [Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1896, с. 69]. В 1894 г. земство взяло на содержание 3 отделения 2-й Смоленской школы, чтобы они не закрылись [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания, 1894, с. 21]. Также в пла-

не развития школьной сети были важны общежития при школах. Так, в 1900/1901 учебном году управа решила перенести Муринскую школу, так как в ней обучалось всего 10–12 учеников, но при этом основать при ней общежитие [ЦГИА СПб. Ф. 224. Оп. 1. Д. 1636Б. Л. 63].

Теперь можно перейти к характеристике введения всеобщего обучения. Санкт-Петербургская уездная земская управа старалась в равной степени обеспечивать начальным образованием и крестьянское население, и население пригородов. Б. Б. Веселовский отмечал, что уездные земства в большинстве своем не особо стремились вырабатывать школьные сети [Веселовский, 1911, с. 517], и школы постоянно страдали переполненностью [Веселовский, 1911, с. 537]. В Санкт-Петербургском уезде эта проблема стояла остро, т. к. многие школы были переполнены, хотя это разнилось в зависимости от волости. Например, в Белоостровской волости в 4 из 5 школ был недобор [Статистический сборник по Санкт-Петербургской губернии, 1895, с. 3], а вот в Московской волости 3 из 8 школ были переполнены и были отказы в обучении [Статистический сборник по Санкт-Петербургской губернии, 1895, с. 9]. Эта проблема не была преодолена и, к 1914 г. земству приходилось иногда прибегать и экстренным мерам обеспечения населения начальным образованием. Одним из таких способов были вечерние отделения, они представляли собой две смены учащихся и учащихся и обходились земству значительно дешевле [Мамонтов, 1907, с. 67].

Некое подобие школьной сети было у Санкт-Петербургского уездного земства и до 1900 г., но с данного года земство подошло к этому делу с более серьезным подходом. В этом году оно избрало комиссию, которая составила план школьной сети в уезде и выявила места, где не хватало школ [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания, 1903, с. 2]. Комиссия собрала сведения от участковых приставов, волостных правлений, учащихся, из переписи населения 1897 г., для определения детей в волостях и Полюстровском пригородном участке она пользовалась донесениями волостных правлений, а в пригородах обращалась к возрастной переписи 1890 г., из которой вычислила количество детей школьного возраста, управа брала в расчет 60 детей на школу и полагала открыть 40 школ [Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1900, с. 32–33]. Но эта школьная сеть не соответствовала действительности. Так, уже в 1902 г. управа отметила, что, хотя в 1900 г. был принят план школьной сети, открытие новых школ было непосильно для финансов земства, а количество открываемых школ не соответствовало количеству учеников

[Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы 1902 г., 1902, с. 54–55].

М. Казимиров проводил идею, что большинство школьных сетей были составлены неправильно из-за спешки земств или их неправильным подходом к составлению сети [Казимиров М, с. 360–361]. В дальнейшем школьная сеть неоднократно пересматривалась. Например, в 1907 г. по просьбе земского собрания была составлена новая школьная сеть. По ней требовалось создать 34 школы, каждая на 50 детей, и все в наемных помещениях [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1907 г., 1907, с. 7]. В школьной сети 1907 г. указывалось: количество селений, жителей, школ, подведомственных училищным советам в каждой волости, число учащихся и учащих, сведения о проектируемых школах и о селениях, оставшихся вне школьной сети [Справочная книжка Санкт-Петербургского уездного земства 1908 г., 1909, с. 2–3]. Проект был составлен неточно. Так, от некоторых местностей, например от Рыбацкой волости, сведений не поступило [Справочная книжка Санкт-Петербургского уездного земства 1908 г., 1909, с. 22]. Без образования осталось 23 селения [Справочная книжка Санкт-Петербургского уездного земства 1908 г., 1909, с. 2–17]. Обычных случаях указывалось, что дети данных селений будут обеспечиваться обучением через интернат [Справочная книжка Санкт-Петербургского уездного земства 1908 г., 1909, с. 6–7]. МНП указало, что сеть по проекту 1907 г. была составлена неправильно, т. к. не соответствовала в полной мере потребностям местного населения [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1908 г., 1908, с. 29]. Тогда управа пригласила всех волостных старшин и школьных попечителей [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания, 1908, с. 29], и в 1908 г., наконец, выработала «правильную» школьную сеть.

Б. Б. Веселовский приводил данные, что Санкт-Петербургское уездное земство, по плану школьной сети 1908 г., должно было открыть еще 43 школьных комплекта [Веселовский, 1917, с. 238]. И снова встала основная проблема школьной сети — не везде были подходящие здания для найма и требовалось строить новые здания для школ. Тем не менее земские школы появлялись ударными темпами.

В 1909 г. земство отмечало, что ранее устраивало примерно 4–6 отделений или школ в год, а теперь — 15 школ или отделений в год [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1909 г., 1909, с. 6]. Проблемы возникали и из-за несоответствия школьной сети нуждам населения. Например, в 1912 г. управа отмечала, что школьная сеть не удовлетворяет возникающие потребности населения

уезда, а отойти от сети земство не могло, так как теряло правительственные пособия [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1912 г., 1912, с. 138–139]. Но управа не бросала это население и считала, что нужно открывать школы вне сети [Журналы Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1912 г., 1912, с. 139–140].

Вскоре осуществление проекта всеобщего обучения стало давать результаты. Например, в 1913 г. учительница Лемболовской школы отмечала, что ей помогло разгрузить школу открытие нового земского училища [ЦГИА СПб. Ф. 224. Оп. 1. Д. 1660Б. ЛЛ. 18–18 об.]. В 1913 г. управа отмечала, что во многих волостях школьная сеть близка к выполнению, например, в Куйвазовской, Лемболовской, Коркиомякской волостях требовались или перераспределение комплектов, или открытие одного-двух отделений, а вот в Московской волости, несмотря на близкое выполнения плана, требовалось открыть еще много школ [Доклад Санкт-Петербургской уездной земской управы. Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы 1913 г., 1913, с. 4–5]. В 1913 г. управа находила нужным, на основании новых данных о населении уезда, пересмотреть школьную сеть [Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы 1913 г., 1913, с. 8]. В итоге к июлю 1913 г. в Санкт-Петербургском уезде было два двухклассных земских училища и 87 одноклассных при 166 отделениях [отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы, 1913, с. 203].

Таким образом, Санкт-Петербургское уездное земство деятельно старалось распространять земские школы в уезде. В 1890-е годы это заметно в меньшей степени, тогда в основном перераспределялись школьные комплекты. С 1898 г. количество школ и отделений стало увеличиваться большими темпами. Школьная сеть также разрабатывалась земством в основном с 1900-х годов, хотя и раньше подвижки в этом направлении были. Инициатива по открытию школ исходила из двух основных источников — управа и сельские общества, жители пригородов. У Санкт-Петербургского уездного земства был выработан определенный механизм по устройству школ, который сочетал потребности населения в школах, возможности земских финансов и готовность населения приходить на помощь в устройстве школы.

Источники

Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.). Ф. 224 (Санкт-Петроградская уездная земская управа). Оп. 1. Д. 1636Б. Д. 1658В. Д. 1660Б.

- Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы очередному Санкт-Петербургскому уездному земскому собранию 1900 г. СПб.: Типография П. П. Сойкина, Стремянная, № 12, 1900. 97 с.
- Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы очередному Санкт-Петербургскому уездному земскому собранию 1902 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. Н. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. Т-ва. № 7, 1902. 42 с.
- Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы очередному Санкт-Петербургскому уездному земскому собранию 1904 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. Н. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1904. 182 с.
- Доклады Санкт-Петербургской уездной земской управы очередному Санкт-Петербургскому уездному земскому собранию 1913 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. Н. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1913. 430 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1894 г. СПб.: Типография И. А. Литвинова, Измайловский полк, 12 рота, № 14, 1894. 135 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1903 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. И. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1903. 216 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1907 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. И. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1907. 286 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1908 г. СПб.: Типография бывш. П. Е. Ознобищева, Лиговская ул., д. № 27–5, 1908. 305 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1909 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. И. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1909. 405 с.
- Журналы очередного Санкт-Петербургского уездного земского собрания 1912 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. И. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1912. 431 с.
- Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы за 1895 г. СПб.: Типография И. А. Литвинова, Измайловский полк, 12 рота, № 14, 1895. 341 с.
- Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы за 1896 г. СПб.: Типография И. А. Литвинова, Измайловский полк, 12 рота, № 14, 1896. 145 с.
- Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы за 1913 г. СПб.: Товарищество «Печатня С. И. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1913. 350 с.
- Справочная книжка Санкт-Петербургского уездного земства, 1908 г.: Ч. 1. Учебный отдел. СПб.: Типография бывш. Ознобищева, Лиговская, 27–5, 1908. 276 с.
- Статистический сборник по Санкт-Петербургской губернии. 1894 г. Положение начального народного образования в Санкт-Петербургской губернии 1892–1893. СПб.: Типография Тренке и Фюсно, Максимилиановский переулок, № 13, 1895. 273 с.

Мамонтов В. Земские школы Санкт-Петербургского уезда в последнее десятилетие. Санкт-Петербургский земский вестник. 1907. Апрель. Афанасьев А. Пенсионная касса народных учителей. *Санкт-Петербургский земский вестник*. 1907. Сентябрь. С. 67–77.

Литература

Веселовский Б. Б. *Исторический обзор деятельности земских учреждений Санкт-Петербургской губернии (1865–1915)*. Пг., 1917. 621 с.
Веселовский Б. Б. *История земства за 40 лет*. СПб., 1911. Т. 1. 741 с.
Звягинцев Е. А. *Полвека земской деятельности по народному образованию*. М., 1918. 88 с.
Народное образование в земствах: основы организации и практики дела. Сб. статей. Под ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова. М., 1914. 445 с.

Костромской Василий Владимирович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vasiliy V. Kostromskoy

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Т. И. Пашкова, канд. ист. наук

bloodkorsar@gmail.com

УДК 94

От Казани до Полоцка: русское осадное искусство в 50-х — начале 60-х годов XVI в.

Аннотация. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные характерные черты осадного искусства русской армии в 50-х — 60-х годах XVI в. Значительное внимание в докладе уделяется событиям Ливонской войны 1558–1561 гг. и Полоцкой войны 1563–1570 гг., поскольку боевые действия именно в этих конфликтах, главными образом, сводились в первом случае к борьбе за ряд ключевых ливонских крепостей и городов, а во втором — за сам Полоцк и возведенные в его окрестностях русские и литовские крепости.

Ключевые слова: XVI в., осада, Иван IV, Ливонская война, Полоцкая война.

From Kazan to Polotsk: Russian art of siege warfare in 1550s and early 1560s

Abstract. This article attempts to describe the key features of the art of siege warfare practiced by the Russian army in 1550s–1560s. The article focuses on the events of the Livonian War of 1558–1561 and the Polotsk War of 1563–1570. This is due to the fact that, in the former, the war mostly boiled down to the struggle for a number of key Livonian fortresses and cities, while the latter was all about the control over the city of Polotsk itself and the Russian and Lithuanian fortresses erected in its vicinity.

Keywords: 16th century, sieges, Ivan IV, Livonian War, Polotsk War.

Военному делу Русского государства в XVI в. посвящены многие исследования и статьи [Голицын, 1878; Разин, 1999; Чернов, 1954; Зимин, 1956; Волков, 2016]. Однако значительная часть из них либо уже устарела и представляет интерес лишь с историографической точки зрения, либо, как, например, исследования В. А. Волкова и В. А. Разина оставляют противоречивые ощущения. Только в последние два десятилетия намечился серьезный всплеск интереса исследователей к теме военного дела допетровской эпохи, но ряд вопросов все еще недостаточно изучен и нуждается в дальнейшей разработке.

Из новейших исследований, затрагивающих русское осадное искусство второй половины XVI в., мы можем отметить несколько. Осадная тактика русского государства затрагивается в исследовании А. И. Филюшкина и А. В. Кузьмина [Филюшкин, Кузьмин, 2017]. К сожалению, непосредственно операции по захвату Полоцка в 1563 г. уделено не так много внимания. В монографии В. В. Пенского исследуется множество аспектов военного дела Российского государства, причем небольшой очерк посвящен и осадному делу [Пенской, 2018]. Исследование А. Н. Лобина посвящено появлению, применению и совершенствованию артиллерийского парка Русского государства вплоть до середины 80-х годов XVI в., причем вторая часть исследования затрагивает применение русской артиллерии при осадах, но за рамки темы автор не выходит [Лобин, 2019].

В данной статье мы постарались выявить основные черты в русском осадном искусстве 50-х — начале 60-х годов XVI в. Обозначенный временной промежуток представляет огромный интерес, поскольку именно в эти годы русская армия сумела добиться впечатляющих результатов, нанеся поочередно поражения Казанскому ханству, Ли-

вонской Конфедерации и Великому княжеству Литовскому. Основной причиной таких впечатляющих достижений являлись преимущественно успешные осадные операции. Однако ни одного отдельного исследования, посвященного непосредственно развитию русского осадного искусства в XVI в., не имеется, хотя только рассмотрение осад Казани в 1552 г. и Полоцка в 1563 г. позволит изучить его, а также выявить основные характерные черты.

Так, если вести «правильную осаду» было затруднительно, то воеводы прибегали к сооружению засек на важных дорогах, по которым к осажденным могло подойти подкрепление. Например, перед знаменитым Нарвским взятием А. Д. Басманов поставил «сторожи за Ругодивом по Кольванской дороге» [Лебедевская летопись, 1965, с. 264]. Данная мера оказалась своевременной, поскольку на выручку жителям Нарвы вскоре подошли «с нарядом многие люди, конные и пешие» [Никоновская летопись, 2000, с. 294]. Схожий случай мы видим и в 1560 г., когда для перекрытия подходов к ливонскому замку Феллину с южного и юго-западного направлений была выслана трехполковая рать под началом В. И. Барбашина «и иных голов» [Лебедевская летопись, 1965, с. 289].

Если сил хватало, то начиналась полная блокада. Когда 23 августа 1552 г. части русского войска вышли к столице Казанского ханства, Иван IV незамедлительно отдал приказ: «Казань обложить ратными и стенобитными замышленьми», а 25 августа город был обложен «со все страны» [История о Казанском царстве, 1903, с. 417] — началось возведение сплошной линии укреплений. При осаде Дерпта летом 1558 г., по словам А. Курбского, русское войско «пришанцовався и заточа дела и все место то облегше, от него же не могоша уже ни изходити, не входитьи в него» [Курбский, 2015. С. 92].

Осажденные, как правило, устраивали вылазки. Поэтому перед турами прокладывались окопы, в которых закапывалась пехота огненного боя, т. е. стрельцы и казаки. При осаде Казани в 1552 г. Иван IV приказал «закопаться во рвы» перед линией туров «стрелетцкым головам Ивану Черемисинову, Григорию Нелобову, Федору Дурасову, диаку Ржевскому со их со всеми стрелцы, да отоманом казачьим, многым с казаки» [Никоновская летопись, 2000, с. 206]. Вскоре последовала отчаянная вылазка гарнизона: «дабы не дати стенобитного умышления творити християном», окончившаяся, впрочем, безрезультатно [История о Казанском царстве, 1903, с. 417]. При осаде Дерпта летом 1558 г., стрельцы прикрывая стенобитные орудия, «у города

перед турами закопались и з города Немцов збили» [Никоновская летопись, 2000, с. 304].

Но вернемся к взятию Казани в 1552 г. Большой интерес тут вызывает первое использование минных подкопов. С этой новинкой военной мысли русские воеводы познакомились в 1535 г. при осаде польско-литовской армией города Стародуба. Литовские инженеры, «подкопавшися под стену градцкую, и наставиша в яму ту под стеною множество бочек с пушечным зелием» [Львовская летопись. Часть вторая, 2005, с. 431]. Этот случай хорошо запомнили в Москве и сделали необходимые выводы. При осаде Казани подкоп начали сооружать 31 августа «промеж Тальковых ворот и Тюменских» к месту расположения «тайника», по которому город снабжался водой [Никоновская летопись, 2000, с. 209]. Примечательно, что специалистом, организовавшем закладку мины, являлся некий Размысл, «родом литвин» [Насонов, 1962, с. 19]. В сам подкоп было заложено 11 бочек с порохом, и 4 сентября «тайник» вместе с частью городской стены взлетели на воздух [Никоновская летопись, 2000, с. 210]. Следом, 13 сентября, был закончен и взорван «мал подкоп», но уже под Арские ворота.

В третий по счету раз, с целью содействия решающему штурму Казани, было решено вести сразу два подкопа. Первый «под стену от Поганово озера на углу под стрельнею» к Арским воротам и второй по направлению на «Нагайские ворота» [Буганов, 1978, с. 431]. Взрыв утром 2 октября послужил сигналом, к началу общего штурма Казани, и после жесткого сражения на стенах и улицах города остатки защитников откатились «к цареву двору» [Буганов, 1978, с. 437; История о Казанском царстве, 1903, с. 460]. Аналогичный пример использования подкопов относится к осаде Дерпта. В ночь с 14 на 15 июля 1558 г. у Андреевских ворот была произведена закладка 6 бочек пороха [Форстен, 1889, с. 100].

Главным козырем русской армии при осаде был «последний довод королей» — артиллерия. Например, в июне 1558 г. гарнизону замка Нейншлосс хватило трехдневного обстрела, после которого защитники открыли ворота [Курбский, 2015, с. 92]. Во время осады Нарвы только с 1 по 11 апреля артиллерия Ивангорода выпустила 300 каменных и железных ядер [Форстен, 1889, с. 92]. Мощному обстрелу подвергался и Дерпт, причем Псковская 3-я летопись делает особый акцент на обстреле города «ис кривых пушек» — мортир, после чего «бискуп и Немцы посадники воеводам князю Петру Ивановичю с товарищи град Юрьев здали по мирному совету» [3-я Псковская

летопись, с. 236]. А. Курбский отмечает, что они «из верхних дел среляюще ово огнистыми кулями, ово каменными, немалую тщету в людех сотворихом» [Курбский, 2015, с. 92].

Под «огнистыми кулями» имеются в виду огненные ядра. В самом начале Ливонской войны 1558–1561 гг. выпущенное из Ивангорода 11 мая огненное ядро подожгло жилой дом в Нарве, вскоре от него начался пожар, перекинувшийся и на другие строения [Ниенштедт, 1883, с. 30]. Воспользовавшись ситуацией, гарнизон Ивангорода, используя подручные средства, форсировал реку Нарову. В итоге, благодаря пожару и слаженному действию русских воевод с простыми ратниками, падение Нарвы не заставило себя ждать. Ощутимый урон огненными ядрами был нанесен зимой 1563 г. и Полоцку. Когда литовский гарнизон, оставив посад, заперся в замке, — Иван IV 14 февраля «приказал бояром и воеводам князю Василью Семеновичу Серебряного с товарищи бити по городу по всему не с одного места изо всего наряду и из верхних пушек из вогненных и попытати город зажигати» [Баранов, 2004, с. 141]. Уже ночью 15 февраля город запылал «во многих местах», а полоцкий воевода Довойна и епископ Арсений запросили перемирия [Баранов, 2004, с. 141–142].

Относительно применения самой артиллерии отметим что ее огонь старались сосредоточить вокруг ворот и наиболее уязвимых участков укреплений противника. Например, при осаде Казани 26 августа 1552 г. Иван IV приказал сооружать позиции для артиллерии «против Царевых ворот и Арьских и Аталыковых и Тюменьских», что и было сделано уже 27 августа, когда М. Я. Морозов «начаша безпрестани по граду бити стенобитным боем и верхними иушками огненными» [Никоновская летопись, 2000, с. 205–207]. С помощью концентрированного огня уже к 4 сентября стенобитный наряд «до основанія збиша» Арские ворота [Никоновская летопись, 2000, с. 210]. В июле 1558 г. при осаде Дерпта русская артиллерия, благодаря удачной расстановке, заставила замолчать городские орудия [Лобин, 2019, с. 210]. При этом наибольшую активность русские проявляли у Андреевских ворот города, напротив которых были вырыты шанцы и расположена артиллерия для обстрела Дерпта, а уже 15 июля именно к стене около ворот был проведен минный подкоп [Форстен, 1889, с. 100].

Неотъемлемой частью осадных мероприятий было «забрасывание» осажденных предложениями о сдаче в перемешку с артиллерийскими обстрелами. В самом начале осады Казани 30 августа 1552 г. Иван IV послал с одним из пленников, захваченных в сражение на Арском

поле, предложение о сдаче, но, так и не дождавшись ответа, пленных татар «пред градом преведче, велел всех побити» [Никоновская летопись, 2000, с. 209]. Именно уже после отказа казанцев «бить челом» и было принято решение начать подводить минную галерею под тайник с водой.

Во время штурма Нарвы 11 мая 1558 г. кнехты из ее гарнизона вместе с частью городских жителей заперлись в замке. Царский воевода П. П. Заболоцкий начал переговоры, в ходе которых предложил осажденным совершенно свободно «уйти со всем, что у них еще было» [Рюссов, 1880, с. 302]. Причем данное предложение потребовалось повторить два раза, после чего кнехты и горожане 12 мая 1558 г. открыли ворота и свободно покинули Нарвский замок [Форстен, 1889, с. 95]. Положительным итогом для русских окончились переговоры, затеянные воеводой П. И. Шуйским с жителями Дерпта в июле 1558 г. 15 июля П. И. Шуйский направил требование о сдаче, на что дерптский епископ и магистрат с городской общиной выдвинули ряд условий, которые в полной мере были приняты русской стороной [Ниенштедт, 1883, с. 19–25].

Если уговоры и изнуряющие обстрелы не помогали, то дело заканчивалось штурмом. А. Курбский вспоминает, что для решающего штурма Казани в 1552 г. выделили «большую половину войска», которая в свою очередь изготавливалась к приступу со «всех же четырех стран» [Курбский, 2015, с. 50]. Схожим образом, но куда более скромными силами был организован стихийный штурм Нарвы 12 мая 1558 г. Русские ратники приступали с двух сторон: «в Руские ворота велели приступати» стрельцам приказов Т. Тетерина и А. Кошкарова, а с противоположенной стороны дети боярские под командованием А. Д. Басманова брали «Кольванские ворота» [Лебедевская летопись, 1965, с. 264]. Одновременный удар с двух направлений и пожар внутри города дезорганизовал оборону ливонцев, вследствие чего, гарнизон был вынужден укрыться в Нарвский замок.

Мы можем констатировать, что именно ко второй половине XVI в. русская армия овладела целым спектром средств, направленных на максимально быстрый и эффективный захват вражеских городов и замков. Еще с первой четверти XVI в. русская армия уверенно осваивала осадное дело, и В. В. Пенской совершенно прав, отмечая, что «опыт, накопленный в ходе первой Смоленской войны, был учтен и развит в ходе “казанщины” Иваном IV и его воеводами и “градоимцами”» [Пенской, 2018, с. 199]. Именно освоение новинок в военном деле, развитие артиллерии и создание стрелецкого корпуса

в первую очередь способствовали успехам «русского оружия» под стенами Казани, ливонских замков и Полоцка в 50–60-е годы XVI в. Отработанная схема лишь изредка давала сбои. Из наиболее известных мы можем отметить неудачные осады Ревеля в 1570–1571 гг. и 1577 г. Главной причиной неудачи в первом случае стал элементарный недостаток сил и средств, нужных для взятия такого хорошо укрепленного города, каковым являлся Ревель во второй половине XVI в. [Бабулин, 2016, с. 382]. Так, в 1577 г. можно отметить серьезную подготовленность города к обороне и гибель в ходе осады второго воеводы большого полка И. В. Шереметева «Меньшого».

Если попытаться провести сравнение с достижениями армий противников, то успехи русских ратей выглядят еще более внушительными. В исследуемый период главными оппонентами Москвы являлись Крымское ханство и Великое княжество Литовское. В случае с крымскими татарами вполне очевидно, что проведение крупных осадных операций напрямую противоречило их военной доктрине, делавшей упор на скорость и маневренность. Иная ситуация была в Великом княжестве Литовском, вооруженные силы которого находились в серьезном упадке, что в итоге не позволило Сигизмунду II добиться каких-либо весомых результатов в ходе Русско-Литовской войны 1561–1570 гг. На проведение дорогостоящих осадных операций просто не хватало ресурсов. Так, армия Великого княжества Литовского в 1564 г. совершенно бесславно стояла под стенами Полоцка, не имея сил и средств для взятия хорошо укрепленного города [Пенской, 2019, с. 161]. Отдельные эпизоды, как, например, взятия в 1561 г. замка Тарваст или Ула в 1568 г., не сильно меняют общую картину. Можно только согласиться с А. Н. Янушкевичем, отмечающим, что в ходе Русско-Литовской войны 1561–1570 гг. «ВКЛ, в отличие от Московского государства, где стремительно набирали силу централизационные тенденции, не смогло реализовать широкомасштабных военных мероприятий» [Янушкевич, 2013, с. 128].

Источники

- Баранов К. В. Записная книга Полоцкого похода 1562/63 года. *Русский дипломатарий*. 2004. Вып. 10. С. 119–154.
- Буганов В. И. *Разрядная книга 1475–1605 гг.*: в 3 т. Т. 1, Ч. 3. М.: Наука, 1978. 204 с.
- История о Казанском царстве. *ПСРЛ*. Т. XIX. СПб.: Типография И. Н. Скороходова, 1903. 546 с.

- Курбский А. *История о делах великого князя Московского*. СПб.: Наука, 2015. 944 с.
- Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью. *ПСРЛ*. Т. XIII. М.: Языки русской культуры, 2000. 544 с.
- Лебедевская летопись. *ПСРЛ*. Т. XXIX. М.: Изд-во «Наука», 1965. 392 с.
- Львовская летопись. *ПСРЛ*. Т. XX. М.: Языки Славянской Культуры, 2005. 686 с.
- Насонов А. Н. Новые источники по истории Казанского «взятия». *Археологический ежегодник за 1960 г.* М.: Академия Наук СССР, 1962. С. 3–26.
- Ниенштедт Ф. Летопись Ниенштедта. *Сборник материалов и статей по истории Прибалтийского края*. Том IV. Р.: Типография А. И. Липинского, 1883. 617 с.
- Псковская 3-я летопись. *ПСРЛ*. Т. V. М.: Языки русской культуры, 2000. 365 с.
- Рюссов Б. Летопись Рюссова. *Сборник материалов и статей по истории Прибалтийского края*. Т. II. Р.: Типография А. И. Липинского, 1879. 592 с.

Литература

- Волков В. А. *Войско Грозного Царя*. Т. 1. М.: Прометей, 2016. 322 с.
- Бабулин И. Б. Осада Ревеля (1570–1571 гг.) по данным хроники Бальтазара Рюссова. *История военного дела: исследования и источники*. [Электронный ресурс]. URL: http://www.milhist.info/2016/01/25/babylin_4 (дата обращения: 25.01.2021).
- Голицын Н. С. *Русская военная история*: в 5 т. Т. 2: От Иоанна III до Петра I. СПб.: Тип. товарищества «Общественная польза», 1878. 729 с.
- Зимин А. А. К истории военных реформ 50-х годов XVI в. *Исторические записки*. 1956. Т. 55. С. 344 — 359.
- Лобин А. Н. *Артиллерия Ивана Грозного*. М.: Эксмо, 2019. 320 с.
- Пенской В. В. *Военное дело Московского государства. От Василия Темного до Михаила Романова. Вторая половина XV — начало XVII века*. М.: Центрполиграф, 2018. 352 с.
- Разин В. А. *История военного искусства*: в 3 т. Т. 3: История военного искусства XVI–XVII вв. СПб.: Издательство Полигон, 1999. 736 с.
- Филошкин А. И., Кузьмин А. В. *Когда Полоцк был российским. Полоцкая кампания Ивана Грозного 1563–1579 гг.* М.: Фонд «Русские витязи», 2017. 178 с.
- Форстен Г. В. *Балтийский вопрос в XVI и XVII столетиях (1544–1648)*. Т. I: Борьба из-за Ливонии. СПб.: Типография В. С. Балашева, 1893. 717 с.
- Чернов А. В. *Вооруженные силы Русского Государства в XV–XVII вв.* М.: Воениздат, 1954. 224 с.
- Янушкевич А. Н. *Ливонская война. Вильно против Москвы: 1558–1570*. М.: Квадрига; Русская панорама, 2013. 384 с.

Муравлева Екатерина Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina D. Muravleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт истории и социальных наук

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

Myra.Ekaterina@yandex.ru

УДК 94/47

**Проблема развития коммерческого образования в Петрограде
в годы Первой мировой войны
на примере мужского восьмиклассного коммерческого
училища при Евангелическо-лютеранской
церкви Христа Спасителя**

Аннотация. Статья посвящена развитию системы коммерческого образования в Петрограде в годы Первой мировой войны на примере мужского восьмиклассного коммерческого училища при Евангелическо-лютеранской церкви Христа Спасителя, в частности, рассматривается место и роль училища в системе коммерческого образования. Делается вывод о том, что данное учреждение являлось важной составляющей системы бессловного образования.

Ключевые слова: коммерческое образование, реальное училище, мужское образование, мужское коммерческое училище, мужское коммерческое образование.

**The development of commercial education
in Petrograd during World War I, case study of the men's eight-year
commercial school
at the Evangelical Lutheran Church
of Christ the Savior**

Abstract. The article discusses the development of commercial education in Petrograd during World War I, presenting a case study of the men's eight-year commercial school at the Evangelical Lutheran Church of Christ the

Savior. In particular, the place and role of the school in the framework of commercial education is considered. It is concluded that this institution was an important component of the system of classless education.

Keywords: commercial education, real school, men's education, men's commercial school, men's commercial education.

В связи с военными действиями в Прибалтике началась массовая эмиграция латышей на территорию Российской империи в 1915 г. Это, в свою очередь, способствовало увеличению количества учащихся в коммерческих учреждениях, зависимых от евангелическо-лютеранских церквей. После вступления в приход, ребенка зачисляли в школу, потом в училище, которое тоже относилось к церкви. Спрос на образование возрастал и развивались коммерческие училища, которые принимали в свои стены все сословия и религии, что возвышало такие учреждения над другими подобными. Подобным примером нам может послужить мужское коммерческое училище при Евангелическо-лютеранской церкви Христа Спасителя.

Актуальность данного исследования обусловлена интересом исследователей к коммерческому образованию в контексте истории Петрограда в годы Первой мировой войны на основании отдельных коммерческих учреждений.

Историография. С момента появления системы коммерческого образования в Петербурге возникла потребность в изучении истории отдельных коммерческих училищ [Тимофеев, 1902, с. 213]. Существенный вклад в рассмотрение данной проблемы внес историк Н. Н. Кузьмин. В 1974 г. опубликована его статья «Коммерческое образование в России конца XIX — начала XX веков» [Кузьмин, 1974, с. 218–241]. В 1993 г. в свет вышла статья Я. В. Соколова и В. В. Ковалева «Коммерческое образование в дореволюционной России» [Соколов, Ковалев, 1993, с. 49–52]. В диссертации В. В. Хуциевой [Хуциева, 2016, с. 37–38] рассмотрена деятельность Санкт-Петербургского коммерческого училища в 1772–1920-х. годах в контексте социально-политической и экономической действительности.

История евангелическо-лютеранских церквей уходит корнями в эпоху основания города. При этих церквях успешно существовали известные в Санкт-Петербурге учебные заведения, включавшие в себя реальные училища, гимназии и торговые школы для мальчиков и девочек. Все социальные учреждения располагались в специально выстроенных для этих целей помещениях [Фирсанова, 2015, с. 93]. Кроме упомянутых учреждений, в церковном здании помещались прак-

тически все существующие в Санкт-Петербурге латышские общества [Фирсанова, 2015, с. 89].

Министерство торговли и промышленности осуществляло мероприятия по развитию сети «коммерческих школ». Большой проблемой являлась подготовка педагогических кадров и комплектования ими коммерческих учебных заведений страны [Маслов, с. 96]. Для решения этой проблемы была создана система подбора и расстановки руководящих кадров в учебных заведениях. Директора учебных заведений по закону избирались попечительными советами. Они выбирали «кандидатов», которые уже заявили о своей успешной педагогической деятельности. В качестве подтверждения этого факта стоит упомянуть то, что В. И. Аболтин числился инспектором торговых школ и учредителем бухгалтерских курсов, а также являлся председателем Петроградского отдела «Родина». Возможно, благодаря этому, он смог стать председателем педагогического комитета коммерческого училища при церкви Христа Спасителя [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1]. Впоследствии ему оказывали полное доверие и поддержку в руководстве реального училища. А это давало Аболтину возможность принимать на обучение студентов разных сословий и вероисповеданий, в том числе и беженцев.

Руководитель учебного заведения при приеме на работу преподавателей учитывал личностные качества кандидатов: «опытность», «нравственность», а также уровень образовательной подготовки [Маслов, с. 98]. Например, директор В. И. Аболтин старался привлечь лучшие педагогические кадры, стимулируя их не только большими окладами, которые зависели от числа отработанных дней и в среднем варьировались от 5–12 до 25–50 руб. [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 10. Л. 3] при дополнительных льготах, например сокращение срока в связи с отбыванием воинской повинности. Также дети преподавателей имели право на бесплатное обучение в коммерческом учебном заведении, подобные случаи были отмечены в делах фонда таким образом: «ребенок преподавателя» [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 4. Л. 1–2].

На должности преподавателей общеобразовательных предметов в мужских коммерческих училищах принимались только лица, имевшие высшее образование или, в редких случаях, окончившие гимназический курс. В качестве примера мы можем упомянуть преподавателя химии (естествознания) Александра Михайловича Янека, который подготовил свое исследование по химии в виде учебника [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 11].

Таким образом, несмотря на некоторую нестабильность, связанную с педагогическими кадрами, и благодаря обучению молодых специалистов и прибавлению льгот к профессии педагога, в России все равно оформилась развитая сеть учебных заведений. Это позволило сформировать работоспособные коллективы, призванные решать поставленные задачи в учебных заведениях [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1–2].

Кратко охарактеризовав коммерческую систему образования в Петербурге, необходимо продемонстрировать ее деятельность на примере конкретных учреждений. В 1872 г. вышел Устав реальных училищ, в котором сами училища «имели целью доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и приобретению технических познаний» [Фирсанова, 2015, с. 140]. По Уставу, программа обучения значительно отличалась от бывших реальных отделений гимназии. В первых четырех классах программа совпадала с гимназией. Пятые и шестые классы могли состоять из основного и коммерческого отделений либо только из одного. В коммерческом классе было больше уроков немецкого языка, чистописания, но меньше математики, естественной истории и физики. На «основном» отделении изучали химию и механику, а на «коммерческом» — письмоводство [Шмидт, 1878, с. 647].

Реальные училища пользовались популярностью у населения, так как давали качественное образование и имели улучшенную программу обучения по сравнению с правительственными реальными училищами. В 1903 г. при латышско-немецкой церкви Христа Спасителя была открыта торговая школа, которая заменила начальное трехклассное училище. Позже вместо начального училища была открыта шестиклассная торговая школа для мальчиков и девочек. Позже церковный совет улучшил учреждение до коммерческого восьмиклассного реального училища. Это учебное заведение имело утвержденный правительством устав и содержалось на средства церкви, отпускаемых Министерством торговли и на единовременные пособия [Фирсанова, 2015, с. 143–144].

В мужской и женской торговой школе обучалось около 600 лиц, из них 60 % были латыши и немцы, а 40 % — русские [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп.1. Д. 4. Л. 1–24]. Мальчики и девочки обучались вместе. В 1916 г. обучение стоило 130 руб. в год для прихожан церкви, 150 руб. — для остальных [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп.1. Д. 4. Л. 1]. Также некоторые могли обучаться бесплатно, в качестве подтверждения этому служит записка о прошении «зачислить двух учеников из приюта для детей

беженцев Латышского центрального комитета и обеспечить им бесплатное обучение» [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 6. Л. 19].

Преподавательский штат состоял из 22 человек [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 5. Л. 17–18]. В протоколах заседаний мы можем обнаружить, как преподаватели решали вопросы, связанные с учреждением. Можно заметить, что в первом протоколе упоминается о выборах на роль библиотекаря. Библиотекарем единогласно была выбрана С. Я. Сергиевская, также по совместительству она вела уроки истории [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1]. Также в одном из протоколов говорится о закупке приборов в физической кабинет и книг в библиотеку [ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 51].

К началу XX в. крупнейшими приходами Санкт-Петербурга были основаны коммерческие училища и торговые школы. В латышско-немецком приходе Христа спасителя действовало также начальное училище и приюты для детей-сирот. К 1910 г. общине церкви Христа Спасителя удалось повысить уровень своих школ с начального до среднего уровня. Программа обучения в этих училищах была практически идентична плану обучения в правительственных школах, но имела более углубленную программу по отдельным предметам: больше уроков немецкого языка, латышского и английского. Такие училища славились качественным образованием и были внесловными.

Несмотря на то что это учебное заведение было закрыто в 1918 г., следует отметить внесенный вклад в развитие коммерческого образования в целом. В годы Первой мировой войны из-за большого количества смертей данное учреждение приняло в свой дом большое количество бедных и осиротевших детей. Эти дети обучались бесплатно или же выплачивали часть суммы за свое обучение. Выпускники училища рекомендовались В. И. Аболтиным на рабочие места в сторонние организации. Благодаря таким учреждениям, были частично ликвидированы проблемы низкого качества образования, нехватки преподавательских кадров и отсутствия возможности обеспечения новых учреждений.

Литература

- Кузьмин Н. Н. *Коммерческое образование в России конца XIX — начала XX вев. Актуальные проблемы профессионально-технического образования в СССР. Вопросы методологии исследований.* Горький, 1974. С. 218–241.
- Маслов Ю. Н. *Коммерческое образование в России в конце XIX — начале XX веков: дис. ... канд. ист. наук.* М., 2005. 210 с.
- Соколов Я. В., Ковалев В. В. *Коммерческое образование в дореволюционной России. Бухгалтерский учет.* 1993. № 10. С. 49–52.

- Тимофеев А. Г. *История Санкт-Петербургского коммерческого училища*. СПб.: Тип. Глазунова, 1902. Т. 2. 213 с.
- Фирсанова О. В. *Благотворительная и учебная деятельность немецких евангелическо-лютеранских церквей в Санкт-Петербурге: XVIII — начало XX в.: дис. ... канд. ист. наук*. СПб., 2015. 247 с.
- Хуциева В. В. *История Санкт-Петербургского коммерческого училища: роль в становлении российского коммерсанта: автореф. дис. ... канд. ист. наук*. СПб., 2003. 32 с.
- Шмидт. Е.К. *История средних учебных заведений в России*. СПб., 1878. 647 с.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 10. Л. 3.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 4. Л. 1–2.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 11.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1–2.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 4. Л. 1–24.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп.1. Д. 4. Л. 1.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп.1. Д. 6. Л. 19.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 5.Л. 17–18.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 1.
- ЦГИА СПб. Ф. 60. Оп. 1. Д. 3. Л. 51.

Муравьева Марина Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina V. Muraveva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

marina.vl.muraveva@gmail.com

УДК 93/94

Особенности повседневной жизни воспитанников Свирского детского дома (1925–1926)

Аннотация. Статья посвящена деятельности Свирского детского дома, организованного в 1924 г. в Лодейнопольском уезде Ленинградской губернии для детей дошкольного и школьного возраста. На основе архивных материалов рассмотрены статистические сведения о распреде-

лении детей по полу, возрасту и семейному положению; учебная и воспитательная программа школы при детском доме. Особое внимание уделено санитарно-бытовым условиям содержания воспитанников. По результатам исследования выделен положительный опыт учреждения и определены факторы, препятствующие эффективной деятельности детдома.

Ключевые слова: детский дом, Свирский детский дом, Лодейное Поле, Лодейнопольский уезд, Луначарская волость, Александро-Свирский монастырь.

Children's daily life in the Svirsky orphanage (1925–1926)

Abstract. The article focuses on the work of the Svirsky orphanage for preschool and school-age children established in 1924 in the Lodeinopolsky district of the Leningrad region. Archival materials were used to analyse Svirsky orphanage statistics covering the allocation of children based on their age, gender and family status and the educational and cultural curriculum of the orphanage school. Particular attention is given to children's health and safety and living conditions. The research discusses the positive experience of the orphanage and identifies challenges that impeded its effective work.

Keywords: orphanage, Svirsky orphanage, Lodeinopolsky district, Lunacharskaya parish, Lodeinoe Pole, Alexander-Svirsky Monastery.

Аспекты жизни и деятельности воспитанников Свирского детского дома в период первого десятилетия советской власти представляют собой один из частных сюжетов в общей картине государственной политики, направленной на ликвидацию беспризорности и защиту детства.

По состоянию на 1 января 1924 г. в Лодейнопольском уезде — самом крупном по площади, но наименее заселенном в Ленинградской губернии — действовало 9 детских домов, в которых содержалось 197 детей [Голант, 1925, с. 9, 124]. Несмотря на небольшую плотность населения, в процентном соотношении уезд занимал 5-е место из 9 по количеству детских домов в губернии, в меру сил перекрывая потребность обширного северо-восточного региона в детских учреждениях государственного обеспечения.

Свирский детский дом с двумя отделениями — дошкольным и школьным — был открыт 10 сентября 1924 г. в бывшем Александро-Свирском монастыре, в селе Свирское Луначарской волости, Лодейнопольского уезда [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 34, 36].

В учреждение были переведены дети из упраздненных Мятусовского и Пиркинского детских домов [Красное Поле. 1925. 9 сентября].

Детдом занял помещения в восточном и южном корпусах Преображенского комплекса монастыря [ЦГА СПб. Ф. Р-1000. Оп. 80. Д. 239. Л. 14 об]. В тот же период при детдоме открылась четырехклассная школа I ступени [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 134], которую разместили в одном из корпусов Троицкого комплекса, расположенного в некотором отдалении от Преображенского. 1 октября 1924 г. в школе начались занятия [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 1].

Активная жизнь Свирского детдома отражена в многочисленных протоколах еженедельных педагогических совещаний. 28 сентября 1924 г. на первом заседании, были утверждены распорядки дня для дошкольного и школьного отделений, план школьных занятий, старшие дети распределены по группам обучения, определен порядок медицинского обслуживания [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 1]. Тогда же была утверждена организация образовательных кружков: совместного чтения, драматического и хорового [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 3 об]. Для руководства хором выбрали Курочкина, в отношении которого составили ходатайство в уездный отдел народного образования (УОНО) о возможности начисления ему вознаграждения за поурочную работу [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 3 об]. Через месяц, 27 октября 1924 г., из УОНО пришел ответ, что Курочкин «как служитель религиозного культа к руководству хором в детдоме не может быть допущен» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 55].

Судя по всему, в условиях дефицита специалистов подбор кадров для детского дома, с учетом их соответствия государственной идеологии, УОНО проводил весьма условно. По состоянию на 1 июня 1925 г. в штате педагогического и технического персонала детдома состояло несколько представителей бывшего духовенства: В. Е. Енальский (выпускник Олонецкой духовной семинарии, занимал должность заведующего учебной частью), А. А. Среженский (выпускник духовной семинарии, занимал должность руководителя), Н. А. Палкина (выпускница епархиального женского училища, занимала должность руководителя) [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 37]. У Палкиной в Свирском детском доме находился сын, который в ноябре 1925 г. по постановлению о разгрузке детдомов был направлен к матери, сотруднице Свирского детского дома, которая проживала по месту работы [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 44. Л. 35].

7 октября 1924 г. была утверждена схема детского самоуправления [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 3, 3 об], в основу которой легла идея приобщения детей к деятельности детдома и приучения их к самостоятельному ведению дел [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 5 об].

В преддверии зимы 9 ноября 1924 г. было принято решение о переводе школы в помещение детдома по причине отсутствия топлива для обогрева классных комнат и обуви у детей [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 11]. С наступлением холодов расстояние в несколько сотен метров между школой в Троицком комплексе и детским домом в Преображенском для разутых детей становилось серьезным испытанием, а нахождение в неотопливаемых классах вело к росту заболеваемости.

Кроме вопроса о школе, на педсовещании обсуждалось привлечение девочек к починке белья. Этот небольшой параграф протокола вызвал негодование в УОНО. Заведующий УОНО В. Лейберг, возмущенный гендерным делением, заявил: «...поскольку в задачи социального воспитания входит борьба с пережитками старого режима, в частности закрепощения женщины, воспитателям детдома должно быть ясно, что умение пришить заплату или пуговицу одинаково нужно каждому рабочему, который не имеет в виду эксплуатировать на этот предмет женщину; поэтому ОНО предлагает во всех трудовых процессах вовсе отказаться от деления детей на мальчиков и девочек, считаясь лишь с физическим состоянием того или иного ребенка» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 44. Л. 50]. В ответ из детдома пояснили: «...подразделения между мальчиками и девочками в отношении ведения трудовых процессов нет <...> о чинке белья силами девочек только потому, что белье требовало тщательного и умелого ремонта, так как оно все гнилое и рваное» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 44. Л. 50 об].

Один из наиболее острых вопросов — улучшение детского питания — был поднят на педсовещании 19 ноября 1924 г. «С целью подкормить истощенных детей», было решено: хлеб выдавать без нормы; составить разнообразное меню, принимая во внимание все продукты, имеющиеся в наличии; через день выдавать $\frac{1}{20}$ ситнего, а когда его нет — по 12 граммов сливочного масла к вечернему чаю [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 13 об.–14 об]. Вскоре, 3 декабря 1924 г., отношением УОНО № 1855 была утверждена сумма на детское питание в Свирском детдоме — 30 копеек в день на человека [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 20].

31 мая 1925 г. в Ленинградский губернский отдел народного образования (ГОНО) была представлена серия отчетов о деятельности Свирского детдома и итогах первого учебного года. В указанный период учреждение находилось в ведении и содержалось на средства УОНО, плата с воспитанников не взималась. Детский дом располагал собственным земельным участком и учебно-производственными мастерскими: столярной в Троицком комплексе [Соловьева, 2008, С. 285], сапожной, переплетной и швейной. В апреле 1925 г. в столярной мастерской воспитанники изготовили первую партию изделий на заказ. Умеренные цены и качество порадовали заказчика [Красное Поле. 1925. 15 апреля]. Однако в августе уездный отдел здравоохранения выразил недовольство по поводу 3-месячной задержки выполнения своего заказа на производство мебели для медпунктов [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 45]. 19 января 1927 г. УОНО посчитал возможным выделение детям-производственникам процента от стоимости работ при выполнении заказов [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 128].

В дошкольном отделении детдома к 1 июня 1925 г. содержалось 18 детей в возрасте от 4 до 8 лет: 11 мальчиков и 7 девочек, из них 3 круглых сироты, остальные имели только мать или отца. Социальный состав воспитанников был представлен тремя группами: из крестьянских семей — 10 детей, из рабочих — 6 детей, 1 ребенок из семьи служащих. По национальности — все дети русские.

В Свирской школе за 1924/1925 учебный год прошли обучение 102 ребенка в возрасте от 8 до 16 лет: 63 мальчика и 39 девочек, из них 75 детей — воспитанники Свирского детского дома и 27 — жители близлежащих деревень. Национальный состав школьников был представлен 97 русскими детьми, 2 поляками, 1 немкой и 1 финкой. По социальному составу: из крестьян — 76 детей, из служащих — 16, из рабочих — 10.

Школьный курс первого учебного года состоял из восьми предметов: геометрии — 260 часов в год, русского языка — 234 часа, природоведения — 178 часов (обществоведения, географии, рисования, пения и ручного труда). Внешкольное обучение, организованное в детском доме, было представлено деятельностью кружков: драматического, сельскохозяйственного, совместного чтения и обществоведческого.

Бюджет школы за первый учебный год, приравненный к 60 золотым рублям, был обеспечен Волостным исполнительным комитетом (ВИК). Вся сумма ушла на зарплату техническому персоналу. [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 30–31 об.]. В отношении нового

1925/1926 учебного года ВИК предупреждал: «...кредитоваться где бы то ни было Свирскому детдому Президиумом ЛодУИК строго воспрещено» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 48].

Через год, 1 октября 1926 г., в Свирской школе числились 121 ученик в возрасте от 6 до 17 лет. Однако общий педагогический уровень образовательного учреждения был признан ниже среднего, 75 % детей не имели знаний и навыков, которые должны были получить за предыдущий год обучения, «не имеют представления даже о том, что больше, человек или дом» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 45. Л. 16, 16 об, 17]. Было принято решение о пересмотре школьной программы с упором на изучение родного языка и математики. Природоведение, пение и ручной труд были исключены полностью [ЦГА СПб Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 39. Л. 136–136 об].

13 июня 1925 г. Ленинградский губернский исполком принял постановление о проведении разгрузки детских домов [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 44. Л. 35].

В Лодейнопольском уезде это решение начали реализовывать в сентябре 1925 г. Разгрузке подлежали те дети, кто имел живых родителей, а также сироты, имеющие трудоспособных или имущих близких родственников. Часть детей могла быть оставлена в детском доме за плату, равную стоимости содержания ребенка в детдоме [Красное Поле. 1925. 9 сентября]. Так, 22 июня 1926 г. из УОНО было получено сообщение о необходимости взимать плату с родителей недавно поступившей воспитанницы Дундуковой, мать которой «получает от отца алименты в сумме 8 р. 50 коп. ежемесячно» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 44. Л. 116].

3 октября 1925 г. было проведено обследование санитарного состояния Свирского детдома. В ходе проверки было выявлено: здание сырое, коридоры холодные, не отапливаются. Спальни воспитанников переполнены, число детей значительно превышает «гигиеническую вместимость». Число кроватей недостаточно, $\frac{1}{6}$ часть детей спят по двое, имеющиеся кровати поломаны и требуют ремонта. Постельные принадлежности: одеяла, матрасы, простыни, наволочки ветхие и изношенные, много негодных к употреблению, вследствие чего постельное белье заменяется верхней одеждой. Нет смежных одеял и матрасов, которые месяцами не могут быть выстираны. Нет подкладных клеенок для детей, страдающих недержанием. Уборные находятся в коридоре и не отапливаются, это затрудняет их уборку зимой, поэтому грязь. Мало полотенец, дети пользуются одним, что ведет к распространению глазных инфекций. Белье

и одежда детей изношена и разорвана, в таком же состоянии верхняя одежда. Обуви удовлетворительной нет. В столовой не хватает кружек и ложек. Недостаточно кухонной посуды. Водопровод неисправен, требуется срочный ремонт. Три недели не было бани. Нет баков для хранения кипяченой воды. Нет плевательниц, мусорных ящиков, умывальников — всего, что необходимо для поддержания чистоты и развития гигиенических навыков у детей. Питание детей достаточно по калорийности 2300–2400 калорий, но недостаточно по качеству. 60 % калорий приходится на хлеб, мало жиров, белков и овощей.

При медосмотре 87 детей выявлено 14 больных трахомой, 2 туберкулезом шейных желез, 2 хроническим катаром легких, много страдающих фурункулезом, малокровием и дефицитом питания. Из-за отсутствия одежды и обуви многие болеют бронхитом. Врач, проводившая обследование, отметила увеличение числа больных глазными инфекциями по причине совместного сна детей в одной кровати и использования общих полотенец. В заключение для ослабленных детей было рекомендовано усиленное питание [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 102, 102 об., 135].

Обследование дошкольного отделения 23 марта 1926 г. проводил инструктор Мичурин. Он обратил внимание на «внешние условия» — близость леса, озера, крестьянских полей», все это позволяло знакомить детей с природой и трудом, способствовало «правильной постановке дошкольного воспитания».

Дошкольное отделение занимало теплые, сухие и светлые помещения, но был неисправен водопровод и отсутствовала уборная. Дети одеты «по приютски и вполне достаточно», но отсутствовали галоши и валенки. Спальни оборудованы хорошими деревянными кроватями с новыми ватными одеялами. Однако отмечены голые стены и окна без занавесок, отсутствие игрушек, даже таких, которые сделаны своими руками.

Воспитательский персонал состоял из двух руководителей без специального педагогического образования: Яковлевой и Панкратовой. Занятия с детьми организованы плохо: малыши предоставлены сами себе, во время игр постоянно дерутся и ссорятся, воспитатели как будто их не замечают. Дети не умеют пользоваться вещами по их назначению, отсутствует дидактический материал. Знакомство детей с окружающей жизнью проводится неумело, воспитатель общается с одним или двумя наиболее развитыми детьми, остальные дерутся, ссорятся и не принимают участия в беседе. «Только 2 из 12 детей

отразили в рисунках то, что видели, остальные рисовали что придется, главным образом домики» [ЦГА СПб. Ф. Р-7630. Оп. 13. Д. 42. Л. 124, 125, 126].

26 февраля 1927 г. на заседании Ленинградского губернского исполкома было принято постановление о передаче бывшего Александро-Свирского монастыря со всеми имеющимися в нем постройками губернской инспекции мест заключения (ГИМЗ) для организации в нем сельскохозяйственной колонии [ЦГА СПб. Ф. Р-1000. Оп. 80. Д. 239. Л. 35]. Свирский детский дом и Свирская школа в течение 1927 г. были закрыты и освободили занимаемые помещения.

На основании изложенного материала очевидна значительная разница между многочисленными планами и решениями по устройству жизни и обучения воспитанников детдома и реальной действительностью с фактическими возможностями.

В 1925 г. администрацией детского дома был предложен целый ряд положительных начинаний: весьма разнообразная школьная программа, включающая обучение ручному труду, насыщенная внеклассная работа, направленная на разностороннее развитие личности ребенка и формирование кругозора, детское самоуправление, формирующее общественную активность воспитанников. Однако уже через год ничтожное финансирование, нерациональное использование развитой инфраструктуры бывшего монастыря — производственных мастерских, разработанного земельного надела, отсутствие своевременного ремонта коммуникаций для обеспечения приемлемых санитарных условий проживания, отсутствие квалифицированных педагогов, равнодушие воспитателей, неспособность заинтересовать и обучить детей — свело на нет возможность полноценного переустройства жизни беспризорных и безнадзорных детей и развития детского дома.

Источники

Центральный Государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. Р-7630. *Отдел народного образования Лодейнопольского Уездного исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Ленинградской губернии. Город Лодейное Поле, Ленинградская губерния. 1918–1927.* Оп. 13. Д. 39, 42, 44, 45.

Центральный Государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. Р-1000. *Ленинградский губернский совет рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов и его исполнительный комитет. Ленинград. 1918–1927.* Оп. 80. Д. 239.

Красное Поле. Сентябрь 1925 — июль 1926. Пг., 1925–1926.

Литература

Голант Е. А. *Ленинград и Ленинградская губерния: краеведческий справочник: с приложением новейшей карты губернии.* Ленинград: Издательство книжного сектора ГУБОНО, 1925. 164 с.

Соловьева И. Д. *Свято-Троицкий Александро-Свирский монастырь: художественное наследие и историческая летопись [книга-альбом].* СПб., 2008. 511 с.

Осипова Влада Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vlada D. Osipova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

ovd198@yandex.ru

УДК 930.2

Ученики Торговой школы

им. Императора Николая II: деяния и наказания

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема соразмерности наказаний за различные деяния учеников Торговой школы им. Императора Николая II. Работа основана на материалах Центрального государственного исторического архива Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб), которые впервые вводятся в научных оборот. Значительное внимание уделяется исследованию причин неподобающего поведения, изучению действий учеников во время рассмотрения дел и реакции членов Педагогического комитета, родителей и сторонних участников происшествий. В ходе исследований выявлено, что руководящий состав школы был крайне лоялен к ученикам, совершившим проступки различной степени тяжести.

Ключевые слова: история образования, Российская империя, образование, профессиональное образование, торговая школа.

Students of the Emperor Nicholas II Trade School: Offences and punishments

Abstract. This article discusses the proportionality of punishments that the students of the Emperor Nicholas II Trade School received for various offences. The work is based on a number of materials of the Central State Historical Archive of Saint Petersburg reported here for the first time. The research focuses on the causes of students' inappropriate behaviour, how students' actions were investigated at the hearings of the Pedagogical Committee and how the members of the Pedagogical Committee, parents, and outsiders reacted to students' actions. The research revealed that the school leadership was extremely lenient to students who had committed offences of varying degrees of severity.

Keywords: history of education, Russian Empire, education, vocational education, trade school.

Вопросы отношений учеников и учителей, «преступлений и наказаний» в школе нередко затрагивалась исследователями в контексте изучения различных вопросов, связанных с работой учебных заведений.

Так, Т. А. Магсумов обращался к вопросам целей, методов и форм воспитательной работы казанских учащихся в средних профессиональных учебных заведениях, рассматривал нравственно-бытовой облик учащихся [Магсумов, 2010; Магсумов, 2011; Магсумов, 2011, с. 124–127]. А. И. Шилов изучал аспекты нравственного воспитания учащихся в коммерческих училищах, освещал систему наказаний и определял ее место в нравственном исправлении воспитанника [Шилов, 2009, с. 7–12]. Т. Р. Рубель, изучая Юзовское коммерческое училище, указывает на существование влияния родителей на учеников и передачу для них «сведений о занятиях ученика», в которых была представлена информация об успеваемости, здоровье, отношении к занятиям и чтению, особых склонностях и интересах. Кроме того, в предоставляемую родителям каждый семестр информацию входили сведения об успеваемости по каждому предмету, «отношение к дисциплине, количество пропущенных занятий, опозданий на урок, особые замечания (если они были)» [Рубель, 2020, с. 221–226]. Т. И. Пашкова в своих трудах обращала внимание на дисциплинарные сюжеты и бытовую сторону вопроса воспитания учеников в гимназиях Петербурга [Пашкова, 2010; 2016, с. 42–51].

Если же мы рассмотрим вопрос деяний учеников Торговой школы им. Императора Николая II в стенах учебного заведения и вне его, мы

увидим, что поведение их отличалось от благопристойного: кражи вещей товарищей и в лавках, вранье родителям и преподавателям, попытки побега из дома, курение, порча собственности школы и срыв занятий. Все подобные вопросы рассматривались Педагогическим комитетом при участии родителей и заинтересованных лиц.

Случаи непристойного поведения возможно разделить на две группы:

- 1) проступки, совершенные в рамках учебного процесса;
- 2) прегрешения морально-этического характера.

По уставу меры наказаний за проступки в рамках учебного процесса делились на следующие:

- наказания на уроке. Расставим в порядке возрастания: учитель мог пересадить беспокойных на передние скамьи, заставлять стоять на местах или сзади класса, заявлять инспектору о проступках ученика, в крайнем случае высылать из класса, направляя к инспектору;
- наказания после занятий. Сперва учитель делал выговор наедине, затем выговор при товарищах, после при преподавателях, затем оставлял на час после уроков, позже приглашал в школу на воскресенье и, если вышеперечисленные методы не действовали, инспектор вызывал родителей [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 38].

Необходимо отметить, что чаще всего Педагогический комитет принимал решение снизить оценку за поведение, выговор наедине применялся редко, вместо направления ученика к инспектору вызывался в класс, а вызов родителей в школу на личную беседу был не последним методом воздействия на учеников.

На некоторых учеников, совершающих проступки в силу особенностей характера или же настроения в первый раз, снижение оценки действовало благотворно: за дурное поведение в классе (смешил товарищей гримасами, бросался бумажными шариками, подделывал отметки на письменных работах) ученику 1-го класса Анисимову была поставлена оценка «4» за поведение. Комитет был уверен, что на ученика, бывшего на хорошем счету и испытывающего раскаяние за подобные поступки, «снижение оценки сильно подействует» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 100. Л. 18]. Действительно, в последующие годы оценка у Анисимова за поведение была выше.

В 1900 г. ученик 1-го класса Новиков испортил имущество школы: когда ученик прибыл на вечерние занятия по рисованию, вместо того,

чтобы пойти на занятия, он «спустился по черной лестнице на 4 этаж, погасил газовый рожок, пустил воду из крана, закрыв отверстия в раковине; вода полилась по лестнице» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 100. Л. 8.]. В результате было испорчено имущество не школы, а владельца здания, у которого школа снимала помещения и несла ответственность за сохранность обстановки. На заседании Педагогического комитета, которое состоялось в присутствии отца ученика, было решено поставить оценку «3» за поведение, лишить права присутствовать на елке и на школьном спектакле. Лишение права участвовать в школьных мероприятиях можно считать достаточно серьезным наказанием, т. к. Рождественские елки и спектакли были одними из самых любимых событий учеников.

Довольно часто провинности морально-этического характера совершали ученики, замеченные в нарушении дисциплины.

Обратимся к наиболее интересным проступкам учеников и наказаниям за оные.

Мягче всего учеников наказывали за курение.

В 1900 г. два ученика 2-го класса были замечены в курении: Комаров был замечен в курении во время большой перемены в классе (ученик признался, что курит с 7 лет), Родионов был замечен вне школы. Оба ученика получили оценку «4» за поведение (в последующие годы за подобный проступок Педагогических комитет выносил предупреждение, за которым следовало увольнение ученика из школы). Так, когда в марте 1901 г. ученик 1 класса Добров был снова замечен в курении на прогулке (уже имел оценку «3» за поведение), ему снова поставили оценку «3» за поведение [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 100. Л. 18].

В некоторых случаях снижение оценки не исключало повторения проступка или же совершения нового: в октябре 1901 г. Добров и Верещагин в 11 часов утра (видимо, прогуливали занятия) ходили «по Калашниковскому проспекту, толкали прохожих, и сбили с ног одну девушку» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 100. Л. 24]. Комитет принял решение снова поставить оценку «3» за поведение и предупредил о возможном увольнении.

Иногда курение было сопутствующим проступком: в 1902 г. ученик 2-го класса Николай Васильев был замечен в курении, продаже школьных книг и дурном поведении. О его деяниях Попечительский совет сообщил родителям и вынес предупреждение [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 100. Л. 35]. Продажу школьных книг можно назвать кражей

школьного имущества, а ученики были не раз замечены в подобных действиях.

Ученики крали вещи как у своих товарищей (книги, зимние коньки, тетради, личные вещи), так и в лавках Петербурга.

В 1903 г. группа учеников совершила кражу вещей (зажигалки, ручки, карандаши и т. д.) в нескольких лавках: два ученика отвлекали внимание продавца, два воровали.

Заседание Педагогического комитета прошло в присутствии родителей и владельцев лавки. Ученики, по словам инспектора, полностью раскаялись, были в расстроенных чувствах и постоянно плакали. Владелец намеревался заявить в Полицейское управление, но Комитет настаивал на том, что «это детские шалости» и ничего страшного не произошло. Было решено вернуть товар владельцам, родители внесли плату за вещи, которые вернуть невозможно, и принесли извинения [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 101. Л. 89].

Почему же Педагогический комитет так лояльно относился к ученикам?

Дело в том, что в торговой школе обучались в основном дети из крестьянских и мещанских семей (иногда были из солдатских, купеческих, дворянских и дети иностранных граждан), родители в основном были торговцами, приказчиками, ремесленниками, принадлежали к домашней прислуге и низшим служащим по вольному найму.

Благосостояние семей было низким, о чем свидетельствуют отчеты врача: ученики часто болели, что объяснялось «материальной необеспеченностью и плохим питанием» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 166].

Учителя отмечали, что «воспитанники принадлежали большей частью к невысоким по культурному уровню общественным слоям, отличались в общем малым развитием и полной неподготовленностью к систематизированному учению» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 29].

Скорее всего, ни Попечительный совет, ни Педагогический комитет не ждали от таких детей многого. Они могли надеяться помочь ученикам получить хорошее место (при создании школы члены Комитета были убеждены, что «школа послужит побуждением к созданию рассадника для образования разумных тружеников на общую и собственную пользу») [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 5].

О существовании проблем в семьях учеников говорят нам и данные заседаний Педагогического комитета. Интересным представляется

случай ученика Романова, который систематически нарушал правила школы. В 1901 г. он несколько раз был замечен в драках (иногда противнику требовалась медицинская помощь), за что получил «3» за поведение, в 1902 г. преподаватели требовали уволить ученика на дурное поведение и неуспеваемость, но оснований для такой крайней меры инспектор школы «не нашел и предложил вынести предупреждение; кроме того, вредного влияния на других воспитанников он пока не оказывал» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 24]. В 1903 г. Романов снова себя «проявил»: вместе с другим учеником, Вороновым, проявили себя на уроках грубо, распушенно, говорили «двусмысленные вещи на уроках французского языка» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 36].

После того, как поведение Романова обсуждалось в Комитете второй раз за месяц март и над ним нависла угроза увольнения, его товарищи «дали обещание позаботиться об исправлении его».

Оказалось, что отец Романова разбит параличом, от матери мальчик слышал только упреки, товарищи относились недружелюбно. Поэтому ему было трудно включиться в учебный процесс. Педагогический комитет дал ученикам возможность попробовать исправить ситуацию, но в апреле у мальчика умер отец, что не способствовало нормализации ситуации. Совет отметил, что «поведение, несмотря на обещания класса, не улучшилось, после смерти отца он ведет себя даже еще хуже» [ЦГИА СПб. Ф. 126. Оп. 1. Д. 118. Л. 40].

Учителя приняли решение поставить «3» за поведение, дать ученику отдохнуть и прийти в себя. В следующем году Романов уже получил «4» за поведение. Были небольшие нарушения, но угроза увольнения из школы больше не была реальной.

Таким образом, мы видим, что ученики школы совершали множество проступков разной степени тяжести во время занятий, в стенах школы и вне ее. Вероятно, неприемлемое поведение учеников было связано с их социальным статусом и общим состоянием их семей. Руководство школы и Педагогический комитет с пониманием относились ко всем ученикам и не применяли суровых мер воздействия, если была возможность исправить ситуацию.

Источники

Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга. Ф. 126. *Торговая Школа имени императора Николая II. Петроград. 1897–1918.* Оп. 1. Д. 100, 101, 118.

Литература

- Магсумов Т. А. *Казанские школяры на рубеже XIX—XX веков: облик, повседневность, среда*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 261 с.
- Магсумов Т. А. Кнут и пряник: наказание и поощрение в средней профессиональной школе дореволюционной Казани. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. *Грамота*. Тамбов, 2011. № 2, ч. 2. С. 124–127.
- Магсумов Т. А. *Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX — начале XX века*. СПб., 2010. 302 с.
- Пашкова Т. И. *Вторая Санкт-Петербургская гимназия: очерки истории*. СПб.: Европейский Дом, 2010. 278 с.
- Пашкова Т. И. Дисциплинарные сюжеты на страницах журналов педагогических советов петербургских мужских гимназий первой половины XIX в. *Герценовские чтения 2016*. СПб., 2017. С. 42–51.
- Рубель Т. Р. Из истории организации учебного процесса в Юзовском коммерческом училище (1909–1917 гг.). *Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО Донецкий национальный университет*. 2020. Т. 2, № 12–1. С. 221–226.
- Шилов А. И. Нравственное воспитание в коммерческих училищах Восточной Сибири в начале XX в. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2009. № 1. С. 7–12.

Рагоза Александр Дмитриевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alexander D. Ragoza

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Т. И. Пашкова, канд. ист. наук

Aleksanddp@gmail.com

УДК 93/94

Мор во Пскове и Новгороде в конце XIV в.

Аннотация. Статья посвящена анализу последствий эпидемии чумного мора 1389–1391 гг. для военно-политического и финансового положения Новгорода и Пскова. В исследовании рассматриваются вопро-

сы, связанные с влиянием чумы на ход псковско-новгородского конфликта, развернувшегося в начале 90-х годов XIV в. В статье также производится сравнение применения механизмов духовного характера по противодействию моровой эпидемии 1390 г. во Пскове и Новгороде, в частности церковного строительства и проведения специальных молитвенных служб.

Ключевые слова: эпидемия чумы, мор, «Черная смерть», новгородско-псковский военный конфликт, Новгород, Псков, Северо-Западная Русь.

Plague in Pskov and Novgorod in the late XIV century

Abstract. The article is devoted to the analysis of the consequences of the plague epidemic of 1389–1391 years for the political, military and financial situation of Novgorod and Pskov. The study deals with some issues related to the influence of the plague on the course of the Pskov-Novgorod conflict, which took place in the early 90s of the XIV century. The article also compares the using of spiritual mechanisms to counter the plague epidemic of 1390 in Pskov and Novgorod, in particular, church building and special prayer services.

Keywords: plague epidemic, pestilence, *Black Death*, Pskov-Novgorod military conflict, Novgorod, Pskov, Northwestern Russia.

Во второй половине XIV в. Северо-Западная Русь более, чем другие русские земли подверглась деструктивному воздействию эпидемии чумы («Черной смерти»). Моровое поветрие, охватившее регионы Новгорода и Пскова в 1389–1391 гг., распространилось с территории Западной Европы и относилось, по всей видимости, к третьей волне второй пандемии чумы (1380–1430) [Хайдаров, 2018, с. 297].

Изучение данной вспышки чумной эпидемии ранее производилось историками непосредственно в контексте исследования распространения «Черной смерти» и ее влияния на жизнь русских земель. В работах А. П. Бужиловой [Бужилова, 2005, с. 290–292], а также К. Г. Васильева и А. Е. Сегала [Васильев, Сегал, 1960, с. 30–31] было осуществлено в общем виде описание морового поветрия конца XIV в. и обозначены его хронологические рамки. Более углубленное изучение псковско-новгородского мора нашло отражение в монографии Т. Ф. Хайдарова [Хайдаров, 2018, с. 227–228], в частности были исследованы вопросы, относящиеся к общей длительности эпидемии и ее влиянию на внешнеполитическое положение Новго-

рода. Тем не менее аспекты, связанные с влиянием эпидемии на финансовую и политическую жизнь Пскова, а также со спецификой применения во Пскове и Новгороде церковного строительства в качестве защитного мероприятия от чумы 1389–1391 гг., остаются до сих пор неизученными.

Отраженный в новгородском летописании «мор железною», активно распространявшийся во время данной эпидемии, являлся одним из серьезнейших факторов сокращения численности широких слоев населения, стимулируя тем самым в древнерусском обществе выработку защитных механизмов от регулярных вспышек болезни. В качестве одного из таких защитных способов в ряде работ принято упоминать использование специальных костров для окуривания и очистки воздуха [Хайдаров, 2018, с. 216; Васильев, Сигал, 1960, с. 31]. Данная точка зрения сложилось у исследователей на основании сообщения Новгородской первой летописи за 1352 г. о просьбе новгородцев к владыке «нарядить костры в Орехове»: «Въ лето 6860. Добиша челом Новгородцы, бояре и черные люди, архиепископу Новгородскому владыце Василию: чтобы еси, господине, ехал нарядил костры Орехове — и он ехав костры нарядил, и прииха в Новгород» [ПСРЛ 3, 1888: 329]. Однако следует отметить, что согласиться с вышеизложенным предположением не представляется возможным. По всей видимости, исследователями была допущена неточность при трактовке в тексте летописи древнерусского слова «костры», под которым ими понималось значение слова близкое к современному. Более же точная этимология древнерусского слова «кострьъ» в данной летописной статье заключается в значении деревянного или каменного оборонительного сооружения [Словарь древнерусского языка XI–XIV вв., с. 273].

Собственно известия о сооружении таких костров весьма часто встречаются в псковских и новгородских летописях в периоды затиший между различными военными действиями. Таким образом, в летописи сообщается скорее об очередной постройке защитных укреплений, нежели очистительных костров. Помимо этого, не отражено в летописании и использование на протяжении XIV в. каких-либо других специальных чумных застав или иных реальных, физических мероприятий по защите населения от эпидемии. В качестве же основного (и, возможно, единственного) механизма защиты от регулярных моровых поветрий, в практике древнерусского общества стоит признать преимущественно сакральные, церковные средства устранения и предотвращения болезни. Среди таких средств широкое распростра-

нение получили общественные богослужения, а также крестные ходы. Характерной ситуацией было и приглашение во Псков новгородского архиепископа для совершения специальных молитв, призванных избавить город от напасти [Малахова А. С., Малахов С. Н., 2014, с. 102].

Одним из первых городов Северо-Западной Руси, принявших на себя удар эпидемии конца XIV в., стал Псков. О времени начала вспышки чумы в городе позволяет судить главным образом краткое сообщение Новгородской первой летописи младшего извода, сведения которой конкретизируют дату мора весной 1389 г. [ПСРЛ 3, 1950: 383]. Судя по свидетельству Псковской второй летописи смертность от эпидемии «мора железую» в 1389 г. (6898 г. по ультрамартовскому стилю в псковских летописях) была весьма внушительной: «Бысть мор в Пскове, яко же не бывал таков: где бо единому выкопали, ту и пятеро и десятеро положиша» [Псковские летописи, 1955, вып. 2: 29]. В целом аналогичные описания морового поветрия также прослеживаются в Псковских первой и третьей летописях. По уже устоявшейся традиции, для спасения города от мора той же весной в охваченный чумой Псков был приглашен недавно избранный Новгородский архиепископ Иоанн, который провел специальную молитвенную службу, после чего, по утверждению новгородского летописца, «преста мор во Пскове» [ПСРЛ 3, 1950: 383]. Однако несмотря на данное летописное свидетельство, есть все основания полагать, что эпидемия чумы во Пскове на этом не только не прекратилась, но и продолжила опустошать псковские земли еще как минимум 6 месяцев, вплоть до начала 1390 г. Судить об этом позволяют главным образом Строевский и Никольский списки Новгородской четвертой летописи, которые сохранили в себе известие о наличии в городе мора также в течение первой половины лета (в Петров пост) и зимой 1389–1390 гг. [ПСРЛ 4, 1925, вып. 2: 351; 1929: 604]. Кроме этого, псковское летописание никоим образом не сообщает о знаковом спасении Пскова владыкой. Наконец, стоит заметить, что такой быстрый спад эпидемии был бы возможен для локальной болезни, но не для чумы (1380–1430). Таким образом, мор, по всей видимости, продолжал опустошать псковские земли и в начале следующего 1390 г.

Для псковичей это обстоятельство крайне неудачным образом наложилось на военную угрозу, связанную с очередным ухудшением отношений между Новгородом и Псковом, переросшую, в свою очередь, в открытый политический конфликт в 1390 г. В роли основного катализатора данного столкновения, по всей видимости, могли по-

служить претензии со стороны новгородских властей по отношению к Пскову из-за возникшей неудачи Новгорода в проходивших накануне мирных переговорах с Ливонским орденом [Валеров, 2004, с. 296]. О дальнейшем развитии событий в наиболее обширном виде сообщается в Псковской второй летописи. Согласно весьма краткому летописному сообщению, новгородское войско, выдвинувшись на Псков, остановилось в районе населенного пункта Сольцы. Псковичи же со своей стороны выслали посольство к новгородцам и поспешили уладить конфликт миром, согласившись на ряд выдвигаемых Новгородом требований [Псковские летописи, 1955, вып. 2: 29]. В контексте рассматриваемой проблемы становится ясной причина, вследствие которой Псков отказался от ведения прямых военных действий. Разразившаяся в 1389 г. чумная эпидемия, как отмечалось ранее, продолжала наносить существенный ущерб и в следующем 1390 г. Таким образом, к началу обострения конфликта с Новгородом псковичи еще не смогли в полной степени оправиться от нанесенного затяжным мором разорения. Вместе с этим военная организация Пскова, рассчитанная в большей степени на ведение оборонительных боев, не имела возможности длительное время выдерживать осаду в охваченном чумой городе. По всей видимости, именно под влиянием данных факторов псковские власти и приняли решение уладить конфликт мирным путем и пойти на вынужденные уступки Новгороду. Стоит заметить, что влияние обстоятельства чумы в снижении военных возможностей города не являлось для военно-политической истории Пскова принципиально новым. Схожим образом чумная эпидемия задержала поход псковского войска на Полоцк в 1357/1358 г. [Валеров, 2004, с. 274].

Тем не менее чумной мор, столь длительное время разорявший псковские земли, вскоре перекинулся и на сам Новгород. Процесс приближения к городу чумной угрозы наиболее удачно прослеживается в Новгородской четвертой летописи в статье под 1389 г. Сразу после рассказа о событиях эпидемии во Пскове летопись сообщает, что примерно в то же время начался и «в Блоудкине городке морь и по всему Залесью, желозою» [ПСРЛ 4, 1925, вып. 2: 367]. Новгорода чума достигла только к началу осени 1390 г. [ПСРЛ 3, 1950: 383]. К сожалению, о том, в какой степени Новгород пострадал от эпидемии, известно гораздо меньше, нежели о Пскове. Псковское летописание, как правило, уделявшее некоторое внимание и вспышкам чумы в Новгороде, практически обходит данное событие стороной, имеющиеся же новгородские летописи об общей смертности

и длительности данной вспышки чумы также информируют крайне скупо. Согласно новгородским летописям, количество жертв эпидемии оказалось довольно высоким: «велие множество крестьян умре по всем улицам» [ПСРЛ 3, 1950: 383], вместе с этим отмечается и аналогичная псковской симптоматика болезни: «при смерти явится железа; пребыв три дни, умре» [ПСРЛ 3, 1950: 383]. Однако несмотря на сходство кризисной ситуации, с которой столкнулся Новгород, в политике церковных властей города можно обнаружить и одно существенное различие. Особенно наглядно данное отличие начинает проявляться при сравнении новгородских и псковских мероприятий против чумы. Схожим со Псковом образом, как и полутора годами ранее, архиепископом Иоанном в городе был проведен целый комплекс специальных богослужений и молитв за избавление Новгорода от чумного мора [ПСРЛ 4, 1925, вып. 2: 368]. Однако в этот раз принципиально иной характер относительно Пскова приобрело в Новгороде применение церковного строительства. В частности, для скорейшего прекращения эпидемии 12 (20) октября в городской черте была построена деревянная обыденная церковь св. Афанасия [ПСРЛ 4, 1925, вып. 2: 368].

Тем не менее в целом стоит заметить, что в отличие от прошлого случая масштабного морового поветрия 1352 г., во время которого были построены церковь Покрова Святой Богородицы во Пскове [Псковские летописи, 1941, вып. 1: 22] и церковь Успения на Волотовом поле в Новгороде [ПСРЛ 4, 1915, вып. 1: 285] за весь период чумы 1389–1391 гг. ни в Новгороде, ни во Пскове не прослеживается строительства каких-либо каменных или иных деревянных церквей. Данное обстоятельство весьма показательно свидетельствует об особенно тяжелом характере последствий чумы для финансового положения обоих городов. Отчасти этим фактором, по всей вероятности, и объясняется решение о возведении дешевой в строительстве деревянной церкви в Новгороде. Несколько иная ситуация сложилась во Пскове, где отказ от строительства церкви мог быть связан не только с экономическим, но и с тяжелым внешнеполитическим положением, в котором город оказался после конфронтации, начавшейся с Новгородом в 1390 г. В целом стоит заметить, что, как и в случае с Псковом, в Новгороде вспышка чумы приобрела затяжной и высоколетальный характер. Продолжение эпидемии чумы в Новгороде отмечалось и в 1391 г. [Хайдаров, 2018, с. 227].

Таким образом, псковско-новгородский мор 1389–1391 гг. оказал весьма существенное влияние на политическую и религиозную

жизнь обоих городов. Начавшись весной в 1389 г., чума опустошала Псков с окрестностями около года. Прямыми последствиями чумной эпидемии для города являлись подрыв его обороноспособности в военном конфликте с Новгородом и сложившаяся из этого необходимость для местных властей отказаться от защитных действий и принять ряд требований, выдвигаемых новгородской стороной для скорейшего заключения мира. Тяжелыми последствиями в экономическом отношении мор обернулся и во всей Северо-Западной Руси в целом. Прослеживается это прежде всего в отсутствии в летописях упоминаний о каменном церковном строительстве, широко практиковавшемся при прошлых эпидемиях чумы. На этом фоне в Новгороде получает распространение строительство деревянных обыденных церквей для скорейшего избавления от «мора железом».

Источники

- Полное собрание русских летописей. Т. 3. Новгородская летопись по Синодальному списку. СПб., 1888. 600 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 3. Новгородская первая летопись старшего и младшего извода. М.; Л.: 1950. 561 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 4. Новгородская четвертая летопись. Л.: 1915. Вып. 1, ч. 1. 320 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 4. Новгородская четвертая летопись. Л.: 1925. Вып. 2, ч. 1. 215 с.
- Полное собрание русских летописей. Т. 4. Новгородская четвертая летопись. Л.: 1929. Вып. 3, ч. 1. 151 с.
- Псковские летописи. Подг. А. Н. Насонов. М.; Л., 1941. Вып. 1. 212 с.
- Псковские летописи. Подг. А. Н. Насонов. М., 1955. Вып. 2. 363 с.

Литература

- Бужилова А. П. *Ното сариенс: История болезни*. Ин-т археологии РАН. М.: Языки славянской культуры, 2005. 320 с.
- Валеров А. В. Новгород и Псков. *Очерки политической истории Северо-Западной Руси IX–XIV веков*. СПб.: Алетейя, 2004. 315 с.
- Васильев К. Г., Сегал А. Е. *История эпидемий в России*. М.: Государственное изд-во медицинской литературы, 1960. 397 с.
- Словарь Древнерусского языка XI–XIV вв.*: в 10 т. Т. 4. М.: русский язык, 1991. 559 с.
- Малахова А. С., Малахов С. Н. *Феномен болезни в сознании и повседневной жизни человека Древней Руси (XI — нач. XVII в.)*. Армавир: Дизайн-студия Б, 2014. 298 с.
- Хайдаров Т. Ф. *Эпоха «Черной смерти» в Золотой Орде и прилегающих регионах*. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН рт., 2018. 304 с.

Смотрина Маргарита Владимировна,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Margarita V. Smotrina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
История и социальные науки
Актуальные проблемы русской истории, магистры
Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук, проф.
rita.mvb@yandex.ru

УДК 930

А. И. Гучков в поездке на Юго-Западный и Румынский фронты в апреле 1917 г.

Аннотация. В статье раскрываются детали поездки на Юго-Западный и Румынский фронты, предпринятой военным министром с 4 по 12 апреля 1917 г. Акцент делается на материалы периодической печати, где подробно описаны встречи Гучкова с солдатами, населением и реакция на его выступления. В ходе поездки Гучков провел несколько крупных совещаний, например с главнокомандующим Юго-Западным фронтом А. А. Брусиловым. Подчеркнем, что в газетных заметках, посвященных этой поездке, прессой впервые называется цель пребывания Гучкова на фронте — «чистка» командного состава.

Ключевые слова: А. И. Гучков, военный и морской министр Временного правительства, Юго-Западный фронт, Румынский фронт, поездка на фронт, «чистка» командного состава.

A. I. Guchkov's trip to the Southwestern and Romanian fronts in April 1917

Abstract. The article discusses the details of Guchkov's trip to the Southwestern and Romanian fronts, undertaken by the Minister of War on 4–12 April 1917. The key materials come from periodicals, which reported on Guchkov's meetings with soldiers and civilians and on the ways in which audiences responded to his speeches. During his trip, Guchkov conducted several major meetings, including a meeting with A. A. Brusilov, the Commander-in-Chief of the Southwestern Front. It is worth pointing out that newspaper reports of this trip were the first instance when the press mentioned the purpose of Guchkov's visit to the frontline, i.e. the *cleansing* of the commanding staff.

Keywords: A. I. Guchkov, Minister of War and Navy of the Russian Provisional Government, Southwestern front, Romanian front, a trip to the Southwestern and Romanian fronts, *cleansing* of the commanding staff.

Военный и морской министр А. И. Гучков в апреле 1917 г. совершил поездку на Юго-Западный и Румынский фронты. О поездках Гучкова на фронт впервые написал В. И. Старцев, который указал ее даты — с 5 по 12 апреля. Ученый рассмотрел поездку на Юго-Западный и Румынский фронты как завершающий этап по омоложению командного состава в армии. Также В. И. Старцев указал, что в результате поездки Гучков убедился в невозможности использовать армию «в своих контрреволюционных целях» [Старцев, 1978, с. 93–95]. Сам ход поездки автор не рассматривал. В современной историографии темы поездок А. И. Гучкова коснулся А. С. Сенин, фактически повторивший заключения В. И. Старцева [Сенин, 1996, с. 121]. Отметим, что дата отъезда названа ошибочно, Гучков выехал на фронт 4 апреля. В. И. Козодой, исследовавший биографию Гучкова, вовсе опустил тему поездок [Козодой, 2015]. Очевидно, что поездка связана с «гучковскими чистками» в армии, однако исследователи, посвятившие свои труды этой проблеме, обходят стороной историю поездок А. И. Гучкова на фронт [Павлов, 2005, с. 215–228; Жебровский, 2007, с. 196–201].

По сообщению газеты «Вечернее время», 4 апреля в 5 часов 50 минут военный министр выехал на Юго-Западный и Румынский фронты [В военном ведомстве // Вечернее время. 1917. 4 апреля]. Министра сопровождали его помощник генерал Д. В. Филатьев, адъютант Смольянинов и секретарь Шильдер [Старцев, 1978, с. 93]. Пока министр отсутствовал в Петрограде, управление Военным министерством осуществляли генерал от артиллерии А. А. Маниковский и генерал-майор В. Ф. Новицкий. Морское ведомство осталось в распоряжении помощника морского министра М. А. Кедрова и его «политического няньки» — Н. В. Савича [Кедров, 2020, с. 47].

Газета «Новое время» писала, что делегаты в отсутствие военного министра посещали его помощников [Польская армия // Новое время. 1917. 5 апреля]. Позднее эта же газета опубликовала сообщение, что 8 апреля В. Ф. Новицкий совместно с А. Ф. Керенским и главным военным прокурором В. А. Анушкиным в Главном штабе произвели выемку документов, содержащих списки провокаторов в армии, которых использовало царское правительство [Провокаторы // Новое время. 1917. 11 апреля].

Перед отъездом на фронт Гучков поручил капитану Звереву ежедневно отправлять телеграммы о делах в военном ведомстве. В одном из таких вечерних сообщений капитан отметил, что с отъездом министра «жизнь в доме замерла» [РГВИА. Ф. 372. Оп. 1. Д. 44. Л. 27], так как помощники принимали «каждый у себя», поэтому новости он получал от случайных посетителей. Контакт был налажен с Л. Г. Корниловым, который сообщил о спокойствии в частях и заводах. Зверев счел нужным передать военному министру: об отправке представителей Государственной думы в Туркестан, ситуация в котором после ареста генерала А. Н. Куропаткина вызвала тревогу у Корнилова; об окончательном принятии комиссией А. А. Поливанова положения о ротных и полковых комитетах [РГВИА. Ф. 372. Оп. 1. Д. 44. Л. 27].

По пути на фронт Гучков совершил несколько остановок. Находясь в Ставке верховного главнокомандующего, Гучков принял доклады генерала А. И. Деникина и адмирала А. И. Русина [Путешествие А. И. Гучкова // Русский инвалид. 1917. 8 апреля]. В ходе этой же встречи состоялось назначение генерала К. И. Величко главным полевым инженером. 5 апреля в Гомеле Гучков принял делегатов 2-го драгунского полка. На протяжении всего пути министра посещали представители войск.

7 апреля в «Минской газете» появилась заметка, что ожидается приезд Гучкова и Керенского на фронтовой съезд [Фронтовой съезд // Минская газета. 1917. 7 апреля]. Гучков не посетил этот город во время своей поездки. В. И. Гурко вспоминал, что он прибыл 2 апреля в Минск и вскоре увиделся с министром. Скорее всего, Гурко совместил два события — поездку Гучкова на Западный фронт, которая началась 27 марта и закончилась 1 апреля, и апрельскую поездку [Гурко, 2007, с. 338].

Большая остановка произошла в Киеве, куда Александр Иванович прибыл 6 апреля в 10 часов 30 минут. На вокзале министра встретили главный начальник Киевского военного округа генерал-лейтенант Н. А. Ходорович, военный комиссар К. М. Оберучев, киевский комендант генерал-лейтенант Мурзич, председатель Совета офицерских депутатов полковник Отоцкий, председатель Совета солдатских депутатов Таск. Газета «Последние новости» передала, что отвечая на приветствия, Гучков призвал к поддержке Временного правительства и борьбе «со злейшим врагом России — Вильгельмом». В 11 часов утра отбыл с вокзала в город. После встречи на вокзале министр прибыл на завод «Арсенал» [Телеграммы // Русский инвалид. 1917. 8 апреля]. Рабочие восторженно встретили военного министра.

В час дня Гучков, которого сопровождал генерал Ходорович, посетил киевский военный госпиталь. В конце встречи солдаты при криках «ура» подняли министра и на руках вынесли его к автомобилю [Путешествие А. И. Гучкова // Русский инвалид, 1917, 8 апреля].

В 3 часа Гучков посетил Исполнительный комитет [А. И. Гучков в Киеве // Последние новости. 1917. 7 апреля]. Министр отметил, что Киев поглотил внимание Временного правительства, так как здесь крайне остро стояли национальные и религиозные вопросы, которые разожгло царское правительство. Далее он сказал: «Если в окопах наши братья работают самоотверженно, смотря смерти в глаза, то мы здесь должны также самоотверженно работать, не покладая рук» [Речь военного министра // Русский инвалид. 1917. 8 апреля]. Министр обратил внимание, что только после победы «мы приступим к коренному переустройству всей нашей жизни». Перед министром выступил представитель украинского народа О. Р. Штейнгель, который поделился мечтами украинского народа о решении Учредительного собрания в пользу автономии Украины и о федеративном будущем России. Министр указал, что Учредительное собрание «будет созвано» после «торжества русского дела в борьбе с германизмом» и что оно проявит искусство и мудрость, чтобы сохранить и великое единство и разнообразие в частях.

В 6 часов 30 минут вечера Гучков присутствовал на собрании военных депутатов Киевского гарнизона. В обсуждении вопросов Гучков участия не принял. Солдаты и офицеры устроили министру грандиозную овацию, большая группа солдат подхватила министра и на руках вынесла из залы и понесла к автомобилю. В 7 часов 30 минут вечера Гучков уехал из Киева [А. И. Гучков в Киеве // Последние новости. 1917. 7 апреля].

Штаб главнокомандующего армиями Юго-Западного фронта Гучков посетил 7 апреля [Хроника // Русский инвалид. 1917. 12 апреля].

Поезд с министром прибыл «примерно» в 2 часа дня. На перроне его встретили А. А. Брусилов, командующие армиями генералы П. С. Балувев, гД. Г. Щербачев, А. М. Каледин, А. Е. Гутор. Присутствовали также представители городской администрации, солдаты, офицеры. Корреспондент обратил внимание на простоту встречи, например отсутствие караула, которая гармонировала с простотой самого министра. Автор заметки, как только обычный пассажирский поезд приблизился к перрону, разглядел в окне фигуру министра, который был облачен в штатское пальто с красной повязкой на рукаве, на голове у министра была простая серая смушковая шапка.

Корреспондент отметил, что когда министр шел к своему автомобилю, из группы солдат раздалось «Братцы, за здоровье первого народного военного министра “ура!”». После завтрака в вагоне А. А. Брусилова прошло совещание с командующими армиями [Военный министр в Штабе Юго-Западного фронта // Армейский вестник. 1917. 8 апреля].

В этот же день военный министр посетил заседание собрания военных депутатов Юго-Западного фронта [Речь военного министра // Армейский вестник. 1917. 8 апреля]. В своей речи Гучков упомянул, что, несмотря на тяжелую болезнь, он посчитал «долгом совести» присутствовать на совещании. Февральские события в Петрограде он назвал «актом спасения русского народа». Он заключил, что теперь нельзя обвинять власть, так как каждый сам ответственен за судьбу Родины. Гучков сказал, что «только после победы и спасения страны на долгие годы от военной угрозы» «начнется» внутренне устройство (речь идет о земельном вопросе, народном образовании и т. д.). После этих слов речь министра покрыло громовое «ура». В 5 часов дня 8 апреля поезд с военным министром прибыл на станцию Бендеры [Хроника // Русский инвалид. 1917. 12 апреля].

9 апреля военный министр прибыл в Яссы. На этой станции его встретили представители русской и французской делегаций, румынский военный министр Винтилэ Брэтиану и многие другие. Под председательством Гучкова состоялось продолжительное совещание высшего румынского и русского командования. Вопросы, поднимавшиеся на совещании, касались личного состава, водворения порядка на новых началах и снабжения армии [Хроника // Русский инвалид. 1917. 13 апреля]. По итогам этого совещания своих постов лишились 14 начальствующих лиц. В конце дня состоялась продолжительная встреча А. И. Гучкова с председателем Совета министров Румынии [Поездка А. И. Гучкова // Вечернее время. 1917. 11 апреля].

Следующая остановка была в Кишиневе [А. И. Гучков в Кишиневе // Вечерняя газета. 1917. 10 апреля]. В газете «Южная мысль» [К поездке А. И. Гучкова // Южная мысль. 1917. 16 апреля] написали, что в этом городе к поезду подошли местные деятели, сообщившие Гучкову о плохом состоянии железных дорог и о свирепствующем среди населения тифе.

10 апреля в 9 часов утра поезд с военным министром достиг Одессы. Когда поезд подошел к перрону, оркестр играл «Марсельезу». Отметим, что сюжет с «Марсельезой» был освещен в московской

прессе [Маршрут А. И. Гучкова // Утро России. 1917. 8 апреля]. Отвечая на приветствия, Гучков подчеркнул, что «взоры Временного правительства были обращены с тревогой на Одессу» и что благодаря быстрой организации совета рабочих депутатов в Одессе была установлена нормальная жизнь. Речи, произнесенные в Киеве и Одессе, касающиеся национальных и религиозных противоречий, были практически идентичны. Уже в «Лондонской» гостинице за завтраком в разговоре с городским головой Одессы М. В. Брайкевичем он заметил, что успокоению способствовали все, «начиная с ген. М. И. Белова, кончая последним мальчуганом, который бежал сегодня вслед за моим автомобилем». Также Гучков подчеркнул особое значение А. В. Колчака как командующего Черноморским флотом.

В штабе Одесского военного округа министра приветствовал генерал Н. А. Маркс. Там произошла любопытная ситуация. Как сообщают газеты, в штабе находился вольноопределяющийся Н. В. Зайферт, которого представили как хорошего воина, дважды выдержавшего экзамен на первый офицерский чин, но не получившего его из-за «политической неблагонадежности» при прежней власти. Выслушав обращения, Гучков ответил: «Поздравляю вас с чином прапорщика». В газетах Зайферта окрестили «первым офицером из неблагонадежных».

После посещения штаба военного округа Гучков отправился в «Лондонскую» гостиницу. Именно здесь его встретил А. В. Колчак, который прибыл в город вечером 9 апреля. Отметим, что Гучков рассматривал вариант назначения Колчака на Балтийский флот вместо А. С. Максимова.

В 11 часов 55 минут дня Гучков посетил гарнизонное собрание [А. И. Гучков в Одессе // Власть народа. 1917. 11 апреля]. В своей речи Гучков вспомнил о том, как вместе с солдатами сидел за фронтовыми кострами, где они вместе поняли, что неуспех русской армии кроется в военной организации.

В 4 часа Гучков присутствовал на параде, прошедшем на лагерной площади. После парада он вернулся в гостиницу, где под председательством Гучкова состоялось совещание по вопросам санитарии Одессы и тыла [А. И. Гучков в Одессе // Вечерняя газета. 1917. 12 апреля].

Капитан 1-го ранга А. В. Зарудный, командир корабля «Синоп», пригласил министра на «демократический обед», состоявшийся в половине шестого. Депутация от редакции газеты «Солдатская мысль» поднесла министру номер газеты, отпечатанной на красном шелке.

В 7 часов вечера Гучков уехал из Одессы [Гражданин-министр А. И. Гучков в Одессе // Одесская почта. 1917. 11 апреля]. Под звуки «Марсельезы» министр отбыл в Ставку. Возвращаясь, Гучков отправил телеграмму с требованием о встрече в Могилеве с генералом А. И. Деникина и дежурным генералом со списком «всех начальствующих лиц замененных и подлежащих замене» [РГВИА. Ф. 372. Оп. 1. Д. 44. Л. 44]. Речь идет о списке, по которому проводились гучковские чистки. В своих воспоминаниях Деникин подтверждает, что видел списки после объезда военным министром фронта [Деникин, 1921, с. 179]. 12 апреля в 7 часов 10 минут вечера Гучков прибыл в Петроград на Николаевский вокзал. Его встретили приближенные сотрудники Военного министерства во главе с генералом В. Ф. Новицким.

Газеты подчеркивали, что главным итогом поездки стала чистка командного состава. По согласованию военного министра с верховным главнокомандующим на Юго-Западном фронте, отчислено от высших командных должностей (до начальников дивизий включительно) 23 генерала. Всего же по всем фронтам подверглось перемещению 146 лиц, в том числе 114 начальствующих лиц отчислено от занимаемых должностей [Перемены в командном составе // Русский инвалид. 1917. 14 апреля].

Таким образом, анализ газетных сообщений доказывает, что на всем протяжении маршрута Гучков видел на положительную, восторженную встречу со стороны местного населения или представителей воинских частей. Большинство местных газет писали заметки о Гучкове как о простом человеке, настоящем товарище солдат. Можно утверждать, что поездка была проведена для составления аттестационного списка высшего командования армии и дальнейшего проведения чисток.

Источники

- А. И. Гучков в Киеве. *Последние новости*. 1917. 7 апреля.
А. И. Гучков в Кишиневе. *Вечерняя газета*. 1917. 10 апреля.
А. И. Гучков в Одессе. *Вечерняя газета*. 1917. 12 апреля.
А. И. Гучков в Одессе. *Власть народа*. 1917. 11 апреля.
Военный министр в Штабе Юго-Западного фронта. *Армейский вестник*. 1917. 8 апреля.
Гражданин-министр А. И. Гучков в Одессе. *Одесская почта*. 1917. 11 апреля.
Гурко В. И. *Война и революция в России. Мемуары командующего Западным фронтом. 1914–1917*. Пер. с англ. М. Г. Барышникова. М.: Центрполиграф, 2007. 400 с.

- Деникин А. И. *Очерки русской смуты*. М.: Наука, 1921. Т. 1. Крушение власти и армии (Февраль — сентябрь 1917 г.). 583 с.
- К поездке А. И. Гучкова. *Южная мысль*. 1917. 16 апреля.
- Кедров М. А. *Моя автобиография. 1878–1933 гг.* Вступ. ст., коммент. Д. Ю. Козлова, Л. И. Петрушевой, В. А. Болтрукевича; при участии Е. В. Балушкиной и Ю. Г. Орловой. М.: Квадрига, 2020. 304 с.
- Маршрут А. И. Гучкова. *Утро России*. 1917. 8 апреля.
- Перемены в командном составе. *Русский инвалид*. 1917. 14 апреля.
- Поездка А. И. Гучкова. *Вечернее время*. 1917. 11 апреля.
- Польская армия. *Новое время*. 1917. 5 апреля.
- Провокаторы. *Новое время*. 1917. 11 апреля.
- Путешествие А. И. Гучкова. *Русский инвалид*. 1917. 8 апреля.
- Речь военного министра. *Армейский вестник*. 1917. 8 апреля.
- Речь военного министра. *Русский инвалид*. 1917. 8 апреля.
- Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 372. Секретарская часть. Оп. 1. Д. 44.
- Телеграммы. *Русский инвалид*. 1917. 8 апреля.
- Фронтной съезд. *Минская газета*. 1917. 7 апреля.
- Хроника. *Русский инвалид*. 1917. 12 апреля.
- Хроника. *Русский инвалид*. 1917. 13 апреля.

Литература

- Жебровский С. С. Высший командный состав Русской армии весной 1917 г. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2007. Сер. 2. Вып. 2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshiy-komandnyy-sostav-russkoy-armii-vesnoy-1917-g/viewer>
- Козодой В. И. *Александр Иванович Гучков и Великая русская революция*. Новосибирск: НОУ ВПО Сибирская акад. упр. и массовых коммуникаций (ин-т), 2015. 255 с.
- Павлов Ю. А. Гучковская «чистка» армии (март — апрель 1917 г.). *Россия в войнах начала XX века*. Екатеринбург, 2005. С. 215–228.
- Сенин А. С. *Александр Иванович Гучков*. М.: Скрипторий, 1996. 268 с.
- Старцев В. И. *Революция и власть: Петроградский Совет и Временное правительство в марте–апреле 1917 г.* М.: Мысль, 1978. 256 с.

Филоненко Евгений Алексеевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Eugene A. Filonenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки
Актуальные проблемы истории России
Научный руководитель — Л. Г. Рогущина, канд. ист. наук, доц.
filonenko1998ea@mail.ru

УДК 929

В. П. Ивашев. Человек и декабрист

Аннотация. Статья, написанная на основе советских и новейших исследований и монографий исторического и краеведческого характера по декабристскому движению, аккумулирует в себе опубликованную информацию о личности декабриста В. П. Ивашева с известными противоречиями и представляет собой историко-биографический очерк. Автор приходит к выводу, что изучение личности декабриста заслуживает внимания со стороны исследователей для углубленного понимания сущности декабристского движения.

Ключевые слова: декабристы, личность в истории, В. П. Ивашев, семья декабриста В. П. Ивашева, П. Н. Ивашев, П. И. Пестель, декабристы в Сибири.

V. P. Ivashev: A man and a Decembrist

Abstract. This article uses Soviet and recent studies pertaining to Decembrist movement research in the field of history and regional studies, including research papers and monographs, to accumulate the information that has been published about V. P. Ivashev, a Decembrist. The article discusses the notable contradictions associated with V. P. Ivashev and offers a fresh historical and biographical sketch of this person. It is concluded that there is significant potential for the study of V. P. Ivashev's personality for the purpose of understanding the essence of the Decembrist movement.

Keywords: Decembrists, personality in history, V. P. Ivashev, Decembrist family V. P. Ivashev, P. N. Ivashev, P. I. Pestel, Decembrists in Siberia.

Личность В. П. Ивашева на фоне более заметных участников движения декабристов, таких как, например, К. Ф. Рылеев и П. И. Пестель, на первый взгляд не представляет особого интереса и не имеет серьезного исторического значения. Ивашев равно как и многие другие рядовые члены движения, для широкого читателей остается в тени пятерых известных еще со школьной скамьи лидеров декабристского движения. Это подтверждается немногочисленной библиографической базой, из которой важные и основополагающие труды: советская историческая монография О. К. Булановой, остающейся на данный момент

ключевой работой о декабристе, одна из новых культурологических монографий Е. С. Федоровой, статьи Ел. К. Решко и Е. П. Ивашевой в периодической печати, а также работы ульяновского краеведа А. Н. Блохинцева. В большинстве неупомянутых в данной статье общих и связанных с другими декабристами работ личность Ивашева упоминается вскользь, не раскрывается более детально. Таких работ, более ста, но в рамках статьи приводятся только те из них, которые помогают более точно отразить личность В. П. Ивашева и влияние личности на движение декабристов, отражая сущность последнего.

Благодаря изучению личности декабриста, нами были обнаружены небольшие, но важные исторические детали, позволяющие увидеть через его жизнь один из многогранных пластов сущности движения декабристов, его развития более глубинно, естественно, объективно. Важно упомянуть и об обширной, но до сих пор полностью не опубликованной личной переписке Ивашева, представляющей интерес для изучения истории повседневности провинциального дворянства конца XVIII — начала XIX в.

До 14 лет В. П. Ивашев рос в Симбирске, в Ундорах, и в гостеприимной и образованной семье [Эрлих, 2013, с. 130]. Здесь под присмотром француза Дипокура [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 272] Ивашев говорил, читал и писал на французском языке, играл на пианино под руководством тогда известного пианиста и композитора Фильда [Буланова, 1933, с. 36], писал стихи, положенные на музыку, неплохо рисовал [Зильбштейн, 1988, с. 176]. Василий Петрович мог видеть у себя дома гостями таких известных людей того времени, как поэта и героя войны 1812 г. Дениса Давыдова [Федорова, 2011, с. 56], поэт Николай Языков [Там же, с. 56], историк Н. М. Карамзин [Там же, с. 52], Н. Н. Трегубов, крестный отец Н. А. Гончарова, возможно, знакомого с отцом Ивашева по масонской ложе «Ключ Добродетели». Род Ивашевых по отцовской линии был в Симбирской губернии одним из самых родовитых, богатых земельными наделами и ведущих свою династию служивых дворян еще с XVI в., со времен Бориса Годунова [Федорова, 2011. с. 53].

Вырос Ивашев в атмосфере интеллектуально богатой, предрасполагающей к умственной деятельности, постоянному чтению, музицированию, рефлексии с окружающими о прочитанном, увиденном и об услышанном, что повлияло на мягкий характер В. П. Ивашева. Кроме того, он воспитывался в атмосфере христианской духовности: христианская добродетель и ее моральные догмы в семье и окруже-

нии Ивашевых превалировали или находились в равновесии с философией эпохи Просвещения, дополняя и даже не противореча друг другу, создавая вокруг себя гармоничный ореол. Не удивительно поэтому, что в Ивашеве сочеталось так много положительных черт характера: доброта, честность, жертвенность, дружелюбие, трудолюбие, уважение к другим людям, даже крепостным, начитанность, совестливость, скромность, терпимость, сентиментальность, щедрость.

В привитии таких черт и уважения к любому человеку не по словному, но по морально-нравственным принципам родители и сестры Ивашева оказали важное влияние. Как писал декабрист Н. В. Басаргин, близкий друг Ивашева, в отношениях семьи Ивашевых, «во всех <...> письмах, во всех <...> действиях было столько нежности, столько заботливости, столько душевной преданности, что нельзя не благоговеть пред такими чувствами» [Басаргин, 1988, с. 181].

Отношения сына с отцом, П. Н. Ивашевым, героем русско-турецких войн, Отечественной войны 1812 г. и заграничного похода русской армии, были, исходя из его переписки с женой [Федорова, 2011, с. 204–209, 219–220] и сыном [Там же, с. 226–229] до и после событий 14 декабря в Санкт-Петербурге, по-настоящему теплые, искренние: когда Ивашев-младший находился под следствием, Ивашев-старший навещал знакомых в столице, стараясь облегчить ситуацию в которой оказался сын [Басаргин, 1988, с. 40–41]. Он встречался с сыном во время следствия, когда на то было дано разрешение императора [Буланова, 1933, с. 43; Федорова, 2011, с. 213–214], передавал книги [Басаргин, с. 108], предметы быта и одежду [Буланова, 1933, с. 34], возмещал убытки, которые Ивашев-младший нанес графу П. Х. Витгенштейну [Буланова, 1933, с. 58]; когда Ивашев-младший уже был отправлен в ссылку, Ивашев-старший ходатайствовал перед комендатом Нерчинских рудников и Петровского завода Лепарского [Федорова, 2011, с. 224–225, с. 248] и перед императором Николая I через беседу с цесаревичем Александром Николаевичем и поэтом В. А. Жуковским [Там же, с. 76–77; Шабалкин, 2018, с. 62] об облегчении пребывания и сокращении срока на каторге для сына, не раз писал прошение А. Х. Бенкендорфу, чтобы потомство Ивашева-младшего не понесло наказаний вследствие провинности своего отца и не было отдано в крепостные [Басаргин, 1988, с. 181; Федорова, 2011, с. 248–249; Шабалкин, 2018, с. 62] отправлял крупные денежные суммы и предметы быта для поддержки сына на поселении в Петровском заводе [Басаргин, 1988, с. 154; Буланова, 1933, с. 68, 87, 208]

и в Туринске [Федорова, 2011, с. 210], книги для чтения и для перевода [Басаргин, с. 24; Федорова, 2011, с. 385]. Сам В. П. Ивашев, будучи в ссылке, помогает отцу переводить биографию Суворова за авторством Антига [Федорова, 2011, с. 227–228], а когда П. Н. Ивашев умрет в 1838 г., Василий Петрович напишет в письме к сестре Елизавете об отце с большим пиететом, подчеркивая готовность отца жертвовать всем ради благополучия своих родных, что также свидетельствует о крепкой любви и уважении сына к отцу [Федорова, 2011, с. 59].

Нельзя не отставить без внимания и мать декабриста, Веру Александровну Ивашеву-Толстую. Дочь Симбирского губернатора А. В. Толстого, впоследствии близкого друга П. Н. Ивашева, Вера Александровна, по характеру гордая, силой личности супругу не уступала. Благодаря ей, круг связей Ивашевых в губернии и за ее пределами стал шире: Ивашев-старший, женившись на В. А. Толстой, породнился с семьей Толстых, Тютчевых и Завалишиных [Буланова, 1933, с. 55], что впоследствии определит круг знакомств Ивашева-младшего в среде будущих декабристов — выходцев из этих семей. Когда Ивашев-младший был арестован и вскоре сослан в Сибирь, Вера Александровна, как и ее муж, не оставляла попыток ходатайствовать за сына например она писала императрице письма [Федорова, 2011, с. 246]. Существует даже легенда, согласно которой в 1836 г. у Веры Александровны была встреча с Николаем I в Симбирске в рамках общей поездки царской семьи по России, в ходе которой император специально уединился с матерью Ивашева, надеясь услышать от нее просьбу о смягчении тяжести приговора сыну, но Вера Александровна не попросила Николая об этом, но символично уронила платок [Федорова, 2011, с. 75–76] якобы в знак озлобленности по причине ранее неудовлетворенных ходатайств о смягчении для сына условий нахождения в сибирской ссылке [Буланова, 1933, с. 262]. Вместе с супругом они вскоре смогли через князя Горчакова добиться разрешения у Бенкендорфа определить сына на поселение в Туринск [Басаргин, 1988, с. 181], но им не позволили там же встретиться с сыном [Буланова, 1933, с. 245–246]. В письме к сестре Ивашев-младший положительно отзываясь о характере матери, подмечает в ней умение угадывать натуру людей [Федорова, 2011, с. 76]. О нежной и искренней любви матери к сыну свидетельствуют письма. Веры Александровны сыну. В одном из писем она пишет: «Единственное счастье, которое я желаю, — соединиться с тобою, возлюбленный сын, провести остаток дней моих с тобой, — возможно ли отказать матери в позволении

следовать за ее сыном, — нет, я уверена, что такой жестокости не будут иметь!» [Там же, с. 72].

Сестры декабриста, Екатерина, Александра и Елизавета Ивашевы, как и родители, любили брата и искали любую возможность увидеть Василия и узнать о его самочувствии. Особенно его любила Елизавета, она не только писала ему много теплых писем [Там же, с. 230–236], но и рискнула ради него один раз тайно приехать на поселение в Туринск на несколько дней [Там же, с. 315].

Нельзя не упомянуть и жену В. П. Ивашева — К. П. Ле Дантю. Дочь антиквара и коммерсанта Пьера Рене и гувернантки Марии-Сесиль, выехавших из Франции в 1803 г. из-за преследований за республиканские и одновременно оппозиционные убеждения в отношении наполеоновских порядков, Камилла впервые увидела Василия Петровича в его имении в Ундорах, куда ее родители устроились работать по приглашению родителей Ивашева. У молодых людей возникло чувство. В источниках наблюдается противоречие относительно возникновения и существования любовной связи между ними: в одних источниках говорится, что никакой любовной связи между Василием и Камиллой не было, а приезд Камиллы в Сибирь был не более чем специфическом утешении Ивашева-младшего, обошедшимся его родителям в кругленькую сумму денег, но в других источниках, более многочисленных, свидетельствуют о том, что молодые люди искренно любили друг друга, Камилла делила с мужем тяготы каторги. Однако вопрос об искренности любви двух молодых людей ставился под сомнение даже после их смерти. Предполагалось, что в свое время об истории поездки Ле Дантю, поданной и частью воспринятый как акт самоотверженности и самопожертвования ради любви, написал и приукрасил ее Герцен, и это в исторической перспективе вошло в романтическую составляющую герценовского мифа о подвиге движения декабристов и их жен [Эрлих, 2015, с. 153–155].

В движении декабристов Ивашев оказался, будучи офицером Кавалергардского полка. Попав в Кавалергардском полк в 1815 г. и прослужив в нем до 1819 г., Ивашев встретил будущих декабристов, в разное время служивших в полку: П. И. Пестель, М. С. Лунин, С. Г. Волконский, М. Ф. Орлов, Н. А. Муравьев, С. Н. Бегичев [Нечкина, 1977, с. 129]. Последний служил в одно время с Ивашевым и познакомил его с уставом «Союз Благоденствия» в 1819 г. [Буланова, 1933, с. 11–12] и, как считается, принял в декабристское общество [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 252]. Цели «Союза благоденствия» не

показались Ивашеву противозаконными: будущий декабрист полагал, что это в будущем делается предметом свободного обсуждения [Там же]. В том же году по исторической случайности Ивашева-младшего, по ходатайству отца, сделали адъютантом боевого товарища Ивашева-старшего по Заграничному походу русской армии Витгенштейна. Василий Петрович направляется на Украину, в Тульчин. Бегичев перед отправкой Ивашева просит его передать письмо офицеру Бурцеву, своему другу. Приехав в Тульчин, Ивашев передает письмо Бурцеву, а последний знакомит прибывшего офицера с другими офицерами Тульчине, уже находящимися в «Союзе благоденствия». При таком стечении обстоятельств Ивашев был окончательно принят в общество [Буланова, 1933, с. 11–12].

В Тульчине Ивашев, как он сам признается на следствии [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 272–273], познакомился с политической и либеральной литературой эпохи Возрождения и французских просветителей [Нечкина, 1955, с. 348], участвовал в переводе книги «Вейсгауптское тайное общество» Баррюэля [Следственное дело В. П. Ивашева, с. 264; Нечкина, 1955, с. 346–347] и, вероятно, равно как и остальные тульчинские молодые офицеры, принимал участие в дискуссиях. Не удивительно что в промежутке между 1819–1821 гг. Ивашев был деятелен и решителен в своих действиях [Нечкина, 1977, 1969, с. 177] и явно мог принять в общество одного из братьев Крюковых, хотя на следствии это он отрицал [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 268]. Таланты Ивашева заметил Пестель: молодые офицеры сдружились особенно в 1821 г., когда Ивашев заболел, а Пестель предоставил первому жилье на своей квартире и относился к нему, как к своему брату [Там же, с. 261]. В будущем Пестель будет многое поручать и говорить Ивашеву: назначил одним из руководителей Тульчинской управы Южного общества декабристов [Нечкина, 1955, с. 337], познакомил его и будет обсуждал с ним отрывки из «Русской Правды», хотя Ивашев все это будет отрицать на следствии [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 258], поручал налаживать связи с другими антиправительственными обществами. Эти факты подтверждаются показаниями С. Г. Волконского. Кроме того, имеются предположения Юшневского о возможности Ивашева налаживать связи для общества в Симбирске, случайным обстоятельством знакомства Ивашева с декабристом Якубовичев на Кавказских вода, участием в съезде 1821 г., осведомленностью решениями съезда 1823 г. Любопытен тот факт, что Ивашев и его товарищи на следствии и в мемуарах позже утверждали, что после 1821 г. хотели покинуть

общество и активного участия в нем не принимали [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 261; Басаргин, 1988, с. 62]. Отговорка это или искренность, но Ивашев отказался от очной ставки с Пестелем и согласился со всеми его показаниями [Следственное дело В. П. Ивашева, 1969, с. 271], и нельзя исключать, что до конца всего предприятия Ивашев оставался активным деятелем общества. Возможно, смена настроения относительно деятельности общества связана у Ивашева с переменной в поведении Пестеля [Там же, с. 265].

Во время ссылки в Сибирь Ивашев еще более сближается с товарищами по движению: с Басаргиным, ставшими крестным отцом первенца Ивашева [Басаргин, 1988, с. 181], с Барятинским как поэтом единомышленником, с Н. А. Бестужевым, который ценил и уважал вкусы и стиль исполнения пейзажей Ивашева [Зильбштейн, 1988, с. 284–290], а также с четой Юшневских. Когда Камилла и Василий умерли, их детей воспитывал декабрист Пущин, который фактически на полгода заменил им умерших родителей, что демонстрируют письма Якушкина [Якушкин, 1951, с. 146, 156–161].

Подводя итог, отметим, что на первый взгляд незначительная фигура рядового члена движения декабристов позволяет увидеть сущность движения декабристов в ином свете. На примере биографических данных В. П. Ивашева движение декабристов раскрывается не как объединение группы офицеров-единомышленников, замысливших изменить государство посредством госпереворота, но как сообщество людей, объединенных человечески узкими связями. В то же время пример Ивашева демонстрирует пример действий рядового участника движения декабристов, раскрывая особенности функционирования движения. Но этим изучение влияния личности В. П. Ивашева на движение декабристов определенно не ограничивается.

Источники и литература

- Басаргин Н. В. *Воспоминания, рассказы, статьи*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное из-во, 1988. 542 с.
- Буланова О. К. *Роман декабриста*. М.: Издательство Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1933. 437 с.
- Завалишин Д. И. *Воспоминания*. М.: Захаров, 2003. 608 с.
- Зильбштейн И. С. *Художник-декабрист Николай Бестужев*. М.: Изобраз. искусство, 1988. 680 с.
- Нечкина М. В. *А. С. Грибоедов и декабристы*. М.: Худ. лит., 1977. 735 с.
- Нечкина М. В. *Движение декабристов: в 2 т.* М.: Изд. Академии Наук СССР, 1955. Т. 1. 482 с.

- Следственное дело Ивашева В. П. *Восстание декабристов. Документы*. М.: Наука, 1969. Т. 12. С. 251–276.
- Тальская О. С. И. И. Пущин и дети В. П. Ивашева. *Сибирь и декабристы*. Вып. 5. Отв. ред. Б. С. Мейлах. Иркутск: Вост. Сиб. кн. изд.-во, 1988. С. 88–96.
- Федорова Е. С. *Как в капле дождя. Общественная и частная жизнь России XIX — первой трети XX вв. в судьбах семьи декабриста Василия Ивашева (по эпистолярным, мемуарно-литературным и другим историческим документам)*. М.: Лабиринт, 2011. 330 с.
- Шабалкин А. Ю. «Общепольная жизнь» генерала Ивашева. *Мономах*. 2018. № 3 (111). С. 60–63.
- Эрлих С. Е. *Декабристы в исторической памяти (2000–2014)*. СПб.: Санкт-Петербургский институт истории РАН, 2015. 490 с.
- Якушкин И. Д. *Записки, статьи, письма*. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1951. 741 с.

Шариш Ирина Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina I. Sharish

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук, проф.

sharish.ira@yandex.ru

УДК 930.2

К вопросу о преобразовании 7-й реальной Санкт-Петербургской гимназии в Санкт-Петербургское первое реальное училище: причины, ход, события

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс преобразования 7-й реальной Санкт-Петербургской гимназии в реальное училище. В работе раскрываются основные причины преобразования, особое внимание уделено событиям и действующим лицам этого события. Основное внимание в работе автор акцентирует на изменении учебного курса в новом образовательном учреждении.

Ключевые слова: реальная гимназия, реальное училище, Министерство народного просвещения, реформа средней школы, среднее образование.

The transformation of the 7th Real Gymnasium into the First Saint Petersburg Real School: Reasons and the course of events

Abstract. This article discusses how the Seventh Real Saint Petersburg Gymnasium was transformed into a real school. The paper outlines the main reasons for the transformation and focuses on its events and key actors. The curriculum changes are discussed in particular detail.

Keywords: real gymnasium, real school, ministry of education, secondary school reform, secondary education.

Историю развития среднего образования в России долгое время рассматривали как общее целое без уделения должного внимания отдельным учебным заведениям. Специальные общие работы по истории Санкт-Петербургского первого реального училища отсутствуют. Вместе с тем имеется интерес исследователей как к данному учебному заведению, так и к системе среднего образования в Российской империи. В последнее время наблюдается повышенное внимание к изучению опыта среднего образования. Среди них необходимо назвать работы Р. З. Гушель [Гушель, 2018], В. Д. Осиповой [Осипова, 2019], Т. И. Пашковой [Пашкова, 2014] и др. Исследователей интересуют вопросы законодательной базы возникновения учебных заведений данного типа, изменения учебного курса, воспитательной деятельности и т. п. Данное училище интересно для рассмотрения тем, что с самого начала устройство еще 7-й классической гимназии было не типичным для всей Империи, направленным на практическое образование. Кроме того, именно Санкт-Петербургское реальное шестиклассное училище стало в Российской империи первым таким типом учебного заведения и было взято за основу при основании новых реальных училищ.

Для изучения Санкт-Петербургского первого реального училища были использованы различные источники. Их можно разделить на законодательные и делопроизводственные. К законодательным источникам относятся: высочайшие указы «Об утверждении устава реальных училищ» от 15 мая 1872 г. и «Об утверждении новой формы для учеников реальных училищ» от 27 февраля 1873 г. группе

источников относятся делопроизводственные документы, а именно материалы Санкт-Петербургского первого реального училища, находящиеся на хранении в Центральном государственном историческом архиве Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб) в фонде 64.

Училище было открыто в 1872 г. [Пашкова, 2015, с. 164]. Однако стоит отметить, что история данного учебного заведения началась еще в 1859 г. Так, 30 октября 1859 г. по докладу генерал-адмирала великого князя Константина Николаевича было признано, что в морские учебные заведения принимаются не по выбору способных к обучению морской службе, а по старшинству в кандидатских списках, вследствие этого нет возможности выпустить профессиональные морские кадры. После доклада была признана необходимость реформирования морских учебных заведений. Прежде всего прекращался прием детей в морские учебные заведения в раннем возрасте [Князев, 1912, с. 3–5]. Вследствие всего вышеперечисленного предполагалось учредить в Петербурге в ведении Министерства народного просвещения еще одну гимназию, для которой Морское министерство уступило бы помещение и некоторые денежные средства, оставшиеся после преобразования морских учебных заведений.

В 1860 г. по поручению великого князя Константина Николаевича, адмиралом графом Е. В. Путягиным был выработан и опубликован «Проект преобразования морских учебных заведений с учреждением новой гимназии» [Так же, с. 6]. Спустя два года, в 1862 г., приказом его императорского величества была учреждена 7-я Санкт-Петербургская гимназия с пансионом для воспитанников, которые будут переданы из морского ведомства [ПСЗ-2. СПб., 1865. Т. 37. От. 1. № 38566]. Гимназия была учреждена на основании общего гимназического устава 1828 г. и штата столичных гимназий.

Для размещения 7-й гимназии с пансионом Морское ведомство уступило Министерству народного просвещения бывшую служительскую казарму корпуса на углу Большого проспекта и 12-й линии Васильевского острова, а под квартиры служащих в гимназии — принадлежащее корпусу здание по 13-й линии подъезд 12 Васильевского острова, состоявшее из офицерского флигеля и казармы нижних чинов с надворными строениями. Уже к октябрю 1862 г. казарма была переделана под гимназию. В 1865 г. гимназия из классической была преобразована в реальную согласно уставу гимназий и прогимназий 1864 г. [Князев, 1912, с. 8–12].

Классическая гимназия имела весомое преимущество перед реальной — она давала возможность поступить в высшие учебные заведе-

ния. Из-за этого в Министерство народного просвещения стали поступать просьбы от родителей, чтобы возможность поступить в вузы дали и выпускникам реальных гимназий. Однако эти просьбы были отклонены, и родители начали переводить своих детей обратно в классические гимназии.

Новый министр просвещения Д. А. Толстой, назначенный вместо А. В. Головкина в 1866 г., находил, что по уставу 1864 г. реальная гимназия не в состоянии удовлетворить ни одной потребности и требует неотложной реформы [Там же, 1912, с. 25–28].

15 мая 1872 г. высочайше был утвержден «Устав реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения» [ПЗС-2. СПб., 1875. Т. 47. От. 1. № 50854]. Согласно Уставу реальные училища имеют целью доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний. На основании данного Устава Седьмая реальная гимназия была преобразована в Санкт-Петербургское шестиклассное реальное училище с двумя отделениями: основным и коммерческим и с тремя отделениями в дополнительном классе: общим, механико-техническим и химико-техническим. В 1872 г. по новому Уставу были устроены 5 младших классов, а в 1873–1874 гг. создан и 6-й, старший класс. В 1874/75 учебном году был открыт дополнительный класс с тремя отделениями и 5-й класс коммерческого отделения. В 1873 г. Санкт-Петербургское шестиклассное реальное училище стало именоваться Санкт-Петербургским первым реальным училищем [ЦГИА СПб. Ф. 64. Оп. 1. Д. 530 Л. 3, 8].

27 февраля 1873 г. была высочайше утверждена новая форма для учеников реальных училищ [ПЗС-2. СПб., 1876. Т. 47. От. 1. № 51948]. Вместо фуражки полагалось носить кепи по французскому образцу. До этого времени гимназисты Седьмой реальной гимназии носили следующую форму: черный пиджак с синими петлицами, закрытый жилет и темно-серые брюки, черное пальто с синими петлицами и фуражка с синим околышем без канта.

Обучение в училище строилось в соответствии с учебным планом, утверждаемым МНП. Однако в Уставе реальных училищ в ст. 15 указано, что с разрешения начальства можно вносить изменения в учебный процесс. Этим пунктом Устава воспользовалось руководство, вследствие чего произошли следующие изменения:

Первый урок математики был перенес из 2-го класса в 4-й, а вместо него из 4-го класса во 2-й был перенес первый урок рисования. При внесении изменений директор объяснял свою позицию так:

«...в 4-м классе необходимо изучение геометрии и особенно решение геометрических задач». Из 5-го класса в 6-й класс было перенесено два из восьми уроков математики, а взамен их из 6-го класса были перенесены два урока химии. Руководство посчитало восемь уроков по математике в 5-м классе слишком обременительным, а в 5-м классе как раз считало необходимым ввести два дополнительных урока по химии для объяснения некоторых вопросов физики и естественной истории. После открытия в училище коммерческого отделения уроки физики и естественной истории были разделены между 5-м и 6-м классами по два в каждом классе вместо назначенных учебным планом четырех уроков естественной истории и четырех уроков физики в 6-м. Директор при внесении изменений приводил следующий аргумент: «...такое распределение курсов этих предметов давало возможность проходить их не торопясь, более вдумчиво и основательно» [ЦГИА СПб. Ф. 64. Оп. 1. Д. 664. Л. 2–5].

Весьма трудная задача стояла с уроками рисования, на которых полагалось по 1,5 часа, когда все остальные уроки длились 1 час. Приходилось ставить уроки первыми или последними. Так как перерывы доставляли шум другим воспитанникам, директор училища получил разрешение от министра просвещения на увеличение длительности уроков по рисованию. Вследствие этого, уроки по рисованию длились 2 часа.

7 августа 1872 г. была выпущена примерная программа рисования с черчением для реальных училищ, по которой проходило обучение под руководством учителей рисования В. П. Шемиота и А. Х. Преображенского. В дальнейшем учителями рисования при содействии директора была разработана точная учебная программа по рисованию с подробным распределением содержания по годам обучения [ЦГИА СПб. Ф. 64. Оп. 1. Д. 639. Л. 10–12].

4 мая 1874 г. были утверждены «Правила для учеников гимназий и прогимназий». Данными правилами руководствовались и в Санкт-Петербургском первом реальном училище, они затрагивали все сферы жизни, начиная от религиозной и заканчивая правилами поведения на улице. Стоит отметить, что в отчете за 1872 г. не было ни одного безнравственного проступка [ЦГИА СПб. Ф. 64. Оп. 1. Д. 646].

Таким образом, Санкт-Петербургское реальное училище было первым училищем в стране, как и первой реальной гимназией в Санкт-Петербурге до этого. Именно по примеру Санкт-Петербургского первого реального училища были устроены все остальные училища в Российской империи. Руководство училища, а также педагогический

состав принимали участие в работе комиссии, учрежденной при Министерстве народного просвещения, по выработке общего учебного плана и примерных программ по учебным курсам реальных училищ.

Источники

ПСЗ-2. СПб., 1865. Т. 37. От. 1. № 38566.

ПСЗ-2. СПб., 1876. Т. 47. От. 1. № 51948.

Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 64: Петроградское 1-ое реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг. Оп. 1. Д. 530, 639, 646.

Литература

Гушель Р. З. Из истории становления мужской средней школы в России в 30-е–70-е гг. XIX в. *Электронное научное издание Альманах Пространство и Время*. 2018. Т. 16, вып. 1–2. [Электронный ресурс]. URL: [http://j-spacetime.com/actual %20content/t16v1-2/PDF/2227-9490e-aprov_r_e-ast16-1_2.2018.42.pdf](http://j-spacetime.com/actual%20content/t16v1-2/PDF/2227-9490e-aprov_r_e-ast16-1_2.2018.42.pdf)

Князев Г. М. *Исторический очерк С.-Петербургского первого реального училища 1862–1912 гг.* СПб.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое время», 1912. 234 с.

Осипов В. Д. Общие списки учеников и алфавитная книга Санкт-Петербургского Первого реального училища за 1870–1894 гг. Источники по истории образования. *Ars Historica. Сборник научных статей*. Архангельск, 2019. С. 146–152.

Пашкова Т. И. *Гимназии и реальные училища дореволюционного Петербурга. 1805–1917 гг.* СПб.: Серебряный век, 2015. 340 с.

Пашкова Т. И. «Учительский бунт» (к истории волнений в Санкт-Петербургском Первом реальном училище в 1905–1906 гг.). *Вестник Пермского университета*. 2014. № 3 (26). С. 132–142.

Ястребов Даниил Олегович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daniil O. Yastrebov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Т. И. Пашкова, канд. ист. наук доц.

yastr.do@gmail.com

**«Король умер — да здравствует король»:
участие воспитанников мужских средних учебных заведений
в мероприятиях «передачи императорской власти» во второй
половине XIX в.**

Аннотация. В статье предпринимается попытка проанализировать участие школьников средних учебных заведений в церемониале, связанном со смертью императора, а также в мероприятиях восшествия на престол нового государя. На основе архивных источников дается трактовка структуры траурных и праздничных мероприятий с точки зрения их функциональной составляющей. Использование опубликованных источников — памятных книг гимназий позволяет четче проследить официальную риторику подобных дней.

Ключевые слова: средние учебные заведения, церемониал, репрезентация, монархия, дореволюционная Россия.

**The king is dead, long live the king: The participation
of male secondary school students in the events connected with
the “transfer of imperial power” in the second half
of the 19th century**

Abstract. The article attempts to analyse the ways in which secondary school students participated in the ceremonies connected with the emperor's death and the ascension of the new emperor to the throne. Archival sources are used to interpret the structure of mourning and festive events in terms of their functional component. The use of published sources—high school commemorative books — makes it possible to better trace the official rhetoric of such days.

Keywords: secondary educational institutions, ceremonial rules, representation, monarchy, pre-revolutionary Russia.

На сегодняшний день церемониал императорской России исследован весьма широко и тщательно, если не сказать фундаментально. В числе таких работ — ставший уже классическим двухтомный труд американского исследователя Р. Уормана «Сценарии власти» [Уортман, 2004]. В своем исследовании историк, опираясь на обширный архивный материал, публицистику, мемуаристику, исследует функционирование придворной символики для создания и поддержания «сценариев власти». Напомню, что под «сценарием власти» Уортман подразумевает комплекс способов, механизмов и идеологем, исполь-

зующихся для репрезентации монарха. Кроме того, американский исследователь проследил символическую составляющую подобных сценариев.

М. О. Логунова предприняла попытку проанализировать похоронный ритуал российских императоров, оформившийся в период правления Петра I, использовавшийся на протяжении двух веков существования Российской империи и превратившийся в особо значимый в своей социальной детерминированности государственный церемониал. Автор приходит к выводу, что траурные церемонии были самыми консервативными по своей структуре и содержанию [Логунова, 2010, с. 20].

Наконец, немаловажные данные для моей работы были подчерпнуты из исследования Ю. А. Сафроновой [Сафронова, 2014]. В частности, главы и параграфы, посвященные анализу верноподданических адресов, а также эмоциональному воздействию на общество царевбийством, позволили уточнить и расширить наши выводы по данному вопросу.

К рассматриваемой нами теме не обращались специалисты, занимающиеся дореволюционной школой. Несмотря на то что на сегодняшний момент существуют работы, посвященные средним учебным заведениям, как в повседневной жизни, так и в переломные моменты истории [Попов, 2016; Пашкова, 2018], все же специального рассмотрения тема участия воспитанников мужских средних учебных заведений в мероприятиях «передачи императорской власти» нет. Таким образом, данная статья преследует цель если не полностью исчерпать тему, то хотя бы наметить контуры для будущих исследований.

Что касается источниковой базы нашей страны, то ее основой служат исторические записки гимназий, данные архивных делопроизводственных документов и мемуары. Исторические записки гимназий, как правило, специально составленные по случаю юбилея учебного заведения, являлись своеобразными летописями учебных заведений. Такие записки начинались с введения, в котором, обычно обозначалась цель их написания (по случаю праздника), затем подробно излагалась жизнь гимназии, в том числе в данных сочинениях давались описания празднования тех или иных торжественных дней. Среди таких торжественных дней отмечаются не только «положительно заряженные», но и «траурные» — смерть и похороны императора. Поскольку написаны исторические записки от лица «официального» руководства, то у нас есть уникальная возможность определить непосредственно те идеологические маркеры, которые присутствовали уже

во время самих мероприятий или, по крайней мере, должны были быть таковыми.

Также в статье использованы неопубликованные архивные источники. Это делопроизводственная переписка между попечителями учебных округов и Министерством народного просвещения по поводу подачи верноподданных адресов. Верноподданный адрес в нашем случае — это коллективное проявление своих глубоких чувств к престолу и монаршей особе учащимися средних учебных заведений. Их анализу в нашей статье уделено большое внимание.

Смерть действующего императора влечет за собой процесс передачи власти. Под «мероприятиями передачи императорской власти» мы понимаем ряд действий, начинающихся со смертью одного императора до коронации его преемника. Самые главные мероприятия из них (осуществляемые по принципу «король умер, да здравствует король»): во-первых, траурные действия по усопшему монарху, во-вторых, присяга новому царю. Если первая часть церемониала являлась «грустной», то вторая, напротив, была радостным событием. Показательна в этом отношении во многом партикулярная запись из исторической записки Пятой Гимназии: «*Всеобщая скорбь*, вызванная кончиной Императора Александра III Царя-Миротворца, и *радость* по поводу благополучного *восшествия* на Всероссийский Престол ныне царствующего Государя Императора Николая Александровича» (курсив наш. — Д. Я.) [Радонежский, 1874, с. 234]. Явно прослеживается переход эмоциональной окраски текста: от «грусти/скорби» до «радости/веселья».

Поскольку новости о событиях 1 марта стали известны широкой общественности и подведомственным учреждениям только на следующий день, во многих учебных заведениях богослужения отправлялись уже 2 марта [РГИА. Ф. 733. Оп. 194. Д. 103. Л. 8–8 об]. Те учебные заведения, которые находились дальше от столицы, получали новости, естественно, позднее. Так, в Казанском учебном округе все мероприятия происходили 3 и 4 марта [РГИА. Ф. 733. Оп. 194. Д. 103. Л. 23–23 об]. Из Владивостока телеграмма о выражении скорби воспитанников средних учебных заведений и о произведенной присяге пришла только 6 марта [РГИА. Ф. 733. Оп. 194. Д. 103. Л. 24].

Несмотря на задержку информирования, начиная со 2 марта попечители учебных округов начали получать адреса с выражением скорби по случаю смерти Императора и со словами соболезнования Александру Александровичу. Ю. А. Сафронова дала глубокую характеристику феномена траурных адресов на Высочайшее имя. «Смысл

верноподданнических адресов заключался в самом акте коммуникации подданных и монарха, а не в содержании послания» [Сафронова, 2014, с. 212]. Однако данное утверждение верно, скорее, для адресата. Действительно, адреса собирались в начальственных присутствиях (как правило, губернских), а затем направлялись через попечителя учебного округа прямиком к Министру народного просвещения, который в свою очередь составлял для ныне здравствующего безутешного царя сводный список. Однако некоторые адреса все же удостаивались чести быть прочитаны лично царем. Примечательно, что, проходя через всю чиновничью вертикаль до самого верха, адреса становятся предметом подсчета, отчета и иных манипуляций со стороны бюрократического аппарата.

Несколько отклоняясь от темы, приведу пример, ясно показывающий отношение чиновничества к изъявлению верноподданнических чувств учеников. Препровождая в Министерство верноподданнический адрес от Симферопольской гимназии, попечитель Одесского учебного округа П. А. Лавровский указал, что данный адрес «поставил его в немалое затруднение тем, что составляет пока единичное явление» во всем учебном округе. За две недели лишь одна гимназия из всего округа представила свой адрес, что, естественно, могло стать поводом для порицания. По мнению П. А. Лаврокского, причиной недостаточного количества адресов является душевное потрясение от пережитого [РГИА. Ф. 733. Оп. 194. Д. 103. Л. 78–78 об]. Конфуз с Одесским учебным округом является исключением из правил, однако он ярко иллюстрирует то обстоятельство, что чиновничьему аппарату важна, скорее, сухая статистика.

Если для представителей власти адреса, как уже было сказано, являются лишь актом взаимодействия, когда содержание не играет роли, для отправителей содержание адреса важно. Важно учитывать, что от учебного заведения отправлялось два адреса: от педагогического состава и от учащихся (последние и стали предметом нашего рассмотрения). Сомнительно, что сами воспитанники составляли текст, но, факт отправки от их лица дает возможность говорить об участии школьников в коммуникации с властью. Более того, сам текст конструирует приемлемую модель поведения, навязывает образ мыслей и чувств учащимся.

Стоит отметить, что в адресах, поступивших 5 марта 1881 г., говорится о смерти государя так, будто бы это была смерть по естественным причинам, а не убийство. Спустя некоторое время (7 марта) в текстах адресов звучат такие слова, как «убийство», «преступление»,

«злодейство» и т. п. Имена террористов не могли произноситься, однако чаще всего образ террориста рисуется в «звериных» тонах, всегда же террористы как минимум — осуждаемы, как максимум — проклинаемы. Особо примечателен в этом отношении адрес из Череповецкого реального училища от 14 марта 1881 г.: «Плачь и скорбь — вот состояния нашей души. Гнев и проклятия от нас на злодея (то есть на Н. И. Рысакова. — *Д. Я.*), некогда в наших стенах бывшего» [РГИА. Ф. 733. Оп. 194. Д. 103. Л. 33].

Действительно ли воспитанники гимназий и реальных училищ испытывали те чувства, о которых говорилось в адресах? Едва ли можно утверждать однозначно, но, например, ученик 7-го класса В. Н. Половцев в своем дневнике писал 27 марта, что, узнав о смерти государя, записал, что «все-таки чувствовал к Государю особенную привязанность, так что с радостью умер бы за него» [Сафронова, 2014, с. 257]. Об общей эмоциональной обстановке, царящей в гимназии в 1894 г., можно прочесть в воспоминаниях В. Г. Короленко: «С панихид и т. п. девочка возвращалась каждый раз с красными глазами. Дома она говорила об этих предметах совершенно трезво и хладнокровно, — но гимназия доводила ее до нервного расстройства. Это было положительно истерическое заражение» [Прожито].

Несмотря на то что приведенный фрагмент повествует о женской гимназии, нетрудно себе представить то настроение, которое царило и в мужских средних учебных заведениях.

После заупокойных литургий наступало время принятия присяги новому императору и наследнику престола. Например, 4 марта 1881 г. служащие и ученики Седьмой Санкт-Петербургской гимназии приносили присягу в Церкви Рождества Христова новому Императору Александру III и цесаревичу Николаю [Кусов, 1893, с. 80]. Подобная церемония осуществлялась в храмах при учебных заведениях, если таковые имелись, или же в специально назначенных для этого церквях. Христиане неправославные ходили в свои храмы, ровно как и ученики иудейского вероисповедания посещали синагоги (в донесениях о выполненных работах попечители учебных округов уделяли этому вопросу особое внимание). Помимо текста самой присяги, ученики говорили о верности царю, как отцу, об изъявлении своей сыновней любви. Особое внимание уделялось произнесению речей о важности связей между царем и его подданными.

После этого следовало участие в поклонении тела царя в Петропавловской крепости. Причем оба раза (и в 1881 г., и в 1894 г.) время, отведенное средним учебным заведениям, было единым — с восьми

до двенадцати часов дня. Это действие — еще одна возможность выразить свои чувства, чем некоторые из них и воспользовались. Например, гимназисты Седьмой Санкт-Петербургской гимназии передали обер-гофмаршалу серебряный венок для возложения на гроб царя. Надпись на венке гласила: «Царю-Освободителю и Мученику Александру II ученики Седьмой Санкт-Петербургской гимназии. 19 февраля 1855 г. — 1 марта 1881 г.» [РГИА. Ф. 73. Оп. 194. Д. 103. Л. 30]. Еще одно обстоятельство, которое обращает на себя внимание, — это даты, расположенные на венке — «19 февраля 1855 г. — 1 марта 1881 г.». Здесь указаны не даты жизни Александра Николаевича Романова, а Императора Александра II, то есть годы его правления. Это связано и с тем, что в российской традиции самодержавия личность императора неотделима от персоны императора, а также с тем (отчасти это положение вытекает из предыдущего), что 1 марта в общественном сознании был убит именно Император.

Наконец, завершающая часть всех скорбных мероприятий заключалась в следовании за телом усопшего и его захоронение. Некоторые учебные заведения удаивались возможности идти за гробом, остальная же часть оставалась лишь наблюдателями. В 1881 г. учащиеся следили за процессией с Тучкова моста, а в 1894 г. — находились на Марсовом поле.

Через некоторое время следовала коронация нового монарха, в которую воспитанники гимназий также были вовлечены. За некоторое время до начала церемоний воспитанники гимназий также начинали коммуницировать со своим монархом. Это отображается уже не в партикуляризме адресов, а в индивидуализме инициатив. Например, в Замошской прогимназии «в ожидании священного дня коронации заявили свое желание выразить участие в общей радости всеподданнейшим поднесением скромного знака памяти» [РГИА. Ф. 73. Оп. 194. Д. 103. Л. 327–327 об]. Ученики гимназии на собранные средства преподнесли своему государю серебряную ручку в виде скипетра с государственным гербом на верхушке. Существовали случаи более индивидуалистские, которые к тому же имели обратную связь. Стихи, сочиненные школьниками по случаю восшествия на престол, отмечались на высочайшем уровне (например, однажды ученику казанской гимназии были подарены часы) [РГИА. Ф. 73. Оп. 194. Д. 103. Л. 229]. Стихотворения, в свою очередь, хоть и не отличались художественным совершенством и ценностью, все же несли в себе определенный смысл — выражение в непоколебимости любви к трону и веры в царя.

Сценарий празднования коронации содержал следующие элементы: благодарственный молебен, речь от законоучителя о значении миропомазания русских царей и императоров (особенно отмечалась религиозная важность данной процедуры), речь от преподавателя истории о традиции коронования в России. Заканчивалось празднование исполнением национального гимна [Чевакинский, 1897, с. 126; Кусов, 1893, с. 81]. Помимо этого в обеих столицах воспитанники имели возможность попасть на церемонию шествия императора, увидеть происходящее своими глазами.

Церемонии сопровождалась обильными праздничными угощениями лично от здравствующего императора. Правда, в большинстве случаев средства на угощения изыскивались из средств самого учебного учреждения, поэтому скудость или обилие еды зависели щедрости его руководителей. Эффект праздника достигался назначением дополнительных выходных дней во время коронационных событий. М. А. Бекетова в воспоминаниях об Александре Блоке писала, что единственная «общественная новость», которая была затронута в самодельной газете Блоков, — это известия «о том, что по случаю коронации в гимназиях не будет экзаменов и ученики переводятся в следующий класс по удовлетворительным отметкам» [Бекетова, 1925, с. 43].

После праздничных дней, после коронования нового императора начинались школьные будни.

Таким образом, учащиеся мужских средних учебных заведений участвовали в целом комплексе мероприятий, связанных с передачей императорской власти. Нужно отметить, что трудно дать однозначный ответ о степени искренности учащихся.

Разделенные на две части (траурную и коронационную) мероприятия вовлекали учащихся в орбиту государственной идеологической политики. Мероприятия преследовали цель воспитания школьников в духе патриотизма и верноподданничества. В такие критические моменты, как смерть императора, проявление лояльности (или даже любви) к монарху было просто необходимым. Поэтому общим местом всех мероприятий было демонстративное выражение своих чувств как коллективно, так и индивидуально.

Литература

Бекетова М. А. Ал. *Блок и его мать. Воспоминания и заметки.* Ленинград; Москва: Петроград, 1925. 183 с.

Кусов Н. А. *Двадцатипятилетие Санкт-Петербургской седьмой гимназии (бывшей Второй прогимназии).* Санкт-Петербург, 1893. 163 с.

- Логунова М. О. *Траурный церемониал в Российской империи в XVIII–XIX вв.*: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Санкт-Петербург, 2010.
- Пашкова Т. И. Детям о революции (по материалам детских журналов для среднего и старшего возраста 1917–1918 гг.). *Революция 1917 года в России: новые подходы и взгляды. Сб. научн. ст.* СПб.: Издательство «ЭлекСис», 2018. С. 293–297.
- Попов С. А. *Мундир студентов и учащихся дореформенной России*. М.: Фонд «Русские Витязи», 2016. 116 с.
- Радонежский А. А. *Исторический очерк Пятой Санкт-Петербургской гимназии*. Санкт-Петербург, 1874. 174 с.
- Сафронова Ю. А. *Русское общество в зеркале революционного террора, 1879–1881 годы*. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 376 с.
- Уортман Р. *Сценарии власти. Мифы и церемонии русской монархии. Т. 2: От Александра II до отречения Николая II*. М.: ОГИ, 2004. 797 с.
- Чевакинский А. И. *Двадцатипятилетие Санкт-Петербургской десятой гимназии*. Санкт-Петербург, 1897. 194 с.

Ястребова Мария Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria A. Yastrebova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы истории России

Научный руководитель — Л. Г. Рогущина, канд. ист. наук, доц.

yastrebovamaru05@gmail.com

УДК 930

Санкт-Петербургское Благородное собрание в жизни столичного общества

Аннотация. Статья посвящена такому явлению в досуговой жизни столицы, как Санкт-Петербургское Благородное собрание. Основное содержание работы отведено образованию Собрания и первым годам его существования. Значительное внимание уделяется повседневной деятельности и социальному составу членов Собрания. Задача автора данной работы выяснить, какое место Благородное собрание занимало в ряду подобных заведений столицы и почему вызывало интерес в различных кругах столичного общества.

Ключевые слова: Санкт-Петербургское Благородное собрание, клуб, досуг, Устав, член клуба, столичное общество.

Saint Petersburg Noble Assembly in the life of the capital's society

Abstract. The article discusses the Saint Petersburg Noble Assembly as a phenomenon of the capital's leisure life. The majority of the work focuses on the creation of the Assembly and its first years of operation, with particular emphasis on Assembly members' daily activities and the social composition of the Assembly. The aim of this work is to identify the position the Noble Assembly occupied among similar institutions of Saint Petersburg and try to explain why it aroused such interest in various circles of the capital's society.

Keywords: Saint Petersburg Noble Assembly, club, leisure, charter, club member, metropolitan society.

Клубная культура как явление пришло в Россию из Западной Европы во второй четверти XVIII в., однако быстро укоренилось и заняло свою особую нишу в досугово-развлекательной жизни отечественного общества.

Актуальность темы исследования обусловлена, прежде всего, наличием интереса к досуговой и повседневной жизни общества в столице Российской Империи.

К сожалению, в советский период почти не было каких-либо специальных исследований по истории дореволюционных клубов, однако широкий интерес прослеживается в современной историографии. Исследователи проявляют интерес как к общим вопросам, связанным с феноменом клуба [Розенталь, 2007; Туев, 2009; Туманова 2007], так и к узкопрофильным темам, которые связаны с конкретными общественными организациями [Бутуров, 2012; Завьялова, 2008]. Стоит отметить, что, несмотря на имеющийся материал по теме Санкт-Петербургского Благородного собрания в общих работах, в поле зрения специальных исследований данный сюжет не попал.

В общественных кругах тема привлекает к себе внимание в связи с тем, что в домах, где действовали, находились, работали клубные организации до революции, в XXI в. размещаются общественно значимые пространства со свободным доступом во внутренние помещения. Летом 2021 г. в Доме радио на Итальянской улице (д. 27), где до революции с 1914 по 1917 г. располагалось Санкт-Петербургское

Благородное собрание, впервые после реставрации открылась временная экспозиция актуального современного искусства с говорящим названием «Летняя выставка» [Долинина, 2021, с. 11].

Выставки, лекции, мастер классы, проводимые в стенах исторических зданий, привлекают общественность не только к проблеме современного искусства, но и к дореволюционной истории, в частности истории Благородного собрания в Петербурге.

Целью данного исследования является изучение внутренней структуры и деятельности Петербургского Благородного собрания. Для реализации данной цели необходимо решить несколько задач, в частности изучить историю создания Собрания, рассмотреть направления его деятельности, выявить социальный состав клуба и рассмотреть внутреннюю клубную организацию.

Клуб — это сообщество людей, зачастую объединенных посредством общности взглядов или интересов. Главной целью дореволюционных клубов являлось приятное времяпрепровождение, а именно чтение газет и книг, обсуждение актуальных новостей, игры в карты, кегли и бильярд. Любой клуб являлся местом, где складывалось общественное мнение, завязывались полезные связи, заводились приятные знакомства. Одной из причин, которая способствовала популярности и интересу в общественной среде, стала естественная потребность человека в общении, а также наличие большого количества свободного времени у представителей высших сословий.

Активно клубы стали распространяться после основания купцами английского происхождения в 1770 г. первого в столице клуба, который именовался Английским [Столетие Санкт-Петербургского английского собрания, 1870, с. 2]. В России наравне с термином «клуб», также часто использовался термин «собрание». Именно Английское собрание стало прототипом для всех последующих клубных организаций, которые перенимали его структуру, положения клубного устава и копировали основные занятия членов клуба.

Одной из самых старейших клубных организаций Северной столицы считается Санкт-Петербургское Благородное собрание. В 1783 г. из Бюргер-клуба выделилась часть членов, и в столице появился новый клуб, получивший название «Соединенное общество» [Столетие, 1883, с. 3].

Клубная культура достигла пика уже в XIX в., когда состоять членом одного из столичных клубов было традицией и показателем принадлежности к высшим кругам.

Первый Устав Благородного собрания был утвержден в 1783 г. Управой благочиния, под контролем которой в то время находились общественные организации. Клуб так же получил название «Американский», потому что год его основания совпал с годом провозглашения независимости в Соединенных Штатах Америки. Название никаким образом не отличало внутреннюю структуру общества от другой подобной организации. Первоначально в клуб принимались представители всех сословий; единственное исключение составляли военные, имеющие чины выше полковничьего, они в клуб не принимались [Столетие, 1883, с. 19]. Это было связано с тем, что в военной среде в целом презирался праздный образ жизни, офицеры должны были вести себя благопристойно, дабы не запятнать свою репутацию и репутацию полка, в котором служили.

Собрание очень быстро стало развиваться и уже через 10 лет в составе клуба насчитывалось 550 членов [Георги, 2001, с.498]. В первые годы своего существования клуб располагался в доме немецкого купца Вильгельма Людвига (или Василия Ивановича) Погеннполя; ныне участок в районе Исаакиевской площади, на месте гостиниц «Астория» и «Англетер». За 100 лет своего существования с 1783 по 1883 г. собрание меняло место своего пребывания по меньшей мере 13 раз. Местоположение и качество занимаемых апартаментов напрямую зависела от финансовых возможностей клуба. Например, в 1828 г. клуб, имея значительные денежные долги, был вынужден снять помещение в доме купца И.Т. Трухманова за 1200 руб. в год, а в 1845 г., когда началась новая волна возрождения, клуб переехал в особняк И. В. Пашкова (ныне Департамент по надзору в сфере природопользования СФЗО, Литейный проспект, д. 39) с платой 11 тыс. руб. Последним местом пребывания Собрания стал собственный дом клуба, построенный в 1912–1914 гг. на Итальянской улице (ныне Дом радио, Итальянская улица д. 27). Для членов создавались все условия для комфортного пребывания и проведения досуга в стенах клуба.

Основу клуба составляли немецкие купцы, но число представителей российского купечества, а затем и дворянства на всем протяжении существования Собрания неуклонно росло. Если проследить по старшинским спискам, то на май 1821 г. все пять фамилий членов клуба немецкие: Штрахауер, Криглер, Ноттебом, Эльс, Фредман [Столетие, 1883, с. 169]. А на март 1841 г. состав старшин полностью состоит из русских: В. Колпаков, Д. В. Прохоров, М. Украинцев, Н. Крассовский и Ф. Квятковский [Столетие, 1883, с. 174]. Высшие круги российского общества проявляли интерес к новообразованиям клубного характера

и постепенно во всех клубах, созданных иностранцами, начинали появляться и преобладать фамилии российского дворянства и купечества.

Название «Соединенное Общество» оставалось до 1845 г., с принятием нового Устава, клуб был переименован в Благородное танцевальное Собрание [Столетие, 1883, с. 67]. Вероятнее всего, такое название было принято по причине того, что главным и излюбленным занятием в стенах клуба были балы, танцы и маскарады.

С введением Устава 1875 г. клуб получил название Санкт-Петербургское Благородное собрание [Столетие, 1883, с. 144]. Эти редакции Устава принимались уже за подписью Министра внутренних дел, которому были переданы полномочия курирования общественных организаций в середине XIX в. [Павлушина, Финогентова, Никифоров, 2013, с. 8]. Как и любой другой клуб, Благородное собрание всецело подчинялось клубному Уставу, который своим существованием подчеркивал официальный характер и легитимность существования организации, закреплял цели и задачи общества, внутреннюю структуру и руководящий состав, разъяснял, кто может претендовать на место члена клуба.

Собрание состояло из трех частей: Комитет, Правление и Общее собрание. Для функционирования Собрания требовалось совместное участие всех трех составляющих. В правление клуба выходили шесть старшин, которые должны были исполнять функцию управления делами Собрания, заведовать хозяйственной частью, например нанимать прислугу и вести учет имущества Собрания, а также заведовать экономической частью: составлять сметы доходов и расходов, приобретать необходимое имущество [Устав, 1915, с. 21–22].

Комитет Собрания представлял собой клубный орган, который был призван осуществлять контроль над деятельностью Правления и соблюдение им Устава собрания. В круг его обязанностей входило утверждение установленных цен на услуги Собрания, контроль над расходами, предпринимаемыми Правлением, и совместно со старшинами разработка и утверждением вопросов, которые выносились на общее голосование всех членов клуба [Устав, 1915, с. 26–27].

Общее собрание составляли рядовые члены клуба. Статья 5 клубного Устава 1875 г. гласила, что в клуб приниматься «лица состоящие на государственной службе и имеющие классные чины, дворяне, потомственные почетные граждане, имеющие ученые степени и звания художников и техников, домашние учителя, а также артисты Императорских театров 1 и 2-го разрядов» [Устав, 1915, с. 4]. Общему собранию на рассмотрение выносились вопросы, которые решались

путем баллотирования. К таким вопросам относились: дополнение или изменение Устава, приобретение имущества, исключение членов из общества, так же выборы старшин и выборы членов в Комитет [Устав, 1915, с. 30–31]. Отсюда можно сделать вывод о том, что в целом, внутренняя жизнь клуба организовывалась на демократических началах. Каждый член клуба, заручившись поддержкой определенного количества сочленов, мог предложить свою инициативу для улучшения работы Собрания.

Баллотирование традиционно проводилось с помощью шаров. Каждому пожелавшему принять в голосовании члену выдавался шар, который опускали на одну из сторон ящика, белый цвет означал согласие, черный — протест [Брокгауз и Ефрон, 1891, с. 819]. Голосование считалось состоявшимся, если на него явились не менее $\frac{1}{5}$ от всего состава членов Благородного собрания.

Главной целью Собрания по Уставу 1875 г. объявлялось: «... иметь целью доставлять посещающим его средства к приятному и полезному препровождению времени и возможные удобства общественной жизни» (ст. 1) [Устав, 1915, с. 3]. Для реализации этой цели в клубе устраивались балы, маскарады, музыкальные вечера, тематические спектакли с участием членов и гостей Собрания. Традиционным считался маскарад в конце года, в декабре, плата за участие с членов клуба составляла 2 руб. 50 коп., а гости платили по 5 руб. [Столетие, 1883, с. 22–23]. Вырученные с маскарада деньги шли на благотворительность в пользу инвалидов. Балы и маскарады были отличительной чертой и изюминкой Благородного собрания. Английские клубы Санкт-Петербурга и Москвы не устраивали такого рода мероприятий в своих стенах. Попастъ на одно из мероприятий в качестве гостя представлялось возможным только по именному билету, который выписывался благодаря рекомендации одного из членов Собрания [Столетие, 1883, с. 37]. Дамы не могли состоять членом клуба, но имели доступ во внутренние помещения в качестве гостыи бала, маскарада, семейного вечера.

В клубе велась активная игра в карты. Отношение государства к азартным играм было неоднозначным. На протяжении XVIII–XIX вв. издавались законодательные акты, которые должны были регулировать «азартный вопрос». Например, в правление Екатерины II был принят Устав Благочиния, который предусматривал деление карточных игр на те, что разрешались, и те, что запрещались [Сохан, 2015, с. 26]. Но совершенно точно можно говорить о том, что установленные государством запреты нарушались, а игра была основным событием на любом мероприятии. Азартной считалась та игра, которая строилась на принципе

случайности, а главной целью оставался денежный выигрыш. Долги по игре уплачивались по окончании партии. Членский билет не возобновлялся, если у члена имелись непогашенные долги. В середине XIX в. цена на карты в Собрании была установлена следующая: на новые 5 руб. асс., на старые 2 руб. 80 коп. асс. [Столетие, 1883, с. 38]. В клубе играли в бильярд, кегли, шашки, лото и домино, две последние игры были разрешены до того момента, пока не были объявлены азартными.

Немаловажная роль отводилась библиотеке Собрания. В 1868 г. в Собрании начало функционировать отдельное помещение с библиотекой, на которое из общего капитала выделялось 600 руб. на содержание и закупку соответствующей литературы, журналов и газет [Столетие, 1883, с. 101]. Газеты выписывались как русские, так и иностранные, они были в постоянном доступе для членов Собрания. Клуб расценивался не только как место отдыха и развлечений, но также выполнял интеллектуально-просветительскую функцию, предоставляя клубменам возможность духовного развития.

Санкт-Петербургское Благородное собрание не стоит путать с Санкт-Петербургским Дворянским собранием. Благородное собрание — это клубная организация, образованная по всем правилам подобных заведений, имеющая Устав, постоянное и закрепленное количество членов и преследующая цель совместного приятного времяпрепровождения. Дворянское же собрание — это орган самоуправления дворянского сословия, который получил свои права по «Жалованной грамоте дворянству», узаконив организационную структуру дворянской корпорации [Милешина, 2010, с. 62].

Санкт-Петербургское Благородное собрание ждала судьба, подобная Санкт-Петербургскому Английскому собранию. 24 ноября 1917 г. Петроградский военно-революционный комитет постановил закрыть заведения, где активно велась игра в карты. Новое постановление вышло весной 1918 г., оно предписывало закрыть все клубы и собрания, где производились игры азартного характера [Завьялова, 2008, с. 94]. Именно в этот период революционных потрясений Благородное собрание прекратило свое существование.

Источники

- Петербургское благородное собрание. Устав С.-Петербургского благородного собрания [Утв. 4 окт. 1875 г.]*. СПб.: Тип. А. Э. Винке, 1915. 42 с.
- Столетие Санкт-Петербургского английского собрания, 1770–1870: Ист. очерк. Воспоминания. Список старшинам. Списки почетным членам*. СПб.: Печатня В. И. Головина, 1870. 201 с.

Столетие Санкт-Петербургского Благородного собрания 10-го мая 1883 года.
СПб.: Типография братьев Пантелеевых, 1883. 216 с.

Литература

- Баллотировка. *Энциклопедический словарь Брокгауз и Ефрон.* СПб., 1891. Т. IV. С. 819–820.
- Бутуров А. В. «*Портретная*» Московского английского клуба. Князь Николай Борисович Юсупов: историко-биографический очерк. М.: Издание Московского английского клуба, 2012. 654 с.
- Георги И. Г. *Описание российско-императорского столичного города Санкт-Петербурга и достопримечательностей в окрестностях оною.* М: Adamant Media Corporation, 2001. 567 с.
- Долинина К. «Летняя выставка» в петербургском Доме радио. *Коммерсантъ.* 2021. 9 июня. С. 11.
- Завьялова Л. В. *Петербургский Английский клуб, 1770–1918: Очерки истории.* СПб.: Дмитрий Буланин, 2008. 200 с.
- Милешина Н. А. Дворянские Собрания в повседневной жизни высшего сословия второй половины XVIII–XIX столетия. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2010. № 9. С. 62–64.
- Павлушина А. А., Финогентова О. Е., Никифоров С. М. Законодательное регулирование деятельности общественных собраний (клубов) в Российской империи в XVIII — конце XIX в. *Вопросы экономики и права.* 2013. № 56. С. 7–11.
- Розенталь В. А. *И вот общественное мнение! Клубы в истории российской общественности. Конец XVIII — начала XX вв.* М.: Новый хронограф, 2007. 400 с.
- Туманова А. С. Общественность и формы ее самоорганизации в имперской России конца XVIII — начала XX в. *Отечественная история.* 2007. № 6. С. 50–63.
- Сохан А. В. Азартные игры в России в дореволюционный и советский периоды: историко-правовой анализ. *Юридическая наука: история и современность.* 2015. № 12. С. 26–29.

Актуальные проблемы всеобщей истории

Бояринцев Дмитрий Константинович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dmitry K. Boyarintsev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы всеобщей истории

Научный руководитель — Д. В. Михеев, канд. ист. наук

anarhistoman@mail.ru

УДК 94(6)

**Тактико-технические аспекты Второй англо-бурской войны
и их влияние на ход кампании 1899–1902 гг.
в Южной Африке глазами участников
и современников**

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения новых на конец XIX — начало XX в., тактических и технических средств в рамках Второй англо-бурской войны. Цель исследования заключается в определении степени влияния упомянутых факторов на ход конфликта, их преломление в восприятии участников и современников событий в Южной Африке.

Ключевые слова: Вторая англо-бурская война, колониальные войны, история Южной Африки, буры, Трансвааль, Оранжевая республика.

**Tactical and technical aspects of the Boer War
and their impact on the course of the 1899–1902 South African
campaign through the eyes of participants
and contemporaries**

Abstract. This article examines the use of novel — for late 19th and early 20th centuries — tactical and technical tools in the Second Boer War. The purpose of the study is to identify the degree to which these factors influenced the course of the conflict and how these factors were perceived by the participants and contemporaries of the South African events.

Keywords: Second Boer War, Colonial Wars, South African history, Boers, Transvaal, Orange Republic.

Ассиметричные конфликты — явление, которое с конца XIX в. до наших дней не теряет актуальности, причем не только для зарубежной истории (войны в Индокитае, Алжире, в Корее, конфликты в Ираке и Афганистане и т. д.), но и истории отечественной (война в Афганистане, кампании в Чечне, война в Южной Осетии). Проблема ассиметричных конфликтов привлекает внимание исследователей самых

различных сфер — журналистов, политиков, социологов, политологов, этнологов и, разумеется, историков.

Одна из возможных, но не обязательных черт такого вооруженно-го конфликта — это неожиданные поражения «превосходящей» стороны в ряде боестолкновений, затяжной характер кампании в целом. Такой кампанией на рубеже веков стала Вторая, или Великая, бурская война 1899–1902 гг., развернувшаяся в южной Африке между Британией и республиками Трансвааль и Оранжевая [Голосова, 2019, с. 309].

Британское командование было вынуждено модернизировать существующую доктрину, актуализировать новые на тот момент технические и стратегические средства. Оказали ли нововведения влияние на ход англо-бурской войны? Как их оценивали современники и участники тех событий? Всегда ли новые тактические и технические средства оправдывали затраченные на них ресурсы? Цель данной статьи — ответить на эти вопросы.

Разумеется, основное противостояние Второй англо-бурской войны — это противостояние пехотных частей. Потому, говоря о тактико-технических особенностях этого конфликта, нельзя не сказать, во-первых, о качестве и количестве стрелкового вооружения, а во-вторых, об особенностях ведения огневого боя каждой из сторон. Известно, что правительство республик еще после 1896 г. начало активно закупать винтовки различных систем, но главным образом — системы Маузера. Выяснить их точное количество пока не представляется возможным, поскольку в оценках разнятся как источники, так и исследователи. Ирландский политический и общественный деятель Майкл Девитт в своей работе «Бурская борьба за свободу» приводит данные разведывательного отдела военного министерства, обнаруженные, по его словам, у британского офицера спустя несколько дней после начала войны. Согласно этим документам, количество винтовок Маузера составляло 24 тысячи, Мартина-Генри — 34 тысячи, и это при 64 тысячах единиц ручного стрелкового вооружения во владении правительства республик вообще, не считая револьверов [Davitt, 1902, с. 59]. Военный агент России в Лондоне полковник А. С. Ермолов приводил в том же году цифру в 100 тысяч купленных у Германии винтовок Маузера [Воропаева, 2001, с. 33]. Оценки исследователя И. Г. Дрогозова, а также советского военного теоретика и публициста А. И. Свечина колеблются в пределах 40–45 тысяч винтовок Маузера при общем их количестве в 70 тысяч [Дрогозов, 2004, с. 42; Свечин, 1928, с. 418]. Даже при самых скромных оценках новейшие на тот момент винтовки Маузера составляли значительную часть вооружения

бурских командо. Маузер образцов 1891–1895 гг. обладал одним из самых совершенных механизмов запираания казенной части на момент начала войны — он был надежен и прост в обслуживании. Прямой механизм затвора позволял производить больше выстрелов в минуту, а конструкция казенной части при своей надежности и простоте конструкции могла быть демонтирована без специальных инструментов, что, безусловно, облегчало обслуживание оружия в полевых условиях. Именно этот принцип механизма «запираания» используется в большинстве современных неавтоматических винтовок. Ли-Энфилды в этом отношении были менее удобны [Smith, 1946, p. 92]. При этом говорить о том, что британская армия на момент начала войны была полностью перевооружена сопоставимыми по характеристикам Ли-Энфилдами, не приходится. Основной английской винтовкой, упоминаемой участниками событий англо-бурской войны, остается винтовка системы Ли-Метфорда. Христиан Девет, бурский генерал, пройдя всю войну — от открытых боевых действий 1899–1900 гг. до конца партизанской войны 1900–1902 гг., в своих воспоминаниях ни разу не упоминает Ли-Энфилд, называя при этом системы Генри-Мартини, Маузера, Метфорда [Девет, 2010, с. 29] и даже винтовку Гра [Девет, 2010, с. 104]. Доброволец-аноним из Франции, описывая английские войска, также сообщает о ружьях системы Метфорда и лишь раз упоминает Ли-Энфилд при описании входа английских войск в Йоханесбург в 1900 г. преимущественно у офицеров [Anonymous, 2012]. Система Ли-Метфорд, при хоть сколько-то сопоставимых качествах дальности, была крайне ненадежна: иногда выпадал магазин, оставляла желать лучшего надежность затвора, ненадежны были прицельные приспособления, не говоря уже о неудобном механизме запираания сзади магазина и чрезвычайно низкой «живучести» ствола (она не превышала 5 тысяч выстрелов при стрельбе бездымным порохом). Все эти недостатки так и не были окончательно устранены ни в одной из модификаций Ли-Метфорда [Стрелковое оружие и боеприпасы, 2015]. Правда, стоит заметить, что когда к 1901 г. боеприпасы к немецким винтовкам почти кончились, буры активно использовали трофейное английское оружие [Grant, 2015, p. 36].

Таким образом, на основании ряда свидетельств, можно предположить, что винтовками системы Ли-Энфилда британская армия на момент англо-бурской войны была еще не перевооружена окончательно, в то время как значительную долю стрелкового вооружения буров составляли новейшие винтовки Маузера, сопоставимые и даже превосходящие по ряду параметров английские системы, или трофейные

винтовки, которыми пользовались сами англичане. То есть можно утверждать, что британская армия не имела технологического превосходства в пехотном стрелковом вооружении над бурскими иррегулярными формированиями.

Говоря о бурских военных формированиях, стоит иметь в виду несколько специфических моментов. Бурская «армия» состояла преимущественно из иррегулярных войск — вчерашних фермеров [Девет, 2010, с. 16]. В рамках бургерских отрядов был повсеместно реализован принцип выборности командиров на всех уровнях, кроме главнокомандующих и фехтгенералов [Девет, 2010, с. 20], что сказывалось на ее боеспособности соответствующе — бургеры могли отказаться идти в атаку [Девет, 2010, с. 270], игнорировать и оспаривать приказы [Воропаева, 2001, с. 315]. К концу войны, по словам некоторых добровольцев и бурских командиров, ситуация начала меняться, но республики это уже не спасло [Burnham, 1926, p. 144]. Однако такого рода «армейский индивидуализм» оказался явлением двояким. И здесь стоит обратиться к особенностям бурского огневого боя. Традиционно использующие в конфликтах с коренными племенами стрелковое вооружение, бургеры-фермеры с детства учились стрелять [Grant, 2015, p. 36] и находить цель **индивидуально**. Они не использовали стрельбу залпами, контроль огня со стороны офицеров был минимален [Конан Дойл, 2012, с. 25]. Об этом, в частности, писал помощник военного агента Главного штаба в Африке, капитан Михаил Зигерн-Корн: «В бою каждый бур начинает стрелять, когда хочет, и в этом отношении сообразуется лишь со своим искусством. Он времени зря не теряет, но и на авось не стреляет <...> Управление огнем начальниками, в нашем смысле слова, здесь совершенно не существует» [Воропаева, 2001, с. 197]. Капитан в своем докладе «Об особенностях военного строя буров» отмечал также, что буры прицельно стреляют **только с упора**, то есть используя какую-то опору под винтовку — преимущественно камни и прочие выступы ландшафта. Ведут огонь «с руки» они редко и в основном навскидку, используя этот прием больше для подавления [Воропаева, 2001, с. 196]. По словам добровольца В. Рубанова, буры начинали стрелять с дистанции в 2,5 тысячи шагов (примерно 2 тысячи м при среднем шаге мужчины в 70–85 см) [Воропаева, 2001, с. 436]. Буры также активно использовали полевые укрепления, но не открытые, сделанные из бревен, камней или досок, а небольшие траншеи на 5–10 человек без дополнительных конструкций, раскиданные по позиции [Воропаева, 2001, с. 225]. В британской же армии огневая дисциплина все еще сводилась

к стрельбе залпами и предполагала минимальное участие индивидуального огня — согласно «Правилам обучения пехоты» 1896 г. дистанция от 800 ярдов (731,52 м) до 1500 (1371,6 м) считалась доступной только для дальнобойных винтовок, расстояние от 500 до 800 — для коллективного огня, и только до 500 ярдов (457 м) возможен индивидуальный огонь. Стрельба должна была вестись полубатальонами и батальонами одновременно, по свистку командира. Условием начала атаки является разворот из походного порядка или растянутой линии в строй [Infantry drill, 1896, p. 130–190]. Не очень понятно, какие винтовки на 1896 г. считались подходящими под определение «дальнобойные», но если учитывать, что Ли-Метфорд была принята на вооружение армии в 1888 г., а как раз в 1895–1896 гг. на вооружение начали принимать Ли-Энфилд Mk I, то можно предположить, что к этой категории относится, скорее, последняя [Стрелковое оружие и боеприпасы, 2015; Scarlata, 2017].

Как сказалась такая разница дисциплины, подходов к огневому контакту и примерно равный технологический уровень на боестолкновениях Бурской войны? В 1899 г. в битве за Никольсон-Нэк отряд их 300 буров взял штурмом высоту, обороняемую 10 ротами и горной батареей англичан общей численностью около 1000 человек — из них 203 погибли, а 817 подняли белый флаг и сдались вместе с офицерами [Девет, 2010, с. 29]. Эти же цифры приводит первый историк Бурской войны — Артур Конан Дойл, которого сложно обвинить в симпатии к бурам [Конан Дойл, 2012, с. 119]. По словам М. Девета, потери буров составили четверо убитыми и 5 ранеными [Девет, 2010, с. 29]. Конан Дойл данные о потерях и численности буров не приводит. Во многом повторилась эта ситуация в январе 1900 г. в одном из эпизодов битвы при Колензо — оборонявшие Спайон-Коп британцы понесли тяжелые потери и отступили [Воропаева, 2001, с. 307]. Так события того дня описывал их очевидец, корреспондент «Морнинг пост», Уинстон Черчилль: «...сэр Редверс Буллер получил возможность объявить, что отступление он провел, “не потеряв ни единого солдата и ни единого фунта припасов”. Что еще хорошего можно было сказать о шестнадцатидневных действиях целого армейского корпуса, унесших почти две тысячи жизней?» [Черчилль, 2011, с. 313]. Во время штурма британцами Харте-Хилл в феврале Иннискиллинские и Дублинские стрелки потеряли половину состава [Черчилль, 2011, с. 321]. Перечень таких случаев можно продолжать долго, похожие события имели место и на партизанском этапе войны [Девет, 2010, с. 270]. Таким образом, тактико-техническое превосходство бурской

«пехоты» в рамках огневого боя сохранялось на протяжении практически всего конфликта.

Постоянные диверсии и локальные нападения буров на коммуникации англичан не прекращались на протяжении всей войны и затрагивали в основном железные дороги, имевшие принципиальное значение для переброски войск и поставок припасов гарнизонам. Своеобразным ответом англичан на эти нападения стало создание блиндированных поездов — сначала импровизированных, укрепленных железными листами составов с артиллерийскими и пулеметными орудиями, а затем уже и типовых схем. Дроговоз, посвятивший истории бронепоездов монографию, писал: «Эти первые бронепоезда стали новым и довольно эффективным средством противопартизанской войны» [Дроговоз, 2002, с. 6]. Однако некоторые свидетельства современников и участников Бурской войны заставляют усомниться в этом тезисе. Девет описывал несколько столкновений с блиндированными поездами в феврале и июне 1900 г. — первое закончилось уничтожением основного поезда и отступлением «разведывательного» (судя по всему, поезда передвигались парами) без потерь со стороны буров. Подошедшие позже два поезда после десятиминутного боя также отступили [Девет, 2010, с. 216]. В июне в бою за станцию Роодеваль, по словам генерала Девета, чуть не попал в плен генерал Китченер, находившийся в двигавшемся с юга составе, но успел вовремя его покинуть [Девет, 2010, с. 114]. У Черчилль в 1900 г. оказался в плену после того, как бронепоезд, в котором он находился, был обстрелян бурами и остановлен [Bossenbroek, 2018, p. 79]. О четырех инцидентах с подрывами поездов только за первые десять дней октября 1901 г. сообщает Конан Дойл [Конан Дойл, 2012, с. 233]. Сложно не согласиться со словами Майкла Девитта на этот счет: «Военным умам, разрабатывавшим эти машины, казалось, и в голову не приходило, что если хотя бы один рельс будет находиться не под колесом локомотива, то защитники и их орудия окажутся во власти атакующей стороны» [Davitt, 1902, p. 98]. Пытаясь решить эту проблему, британцы начали строительство продолжительных линий железобетонных укреплений вдоль путей — блокгаузов, которых к 1901 г. насчитывалось более 8 тысяч [Murtagh, 2013, p. 90]. Наиболее подробно описывают их роль Девет и Конан Дойл, однако оценки авторов совершенно противоположны. Конан Дойл отмечает, что практика создания небольших укрепленных «фортов» с курсирующими между ними бронепоездами настолько хорошо себя зарекомендовала, что была распространена на самые опасные участки театра боевых дей-

ствий — между Крюгерсдорпом и Рустенбургом, в бывшей Оранжевой Республике и на севере Капской колонии [Конан Дойл, 2012, с. 305]. При этом в дальнейшем сам же автор не раз упоминает о «спокойном» пересечении бурами линии блокаузов и захвате ими укреплений, о продолжающихся после развертывания системы блокаузов подрывах железнодорожных составов [Конан Дойл, 2012, с. 319–323]. Девет, описавший как минимум два случая пересечения линии блокаузов без существенных потерь, по этому поводу писал: «Несомненно, что система блокаузов заслуживает только насмешки. Любопытно, что единственный раз, когда англичане поймали порядочное число людей в Оранжевой республике, это произошло именно без всяких блокаузов. <...> В английских газетах появились огромные статьи, говорившие об удачном действии блокаузов; но при всем том ни разу не были указаны места, где это происходило» [Девет, 2010, с. 242]. Чуть ближе к объективной, скорее всего, оценка современного историка Н. Мюррея, который, рассматривая проблему эффективности блокаузов, связывает ее с количеством перебоев на железной дороге — с июня по декабрь 1900 г. нападения буров вызвали 145 перебоев, с января по 4 июля 1901 — 110. К концу июля последний показатель снижается примерно в два раза [Murphy, 2013, p. 101].

Англо-бурская война продемонстрировала, насколько неактуальной оказалась европейская военная доктрина с элементами тактики времен Наполеоновских войн в столкновении с нетипичным противником, вооруженным новейшим стрелковым оружием и способным использовать его максимально эффективно против линейных порядков пехоты. Технологический прогресс в сфере вооружения серьезно изменил ситуацию в пехотном огневом бою, но обладая относительно современным вооружением британская армия все еще как будто бы не учитывала последствий этого явления. Таким образом, можно, имея вполне определенные основания, заключить, что на момент англо-бурской войны процесс трансформации британской армии оказался незавершенным. Об этом говорит и неактуальная на момент начала войны военная теория и практика, об этом говорит и неоконченный процесс перевооружения войск, об этом же свидетельствует и отсутствие серьезного влияния особенностей нового вооружения на тактические аспекты пехотного боя. Большинство участников и современников событий англо-бурской войны отмечало если не незаконченную модернизацию британской армии, то ее сомнительную эффективность на тактическом уровне в сравнении с бурскими иррегулярными фор-

мированиями, их глубокими индивидуалистическими военными порядками. Более того, широко развернувшаяся в республиках партизанская война потребовала от командования британской армии начать использовать новые или еще не актуализированные методы ведения антипартизанской войны — продолжительные постоянные линии железобетонных укреплений, бронированные составы. При всей разнице существовавших оценок этих мер стоит отметить, что ни бронепоезда, ни блокгаузы не смогли в должной мере выполнить те задачи, ради которых собственно и были созданы. Поезда не выдерживали столкновений с пехотой противника. Укрепления хоть и снизили частоту инцидентов на железнодорожных путях, но, в первую очередь, количество удачных нападений оставалось все еще значительными (с семи нападений в 1900 г. до трёх в середине 1901 г.), а во-вторых, на фоне общего спада бурского сопротивления в 1901 г. сложно говорить о действительной роли укреплений в снижении количества инцидентов.

Литература

- Воропаева Н. Г. и др. (Сост.). *Англо-бурская война 1899–1902 гг. По архивным материалам и воспоминаниям очевидцев*. М.: «Восточная литература» РАН, 2001. 528 с.
- Винтовка Ли Метфорд Марк I/II. *Стрелковое оружие и боеприпасы*. URL: http://weaponland.ru/load/vintovka_lee_metford/153-1-0-952 (дата обращения: 23.03.2020).
- Голосова А. А. Асимметричные конфликты в Британской империи в сочинениях У. Черчилля. *Самарский научный вестник*. 2019. № 2 (27). С. 309–312
- Девет Х. Р. *Война буров с Англией*. М.: Вече, 2010. 416 с.
- Дроговоз И. Г. *Англо-бурская война 1899–1902 гг.* Минск: Харвест, 2004. 400 с.
- Дроговоз И. Г. *Крепости на колесах: История бронепоездов*. Минск: Харвест, 2002. 352 с.
- Конан Дойл А. *Великая Бурская Война*. Т. 1. Донецк: Южноафриканская библиотека О. Тодера, 2012. 360 с.
- Конан Дойл А. *Великая Бурская Война*. Т. 2. Донецк: Южноафриканская библиотека О. Тодера, 2012. 439 с.
- Свечин А. И. *Эволюция военного искусства*. Т. 2. М.: Государственное издательство. Отдел военной литературы, 1928. 613 с.
- Черчилль У. С. *Мои ранние годы: 1874–1904*. М.: Колибри, 2011. 368 с.
- Anonymous, Ten Months in the Field with the Boers. *Project Gutenberg*. URL: <http://www.gutenberg.org/files/41488/41488-h/41488-h.html> (дата обращения: 23.03.2020).
- Bossenbroek M. *The Boer War*. New York: Seven Stories Press, 2018. 464 p.
- Burnham F. R. *Scouting on two continents*. New York: Garden city publishing co., 1926. 188 p.

- Davitt M. *The Boer fight for freedom*. London: Funk & Wagnalls, 1902. 609 p.
- Grant N. *Mauser Military Rifles*. New York: Osprey Publishing, 2015. 80 p.
- Infantry drill*. London: Her Majesty's stationery office, 1896. 324 p.
- Murray N. *The Rocky Road to the Great War: The Evolution of Trench Warfare to 1914*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2013. 320 p.
- Scarлата P. *Rifles Used by the Afrikaners During the Second Boer War. Tactical life*. URL: <https://www.tactical-life.com/firearms/second-boer-war-rifles/> (дата обращения: 25.12.2020).
- Smith W. H. *Mauser Rifles and Pistols*. Harrisburg: The Stackpole company, 1946. 236 p.
- The True Story of Breaker Morant's Bushveldt Carbineers* by Lieutenant George Witton. *The Australian Boer War Memorial*. URL: https://www.bwm.org.au/Scapagoats_of_Empire.php (дата обращения: 28.12.2020).

Маров Юрий Игоревич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yuri I. Marov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Актуальные проблемы всеобщей истории

Научный руководитель — Д. В. Михеев, канд. ист. наук

caesarmaximus2@gmail.com

УДК 94(4)

Эволюция англо-нидерландских отношений в свете подготовки и похода Непобедимой армады

Аннотация. В статье рассматривается влияние факторов, связанных с походом испанской «Великой и славнейшей армады» и его военно-стратегическими и политическими последствиями в свете эволюции англо-голландских отношений. Увенчавшиеся успехом боевые действия флотов Англии и мятежных провинций против сильнейшего противника, ставшие первым примером в истории Нидерландов фактически равноправных союзнических отношений, сыграли значительную роль в становлении Республики Соединенных провинций как самостоятельной политической силы на международной арене и привели к отказу от политики поиска суверена.

Ключевые слова: Англия, Республика Соединенных провинций, Нидерланды, Голландия, Генеральные Штаты, Елизавета Тюдор, Непобедимая армада, Испания

The evolution of Anglo-Dutch relations in light of the preparation for the campaign of the Spanish Armada and the campaign itself

Abstract. The article examines how the factors related to the campaign of the Spanish «Great and Most Glorious Armada» and its military, strategic and political consequences influenced the evolution of Anglo-Dutch relations. The success of the fleets of England and the rebellious provinces in naval actions against their powerful foe were the first instance when the Netherlands entered into a de facto equal alliance. It is in a large part due to these successes that the United Provinces of the Netherlands became an independent political force and abandoned its policy of searching for a different sovereign.

Keywords: England, the United Provinces of the Netherlands, States General, Elizabeth Tudor, Spanish Armada, Spain.

В 1588 г. отношения между Англией и Республикой Соединенных провинций, которые с 1585 г. были официальными союзниками в войне против испанской монархии, переживали период заметного охлаждения. Причины затруднений, возникших в решении ключевых проблем, касающихся нидерландского вопроса, были достаточно очевидны. Так, несмотря на все дипломатические усилия Генеральных Штатов, Елизавета Тюдор в стремлении избежать окончательного разрыва отношений с Испанией с самого 1585 г. отказывалась принять суверенитет над мятежными провинциями или же оттягивала принятие окончательного решения, ссылаясь на требующие ее внимания внутривосточные проблемы [CSP Sim., 1892, Vol. III, p. 670–672].

Попытка английской короны привести Нидерланды под косвенный протекторат путем назначения военным и политическим главой Республики, фактически английским наместником в Провинциях, Роберта Дадли, графа Лестера, потерпела полную неудачу. Проводимая Лестером политика была направлена прежде всего на борьбу с влиянием Голландии и укрепление экономических и политических позиций Англии в регионе. Предполагая ослабление Генеральных Штатов путем разжигания в них внутренних конфликтов, Дадли провел целый ряд других непопулярных мер. Деятельность администрации графа Лестера привела не только к окончательному краху его режима летом 1587 г., но и к катастрофическому падению авторитета английского

правительства в независимых Северных Нидерландах [Израэль, 2018, с. 250]. Уже к концу года в Штатах звучали мнения о том, что Республика не нуждается в какой-либо дальнейшей поддержке со стороны дискредитировавшей себя в роли союзника Англии [CSP Sim., 1899, Vol. IV, p. 141]. В начале февраля 1588 г. Штаты Голландии предложили передать в их руки крепости, находившиеся под контролем Англии, заявив о своей способности удержать их самостоятельно [Ibid, p. 205]. Ввиду того, что ноты Филиппа II, адресованные английской королеве, стали носить более сдержанный характер [Corbett, 1899, Vol. II, p. 298], Елизавета, желая избежать затяжной войны с Испанией, обещавшей казне значительные расходы, возобновила переговоры с командующим испанскими войсками в Нидерландах герцогом Пармским Алессандро Фарнезе [CSP Sim., 1899, Vol. IV, p. 232]. Учитывая вышеперечисленные события невозможно не признать, что известия об окончательной готовности крупного испанского флота к походу на Англию обозначили заметный перелом в эволюции англо-голландских отношений [Corbett, 1899, Vol. II, p. 298]. Нидерландский вопрос для английского двора отступил на второй план перед проблемой противодействия испанскому вторжению: Елизавета, осознавая крайнюю необходимость военной помощи со стороны голландского флота, с апреля 1588 г. прекратила поддержку всех антиголландских фракций в Штатах [Израэль, 2018, с. 255].

События, имеющие отношение к периоду похода испанской «Великой и славнейшей армады», А. Н. Чистозвонов небезосновательно признает фактически первым примером равноправных союзнических отношений в истории Республики Соединенных провинций [Чистозвонов, 1968, с. 161]. Еще в начале апреля 1587 г. Штаты обещали направить в помощь силам английского флота 30 боевых кораблей [CSP Sim., 1899, Vol. IV, p. 60], к концу месяца 24 из них прибыли в Дувр [Ibid, p. 76]. Сэр Фрэнсис Дрейк [CSP Sim., 1892, Vol. III, p. 672] и граф Лестер [Corbett, 1899, Vol. II, p. 65] в ожидании выхода Армады, задержанного благодаря успешному рейду на Кадис в апреле-июле того же года, ознакомились с составом голландского флота, изначально рассчитывая на его взаимодействие с английским в ходе отражения испанской угрозы. Из писем герцога Пармского, направленных в тот же период Филиппу II, становится очевидно, что мятежные провинции Испания рассматривала в качестве главного противника на море наравне с Англией [Ibid, p. 112]. Вопрос о том, в действительности ли какое-либо содействие со стороны Республики

Соединенных провинций было необходимо английскому флоту для разгрома Армады в открытом сражении, остается открытым. Дж. С. Корбетт, тщательно проанализировав состав флотов, уровень подготовки моряков и их количество, боевые качества и вооружение кораблей, приходит к выводу о том, что, несмотря на общее численное превосходство Армады и наличие в ее составе мощнейших галеонов своего времени, по количеству крупных боевых кораблей, качеству артиллерии и личного состава за англичанами оставалось значительное преимущество [Ibid, p. 511]. Тем не менее психологический эффект испанского похода невозможно недооценивать: даже имея в своем распоряжении превосходящие силы, английская сторона в течение длительного времени не решалась дать испанскому флоту решающее сражение, и уверенность в необходимости голландской поддержки оставалась при английском дворе твердой до самого окончания похода Армады. Подобные взгляды господствовали, очевидно, и в Штатах, поскольку намерение развивать активное взаимодействие морских сил оставалось с их стороны столь же очевидным. В апреле 1588 г. Дрейку было поручено руководство всеми силами, которые должны были прибыть из Северных Нидерландов в поддержку английского флота. Тем не менее поскольку на тот момент основные силы флота Голландии были привлечены к наблюдению за действиями герцога Пармского и подготовкой к блокировке нидерландских портов [Ibid, p. 139], голландские эскадры до Гравелинского сражения так и не присоединились к Дрейку [Ibid, p. 246]. Иные английские командирующие, как, например, вице-адмирал лорд Генри Сеймур, также стремились к соединению с голландскими силами незадолго до Гравелинского сражения. Случай Сеймура, как и случай Дрейка, весьма показателен, так как демонстрирует крайне слабую согласованность действий сторон на первом этапе совместного ведения войны на море. Еще за месяц до сражения вице-адмиралу был предоставлен список из 20 малых голландских судов водоизмещением от 65 до 160 тонн, выделенных для поддержки его сил, однако в действительности данные подкрепления, по крайней мере своевременно, получены не были [SP Spanish Armada, 1894, Vol. I, p. 230]. Столкнувшись неподалеку от голландского побережья с соединением из 30 неопознанных кораблей, предположительно голландских, Сеймур из опасения и неуверенности не решился вступить с ними в контакт и отступил на запад [CSP Dom., 1865, Vol. II, p. 492]. Ни одна сторона, как видно из данного случая, не была достаточно хорошо осведомлена о действиях второй стороны. За несколько дней до Гравелинско-

го сражения Сеймур, полагая, что его сил в случае столкновения с испанским флотом окажется недостаточно, требовал поддержки от флотов Голландии и Зеландии [Ibid, p. 510], предлагая взамен возможность ремонта в английских портах для всех голландских военных кораблей [SP Spanish Armada, 1894, Vol. I, p. 30]. Тем не менее в действительности никакой помощи со стороны Голландии Сеймур и в этот раз не получил: в очередном докладе Государственному Совету от 27 июля 1588 г. вице-адмирал рассуждал о том, что собственное побережье голландцы, вероятно, защищают с большей готовностью, нежели английское [Ibid, p. 331]. Действительно, к началу августа все порты Нидерландов, находившиеся под контролем Испании, были блокированы голландским флотом, вследствие чего герцог Пармский не имел возможности не только погрузить на корабли Армады войска с целью дальнейшей высадки в Англии, но и направить транспортные суда в Кале для ее снабжения [Corbett, Vol. II, 1899, p. 252]. Несмотря на то что взаимодействие их еще не было налажено достаточно четко, союзники не действовали совершенно раздельно, но выполняли различные стратегические задачи, в равной степени значимые для достижения общей победы — подобных взглядов придерживались некоторые представители английского правительства, среди которых и сэр Генри Киллигрю, английский дипломат и один из послов в Республике Соединенных провинций. Более активные контакты сторон имели место уже после Гравелинского сражения: 3 августа 1588 г. в поддержку английскому флоту были направлены 30 лучших боевых кораблей флота Северной Голландии, в то время как 4 августа инспектор флота Уильям Боро направил капитана Беллингема с 10 небольшими судами в поддержку силам голландцев, блокирующих Дюнкерк и Гавр. В начале августа флоты Голландии и Зеландии доказали свою способность действовать самостоятельно — они преследовали и захватили две крупные испанские каракки. Несмотря на штормовую погоду, создающую помехи совместным действиям флотов, блокада совместными англо-голландскими силами Дюнкерка проводилась успешно [SP Spanish Armada, 1894, Vol. II, p. 32–48]. Наиболее опасная фаза противостояния Армаде завершилась значимой победой союзников.

Политическое значение победы над Армадой было огромным. С одной стороны, английской стороной была окончательно осознана неизбежность затяжной и крайне дорогостоящей войны с Испанией. Однако одновременно с этим позиции Англии в независимых Нидерландах были восстановлены и значительно укреплены после периода

неудачного наместничества Лестера. В письме, направленном Елизавете Тюдор 6 августа 1588 г. Штатами Зеландии, всячески превозносится значимость победы над испанским флотом. 8 августа 1588 г. Генеральные Штаты направили в Лондон два письма, для Государственного Совета и лично для Елизаветы Тюдор. В первом письме, помимо благодарности за защиту побережья Северных Нидерландов, Штаты заявили о готовности выделить субсидии на развитие собственного флота и в случае возвращения Армады на юг встретить ее собственными силами, просили о поддержке в дальнейших боевых действиях против войск герцога Пармского и обещали чаще высылать в Лондон депутатов с докладами о ходе войны в Провинциях. Второе письмо содержит теплую благодарность лично королеве за длительную поддержку и оборону Провинций [Ibid, p. 48–53]. 7 августа 1588 г. Генри Сеймур, ознакомившись с общественным мнением в Голландии и Зеландии, отмечал, что королева беспрепятственно может взять Провинции под контроль в качестве полноправных подданных [Ibid, p. 71–72]. Помимо возросшего авторитета английского правительства и короны в Провинциях, позиции Англии в переговорах с Испанией по вопросу Нидерландов также стали более надежными [Ibid, p. 198]. Баланс сил в Нидерландах не изменился в пользу Англии и Республики Соединенных провинций, но одновременно с тем положение для них не изменилось к худшему и осталось достаточно стабильным, что позволило союзникам продолжить боевые действия на суше.

Вскоре после отражения угрозы испанской Непобедимой Армады внешнеполитический курс Генеральных Штатов претерпел значительные изменения. Неудачи предшествовавших попыток предложения суверенитета над Провинциями таким авторитетным европейским монархам, как Елизавета Тюдор и Генрих III де Валуа, нежелание и практическая невозможность возвращения под власть испанской короны и одновременно доказанная на практике состоятельность Республики Соединенных провинций в качестве государства, способного проводить самостоятельную политику и вести боевые действия на суше и на море, привели к тому, что с 1588 г. Генеральные Штаты фактически прекратили поиски нового суверена. В дальнейшем со стороны Штатов рассматривалась вероятность уже не суверенитета, но политического и военного союза на равных условиях с одной из сильнейших держав, способных оказать Республике реальную поддержку — в качестве таковых рассматривались по-прежнему Англия и Франция. Общественная поддержка, и в первую очередь поддержка

экономически наиболее сильных слоев населения, была обеспечена за счет успеха английского флота именно проанглийской партии, что привело к ее превосходству в течение длительного времени [Чистозвонов, 1968, с. 148–161]. Тем не менее в дальнейших своих действиях по отношению к Провинциям Англия проявила предельную сдержанность. На изменении курса голландской политики Англии сказывался рост расходов на ведение войны, обходившейся казне достаточно дорого и при этом не гарантирующей каких-либо значительных приобретений в будущем, в особенности после провала экспедиции Английской Армады в 1589 г. Теперь Елизавета Тюдор должна была осознать окончательно, что, желая одновременно подчинить Нидерланды английской короне и избежать конфликта с Испанией, не достигла ни одной из этих целей. Недостаточно осторожная и одновременно недостаточно решительная в должный момент, ее голландская политика принесла Англии только расходы, военные потери и нового сильного в военно-морском и экономическом плане временного союзника, в будущем соперника. Представители Штатов с 1588 г. присутствовали в Лондоне практически постоянно, однако уже в начале 1589 г. становилось очевидно, что никаких новых войск королева Штатам не предоставит и больших денежных средств в их поддержку не выделит [CSP Sim., 1899, Vol. IV, p. 539]. Англо-испанский конфликт постепенно обретал форму затяжной войны на истощение, не выгодной ни для одного из ее участников, однако для того чтобы завершить ее, сторонам потребовалось еще 16 лет.

Литература

- Израэль Д. И. *Голландская республика. Ее подъем, величие и падение. 1477–1806*: в 2 т. Т. I. 1477–1650. М.: Клио, 2018. 608 с.
- Чистозвонов А. Н. *Нидерландская буржуазная революция XVI века*. М.: Издательство АН СССР, 1968. 191 с.
- Corbett Julian S. *Drake and the Tudor navy, with a history of the rise of England as a maritime power*: in 2 v. Vol. II. New York, 1899. 462 p.
- Robert Lemon (ed.). *Calendar of state papers, Domestic Series, of the Reign of Elizabeth*: in 6 v. Vol. II. 1581–1590. L., 1865. 837 p.
- Martin A. S. Hume (ed.). *Calendar of letters and state papers relating to English affairs. Preserved Principally in the Archives of Simancas*: in 4 v. Vol. III. 1580–1586. L., 1892. 756 p.
- Martin A. S. Hume (ed.). *Calendar of letters and state papers relating to English affairs. Preserved Principally in the Archives of Simancas*: in 4 v. Vol. IV. 1587–1603. L., 1899. 820 p.

- John Knox Laughton (ed.). *State papers relating to the defeat of The Spanish Armada*: in 2 v. Vol. I. L., 1894. 367 p.
- John Knox Laughton (ed.). *State papers relating to the defeat of The Spanish Armada*: in 2 v. Vol. II. L., 1894. 420 p.

Современное образование и проблемы социологического образования

Кубенский Михаил Михайлович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

Michale M. Kubenskiy

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Социальные и социологические проблемы в современном обществе

Научный руководитель — Ю. В. Рахманова, канд. соц. наук доц.

srg17net@gmail.com

УДК: 316.4

Учебный процесс во время пандемии: вызов современному образованию

Аннотация. В статье представлен анализ текущей ситуации, сложившейся в системе высшего образования. Представлены некоторые результаты исследования отношения к дистанционным практикам в вузе со стороны студентов и преподавателей. Приводятся выводы, содержащие: выявленные проблемные аспекты в системе высшего образования во время пандемии.

Ключевые слова: институт образования, дистанционные практики обучения, смешанный формат обучения, коронавирус, пандемия, учебный процесс, аттестация.

Education during the pandemic: A challenge to modern education

Abstract. The article offers an analysis of the current situation in higher education, presenting the results of a survey of student and teacher attitudes

to distance learning practices at higher education institutions. The conclusions outline the challenges faced by the higher education system that have been highlighted by the pandemic.

Keywords: educational institution, distance learning practices, mixed learning format, COVID-19, pandemic, education, certification.

В 2020 г. почти все страны мира столкнулись с небывалой угрозой: вирус COVID-19, известный так же как «Коронавирус», который стал причиной тяжелых заболеваний людей и даже приводил к летальному исходу. Не имея эффективных медицинских мер против этого вирусного заболевания, правительства во многих странах начали вводить противоэпидемиологические меры по профилактике заболевания, например: запрет общественных мероприятий, обязательное использование СИЗ (средства индивидуальной защиты), соблюдение социальной дистанции, а также особый контроль за людьми, находящимися в группе риска (к примеру, люди 65 лет и старше). Введение подобных глобальных мер не могло не отразиться на функционировании различных институтов на всех уровнях деятельности человека.

Мы сосредоточимся конкретно на институте высшего образования в Российской Федерации. Самым глобальным изменением в системе высшего образования за период 2020 г. стало массовое введение так называемого дистанционного образования. Представляется важным проанализировать дистанционный формат сейчас и отделить субъективные негативные моменты, связанные с самой эпидемиологической обстановкой, на фоне которой данный формат и вводился, а также с сильным давлением вышестоящих органов власти по скорейшей реализации такого формата обучения от реальных положительных и негативных сторон дистанционных практик в образовании. Это также необходимо в свете того, что уже у экспертов в сфере образования «возникает сомнение в целесообразности и пользе современных компьютерных технологий обучения» [Мальцев В. А., Мальцев К. В. 2020, с. 404].

15 марта В. Н. Фальков — министр высшего образования и науки — на экстренном совещании с ректорами вузов вынес вопрос о необходимости перехода вузов на дистанционное обучение. 17 марта Министерством образования и науки и Министерством просвещения был издан указы об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ вузов с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Примем

надо отметить в каждом регионе России ситуация с заболеваемостью была совершенно разной. Поэтому исполнение Приказа различалось по реализации от одного учебного заведения к другому. И это первый момент, который нам стоит обозначить — дискретность по вузам в реализации указов министерства.

Обозначим временные рамки. Периодом строгой изоляции мы будем называть отрезок с апреля по август 2020 г. времени, во время которого было ограничено перемещение по городам (Москва, Петербург), а меры по профилактике коронавирусной инфекции стали носить обязательный и тотальный характер. Период карантинных послаблений — это отрезок времени с сентября 2020 г. по февраль 2021 г., во время которого были сняты некоторые тотальные ограничения в связи с профилактикой коронавирусной инфекции и взятием под контроль процесса распространения вируса. Для того чтобы наблюдать общие и различные моменты в реализации учебных практик в обозначенные периоды, нами было решено выбрать семь вузов, так, чтобы, во-первых, сравнить схожие вузы Санкт-Петербурга и Москвы (МГПУ и РГПУ, СПбГУ и МГУ); во-вторых, рассмотреть ситуацию в передовых вузах Санкт-Петербурга (Горный университет и ИТМО); в-третьих, сравнить практики вузов городов федерального значения с крупными вузами иных городов (пример — ТГУ).

В Приказе Минобрнауки РФ от 23.08.2017 № 816 есть определение: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». Чтобы проанализировать образовательные практики данных периодов, были выбраны следующие элементы анализа: «Учебный процесс», «Практико-исследовательская деятельность», «Технологические платформы» и «Аттестация». Как видим в таблице 1, дистанционные форматы отличались не только временем своего введения, но и элементами, из которых они состоят [См.: Табл. № 1]. Заметим, что платформы Moodle и Zoom являлись наиболее распространенным выбором для вузов, которые не имели своих собственных аналогов среди своих технологических платформ. Под своими технологическими платформами понимается наличие специальных программ и порталов, составляющих комплексы СДО (система дистанционного образования). Очень важным моментом тут является, различие в реализации практико-исследовательской деятельности студентов. Некоторые вузы, несмотря на риски, приняли решение разрешить посеще-

ние лабораторий, но с рядом ограничений. Другие вузы решили «пожертвовать» лабораторными занятиями и во многом экспериментальной частью деятельности студентов в пользу безопасности. Так, по результатам опроса ResearchGate [*Report: COVID-19 impact on global scientific community*], было установлено, что «наиболее уязвимыми сегментами научной деятельности оказались использование лабораторного оборудования, приобретение нового оборудования для исследований и посещение научных конференций» [А. В. Клягин и др., 2020, с. 13]. Другой важный момент — это процесс промежуточной и итоговой аттестации, включая ГИА и ВКР. Здесь также ситуация неоднозначная: некоторые вузы (например, РГПУ им. А. И. Герцена) проводили защиту диплома в виде видеоконференции или открытого чата (СПбГУ), тогда как иные вузы проводили защиту исключительно в очном формате.

Таблица 1

Учебный процесс в период строгой изоляции

МГПУ (Московский городской педагогический университет)	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные и эксперименты — не проводятся
Технологические платформы	СДО (на базе moodle), ИнфоДа МПГУ, MS Teams
Аттестация	В дистанционном формате
ТГУ Г. Р. Державина	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные и эксперименты — не проводятся
Технологические платформы	Moodle, «ВЕБИНАР», WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, Facebook Messenger
Аттестация	В дистанционном формате: ГОСы и ВКР в дистанционном формате, в частности
МГУ им. М. В. Ломоносова	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные и эксперименты не проводятся
Технологические платформы	«Университет без границ», Office 365, teach-in, BigBlueButton (встроенная виртуальная доска)
Аттестация	В дистанционном формате

ИТМО	
Учебный процесс	Дистанционное обучение: видео-лекции (записи и прямая трансляция), семинары в видеоформате
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате с соблюдением всех медикаментозных мер по профилактике коронавируса
Технологические платформы	ЦДО (на базе moodle), Academic NT, БаРС 2.0, Zoom
Аттестация	В компьютерном классе с соблюдением всех медикаментозных мер по профилактике коронавируса
РГПУ им. А. И. Герцена	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные и эксперименты — не проводятся
Технологические платформы	Herzen Moodle (на базе moodle), Zoom
Аттестация	Дистанционный формат ВКР в дистанционном формате, в частности ГОСы — отменены
СПбГУ	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные занятия и эксперименты не проводятся
Технологические платформы	Blackboard, «Открытое образование»
Аттестация	Дистанционный формат, ГОСы и ВКР в дистанционном формате, в частности
Горный университет	
Учебный процесс	Очный формат
Практико-исследовательская деятельность	Очный формат
Технологические платформы	–
Аттестация	Очный формат

Как мы видим (см. таблицу № 2), новый учебный год частично оставил ограничения в плане очного присутствия, но также и расширил количество форматов обучения с применением дистанционных практик. Одной из интересных практик, которую помимо указанного МГПУ также проводил ГУМРФ (но в первые периоды), является перевод на дистанционное обучение не всех студентов, а только от-

дельные курсы. Причем в МГПУ очно занимались начальные курсы, а старшие — дистанционно. В ГУМРФ еще с марта 2020 г. перевели на дистанционное обучение 2-го и 3-й курсы бакалавриата, а 1-й и 4-й курсы обучались очно, и это объяснялось важности усвоения базовых навыков и дисциплин у 1-х курсов и необходимости в качественном завершении обучения выпускников для 4ых. Другой практикой являлось разделение лекций и практических занятий, первые проходили полностью в дистанционном формате, а вторые исключительно в очном. Также был вариант выделения так называемых потоковых лекций и общеобразовательных дисциплин, в то время как профессиональные дисциплины было решено реализовывать очно.

Таблица 2

Учебный процесс в период карантинных послаблений

МГПУ (Московский городской педагогический университет)	
Учебный процесс	Лекции и консультации в дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате для студентов 1–3-х курсов бакалавриата; 4–5-е курсы, очно-заочники, заочники и магистры — в дистанционном формате
Технологические платформы	СДО (на базе moodle), ИнфоДа МПГУ
Аттестация	В дистанционном формате
ТГУ им. Г. Р. Державина	
Учебный процесс	В смешанном формате: лекции — онлайн формат, практики/семинары — в очном формате
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате
Технологические платформы	Moodle
Аттестация	В дистанционном формате
МГУ им. М. В. Ломоносова	
Учебный процесс	В смешанном формате: в дистанционном формате проводятся все потоковые лекции, а также выборочные общеобразовательные дисциплины
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате
Технологические платформы	«Университет без границ», Office 365, teach-in, BigBlueButton
Аттестация	В дистанционном формате по выборочным дисциплинам

ИТМО	
Учебный процесс	Дистанционное обучение: видео-лекции (записи и прямая трансляция), семинары в видеоформате; очно-дистанционный формат; смешанный формат
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате с соблюдением всех мер по профилактике коронавируса
Технологические платформы	ЦДО (на базе moodle), Academic NT, BaPC 2.0, Zoom
Аттестация	В очном формате; в очно-дистанционном формате
РГПУ им. А. И. Герцена	
Учебный процесс	Смешанный формат
Практико-исследовательская деятельность	В очном формате — лабораторные; частично в очном формате — практики
Технологические платформы	Herzen Moodle (на базе moodle), Zoom
Аттестация	Дистанционный формат
СПбГУ	
Учебный процесс	В дистанционном формате
Практико-исследовательская деятельность	В дистанционном формате, лабораторные и эксперименты — не проводятся
Технологические платформы	Blackboard, «Открытое образование»
Аттестация	Дистанционный формат
Горный университет	
Учебный процесс	Дистанционный формат (с декабря)
Практико-исследовательская деятельность	Дистанционный формат (с декабря)
Технологические платформы	Moodle
Аттестация	Дистанционный формат (по желанию до февраля)

Таким образом, мы рассмотрели дистанционные практики в системе высшего образования за 2020 г. Тем не менее хочется дать все же какую-то предварительную оценку. И для того чтобы лучше понять, какие «плюсы» и «минусы» несли под собой дистанционные практики, было проведено два опроса среди студентов и среди преподавателей РГПУ им. А. И. Герцена. Целью опросов было выявлено отношение непосредственно вовлеченных в образовательный процесс сторон к дистанционным практикам, реализуемых в вузе за 2020 г. Задачами, соответственно, стали: выявление объективных и субъективных по-

казателей, характеризующие успешность или неудачи в реализации дистанционных практик обучения; обнаружение проблем, с которыми стороны столкнулись в ходе реализации процесса обучения за указанный период; установить, в какую сторону стоит развивать дистанционные практики и стоит ли их развивать в принципе. Среди студентов в форме анкетного опроса было опрошено 68 респондентов, а среди преподавателей было — 25 респондентов.

Ответы, касающиеся трудностей в реализации дистанционного формата, во многом так или иначе связаны с вопросом контроля и аттестации. Формы контроля заключались даже в том, что вуз покупал аккаунт определенной платформы (например, Zoom), и все участники образовательного процесса входили в конференции по подготовленным ссылкам. Другая сторона контроля касается того, как сам преподаватель проконтролирует посещаемость студентов: преподаватели, которые устраивали видео-переключки, отмечали, что это занимает много времени (что критично, если аккаунт на видео-платформе бесплатный, а следовательно, сеансы ограничены по времени). Кроме того, поразил факт того, что в паре анкет было написано такое страшное слово, как «фикция», в отношении к образованию в вузе.

Если вспомнить, то вопрос фиктивности образования уже не раз поднимался среди специалистов совершенно разных областей: от педагогов до экономистов, причем задолго до пандемии, которая лишь сделала эту проблему более заметной и требующей решения. Так, О. Е. Кутафин в своей статье [Кутафин, 2008] рассматривает на примере ТГУ проблемы в образовании и говорит о падении как качества преподавания, так и критериев оценивания студентов. Другим примером служит статья А. Л. Зорина [Зорин, 2012], в которой автор высказывает мнение, что «значительная часть российского высшего образования сейчас — фикция. Это — выдача дипломов людям, которых не учат ничему вообще или почти ничему» [Там же, 2012].

Все это наглядно демонстрируют нам и ответы на вопросы о качестве студенческих работ, и качество преподавания. Студенты в большинстве своем уверены, что качество преподавания ухудшилось (73 %), а преподаватели, в свою очередь, отмечают ухудшение качества студенческих работ (70 %). Среди элементов дистанционного формата, которые было бы хорошо развивать и дальше, студенты и преподаватели сошлись на том, что таким может стать контакт с администрацией и структурами вуза. Хотя в литературе высказываются опасения по поводу смещения роли вуза в системе образования: «...если ранее вузы являлись фактически основными центрами науки и об-

разования, в которых территориально располагались и источники знаний, и их носители, где формировалась среда, необходимая для получения знаний, то сейчас некоторые их функции, благодаря развитию технических возможностей, могут выполнять и выполняют виртуальные среды, объединяющие и информационные ресурсы, и профессиональные сообщества, и научные кадры» [Мальцев В. А., Мальцев К. В., 2020, с. 405], вузы, которые и до пандемии активно занимались развитием электронных и дистанционных практик в системе образования, не только не потеряли своих позиций, но и успешно укрепились в них.

Рассмотрев разнообразии форматов и практик, а также различные варианты их реализации, мы убедились и в неоднозначной оценке их эффективности и перспектив. Но тут стоит отметить, что во многом данная оценка зависит от того, насколько эти практики полезны и удобны конкретно нам как участникам образовательного процесса, а для осознания этого следует не откладывать дистанционные практики «в долгий ящик», как только миноват пандемия, а искать пути наиболее грамотной их интеграции в образовательный процесс. Как минимум один «плюс» дистанционных практик можно назвать — они помогли актуализировать те проблемы образования, которые назрели уже давно [Маркова, 2020].

Литература

- Зорин А. Л. Магистерское образование — профессиональная заточка под конкурентную профессию. *Юрист вуза*. 2013. № 2. С. 45–49. URL: https://polit.ru/article/2012/09/18/sc20_zorin/
- Клягин А. В. и др. *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии*. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 112 с.
- Кутафин О. Е. Через пять лет высшее образование в России может стать фикцией. *Экономика образования*. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cherез-pyat-let-vysshee-obrazovanie-v-rossii-mozhet-stat-fiktsiyey-1> (дата обращения: 28.03.2021).
- Мальцев В. А., Мальцев К. В. Пандемия и образование. *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pandemiya-i-obrazovanie> (дата обращения: 24.03.2021).
- Маркова Я. С. О последствиях и проблемах в системе высшего образования во время пандемии. *Научные междисциплинарные исследования*. 2020. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-posledstviyah-i-problemah-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-vo-vremya-pandemii> (дата обращения: 24.03.2021).

Report: COVID-19 impact on global scientific community ResearchGate. [Электронный ресурс]. https://www.researchgate.net/institution/ResearchGate/post/5e81f09ad785cflab1562183_Report_COVID-19_impact_on_global_scientific_community

Кудрявцева Надежда Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nadezhda A. Kudryavtseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

История и социальные науки

Современное образование и проблемы социологического образования

nadia1714221@gmail.com

УДК 748

Молодежь и ее участие в выборах: формы и методы повышения электоральной активности

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема участия молодежи в выборах. Целью статьи является анализ изучения отношения молодого поколения к избирательному процессу. Основное внимание уделено практической части: опросы старшеклассников, беседы с волонтерами и интервью у депутата.

Ключевые слова: избирательное право, выборы, молодежь, электоральная активность, политическая свобода.

Techniques and methods of increasing youth electoral participation

Abstract. This article focuses on young people's participation in elections. The purpose of the article is to analyse the youth's attitude to the electoral process. The main focus is on the practical part of the study: surveys of high school students, conversations with volunteers and interviews with a deputy.

Keywords: suffrage, elections, youth, electoral activity, political freedom.

В современной России молодежь участвует в выборах не так активно, как хотелось бы. Ее политическая активность, если и не равна нулю, то далека от совершенства.

Многие пассивно относятся к выборам еще с детства, потому что наблюдают, как родители не всегда охотно ходят на выборы и ничего с ними не обсуждают. В школе избирательному процессу также уделяется мало внимания, учителя не успевают донести до детей степень важности голосования. Поэтому необходимо не только расширять и углублять правовые знания учащихся, но и культивировать правовое поведения, выработку прочных правовых традиций [Никитин, 2019, с. 209–222].

В 2017 году для того, чтобы выяснить как старшеклассники относятся к выборам, я организовала анкетирование среди учащихся 11-го класса, которое помогло определить уровень информированности, подготовки старшеклассников в области избирательного права. В опросе приняло участие 27 человек. После обработки результатов выявилась следующая картина:

1. Участвуют ли ваши родители в голосовании в период выборов? (24 — да, 3 — нет).

2. Достигнув 18 лет, вы пойдете на избирательный участок, чтобы проголосовать за кандидаты в депутаты? (20 — да, 7 — нет).

3. Как вы относитесь к выборам? (Наиболее частые ответы.)

- Положительно. Выборы — важный аспект в дальнейшей жизни страны, ведь они дают людям возможность самим выбирать того, кого они хотят видеть в качестве главы государства.
- Отрицательно. Выборы в России происходят нечестным путем. Вбросы и фальсификации подгоняют голоса общества под выгодный результат для страны и правительства.
- Положительно. Правильный выбор — дальнейшее перспективное развитие государства.
- Никак не отношусь. На данный момент в России вообще нет смысла ходить на выборы. Правительство решает все за нас.
- Положительно. Участвуя в выборах, люди отдают власть человеку, которому доверяют и верят. Главное не обмануться и сделать правильный выбор, ведь в наше время тот, кто достигает власти, ослепляется. Участвуйте в выборах с умом!

В 2021 году я провела повторный опрос, в котором поучаствовало 36 человек:

1. Ходили ли вы когда-нибудь на выборы или собираетесь пойти, когда достигните избирательного возраста? (27 — да, 9 — нет).

2. Как вы относитесь к выборам? (Наиболее частые ответы.)

- В них абсолютно нет смысла.

- Не ходила на выборы, но собираюсь, так как больше верится в возможность некой революции; кажется, что твой голос что-то значит только для тебя, потому что в их справедливость и честность не верится.
- Считаю, что выборы — неотъемлемый институт гражданского общества, но в нашей стране выборы мало что меняют, но ходить на них надо!
- Раздражает бесконечная пропаганда в школе, каждые 3 месяца приходят. Эти люди нам и пытаются донести важность голосования, про свободу и т. д., но нам и 16 нет, не говоря о том, что голосование с 18.
- Не имеют смысла, все равно все подгонят, но так хотя бы не бездействую.

Как видим, картина за эти четыре года не улучшилась, даже скорее наоборот, раньше мы могли видеть больше положительное отношение к выборам, сейчас же я этого не наблюдаю.

Мне стало интересно узнать, как же решается проблема активности молодежи на выборах в нашем районе. С этим вопросом я обратилась к депутату муниципального собрания поселка Павлово Кировского района Дмитрию Юрьевичу Балыкову.

«В поселке Павлово существует Молодежный совет. На некоторых советах я присутствовал как член Молодежного совета Ленинградской области. Так же в школах на классных часах часто проводятся мероприятия, посвященные дню России, там хорошо освещается избирательный процесс. Что касается вовлечения молодежи в первый раз, то в наше время такого не было. Сейчас если ты приходишь первый раз на выборы, то тебе вручают блокнотик, значок, ручку. Такое своеобразное поощрение. Самое главное, что я хочу сказать, что в 16 лет агитировать за выборы уже поздно. Необходимо работу с молодежью начинать с их родителей, потому что никакой учитель по авторитету не сравнится с родителями, а если родители не ходят на выборы со словами: “Что там делать? Все уже за нас решили”. Ничего не решено, но тем ни менее кого будет слушать ребенок? Вот мама с папой, я их люблю, ценю, уважаю, и соответственно буду слушать их».

В 2017 году я взяла интервью у волонтера, обучающегося в МБОУ «Мгинская СОШ», который рассказал мне про работу волонтеров на избирательных участках.

11-й класс МБОУ «Мгинская СОШ», с момента начала голосования и до его окончания находились на избирательных участках. Добро-

вольцы помогали на выборах в две смены, во время каждой из которых на участках находилось от двух до четырех волонтеров. Всего за целый день голосования в волонтерской деятельности приняли участие 15 активистов.

За день волонтерами была оказана помощь большому количеству людей. Волонтеры быстро реагировали на просьбы граждан: помогали пройти до участка; соглашались присмотреть за личными вещами/велосипедами, оставленными около избирательных участков на время, пока человек голосует; консультировали по местонахождению пункта голосования, оказывали поддержку пожилым людям, помогали им добраться до избирательного участка, провожали до дома [Полякова, 2017, с. 12].

В 2021 году я связалась с волонтером поселка Павлово. Он рассказал, что в нашем поселке также организовалось волонтерское движение, в котором он состоит. Предоставил фотоматериалы с выборов 2020 года. Так же в ходе интервью выяснилось, что вышеупомянутый волонтер, обучавшийся в МБОУ «Мгинская СОШ», продолжает и после школы заниматься волонтерским движением и занимает более высокий пост. Волонтеров Победы в Кировском районе насчитывается более 155 человек.

В России накоплен определенный опыт работы с молодым поколением избирателей, но осязаемые результаты достигаются не сразу [Стрельникова, 2018].

Повышение общей культуры и воспитание вообще происходит при помощи восприятия информации извне, таким же образом происходит повышение и правовой культуры. Но что же может узнать молодой человек об избирательной системе, если ему никто не расскажет. Ведь мало кто будет самостоятельно искать информацию о выборах. И чтобы не сложилось искаженного представления, обучением и воспитанием должны заниматься профессионалы. Для этого необходимо создавать всевозможные юношеские организации, клубы, такие как действующий в Кировском районе Молодежный совет и организация «Волонтеры Победы». Таким образом у молодежи формируются навыки общественной деятельности: рассказывать молодежи о политической системе, проводить встречи с членами избирательных комиссий, политическими лидерами и другими людьми, которые непосредственно связаны с избирательным процессом (см. Сайт Правительства Ленинградской области).

Литература

- Никитин А. Ф., Никитина Т. И. *Право, 10–11 класс. Базовый и углублённый уровни*. 10–11 кл.: учебник. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2015. 447 с.
- Полякова В. Ю. 26 июля начинается выдача открепительных удостоверений. *Ладога: [газета] для всей семьи*. Кировск, [Ленинградская область]. 2017, 2 августа. 12 с.
- Награды в добрых руках*. Правительство Ленинградской области. URL: <http://www.lenobl.ru> (дата обращения: 25.11.18).
- Стрельникова А. В. Повышение электоральной активности школьников через органы ученического самоуправления. *Международный школьный научный вестник*. URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=527> (дата обращения: 25.11.19)

Социальные и социологические проблемы в современном обществе

Попова Полина Андреевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Popova Polina

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

История и социальные науки

Социальные и социологические проблемы в современном обществе

Научный руководитель — Ю. В. Рахманова, канд. социол. наук

polina99p@yandex.ru

УДК 316.776

Фейк-ньюс:

социальные аспекты функционирования

Аннотация. В данном докладе рассматривается проблема функционирования фейк-ньюс. Особое внимание уделяется механизму распространения фейков в современном обществе. Анализируются возможные методы борьбы с фейк-ньюс.

Ключевые слова: фейк-ньюс, медиаграмотность, социальные сети, эхо-камера, СМИ.

Fake news: social aspects of functioning

Abstract. This report examines the problem of how fake news functions. Particular attention is paid to the mechanism of the spread of fakes in modern society. Possible methods of dealing with fake news are analyzed.

Keywords: fake news, media literacy, social networks, echo chamber, media.

Для рассмотрения определения фейк-ньюс нам необходимо остановиться на ряде понятий, способных внести ясность в дальнейшие рассуждения.

Первая группа включает понятия «факт» и «фактоид». Факт рассматривается в двух смыслах: онтологическом (как «элементарное свершившееся событие, явление действительности») и гносеологическом (как «сообщение, информация, единица текста, высказывание, суждение» [Кошкарлова, 2018, с. 16]). Факт отвечает на вопросы о сущности произошедшего, месте, времени и участниках конкретного события с обязательной ссылкой на первоисточник полученной информации. Противоположностью факта является фактоид — «недостоверное или ложное утверждение, непроверенная, неверная или сфабрикованная информация» [Там же]. Таким образом, фактоид является имитацией факта.

Вторая группа включает следующие понятия: «информация», «мисинформация» и «дезинформация».

Информация — это достоверное сообщение, основанное на фактах, полученных в результате наблюдения или исследования, и позволяющее качественно или количественно определить состояние конкретных явлений, событий и процессов.

Мисинформация — это ложное сведение, возникшее в результате непреднамеренной ошибки, а также процесс распространения подобных сообщений.

Дезинформация — это ложное сведение, созданное умышленно для достижения различных целей. Также дезинформацией называют как процесс распространения заведомо ложной информации, так и процесс манипулирования информацией вообще [Самошкин, 2017, с. 178].

Таким образом, если информация базируется на фактах, то мисинформация и дезинформация — на фактоидах. Наличие умысла при оперировании фактоидами и становится ключевым различием между мисинформацией и дезинформацией.

Фейк-ньюс — это сообщение, основанное на фактоидах, стилистически созданное как настоящая новость из авторитетного источника,

направленное на достижение политических, экономических и социальных целей; носит вирусный характер распространения, воспринимается аудиторией как достоверная новость и является результатом мисинформации или дезинформации.

Недостоверная информация встречается практически на каждом этапе развития новостной журналистики. Что же отличает фейк-ньюс от слухов и газетных уток? Повсеместная распространенность, значительность воздействия на общество, социальные группы и институты. Слухи и газетные утки легко распознаваемы. Обман в данном случае используется в качестве развлечения, шутки. Если раньше можно было четко разграничить серьезные новостные издания и желтую прессу, то в настоящее время фейк-ньюс проникают даже в те СМИ, которые отвечают за качество публикуемого материала.

Распространение фейк-ньюс. Подробнее остановимся на процессе распространения фейк ньюс, который можно рассмотреть на трех уровнях: общества в целом, социальной группы, индивида.

1. Распространение фейк-ньюс на уровне общества в целом

Количество доступной информации увеличивается в геометрической прогрессии. Однако это вовсе не гарантирует рост ее качества. По большей части медиапространство заполнено информационным мусором: многочисленными репостами, перепечатками, копиями одного и того же материала. Именно простота загрузки контента способствует внедрению и распространению фейк-ньюс [Манзи, 2020, с. 146]. Они с легкостью встраиваются в информационный поток и теряются среди прочих сообщений.

В попытке ограничить и структурировать поток сообщений люди обращаются к конкретным новостным источникам и каналам информации. Здесь есть несколько нюансов. Информационные каналы предлагают контент на любой вкус, создают так называемый интеллектуальный фуршет [Чугров, 2017, с. 51]. Возникает иллюзия выбора: потребитель, уверенный в абсолютной самостоятельности принимаемого решения, отбирает контент и стоящие за ним ценности лишь среди заранее заготовленного «меню». Это дает отличное пространство для манипуляций.

Использование ссылок на анонимные источники, авторитетные имена и исследования, которые на самом деле относятся к совсем иному контексту, способствуют укреплению недоверия к СМИ. Подобными способами создается лишь иллюзия достоверности предоставляемой информации, потому что источники данных сведений зачастую не поддаются идентификации. Для того чтобы избежать

правовой ответственности за предоставление ложных сведений, медиа освоили следующую формулу: «нам неизвестно, насколько соответствует действительности данная информация, но, по сведениям из источников, которым мы склонны доверять...» [Чугров, 2017, с. 49]. Подобный маркер напоминает знак «N. T.», которым раньше в газетах помечались непроверенные сведения.

Стоит отметить, что если деятельность СМИ регламентируется законами, то циркулирование информации в социальных сетях практически не ограничено, хотя подобные попытки активно предпринимаются в РФ (например, внесение изменений в КоАП РФ, так называемый закон о фейках»). Сложность регулирования социальных сетей делает их идеальной средой для распространения фейк-ньюс.

2. Распространение фейк ньюс на уровне социальной группы

Социальные сети активно способствуют возникновению эхо-камер — гомогенных информационных пространств, куда не проникает альтернативное мнение [Ершов, 2018, с. 248]. Список контактов легко регулируется: неприятного для общения человека можно быстро удалить из друзей, ограничить ему доступ к личной странице пользователя, переместив в черный список. Новостная лента в социальных сетях выстраивается на основе того, что уже нравится пользователю или потенциально может его заинтересовать. Внутри эхо-камеры функционирует одна и та же информация, а все противоречащие ей сведения отбрасываются, признаваясь недостоверными. Пользователи социальных сетей формируют новостную повестку, «слушают сами себя и соглашаются сами с собой» [Чугров, 2017, с. 50]. Эхо-камеры сильно искажают реальную картину мира путем многократного усиления системы индивидуальных убеждений каждого отдельного пользователя. В результате это создает отличные условия для избирательного манипулятивного воздействия. Пользователь неоднократно сталкивается с одной и той же новостью в разных источниках, что является социальным доказательством достоверности данного сообщения.

В эхо-камере нет места для дискуссий, альтернативных точек зрения и оппонентов. В этом и заключается главная уязвимость социальных сетей.

Сообщества в социальных сетях участвуют в формировании повестки дня. Однако их основной функцией в данном процессе становится «не производство собственно информации, а аккумуляция по определенным критериям новостей и историй из медийных и немедийных источников» [Гарбузняк, 2019, с. 189]. Ключевым фактором для отбора сообщений становится их соответствие картине мира,

которая сформировалась внутри сообщества. Вопрос достоверности информации уходит на второй план. Важнее, кто поделился сообщением, а не откуда оно взято изначально. Личные доверительные связи ценятся выше любого авторитетного информационного источника.

3. Распространение фейк ньюс на уровне индивида

Предвзятость в выборе информации связана не только с работой социальных сетей и эхо-камер. В первую очередь это исходит из психологии человека. Люди «склонны доверять знакомым источникам и отметать неизвестные им, предпочитают ту информацию, которая соответствует их политическим взглядам или их картине мира» [Ершов, 2018, с. 247]. Знакомое является гарантом безопасности. За данную уязвимость и ухватились создатели и распространители фейк-ньюс. Для того чтобы проникнуть в сознание индивида, они притворяются чем-то привычным: копируют дизайн известного новостного сайта, ссылаются на авторитетное лицо, представляют общечеловеческие ценности.

Как уже отмечалось, фейк-ньюс обладают резонансным характером, они нацелены на эмоции. Это достигается тем, что фейк-ньюс затрагивают существенные для индивидов аспекты их ежедневной жизни, внушают угрозу стабильности и безопасности, в результате чего индивид поддается провокации и начинает верить даже иррациональной информации.

Социальные сети спроектированы таким образом, что мы постоянно оцениваем себя и других, преимущественно с позиции «нравится — не нравится». Таким образом, каждое сообщение в социальных сетях становится публичным высказыванием, связанным с желанием произвести хорошее впечатление на аудиторию, воображаемую и действительную. Репост становится демонстрацией идеального-я индивида.

Потребление новостей превратилось в спектакль, который не сводится только к поиску информации и развлечению [Там же]. Лайки и репосты становятся отражением персональной идентичности, показателем социального класса и статуса индивида. Обмен информацией в социальных сетях направлен на укрепление групповой солидарности, демонстрацию причастности индивида к конкретному сообществу.

Стоит отметить, что активнее всего в социальных сетях распространяют фейк-ньюс не блогеры и «звезды инстаграма», имеющие миллионную аудиторию, а непопулярные пользователи, испытывающие необходимость в повышении социального статуса [Мун, Попета,

2020, с. 35–36]. Таким пользователям важен мгновенный отклик, а в таком случае распространение фейк-ньюс становится выгоднее распространения достоверных сообщений.

Готовность делиться «отвратительными эмоциями», которые вызывают фейк-ньюс и слухи, связана со стремлением предупредить «соплеменников» об опасности [Там же, 2020, с. 35]. Также ценность сообщения зависит от его неожиданности, поэтому фейк-ньюс становятся гораздо значимее в социальном плане — они обещают больше нового знания, являются новостью в превосходной степени.

Наибольшую опасность фейк-ньюс представляют в условиях информационного голода [Манойло, 2019, с. 40]. В медиапространстве образуются пробелы, не заполненные официальными комментариями относительно отдельных событий. В обществе же формируется запрос на получение доступной информации, потому что ситуация неизвестности вызывает тревогу. Подобные обстоятельства наиболее благоприятны для распространения дезинформации.

Фейк-ньюс воздействуют на психологию восприятия как манипуляция. Они оставляют в общественном сознании неприятный осадок даже после опровержения, в результате чего ставится под сомнение существование объективных фактов как таковых, возникает угроза воспроизведения социального опыта и раскручивания спирали манипуляции. К побочным эффектам фейк-ньюс относится загрязнение информационной среды и подрыв доверия аудитории к сообщениям СМИ [Ершов, 2018, с. 246]. Люди не знают, чему верить, и избегают как надежных, так и ненадежных источников.

Внедрение алгоритмов для фильтрации информации, маркировка сомнительной информации и правовые нормы являются малоэффективными при борьбе с фейк-ньюс. Наиболее результативным способом является повышение медиаграмотности массовой аудитории.

Фейк-ньюс воздействуют на реальность, подменяя факты фактоидами, официальную информационную повестку — мнимой, в результате чего социально значимыми явлениями становятся не действительно произошедшие события, а лишь те, которые воспринимаются таковыми.

Литература

- Гарбузник А. Ю. Феномен постправды: девальвация факта в медийном дискурсе. *Знание. Понимание. Умение*. 2019. № 1. С. 184–192.
- Ершов Ю. М. Феномен фейка в контексте коммуникационных практик. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2018. № 52. С. 245–256.

- Кошкарлова Н. Н. Фейковые новости: креативное решение или мошенничество? *Вестник ТГПУ*. 2018. № 2(191). С. 14–18.
- Манзи Д. Управление рынком дезинформации: первая поправка и борьба против фейковых новостей. *Актуальные проблемы экономики и права*. 2020. № 1. С. 142–164.
- Манойло А. В. «Фейковые новости» как угроза национальной безопасности и инструмент информационного управления. *Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки*. 2019. № 2. С. 37–45.
- Мун Д. В., Попета В. В. «From fake to deepfake»: угрозы и риски развития и распространения технологий искажения реальности в глобальном информационном пространстве. *Культура: теория и практика*. 2020. № 1(34). С. 32–43.
- Самошкин Е. А. Институты борьбы с дезинформацией и мисинформацией в СМИ. *Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика*. 2017. № 6. С. 176–190.
- Чугров С. В. Post-truth: трансформация политической реальности или саморазрушение либеральной демократии? *Полис. Политические исследования*. 2017. № 2. С. 42–59.

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Конфликтология и конфликты в современном мире

Брызгалова Анита Вадимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anita V. Bryzgalova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Конфликтология

Конфликтология и конфликты в современном мире

Научный руководитель — Л. В. Кружалова, канд. ист. наук, доц.

anita.bryzgalova@yandex.ru

УДК 316.48

Ошибочное понимание свободы слова и творчества в рекламе как фактор порождения конфликтов различного рода

Аннотация. Доклад посвящен актуальной в наши дни проблеме ограничения свободы слова и творчества в рекламной деятельности. Несмотря на то что реклама признается формой свободы слова, степень ее правовой защищенности недостаточна и подлежит ряду ограничений. А институт по предварительной проверке рекламных материалов в России отсутствует, из-за чего участники рекламной деятельности периодически встречаются с непрогнозируемыми рисками и конфликтами. Дискуссионным также продолжает оставаться вопрос об этических границах дозволенного и общепринятых нормах морали.

Ключевые слова: реклама, свобода слова, этика, закон, конфликт, саморегулирование.

Misunderstanding of the freedom of speech and creativity in advertising as a source of conflict

Abstract. This article focuses on the limits of freedom of speech and creativity in advertising, a question that is quite relevant now. Although advertising is recognised as a form of free speech, the extent of its legal

protection is insufficient; freedom of speech in advertising is subject to a number of restrictions. In Russia, focus groups are not commonly used for advertising materials, leading to unpredictable risks and potential conflicts for advertisers. Additionally, there is still some debate in regards to the ethical boundaries of what is permissible and the definitions of generally accepted moral norms.

Keywords: advertising, freedom of speech, ethics, law, conflict, self-regulation.

Федеральный закон от 13.03.2006 N 38-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «О рекламе» даёт следующее определение, что такое реклама — это «информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, а также адресованная неопределенному кругу лиц». Данное толкование, построенное через термин информации, создает иллюзию полной свободы слова у рекламодателя, который также вспоминает истину главного закона страны — ст. 29 Конституции РФ [Конституция РФ].

В действительности такого рода демократические формулировки не являются абсолютными и помимо очевидных и общепринятых запретов, таких как пропаганда ненависти и вражды, угроза здоровью граждан или недобросовестная конкуренция, существует ряд неоднозначных и субъективных ограничений, предугадать которые бывает очень сложно, так как институт по предварительной проверке рекламных материалов в России все еще отсутствует, а рекламная деятельность — это не просто коммерческое слово, распространяемое на миллионы людей, но и творчество, а в особо удачных случаях даже искусство.

С одной стороны, давление и законные меры наказания исходят от государства за высказывания или действия, которые могут быть квалифицированы как ненадлежащие. С другой стороны, угрозы свободе слова можно наблюдать от «частных регуляторов», которые далеко не всегда адекватны и компетентны в своих претензиях.

Постоянно растущее количество рекламы, невероятная сила и специфика ее воздействия на людей, послужили к признанию ее социальной значимости. Этим обусловлено и становление российского законодательства в данной отрасли. Ключевое требование, которое ставит перед собой Федеральный закон «О рекламе», — это «реализация права потребителей на получение добросовестной и достоверной рекламы» [Федеральный закон]. Однако коллизия российского права в том, что у нас нет стандарта потребителя, и это порождает конфлик-

ты. Существует как разумный потребитель, так и доверчивый. Одна и та же реклама может по-разному восприниматься в силу собственных особенностей: возраста, воспитания, образования и т. д.

Например, в России не запрещено использование иностранных слов в рекламе с пометкой, что потребитель не должен вводиться в заблуждение, соответственно, исходя из этого закона, нужно отличать ситуации, когда у человека отсутствуют какие-либо знания иностранного языка и когда присутствуют базовые. На фасаде здания Торгового дома «ЦУМ» размещалась реклама следующего содержания: «30 %; 50 %; SALE». Комиссия УФАС признала ненадлежащей данную рекламу, так как в ней используются иностранные слова и выражения, которые могут исказить смысл информации для потребителя.

Не будет секретом и тот факт, что ввести в заблуждение потребителя легко, сообщая ему абсолютно достоверные сведения. От простых рекламных трюков вроде «в растительном масле нет холестерина» (его там априори быть не может, так как холестерин — это вещество животного происхождения) до более хитрых манипуляций: потребительский кооператив «Приволжский Сберегательный», выступая в качестве рекламодателя, разместил рекламное объявление, в котором была озвучена следующая фраза: «благо, в кооперативе нет штрафных санкций на досрочное гашение». Было признано, что реклама способна ввести в заблуждение потребителя, поскольку штрафные санкции за досрочное погашение займа не могут быть установлены никаким из законно действующих кредитных кооперативов, поэтому в рекламном объявлении необоснованно указано данное обстоятельство как требующее выделения, благодарности или как-либо отличающее заявителя от других кооперативов.

Одного потребителя этот факт введет в заблуждение, другого — нет. Получается, что российское законодательство защищает людей, которые воспринимают все дословно, доверчиво и на свой счет. Интересен также парадокс, что по результатам большинства социальных опросов ВЦИОМ или Левада-центра люди не доверяют рекламе, как и СМИ в целом [Выжутович, 2018]. А анализируя судебную практику, создается впечатление, что потребитель признает невероятное на него влияние рекламы.

Особенно интересен этический аспект в рекламных коммуникациях. Рекламодатель, преследуя цель — привлечение внимания аудитории любым способом, обращается к созданию скандальной, шокирующей,

а порой и оскорбляющей чувства потребителя рекламе. А количество любителей оскорбиться растет с геометрической прогрессией. При этом довольно трудно определить какие-либо общепринятые нормы, потому что у каждого человека свой внутренний цензор. То, что для одного является шуткой, для другого может быть совершенно неприемлемым. В сфере рекламной деятельности из-за этого диссонанса можно понести внушительные материальные потери. Например, владелец ритуальной компании «Свеча» предложил россиянам приобрести памятник про промокоду «корона» в 2020 году, который знаменит эпидемией коронавируса. Общественность шутку не оценила и рекламу пришлось убрать [Сергеева, 2020].

Или, в марте 2021 года К. А. Собчак выпустила на своем YouTube канале фильм про скопинского маньяка, где была интегрирована реклама тестов на коронавирус от компании Авивир. Рекламодатель был крайне огорчен увидеть свой товар в подобном ролике «скандального характера», учитывая, что устно была договоренность включить рекламу в политически нейтральном видео. С юридической точки зрения Собчак имела право проигнорировать данную просьбу, так как рекламодатель покупает только рекламное время и не имеет права диктовать условия размещения. По этическим соображениям дальнейшее сотрудничество с Собчак компания приостановила [Злобин, 2021].

Социальный контроль в каждом обществе указывает этичным то «поведение, которое совпадает с ценностями социума, соответствуют им. Однако ценности и представления постоянно меняются с изменениями ситуации, окружения, техники, технологий и прочего» [Савельева, 2005]. Сегодня много говорят о формировании «новой этики». Данный феномен опасен тем, что наказания за нарушения этических норм следуют как в виде общественного осуждения, так и в форме судебных разбирательств. Этические нормы постепенно начинают все сильнее воздействовать на правовые нормы.

Не так давно спокойно относились к рекламе явно расистского характера, где белый мальчик спрашивает у черного: «Почему твоя мама не моет тебя мылом “Fairy”?» Наверное, в современной действительности сложно представить подобную рекламу. Сейчас распространились гражданские общества по борьбе с расизмом. В частности, в 2018 году популярный бренд одежды H&M на своём сайте выложил фотографию темнокожего мальчика, одетого в толстовку с надписью: «Самая крутая обезьянка в джунглях» [Корелина, 2018].

Пользователи социальных сетей обвинили компанию в расизме. Н&М почти сразу извинились за фото, убрали его с сайта и изъяли толстовку из продажи по всему миру.

Благодаря движению феминизма в России и не только, рекламная практика ввела в свой понятийный аппарат явление «сексуальной объективизации», т. е. использование образа женщины в качестве сексуального объекта. То, что до недавнего времени использовали повсюду, так как хорошо продается, сегодня начинают ограничивать. В 2019 году признали ненадлежащей и оскорбительной рекламу алтайского пива в стиле БДСМ, где изображена девушка с кляпом-пряником во рту [Алимпиева, 2021].

При этом сексуальный мотив все еще активно используется в рекламе, правда, не всегда уместно. Эксплуатация либидо человека происходит повсюду, даже, казалось бы, в далеких от эротики товарах рекламисты находят сексуальные стороны. Для этого есть два варианта: обыгрывание слов в прямом или переносном значении, или использование сексуальных образов там, где они не требуются.

Например, реклама smm агентства под фразой: «Делаю глубокий таргет для вашего проекта» или кафе «Щелкунчик» в Санкт-Петербурге, где реклама завтрака преподносилась с двусмысленным изображением мужских гениталий (изображение сосиски с яичницей). Такое применение сексуальных образов в рекламе товаров, никак не связанных с эротикой, не только неэтично, но и нерационально. Образ потребитель может и запомнит, а вот товар — нет.

Недавно я сама нашла в Санкт-Петербурге рекламу, которая показалась мне спорной и ненадлежащего качества с этической точки зрения и обратилась в СРО (саморегулируемую организацию Ассоциации маркетинговой индустрии «Рекламный Совет») для того, чтобы эксперты оценили ее на соответствие требованиям законодательства.

Суть жалобы была в следующем: по адресу Кузнечный пер., 2-4Б в Санкт-Петербурге открылась кондитерская с кричащим названием «кекс без обязательств», в подростковой среде слово «кекс» интерпретируется как секс, т. е. в определенном смысле — это пропаганда секса без обязательств, который несет в себе безответственное отношение например, к здоровью своего партнера. К тому же в России семья — это главная ценность, ст. 114 Конституции РФ гласит: «Правительство Российской Федерации обеспечивает проведение в Российской Федерации единой социально ориентированной государственной политики в области... поддержки, укрепления и защиты

семьи, сохранения традиционных семейных ценностей» [Конституция РФ]. Ещё моя претензия выражалась в том, что когда набираешь в поисковом запросе Яндекса «кекс без обязательств», не добавляя слова кондитерская, то программа автоматически заменяет кекс на секс, и открываются не те страницы, которые хотелось бы видеть. На мой взгляд, это может травмировать психику ребенка, который захотел посмотреть кондитерскую, а увидел не сладкие пирожные.

СРО, в ответ на мою жалобу, не нашли в рекламе ничего непристойного и оскорбительного. Игра слов, по их мнению, создает комический эффект и не более, призыва к аморальному поведению в ней нет. А секс без обязательств — это личное дело каждого человека. Таким образом, саморегулирование — это наиболее демократический институт по разрешению конфликтов в рекламной деятельности.

Подводя итог всему вышеизложенному, я бы рекомендовала в законодательном определении добавить слова об ограничениях коммерческого слова, а в самом законе более детально прописать критерии ненадлежащей рекламы, особенно те аспекты, которые касаются ее этичности, чтобы рекламодатели и потребители исходили из норм права, а не из собственных моральных принципов. В частности, я бы предположила, что та реклама, которая кого-то оскорбляет, говорит о воспитании, психологических установках, стереотипах или даже внутриличностных конфликтах. Только здесь важно уметь отличать ситуации, когда реклама действительно оскорбляет или когда просто сделана на низком творческом уровне, пошло, глупо и т. д.

Литература

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). *Консультант Плюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_28399/17166d7c66fc717bc3ec300f18fb0f71ba16a9be/ (дата обращения: 20.01.2021).
- Алимпиева Д. Без вариантов. Рекламу алтайского пива в стиле БДСМ признали оскорбительной. Аргументы и факты. URL: https://altai.aif.ru/society/bez_variantov_reklamu_altayskogo_piva_v_stile_bdsm_priznali_oskorbitelnoy (дата обращения: 04.02.2021).
- Выжutowич В. Дорогая передача. *Российская газета*. URL: <https://rg.ru/2018/11/01/vyzhutovich-rossiiane-vse-chashche-otlichaiut-pravdivuiu-informaciiu-ot-lozhnoj.html> (дата обращения: 12.02.2021).
- Злобин А. Компания из Сколково остановила размещение рекламы у Собчак после ее интервью с маньяком. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.ru/newsroom/>

- obshchestvo/424515-kompaniya-iz-skolkovo-ostanovila-razmeshchenie-reklamy-u-sobchak-posle (дата обращения: 27.03.2021).
- Федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ «О рекламе» (ред. от 08.12.2020). *Консультант Плюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 15.04.2021).
- Корелина О. Н&М опубликовала фото темнокожего мальчика в толстовке с надписью: «Самая крутая обезьянка в джунглях». *Медуза*. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/09/h-m-opublikovala-foto-temnokozhego-malchika-v-tolstovke-s-nadpisyu-samaya-krutaya-obezyanka-v-dzhunglyah-muzykant-the-weeknd-otkazalsya-sotrudnichat-s-brendom> (Дата обращения: 10.01.2021).
- Савельева О. О. Реклама как зона социального контроля (соотношение этического и правового регулирования рекламы). *Реклама и право*. 2005. № 2.
- Сергеева И. «Я не собирался злорадствовать»: Директор смоленской ритуальной фирмы извинился за рекламу с промокодом «корона». *Комсомольская правда*. URL: <https://www.tver.kp.ru/daily/27130/4217868/> (дата обращения: 17.12.2020).

Коровин Александр Александрович

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Alexander A. Korovin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Палехова Виктория Эдуардовна

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия
Viktoria E. Palekhova
Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
Saint-Petersburg, Russia
Конфликтология
Конфликтология и конфликты в современном мире
Научный руководитель — Е. Ю. Калинина, канд. юр. наук
bremozenkin1212@gmail.com
vpalehova@gmail.com

Проблема применения медиации в высших учебных заведениях

Аннотация. В данной статье проводится анализ проблемы применения института медиации с целью разрешения конфликтов в высших учебных заведениях. Особое внимание уделено положительным результатам использования медиативных технологий на ступенях общего и среднего профессионального образования. В работе анализируется законодательная база медиации, а также необходимость ее преобразования. Авторы приходят к выводу о том, что для достижения поставленной цели необходимо проделать большую работу, так как на данный момент до сих пор существует низкая осведомленность о процедуре медиации, отсутствие систем гарантий исполнения медиативных договоров, а также отсутствие уполномоченных органов для применения процедуры в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: медиация, образовательные учреждения, урегулирование конфликтов, студенты, посредники.

Using mediation in higher education institutions

Abstract. This article discusses the use of mediation to resolve conflicts in higher education institutions. In particular, the work describes the positive results that the use of mediation techniques has achieved in general secondary and vocational secondary education. The article analyses the existing legal framework of mediation and the need for its improvement. It is concluded that introducing mediation into higher education institutions would require significant efforts. The reasons for this are as follows: the level of awareness of mediation procedures is currently low, there are no systems that enforce mediation contracts, and there are no bodies authorised to conduct mediation at institutions of higher education.

Keywords: mediation, educational institutions, conflict resolution, students, mediators.

Переход общества на качественно новый уровень развития сопровождается существенными изменениями в его структуре. Один из важных факторов, способствующих совершенствованию общества, — наличие саморегулируемой системы ценностей каждого индивида, которая позволила бы участникам любой социальной интеракции самим вырабатывать решения без каких-либо императивных установок.

Так, в частности, внедрение принципов и механизмов медиации в судебную систему могло бы придать совершенно иной вектор развития конфликто-разрешению и социуму в целом [Шамликашвили, 2017, с. 17]. Однако в первую очередь необходимо осознание перспективности этого метода разрешения конфликтных ситуаций.

Практика применения процедуры медиации как одного из альтернативных способов конфликто-разрешения имеет достаточно долгую историю. Развитие этого метода берет свое начало в судебной системе США [Нигматуллина, Терновая, 2016, с. 31]. В российской правовой сфере медиация законодательно обосновалась в первом десятилетии XXI века с вступлением в силу Федерального закона].

Будучи хорошо зарекомендовавшей себя, медиация в наше время используется во многих сферах жизнедеятельности, таких как трудовая, экономическая, правовая, семейная и образовательная.

В области образования медиация чаще всего встречается в качестве именно школьной медиации. В «Рекомендациях по организации служб школьной медиации в образовательных организациях» приведено большое количество положений, характеризующих использование медиации в школьной среде [Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях]. Это открывает возможность для следующего:

- 1) формирование комфортной, гуманной, равноправной среды в школе;
- 2) создания новой системы профилактической работы с детьми;
- 3) внедрение новых форм и методов конфликто-разрешения;

Безусловно, это верный шаг для формирования нового способа взаимодействия. Его внедрение в систему социализации индивида уже с начальной ступени позволяет этому методу «ассимилироваться» в социальной среде для его дальнейшего усовершенствования.

Тем не менее успешное внедрение и положительное функционирование медиации как полноценного института в российских реалиях невозможно посредством точечного, частного ее применения в конкретных областях. Посему необходима повсеместная реализация принципов медиации, которая возможна в синтезе с другими институтами [Лаврова, Лавров, Лавров, Романова, 2014, с. 4–7]. В частности, на примере школы медиативные технологии должны использоваться и в системе высшего образования. Однако на ступени высшего образования медиация развита лишь как дисциплина, которую изучают студенты на соответствующих занятиях. Применение же ее в том качестве, в котором

она используется в школе, на данный момент отсутствует. Так же как и в школе, в вузах частота и причины возникновения конфликтов находятся примерно на одном уровне

Прежде всего необходимо охарактеризовать среду в образовательной организации высшего образования. Во-первых, элементы данной структуры — студенты, профессорско-преподавательский состав, работники администрации и т. д. — совершеннолетние полноправные субъекты взаимоотношений, что позволяет использовать медиацию в полной мере. Во-вторых, как и в любой системе, в вузах существует большое количество потенциальных конфликтогенов, будь то сами люди, их интересы или ценности, существующие или потенциальные противоречия, что, в-третьих, позволяет говорить как о конфликтности, присущей любой социальной группе, так и о превентивных мерах по ее снижению.

Теперь же необходимо рассмотреть структурную схему социальных связей в вузе:

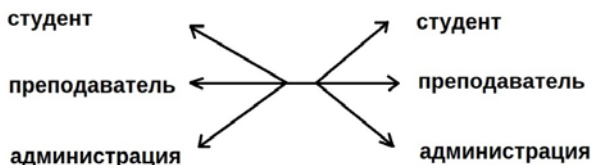


Рис. 1. Классификация конфликтов по субъектам

Представленная на рисунке 1 схема конфликтного взаимодействия, основанного на участвующих в нем субъектах [Хохлов, 2014, с. 125], разумеется, не полностью может охарактеризовать обстановку в вузе, тем не менее эта классификация дает возможность осознать как внушительные размеры полей конфликта, так и огромный потенциал применения медиации на ступени высшего образования.

Так, например, конфликты между студентами или между студентом и преподавателем могут решаться ситуативно на местном уровне. Однако, зачастую решение спора может не удовлетворить одну из сторон, что потенциально приведет к новому возникновению этого конфликта в дальнейшем. Разрешение же его с помощью независимой и беспристрастной третьей стороны позволит не только удовлетворить ожидания каждого, но и сохранить их взаимоотношения.

Также важно обозначить и охарактеризовать лица, которые могут выступать в качестве посредника — медиатора. Необходимо условиться, что для применения медиативных технологий урегулирования конфликтов в вузе требуется организация определенной инстанции, которая должна быть:

- а) независимой и беспристрастной (исходя из принципов медиации);
- б) основана на базе образовательной организации;
- в) состоять из лиц, компетенции которых позволили бы успешно предупреждать и разрешать возникающие конфликты.

В своем лучшем виде такая инстанция должна состоять из нескольких медиаторов, потому как именно комиссия специалистов позволит качественно и количественно лучше справляться с данной функцией. Целесообразно разделить предположительных медиаторов на две группы: официальные и неофициальные. К первой относятся преподаватели, студенты и другие сотрудники, не вовлеченные в конфликт и не ангажированные его исходом. Также важна корреляция их знаний и умений со сферой конфликто разрешения. Например, это могут быть студенты-юристы старших курсов, преподаватели различных дисциплин, которые вырабатывают соответствующие навыки. Вторая группа — это специалисты, официальные медиаторы, лица, прошедшие курсы медиации, юристы, имеющие практику разрешения конфликтов. В приоритете именно из таких лиц должна быть образована комиссия по разрешению конфликтов в вузе.

Само собой разумеется, что образовательная организация должна будет вознаграждать труд членов комиссии, предоставить им помещение, наделить полномочиями и привлечь иные материальные и нематериальные средства для реализации такого проекта. Однако грамотное вложение средств, сил и времени не будет безрезультатным: в дальнейшем это будет способствовать не только формированию благоприятной среды в образовательной организации, но и возвращению в людей уважительного, дружественного и рационального взаимодействия в социуме.

Появление новых методик по разрешению конфликтов приводит к изменениям в обществе в целом. Положительный опыт применения в школах такого метода, как медиация, позволяет сделать вывод о его целесообразности и успешности [Гребенкин, 2014, с. 67]. В условиях еще не до конца сформировавшегося и ассимилировавшегося института медиации применение его механизмов предупреждения

и урегулирования конфликтов кажется невозможным. Однако именно внедрение медиационных технологий в различные сферы жизнедеятельности общества, в частности в систему высшего образования, позволит:

- 1) свести до минимума конфликтные ситуации;
- 2) повысить эффективность ведения профилактической и коррекционной работы, направленной на снижение конфликтов;
- 3) улучшить микроклимат в образовательной организации;
- 4) повысить квалификацию субъектов образовательных организаций по вопросам применения процедуры медиации в повседневной практике;
- 5) увеличить значимость медиации как способа разрешения конфликтов;
- 6) развить социальный интеллект, конструктивное взаимодействие у общества;
- 7) увеличить приоритет на гармоничное и позитивное общественное взаимодействие.

Литература

- Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».*
- Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях* (утв. Министерством образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн).
- Гребенкин Е. В. *Конфликтология и медиация в школе: монография*. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2014. 155 с.
- Лаврова Н. М., Лавров В. В., Лавров Н. В., Романова Е. А., Шляпужникова Н. С. Реализация концепции медиации в образовательных учреждениях: программа формирования службы системной школьной медиации. *Вопросы образования Кировской области*. 2014. № 4. С. 4–7
- Нигматуллина Т. А., Терновая Л. О. *Политическая медиация: учебное пособие*. Уфа: Изд-во Башкирского института социальных технологий (филиала) Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2016. 370 с.
- Хохлов А. С. *Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие*. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 312 с.
- Шамликашвили Ц. А. *Медиация в вопросах и ответах*. Москва: Изд-во ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2017. 95 с.

МАТЕМАТИКА

Современные проблемы математики

Конькина Вероника Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika S. Konkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Современные проблемы математики

Научный руководитель — М. Я. Якубсон, канд. физ.-мат. наук

konkina.veronicka@yandex.ru

УДК 517

Гамма-функция и ее приложения к решению некоторых вопросов интегрального исчисления

Аннотация. В данной статье проводится исследование гамма-функции. Доказывается возможность аналитического продолжения данной функции на всю комплексную плоскость за исключением целых отрицательных точек и нуля. На основании данного утверждения доказывается, что гамма-функция не имеет нулей на всей комплексной плоскости. Приводится вывод формулы объема n -мерного шара V радиуса r и значения интеграла Пуассона.

Ключевые слова: эйлеровы функции, гамма-функция, объем n -мерного шара, интеграл Пуассона.

The gamma function and its application in solving some of integral calculus problems

Abstract. This article explores the gamma function, proving that it can be extended to the whole complex plane except for negative points and zero. Next, it is proven that the gamma function has no zeros on the complex plane. In addition to this, the formula for finding the volume of an

n -dimensional sphere B with radius r is derived and the value of the Poisson integral is calculated.

Keywords: Euler functions, gamma function, Poisson integral, the formula for finding the volume of a ball.

Большая часть функций, изучению которых посвящены различные математические дисциплины, являются элементарными. В данной статье нами проводится исследование гамма-функции, таковой не являющейся. Мы приводим некоторые свойства и характеристики гамма-функции, которые показались нам интересными и существенными для описания данной функции.

Определение 1. Гамма-функцией вещественного аргумента, отличного от целых отрицательных значений и нуля, называется следующий предел:

$$\Gamma(x) = \lim_{k \rightarrow \infty} \frac{k! k^{x-1}}{x(x+1) \dots (x+k-1)}.$$

Предел выражения, определяющего гамма-функцию, существует, а потому определение корректно. Данный способ введения гамма-функции был предложен Эйлером. Существуют и альтернативные способы определения основного объекта, изучаемого в данной статье. В рамках рассматриваемой темы нам будет интересно интегральное представление гамма-функции.

Определение 1.1. Гамма-функцией вещественного аргумента, отличного от целых отрицательных значений и нуля, называется следующий интеграл:

$$\Gamma(x) = \int_0^{+\infty} t^{x-1} e^{-t} dt.$$

Сформулированные определения эквивалентны.

Утверждение 1. Гамма-функция может быть аналитически продолжена на всю комплексную плоскость за исключением целых отрицательных точек, в которых гамма-функция имеет полюсы первого порядка с вычетами:

$$\operatorname{Res}_{x=-n} \Gamma(x) = \frac{(-1)^n}{n!}.$$

Доказательство: представим гамма-функцию в виде суммы двух интегралов:

$$\Gamma(x) = \int_0^1 t^{x-1} e^{-t} dt + \int_1^{+\infty} t^{x-1} e^{-t} dt.$$

Второе слагаемое в полученной сумме задает аналитическую функцию, поскольку $t \neq 0$. Таким образом, остается исследовать лишь первое слагаемое. Разложение экспоненты в ряд Тейлора дает:

$$\int_0^1 t^{x-1} e^{-t} dt = \sum_0^{+\infty} \frac{(-1)^n}{n!} \int_0^1 t^{x-1+n} dt = \sum_0^{+\infty} \frac{(-1)^n}{n! (x+n)}.$$

Таким образом, функция $\Gamma(x)$ является аналитической функцией во всех точках, не являющихся целыми отрицательными, и имеет в целых отрицательных точках простые полюсы с вычетами, равными:

$$\operatorname{Res} \Gamma(x) = \lim_{x \rightarrow -n} ((x+n) \int_0^1 t^{x-1} e^{-t} dt) = \frac{(-1)^n}{n!},$$

чем и завершается доказательство утверждения.

Определив полюсы гамма-функции, покажем, что данная функция не имеет нулей ни для какого комплексного числа x .

Утверждение 2. *Гамма-функция не обращается в нуль ни в какой точке комплексной плоскости.*

Доказательство: предположим противное. Пусть точка x^* такова, что $\Gamma(x^*) = 0$. Заметим, что данная точка x^* отлична от целого отрицательного числа, так как согласно предыдущему предложению во всякой такой точке x^* гамма-функция имеет полюс. Кроме того, эта точка также отлична и от целых положительных точек и нуля в силу функционального соотношения, верного для гамма-функции: $\Gamma(n+1) = n! \neq 0$. Рассмотрим тогда следующий предел, учитывая формулу отражения Эйлера:

$$\lim_{x \rightarrow x^*} \Gamma(1-x) = \lim_{x \rightarrow x^*} \frac{\pi}{\Gamma(x) \sin \pi x} = \infty.$$

Таким образом, функция $\Gamma(1-x)$ имеет полюс в точке x^* , что противоречит доказанному выше утверждению 1. Значит, гамма-функция не имеет нулей в комплексной плоскости.

Говоря о всякой функции, хотелось бы иметь представление о ее поведении. Покажем, что гамма-функция $\Gamma(x)$ непрерывна при $x > 0$ и имеет непрерывные производные всех порядков. Для доказательства данного утверждения достаточно показать, что гамма-функция $\Gamma(x)$

имеет производную любого порядка, и далее учесть, что всякая дифференцируемая функция является функцией непрерывной. В связи с этим докажем дифференцируемость рассматриваемой функции. Продифференцировав подинтегральное выражение, определяющее гамма-функцию, получим:

$$\Gamma'(x) = \int_0^{+\infty} t^{x-1} \ln t e^{-t} dt = \int_0^1 t^{x-1} \ln t e^{-t} dt + \int_1^{+\infty} t^{x-1} \ln t e^{-t} dt.$$

Заметим, что каждый из полученных интегралов равномерно сходится относительно переменной x , что и оправдывает применение правила Лейбница о дифференцировании интегралов, зависящих от параметра. Таким образом, нами доказано наличие первой производной гамма-функции, что и влечет непрерывность последней. Аналогичные рассуждения приводят нас к выводу о том, что гамма-функция имеет непрерывные производные любого порядка, причём:

$$\Gamma^{(n)}(x) = \int_0^{+\infty} t^{x-1} (\ln t)^n e^{-t} dt.$$

При введении гамма-функции нами оговаривалось, что данная функция определяется для всех аргументов x , отличных от целых отрицательных чисел и нуля. В указанных точках исследуемая функция имеет полюсы.

Исследуем теперь поведение гамма-функции в окрестностях полюсов. Учитывая основное функциональное соотношение для гамма-функции, получаем:

$$\Gamma(0) = \lim_{x \rightarrow -0} \frac{\Gamma(x+1)}{x} = -\infty;$$

$$\Gamma(0) = \lim_{x \rightarrow +0} \frac{\Gamma(x+1)}{x} = +\infty.$$

Далее, исследуя гамма-функцию $\Gamma(x)$ при $x > 0$, вспомним, что на указанном множестве функция непрерывна. Кроме того, заметим, что $\Gamma(1) = \Gamma(2) = 1$, а значит, по теореме Ролля, между точками $x_1 = 1$ и $x_2 = 2$ находится корень производной гамма-функции x_0 . Заметим, что первая производная гамма-функции возрастает, поскольку вторая производная гамма-функции положительна (в силу положительности подинтегрального выражения). Таким образом, на промежутке $(0; x_0)$

гамма-функция убывает (поскольку первая производная функции отрицательна), а на промежутке $(0; +\infty)$ — возрастает (первая производная гамма функции положительна). Из этих же рассуждений получаем, что точка x_0 — точка минимума.

Рассмотрим теперь поведение гамма-функции $\Gamma(x)$ при $x < 0$. Нами уже было отмечено, что в целых отрицательных точках гамма-функция имеет полюсы. Посмотрим на поведение гамма-функции на промежутках $(-n; -n + 1)$, где n — натуральное число. Нетрудными преобразованиями можно проверить, что:

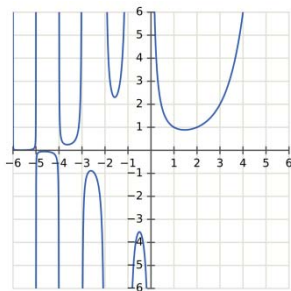
1) если n — четное, то на промежутке $(-n; -n + 1)$ гамма-функция $\Gamma(x)$ принимает положительные значения;

2) если n — нечетное, то на промежутке $(-n; -n + 1)$ гамма-функция $\Gamma(x)$ принимает отрицательные значения.

Кроме того, имеют место следующие утверждения:

1) если n — четное, то на предел гамма-функции $\lim_{a \rightarrow 0} \Gamma(-n + a)$ равен $-\infty$;

2) если n — нечетное, то на предел гамма-функции $\lim_{a \rightarrow 0} \Gamma(-n + a)$ равен $+\infty$.



Таким образом, при переходе через целые отрицательные числа и нуль значение гамма-функции меняется от $+\infty$ до $-\infty$ или же от $-\infty$ до $+\infty$ в зависимости от четности числа n . На основании изученных свойств гамма-функции нами может быть построен ее график.

Теория эйлеровых функций имеет достаточное количество приложений. Приведем некоторые из них.

Рассмотрим сперва геометрические приложения определённого интеграла. Так, последние служат для нахождения длин кривых, площадей поверхностей и вообще областей и объемов тел (здесь и далее будем считать, что рассматриваемые кривые спрямляемы, множества квадратуемы, кубируемы...).

Обратимся к вычислению объема n -мерного шара B радиуса r . Заметим сперва, что обоснованным является предположение о возможности выражения искомого объема в следующем виде: $V_n(B) = c_n r^n$. Действительно, в случае одномерного пространства объем шара B есть длина отрезка, то есть: $V_1(B) = 2r$. В случае двумерного пространства искомый объем определяется площадью круга: $V_2(B) = \pi r^2$. Покажем, что так будет и далее, и определим значения коэффициентов c_n .

Рассмотрим произвольный шар B радиуса r . Зафиксируем произвольный его диаметр, который задаст отрезок $[-r; r]$. Пусть далее B_x — сечение шара B гиперплоскостью, ортогональной указанному диаметру и проходящей через точку $x \in [-r; r]$. Радиус шара B_x (который является $(n - 1)$ -мерным) равен $\sqrt{r^2 - x^2}$. Рассуждая далее аналогичным образом, заключаем:

$$V_n(B) = \int_{-r}^r c_{n-1} (r^2 - x^2)^{\frac{n-1}{2}} dx = r^n \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} c_{n-1} (\cos a)^n da.$$

Таким образом, данная формула не только доказывает, что объем n -мерного шара B радиуса r может быть вычислен по формуле $V_n(B) = c_n r^n$, но и устанавливает соотношение для искомых числовых коэффициентов:

$$c_n = \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} c_{n-1} (\cos a)^n da = 2c_{n-1} \int_0^{\frac{\pi}{2}} (\cos a)^n da = 2c_{n-1} \frac{\sqrt{\pi} \Gamma(\frac{n+1}{2})}{2 \Gamma(\frac{n+2}{2})} = \sqrt{\pi} \frac{\Gamma(\frac{n+1}{2})}{\Gamma(\frac{n+2}{2})} c_{n-1}.$$

Таким образом:

$$\begin{aligned} c_n &= \sqrt{\pi} \frac{\Gamma(\frac{n+1}{2})}{\Gamma(\frac{n+2}{2})} c_{n-1} = (\sqrt{\pi})^2 \frac{\Gamma(\frac{n+1}{2})}{\Gamma(\frac{n+2}{2})} \cdot \frac{\Gamma(\frac{n}{2})}{\Gamma(\frac{n+1}{2})} c_{n-2} = \dots = \pi^{\frac{n-1}{2}} \frac{\Gamma(\frac{3}{2})}{\Gamma(\frac{n+2}{2})} c_1 = \\ &= \pi^{\frac{n}{2}} \frac{1}{\Gamma(\frac{n}{2})}. \end{aligned}$$

Окончательно нами получена формула для нахождения объема n -мерного шара B радиуса r :

$$V_n(B) = \frac{\pi^{\frac{n}{2}}}{2 \Gamma(\frac{n}{2})} r^n.$$

В качестве следующего примера применения теории гамма-функции к решению задач интегрального исчисления рассмотрим примеры вычисления определенных интегралов. При решении задач данного блока удобно интегральное представление гамма-функции (см. определение 1.1).

Вычислим значение интеграла Пуассона:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx.$$

Для решения поставленной задачи заметим сперва, что подинтегральное выражение является четной функцией, а значит, рассматриваемый интеграл Пуассона может быть сведен к следующему интегралу:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx = 2 \int_0^{+\infty} e^{-x^2} dx.$$

Сведем далее полученное подинтегральное выражение к общему виду подинтегрального выражения, которым может быть определена гамма-функция:

$$2 \int_0^{+\infty} e^{-x^2} dx = \int_0^{+\infty} a^{-\frac{1}{2}} e^{-a} da = \Gamma\left(\frac{1}{2}\right) = \sqrt{\pi}.$$

Таким образом, получено значение интеграла Пуассона:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx = \sqrt{\pi}.$$

Литература

- Абрамовиц М., Стиган И. *Справочник по специальным функциям с формулами, графиками и математическими таблицами*. М.: Наука, 1979. 832.
- Зорич В. А. *Математический анализ*: в 2 т. Ч. II. 9-е изд., испр. М.: МЦНМО, 2019. 675 с.
- Маркушевич А. И. *Теория аналитических функций. Дальнейшее построение теории*. СПб.: Лань, 2009. 624 с.
- Уиттекер Э. Т., Ватсон Дж. Н. *Курс современного анализа*. Пер. с англ. М.: УРСС / Ленанд, 2015. 864 с.

Санников Руслан Андреевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ruslan A. Sannikov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Математика

Современные проблемы математики

Научный руководитель — Е. Ю. Яшина, канд. физ.-мат. наук

r.s2n@yandex.ru

УДК 512

Примеры уравнений низших степеней с различными группами Галуа

Аннотация. В данной статье рассмотрены способы нахождения групп Галуа уравнений низших степеней, а также самостоятельно построены примеры неприводимых многочленов третьей и четвертой степени со всеми возможными различными группами Галуа. Всем представленным примерам дано теоретическое обоснование.

Ключевые слова: транзитивная группа, группа Галуа, нормальное расширение поля, автоморфизм, дискриминант многочлена.

Examples of lower-degree equations with different Galois groups

Abstract. This article discusses how the Galois groups of lower-degree equations can be discovered. The article also offers examples of irreducible polynomials of degree 3 and 4 and lists all possible Galois groups for these polynomials. All the examples presented in the article are accompanied by theoretical proof.

Keywords: transitive group, Galois group, normal extension of a field, automorphism, discriminant of a polynomial.

1. Нормальные расширения полей

Определение 1.1.

Простое алгебраическое расширение $K[\delta]$ поля называется нормальным, если существует многочлен $f(x)$ над полем K , такой что $K[\delta] = K[\beta_1, \dots, \beta_n]$, где β_1, \dots, β_n — множество всех корней $f(x)$.

2. Транзитивные группы подстановок

Определение 2.1.

Пусть имеется алгебраическое уравнение $a_0x^n + a_1x^{n-1} + \dots + a_n = 0$, где $a_i \in K (i = 0 \dots n)$, β_1, \dots, β_n — все корни этого уравнения. K — поле, $K[\beta_1, \dots, \beta_n]$ — нормальное расширение поля K . Группа автоморфизмов $G_{K[\beta_1, \dots, \beta_n]}$ расширения $K[\beta_1, \dots, \beta_n]$ называется группой Галуа данного уравнения.

Определение 2.2.

Подгруппа G группы \mathfrak{S}_n называется транзитивной, если $\forall a, b \in [1, n] \exists f \in \mathfrak{S}_n: f(a) = b$.

В дальнейшем мы будем искать группы Галуа только неразложимых уравнений.

Теорема 2.1.

Пусть $f(x) = 0$ — алгебраическое уравнение над полем K . Группа Галуа этого уравнения транзитивна тогда и только тогда, когда уравнение неразложимо над полем K .

Рассмотрим все транзитивные группы степеней 3 и 4.

Транзитивными группами подстановок третьей степени являются \mathfrak{S}_3 — симметрическая группа порядка 6 и \mathfrak{A}_3 — знакопеременная группа порядка 3 (состоит только из четных подстановок).

Транзитивными группами четвертой степени являются следующие 6 групп:

\mathfrak{S}_4 — симметрическая группа, ее порядок равен 24;

\mathfrak{A}_3 — знакопеременная группа порядка 12 (состоит только из четных подстановок);

четверная группа Клейна — группа порядка 4:

$$\mathfrak{K}_4 = \{e, (1\ 2)(3\ 4), (1\ 3)(2\ 4), (1\ 4)(2\ 3)\};$$

диэдральная группа — группа порядка 8:

$$\mathfrak{D}_4 = \{e, (1\ 2)(3\ 4), (1\ 3)(2\ 4), (1\ 4)(2\ 3), (1\ 3), (2\ 4), (1\ 2\ 3\ 4), (1\ 4\ 3\ 2)\};$$

и две сопряженные ей группы:

$$\{e, (1\ 2)(3\ 4), (1\ 3)(2\ 4), (1\ 4)(2\ 3), (1\ 2), (3\ 4), (1\ 4\ 2\ 3), (1\ 3\ 2\ 4)\},$$

$$\{e, (1\ 2)(3\ 4), (1\ 3)(2\ 4), (1\ 4)(2\ 3), (1\ 4), (2\ 3), (1\ 2\ 4\ 3), (1\ 3\ 4\ 2)\}.$$

3. Многочлены, точно принадлежащие группе. Определяющий многочлен класса сопряженных групп

Рассмотрим произвольный многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ над полем K . Пусть $a = \begin{pmatrix} 1 & 2 & \dots & n \\ i_1 & i_2 & \dots & i_n \end{pmatrix}$ — произвольная подстановка степени n . Применим эту подстановку к переменным x_1, \dots, x_n и получим многочлен $g_a(x_1, \dots, x_n) = g(x_{i_1}, \dots, x_{i_n})$.

Определение 3.1.

Многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ принадлежит подстановке a , если

$$g_a(x_1, \dots, x_n) = g(x_{i_1}, \dots, x_{i_n}).$$

Очевидно, что любой многочлен принадлежит тождественной подстановке e . Также видно, что многочлен, принадлежащий всем подстановкам степени n , является симметрическим.

Определение 3.2.

Многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ принадлежит группе G (где G — произвольная группа подстановок степени n), если он принадлежит любой подстановке из группы G .

Определение 3.3.

Многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ точно принадлежит группе G , если он не принадлежит никакой группе, содержащей G .

Очевидно, что если многочлен принадлежит группе G , то он принадлежит и любой её подгруппе H . Можно заметить, что любой многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ точно принадлежит одной и только одной группе G подстановок степени n . Эта группа состоит из всех таких подстановок $a \in \mathfrak{S}_n$, для которых $g_a(x_1, \dots, x_n) = g(x_{i_1}, \dots, x_{i_n})$.

Множество всех групп подстановок степени распадается на непересекающиеся классы, такие, что две группы тогда и только тогда принадлежат одному классу, когда они сопряжены. Эти классы называются классами сопряженных групп. Класс, который содержит группу G , мы будем обозначать $[G]$.

Предложение 3.1.

Если многочлен $g(x_1, \dots, x_n)$ точно принадлежит группе G , тогда многочлен $g_a(x_1, \dots, x_n)$, где $a \in \mathfrak{S}_n$, где точно принадлежит сопряженной группе $a^{-1}Ga$.

Отсюда следует, что все группы $[G]$ класса задаются такими многочленами:

$$g = g_{a_1}, g_{a_2}, \dots, g_{a_m};$$

где $a_1 = e, a_2, \dots, a_m$ — произвольная полная система представителей смежных классов группы \mathfrak{S}_n по подгруппе G . Заметим, что разные многочлены из системы вполне могут принадлежать одной и той же группе класса G .

Для задания групп класса $[G]$ можно воспользоваться одним многочленом $G[z]$ над полем $K(x_1, \dots, x_n)$ от некоторого нового неизвестного z :

$$G(z) = (z - g_{a_1})(z - g_{a_2}) \dots (z - g_{a_m}).$$

Определение 3.4.

Многочлен $G(z)$ называется определяющим многочленом класса $[G]$.

Заметим, что этот многочлен зависит от выбора многочлена $g(x_1, \dots, x_n)$, но его степень от этого выбора не зависит (она равна индексу t группы G в группе \mathfrak{S}_n).

Замечание 3.1.

Все коэффициенты определяющего многочлена $G(z)$ являются симметрическими многочленами от неизвестных x_1, \dots, x_n .

Подставим в коэффициенты многочлена $G(z)$ вместо x_1, \dots, x_n неизвестных числа a_1, \dots, a_n . Получим некоторый многочлен $g(z)$ с числовыми коэффициентами. Так как коэффициенты многочлена $G(z)$ являются симметрическими многочленами от x_1, \dots, x_n , то все коэффициенты многочлена $g(z)$ принадлежат полю K .

Рассмотрим произвольный сепарабельный многочлен над полем K :

$$f(x) = a_0x^n + a_1x^{n-1} + \dots + a_n.$$

Занумеруем его корни $\alpha_1, \dots, \alpha_n$ в некотором определенном порядке и будем рассматривать его группу Галуа как группу подстановок степени n .

Теорема 3.1.

Пусть группа Галуа многочлена $f(x)$ содержится в группе G . Тогда хотя бы один корень многочлена $g(z)$ принадлежит полю K .

Теорема 3.2.

Пусть многочлен $g(z)$ не имеет кратных корней и хотя бы один его корень принадлежит полю K . Тогда группа Галуа многочлена $f(z)$ содержится в некоторой группе, сопряженной группе G .

Сформулированные выше теоремы удобно применять на практике при определении класса сопряженных групп, которому принадлежит группа Галуа исходного уравнения. Однако могут возникнуть затруднения, если вдруг полученный многочлен $g(z)$ будет иметь кратные корни, и доказанный критерий будет неприменим. Для этого случая существует следующая теорема.

Теорема 3.3.

Пусть G — группа, $f(x)$ — многочлен над полем без кратных корней. Тогда точно принадлежащий группе такой, что соответствующий многочлен не имеет кратных корней.

4. Уравнения, группа которых содержится в знакопеременной группе

Применим изложенный выше метод к разысканию уравнений без кратных корней, группа Галуа которых содержится в знакопеременной

группе \mathfrak{A}_n . В первую очередь найдем многочлен точно принадлежащий группе \mathfrak{A}_n . Простейший из таких многочленов описывается в следующей теореме:

Теорема 4.1.

Многочлен

$$\Delta(x_1, \dots, x_n) = (x_2 - x_1)(x_3 - x_1) \dots (x_n - x_1) \times (x_3 - x_2) \dots (x_n - x_2) \times \dots \times (x_n - x_{n-1})$$

точно принадлежит знакопеременной группе \mathfrak{A}_n

Класс сопряженных групп \mathfrak{A}_n состоит только из самой группы \mathfrak{A}_n . Полная система представителей смежных классов группы \mathfrak{S}_n по ее подгруппе \mathfrak{A}_n состоит из двух представителей, так как индекс группы \mathfrak{A}_n в группе \mathfrak{S}_n равен двум. Определяющий многочлен класса \mathfrak{S}_n имеет такой вид:

$$G(z) = z^2 - D(x_1, \dots, x_n),$$

где $D(x_1, \dots, x_n) = \Delta^2(x_1, \dots, x_n)$.

Возьмем произвольное сепарабельное алгебраическое уравнение n -ой степени с корнями $\alpha_1, \dots, \alpha_n$. Для того чтобы выяснить, содержится ли его группа Галуа в знакопеременной группе, мы должны рассмотреть многочлен:

$$g(z) = z^2 - D(\alpha_1, \dots, \alpha_n).$$

Число $D(\alpha_1, \dots, \alpha_n)$, содержащееся в основном поле, представляет собой дискриминант исходного уравнения. Он отличен от нуля, так как уравнение по условию не имеет кратных корней, значит корни многочлена $g(z)$ различны. Корнями многочлена $g(z)$ являются числа $\Delta(\alpha_1, \dots, \alpha_n)$ и $-\Delta(\alpha_1, \dots, \alpha_n)$.

Следовательно, ввиду общей теоремы из предыдущего пункта, вытекает следующий результат:

Вывод 4.1.

Группа Галуа алгебраического уравнения содержится в знакопеременной группе \mathfrak{A}_n тогда и только тогда, когда дискриминант уравнения является точным квадратом какого-то элемента поля K .

Следовательно, получаем критерий, позволяющий определить группу Галуа неразложимого кубического уравнения:

Критерий 4.1.

- Если дискриминант уравнения является точным квадратом какого-то элемента основного поля, то группой Галуа этого уравнения является \mathfrak{A}_3 .

- Если дискриминант уравнения не является точным квадратом никакого элемента из основного поля, то группой Галуа этого уравнения является \mathfrak{S}_3 .

5. Уравнения, группа которых содержится в группе, сопряженной диэдральной группе

Следующим шагом выясним, в каком случае группа Галуа алгебраического уравнения содержится в группе \mathfrak{D}_4 или сопряженной ей группе. Класс сопряженных групп состоит из трех групп. В пересечении они дают группу \mathfrak{K}_4 .

Рассмотрим многочлен:

$$g(x_1, x_2, x_3, x_4) = x_1x_2 + x_3x_4.$$

Соответствующий определяющий многочлен имеет вид:

$$G(z) = z^3 - \sigma_2z^2 + ((\sigma_1\sigma_3 - 4\sigma_4)z - \sigma_4)z - \sigma_4(\sigma_1^2 - 4\sigma_2) - \sigma_3^2,$$

где $\sigma_1, \sigma_2, \sigma_3, \sigma_4$ — элементарные симметрические функции переменных — x_1, x_2, x_3, x_4 .

Пусть $f(x) = x^4 + a_1x^3 + a_2x^2 + a_3x + a_4$ произвольный сепарабельный многочлен четвертой степени над полем K .

Составим многочлен $g(z)$. Так как при замене x_i на корни исходного уравнения элементарные симметрические функции принимают следующие значения:

$$\sigma_1 = -a_1, \sigma_2 = a_2, \sigma_3 = -a_3, \sigma_4 = a_4,$$

имеем:

$$g(z) = z^3 - a_2z^2 + (a_1a_3 - 4a_4)z - a_4(a_1^2 - 4a_2) - a_3^2.$$

Корнями этого многочлена являются следующие числа:

$$\alpha_1\alpha_2 + \alpha_3\alpha_4, \alpha_1\alpha_3 + \alpha_2\alpha_4, \alpha_1\alpha_4 + \alpha_2\alpha_3,$$

где $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3, \alpha_4$ — корни многочлена $f(x)$. Многочлен $g(z)$ не имеет кратных корней. Действительно, например, если

$$\alpha_1\alpha_2 + \alpha_3\alpha_4 = \alpha_1\alpha_4 + \alpha_2\alpha_3,$$

то $\alpha_1(\alpha_2 - \alpha_3) = \alpha_4(\alpha_2 - \alpha_3)$, откуда $\alpha_1 = \alpha_4$ или $\alpha_2 = \alpha_3$. Это означает, что многочлен $f(x)$ имеет кратные корни, что противоречит тому, что это уравнение сепарабельно.

Вывод 5.1.

Таким образом, группа Галуа уравнения $f(x)$ содержится в группе (или сопряженной ей группе) тогда и только тогда, когда многочлен $g(z)$ имеет корень в поле K . Если уравнение $f(x)$ неразложимо над полем K , то многочлен $g(z)$ имеет корень K в поле тогда и только тогда, когда группа Галуа уравнения $f(x)$ либо сопряжена с группой \mathfrak{D}_4 , либо совпадает с группой \mathfrak{K}_4 .

Так как $\mathfrak{K}_4 = \mathfrak{D}_4 \cap \mathfrak{A}_4$, последний случай возможен тогда и только тогда, когда дискриминант многочлена $f(x)$ является точным квадратом какого-то элемента из поля K .

Замечание 5.1.

Так как любое произвольное уравнение четвертой степени может быть приведено к виду $x^4 + px^2 + qx + r = 0$, то многочлен $g(z)$ можно переписать так:

$$g(z) = z^3 - pz^2 - 4rz + (4pr - q^2).$$

Из сказанного выше выводим критерий определения групп Галуа неразложимого уравнения четвертой степени:

Критерий 5.1.

- Если дискриминант уравнения не является точным квадратом и многочлен $g(z)$ не имеет корней в поле K , то группой Галуа уравнения является группа \mathfrak{S}_4 .
- Если дискриминант уравнения является точным квадратом и многочлен $g(z)$ не имеет корней в поле K , то группой Галуа уравнения является группа \mathfrak{A}_4 .
- Если дискриминант уравнения не является точным квадратом и многочлен $g(z)$ имеет хотя бы один корень в поле K , то группа Галуа уравнения сопряжена группе \mathfrak{D}_4 .
- Если дискриминант уравнения является точным квадратом и многочлен $g(z)$ имеет хотя бы один корень в поле K , то группой Галуа уравнения является группа \mathfrak{K}_4 .

6. Группы Галуа кубических уравнений

Пример 6.1.

Рассмотрим уравнение $x^3 + 5x + 4 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Оно не имеет рациональных корней, так как возможные варианты ± 1 , ± 2 и ± 4 не являются корнями. Следовательно, многочлен $f(x) = x^3 + 5x + 4$ неприводим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Так как исходное уравнение кубическое, то его группами Галуа могут быть либо \mathfrak{S}_3 , либо \mathfrak{A}_3 .

Найдем дискриминант нашего исходного уравнения:

$$D = -4 * 125 - 27 * 16 = -932.$$

Найденный дискриминант не является точным квадратом никакого рационального числа, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа группу \mathfrak{S}_3 согласно **Критерию 4.1.**

Пример 6.2.

Теперь рассмотрим уравнение $3x^3 - 18x - 4 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Оно не имеет рациональных корней, так как возможные варианты

$\pm \frac{1}{3}, \pm \frac{2}{3}, \pm \frac{4}{3}, \pm 1, \pm 2$ и ± 4 не являются корнями. Следовательно, многочлен $f(x) = 3x^3 - 18x - 4$ неприводим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Так как исходное уравнение кубическое, то его группами Галуа могут быть \mathfrak{S}_3 , либо \mathfrak{A}_3 .

Разделим исходное уравнение на старший коэффициент и найдем дискриминант полученного уравнения:

$$D = -4 * (-216) - 27 * \left(\frac{4}{3}\right)^2 = 900.$$

Найденный дискриминант является точным квадратом рационального числа 30, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа группу \mathfrak{A}_3 согласно **Критерию 4.1**.

7. Группы Галуа уравнений четвертой степени

Пример 7.1.

Рассмотрим уравнение $x^4 + 2x^2 - x + 1 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Это уравнение с целыми коэффициентами, поэтому, исходя из теоремы, если оно раскладывается на множители над полем \mathbb{Q} , то оно раскладывается на множители с целыми коэффициентами. Целых корней наше уравнение не имеет (± 1 не являются корнями), следовательно, будем искать квадратные множители.

Возможно два случая.

- $(x^2 + Ax + 1)(x^2 + Bx + 1) = 0.$

Раскроем скобки и приведем подобные слагаемые:

$$x^4 + (A + B)x^3 + (2 + AB)x^2 + (A + B)x + 1 = 0.$$

Зная коэффициенты исходного уравнения, составляем систему:

$$\begin{cases} A + B = 0 \\ 2 + AB = 2 \\ A + B = -1 \end{cases}$$

Очевидно, что система несовместна, поэтому таких не существует.

- $(x^2 + Ax - 1)(x^2 + Bx - 1) = 0.$

Этот случай проверяется аналогично.

Следовательно, многочлен $f(x) = x^4 + 2x^2 - x + 1$ не раскладывается на множители с целыми коэффициентами над полем \mathbb{Q} , а значит, неразложим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Определим ее.

Найдем дискриминант нашего исходного уравнения:

$$D = 16 * 16 - 4 * 8 - 128 * 4 + 144 * 2 - 27 + 256 = 229.$$

Найденный дискриминант не является точным квадратом никакого рационального числа, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа \mathfrak{S}_4 либо группу, сопряженную \mathfrak{D}_4 .

Составим кубический многочлен $g(z)$:

$$g(z) = z^3 - 2z^2 - 4z + 7.$$

Если он имеет рациональные корни, то ими могут быть числа ± 7 . Подставив их в $g(z)$, можно убедиться, что ни одно из них не является его корнем, следовательно, группой Галуа нашего уравнения действительно является \mathfrak{S}_4 , согласно **Критерию 5.1**.

Пример 7.2.

Теперь рассмотрим уравнение $x^4 - 3x^2 + 3 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Многочлен $f(x) = x^4 - 3x^2 + 3 = 0$ неприводим по критерию Эйзенштейна ($p = 3$), а следовательно, неразложим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Определим ее.

Найдем дискриминант нашего исходного уравнения:

$$D = 16 * 243 - 128 * 81 + 256 * 27 = 432.$$

Найденный дискриминант не является точным квадратом никакого рационального числа, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа либо \mathfrak{S}_4 , либо группу, сопряженную \mathfrak{D}_4 .

Составим кубический многочлен

$$g(z) = z^3 + 3z^2 - 12z - 36.$$

Легко видеть, что число -3 является его корнем. Действительно, подставив это число в $g(z)$, получается ноль, иными словами, многочлен имеет рациональный корень, следовательно, группой Галуа нашего уравнения действительно является группа, сопряженная группе \mathfrak{D}_4 согласно **Критерию 5.1**.

Пример 7.3.

Рассмотрим уравнение $x^4 + 2x^2 + 4x + 2 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Многочлен $f(x) = x^4 + 2x^2 + 4x + 2$ неприводим по критерию Эйзенштейна ($p = 2$), а, следовательно, неразложим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Определим её.

Найдём дискриминант нашего исходного уравнения:

$$D = 16 * 32 - 32 * 16 - 128 * 16 + 144 * 64 - 27 * 256 + 256 * 8 = 2304.$$

Найденный дискриминант является точным квадратом рационального числа 48, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа либо \mathfrak{K}_4 , либо \mathfrak{A}_4 .

Составим кубический многочлен $g(z)$:

$$g(z) = z^3 - 2z^2 - 8z.$$

Легко видеть, что число 0 является его корнем. Действительно, подставив это число в $g(z)$ получается ноль, иными словами, многочлен имеет рациональный корень, следовательно, группой Галуа нашего уравнения действительно группа \mathfrak{K}_4 согласно **Критерию 5.1.**

Пример 7.4.

Рассмотрим уравнение $x^4 + 4x^2 + 8x + 8 = 0$ над полем \mathbb{Q} . Это уравнение с целыми коэффициентами, поэтому, исходя из теоремы, если оно раскладывается на множители над полем \mathbb{Q} , то оно раскладывается на множители с целыми коэффициентами. Целых корней наше уравнение не имеет (± 1 , ± 2 , ± 4 и ± 8 не являются корнями), следовательно, будем искать квадратные множители.

Возможно четыре случая:

- 1) $(x^2 + Ax + 1)(x^2 + Bx + 8) = 0$,
- 2) $(x^2 + Ax - 1)(x^2 + Bx - 8) = 0$,
- 3) $(x^2 + Ax + 4)(x^2 + Bx + 2) = 0$,
- 4) $(x^2 + Ax - 4)(x^2 + Bx - 2) = 0$.

Все они проверяются аналогично случаям, рассмотренным выше.

В итоге видим, что многочлен $f(x) = x^4 + 4x^2 + 8x + 8$ не раскладывается на множители с целыми коэффициентами над полем \mathbb{Q} , а, следовательно, неразложим, поэтому его группа Галуа является транзитивной. Определим ее.

Найдем дискриминант нашего исходного уравнения:

$$D = 16 * 256 * 8 - 4 * 64^2 - 128 * 16 * 64 + 294912 - 27 * 64^2 + 256 * 64 * 8 = 200704.$$

Найденный дискриминант является точным квадратом рационального числа 448, поэтому уравнение имеет в качестве группы Галуа либо \mathfrak{K}_4 , либо \mathfrak{A}_4 .

Составим кубический многочлен $g(z)$:

$$g(z) = z^3 - 4z^2 - 32z + 64.$$

Если он имеет рациональные корни, то ими могут быть числа ± 1 , ± 2 , ± 4 , ± 8 , ± 16 , ± 32 и ± 64 . Подставив их $g(z)$ можно убедиться, что ни одно из них не является его корнем, следовательно, группой Галуа нашего уравнения действительно является группа \mathfrak{A}_4 согласно **Критерию 5.1.**

Литература

Ван дер Варден Б. Л. *Алгебра*. Москва: Наука, 1976. 648 с.
 Постников М. М. *Теория Галуа*. Москва: Физматгиз, 1963. 220 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Вопросы клинической психологии и психологии здоровья

Марьясова Ксения Константиновна

Красноярский государственный медицинский университет

им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Красноярск, Россия

Ksenia K. Maryasova

Krasnoyarsk State Medical University

Krasnoyarsk, Russia

Психология

Вопросы клинической психологии и психологии здоровья

Научный руководитель — Е. В. Зорина, канд. мед. наук

k.maryasova@mail.ru

УДК 159.9.072

Влияние муковисцидоза на формирование психологических особенностей у взрослых

Аннотация. В данной статье представлено исследование психологических характеристик взрослых больных с муковисцидозом. В связи с данным диагнозом психика больных претерпевает изменения, и вырабатываются определенные защитные механизмы, копинг-стратегии, так же возможны изменения эмоционального фона из-за постоянного приема лекарственных препаратов. Целью исследования является изучение различных эмоциональных реакций больных муковисцидозом для определения их психологического состояния.

Ключевые слова: муковисцидоз, психологическое состояние, психологические характеристики.

The influence of cystic fibrosis on adult psychology

Abstract. This article presents a study of psychological parameters of adult patients with cystic fibrosis. Due to this condition, patients undergo certain psychological changes and develop certain protective mechanisms

and coping strategies. The patients' general emotional background can also change due to the constant use of medications. The aim of this article is to study different emotional reactions exhibited by patients with cystic fibrosis in order to help determine their psychological state.

Keywords: cystic fibrosis, psychological state, psychological parameters.

Муковисцидоз — врожденное генетическое заболевание проявляется с преимущественным поражением органов дыхания, желудочно-кишечного тракта и ряда других органов и систем. Средняя продолжительность жизни людей с данным диагнозом составляет 22–29 лет, что позволяет сделать выводы об изменении их психического состояния по сравнению с их здоровыми сверстниками [Капранов, 2010, с. 42–51; Полетаева, 2019, с. 54–61].

Недавние исследования показывают, что у определенного процента людей с кистозным фиброзом может формироваться депрессия, нарастает тревога, также постоянное употребление лекарственных средств прямым образом оказывает влияние на социализацию их в обществе и на физическое и моральное состояние в целом. На фоне этого их личностные характеристики меняются [Finlay, 2019, с. 3–12].

Целью исследования было выяснить следующие психологические особенности взрослых людей с муковисцидозом в возрасте от 20 до 45 лет, а именно: механизмы защиты, копинг-стратегии, уровень перфекционизма, уровень фрустрации, уровень эмпатии. Для более полного понимания необходимо ознакомиться с терминами: механизмы психологической защиты, копинги-стратегии, перфекционизм, фрустрация, эмпатия. Механизмы психологической защиты представляют собой совокупность таких бессознательных методов, благодаря которым человек обеспечивает себя внутренним комфортом, защищая себя от негативных переживаний и психологических травм. Под «копингом» понимаются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться с конкретными внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как напряженные или превышающие возможности человека справиться с ними. Перфекционизма — чрезмерно высокий уровень мотивации, стремление во всем добиваться идеального результата, совершенства. Фрустрация — психическое состояние, вызванное неудовлетворением потребности, желания. Эмпатия — понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания, способность к непроизвольному переживанию тех же эмоций, которые

индивид наблюдает у собеседника в процессе общения [Тухужева, 2020, с. 35–38; Василюк, 1984, с. 200; Жмуров, 2012, с. 864; Мещерякова, 2003, с. 811; Летягова, 2011, 423 с.].

Методология исследования

В рамках исследования было опрошено 17 человек мужского и женского пола в возрасте от 20 до 45 лет с разным состоянием здоровья. Тестирования проводились при помощи онлайн-платформы: <https://psyttests.org/>.

Для реализации поставленной цели были использованы методы тестирования в виде следующих методик:

- тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте, адаптация Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников);
- способы совладающего поведения, WCQ (Лазарус);
- трехфакторный опросник перфекционизма;
- экспресс-диагностика фрустрации по Бойко;
- опросник эмоциональной эмпатии, EETS (Мехрабиан).

Эмпирический метод — опрос группы людей по данной теме с помощью тестирования.

Статистический метод — анализ полученных данных тестирования.

Математический метод — составление диаграмм согласно данным тестирования.

Анализ результатов

По результатам теста на психологические механизмы защиты (рис. 1), доминирующим механизмом является регрессия. Регрессия — это механизм психологической защиты, характеризуемый возвратом в детское состояние с целью понижения тревоги или разрешения конфликта. Проявление регрессии заключается не только в демонстративной обиде, заискивании, капризах, но и в склонности к мистике и суевериям и к различным зависимостям.

Тестирование по «Способам совладающего поведения, WCQ (Лазарус)» (рис. 2), показало, что преобладает копинг-стратегия избегание. Избегание — это копинг-стратегия, заключающаяся в активном стремлении ухода от негативных мыслей, изоляции, пассивности, отказа от решения проблем.



Рис. 1. Показатели механизмов психологической защиты

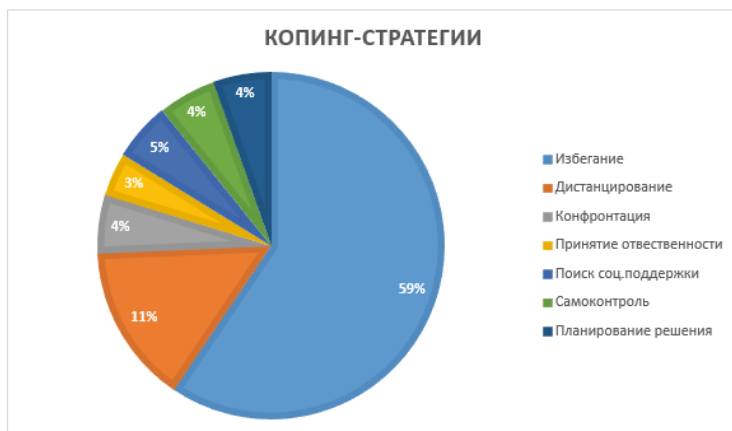


Рис. 2. Показатели копинг-стратегий

Следующая методика была нацелена на выявление уровня перфекционизма «Трехфакторный опросник перфекционизма» (рис. 3). Как можно заметить, отсутствует низкий уровень перфекционизма, при этом высокий и средний разделились пополам. Низкий уровень совсем отсутствует. Можно предположить, что респонденты достаточно критичны к себе и окружающим.

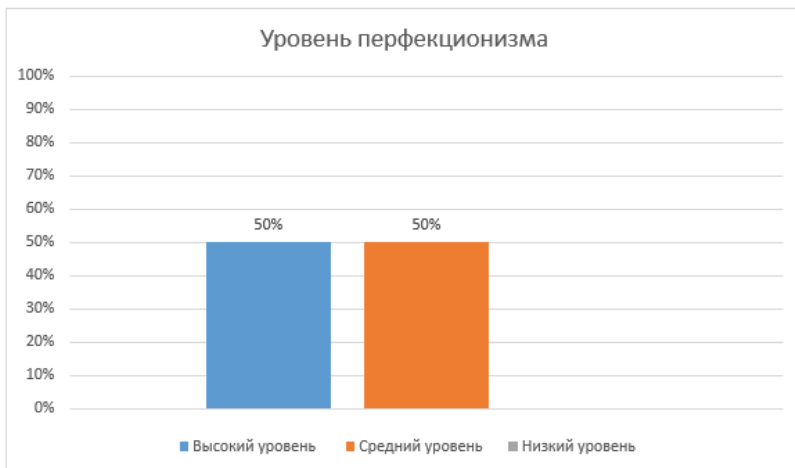


Рис. 3. Показатели уровня перфекционизма

По «Экспресс-диагностике фрустрации Бойко» (рис. 4) заметно, что преобладает тенденция к фрустрации. Это говорит о том, что больные муковисцидозом находятся в нестабильном психическом состоянии, то есть в любой момент уровень фрустрации может вырасти.

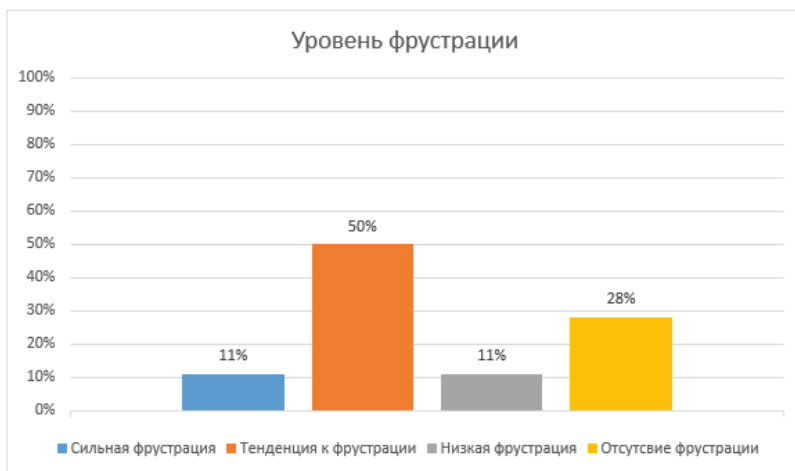


Рис. 4. Показатели уровня фрустрации

Анализ результатов по «Опроснику эмоциональной эмпатии, EETS (Мехрабиан)» (рис. 5), показал преобладание среднего уровня эмоциональной эмпатии (84 %). Низкий уровень составил 11 %.

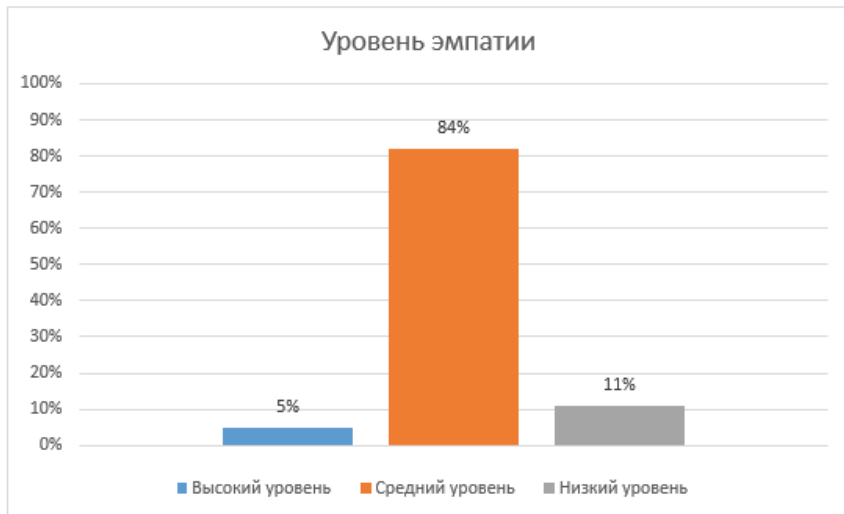


Рис. 5. Показатели уровня эмпатии

Проанализировав результаты тестов по каждой из методик, можно сделать вывод, что люди с диагнозом муковисцидоз пытаются максимально абстрагироваться от заболевания путем детского поведения, веры в сверхъестественное (возможно, так им гораздо легче переживать свое болезненное состояние). Также больные часто прибегают к такому копингу, как избегание. Это дает возможность предположить, что скорее всего на них повлияло их заболевание, поэтому во многих ситуациях они могут быть пассивны, стараются изолироваться и не принимать решений (это похоже на смирение с тем, что им придется жить всю жизнь с муковисцидозом, принимать лекарства, что крайне отличается от жизни здоровых людей). Если мы проанализируем уровень перфекционизма, то в данной выборке он достаточно высок (50 %), так как данная особенность формируется с детства, а мы знаем, что это заболевание врожденное.

Можно сделать вывод, что больные муковисцидозом считают себя «неидеальными» по причине того, что их возможности из-за состояния

здоровья более ограничены. В другой же ситуации, если они доказывают окружающим, что они справляются с трудностями, несмотря на болезнь, то скорее всего они будут требовать от них такую же целеустремленности, ресурсности. Тенденция к фрустрации указывает на недополучение полного удовольствия от жизни, на это влияет постоянный прием лекарств, периодическое посещение больниц, ингаляции, состояние легких, ожидание трансплантации легких, отношение близких людей. Следующий показатель — эмпатия. Как правило, она закладывается в дошкольном возрасте. Эмпатия в данной выборке выражена очень хорошо, это можно объяснить тем, что, людям с данным диагнозом с самого детства проявляется большее сочувствие, и видя эту модель поведения, они по мере взросления начинают проявлять гораздо большую эмпатию, в отличие от своих здоровых сверстников.

Таким образом, можно сказать, что муковисцидоз формирует определенные психологические особенности. Из-за него у больных могут проявляться различные тенденции и закономерности в поведении, что, несомненно, влияет на их внутреннее состояние и отношение к жизни.

Литература

- Василюк Ф. Е. *Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций*. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
- Жмуров В. А. *Библиография. Большая энциклопедия по психиатрии*. 2-е изд. М.: Джангар, 2012. 864 с.
- Капранов Н. И., Радионович А. М., Каширская Н. Ю., Толстова В. Д. Муковисцидоз: современные аспекты диагностики и лечения. *Клиницист*. 2010. № 4. С. 42–51.
- Летягова Т. В., Романова Н. Н., Филиппов А. В. *Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь*. 3-е изд., стер. Москва: Флинта; Наука, 2011. 423 с.
- Полетаева О. О. Психологические аспекты муковисцидоза. *Сибирское медицинское обозрение*. 2019. № 6. С. 54–61.
- Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. *Библиография: Большой психологический словарь*. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-Пресс, 2003. 811 с.
- Тухужева Л. А., Джанкулаев А. А., Тухужева Ж. З. Механизмы психологической защиты. *Вопросы науки и образования*. 2020. № 2 (86). С. 35–38.
- Evans J., Finlay C. Validation of a measure of distress in adults with cystic fibrosis and Clinical Research Portfolio. *D Clin Psy thesis, University of Glasgow*. 2019. С. 3–12.

Вопросы социальной психологии

Кичигина Ольга Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Kichigina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Вопросы социальной психологии

Научный руководитель — Е. С. Тужикова, канд. психол. наук

o.a.kichigina@yandex.ru

УДК 316.6

Понимание феномена лжи и отношение к нему среди молодежи

Аннотация. Целью данного исследования является изучение смысловой нагрузки лжи и отношения к ней среди студентов Санкт-Петербурга. В исследовании рассматривались причины, цели, вред и польза лжи, отношение к ней через ассоциации и ЦТО, предикторы лжи и другие компоненты. Исследование является презентацией разнообразных мнений о лжи, сгруппированной в результате контент-анализа в смысловые блоки и раскрывающей осознанное понимание и некатегоричное отношение к ней среди молодежи.

Ключевые слова: психология, психология лжи, феномен лжи, ложь, понимание лжи, отношение ко лжи.

Young people's understanding of and attitude to the concept of lying

Abstract. The goal of this research is to explore the content of the concept of lying and the attitude to this concept among Saint Petersburg students. The article discusses the reasons for lying, the goals that the liar aims to achieve and the negative and positive consequences of lying. The attitudes to lying were assessed with the use of association tests, Colour Attitude Test, lie predictors and other metrics. The article also presents various opinions that young people have about lying, grouped by meaning using content analysis tools. This data demonstrates that young people have a good understanding of the concept of lying and are quite flexible in its assessment.

Keywords: psychology, psychology of lying, concept of lying, lying, perception of lying, attitude to lying.

Обращаясь к проведенным исследованиям и работам о феномене лжи в рамках поднятой темы, можно отметить в первую очередь работу, ставшую ориентиром при составлении анкеты исследования, Н. М. Романовой, в которой проводился анализ эмоций, вызванных ложью, отношения к лгущему человеку, отношения к самой лжи и разным ее видам, маркерам лжи и ее ситуациям [Романова, 2011, с. 324–327]. Н. В. Грушко в своей работе описал проведенный им курс лекций, на котором студентами анализировалось понятие лжи с использованием известных работ зарубежных авторов, рассматривались причины, мотивы, методики распознавания лжи и пр. [Грушко, 2009, с. 38–43]. А. С. Чахоян провел, в свою очередь, теоретический анализ феномена лжи, его структурных компонентов (по О. Липпману), освещая роль лжи, а также ее обособление от понятий-«спутников» — обман и неправда [Чахоян, 2015, с. 74–79]. Также можно отметить интересное историко-сопоставительное исследование Ю. Н. Олейник, которое раскрывает отсутствие изменений в отношении ко лжи в разные исторические эпохи, что автор объясняет ментальностью русского народа [Олейник, 2014, с. 108–111].

Все сферы нашей жизни не исключают, по своей сути, возможности проявления данного феномена, заключает Н. В. Крогиус в своей работе и отмечает, что отношение к нему разделены надвое: ложь — часть сущности человека и ложь как недопустимое зло [Крогиус, 2009, с. 105–110]. Остаются актуальными вопросы смысловой нагрузки понятия «ложь», а также отношения к ней.

Исследование проводилось в 2019 г. на платформе Google-Forms и распространялось по принципу снежного кома через социальную сеть ВКонтакте. Выборку исследования составили 53 студента Санкт-Петербурга. В качестве методик исследования использовались анкета, метод свободных ассоциаций, ЦТО, а в качестве обработки результатов — контент-анализ по каждому отдельному испытуемому и обобщение результатов по выборке. Ниже представлены наиболее интересные результаты исследования.

Большинство респондентов (79,2 %) согласно с утверждением, что «ложь — это атрибут человеческого бытия», так или иначе присутствующий в жизни каждого человека и играющий определенную роль в ней. Данные же вопроса «Считаете ли Вы ложь социально одобряемой?»

показывают более яркое превалирование отражаемого современной молодежью негативного отношения общества ко лжи (73,6 %).

Представленные в опросе ценности (успех — 24,5 %, нравственность — 24,5 %, честность — 18,9 %, власть — 5,7 %, духовность — 26,4 % и популярность — 0 %) можно разбить на два смысловых блока: блок достижения успеха и блок ценности нравственности. Данные сравнения подтвердили гипотезу о связи превалирующей ценности и ассоциации человека с ложью. Только среди представителей блока достижения успеха можно увидеть такие ассоциации, как выгода, манипуляция, власть, популярность, в то время как среди представителей блока ценности нравственности таких ассоциаций не было. Также среди представителей блока ценности нравственности можно было найти много метафоричных и необычных ассоциаций (змея, лиса, взгляд, глаза и пр.), в то время как у представителей блока достижения успеха таких ответов не нашлось.

Эти данные показывают, что для современной молодежи ложь ассоциируется в первую очередь с искажением информации (52,8 %), а также со сферой отношений между людьми, где ложь оказывает свое влияние, разрушая их (предательство — 45,2 %, конфликт — 17 %). К тому же в ассоциациях молодежью раскрывается понимание возможных причин и целей лжи: самозащита (30,2 %), страх (22,6 %), выгода (7,5 %). Последствия лжи, очень ярко описанные респондентами, были классифицированы по пунктам: боль как неприятное состояние, следующее за ложью, и смерть как в прямом, так и переносном смысле. Метафоричные ассоциации отражали необычные ощущения и состояния (холод, тьма), а также те объекты, в которых респонденты, скорее всего, видят олицетворение феномена лжи, ее источник или маркер (взгляд, лиса, змея, руководство).

В причинах лжи можно увидеть внутренние препятствия на пути к достижению цели, что в большей степени определяется страхом (38,3 %) и неуверенностью (34 %). Дополнительными редко называемыми причинами стали любовь, как чувство, не позволяющее нам причинять боль правдой тому, кто нам очень дорог, потребность во власти, безвыходная ситуация, самообман как первопричина, создающая почву для использования лжи по отношению к окружающим людям, а также месть.

Представленные цели отвечают причинам использования лжи, но меняются местами по значимости. На первом месте в целях лжи располагается выгода (50 %), далее следует защита личностных границ (32,6 %), а также манипуляция как способ удовлетворения потребности

власти (13 %). В меньше степени респонденты видят во лжи способ установления отношений, заботу, оправдание, облегчение жизни, избегание наказания и способ для кардинальных изменений, как возможность выхода из субъективно оцениваемой безвыходной ситуации.

Вред лжи прослеживается как во влиянии ее на качество взаимоотношений с окружающими людьми (конфликт — 52,2 %), так и во влиянии на состояние человека, солгавшего или ставшего жертвой лжи (боль — 26 %). Респондентами также отмечены невыгодность использования лжи в качестве инструмента достижения целей как демонстрация понимания молодежью соотношения цели и вероятных последствий использования лжи. Слабость перед последствиями и потеря смысла, смерть и вина, скорее всего, одни из самых страшных последствий, которые отражают возможное возникновение у человека проблем экзистенциального характера, которые связаны с системами ценностей и отношений.

Польза описана респондентами только с позиции лгущего человека и, так или иначе, уже рассматривалась в целях лжи: защита другого (42,3 %), выгода (28,8 %), а также взаимодействие как поддержание отношений и защита личностных границ.

Представленные от респондентов характеристики очень богаты на отрицательные качества лгущего человека. Они и безответственные лицемеры, и трусливые эгоисты, и тщеславные, хитрые карьеристы, и хладнокровные манипуляторы. Используя реальный список отрицательных качеств от респондентов, описывать лжеца можно бесконечно. Наиболее интересным представляется рассмотрение положительного портрета лжеца: целеустремленные, успешные и самоуверенные, и актеры с хорошей памятью. А также интересны его нейтральные характеристики: обычные, социальные и приспособленные к этой жизни настоящие люди. Можно заметить, что все положительные и нейтральные характеристики основаны на осознаваемых и транслируемых респондентами возможных выгодах лжи.

Положительные чувства после лжи в адрес себя молодежь испытывает очень редко: чувство превосходства (7,7 %), основанное на своей способности раскрывать ложь, а также возможности использовать это знание уже в угоду себе. Из нейтральных чувств можно выделить любопытство (13,5 %), которое вызвано желанием узнать причины лжи, в их сторону. Такое чувство, как безразличие, возникает очень редко (3,8 %). Представленность отрицательных чувств заметно весомее: будучи жертвой лжи человек испытывает неприятие и неприятие (48 %), боль (23 %), желание справедливости, страх и унижение.

По отношению же к ситуации, в которой человек сам оказывается в роли лжеца, респонденты чаще испытывают положительные чувства удовлетворения (14,3 %) и даже реже азарта. Безразличие (11,9 %) встречается чаще, нежели в момент пребывания жертвой лжи. В то же время достаточно большое количество респондентов испытывают негативные чувства, которые связаны с виной (31 %), дискомфортом (21,4 %), стыдом, страхом и слабостью.

Интересно отметить, что стыд и вина назывались респондентами по частоте в разной степени (больше вины), что рождает интерес в дальнейшем рассмотреть атрибутивную специфику оценки собственной лжи и сопровождающих ее чувств.

Наиболее часто встречаемыми ситуациями являются распространение какой-либо информации, способствующей защите другого или себя (по 33,3 %). Достаточно небольшое количество людей отметило любую ситуацию в качестве позволяющей прибегнуть ко лжи, остальные же наиболее редкие категории ответов были связаны с чувствами стыда за содеянное, ложью по мелочам, а также ложью с целью получения власти.

В качестве наиболее часто встречаемых ситуаций отсутствия лжи являются жизненно-важные ситуации (39,6 %), ситуации, касающиеся сферы отношений (18,8 %). Потребность в аффилиации объясняет ценность отношений, возникающих между людьми, потерять которые представляется страшным последствием лжи. Немногим реже были названы любые ситуации, ситуации в суде, церкви, а также ситуациях условия честности, возможной выгоды и когда точно раскроют.

Заметим, что ситуации защиты себя или другого несколько совпадают по смыслу, если не идентичны, с так называемыми жизненно важными ситуациями, из чего можно сделать вывод о существовании некоторых, зависимых от ситуационных факторов, стратегий в выборе поведения в таких ситуациях.

Цветовой тест отношений проводился на основе выбора респондентом одного цвета из цветовой палитры М. Люшера к каждому из предложенных видов лжи.

Ложь во благо: зеленый — 28,3 %; розовый — 18,9 %; коричневый — 15,1 %.

Данные пункта «Ложь во благо» свидетельствуют о том, что этот вид лжи вызывает у современной молодежи чувство самоуверенности, характеризующееся гибкостью волевых проявлений в сложных условиях деятельности. Стечение обстоятельств требует от молодежи использования лжи, способствующей и помогающей принять правильное решение в трудной ситуации выбора между моральными нормами

и заботой о другом человеке. Значительно реже проявляются чувства нерешительности и инфантильность в поведении, а также чувства добросовестности, пассивности и зависимости.

Патологическая ложь: черный — 28,3 %; красный и серый — по 15,1 %.

Данные по пункту «Патологическая ложь» указывают на возникновение у современной молодежи чувств, преимущественно негативного характера: протест, отрицание и враждебное отношение, а также чувств безответственности, порыва к действию и желания покорять. Эти данные показывают как чувства, возникающие по отношению к патологическому лгуну, так и, которые они приписывают ему самому, используя каузальную атрибуцию.

Клевета: черный — 37,7 %; красный — 22,6 %.

По полученным данным пункта «Клевета» ярко проявляются результаты, схожие с предыдущим видом лжи. Респонденты также проявляют негативное отношение как к самому виду лжи, так и к лгущему человеку.

Умалчивание: серый — 52,8 %.

Данные по пункту «Умалчивание» отражают категоричность чувств респондентов, связанных с пассивностью и безответственностью за возможные последствия недосказываемого, присущих лгущему человеку.

Ложь с целью контроля: красный — 24,5 %; черный — 20,8 %.

Данные по пункту «Ложь с целью контроля» схожи с результатами пункта «Клевета» и «Патологическая ложь». Единственным отличием отношения к данному виду лжи стало превалирование отражаемых характеристик лгуна, связанных с желанием властвовать и порывом к осуществляемому действию, над чувствами вражды, отрицания и протеста против самого вида лжи.

Ложь с целью самозащиты: чиний — 22,6 %; серый — 18,9 %.

Данные по пункту «Ложь с целью самозащиты» свидетельствуют о проявлении чувств покоя, комфорта, справедливости и безопасности, а также чувств отгороженности, нейтральности, пассивности и безответственности. Эти данные отражают видимые современной молодежью цели данного вида лжи, связанного с защитой самого себя от окружения, сопровождающиеся отгороженностью от окружающих и нейтральностью по отношению к ситуации и ее последствиям.

Ложь для получения выгоды: красный — 26,4 %.

Данные пункта «Ложь для получения выгоды» ярко отражают позицию негативного отношения современной молодежи к человеку,

использующему именно этот вид лжи, характеризуя его как властного, желающего покорить, победить и стремящегося к успеху.

Преувеличение: розовый — 26,4 %; красный — 24,5 %.

Данные по пункту «Преувеличение» отражают характерные черты человека, пользующегося данным видом лжи: превалируют черты эгоцентричности, инфантилизма, фантазийности и вместе с тем нерешительности этого человека, а также желания покорить. Все эти черты, присущие человеку, очень ярко отражают как причины лжи: неуверенность в себе, неудовлетворенность настоящим положением, так и ее цели: показать себя в лучшем свете и покорить тем самым окружающих.

Лесть: розовый — 28,3 %; красный — 22,6 %.

Ответы респондентов по пункту «Лесть» похожи на данные предыдущего пункта «Преувеличения», но лишь разницей, что за ними можно усмотреть другие цели лжи: желание покорять с целью завоевания расположения того человека, по отношению к которому используется данный вид лжи. Человек не видит альтернативных способов получения расположения другого в связи с его неуверенностью в себе.

Самообман: серый — 22,6 %; черный — 18,9 %.

По данным пункта «Самообман» получены одни из самых негативных ответов респондентов. Молодежь усматривает в данном виде лжи в первую очередь безответственность, пассивность, а также выражает протест, отрицание, отказ и враждебность по отношению к данному виду лжи. Страх реальных перемен и безответственность за возможные последствия становятся основой для бессознательного использования человеком данного вида лжи.

Проанализировав полученные данные, можно прийти к заключению, что ложь действительно очень многогранный феномен, смысловая нагрузка которого связана с пониманием его компонентов (целей, причин, соотношений вреда и пользы лжи, условий ее употребления, возникающих вследствие чувств, а также ценностных ориентаций субъекта). Молодежь Санкт-Петербурга не транслировала категоричных отношений к феномену лжи в целом, но осознанно и конструктивно продемонстрировала все возможные его аспекты.

Литература

- Грушко Н. В. Психология лжи как новое направление исследования в социальной психологии. *Вестник Омского университета*. 2009. № 2. С. 38–43.
- Крогиус Н. В. Правда о лжи: проблема рефлексии. *Известия саратовского университета*. 2009. № 9 (3). С. 105–110.

- Олейник Ю. Н. Отношение ко лжи как индикатор ментальности народа. *При-волжский научный вестник*. 2014. № 11–2 (39). С. 108–111.
- Романова Н. М. Особенности отношения человека к правде и лжи. *XV Юбилейные Царскоельские чтения*. Евразийский опыт: культурно-историческая интеграция, Санкт-Петербург, 19–21 апреля 2011 года, 2011. С. 324–327.
- Чажоян А. С. Понятие лжи: дифференциальная диагностика. *Теоретическая и экспериментальная психология*. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2015. № 8 (2). С. 74–79.

Пелепчук Леонид Олегович

Московский государственный областной университет

Москва, Россия

Leonid O. Pelepchuk

Moscow Region State University

Moscow, Russia

Вопросы социальной психологии

Научный руководитель — А. А. Нестерова, д-р психол. наук, проф.

fireofflife@mail.ru

УДК 159.9

Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества с социальными и экзистенциальными характеристиками личности

Аннотация. В данной работе рассматривается взаимосвязь субъективного ощущения одиночества, социального доверия и таких экзистенциальных показателей личности, как свобода, ответственность, само-дистанцированность и экзистенциальность. Целью работы было выявить социальные и экзистенциальные показатели личностей с высоким и низким уровнем одиночества. В исследовании приняли 32 человека.

Ключевые слова: субъективное ощущение одиночества, экзистенциальность, социальное доверие.

The relationship between the subjective feeling of loneliness and individual social and existential parameters

Abstract. This article discusses the relationship between the subjective feeling of loneliness, social trust and the existential indicators of freedom, responsibility, self-distance and existentiality. The aim of the work was to

identify social and existential indicators of individuals with high and low levels of loneliness. The study involved 32 people.

Keywords: subjective feeling of loneliness, existentiality, social trust.

Среди зарубежных авторов, занимавшихся темой одиночества, можно выделить таких ученых, как: Дж. Р. Оди, Д. Рисмен, К. Боумен, Р. Слейтер, В. Дерлега, С. Маргулис, К. Роджерс, Д. Мур, П. Эдди, К. Мустакас, А. Лэнгле, Е. Пинел, Э. Спинелли, Д. Зилбург, Г. Салливан, Ф. Фромм-Рейхман, Р. Вейс, Д. Рассел, Э. Пепло, В. Серма, Д. Перлман, М. Фергюсон, Дж. Фландерс, Э. Фромм. Так, Дж. Фландерс, являясь представителем системного направления, описывает одиночество как приспособительный механизм обратной реакции, которая ставит своей целью выведение человека из текущего состояния дефицита общения и введение его в более оптимальное состояние, характеризующееся нормальным набором (с учетом количества и качества) социальных связей и контактов [Peplau, Perlman, 1982, с. 129].

В рамках когнитивной модели Д. Рассел, Э. Пепло, М. Фергюсон рассматривают одиночество с точки зрения эмоционального переживания этого состояния и ощущения социальной изоляции самим человеком, заключающегося в несоответствии желаемых и имеющихся социальных контактов [Russell, Peplau, Ferguson, 1978, с. 290–294].

Как отмечает А. Лэнгле, персональное одиночество складывается не только из внешнего компонента, характеризующегося отсутствием необходимых связей с другими людьми, но и из внутреннего компонента, который включает в себя связь с самим собой [Лекция доктора медицинских наук]. Связь человека с самим собой нарушается вследствие непринятия собственных чувств, связанных с неприятными ощущениями и негативным опытом, в частности с невозможностью реализовать потребность в актуальном социальном контакте, что, в свою очередь, также может увеличивать чувство одиночества.

Феноменологический подход к одиночеству, представителями которого являются К. Роджерс, Д. Мур и П. Эдди, рассматривает одиночество как результат несоответствия между истинным «Я» и его проявлениями в социальных контактах и результатом расхождения между образами «Я»-реального и «Я»-идеального [Peplau, Perlman, 1982, с. 129].

Представителями экзистенциального подхода являются следующие исследователи: К. Мустакас, А. Лэнгле, Е. Пинел, Э. Спинелли,

И. Ялом [Ялом, 1999, с. 456–468; Покровский, 1989, с. 124–128; Pinel, Long, Landau, Pyszczyński, 2004, с. 352–368; Лекция доктора медицинских наук..., 2016]. Одиночество с точки зрения экзистенциального подхода является онтологической характеристикой индивидуума, которая, в свою очередь, может усиливаться под воздействием факта уникальности феноменологического опыта и невозможности разделить этот опыт с другим человеком.

Среди российских ученых, которые обращались в своих работах к теме одиночества, выделим ряд из них: Е. В. Неумоева, С. Г. Корчагина, Н. О. Олейник, О. Н. Кузнецов, Е. М. Коротеева. Так, Неумоева обозначает три компонента одиночества: эмоциональный (выражается в отношении к себе), когнитивный (выражается в представлениях о себе) и поведенческий (выражается в стратегии поведения) [Неумоева, 2005, с. 4–8]. Олейник дополняет модель, предложенную Неумоевой, четвертым элементом — мотивационно-волевым компонентом одиночества [Олейник, 2016, с. 104–110]. Корчагина представляет личностно-деятельностный подход к изучению одиночества, который обнаруживает истоки одиночества как внутриличностного процесса в нарушении баланса между механизмами идентификации и отчуждения [Корчагина, 2008, с. 142–157].

Вводимые А. А. Бакановой показатели «принятия себя» и «принятия своей жизни» также указывают на дезинтеграцию личности, обособленность непринятых, сепарированных элементов [Слотина, 2008, с. 214–223]. Лэнгле говорит о том, что быть человеком невозможно без соотношения с миром, в этом случае экзистенция невозможна [Лекция доктора медицинских наук..., 2016]. Человек не может чувствовать себя (себя полностью), а значит, он не может ощущать резонансный, глубокий контакт с другим человеком, обеспечивающий экзистенцию. М. Хайдеггер употреблял часто вместо слова «Person» термин «Dasein», т. е. человек не способен «быть» без наличия бытийной связи с кем-то или с чем-то.

Человек, осознавая свое Я, понимая, что оно уникально, испытывает чувство одиночества. Встреча с другим Я помогает осознать, что человек не одинок. Он находит путь к себе, испытывая базовое переживание Person.

Темой доверия занимались следующие зарубежные авторы: Д. Гамбетта, Т. Ямагаши, М. Дойч, Дж. Роттер. Например, Роттер рассматривал доверие в человеческих взаимоотношениях как «обобщенные ожидания человека относительно того, насколько можно положиться на слова, обещания, высказанные или письменные заявления другого

человека или группы людей» [Rotter, 1980, с. 1–7]. Стоит отметить, что социальное доверие носит поведенческий характер. Для Гамбетта доверие есть особый уровень субъективной вероятности, с которой агент оценивает то, что другой агент или группа агентов будут выполнять конкретное действие до того, как он сможет контролировать это действие и контекст, в котором оно влияет на его собственное действие [Gambetta, 1988, p. 213–237].

Мы рассматриваем доверие другим людям, социальное доверие, как обобщенное явление и анонимное по отношению к объекту доверия. Следовательно, чем выше уровень социального доверия, тем больше вероятность вступления человека в контакт с другими людьми. В отечественной же психологии доверием в отношении другого занимались В. С. Сафонов, Т. П. Скрипкина, И. В. Антоненко, А. Б. Купрейченко. Под доверием Сафонов понимал отношение к партнеру как к человеку, который не станет использовать значимое раскрытие против доверившегося [Сафонов, 1981, с. 264–272]. Для Скрипкиной доверие к миру есть специфический субъектный феномен, специфическое отношение субъекта к объектам и фрагментам мира, заключающимся в актуальной для человека [Скрипкина, 2000, с. 48–56]. Купрейченко определяет доверие как психологическое отношение, включающее представление о потребностях, которые возможно удовлетворить в результате взаимодействия [Купрейченко, 2008, с. 28–44].

Рассмотрение явлений, исследуемых в данной статье, актуальным в свете низкого уровня доверия россиян друг к другу в настоящее время. На тему данной статьи ранее исследования не проводились.

В данной работе рассматривается вопрос о том, обладают ли более высоким уровнем социального доверия люди с высоким уровнем ощущения одиночества и низким уровнем развития экзистенциальных показателей личности. Цель исследования — выявление взаимосвязей между уровнем субъективного ощущения одиночества, социальным доверием и экзистенциальными показателями личности.

В исследовании приняли участие 32 человека в возрасте от 18 до 25 лет, из них: 11 представителей мужского пола и 21 представительница женского пола. Возраст от 18 до 25 лет мы выбрали, так как этот период характеризуется особой социальной активностью и интенсивной динамикой личностного развития ввиду вхождения молодых людей во взрослую жизнь.

В данном исследовании был использован метод тестирования. В качестве психодиагностического инструментария были выбраны следующие методики:

1) «Шкала межличностного (социального) доверия» (Дж. Б. Роттер; адап. С. Г. Достовалов);

2) «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» (А. А. Баканова);

3) «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, Э. Пепло, М. Фергюсон);

4) «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер);

Для обработки полученных данных был использован такой метод математической статистики, как метод ранговой корреляции Спирмена. Коэффициенты, приведенные в таблице 1, являются статистически значимыми при $p < 0,05$.

Таблица 1

	Ранговые корреляции Спирмена				
	Свобода (F)	Ответственность (V)	Экзистенция (E)	Принятие себя	Социальное доверие
Уровень субъективного ощущения одиночества	-0,71	-0,79	-0,75	-0,59	0,46
Социальное доверие	-0,41	-0,44	-0,43	-0,44	
Принятие себя	0,52	0,595	0,57		

Из таблицы 1 можем увидеть, что между уровнем субъективного ощущения одиночества и уровнем социального доверия наблюдается прямо пропорциональная корреляционная связь: 0,46. Вероятно, что при высоком уровне субъективного ощущения одиночества мы будем наблюдать высокий уровень социального доверия, и наоборот. Чем больше человек ощущает себя одиноким, тем выше уровень его доверия к людям, с которыми у него отсутствует опыт взаимодействия. Но чем меньше человек чувствует себя одиноким, тем меньше он склонен доверять незнакомым людям.

При этом высокие показатели субъективного ощущения одиночества сопровождаются низкими показателями по шкале «Принятие себя». Следовательно, при низком уровне субъективного ощущения одиночества мы будем наблюдать высокие показатели по шкале «Принятие себя». Чем больше уровень собственного принятия себя и внутреннего единства личности, тем ниже будет уровень субъективного ощущения одиночества у человека. Об этом свидетельствует обратно про-

порциональная корреляционная связь между данными характеристиками в таблице 1, имеющая значение $-0,59$.

Такую же связь мы можем наблюдать и между показателями по шкале «Принятие себя» и социальным доверием. Чем выше у респондента будет уровень социального доверия, тем ниже будет его показатель принятия себя, своей жизни, своих потребностей и чувств. Данное утверждение основывается на установленной обратно пропорциональной корреляционной связи из таблицы 1, выраженной в числовом коэффициенте, равном $-0,44$. Числовое значение данной корреляции ниже, чем значение коэффициента корреляции между показателем уровня субъективного ощущения одиночества и показателем по шкале «Принятие себя».

Мы предполагаем, что человек с высоким уровнем принятия себя будет обладать более полной экзистенцией, чем тот индивид, у которого уровень принятия себя низок. Мы считаем необходимым рассмотреть взаимосвязь показателем уровня принятия себя, а также связанных с данным показателем показатели уровня субъективного ощущения одиночества и уровня социального доверия.

Мы так же можем видеть, что показатель шкалы «Принятие себя» и показатели шкал «Свобода», «Ответственность» и «Экзистенция» имеют между собой прямо пропорциональную корреляционную связь (см. таблице № 2). Можно предположить, что чем выше у личности уровень внутреннего единства и принятия себя и своей жизни, тем сильнее уверенность в себе, в принятых на основании своих ценностей решениях, выше уровень ответственности за свои решения и выше степень конструктивного взаимодействия с внешним миром. При низком же уровне внутреннего единства и принятия себя мы будем наблюдать неуверенность в себе, в своих собственных решениях, из-за чего уровень ответственности за свои решения также будет низок, а оба этих факта дают низкий уровень конструктивного взаимодействия с внешним миром и включенности в жизнь.

Таблица 2

	Свобода (F)	Ответственность (V)	Экзистенция (E)
Принятие себя	0,52	0,595	0,57

Высокие показатели уровня субъективного ощущения одиночества будут сопровождаться низкими показателями шкал «Свобода», «Ответственность» и «Экзистенция». Чем сильнее субъективное ощущение

ние одиночества, тем ниже будет уверенность в себе, затруднение ориентации в собственных ценностях, низкий уровень ответственности за свои решения и, как следствие, низкая степень конструктивного взаимодействия с миром и включенности в жизнь. При низком или равном нулю уровне субъективного ощущения одиночества у человека будет наблюдаться выраженная уверенность в себе и своих ценностях, высоком уровне ответственности и высокой степени конструктивного взаимодействия с миром и включенность в жизнь. На данную взаимосвязь указывает обратно пропорциональная корреляционная связь в таблице 3.

Таблица 3

	Свобода (F)	Ответственность (V)	Экзистенция (E)
Уровень субъективного ощущения одиночества	-0,71	-0,79	-0,75

Высокий уровень социального доверия будет сопровождаться низкими показателями шкал «Свобода», «Ответственность» и «Экзистенция». Данный факт подтверждается полученными данными об обратно пропорциональных корреляционных связях в таблице 4. При высоком уровне социального доверия у респондента будет наблюдаться низкий уровень уверенности в себе, низкий показатель ответственности за свои решения, низкий уровень способности конструктивного взаимодействия с миром и слабая включенность в жизнь. При низком же уровне доверия мы можем наблюдать высокий уровень уверенности в себе, принятия ответственности за свои решения и конструктивном взаимодействии с миром, а также высоким уровнем включенности в жизнь.

Таблица 4

	Свобода (F)	Ответственность (V)	Экзистенция (E)
Социальное доверие	-0,41	-0,44	-0,43

Вышеописанные корреляционные связи между уровнем социального доверия, уровнем принятия себя, уровнем субъективного ощущения одиночества и экзистенциальными показателями личности представлены ниже, в виде корреляционной плеяды на рис. рисунке.

Благодаря установленным взаимосвязям, мы можем видеть опорные точки теории А. Лэнгле об одиночестве. Мы видим, что у чело-

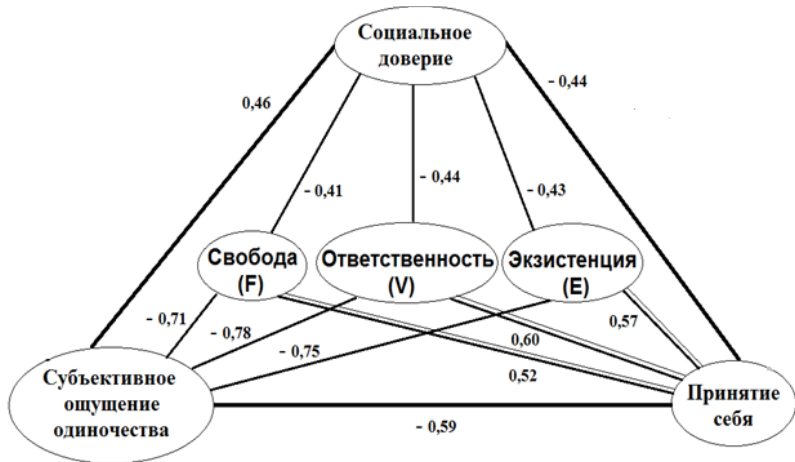


Рис.

века, переживающего чувство одиночества, наблюдается рост такого показателя, как социальное доверие, носящее анонимный характер. Обезличенность доверия дает нам возможность предположить, что это общая характеристика личности. Общий характер наблюдается и во внешнем проявлении. Ее появление, будучи поведенческой реакцией, а следовательно, носящей реакционный характер, без наличия конкретного объекта-стимула извне, по нашему мнению, является реакцией на возрастающее чувство одиночества. К тому же стоит отметить, что данные опорные точки подкрепляются теоретическим системным подходом к одиночеству как реакции направленной на достижение системой (индивидом) баланса в системе социальных контактов, приобретение которых возможно при наличии социального доверия.

В отношении внутриличностного единства мы наблюдаем взаимосвязь обратного характера между принятием себя и ощущением одиночества субъекта. При этом связь обратного же характера между принятием себя и уровнем социального доверия так же наблюдается нами. Данная триада, находящаяся в обоюдной взаимосвязи, находит отражение в теории Лэнгле в качестве опорных точек: индивид, имея внутреннюю разобщенность, не имеет контакта с собой, что в свою очередь порождает усиление чувства одиночества. Рост чувства одиночества снижает принятие собственных нежелательных чувств, а следовательно, снижает степень принятия себя.

Без ощущения, без чувствования себя человек не может переживать собственную экзистенцию. Не принимая свою жизнь, индивид не может быть включенным в нее. Поэтому в установленных взаимосвязях мы можем наблюдать прямую взаимосвязь между принятием себя и экзистенцией, свободой и ответственностью, а также же обратную взаимосвязь между ощущением одиночества и экзистенцией, и свободой, и ответственностью. Вместе с тем наблюдается обратная взаимосвязь между экзистенцией, свободой, ответственностью и социальным доверием. Данный комплекс взаимосвязей также находит отражение в теории Лэнгле об одиночестве: из вышесказанного мы можем вспомнить, что человек может облегчить чувство одиночества путем контакта с другим человеком (взаимодействия Я обоих людей). Причем в той же теории мы можем встретить положение о том, что повышение уровня принятия себя является результатом взаимодействия с другим человеком, т. к. принятие другим человеком позволяет нам справиться и принять собственные чувства и ощущения, в частности ощущение одиночества. А значит, принять самих себя. Опорные точки этого процесса находят отражение во взаимосвязях между уровнем субъективного ощущения одиночества, принятием себя и социальным доверием. Далее личность, принимая себя единой, входит в контакт со своим глубоким основанием — Person, что, в свою очередь, позволяет человеку выразить себя. Это позволяет преодолеть собственное одиночество и реализовать свою экзистенцию. Опорные точки данного процесса мы можем отметить во взаимосвязях степени принятия себя, уровня субъективного ощущения одиночества, ответственностью, свободой и экзистенцией.

Мы не можем утверждать, что наличие протекания данного процесса доказано нами в результате проведенного исследования. Но мы можем зафиксировать реперные точки личностной динамики в отношении одиночества и взаимоотношений с ним, указанные в данной теории, освещающей процесс функционирования личности во взаимодействии с собственным одиночеством.

Можно отметить, что интерпретация полученных результатов корреляционного исследования может носить и другой характер.

Заключение

В результате исследования одиночества как субъективного переживания и его влияния на экзистенциальную и социальную составляющие личности, мы можем сделать следующие выводы.

1. Показатель уровня субъективного ощущения одиночества прямо пропорционален показателю уровня социального доверия личности. Мы предполагаем, что люди с ростом ощущения собственного одиночества становятся более склонными к установлению социальных контактов, готовность к реализации данного процесса отражается в росте социального доверия. Рост социального доверия в данном случае выступает в качестве индикатора и реакции личности как единой системы на растущее одиночество.

2. Показатель уровня субъективного ощущения одиночества обратно пропорционален показателю уровня принятия себя и единства личности. Можно предположить, что рост одиночества сопровождается снижением интеграции личностью собственного опыта, внутренней разобщенностью, не принятием себя самого и, как следствие, нарушением контакта с самим собой. Вероятно, процесс роста одиночества так же сопровождается появлением, развитием и увеличением количества неприятных чувств и эмоций, которые отвергаемы и не интегрируемы личностью ввиду нарушения контакта с самим собой. Предположительно, что данные процессы оказывают каталитическое влияние друг на друга.

3. Показатель уровня социального доверия обратно пропорционален показателю уровня принятия себя и единства личности. Мы предположили, что у человека с ростом ощущения одиночества происходит снижение принятия себя. При этом с ростом ощущения одиночества предположительно происходит и рост социального доверия. Поэтому снижение принятия себя будет последовательно сопровождаться ростом социального доверия.

4. Показатель уровня принятия себя и единства личности прямо пропорционален таким экзистенциальным показателям, как: свобода, ответственность и экзистенция. При снижении принятия себя человеком, вероятно, нарушается и, вследствие этого, снижается контакт с самим собой. Если человек не находится в контакте с самим собой, тогда оказывается невозможным осуществить персональный выбор, выражающий свободу личности. Невозможность осуществления определенного выбора ликвидирует ответственность за этот самый выбор. Нарушенный, сниженный контакт с самим собой, низкий уровень свободы и ответственности снижает экзистенцию или вовсе делает ее невозможной.

5. Показатель уровня субъективного ощущения одиночества обратно пропорционален таким экзистенциальным показателям, как свобода, ответственность и экзистенция. Вероятно, что рост одиноче-

ства будет сопровождаться снижением интеграции личностью собственного опыта, внутренней разобщенностью, не принятием себя самого и, как следствие, нарушением контакта с самим собой. Нарушение контакта с самим собой сопровождается сниженными показателями свободы, ответственности и экзистенции. Следовательно, при росте одиночества, предположительно, будут снижаться уровень свободы, ответственности и экзистенции. Это находит отражение в данной установленной связи.

6. Показатель уровня социального доверия обратно пропорционален таким экзистенциальным показателям, как свобода, ответственность и экзистенция. Мы предполагаем, что рост одиночества будет сопровождаться ростом социального доверия. Следовательно, рост социального доверия предположительно будет сопровождаться снижением уровня свободы, ответственности и экзистенции, о чем свидетельствует данная связь.

7. В рамках проведенного исследования мы можем составить социально-психологические портреты людей с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Люди, чувствующие себя достаточно одиноко, склонны доверять незнакомым людям. Для них труднее принимать свои неприятные чувства и эмоции, быть в контакте с собой. Такие люди нерешительны, испытывают затруднения в принятии последствий собственных решений и не готовы принять полноту жизни и быть в единстве с процессом собственной жизни. Для глубоко одиноких людей характерны затруднения в установлении контактов с определенной степенью вовлеченности и идентификации. Так же одинокие люди испытывают затруднение в распределении собственных сил и энергии для реализации собственных решений в конкретных условиях.

8. Вместе с тем в рамках нашего исследования мы также можем составить социально-психологические портреты людей с низким уровнем субъективного ощущения одиночества. Люди, не чувствующие себя одинокими, не склонны доверять незнакомым людям. Для них не составляет труда принять свои неприятные чувства и эмоции, быть в контакте с собой. Такие люди решительны, берут на себя ответственность за последствия собственных решений и готовы принять полноту жизни и быть в единстве с настоящим моментом. Неодинокие люди открыты для резонансных контактов с другими людьми. Эти люди так же способны к распределению собственных сил и энергии для реализации собственных решений адекватно условиям окружающего мира.

Путем обнаружения взаимосвязей, отмеченных на рисунке, нами были эмпирически обнаружены звенья нарратива теории одиночества Лэнгле. Кроме того, были выявлены социально-психологические предикаты портрета людей, переживающих одиночество, которые требуют дальнейшего более детального изучения.

Литература

- Корчагина С. Г. *Психология одиночества*. М.: МПСИ, 2008. 228 с.
- Купрейченко А. Б. *Психология доверия и недоверия*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 571 с.
- Лекция доктора медицинских наук, доктора философии Альфрида Лэнгле об одиночестве*, 10.03.2016. URL: <https://econet.ru/articles/76272-luchshaya-lectsiya-o-fenomene-lyubvi-professora-alfrida-lengle> (дата обращения: 27.02.2021).
- Неумоева Е. В. *Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2005. 23 с.
- Олейник Н. О. Теоретическая модель переживания одиночества. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 2016. Вып. 2 (26). С. 104–110.
- Покровский Н. Е. (Сост., общ. ред., предисл.) *Лабиринты одиночества*. М.: Прогресс, 1989. 624 с.
- Сафонов В. С. О психологии доверительного общения. *Проблема общения в психологии: Сб. статей*. АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. С. 264–272
- Скрипкина Т. С. *Психология доверия*. М.: Академия, 2000. 264 с.
- Слотина Т. В. *Психология личности: Учебное пособие* СПб.: Питер, 2008. 304 с.
- Ялом И. *Экзистенциальная психотерапия*. Пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М.: Класс, 1999. 576 с.
- Gambetta D. Can we Trust Trust? Gambetta D. *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Blackwell; New York, 1988. p. 213–237
- Peplau L. A., Perlman D. *Loneliness, a sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley. 1982. P. 129.
- Pinel E. C., Long A. E., Landau M. J., T. Pyszczynski I-Sharing, the Problem of Existential Isolation, and Their Implications for Interpersonal and Intergroup Phenomena. J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski *Handbook of Experimental Existential Psychology* Guilford Press. New York, 2004. P. 352–368.
- Rotter J. B. Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*. 1980. 35(1). P. 1–7
- Russell D., L. A. Peplau and Ferguson M. L. Developing a Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*. 1978. P. 290–294;

Психологические проблемы современной семьи

Емельянова Мария Евгеньевна

Московский государственный областной университет (МГОУ)

Мытищи, Россия

Maria E. Emelyanova

Moscow Region State University (MRSU)

Mytishchi, Russia

Психология

Психологические проблемы современной семьи

Научный руководитель — О. А. Овсяник, д-р психол. наук

tobb.taylor@mail.ru

УДК 316.6

Гендерные особенности толерантности к состоянию неопределенности у современных родителей

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема распределения родительских обязанностей между мужчиной и женщиной в современной российской семье. Основное внимание уделено проблеме толерантности к неопределенности современных родителей и различий данного показателя в зависимости от гендерной идентичности. Исследование, представленное в статье, было проведено на основе школы приемных родителей, где в качестве испытуемых выступили кандидаты в замещающие родители.

Ключевые слова: гендерная идентичность, толерантность к неопределенности, состояние неопределенности, семейное воспитание, современная семья, школа приемных родителей.

Gender differences in modern parents' tolerance of uncertainty

Abstract. This article discusses the distribution of parental responsibilities between men and women in modern Russian families, an issue that is quite relevant today. More specifically, the article focuses on tolerance of uncertainty in modern parents and how this indicator differs depending on gender identity. The study presented in the article was conducted at a school for foster parents, with foster parent candidates as subjects.

Keywords: gender identity, tolerance of uncertainty, state of uncertainty, family upbringing, modern family, foster parent school.

Интерес к изучению семьи в социальной психологии на сегодняшний день возрастает. Перераспределение ролей и функций родителей связано, по мнению современных исследователей, с кризисом традиционной российской семьи. В первую очередь такая трансформация семейных отношений происходит на фоне возрастающего числа приверженцев феминизма. В последние годы все более ярко наблюдается смена социальных ролей, отказ от гендерных стереотипов, смещение ценностных ориентиров. Женщины стали работать и зарабатывать наравне с мужчинами, которые, в свою очередь, стали уделять больше времени семье и детям. Однако тут же перед нами встает вопрос общественной догмы. Готовы ли современные родители к подобным переменам, а как следствие, к состоянию неопределенности? Или традиционные взгляды на семью все еще преобладают в сознании будущих родителей? Отметим, что в качестве традиционных взглядов мы имеем в виду семью, в которой женщина-мать ухаживает за домом и детьми, в то время как мужчина-отец работает и является главным добытчиком в семье вне зависимости от, того существует ли в данной семье феномен отсутствующего отцовства.

Прежде чем перейти к результатам исследования гендерных особенностей толерантности к состоянию неопределенности в вопросе распределения родительских ролей, следует определиться с терминологией. Обозначим, что в качестве определения термина «гендер» мы используем формулировку О. А. Ворониной о том, что гендер — это совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [Воронина, 2002, с. 27]. Что же касается состояния неопределенности, то в данном случае его следует трактовать так: **«Неопределенность — это фактическое отсутствие ориентации на фиксированные ролевые модели, абсолютизация свободы выбора»** [Мамардашвили, 1992].

Итак, в качестве респондентов мы выбрали группу, которая на момент исследования проходила школу приемных родителей — кандидаты в приемные родители. Данная группа наиболее полно подходит для нашего исследования, поскольку родители готовились к приему ребенка в семью. Это мероприятие всегда сопровождается нарушением существующей семейной системы, а как следствие, несет за собой состояние неопределенности, необходимость выработки новых семейных правил, распределения родительских обязанностей

между супругами. В исследовании приняли участие 25 женщин и 15 мужчин в возрасте от 27 до 62 лет. Порядка 88 % женщин состоят в браке, 8 % сожительствуют и 4 % разведены. У 52 % женщин уже есть опыт воспитания детей, в то время как 48 % такого опыта не имеют. Что же касается мужчин, то 82 % состоят в браке, 9 % — сожительствуют и 9 % — разведены. У 54 % мужчин есть опыт воспитания детей, в то время как у 46 % подобного опыта нет.

Для определения гендерной идентичности мы использовали «Пол-ролевой опросник Сандры Бем», который показал абсолютную однородность группы. Примерно одинаковое количество мужчин и женщин, однако все обладали как феминными, так и маскулинными чертами, не выражая ни одну из этих частей более ярко. Таким образом, 100 % группы — это андрогинные мужчины и женщины. Учитывая то, что мы уже писали ранее, такие результаты вполне предсказуемы. Т. А. Канарейкина и Е. М. Сорокина в своей статье отмечают: «В XX–XXI вв. опубликовано множество научных работ, посвященных “кризису маскулинности”. Однако в последние годы нарастает проблема кризиса феминности как комплекса психологических особенностей, традиционно приписываемых женщинам, исходящего из современных изменений в субкультуре женщины, которая становится идентичной маскулинной» [Канарейкина, Сорокина, 2016, с. 5–9].

На рисунке 1 представлены гендерные особенности отношения к состоянию неопределенности, исследованные с помощью методики «Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН)» разработанной Т. В. Корниловой. Она проводила исследование по трем факторам, которые определяет следующим образом:

1. Фактор 1. Толерантность (далее — ТН) — генерализованное личностное свойство, означающего стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

2. Фактор 2. Интолерантность (далее — ИТН) — фокусирует стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей.

3. Фактор 3. Межличностная ИТН (далее — МИТН) — хорошо интерпретируется в качестве МИТН, т. е. означает стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими.

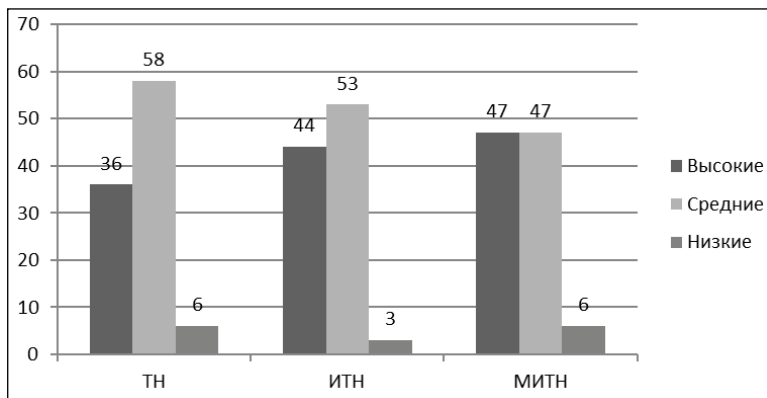


Рис. 1. Гендерные особенности отношения к состоянию неопределенности у кандидатов в приемные родители — андрогинных мужчин и женщин (%)

На основе данной диаграммы можно сделать вывод о том, что 58 % андрогинных мужчин и женщин склонны к умеренному стремлению к изменениям и поиску оригинальных решений, в то время как 36 % респондентов при решении задач имеют высокий уровень склонности к принятию решений выходящих за принятые рамки. Это означает, что большинство андрогинных мужчин и женщин готовы идти непроторенными путями. Если же брать во внимание биологический пол, данные по которому представлены на рисунках 2 и 3, то выяснится, что высокий уровень составляют 45 % мужчин и 32 % женщин, а средний уровень — 60 % женщин и 55 % мужчин. Однако низкий уровень толерантности к неопределенности имеют только женщины — 8 % от числа респондентов женского пола.

Интолерантность андрогинных мужчин и женщин так же характеризуется умеренным уровнем для большинства респондентов. Это означает, что 53 % испытуемых умеренно фокусируются на стремлении к ясности, установлении четких правил и принципов при решении различных задач. Для 44 % респондентов данный параметр имеет высокую степень значимости, можно сказать, что для данной группы респондентов характерно неприятие неопределенности. Лишь у 3 % испытуемых отмечен низкий уровень притязаний, они готовы к ситуации неопределенности и не ищут правильных и неправильных путей решения задач. Низкий уровень интолерантности составляет 4 % опрошенных женщин. В свою очередь 55 % мужчин и 40 % женщин

имеют высокий уровень интолерантности, а 56 % женщин и 45 % мужчин средний.

Межличностная интолерантность к неопределенности характеризуется одинаково высоким и средним уровнем, составляющим 47 %, куда включены 96 % андрогинных женщин и 90 % андрогинных мужчин. Низкий уровень составляют 10 % мужчин и 4 % женщин. Это значит, что как андрогинные мужчины, так и андрогинные женщины стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях. Однако если исходить из группы, составляющих низкий уровень интолерантности в межличностных отношениях, то станет ясно, что для женщин ясность в отношениях с другими несколько важнее, чем для мужчин.

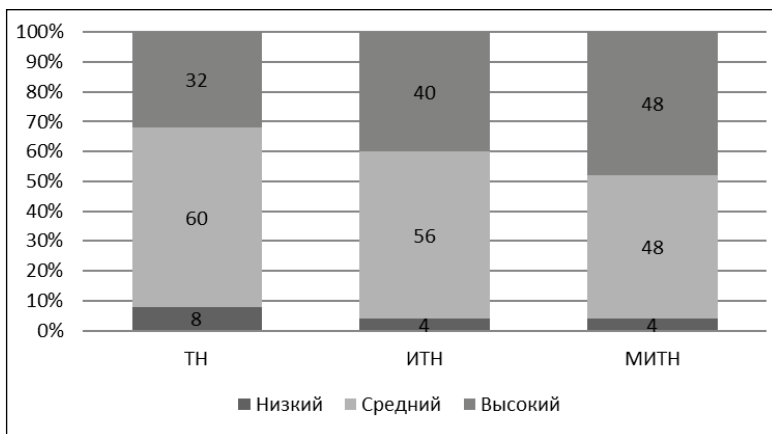


Рис. 2. Гендерные особенности отношения к состоянию неопределенности у андрогинных женщин — кандидатов в приемные родители (%)

Помимо этого в ходе сравнительного анализа мы выяснили отличия уровня толерантности к неопределенности у группы, которая уже имела опыт воспитания детей и которая такого опыта не имела. Выяснилось, что все низкие показатели по трем факторам принадлежат группе состоявшихся родителей. Данная группа характеризуется большей интолерантностью к состоянию неопределенности. Бездетные андрогинные мужчины и женщины гораздо более открыты к поиску новых способов решения задач в ситуации неопределенности.

Все вышесказанное может показаться противоречивым, однако это не так. Мы хотим подчеркнуть, что состояние неопределенности для

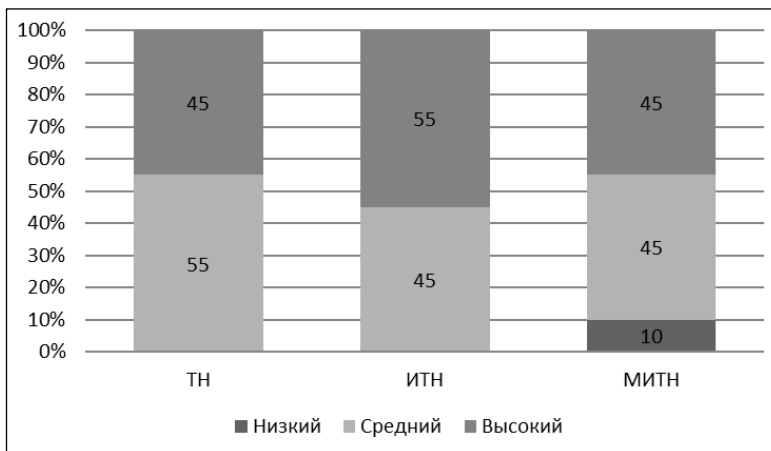


Рис. 3. Гендерные особенности отношения к состоянию неопределенности у андрогинных мужчин — кандидатов в приемные родители (%)

человека всегда является стрессогенным фактором. В. А. Бодров указывает на то, что «неопределенность ситуации часто приводит к замешательству, растерянности при определении значения характеризующей ее информации» [Бодров, 1996, с. 64–74]. Кроме того, исследователь определяет ощущение беспомощности и возрастание стрессовых реакций в качестве следствий неопределенности ситуации. Человек испытывает трудности в осуществлении оценки той или иной ситуации в условиях повышенной неопределенности. По мнению американских исследователей Дж. Брунера, Э. Толмена и Д. Вернона [Белорусова, 2018, с. 455–459], неопределенность ситуации способна вызвать такие негативные эмоции как отвращение, страх и ненависть. Вероятность появления таких эмоций однозначна, ввиду того что зачастую неопределенность имеет прямое отношение к тревоге, которая, наряду с негативными эмоциями, содержит в себе определенный интерес. Можно предположить, что неопределенность скорее бывает неприятной для человека в эмоциональном плане. Однако иногда она способна оказать стимулирующее воздействие на воображение, поведенческую и умственную активность, которые, в свою очередь, и вызывают положительные эмоции. Именно поэтому, с одной стороны, современные родители готовы к переменам и ситуации неопределенности, а с другой — стремятся избежать тревоги, напряженности и стресса.

Подводя итог вышесказанному, на основе проведенного нами исследования мы можем сделать вывод о том, что андрогинные мужчины и женщины, которые планируют стать родителями, характеризуются средним уровнем толерантности и интолерантности к состоянию неопределенности. Мы считаем, что это объясняется тем, что современные андрогинные родители готовы к диалогу со своими супругами, чтобы найти такой способ решения проблемы, который устраивал бы обе стороны и нивелировал стрессогенный фактор. Для современных российских семей, несмотря на глубоко осевшие в подсознании стереотипы, которые до сих пор актуальны, уже не первостепенно руководство правилами и ценностями традиционной семьи. Они ищут оригинальный способ распределения родительских обязанностей, гендерных стереотипов, традиций и ценностных ориентиров, но стараются четко установить для себя эти новые правила и формы взаимодействия в семье.

Литература

- Белорусова Е. А. Ситуация неопределенности как источник развития личности. *Молодой ученый*. 2018. № 50 (236). С. 455–459.
- Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 4. С. 64–74
- Воронина О. А. *Гендер. Словарь гендерных терминов*. URL: <http://www.owl.ru/gender/010.htm> (дата обращения: 29.03.2021)
- Канарейкина Т. А., Сорокина Е. М. Особенности личностного развития и агрессивного поведения девочек-подростков из неполных семей. *Глобальный научный потенциал: научно-практический журнал*. 2016. № 4(61). С. 5–9.
- Мамардашвили М. К. *Как я понимаю философию*. М.: Прогресс, 1992. 416 с.

Психология человека в образовании

Парфенова Анастасия Валерьевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia V. Parfenova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Психология

Психология человека в образовании

Научный руководитель — А. Н. Кошелева, канд. психол. наук
parfenova-a-v-98@yandex.ru

УДК 37.047

Мотивация выбора ЕГЭ старшеклассников с различными профессиональными интересами

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профессионального самоопределения старшеклассников. В работе анализируются отечественные исследования по вопросу профессионального самоопределения. Раскрывается понятие психологической готовности старшеклассников к профессиональному выбору. Особое внимание в работе автор акцентирует на специфике профессионального самоопределения старшеклассников в условиях необходимости выбора Единого государственного экзамена. Выделяются и описываются характерные особенности мотивации и стратегии выбора ЕГЭ старшеклассниками.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению, профессиональный выбор, мотивация выбора ЕГЭ, стратегии выбора ЕГЭ.

Motivation for Unified State Exam subject selection in high school students with different professional interests

Abstract. This article focuses on professional self-determination of high school students. First, the article provides a review of Russian research literature on the subject. The concept of high school students' psychological readiness for making a professional choice is also defined. In particular, the article looks into high school students' professional self-determination when they need to decide in which subjects to take the Unified State Exam. Motivations and strategies for Unified State Exam subject selection are also described.

Keywords: professional self-determination, readiness for professional self-determination, professional choice, motivation for Unified State Exam subject selection, strategies for Unified State Exam subject selection.

Профессиональное самоопределение является одной из важнейших задач развития в старшем подростковом возрасте. В этот период старшеклассники сталкиваются с необходимостью выбора профессии. Им

предстоит сопоставить свои желания с возможностями, способностями, волевыми качествами, а также с состоянием здоровья.

Цель настоящей работы: изучить особенности мотивации выбора профессии, ЕГЭ, вуза старшеклассниками.

В задачи входило: провести теоретический анализ литературы по вопросам исследования, разработать рекомендации по вопросам профессионального самоопределения для обучающихся общеобразовательных школ и студентов вузов.

Проблема профессионального самоопределения рассматривается в работах многих известных отечественных научных деятелей: Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Чистякова и др. Рассмотрим критерии выделения этапов профессионального самоопределения по Климову, Марковой и Зееру.

Наиболее известной в отечественной психологии является периодизация развития человека как субъекта труда Климова [Климов, 2004]. Для настоящей работы представляют интерес стадия «оптации» и стадия «адепта». Первая соответствует возрастному периоду от 11–12 до 14–18 лет. На этой стадии происходит сознательный выбор и планирование профессионального пути. Следующая стадия — стадия «адепта», которая включает в себя профессиональную подготовку.

По Марковой [Психология труда, 2009], критериями выделения этапов профессионального самоопределения являются уровни профессионализма личности. Первый уровень носит название «допрофессионализм» и означает знакомство с профессией. Далее происходит адаптация к профессии, на основе которой человек самоактуализируется в ней, повышает уровень владения профессией до мастерства.

Зеер в качестве критериев уровней профессионального самоопределения берет отношение личности к профессии и уровень реализации ведущей деятельности [Зеер, 2003]. Рассмотрим первые три стадии, которые являются наиболее актуальными для данной работы. На первой стадии — «аморфная оптация» — различным образом проявляются профессиональные интересы и склонности, например в сюжетно-ролевых играх, а также в предпочитаемых школьных предметах. Данная стадия длится от 0 до 12 лет. За ней следует стадия оптации, которой соответствует возрастной период от 12 до 16 лет. На данной стадии подросток осуществляет выбор образовательного маршрута и соответствующей подготовки, у него происходит учебно-профессиональное самоопределение. Профессиональная подготовка осуществ-

вляется на третьем уровне, длится до 23 лет и включает в себя профессиональное самоопределение и готовность к самостоятельному труду.

Ключевым моментом профессионального самоопределения является готовность к осознанному выбору профессии человеком. Успешность выполнения той или иной деятельности зависит от психологической и практической готовности к ней. Соответственно, готовность к профессиональному самоопределению означает внутреннюю убежденность и осознанность фактора выбора профессии, а также осведомленность о мире труда, о том, какие требования (психологические и физические) профессия предъявляет к человеку [Пряжников, 1997].

Профессиональное самоопределение тесно связано с личностным самоопределением. Отличие профессионального самоопределения от личностного состоит в том, что первое более конкретно и зависит в большей степени от благоприятных внешних условий, т. е. возможностей для реализации профессиональных целей.

Обобщая различные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения, можно выделить следующие положения:

- 1) профессиональное самоопределение является одной из форм личностного самоопределения, особенность которого заключается в поиске и освоении профессии на основе собственных возможностей, способностей, интересов, а также социально-экономических условий;
- 2) профессиональное самоопределение характеризуется избирательным отношением к миру профессий;
- 3) основой профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии;
- 4) в трудовой деятельности осуществляется поиск личностного смысла профессии; выполнение значимой трудовой деятельности является способом самореализации.

Профессиональное самоопределение берет начало с момента выбора профессии в подростковом и юношеском возрасте и проходит длительный путь развития. Выбор профессии в период юношества является одним из этапов профессионального самоопределения. Из множества путей профессионального развития необходимо выбрать один. Здесь особую роль играют личностная зрелость и система ценностей человека, которая является ориентиром в формировании жизненной и профессиональной траектории. Индивидуальные особен-

ности, интересы и склонности человека проявляются в самостоятельном выборе профессии [Пряжников, 2007].

На основе приведенного выше анализа, можно вывести определение понятия «профессиональное самоопределение старшеклассника». Профессиональное самоопределение старшеклассника — это процесс, в ходе которого принимаются решения на основе знаний о своих склонностях, возможностях, потребностях рынка, в результате которого осуществляется выбор будущей профессии и пути ее достижения, связанные с построением образовательного маршрута.

Специфика профессионального самоопределения старшеклассников в современном обществе заключается в том, что подросткам приходится определяться с профессией довольно рано. Уже в 9-м классе возникает необходимость определиться с будущей профессией, а в 10–11-х классах начинается подготовка по сдаче экзаменов профильных предметов (ЕГЭ). Вместе с этим актуальными остаются возрастные потребности подростка: общение со сверстниками, поиск себя. Таким образом, подросток попадает в ситуацию, когда на фоне не реализованных возрастных потребностей возникает необходимость сделать профессиональный выбор. Далеко не все подростки могут осуществить этот выбор конструктивно и осознанно.

Стоит отметить, что мотивационные факторы при выборе профессии являются движущей силой данного процесса. Мотивационные факторы являются стимулами, побуждающими приложить максимум усилий для достижения поставленной профессиональной цели. Таким образом, мотивационные факторы играют важную роль в процессе профессионального становления, а также при осуществлении выбора профессиональной деятельности старшеклассника: они побуждают учащихся к активной деятельности, связанной с удовлетворением потребностей в сфере профессионального становления.

Согласно А. И. Зелинченко и А. Г. Шмелёву, мотивационные факторы подразделяются на внутренние и внешние [Силкина, 2018].

К внешним мотивационным факторам авторы относят: факторы давления, например советы, указания других людей (родителей, учителей); индивидуальные объективные обстоятельства — состояние здоровья; факторы отталкивания-притяжения, например мода, престиж, примеры людей из близкого окружения; факторы с относительной бессодержательной мотивировкой — расположение учебного заведения, уровень сложности работы, простота сдачи экзаменов, популярность вуза среди друзей; социально-экономические факторы — размер заработной платы, востребованность профессии.

Стоит отметить, что, совершая выбор на основе советов значимых близких, будущие студенты, даже осознавая, что выбранная профессия им не подходит, продолжают обучение для того, чтобы не вызывать беспокойство родителей. В результате студенты посещают ВУЗ, но не учатся в нем. Кроме того, выбранная профессия становится предметом разочарования в дальнейшем.

К внутренним мотивационным факторам относят: собственные мотивационные факторы профессии, такие как предмет и процесс труда, привлекательность профессии, разнообразие деятельности или монотонность, трудоемкость работы, работа в команде или индивидуальная, условия труда, возможность принимать решения самостоятельно или подчиняться вышестоящему руководству, критерии оценки качества и результатов работы. К внутренним мотивационным факторам также относят возможности для реализации целей, не связанных непосредственно с рабочей деятельностью, например возможность развития в общественной работе, достижение желаемого общественного положения и материального благополучия, возможности для отдыха и сохранения здоровья, возможности для установления межличностных связей.

При выборе профессии одним из ключевых факторов становится шанс поступления в конкретный вуз и, соответственно, обязательное условие поступления — баллы ЕГЭ. В настоящее время выбор предметов ЕГЭ фактически определяет направление будущей профессии. При этом старшеклассники зачастую делают неосознанный выбор, заключающийся в выборе направления, а не профессии, на которое бы хватило баллов экзамена для обучения на бюджетной основе.

Можно выделить несколько стратегий выбора предметов ЕГЭ:

1) осознанный выбор профессии подразумевает, что старшеклассник определился со специальностью и готовится к сдаче соответствующих профильных предметов (в таком случае часто школьник владеет информацией о том, какие особенности существуют у данной профессии и в какой вуз он хочет поступить);

2) в случае неосознанного выбора профессии старшеклассник ориентируется на легкие предметы, в результатах сдачи которых он обладает большей уверенностью;

3) также в случае неосознанного выбора профессии старшеклассник сдает несколько предметов из разных областей (такой расширенный список предметов дает возможность определиться с выбором специальности позже, когда старшеклассник не обладает четким пониманием того, в какой вуз и на какую специальность он хочет поступить).

Кроме того, причиной выбора предметов ЕГЭ может служить их повторяемость для разных специальностей, т. е. эти предметы фигурируют во многих направлениях обучения.

Выбор вуза и специальности осуществляется двумя стратегиями: профессиональной и проходной [Землянухина, Кузнецов, 2015].

Профессиональная стратегия предполагает подготовку к конкретной выбранной специальности. Если проходные баллы ЕГЭ непосильно высоки, то данная специальность либо не рассматривается вовсе, либо ориентирует школьника на более усердную подготовку, часто в ущерб остальным школьным предметам, а также здоровью школьника.

Проходная стратегия предполагает подбор специальностей, соответствующих реальным шансам сдать конкретные предметы. Школьник сравнивает свои результаты тренировочных тестов и проходные баллы предыдущего года и таким образом выбирает направление обучения.

Не редки случаи, когда школьник определился с будущей профессией, но недостаточно высокие баллы ЕГЭ по профильным предметам не дают возможности поступить на бюджетные места и вынуждают выбирать специальность, не входящую в область профессиональных интересов, но предоставляющую возможность учиться на бюджетной основе.

В таком случае старшеклассники ориентируются на два условия: возможность поступления на бюджетные места, а при их отсутствии — на стоимость обучения. Безусловно, обучение без оплаты намного привлекательнее необходимости платить большую, а часто — неподъемную сумму денег. В связи с этим показатели ЕГЭ во многих случаях определяют итоговый выбор учебного заведения и специальности.

Таким образом, ориентация обучающихся на осознанный выбор будущей профессии обретает особое значение. Существенную помощь при выборе профессии оказывает профориентационная служба образовательного учреждения.

Профессиональное ориентирование не должно ограничиваться помощью в поиске конкретной профессии. Подростку необходимо донести важность осознания смысла профессиональной деятельности. Следует также помнить о том, что профессиональная ориентация учащихся — это непрерывный процесс, в который включены не только консультанты и обучающиеся, но и их родители, школьный состав преподавателей, а также внешкольные организации. Сотрудничество между данными компонентами будет способствовать повышению эффективности профориентационных занятий [Чистякова, 2018].

Таким образом, профессиональное самоопределение является сложным процессом, которое не завершается выбором профессии, а продолжается всю дальнейшую жизнь человека. Выбор профессии — лишь один из этапов данного процесса, который актуализируется в старшем школьном возрасте. Нынешнее общество диктует свои условия, приводящие к тому, что реальный выбор профессии и профессиональное самоопределение могут не совпадать и даже противоречить друг другу. Зачастую выпускник школы вынужден выбирать профессию, исходя не из интересов, а ее доступности. Кроме того, существует проблема изменения мотивации выбора профессии в связи со сменой ценностных ориентиров в обществе. Профессия становится не делом жизни, а средством обеспечения житейских благ, то есть утрачивается важность самоопределения в целом, нравственная ориентированность.

На этапе школьного обучения подростки остро нуждаются в квалифицированной помощи специалиста. Профессиональная ориентация призвана создать условия для личностного, жизненного и профессионального самоопределения будущего профессионала. Работа профориентологов призвана помочь выявить и развить способности и склонности, профессиональные интересы обучающихся, а также сформировать готовность к профессиональной деятельности.

Исходя из вышеперечисленного, можно выделить пути развития в образовательной системе: развитие способности и потребности к профессиональному самоопределению, актуализация становления ценностно-смысловой сферы личности, нравственно-волевых черт характера, информирование о смыслах и миссии профессии.

Также можно выделить рекомендации для обучающихся, студентов и родителей при осуществлении профессионального выбора: опираться на интересы и склонности, учитывать особенности здоровья, ознакомиться с требованиями профессии, изучить условия поступления при выборе вуза, выделить время и условия для отдыха, составить индивидуальный план по достижению ближайших профессиональных целей. Начать подготовку к осуществлению профессионального выбора необходимо заблаговременно.

Литература

- Берман Н. Д. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов. Н. Д. Берман. Российский журнал образования и психологии. 2018. Т. 9. № 2. С. 35–41.

- Зеер Э. Ф. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.* 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
- Землянухина Н. С., Кузнецов П. С. Влияние ЕГЭ на профориентацию школьников. *Профессиональная ориентация.* Саратов, 2015. № 2. С. 36–42.
- Климов Е. А. *Психология профессионального самоопределения.* Е. А. Климов. М.: Академия, 2004. 304 с.
- Пряжников Н. С. Профессиографические основы изучения человека в труде. *Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология».* Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 43–44.
- Пряжников Н. С. *Профессиональное самоопределение: теория и практика. Учебно-методическое пособие.* М.: «Академия», 2007. 184 с.
- Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. *Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 480 с.
- Силкина Н. В., Кашник О. И. Готовность к профессиональному самоопределению: теоретический анализ. *Материалы международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества.* Новосибирск: Изд. Сибирского государственного университета путей и сообщений, 2018. С. 163–167.
- Федорова М. А. ЕГЭ и его влияние на выбор профессии. В кн.: Серeda П. В., Кислица Н. А. (Ред.) *Профнавигация молодежи: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции.* Краснодар: КубГТУ, 2018. С. 235–239.
- Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2018. № 1. с. 54–60.

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Петрова Юлия Вадимовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia V. Petrova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р. пед. наук

julia_pet_rova@mail.ru

УДК 376.3

Цифровое чтение как фактор развития мотивации к обучению у детей с нарушением слуха в образовательном пространстве школы

Аннотация. Статья посвящена цифровому чтению, актуальность которого в современном мире усиливается. Выдвигается тезис о том, что особенности цифрового чтения и параметры цифрового текста влияют на мотивацию к обучению и образовательные результаты обучающихся с нарушением слуха. Предлагается проект по созданию электронной книги для школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: учебная мотивация, обучающиеся с нарушением слуха, информационно-коммуникационные технологии, цифровое чтение, электронная книга.

Digital reading at school as a learning motivation contributor in children with hearing impairment

Abstract. The article discusses digital reading, which is becoming more and more relevant in the modern world. It is suggested that the concept of

digital reading itself as well as some parameters of the digital text have an impact on learning motivation and educational results of hearing impaired students. A project is proposed to create an e-book for school students with hearing impairment.

Keywords: learning motivation, hearing impaired students, information and communication technology, digital reading, e-book.

Современные тенденции развития системы образования, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов направлены на использование личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов в развитии обучающихся. Указанные подходы ориентированы на изменение технологий организации образовательного процесса, создание условий для развития у обучающихся универсальных учебных действий, к числу которых относятся: умение работать самостоятельно, ставить цель, планировать деятельность, достигать желаемого результата, что невозможно без развития мотивации. Изменения в системе образования обуславливают необходимость использования информационно-коммуникационных технологий, в том числе цифрового чтения. Однако вопрос использования цифрового чтения как фактора развития мотивации к обучению у детей с нарушением слуха в образовательном пространстве школы является недостаточно изученным.

В психолого-педагогической литературе представлены различные подходы к определению и раскрытию сущности учебной мотивации (Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина). В исследовании за основу принята позиция А. К. Марковой, при которой учебная мотивация рассматривается как система целей, потребностей и мотивов, побуждающих человека овладеть знаниями, способами познания, обеспечивающих сознательное отношение к учению, активность в учебной деятельности [Маркова, 1993]. Предлагаются различные классификации мотивов учения. Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина разделяют мотивы учения на мотивы заложенные в самой учебной деятельности и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения [Божович, 2008 Якобсон, 1998, Матюхина, 1984]. А. К. Маркова представляет мотивы учения как познавательные и социальные [Маркова, 1993]. Классификации позволяют рассмотреть подходы в развитии учебной мотивации.

Подходы к развитию учебной мотивации корректируют с факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, представленными в работах Л. И. Айдаровой,

Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Д. Б. Эльконина, П. М. Якобсона. Мотивирующими факторами являются: содержание учебного материала (новизна, практическая польза, проблемный характер материала); организация учебной деятельности (создание ситуации успеха, использование игровых элементов, обеспечение активной позиции учащихся); совместные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя.

Рассмотрение и сопоставление результатов исследований Е. Г. Речицкой по формированию учебных мотивов у детей с нарушением слуха и О. А. Красильниковой по изучению особенностей становления мотивации читательской деятельности у обучающихся с нарушением слуха позволяют говорить о преобладании у детей с нарушением слуха узколичностных мотивов как в учебной, так и в читательской деятельности [Речицкая, 1994, Красильникова, 2014]. Познавательные мотивы в указанных видах деятельности занимают последние строчки в рейтинговой позиции.

Организация образовательного процесса в начальной школе, прежде всего, должна способствовать формированию мотивации к учебной деятельности, активизации познавательной сферы обучающихся с нарушением слуха, успешному усвоению учебного материала. Исследования О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой показывают, что информационно-коммуникационные технологии являются мотивирующим фактором в организации учебной деятельности, в том числе коррекционно-образовательного процесса обучающихся с нарушением слуха [Кукушкина, Гончарова, 2020].

В настоящее время разрабатываются пути решения проблемы мотивации к обучению посредством информационно-коммуникационных технологий у детей с нарушением слуха. Одним из путей является использование цифрового чтения как фактора, способствующего развитию учебной мотивации, осуществляющего переход от внешней стороны мотивации (результат, процесс) к внутреннему содержанию. Цифровое чтение (чтение с экрана, экранное, компьютерное, электронное чтение) — это чтение в электронной среде текстов (в самом широком смысле), прошедших цифровую обработку [Мелентьева, 2018]. Н. А. Борисенко отмечает, что цифровое чтение в значительной мере отличается от традиционного структурой текста (виртуальная структура текста), стратегиями чтения (чтение-сканирование), когнитивными привычками читателя (высокая скорость чтения, фрагментарность восприятия) [Борисенко, 2019].

М. Ю. Лебедева отмечает, что специальные стратегии при работе с цифровым текстом помогут компенсировать сложности при работе с цифровым текстом. Эти стратегии можно разделить на три группы:

- уменьшение влияния отвлекающих факторов, снижающих эффективность чтения в цифровом формате;
- применение специальных техник, помогающих аналитически читать текст (выделение цветом ключевых фрагментов текста, конспектирование текста, в том числе в мультимодальных жанрах, таких как интеллект-карты);
- формирование метакогнитивных навыков чтения (стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности, стратегии, направленные на преодоление возникающих трудностей при чтении) [Лебедева, 2020].

В. А. Булахова, рассматривая различия в понимании обучающимися художественного текста на печатных и электронных носителях, отмечает, что чем большим читательским опытом располагает обучающийся, чем лучше он читает, тем больше вероятность того, что он выберет новый для него способ чтения — чтение с экрана [Булахова, 2020].

С целью определения влияния цифрового чтения на уровень учебной мотивации младших школьников с нарушением слуха проведено исследование, включающее анкетирование и педагогический эксперимент.

Анкетирование проводилось с целью выявления уровня читательской мотивации, определения особенностей цифрового чтения младших школьников в сравнении с чтением с листа. Анкета включала 14 вопросов, объединенных в тематические блоки: определение уровня мотивации читательской деятельности; определение сферы детского чтения; определение особенностей взаимодействия обучающихся с аппаратными средствами ИКТ и мотивации обучающихся к использованию ИКТ.

Результаты анкетирования свидетельствуют о следующем:

- о низком уровне читательской активности (83 % обучающихся ответили, что не любят читать книги, 100 % обучающихся ответили, что не прочитывают ни одной книги в месяц);
- о среднем уровне самостоятельности прочтения книг обучающимися в школе и дома (50 % процентов обучающихся читают книги самостоятельно как в школе, так и дома, 50 % — с учителем в школе, с родителями дома);
- о преобладании мотивов саморазвития и познавательных мотивов при чтении книг (45 % обучающихся), узколичностных мо-

тивов и мотивов избегания неприятностей в процессе работы на уроке (60 % обучающихся);

- о преобладании сказок в сфере детского чтения (83 % обучающихся);
- о наличии у всех обучающихся технических средств (компьютер, ноутбук, планшет, смартфон), которые они используют для общения с друзьями (100 % обучающихся), для просмотра фильмов и мультфильмов (50 % обучающихся), для просмотра видео и игр (25 % обучающихся), однако никто из опрошенных детей не использует указанные технические средства для чтения;
- о наличии интереса к чтению с электронного носителя у всех обучающихся.

Педагогический эксперимент проводился с целью выявления особенностей понимания глухими обучающимися текста на бумажном и электронном носителе. Методика педагогического эксперимента разработана В. А. Булаховой [Булахова, 2020], адаптация проведена с учетом возрастных, речевых и психофизических особенностей развития глухих обучающихся. После прочтения текста на разных носителях обучающимся предлагались задания на выявление уровня понимания прочитанного. Задания по целевым установкам объединены в три блока: задания по содержанию, аналитические задания, обобщающие задания.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что глухие обучающиеся в равной степени понимают содержание текста, предложенного на бумажном и электронном носителях. При выполнении заданий по содержанию наиболее трудными оказались вопросы, на которых в тексте не был дан прямой ответ. Аналитические задания не вызвали трудностей у обучающихся. При выполнении обобщающих заданий наиболее трудными оказались вопросы «Чему учит текст?», «Какой жанр произведения?». Ни один из обучающихся не смог правильно определить жанр произведения. Все обучающиеся дали верный ответ на вопрос «Как можно озаглавить текст?», однако ответы некоторых обучающихся были более точными. Отметим, что носитель, с которого обучающиеся читали текст, не повлиял на точность выбора названия для текста. В ответах обучающихся присутствует большое количество грамматических ошибок, что связано с речевыми и психофизическими особенностями глухих обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что глухие обучающиеся в равной степени понимают содержание текста, предложенного как на бумажном, так и на электронном носителе. Однако, как показыва-

ют данные анкетирования, электронный носитель является более привлекательным для обучающихся, чем бумажный, что может благоприятно влиять на мотивацию их читательской деятельности.

Анализ результатов исследования показывает, что у детей с нарушением слуха познавательные мотивы учебной деятельности представлены низкими рейтинговыми позициями. Данное обстоятельство обуславливает необходимость разработки системы коррекционно-развивающих мероприятий, поиска эффективных средств по развитию мотивации учащихся. Одним из средств развития учебной мотивации у обучающихся с нарушением слуха является использование в образовательном процессе цифрового чтения.

С целью повышения мотивации учащихся посредством цифрового чтения студентами и педагогами кафедры сурдопедагогики ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена разработан проект «Электронная книга «Мы память бережно храним». Конечным продуктом проекта является создание электронной книги памяти.

Проект представлен тремя основными этапами:

1) подготовительный — сбор, обработка, анализ литературных и историко-архивных материалов в фондах библиотек и музеев города;

2) основной — систематизация и оформление материала по трем содержательным линиям в виде единого мультимедийного проекта, который лежит в основе проведения вебинаров «Продленка с Герценовским университетом»;

3) заключительный — создание и распространение электронной книги в образовательных организациях, работающих с детьми с нарушением слуха, а также в специальных библиотеках в различных регионах Российской Федерации.

При определении тематики электронной книги учитывались социальные аспекты, определяющие проблемные области в развитии и воспитании обучающихся с нарушением слуха. В настоящее время большое внимание уделяется патриотическому воспитанию школьников на материале исторических фактов о Великой Отечественной войне, о подвигах всего народа и конкретных героев. Вместе с тем для детей с нарушением слуха важно видеть вклад в Великую Победу людей таких же, как и они — взрослых и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это делает историю для них ближе и доступнее, позволяет почувствовать особую причастность к ней.

Содержание проекта представлено тремя направлениями, раскрывающими вклад сурдопедагогов и лиц с нарушением слуха в общее дело Победы:

1) «Сурдопедагоги — дети войны» (направление посвящено жизни учителей школ для детей с нарушением слуха в военное и послевоенное время);

2) «Ученые-сурдопедагоги на фронте и в тылу» (направление описывает сурдопедагогику военного времени и отражает вклад в Великую Победу ученых, занимавшихся проблемами обучения и воспитания детей с нарушением слуха);

3) «Глухие на дорогах войны» (направление посвящено бойцам, труженикам тыла и школьникам с нарушением слуха).

Формат конечного продукта проекта — электронная книга памяти позволит повысить учебную мотивацию обучающихся с нарушением слуха за счет изменения содержания учебного материала (проблемный характер изложения), организации учебной деятельности (приобретение активной позиции учащихся), формы учебной деятельности.

Изменение формы учебной деятельности подразумевает замену традиционной линейной структуры текста на виртуальную структуру, которая включает:

- гиперссылки в тексте, позволяющие расширить содержание текста дополнительными сведениями (ссылки на сайты школ для обучающихся с нарушением слуха и их виртуальные музеи, ссылки на сайты музеев и библиотек, в том числе ИКП РАО, являющихся информационными ресурсами проекта, ссылки на вебинары и презентации для детей с нарушением слуха, ссылка на сайт Всероссийского общества глухих);
- изображения и gif-анимации (кадры военных лет, фотографии медалей, портреты сурдопедагогов и лиц с нарушением слуха военного времени);
- аудио- и видеоматериалы (документальные съемки и кадры из эвакуации детей с нарушением слуха).

Электронная книга (цифровое чтение) является современной формой организации учебной деятельности, в процессе которого создаются условия для изменения и расширения содержания учебной деятельности, обучающийся становится субъектом, проявляющим активность и самостоятельность в образовательном процессе. Изменение позиции учащегося, расширение содержательных и технологических границ способствуют повышению учебной мотивации

Литература

Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

- Борисенко Н. А. Психологические особенности цифрового поколения и изменение его читательских характеристик. *Пятый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке»: материалы форума*. Челябинск: ЧГИК, 2019. С. 291–296.
- Булахова В. А. Различия в понимании учащимися художественного текста на печатных и электронных носителях чтения. *Человек читающий. Ното legens*. 2020. № 12. С. 90–96.
- Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Цифровая пропедевтика трудностей цифрового чтения. *Человек читающий. Ното legens*. 2020. № 12. С. 210–223.
- Красильникова О. А. Изучение мотивации читательской и литературно-творческой деятельности детей с нарушением слуха. *Письма в Эмиссия: электронный научный журнал*. СПб., март 2014. ART 2163. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2163.htm>, ISSN 1997–8588 (дата обращения: 20.04.2021)
- Лебедева М. Ю. Проблемы цифрового чтения в современном образовательном контексте. *Человек читающий. Ното legens*. 2020. № 12. С. 58–66.
- Маркова А. К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*. М.: Просвещение, 1993. 96 с.
- Матюхина М. В. *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
- Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение как технология обучения и образования. *Библиография и книговедение*. 2018 № 5 (418). С. 47–51.
- Речицкая Е. Г. *Проблема формирования учебной деятельности глухих школьников. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха*. М.: МПГУ, 1994. С. 1–11.
- Якобсон П. М. *Психология чувств и мотивации*. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998. 304 с.

Психолого-педагогическое образование детей с ОВЗ

Базырина Ольга Антоновна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Bazyrina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — Г. Н. Пенин, д-р пед. наук, профессор

obazyrina@herzen.spb.ru

Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования

Аннотация. В данной статье приводятся результаты научно-теоретического изучения проблемы использования специфических средств в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций для детей с нарушением слуха. На основе анализа литературных источников сформулированы условия применения жестовой и дактильной речи в образовательном процессе глухих и слабослышащих детей.

Ключевые слова: коммуникация, вербальные и невербальные средства, жестовая речь, дактильная речь, дактилология.

Special communication tools for individuals with hearing impairment: Origins and potential use

Abstract. This article offers a scientific and theoretical review of the use of special tools for hearing impaired children studying at educational organisations. Based on a review of the literature, the article discusses the conditions for using sign language and dactylology in teaching deaf and hard of hearing children.

Keywords: communication, verbal and non-verbal tools, sign language, fingerspelling, dactylology.

Теоретические аспекты использования специфических средств коммуникации складывались на протяжении всей истории становления сурдопедагогике. Многие ученые и сурдопедагоги-практики занимались данным вопросом. По сей день эта тема является актуальной и дискуссионной. Под специфическими средствами коммуникации понимают использование разных форм речи, таких как дактильная, устно-дактильная и жестовая речь. Их применение в обучении и воспитании происходит в различной степени. Вопросами применения жестовой и дактильной речи в образовательном процессе специальных учебных заведений занимались общественные деятели, специалисты и ученые разных отраслей знаний: Дж. Кардано, Педро Понсе де Леон, Хуан Пабло Бонет, Ш. М. де Л'Эпе, Р. А. Сикар, А. Н. Радищев, В. И. Флери, Г. А. Гурцов, А. Ф. Остроградский, П. Д. Енько, Н. М. Лаговский, Л. С. Выготский, Д. В. Фельдберг, М. Е. Хватцев, А. И. Дьяч-

ков, Р. М. Боскис, С. А. Зыков, И. Ф. Гейльман, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин, К. В. Комаров, Г. Л. Зайцева, Е. Н. Марциновская, Н. Г. Морозова, Р. Н. Фрадкина, А. Г. Геранкина и др.

Первые упоминания русского жестового языка замечены в работах Александра Николаевича Радищева (1749–1802). Исследуя детское развитие с естественно-научного взгляда, Радищев старался определить значение различных органов чувств и словесного языка в формировании мышления человека. Он замечал, что люди с нарушением слуха общаются между собой жестами, также подчеркивал, что они «мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению», т. е. считал возможным формирование коммуникативной и мыслительной деятельности на основе жестовой речи [Радищев, 1952, с. 133].

Дальнейшие исследования продолжил Виктор Иванович Флери (1800–1856). Так, Флери определил две коммуникативно-жестовые системы: собственно русский жестовый язык глухих (РЖЯ) и калькирующую жестовую речь (КЖР) [Флери, 1835]. Однако он допускал использование жестового языка только на начальном этапе обучения глухих. Выдающимся приверженцем мимического метода обучения являлся Георгий Александрович Гурцов (1778–1858). Он утверждал, что обучение глухих языку должно проходить на основе жестовой речи и затем письменной речи. Гурцов считал, что на начальном этапе обучения эти формы речи сочетаются и неотделимы друг от друга [Кафедра сурдопедагогике в зеркале времен: коллективная монография, 2018, С. 28].

К концу XIX века на русскую систему обучения глухих оказала большое влияние немецкая система обучения — «чистый устный метод». Главной целью стало обучение глухих детей устной речи. В России инициатором «чистого устного метода» стал директор Петербургского училища глухих Александр Федорович Остроградский (1853–1907). Дело Остроградского продолжил Петр Дмитриевич Енько (1844–1916), который в начале XX века разработал «естественный способ обучения глухих речи» [..., 2018, с. 31].

Считаем важным упомянуть имя выдающегося врача и педагога Давида Владимировича Фельдберга (1873–1942). По инициативе Фельдберга была организована кафедра сурдопедагогике и логопедии, а также дефектологическое отделение в Педагогическом институте дошкольного воспитания, а затем в Педагогическом институте социального воспитания нормального и дефективного ребенка [..., 2018, С. 52].

В исследовании практики обучения детей с нарушением слуха особенно интересен период с 1950 года, когда произошел значительный рывок в практике обучения и воспитания глухих детей. Научные открытия в это время связаны с такими известными учеными, как М. Е. Хватцев, Р. М. Боскис, А. И. Дьячков, Л. В. Нейман, Н. Г. Морозова, С. А. Зыков, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, В. И. Бельтюков, К. Г. Коровин, А. Г. Зикеев, Т. В. Розанова, М. И. Никитина, Л. М. Быкова, Т. С. Зыкова и др. Этот период по праву можно назвать золотым веком российской дефектологии.

Серьезный вклад в теорию и практику жестовой речи в сурдопедагогической науке внес Иосиф Флорианович Гейльман (1923–2010). Он являлся создателем многих словарей по русскому жестовому языку. Также Гейльман был автором первого словаря жестов [Гейльман, 1957].

Известная исследовательница проблемы использования жестового языка в обучении Галина Лазаревна Зайцева (1934–2005) пишет, что «умение педагога понимать жестовую речь своих воспитанников помогает лучше понять их заботы и переживания, горести и радости» [Зайцева, 2000].

Специфические средства коммуникации имеют важное значение в общении, обучении и развитии школьников с нарушением слуха.

Применение дактильной и жестовой речи в учебно-воспитательном процессе может быть эффективным при соблюдении ряда условий:

- учета традиций в применении специфических средств коммуникации;
- компетентности сурдопедагогов в области лингвистики жестового языка;
- унификации русского (разговорного) жестового языка;
- учета особенностей речевого развития учащихся с нарушением слуха;
- наличия методических пособий и новых жестовых словарей в практике обучения и общения незлышащих.

Таким образом, проблема выбора средств обучения и общения незлышащих имеет длительную историю. Она связана с неоднозначностью отношения ученых и сурдопедагогов-практиков к использованию дактильной и жестовой речи в учебно-воспитательном процессе специальных учреждений, что было обусловлено социально-экономическими и педагогическими возможностями общества и отсутствием соответствующей нормативно-правовой базы. Выявлено, что в современной социокультурной ситуации отношение государства и общества к применению специфических средств коммуникации кардиналь-

но изменилось. Более свободным становится выбор речевых средств, в том числе и жестовой речи, что приводит к определенным трудностям в обучении и общении глухих.

В наше время сохраняется центрированность системы обучения глухих на обучение словесному языку. В то же время жестовая речь в системе обучения глухих в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом выполняет роль вспомогательного средства.

Литература

- Гейльман И. Ф. *Ручная азбука и речевые жесты глухонемых*. Москва: КОИЗ, 1957. 596 с.
- Зайцева Г. Л. *Жестовая речь. Дактилология*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
- Кафедра сурдопедагогике в зеркале времен: коллективная монография*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 407 с.
- Радищев А. Н. *Полное собрание сочинений*. Москва: Изд-во Академии Наук СССР, 1952. 486 с.
- Флери В. И. *Глухонемые, рассматриваемые в отношении к способам образования, самым свойственным их природе*. Санкт-Петербург: Тип. А. Плюшара, 1835.

Макшанова Анастасия Витальевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia V. Makshanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р пед. наук, проф.

Nastya650-05-05@mail.ru

УДК 376.3

Использование средств вербальной и невербальной коммуникации в учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования вербальных и невербальных средств коммуникации в образовании

детей с нарушением слуха. Работа посвящена подробному анализу проблемы соотношения словесной речи и языка жестов в обучении основам наук глухих детей. Особое внимание уделено опыту обучения студентов педагогических направлений и волонтеров коммуникации с лицами, имеющими нарушения слуха.

Ключевые слова: вербальные и невербальные средства коммуникации, дети с нарушением слуха, жестовая речь, словесная речь, дактильная речь, речевое развитие.

Verbal and non-verbal communication in teaching primary school students with hearing impairment

Abstract. This article examines the use of verbal and non-verbal means of communication in teaching hearing impaired children. The work analyses the optimal ratio of verbal speech and sign language in teaching primary school subjects to deaf children. The article also provides a detailed description of the experience that I had when training future teachers and communication volunteers to properly interact with hearing impaired individuals.

Keywords: verbal and non-verbal means of communication, hearing impaired children, sign language, verbal speech, fingerspelling, speech development.

Вопрос об использовании средств вербальной и невербальной коммуникации в учебной деятельности школьников с нарушением слуха в настоящее время имеет дискуссионный характер. В последнее время наблюдается рост популярности жестовой речи и, соответственно, становится все больше сторонников того, что необходимо отводить ей в учебном процессе гораздо большую роль, чем отведена сейчас. Поэтому крайне важно проанализировать, как влияет использование тех или иных средств коммуникации на развитие речи детей с нарушением слуха, чтобы выяснить, какую же роль необходимо отводить каждому средству коммуникации.

Анализ научной литературы показывает, что мировая сурдопедагогика имеет богатую историю становления самых разных методик обучения лиц с нарушением слуха, имеющих под собой отличные друг от друга теоретические базы. Неудивительно, что каждая методика предполагала определенное соотношение использования средств вербальной и невербальной коммуникации в процессе обучения.

В связи с этим **целью** исследования являлось определение роли средств вербальной и невербальной коммуникации в учебной деятель-

ности младших школьников с нарушением слуха. **Задачи** включали выявление уровня изученности проблемы в научно-методической литературе, анализ опыта общеобразовательных учреждений для детей с нарушением слуха, разработку образовательного проекта «Научись меня понимать»

Отечественной сурдопедагогике известны различные системы обучения детей с нарушением слуха: мимический метод, чистый устный метод, дифференцированный подход, билингвистический подход, комбинированная система, коммуникативная система и другие [Речицкая, 2004, с. 74–84]. Современная российская сурдопедагогика прошла долгий путь развития, и, конечно, продолжает активно развиваться в настоящее время, определяя ведущей формой речи словесную речь.

Речевое развитие детей с нарушением слуха имеет свои специфические особенности. Л. П. Назарова выделяет четыре уровня речевого развития у детей со сниженным слухом: оптимальный, сниженный, ограниченный, резко ограниченный. Каждый уровень характеризуется своими особенностями. Оптимальному уровню соответствует наличие достаточно обширного словаря, хорошего остаточного слуха, а также развитой способности воспринимать и воспроизводить речевые высказывания. При сниженном уровне эти же показатели ухудшаются, но все-таки приближаются к оптимальному уровню, гораздо чаще встречаются аграмматизмы, появляется искаженное произношение. Ограниченный уровень характеризуется низким словарным запасом, большим количеством разного рода речевых ошибок, значительно снижена способность воспринимать речь на слух, самостоятельные высказывания крайне бедны. Соответственно, резко ограниченный уровень — самый неблагоприятный, характеризующийся самыми низкими показателями [Назарова, 2001, с. 28–30].

В настоящее время существуют разные точки зрения о роли словесной и жестовой речи в обучении и развитии детей с нарушением слуха.

Г. Л. Зайцева отмечает, что термин «жестовая речь» — это своего рода абстракция. Глухие используют две различные системы, относящиеся к жестовой речи: калькирующую речь и средства национального жестового языка [Зайцева, 2000, с. 29].

Одним из специфических средств словесной коммуникации является дактильная форма речи. Ее часто путают с жестовой речью, но единственное, в чем они сходны, — это то, что при использовании обеих используются руки. Из-за этого негативное отношение к же-

стовой речи переносится и на дактильную речь. Использование дактильной речи способствует достаточно быстрому накоплению словаря, более прочному усвоению структуры слова [Быкова, 2002, с. 53].

В коммуникативно-деятельностной системе обучения глухих, реализуемой в образовательных учреждениях Российской Федерации, основным средством обучения является словесная речь; жестовая речь выполняет исключительно вспомогательную функцию; дактильная форма речи — ведущая в первоначальный период обучения глухих [Зыков, 1977, с. 33–41].

Учителя-дефектологи по-разному относятся к использованию жестовой речи на уроках. Принимая во внимание результаты опроса, которые будут представлены далее, можно сказать, что отношение к жестовой речи у педагогов преимущественно отрицательное, однако часть педагогов пользуются жестовой речью на уроке при объяснении материала.

На базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школа-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга был проведен анализ соотношения использования средств вербальной и невербальной коммуникации в учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха на основе протоколирования и подробного изучения просмотренных видеуроков, высылаемых учителями начальных классов, а также проведенных бесед с учителями для уточнения полученной информации. Видеофрагменты отличались по содержанию. Не везде были представлены организация начала и окончания урока. Отсутствие данной информации было компенсировано беседами. Всего просмотрено 45 фрагментов уроков, среди которых были уроки по русскому языку, литературному чтению, предметно-практическому обучению и математике.

Анализ показал, что устная речь использовалась в 100 % случаев, дактильная — в 67 %, и жестовая — в 17 %. Нужно учитывать, что организация начала и конца урока занимает наименьшую часть времени от всего урока, следовательно, можно сделать вывод, что частота использования дактильной формы речи ненамного отстает от частоты использования устной речи.

Нужно отметить, что полученные данные неабсолютны, поскольку выбор того или иного средства коммуникации зависит как от конкретной ситуации, которую в процессе обучения не всегда можно предвидеть, так и от педагога, который непосредственно проводит урок.

Однако можно проследить за общей картиной и заметить, что так или иначе устанавливается следующая иерархия при использовании указанных средств коммуникации: 1) устная речь, 2) дактильная речь, 3) жестовая речь.

Как указано выше, частота использования дактильной формы речи ненамного отстает от частоты использования устной речи. На последнем месте с практически нулевым показателем остается жестовая речь.

В рамках исследования также был проведен опрос об использовании вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушением слуха. Опрос проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга. В опросе приняли участие 5 учителей начальных классов, среди которых были учителя 2-х, 3-х и 4-х классов.

Анкетирование проводилось заочно. Было представлено 10 вопросов, сгруппированных по следующим критериям:

- частота использования той или иной формы речи,
- личное отношение к той или иной форме речи,
- использование той или иной формы речи во внеурочной деятельности.

Содержание вопросов, на которые предлагалось ответить респондентам:

1. Выберите, пожалуйста, класс, в котором преподаете.
2. Расположите в иерархической последовательности вербальные и невербальные средства коммуникации, используемые на уроке, где 1 — это самое важное средство коммуникации.
3. Оцените частоту использования жестовой речи на уроке.
4. Оцените частоту использования дактильной речи на уроке.
5. Оцените частоту использования словесной речи на уроке.
6. Как относитесь к использованию жестовой речи на уроках учителями?
7. Пользуетесь ли сами жестовой речью на уроках?
8. Как часто устная речь должна использоваться в общении детей друг с другом и со взрослыми в процессе внеурочной деятельности?
9. Как часто дактильная речь должна использоваться в общении детей друг с другом и со взрослыми в процессе внеурочной деятельности?

10. Как часто жестовая речь должна использоваться в общении детей друг с другом и со взрослыми в процессе внеурочной деятельности?

По результатам опроса выяснилось, что при расположении невербальных и вербальных средств коммуникации в иерархической последовательности абсолютное большинство опрошенных поставило жестовую речь на последнее место.

3 из 5 учителей на второе место определили устную речь, 2 из 5 — дактильную. Прямо противоположная ситуация сложилась с выбором средства коммуникации для первого места.

С помощью третьего, четвертого и пятого вопросов была выявлена частота использования учителями того или иного средства коммуникации на уроке. Таким образом, получается, что большая часть респондентов редко используют жестовую речь на уроке, вторая часть респондентов — никогда. За варианты «часто» и «постоянно» не проголосовал ни один учитель. Похожая ситуация, но с другими вариантами ответов сложилась с вопросом о дактильной речи. За варианты «никогда» и «редко» не было отдано голосов. 60 % опрошенных используют дактильную речь постоянно и 40 % — часто. Устной речью на уроке пользуется 100 % респондентов.

Далее следовало несколько вопросов, выясняющих отношение к жестовой речи и ее использованию на уроках. Анализируя ответы, мы можем увидеть, что 5 из 5 учителей отрицательно относятся к использованию жестов на уроках учениками. При этом 1 учитель пользуется жестовой речью на уроках, 1 не пользуется вообще и 3 пользуются в исключительных ситуациях.

Часть следующих вопросов была посвящена использованию уже известных средств коммуникации в общении детей друг с другом и со взрослыми в процессе внеурочной деятельности. Подавляющее большинство респондентов считают, что устная речь должна использоваться часто, меньшее количество учителей проголосовало за вариант «постоянно». За остальные варианты голосов не было отдано. В вопросе про дактильную речь также мнения разделились между вариантами «часто», за который проголосовало 60 % опрошенных и «постоянно», получившим 40 % голосов. При анализе следующего вопроса выяснилось, что 1 учитель считает, что жестовая речь должна использоваться в общении детей друг с другом и со взрослыми в процессе внеурочной деятельности часто, 1 учитель — постоянно, 3 учителя придерживаются мнения, что общение таким образом должно быть редким.

Проанализировав результаты анкетирования, были сделаны следующие выводы:

- 1) большая часть учителей-дефектологов начальной школы отводит жестовой речи менее важную роль по сравнению с дактильной и устной;
- 2) все опрошенные используют устную речь на постоянной основе; дактильная речь используется менее активно, но приближенно к постоянному использованию; жестовая речь используется крайне редко;
- 3) все учителя-дефектологи отрицательно относятся к использованию жестовой речи на уроках учениками и большинство сами пользуются только в исключительных ситуациях;
- 4) 80 % респондентов считают, что во внеурочной деятельности в процессе общения должна преобладать устная речь и дактильная, жестовая речь же должна использоваться редко.

Завершением данного исследования является разработка проекта «Научись меня понимать». Проект направлен на ознакомление волонтеров и студентов педагогических направлений с особенностями детей с нарушением слуха и их коммуникацией.

Проблема проекта является отсутствие у студентов педагогических направлений знаний о способах взаимодействия с детьми с нарушением слуха в процессе обучения и воспитания.

Задачи проекта: способствовать приобретению и закреплению знаний о способах коммуникации детей с нарушением слуха; способствовать развитию желания и мотивации у студентов педагогических направлений к общению с людьми с нарушением слуха.

Проект представлен в виде Google сайта с тремя большими разделами по глухим, слабослышащим и кохлеарно-имплантированным детям. У каждого раздела есть свой соответствующий персонаж, который от своего лица рассказывает об особенностях использования разных средств коммуникации в учебной деятельности.

Проект реализован в пяти этапах: формирование идеи проекта, реализация деятельности по сбору и преобразованию информации, выбор платформы для создания сайта, создание сайта, получение и анализ обратной связи.

Сайт функционирует следующим образом. Всего девять разделов: главная страница, глухие дети, слабослышащие дети, кохлеарно-имплантированные дети, причины нарушений слуха, глоссарий, о проекте, литература, обратная связь. Три главных раздела представлены в виде персонажей, на остальные разделы можно выйти

либо с помощью черной панели сверху страницы, либо пользуясь гиперссылками, которые представлены на сайте повсеместно. Чтобы посетителю было нескучно, предусмотрен приятный дизайн, специально созданные персонажи, вставки с картинками, видеоролики и небольшие рубрики, например «Это интересно», или вставки отдельным шрифтом с дополнительной информацией. Обратная связь осуществляется посредством заполнения посетителями сайта анкеты-отзыва в соответствующем разделе.

Таким образом, данный проект поможет людям, ничего не знающим о детях с нарушением слуха или знающих совсем немного, понять специфику общения с такими ребятами между собой и со слышащими. Пользователи сайта узнают, какие формы речи и в каком соотношении должны использоваться при обучении таких детей, смогут поближе познакомиться причинами нарушений слуха, классификациями, узнают о значении жестовой и дактильной форм речи в данной системе. У воспользовавшихся данным сайтом волонтеров будет сформировано представление о детях с нарушением слуха и о способах общения с ними. С сайтом можно ознакомиться по ссылке: <https://sites.google.com/view/gluhie-i-slaboslishashie>.

Подводя итог, нужно сказать, что вопрос о роли разных средств коммуникации в процессе овладения языком детьми с нарушением слуха остается актуальным. Однако нужно понимать, что без словесной речи полноценное и комфортное существование в обществе невозможно, именно поэтому отечественная система обучения ставит перед собой цель научить детей с нарушением слуха словесной речи (не отрицая полностью при этом иных средств вербальной и невербальной коммуникации). Грамотное соотношение форм речи при обучении, соответствующее особым образовательным потребностям детей, позволит добиться наибольших результатов в освоении родного языка.

Литература

- Быкова Л. М. *Методика преподавания русского языка в школе глухих*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 400 с.
- Зайцева Г. Л. *Жестовая речь. Дактилология*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
- Зыков С. А. *Методика обучения глухих детей языку*. М.: «Просвещение», 1977. 200 с.
- Назарова Л. П. *Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 288 с.
- Речицкая Е. Г. *Сурдопедагогика*. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 655 с.

Мищенко Янина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Yanina A. Mischenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

Научный руководитель — Г. Н. Пенин, д-р. пед. наук, профессор

yanina17good@yandex.ru

УДК 376

Коррекция проявлений гиперактивности и дефицита внимания у слабослышащих школьников средствами арт-терапии

Аннотация: данная статья раскрывает проблему обучения слабослышащих детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В статье рассматриваются виды и формы психолого-педагогической коррекции, которые используются в работе со слабослышащими детьми, а также преимущества оказания коррекционной поддержки слабослышащему ребенку с проявлениями дефицита внимания и гиперактивности при помощи арт-терапии.

Ключевые слова: арт-терапия, коррекция, синдром дефицита внимания и гиперактивности, младшие школьники с нарушением слуха, слабослышащие, арт-терапевтические занятия.

Using art therapy to address ADHD manifestations in hearing impaired school students

Abstract. This article discusses the challenges associated with teaching hearing impaired children with attention deficit hyperactivity disorder. The article considers different types of psychological and pedagogical corrective techniques that are used in working with hearing impaired children and outlines the advantages of using art therapy to provide corrective support for hearing impaired children exhibiting symptoms of ADHD.

Keywords: art therapy, correction, attention deficit hyperactivity disorder, primary school students with hearing impairment, hearing impairment, art therapy classes.

Школьники с нарушением слуха с синдромом гиперактивности и дефицита внимания (далее — СДВГ), так же, как и слышащие сверстники с СДВГ, — это распространенная категория детей в начальных классах.

Первое, что вызывает трудности у такого ребенка, — это концентрация внимания. Нарушение внимания у нормально развивающихся сверстников с СДВГ характеризуется нестабильной работой процессов торможения и возбуждения нервной системы [Фесенко, Фесенко, 2010], [Брызгунов, Касатикова, 2002]. При этом дефицит слухового восприятия отрицательно сказывается на формировании и устойчивости внимания у глухих и слабослышащих, что отражено в работах сурдопсихологов [Москалик, 2005].

Комплексно проблемы с вниманием у ребенка будут проявляться в следующем: при предоставлении зрительного стимула реакция проходит замедленно, восприятие информации на слух затруднено (речь выхватывается из потока раздражителей окружающей среды), выполнение алгоритма вызывает нарушение последовательности действий, высокая утомляемость сказывается на объеме внимания, при слухозрительном восприятии возникает потребность многократного повторения вопроса учителем, при возникновении живого интереса в начале занятия, концентрация внимания к концу сходит на нет.

Намного показательнее в поведении младшего школьника проявления гиперактивности. Гиперактивного ребенка, как отмечают ряд авторов [Заваденко, 2020; Брызгунов, Касатикова; и др.], характеризует наличие двигательной бесцельной расторможенности. Он перебивает, не дослушав, совершает необдуманные действия, не осознает последствий этих действий для других и себя. На уроке совершает произвольные движения кистями рук или стопами ног, качается на стуле, испытывает проблемы с координацией, не может спокойно сидеть, отвлекает сверстников, срывает дисциплину в классе.

Природой неуправляемости является особенность СДВГ-мозга, заключающаяся в нарастании двигательного беспокойства по мере утомления ребенка. Трудности саморегуляции приводят к психофизическому истощению, повышению агрессивности и эмоциональной лабильности.

Данные проявления синдрома ученик не может контролировать самостоятельно, поэтому они требуют коррекционного вмешательства.

Традиционно в работе с лицами с ОВЗ многие формы изобразительного творчества используются для коррекции нежелательного

поведения [Медведева, Левченко и др., 2001]. Под арт-терапией мы понимаем форму психотерапии, основанную на изобразительной творческой деятельности.

Анализ психологической литературы позволил нам выделить структуру арт-терапевтической сессии: подготовка, выполнение творческой работы и рефлексия.

На первом этапе происходит знакомство участников. Для того чтобы предупредить возникновение конфликтов, арт-терапевт заранее обговаривает правила поведения в одной из форм: открытый диалог с участниками с определением дозволенного, регламентирование заранее подготовленных правил или выведение правил поведения лидером группы.

В зависимости от задач сессии арт-терапевт использует различные двигательные упражнения на протяжении всего занятия: упражнения на релаксацию (активизация фантазии, снятие тревожности, импульсивности), организацию (повышение концентрации внимания), игры на сплочение (при подготовке к групповой деятельности), упражнения на активизацию творческого интеллекта (воображение), психогимнастику (дыхание, равновесие, движение) и т. д. Упражнения и игры способствуют коррекции гиперактивного поведения ребенка с СДВГ, переключают его внимание, а также выполняют функцию поддержания благоприятного психологического климата в кабинете во время занятия.

Этап изобразительной работы предполагает выбор темы встречи, изобразительных приемов и практическое выполнение поделки.

Определение темы может осуществляться несколькими способами: арт-терапевт предлагает одну или несколько тем на выбор или тема выбирается и предлагается участниками группы. Для поддержания интереса у ребят к данному виду работы используются: угадывание по опорным предметам или словам-концептам с сопровождением наглядным материалом, беседа, просмотр видео или фотоматериалов, работа с цитатой или картинкой. Также мы, вслед за авторами [Габдракипова, Эйдемиллер, 2009], используем в работе с детьми с СДВГ демонстрацию готового изделия в качестве подведения к теме, определения целей и задач изобразительного этапа.

При арт-терапевтической работе с детьми, которые обладают менее развитым кругозором, чем взрослые, определение цели и задач сопровождается пассивной арт-терапией. В нее входят: просмотр, обсуждение и анализ изображений предметов искусства, знакомство с культурой, ознакомление с видеоматериалами.

После того, как ребята уточнили свои представления и расширили образный багаж, они готовы к самостоятельному изобразительному творчеству.

Процесс творчества находится под самостоятельным контролем ребенка. Во время выполнения индивидуальной или групповой работы участниками, арт-терапевт лишь задает уточняющие вопросы, направленные на раскрытие отношения к теме и осмысление изображаемого, не вмешиваясь в изобразительную деятельность.

На *заключительном этапе* происходит обсуждение и комментирование участниками проделанной работы. Учащиеся стараются объяснить свои чувства, ассоциации, мысли, связанные с творческой работой и ее содержанием, опираясь на наглядность и речевые шаблоны на доске. В диалоге ребята учатся контролировать эмоции, объяснять и понимать чувства других, анализировать изобразительные работы.

Для облегчения процесса дискуссии арт-терапевт дополняет обсуждение комментариями и оценками о ходе работы, результате и поведении группы. Арт-терапевт использует следующие приемы комментирования: вопросы на уточнение содержания работы, переживаний и мыслей, использование техники «амплификаций» с выявлением ассоциативных связей между работами и реальными событиями жизни, мировоззренческими представлениями, использование техники «гештальта» с побуждением персонифицировать изображенные объекты и инсценировать диалоги между ними, проживая конкретную ситуацию.

После вынесения частных оценок дается краткое резюме встречи арт-терапевтом, в котором отражены основные результаты работы. Арт-терапевт, подводя итоги, обозначает положительные стороны встречи, подмечает удачные моменты у каждого участника и благодарит за выполненные работы.

В качестве коррекционной работы над проявлениями гиперактивности и дефицита внимания у детей с нарушением слуха нами были разработаны и проведены на базе ГБОУ школы-интерната № 20 Петроградского района города Санкт-Петербурга арт-терапевтические занятия. На протяжении более года учащиеся с нарушением слуха и СДВГ 3–4-х классов в количестве восьми человек знакомились с культурами разных стран в форме арт-терапевтических сессий.

Рассмотрим на примере одного занятия, как арт-терапия помогает преодолеть проявления СДВГ детям с нарушением слуха.

Тема занятия «Жар-птица». Целью данного занятия является исправление гиперактивного поведения и увеличение концентрации

внимания у младших школьников с СДВГ. Чтобы занятие состоялось, нам необходимо организовать работу с детьми с использованием элементов арт-терапии и создать условия для тренировки устойчивого внимания при выполнении изобразительной деятельности. Занятие продолжительностью 45 минут состоит из трех частей: вхождение в арт-терапию, этап изобразительной деятельности и обсуждение.

На первом этапе педагог дает установку на занятие, организует детей, демонстрирует им изображения, связанные с образами Жар-птицы в русской культуре. Дети вместе с педагогом рассматривают и обсуждают изображения: «посуда, дома, одежда красивые», «что тебе нравится», «а чем украшены», «что это за птица», «что есть у птицы?» Во время обсуждения ребята учатся не перебивать друг друга, выслушивать ответы товарища, анализировать части изображения. Это задание способствует развитию коммуникативного взаимодействия с учителем, учит ребенка с СДВГ контролировать свою импульсивность, быть терпеливым и дожидаться своей очереди для ответа.

Затем педагог предлагает детям выполнить упражнение «Поймай Жар-птицу». У педагога на указке прикреплена бумажная Жар-птица. Он говорит: «Вы сидите в поле. Смотрите, летит Жар-птица! Нужно ее поймать. Кто ее поймает, тот счастье обретет». Когда Жар-птица начинает летать, ребята выпрыгивают и пытаются ее поймать. Данное упражнение способствует снятию умственного напряжения, переключению внимания, преодолению двигательного беспокойства у детей за счет активных движений, что предотвращает возникновение гиперактивного поведения на занятии. Во время динамической паузы нервная система ребенка восстанавливается, появляются силы и желание продолжить деятельность а также позволяет укрепить понимание у слабослышащих школьников значения фигуры Жар-птицы в русской культуре: чтобы принесла счастье.

Далее дети снова садятся на места. Педагог предлагает детям задавать вопросы, чтобы узнать, что они будут делать. Опираясь на речевые шаблоны на доске, ученики задают вопросы. После этого они вместе с педагогом читают готовый план выполнения аппликации. Зная цель своей деятельности, ребята более осознанно и ответственно подходят к каждому этапу.

Обсудив план с педагогом, учащиеся приступают к работе. Педагог раздает каждому материалы: листы цветной бумаги, ножницы, карандашный клей, раскраску-антистресс «Жар-птица», бумажные тарелочки. Он за экраном произносит, что нужно сделать, дети воспринимают на слух. После того как ученики озвучили, что будут делать, инструк-

ция с изображением действия появляется на слайде презентации. Из-за низкой концентрации внимания школьники с СДВГ и нарушением слуха часто рассеянны и путают последовательность действий, поэтому план дается пошагово. Выполнив один шаг, ребенок переходит к следующему. Имея на каждом этапе наглядность на слайде, одну посильную задачу, дети избегают многих ошибок и успешно справляются с работой, что благотворно сказывается на самооценке.

На этапе изобразительной деятельности мы выполняем аппликацию «Жар-птица». Работа с цветной бумагой и ножницами снижает импульсивность, тревожность и агрессивность ребенка, помогает ему успокоиться. Ученики выбирают несколько листов разных цветов, складывают вместе, располагают вертикально и разрезают на длинные полоски. Работая с ножницами, учащиеся тренируют концентрацию внимания: необходимо точно рассчитать на глаз длину полоски, хорошо чувствовать руку, регулируя нажим ножниц, следить за их движением, чтобы вырезать ровную и длинную полоску. В процессе изобразительной деятельности ребенок учится контролировать свою силу, быть терпеливым и аккуратным.

Затем дети собирают эти полоски в тарелочку. Хватательные движения некрупных и плоских полосок бумаги позволяют развивать мелкую моторику слабослышащих школьников. После этого ребятам нужно взять еще два листа, расположить их горизонтально и вырезать полоски средней длины. Отработав механизм действия на длинных полосках, учащиеся с легкостью справляются с этой задачей. При выполнении работы, руки и глаза детей находятся в постоянном напряжении: одной рукой придерживают бумагу, второй режут, при этом глаза сосредоточены на движении ножниц по листу. Спустя некоторое время учащиеся начинают отвлекаться и уставать.

Для того чтобы избежать переутомления, снять мышечное напряжение, переключить внимание, дети выполняют самомассаж «Жар-птица прилетела». Ученики повторяют за педагогом слова и движения: «В доме стало тепло. (Кулачок одной руки зажимается в ладони второй поочередно). За окном так светло! (Расправляем пальцы из кулака). Это Жар-птица летела. (Сгибаем все пальцы вместе, кроме большого.) И села на наше зерно. (Поочередно массируем большим пальцем подушечки пальчиков.)». Сняв лишнее напряжение с пальцев, кистей и ладоней ребята берут еще два листа, складывают вместе и пополам по центру, вырезают короткие полоски. По ходу работы педагог задает уточняющие вопросы: «что ты сделал», «какой цвет ты выбрал(а)» и т. д.

Положив все полоски на тарелочку, дети приступают к приклеиванию деталей. Педагог еще раз уточняет, из каких частей состоит птица. Потом просит показать на раскраске, где у неё хвост. После этого детям предлагается выбрать длинные полоски и приклеить на хвост Жар-птицы. Работая с клеем и бумагой, ребята тренируют координацию движений рук. При этом им необходимо определить композицию на раскраске и приклеить длинные полоски именно на хвост. Эти задачи позволяют развивать оптико-пространственные представления, конструкторское мышление, координацию и внимание. Затем ученики приклеивают средние полоски на крылья и короткие полоски на голову, выполняя вышеописанные этапы.

Создание волшебной птицы полностью занимает мысли ребёнка, ему хочется доделать аппликацию до конца, чтобы сразу увидеть результат. Такая замотивированность в деятельности способствует концентрации внимания на творческой работе, развивает усидчивость. Испытывая удовольствие в процессе творчества, ребёнок даёт выход своим эмоциям, у него повышается настроение, снижается импульсивность и отвлекаемость. После того как все полоски приклеены, ребята приступают к обсуждению своих работ.

Таким образом, арт-терапевтические занятия со слабослышащими школьниками позволяют корректировать у младших школьников с нарушением слуха и СДВГ проявления гиперактивности и нарушения внимания.

Литература

- Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. *Дефицит внимания с гиперактивностью у детей*. М.: Медпрактика, 2002. 128 с.
- Габдракипова В. И., Эйдемиллер Э. Г. *Психологическая коррекция с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (с учетом половых различий). Программа, методические рекомендации*. М.: УЦ «Перспектива», 2009. 44 с.
- Заваденко Н. Н. *Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов*. М.: Издательство Юрайт, 2020. 274 с.
- Копытин А. И. *Теория и практика арт-терапии*. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
- Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании*. М.: Академия, 2001. 246 с.
- Москалик И. И. *Динамика внимания неслышащих школьников в процессе зрительного восприятия*: автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2005. 28 с.
- Фесенко Е. В. Фесенко Ю. А. *Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей*. СПб.: Наука и Техника, 2010. 249 с.

Чеботарь Полина Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina S. Chebotar

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Специальное (дефектологическое) образование

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

Научный руководитель — Н. В. Вошилова, канд. психол. наук, доц.

polina.chebotar@mail.ru

УДК 376

Традиционные и современные методы работы с детьми с нарушением слуха в условиях дистанционного обучения

Аннотация. В данной статье рассматриваются традиционные и современные методы обучения детей с нарушением слуха. Особое внимание уделено понятию «Мобильное приложение» в системе образования. Целью исследования является выявление специфики применения информационных и коммуникативных технологий, в частности мобильного приложения, в дистанционном формате работы со школьниками с нарушением слуха. Автор приходит к выводу, что совместное использование традиционных и современных методов обучения незлышащих детей позволит повысить эффективность дистанционного образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, школьники с кохлеарными имплантатами, грамматические категории, информационные технологии, мобильное обучение, мобильное приложение, дистанционный образовательный процесс.

Traditional and modern methods of distance learning for hearing impaired children

Abstract. This article discusses traditional and modern methods for teaching hearing impaired children, with particular focus on the concept of a mobile app in education. The purpose of the study is to identify the specific requirements for the use of information and communication technology — mobile applications in particular — in a remote learning setting tailored to hearing impaired students. It is concluded that the combined use of traditional

and modern methods for teaching hearing impaired children improves the effectiveness of distance learning.

Keywords: hearing impaired children, school students with cochlear implants, grammar categories, information technologies, mobile education, mobile application, distance learning.

В настоящее время содержание Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) сфокусировано на создании благоприятных условий для воспитания, обучения и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с нарушением слуха представляют значительную популяцию лиц с ОВЗ. Внедрение кохлеарной имплантации (далее — КИ) в систему высокотехнологичной медицинской помощи создало предпосылки к выделению особой категории лиц с нарушением слуха. Это обусловило новую цель в современной сурдопедагогике — разработку подходов к реабилитации детей с КИ, которая является наиболее эффективным методом помощи людям с глубоким нарушением слуха, предусматривающим операцию по вживлению электронного прибора (кохлеарного импланта) во внутреннее ухо, а также обязательную комплексную психолого-педагогическую реабилитацию.

Научно-методологическая база исследования

Дети с КИ характеризуются динамичным потенциалом. В связи с этим появилась необходимость в разработке открытой системы, которая корректируется, обеспечивая индивидуализацию образовательного маршрута. В настоящее время в Российской Федерации используются два основных подхода к реабилитации детей с КИ: «Слуховой метод» (И. В. Королева, Научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи, г. Санкт-Петербург) и «ЗП-реабилитация» (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, А. И. Сатаева, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, г. Москва). Обучение детей с КИ основывается на устном методе с коммуникативно-деятельностным подходом (С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Носкова, Н. А. Рау, Ф. А. Рау и др.).

Несмотря на значительное количество научных и практических разработок по вопросу реабилитации данной категории детей, на сегодняшний день нет однозначного подхода к решению этой проблемы. В ходе воспитания и обучения у школьников отмечаются трудности в восприятии речи, понимании и употреблении грамматических категорий языка, накоплении пассивного и активного словаря [Гончарова, Кукушкина, 2017; Королева, 2016].

Современная действительность диктует новые правила построения образовательного процесса, а именно — включение дистанционного формата обучения. Дистанционное обучение (удаленное) — форма получения знаний, в том числе образования, на расстоянии, с сохранением компонентов учебного процесса и использованием интерактивных и интернет-технологий. Дистанционное обучение позволяет получать знания в любом месте и в удобное время, определять интенсивность и длительность занятий в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей ребенка [Лебедева, 2015; Преснякова, 2020].

Данный формат обуславливает необходимость в совершенствовании технологий обучения. Одним из таких средств является образовательное мобильное приложение (далее — МП) — разработанное программное обеспечение, предназначенное для функционирования на смартфонах, планшетных компьютерах и других мобильных устройствах. В настоящее время данная технология только набирает популярность в системе образования и отражена в работах Е. А. Волковой, И. Н. Голицыной, Ч. Т. Доскажанова, М. Д. Жигарева, Д. В. Погуляева, Н. Л. Половниковой, Н. В. Пудова, С. В. Титовой и др. Ученые отмечают, что интеграция мобильных приложений в учебный процесс повышает эффективность усвоения изученного материала, оптимизирует обучение посредством внедрения большего количества коммуникативных заданий. Информационные технологии активно применяются и в практике реабилитации детей с КИ (Ю. Б. Зеленская, О. А. Красильникова, Кукушкина и др.). Однако на сегодняшний день недостаточно освещена проблема применения образовательных мобильных приложений в работе с детьми данной категории. Это обуславливает актуальность нашей работы [Даденова, Доскажанов, Коккоз, 2018, с. 17–22].

Предварительный анализ изучаемой проблемы позволил нам определить *объект исследования* — средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха.

Предметом исследования были выбраны мобильные приложения как средства коррекционно-развивающего процесса в сурдопедагогике.

Целью научного исследования выступает разработка экспериментального мобильного приложения «Супергерои в поисках предлогов» для коррекционно-развивающей работы с детьми среднего школьного возраста с КИ.

Нами была сформулирована следующая *гипотеза исследования*: несмотря на использование новейших технологий в сурдопедагогиче-

ке, на сегодняшний день информационные средства обучения недостаточно включены в систему помощи детям с нарушением слуха. Мы предполагаем, что применение образовательного мобильного приложения «Супергерои в поисках предлогов» с уровневой структурой заданий повысит эффективность процесса формирования и коррекции грамматических категорий языка у детей с КИ среднего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) Проанализировать средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха в современной психолого-педагогической литературе;
- 2) Оценить эффективность применения образовательного мобильного приложения в коррекционно-развивающей работе с детьми с кохлеарными имплантами среднего школьного возраста;
- 3) Сформулировать методические рекомендации к использованию мобильного приложения «Супергерои в поисках предлогов».

Исходя из поставленных задач, нами были определены *этапы проведения исследования*.

На первом этапе (2019–2020 г.) был проведен теоретический анализ проблемы исследования «Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха», сформулировано теоретическое обоснование экспериментального этапа исследования. На втором этапе (2020–2021 г.) планируется проведение констатирующего эксперимента, создание образовательного мобильного приложения. На третьем этапе (2021 г.) будет проведена экспериментальная оценка эффективности мобильного приложения, проанализированы и обобщены его результаты, разработаны методические рекомендации к использованию мобильного приложения, осуществлено техническое оформление материалов научной работы.

Мобильное приложение «Супергерои в поисках предлогов» имеет уровневую структуру, теоретическую основу и включает прохождение пяти этапов-миссий, что обеспечивает последовательное усвоение материала детьми. В качестве поощрений ребенок получает тематические стикеры, которые хранятся в его дневнике достижений. Данные стикеры можно использовать для коммуникации в социальных сетях. Это приложение позволяет не только знакомиться с предлогами, но и закреплять их употребление в предложении и тексте.

На данный момент проводится тестирование материалов приложения, в частности в рамках университетского проекта «Продленка на

удаленке». Результатом нашего исследования является представление приложения педагогам и специалистам Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 20 Петроградского района Санкт-Петербурга с последующим проведением анкетирования.

Методические рекомендации

Методические рекомендации по применению мобильных приложений могут быть рекомендованы специалистам (дефектологам, психологам, учителям), родителям детей школьного возраста с КИ, а также использованы детьми для самообучения и развития.

Мобильное обучение представляет собой форму организации учебного процесса, основанного на применении приложений и программ на мобильных компьютерных устройствах (смартфонах, ноутбуках, планшетах и т. д.). Основными преимуществами мобильных приложений являются: возможность реализации непрерывного образования, персонализация процесса обучения и соответствие принципу наглядности. Однако следует учесть и недостатки применения гаджетов в учебном процессе: неструктурированное использование смартфонов детьми, средний уровень информационно-коммуникационной компетентности преподавателей, отсутствие хорошо разработанной методической базы [Погуляев, 2006, с. 80–84; Титова, 2016].

Необходимо отметить, что не каждое мобильное приложение может выступать как образовательное. Оно должно соответствовать следующей характеристикам:

- 1) вся информация представляется последовательно с сохранением преемственности;
- 2) предметный материал излагается в структурированной и лаконичной форме;
- 3) данные несут наглядный, информативный и интерактивный характер для правильного восприятия, творческого взаимодействия и легкого запоминания;
- 4) приложение способствует развитию коммуникативных навыков;
- 5) программа обладает функциями контроля знаний.

По возможности применения и степени интеграции в учебный процесс обучающие мобильные приложения можно условно разделить на три группы:

- МП как дополнение к учебным пособиям;
- МП для самостоятельного изучения дисциплин;
- МП как дистанционная (мобильная) форма обучения [Титова, 2016].

Таким образом, модель мобильного обучения состоит из следующих основных элементов:

- учебное заведение как организационная структура;
- информационные ресурсы (базы данных учебно-справочных материалов, методическое сопровождение);
- технические и программные средства (мобильные устройства, средства телекоммуникаций);
- преподаватели и консультанты (тьюторы);
- обучающиеся [Погуляев, 2006, с. 80–84].

Перспективы исследования

Наше исследование не ограничивается вышеописанным объемом работы. В дальнейшем планируется разработка серии образовательных мобильных приложений, направленных на психолого-педагогическую помощь детям с КИ для разных этапов реабилитационного процесса.

Таким образом, в ходе проведения исследования мы нацелены подтвердить верность поставленной гипотезы. Мы предполагаем, что разработанное образовательное мобильное приложение «Супергерои в поисках предлогов» поспособствует совершенствованию речевой компетенции школьников с КИ, развитию навыка самообразования. В свою очередь, совместное использование традиционных и современных методов обучения неслышащих детей позволит повысить эффективность дистанционного образовательного процесса.

Литература

- Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. *Дети с кохлеарными имплантами*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2017. 208 с.
- Даненова Г. Т., Доскажанов Ч. Т., Коккоз М. М. Роль мобильных приложений в системе образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2018. № 2. С. 17–22.
- Королева И. В. *Помощь детям с нарушением слуха: руководство для родителей и специалистов*. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 304 с.
- Лебедева М. Б. *Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2015. 336 с.
- Погуляев Д. В. Возможности применения мобильных технологий в учебном процессе. *Прикладная информатика*. 2006. № 5 С. 80–84.
- Преснякова М. Дистанционное обучение: суть, терминология и особенности. *Центр высшего дистанционного образования России*. URL: <https://vuz24>.

ru/news/o-distantionnom-obrazovanii/distancionnoe-obuchenie-sut-terminologiya-osobennosti (дата обращения: 26.04.2021).

Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс. *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2016. Т. 21, вып. 7–8. С. 7–14.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 22.04.2020).

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Исторические аспекты педагогических исследований

Башкирцев Даниил Андреевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daniil A. Bashkirtsev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исторические аспекты педагогических исследований

Научный руководитель — А. В. Терентьева, канд. ист. наук

danjaneo.RSO@gmail.com

УДК 378

Историческая роль ученых кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в развитии советской средней школы в 1961–1974 годах

Аннотация. Цель работы — определить, какие правительственные задачи были выполнены учеными кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в процессе перехода ко всеобщему среднему образованию в СССР. Автор сопоставляет деятельность ученых кафедры с теми задачами, которые советское правительство и ЦК КПСС ставило перед системой среднего общего образования в рассматриваемый период.

Ключевые слова: среднее общее образование, политика СССР в сфере образования, кафедра педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена, Г. И. Щукина, З. И. Васильева, Т. Е. Конникова, Ш. И. Ганелин, нравственное воспитание школьников.

The historical role of Herzen Institute Pedagogy Department scholars in the development of the Soviet secondary school in 1961–1974

Abstract. The aim of this work is to identify the government tasks that were performed by the scholars from the Herzen Institute Pedagogy

Department as part of the USSR's efforts to shift to universal secondary education. The research activities of department faculty members are compared to the tasks that the Soviet government and CPSU Central Committee set for the system of the general secondary education at the time.

Keywords: general secondary education, Herzen Institute Pedagogy Department, G. I. Shchukina, Z. I. Vasileva, T. E. Konnikova, Sh. I. Ganelin, politics in education, moral and cultural education of school students.

С приходом к власти в СССР Н. С. Хрущева в политическом курсе советского руководства начали происходить серьезные изменения. В числе прочих эти изменения затронули систему среднего общего образования. Причем в данной сфере происходили одни из наиболее значимых изменений, так как КПСС поставил перед Правительством СССР цель превратить советскую школу из инструмента простого предметного обучения и подготовки абитуриентов в инструмент комплексного воспитания личности, сделать среднее школьное образование всеобщим и обязательным. В связи с этим требовался комплексный пересмотр всех компонентов системы, как отвечающих непосредственно за организацию учебного процесса, так и связанных с выработкой, накоплением и внедрением теоретических и методологических разработок. Разумеется, один из важнейших компонентов системы образования — это научно-педагогическое сообщество, значимой частью которого являлись ученые ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Именно из этого вытекает актуальность данного исследования, состоящая в том, что, при достаточно глубокой изученности вопроса о роли ученых ЛГПИ в науке, в литературе слабо освещен вопрос об их роли в *истории* советского образования. В данном исследовании, напротив, внимание будет сфокусировано на корреляции направлений работы ученых кафедры с правительственным курсом в области образования, то есть на их исторической роли в развитии страны.

Цель нашего исследования — определить, какие конкретные практические задачи правительства выполнялись посредством научной деятельности ученых кафедры педагогики ЛГПИ в период с 1961 по 1974 год. Такие хронологические рамки обусловлены тем, что в 1961 году была издана третья программа КПСС, в которой впервые были сформулированы *все* основные приоритеты правительства при переходе к всеобщему среднему образованию, а в 1974 году, с выходом Закона об образовании, этот переход официально завершился.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить, какие задачи ставились руководством СССР перед советской школой в период с 1961 по 1974 год; 2) изучить деятельность ученых кафедры педагогики ЛГПИ в эти годы; 3) выяснить, какие прикладные результаты имела эта деятельность и как повлияла на развитие советского образования в изучаемый период.

Нами была изучена историография исследуемой проблемы, которая достаточно широко представлена в изданиях РГПУ им. А. И. Герцена. В частности, книги серии «Герценовский университет. Золотые имена», сборники «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена» и «Научно-исследовательская деятельность РГПУ им. А. И. Герцена (вчера, сегодня, завтра)» которые подробно описывают научно-исследовательскую деятельность профессоров кафедры педагогики.

В данной статье использованы: научные труды ученых кафедры общей педагогики ЛГПИ: Ш. И. Ганелина, Г. И. Щукиной, З. И. Васильевой и др., научные статьи, посвященные их деятельности, а также материалы по истории государственной политики в сфере образования в рассматриваемый период.

Помимо этого, нами были задействованы материалы периодической печати: материалы XXII–XXIV съездов КПСС, отчеты и журналы АПН СССР, газета ЛГПИ им. А. И. Герцена «Советский учитель» за 1966–1974 годы, программы и аннотации к докладам «Герценовских чтений».

Итак, приступая к исследованию, стоит выделить в рассматриваемом периоде два условных этапа, ознаменованных изданием важных нормативных актов. Деятельность ученых кафедры мы будем рассматривать именно в рамках этих этапов. Начало первого этапа было ознаменовано публикацией Третьей программы КПСС, разработанной по итогам XXII съезда КПСС в 1961 году. Эта программа официально закрепила все выработанные партией приоритеты развития школьного образования в СССР. В первую очередь стоит сказать, что в программе 1961 года в качестве главной цели выделяется максимальная интеграция образования с производительным трудом. От этой цели советское правительство впоследствии откажется. Однако, помимо этого, выдвигаются следующие важные тезисы: «Задача школы — формирование доверия и творческого отношения к науке. Повышение навыков самостоятельной работы и личной ответственности учеников — одна из основных задач школы» [Абакумов, 1974, с. 261]. Интересны также те приоритеты, которые выделяет министр просвещения СССР (1949–1956 гг.) И. А. Каиров: «Основной приоритет

советской школы — выявление и развитие индивидуальных склонностей ученика», — пишет он [Каиров, 1961. с. 148]. Видно, что многие тезисы, выдвигаемые Третьей программой КПСС в области развития школьного образования, носят гуманистический характер. Не менее актуально в рамках нашей темы и то, какие задачи были поставлены этой программой перед советской педагогической наукой, ведь это именно те задачи, которые были адресованы, в частности, и ученым ЛГПИ им. А. И. Герцена. Эти задачи четко сформулированы в членом-корреспондентом АПН РСФСР К. Н. Гончаровым на XXII съезде КПСС: 1) педагогическая наука должна создать основу для осуществления общего образования, в первую очередь — создать новое поколение школьных учебников; 2) осуществление разностороннего развития личности требует выработки новых методик преподавания; 3) методики, по которым ведется школьное преподавание, должны быть унифицированы по всей стране, в связи с чем требуется создание новых учебных пособий для студентов-педагогов [Гончаров, 1961, с. 20]. На XXII съезде КПСС мнение о безнадежном устаревании подходов в педагогической теории говорил редактор газеты «Комсомольская правда» Ю. П. Воронов [Народное образование в РСФСР ..., 1967, с. 16]. Другими словами, на первом условном этапе одним из основных приоритетов развития системы образования становится гуманизм и всестороннее развитие в обучении. Из этого вытекают новые требования уже к научно-педагогическому сообществу. Повышается интерес власти к работе АПН РСФСР и связанных с ней учреждениям.

Итак, приоритеты, поставленные правительством на первом этапе рассматриваемого процесса, ясны, и нам следует проследить, в каких из приоритетных направлений вели свою работу ученые ЛГПИ им. А. И. Герцена и каких успехов достигли. В области разработки теории педагогики в соответствии с новыми приоритетами примечателен труд Ш. И. Ганелина. В данном труде ученый теоретически обосновывает с точки зрения дидактики задачу правительства по раскрытию индивидуальных склонностей ученика, повышению навыков самостоятельности и «сознательности» в обучении, предлагает методики достижения этих целей в школьной практике. Ганелин высказывает мысль о необходимости объединения обучения с трудом для формирования мировоззрения [Ганелин, 1961, с. 13]. Другими словами, ученый теоретически обосновывает правительственные тезисы и предлагает методики их осуществления на практике. Более прикладной характер носит деятельность Лаборатории по проблеме нравственного воспи-

тания учащихся, открытой учеными кафедры в 1964 году. На базе школ № 210, 241, 309 и интернатов № 15 и 42. [Васильева, 2011, с. 54] лаборатория разрабатывала новые методики нравственного воспитания, формирования общественной направленности личности, выполняя тем самым задачу партии, сформулированную Третьей программой.

Началом второго условного этапа перестройки советского образования в период с 1961 по 1974 год стал выход Закона «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» в ноябре 1966 года, который впервые скорректировал идею интеграции обучения и производительного труда, выдвинутую ранее. Советское правительство признало нежелательным «отвлечение школьников, а также учителей... от их прямых обязанностей на... работы, не связанные с учебным процессом» [Абакумов, 1974, с. 262]. То есть движение в направлении интеграции обучения с трудом было приостановлено, в то время как иные приоритетные направления (обновление методической базы, разработка пособий, всестороннее развитие в школьном образовании, гуманистический подход к образованию) в риторике правительства сохранялись. При этом сохранялись и все те практические изменения, которые произошли в системе образования с 1958 года (восьмилетнее обязательное школьное образование, утвержденный регламент часов занятий в неделю и т. д.). Помимо этого, в 1969 году АПН РСФСР реформируется в АПН СССР, а уже 21 февраля 1969 года выходит Постановление ЦК КПСС «Об основных направлениях деятельности АПН СССР» [Там же, с. 501–502], в котором закрепляются ранее поставленные перед научно-педагогическим сообществом задачи: интеграция школы в научную деятельность, унификация теоретических разработок в области педагогики, выработка новых концепций и усиление требований к их актуальности и научной обоснованности. На основании выработанных концепций данный документ постановляет разработать новое поколение учебников для студентов-педагогов. Из всего этого видно, что на втором этапе рассматриваемого периода значительно увеличивается роль научно-педагогического сообщества и внимание властей к его деятельности.

Именно на втором этапе начинается наиболее активная деятельность ученых ЛГПИ им. А. И. Герцена, как в области теории, так и в области практики. В газете «Советский учитель» от 25.01.1966 г. Т. Е. Конникова выделяет четыре основных направления работы кафедры: дидактика, нравственное воспитание, трудовое обучение, исто-

рия педагогики [Конникова, 1966, с. 3]. В области практической деятельности на данном этапе примечательны следующие события: под руководством заведующей кафедрой общей педагогики Щукиной завершается эксперимент, проводящийся в нескольких ленинградских школах, в частности 534-й и 475-й, целью которого является разработка способов выявления и развития у школьников познавательного интереса к обучению [Там же]. С 1966 по 1971 год, в 5–8-х классах средних школ Ленинграда Лабораторией нравственного воспитания проводится эксперимент под руководством З. И. Васильевой, цель которого — разработка системы нравственного воспитания учащихся в рамках преподавания школьных предметов, в частности истории и обществознания. Еще один эксперимент, отчет о результатах которого представлен на «Герценовских чтениях», проходит под руководством М. А. Верба [Там же, с. 4]. Цель эксперимента — внедрение в школьную программу элементарного курса этики. В ходе своей работы ученые кафедры выполняли задачу построения системы развития комплексного воспитания личности в школе.

На «Герценовских чтениях» 1967–1973 годов ученые кафедры представляют результаты экспериментов Лаборатории нравственного воспитания. Так, З. И. Васильева выступила с докладом о взаимосвязи между уровнем знаний учеников и их ориентацией на коллектив, ею же предложена методика воспитания нравственности через преподавание истории и обществознания, Т. К. Ахаян разрабатывает методику определения нравственных чувств подростков на основе анализа сочинений по литературе [Ахаян, 1973, с. 55–60], а М. К. Казакина составляет методику определения общественной направленности учащихся путем парного сравнения [Казакина, 1972, с. 31–34]. В то же время на основе своих экспериментов Щукина защищает докторскую диссертацию на тему «Познавательные интересы учащихся». Ею и другими участниками эксперимента выработана формула, озвученная в статье газеты «Советский учитель» за 1967 год: «От формулы “выслушай — запомни — отвечай” мы перейдем к формуле “выслушай — запомни — отвечай”».

Таким образом в процессе экспериментов не только разрабатывались новые концепции, но также активно выполнялась задача по сближению теории и практики в педагогике. Параллельно с этим выходит в свет глобальное учебное пособие «Основы педагогики» за авторством Ш. И. Ганелина, Е. Я. Голанта и других ученых кафедры общей педагогики, а несколько позже — учебник «Педагогика школы» под редакцией Ш. И. Щукиной. В данных пособиях отражены все новей-

шие на тот момент разработки ученых кафедры, и они впоследствии станут одними из основных пособий для студентов-педагогов всей страны. Таким образом, была выполнена главная задача партии, озвученная в Постановлении о деятельности АПН СССР — разработка обновленного, сочетающего в себе все новейшие теоретические разработки учебника для студентов-педагогов.

Можно сказать, что коллектив ученых кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена стоял в авангарде подготовки советской системы среднего общего образования для перехода к всеобщему школьному обучению. И именно их работа позволила реализовать основные задачи, поставленные перед системой образования руководством СССР, ввести в постоянную практику взаимодействие школы с научным сообществом на территории Ленинграда, разработать методы и концепции внедрения комплексного воспитания личности в процессе школьного обучения. А ведь именно столь чуткая к индивидуальным особенностям и склонностям учеников советская школа, воспитывающая благородство и чувство долга, целомудрие и способность мыслить, по сей день признается одним из главных достижений советской эпохи. Формирование этих ее уникальных черт было бы, на наш взгляд, невозможно без деятельности ученых кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена. Именно в этом и заключается их главная историческая роль.

Литература

- Абакумов А. А. (Ред.) *Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1974 гг.* Москва: Педагогика, 1974. 560 с.
- Ахаян Т. К. О слове как средстве информации. В кн.: Т. Е. Конникова, А. К. Громцева, Е. М. Лыбин, Н. Н. Петухов (ред.). *Герценовские чтения, 25-е: Педагогика: краткое содержание докладов.* Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. 167 с.
- Васильева З. И. Научные направления и школа научной педагогики (1960–1980 гг.). *Вестник Герценовского университета.* 2011. № 12. С. 53–70.
- Ганелин Ш. И. *Дидактический принцип сознательности.* Москва: Изд-во акад. Пед. Наук РСФСР, 1961. 224 с.
- Гончаров Н. К. *Программа КПСС в области народного образования.* М: Знание, 1961. 32 с.
- Казакина М. Г. Изучение общественной направленности путем использования методики парного сравнения. В кн.: Т. Е. Конникова, А. К. Громцева, Е. М. Лыбин, Н. Н. Петухов (ред.). *Герценовские чтения, 26-е: Педагогика: краткое содержание докладов.* Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1972. 183 с.

Каиров И. А. (Ред.) *Советская школа на современном этапе: Некоторые итоги перестройки школы в период от XX до XXII съезда КПСС*. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 288 с.

Конникова Т. Е. Успехи кафедры педагогики. *Советский учитель*. 1966. № 22. С. 3–4.

Народное образование в РСФСР (1917–1967 гг.). Москва: Просвещение, 1967. 23 с.

Богоявленский Дмитрий Сергеевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Dmitry S. Bogoyavlensky

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исторические аспекты педагогических исследований

Научный руководитель — А. И. Дунев, канд. филол. наук

DmitriyB-172@yandex.ru

УДК 373

Педагогическое наследие И. Я. Лернера

Аннотация. Поскольку современное образование должно ориентироваться на развитие мышления обучающихся, особую актуальность представляет педагогическое наследие И. Я. Лернера — одного из выдающихся ученых второй половины XX столетия. В статье представлен анализ его педагогического творчества и раскрывается значение для современной системы образования. Исследование освещает педагогические идеи И. Лернера, предложенную им классификацию методов обучения, его взгляды на приобщение обучающихся к преобразующей деятельности.

Ключевые слова: педагогическое наследие, научное творчество, проблемное обучение, методы проблемного обучения, исследовательский метод, проблемная задача.

The pedagogical legacy of I. Ya. Lerner

Abstract. Currently, the key focus of education is on developing students' cognitive skills. This makes the pedagogical heritage of I. Ya. Lerner, one of the outstanding scholars of the second half of the 20th century, all the more

relevant today. The article analyses his educational work and discusses its significance for the modern education system. The study highlights the pedagogical ideas of I. Ya. Lerner as well as his classification of teaching methods. It also outlines his views on involving students into transformative activities.

Keywords: pedagogical heritage, research, problem-based learning, problem learning, methods of problem learning, research method, problem task.

Прежде всего скажем несколько слов о биографии Исаака Яковлевича Лернера (1917–1996). О некоторых эпизодах из его жизни и научного творчества можно узнать из статьи «Воспоминания об отце» [Лернер, Лернер, 2017, с. 8–18], а также из статьи, опубликованной в «Российской педагогической энциклопедии» [Давыдов, 1993, с. 502]. Лернер окончил исторический факультет Московского государственного университета в 1939 году. В дальнейшем он преподавал в педагогических вузах. С 1959 года ученый работал в системе Академии педагогических наук. Несмотря на то что Лернер попал под репрессии, он добился высот в научном и педагогическом творчестве. Ученый является заслуженным деятелем науки РСФСР (1987), доктором педагогических наук, академиком. Лернер запомнился не только как методист по преподаванию истории, но и как специалист в области дидактики.

Особый интерес к научному творчеству ученого обусловлен его значительным вкладом в разработку теории проблемного обучения в отечественном образовании. Этому вопросу он посвятил свои научные труды:

- 1) «Содержание и методы обучения истории в V–VI классах вечерней (сменной) школы», 1963 г.,
- 2) «Проблемное обучение», 1974 г.,
- 3) «Процесс обучения и его закономерности», 1980 г.,
- 4) «Дидактические основы методов обучения», 1981 г.,
- 5) «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории», 1982. г.,
- 6) «Познавательные задачи в обучении истории», 1968 г.

Отметим, что в приведенный список вошли отнюдь не все опубликованные Лернером научные работы.

Ученый говорил о том, что школьников надо научить применять знания и умения в новой ситуации и мыслить аналитически. Проще говоря, Лернер призывал педагогическое сообщество не просто передавать готовые знания ученикам, а приобщать их к решению проблем [Лернер, 1981, с. 76–77].

Важной вехой в научной деятельности Лернера является разработанная им в соавторстве с М. Скаткиным и В. Краевским классификация методов обучения, основанная на их разделении, исходя из степени самостоятельности учеников и их вовлеченности в познавательную деятельность. Она включает в себя два метода репродуктивного обучения и три метода проблемного обучения.

К первой категории относятся следующие методы:

1) информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный). Предполагает передачу учителем готового знания о содержании предмета и о пути выполнения задания.

2) репродуктивный метод обучения заключается в воспроизведении учениками полученных знаний и решении им типовых заданий по известному образцу [Там же, с. 94–100].

В противовес названным Лернер предложил также вторую категорию методов проблемного обучения, направленных на приобщение учеников к познавательной деятельности:

1) проблемное изложение, которое стоит считать наиболее простым методом из названных в данной категории. Его суть состоит в том, что учитель в процессе размышлений обозначает проблему и приводит ее решение. Ученики в этот момент следят за ходом мыслей наставника, осваивают логику преподавателя при разрешении проблемы;

2) частично-поисковый метод (эвристический). Он состоит в работе ученика над прохождением лишь одного или нескольких этапов исследовательской деятельности. В качестве примера можно привести эвристическую беседу. Она представляет собой диалог, когда учитель задает серию наводящих вопросов к задаче, а ученики, отвечая на них, постепенно подходят к ответу на проблемный вопрос;

3) исследовательский метод. Его применение в школьном образовании Лернер считал наиболее важным. Основа реализации исследовательского метода заключается в осуществлении учениками самостоятельной поисковой деятельности над решением неизвестных (для обучающегося) проблем.

Лернер назвал этапы проведения исследования: изучение фактов и явлений, постановку проблем, выдвижение гипотез, построение плана решения проблем и его осуществления, формулирование решения, объяснение, проверку, практические выводы о возможности применения новых знаний [Лернер, 1974, с. 38–39].

Лернер указывал, что ученики должны работать под руководством учителя, ведь только при его помощи школьникам удастся постепенно научиться выполнять исследовательские задания самостоятельно.

С целью приобщения учеников к исследовательской работе на практике, ученый предлагал осуществлять постановку проблемно-познавательных (исследовательских) задач.

Лернер обозначил содержание таковых задач и их структуру. Задача должна состоять из условия, вопроса и пути к решению. Содержанием задачи является проблема, в основе которой лежит противоречие между известным и искомым и которая решаемая с помощью совокупности промежуточных вопросов между вопросом и ответом задачи, умственных и практических операций и суждений [Лернер, 1982, с. 103–105].

По мнению ученого, задачи могут потребовать разного количества логических действий, которые нужно будет совершить ученикам при их решении. А для ответа на проблемный вопрос от обучающихся потребуется обратиться к собственным знаниям и сформированным умениям. Они будут выступать в роле «поля поиска» и «инструмента» для решения задач [Там же, 1982, с. 80–86].

Также необходимо сказать, что Лернер разработал собственную классификацию проблемно-познавательных задач по истории [Лернер, 1968, с. 21–22]. К сожалению, мы лишь упомянем ее, поскольку она имеет отношение частным образом к историческому образованию, а ее рассмотрение займет значительное место.

Представляется интересным анализ задач по истории, предложенных Лернером и опубликованных в монографии «Познавательные задачи в обучении истории»: «У древних славян слова “богатство”, “обилие” заменялись словом “жито” (зерно), у восточных народов эти слова обозначались словом “корова”. Какие выводы вы сделаете на основе этих фактов и как их объясните?» [Там же, 1968, с. 25].

Ученики должны провести аналогию между двумя сюжетными линиями. И на основе сравнения известного найти недостающий элемент. Так, если на востоке с богатством ассоциировали корову, следовательно, это животное играло значимую роль в хозяйственной деятельности, как и рожь у славян.

Приведем еще один пример: «Карлу Великому, который вел многочисленные войны, пришлось издать указ об освобождении из кабалы тех, кто вынужден был идти в кабалу к церкви и светским феодалам (776). Каковы, по вашему мнению, были причины этого указа? Мог

ли он увенчаться успехом, мог ли он быть выполнен?» [Там же, 1968, с. 24–25].

Для решения задачи ученикам важно увидеть из ее условия необходимость пополнения армии Карла Великого новыми силами, которые можно найти в крестьянах, принадлежащих церквям и феодалам. Школьники также должны сказать, что указ будет трудновыполнимым, поскольку феодалы и церковная знать выступают против того, чтобы отпускать рабочую силу в армейские ряды. Более того, это нанесет урон сельскому хозяйству.

Остановимся на следующем задании: «Археологи обнаружили, что для славянских поселений до VI века характерны погребения с большим количеством захоронений, после VI века — погребения парные и одиночные. Точно так же до VI века встречаются только большие хлевы на большое число голов скота, а после VI века — только маленькие хлевы. Чем объясняется такое совпадение? Определите общественный строй славян до VI века и после него» [Там же, с. 33].

Вероятно, что при решении задачи ученики смогут, исходя из этих конкретных фактов, выйти на мысль об общинном устройстве славян до VI века и после него, а также сделают выводы о разрушении к этому времени родового строя и становлении семьи. В задаче речь идет о становлении соседской общины в противовес, существующей до этого родовой. Этими же фактами объясняется и совпадение, поскольку именно семья становится единоличным владельцем собственности.

Особую ценность для педагогической науки представляют предложенные ученым условия постановки познавательных задач.

1. Школьников важно приобщать к поиску различных способов решения проблемных задач. Для этого учителю стоит передавать определенную модель мышления и с этой целью использовать такой метод, как проблемное изложение.
2. Преподавателю следует разработать серию наводящих вопросов, которые подводили бы учеников к решению задачи.
3. Уровень сложности поставленных задач должен быть разным. Работу с учениками стоит начинать с постановки более коротких задач, поскольку им необходимо освоить способы работы с данными из условий.
4. При разработке заданий для самостоятельной работы следует ориентироваться на передачу основного содержания школьной программы.
5. Учитель должен настаивать, чтобы школьники стремились доказывать свое мнение, предлагая аргументы. Мысли учеников,

которые кажутся неверными, нельзя отвергать. Обучающихся нужно вывести на правильный путь к решению задачи [Лернер, 1968, с. 43–47].

Лернером была высказана важная мысль о том, что школьников нужно научить самостоятельно мыслить, разрабатывая для них познавательные задачи. Но этот процесс должен быть организованным. И немалая роль в его осуществлении отводится учителям. Огромное место должны играть памятки. И ученый предложил созданные им памятки с рекомендациями в помощь педагогам и ученикам [Там же, 1982, с. 126–132].

Таким образом, Лернер проводит важную мысль о том, что учитель должен не предлагать вопросы к ученикам на уровне разрозненных «идей», а учить их решению познавательных заданий поэтапно, усложняя задачу по мере овладения школьником мыслительных умений.

Представляется, что актуальность педагогических взглядов И. Лернера для развития современного школьного образования является бесспорной. Хотя в данной статье некоторый уклон делается на представление примеров проблемных задач на материалах исторического содержания, рассмотренные способы работы с информацией относятся к любым учебным предметам.

В естественно-научных и математических дисциплинах работа школьников над решением задач входит в программу обучения уже достаточно давно. Новация Лернера состоит в разработке задач для предметов гуманитарного цикла. В этих дисциплинах от учеников при работе над решением задач требуется проводить такие операции, как поиск информации, ее анализ, оценка, сравнение данных и пр. Фактически речь идет о формировании у школьного ученического сообщества исследовательских умений.

Отметим, что современная школа стремится реализовать в учебной практике исследовательский метод. Однако для этой цели зачастую ученикам предлагается выполнить рефераты, проекты, написать эссе и др. Предложенные Лернером задачи позволяют, не выходя за пределы учебного курса, не вынуждая школьников тратить значительное время и силы на поиск литературы и источников и их анализ, приобщить учеников к самостоятельному осмыслению проблем. Таким образом, задания-задачи только выигрывают за счет постановки условия, предлагающего школьникам поле для поиска и информацию для анализа проблемной ситуации. Учитель, предлагая школьникам исследовательские задачи, получает возможность продумать серию

наводящих вопросов и в процессе диалога с классом вывести учеников на нужный путь к нахождению ответа на вопрос. И за счет этого происходит обучение исследовательским умениям, отводимое не на самостоятельную работу класса, а на совместную, предполагающую комментарии преподавателя и необходимую с его стороны помощь.

Наконец, еще одним примером, подтверждающим важное значение дидактических взглядов ученого, служат идеи Федерального государственного образовательного стандарта. Так, в частности, в нем идет речь о важности развития метапредметных умений, которые по своей сути и являются умениями аналитическими, связанными с преобразующей деятельностью обучающихся при работе с источниками информации. Именно к такому подходу в обучении и призывал Лернер.

Напоследок автором настоящей статьи предлагается разработанная проблемная задача, построенная в соответствии с определением И. Я. Лернера, по курсу русской истории XVII века.

В 1667 году царское правительство Алексея Михайловича принимает Новоторговый устав, разработанный А. С. Ордин-Нащокиным. Согласно документу, для иностранных купцов были вдвое подняты торговые пошлины. Исходя из этого, подумайте, в чем состояла цель принятых нововведений?

В ходе размышлений ученики должны сделать вывод, что иностранные купцы, в отличие от русских, станут терпеть убытки на отечественном рынке. Поэтому российские торговцы получают перед ними преимущества. И выходит, что цель правительства состояла в поддержке отечественной торговли.

Отметим, что документ содержит большое количество различных положений. Но мы для постановки задачи ограничились одним из них, чтобы представить некоторое противоречие между известным и неизвестным.

Литература

Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 607 с. Библиотека Гумер. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/11.php (Дата обращения 25.03.2021).

Лернер Г. И., Лернер Е. И. Воспоминания об отце. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. № 3 (39). С. 8–18.

Лернер И. Я. *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

Лернер И. Я. *Познавательные задачи в обучении истории*. М.: Просвещение, 1968. 94 с.

- Лернер И. Я. *Проблемное обучение*. М.: Знание, 1974. 64 с.
- Лернер И. Я. *Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории*. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
- Лернер И. Я. *Содержание и методы обучения истории в V–VI классах вечерней (сменной) школы*. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 392 с.
- Лернер И. Я. *Процесс обучения и его закономерности*. М.: Знание, 1980. 96 с.

Некратова Анжелика Петровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anzhelika P. Nekratova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исторические аспекты педагогических исследований

Научный руководитель — С. А. Лагун, канд. пед. наук, доцент

an160898@gmail.com

УДК 376

Педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского – современному учителю

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема работы с «трудными» подростками в педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского. Раскрываются основные идеи, методы, формы и принципы воспитательной работы в школе им. Ф. М. Достоевского и отношения современных учителей к ним.

Ключевые слова: педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского, «трудный» подросток, обучение, воспитание, отношение учителей современной школы.

The use of V. N. Soroka-Rosinsky's pedagogical ideas by a modern teacher

Abstract. This article focuses on V. N. Soroka-Rosinsky's experience of working with troubled adolescents. In particular, the article discusses the main ideas, methods, forms and principles of social and cultural education adopted by the school named after F. M. Dostoevsky and the attitude of modern teachers to these principles.

Keywords: pedagogical ideas of V. N. Soroka-Rosinsky, troubled teenager, education, upbringing, attitude of teachers of the modern school.

Сегодня отклонения в нравственном поведении молодежи проявляются в самых различных формах: все чаще проявляется негативизм к существующим моральным нормам, снижается авторитет родителей и педагогов, возрастает конфликтность в семье и школе.

Наблюдающееся в данное время отсутствие новых творческих подходов к решению воспитательных задач и утрата лучшего отечественного педагогического опыта не способствует результативности мер по предупреждению и преодолению детской трудновоспитуемости [Числова, 2001].

Профессиональное развитие педагога во многом зависит не только от изучения опыта современных школ, но и от умения обращаться к наследию прошлого, к культуре и образованию XX века. В сентябре 2020 года школа-коммуна им. Ф. М. Достоевского отметила свой 100-летний юбилей, мы хотим обратиться к педагогическому опыту ее создателя и руководителя — Виктору Николаевичу Сорока-Росинскому. Культура, интеллектуальный труд и творчество — три столпа, на которых строилась педагогика Сорока-Росинского. Тем не менее его педагогический опыт еще мало изучен и не знаком многим современным педагогам. Обращаясь к опыту великих педагогов, современный учитель сможет расширить область своих знаний и подходов к решению проблем обучения и воспитания.

Нами была поставлена цель по выявлению ведущих идей, форм и методов в работе с «трудными» подростками в педагогической деятельности Сорока-Росинского. После смерти петербургского учителя многие его труды были безвозвратно утеряны, что затрудняло ход исследования.

Для выявления ведущих идей, форм и методов нами были проанализированы следующие педагогические сочинения:

- *«Путь русской национальной школы»;*
- *«Национальное и героическое в воспитании»;*
- *«От принудительности к добровольчеству»;*
- *«Трудновоспитуемые»;*
- *«Школа им. Достоевского»* [Губко, 1991].

Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Гуманизм и талант Виктора Николаевича состоял в том, что он не «перевоспитывал» ребят, а выстраивал совместную жизнедеятельность детей и взрослых, создавал условия для развития в ходе включения

**Идеи, формы и методы
в педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского**

Идеи	Формы	Методы
<ul style="list-style-type: none"> • Идея уважения к трудновоспитуемому, • Идея гуманизма, • Идея воспитания через коллектив, • Идея создания системы национального воспитания, • Идеи воспитывающего обучения, • Идея включения в деятельность через познание 	<ul style="list-style-type: none"> • Беседа, • Игра (труд и спорт), • Экскурсия, • Декламация, • Инсценировка, • Коллективное творческое дело 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод развития доверия, • Метод сотрудничества и взаимопомощи, • Метод поощрения, • Метод написания летописи, • Метод включения воспитанников в различные виды деятельности, • Метод дифференциации обучающихся по «тяге к знаниям»

их в продуктивную деятельность. Культура, интеллектуальный труд и творчество — три столпа, на которых строилась педагогика Сорока-Росинского, в противовес трем ГУСовским колонкам «природа» — «труд» — «общественная жизнь» [Губко,1991].

В соответствии с целью исследования нами была организована и проведена исследовательская работа на базе школ города Санкт-Петербурга. В проведенном анкетировании участвовали свыше 30 учителей разного возраста. Анкета состояла из 8 вопросов.

96,7 % опрошенных учителей подтвердили актуальность проблемы «трудных» подростков в современной школе. Среди учителей в группе со стажем работы от года до 3 лет 71,4 % респондентов мало знакомы с опытом школы. Педагоги с более высоким педагогическим стажем от 20 лет и выше в большинстве знакомы с ШКИДа.

Перечень наиболее значимых идей по мнению опрошенных учителей:

- 1-е место — идея включения в деятельность через познание;
- 2-е место — идея уважения к трудновоспитуемому;
- 3-е место — идея создания системы национального воспитания;
- 4-е место — идея создания и воспитания через коллектив;
- 5-е место — идея воспитывающего обучения.

Среди принципов, используемых в современной школе, педагоги выбрали наиболее значимым принцип учения с увлечением — 70 %, вторым среди наиболее значимых стал принцип педагогического оптимизма. Почти в равных долях по значимости выступают принципы «Поменьше учителя — побольше ученика» и «Всякое знание превращай в деяние».

Среди актуальных форм, используемых в современной школе, можно выделить беседу — 70 %. Она признана наиболее значимой формой организации учебно-воспитательной деятельности в школе. На втором месте — игра, на третьем — экскурсия. Значимой формой остается коллективное детское творчество и игра. Менее значимыми стали инсценировка — 50 % и декламация — 43,3 %.

В вопросе, посвященном изучению актуальности методов воспитания в школе им. Достоевского, наиболее значимым признан метод сотрудничества и взаимопомощи — 90 %, на втором месте метод развития доверия — 83,3 % и на третьем метод включения воспитанников в различные виды деятельности — 76,7 %. Среди значимых на первом месте метод дифференциации обучающихся по «тяге к знаниям» — 50 %, на втором метод поощрения — 43,3 %, на третьем месте метод включения воспитанников в различные виды деятельности — 16,7 %.

Анализ результатов диагностики показал, что 70 % опрошенных педагогов мало знакомы с педагогической деятельностью Виктора Николаевича в школе имени Достоевского.

Исходя из результатов анкетирования мы разработали проект *«Педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского — современному учителю»*.

Цель проекта: приобщить учителей к опыту воспитательной работы с трудными подростками педагога-гуманиста.

Задачи проекта:

- рассказать учителям о петербургском педагоге Сорока-Росинском;
- познакомить с основными идеями педагогического наследия Сорока-Росинского;
- прочитать и выделить основные принципы воспитательной системы, которые отражены в воспоминаниях воспитанницы Сорока-Росинского (Р. И. Шендерова «Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский: Страницы жизни»);
- изучить и обсудить статьи «Трудновоспитуемые» и «Национальное и героическое в воспитании»;

- организовать просмотр фильма «Республика ШКИД»; провести дискуссию «Правда и вымысел»;
 - в Международный день учителя организовать посещение мемориала и встречу с ученицами 50-х годов (Р. И. Шендеровой, М. А. Тимофеевой, Т. А. Троянker и др.);
 - организовать экскурсию и возложение цветов к памятной доске, установленной на здании школы им. Ф. М. Достоевского на Старо-Петергофском проспекте, д. 19 в день рождения Сорока-Росинского.
- Содержание проекта состоит из четырех этапов:*

I этап — познавательный-информационный — направлен на получение знаний о личности петербургского учителя.

В ходе первого этапа учителя знакомятся с биографией Сорока-Росинского. Для этого нами была создана таблица с основными датами и событиями жизни педагога, а также список адресов, где он жил и работал.

II этап — познавательный-активный — предполагает активное включение педагогов в деятельность по приобретению знаний о педагогическом наследии через участие в обсуждениях, дискуссиях, экскурсиях и знакомство с проектом «Изучение педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского» студентов факультета безопасности жизнедеятельности.

Для данного этапа нами была разработана лента времени в формате фото, рассказывающая о создании и реализации проекта «Изучение педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского» на факультете безопасности жизнедеятельности: прошлое, настоящее и будущее.

На факультете безопасности жизнедеятельности в течение 14 лет реализуется проект «Изучение педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского» по следующим направлениям:

- научно-исследовательская деятельность студентов (подготовка докладов, проектов, написание ВКР);
- культурно-просветительская деятельность (реализация педагогических проектов во время практики в современной школе);
- социально-значимая деятельность (митинги, посвященные дню памяти петербургского учителя, ежегодные встречи с ученицами Виктора Николаевича в Международный день учителя и в день рождения — в музее РГПУ им. А. И. Герцена);
- внедрение проекта в культурно-воспитательную среду города при участии МО № 65 Приморского района Санкт-Петербурга, студентов, школьников СШ № 596, музея РГПУ им. А. И. Герцена, бывших учеников Сорока-Росинского [Лагун, 2008].

На данном этапе мы предлагаем учителям прочитать и выделить основные принципы воспитательной системы В. Н. Сорока-Росинского, которые отражены в его трудах, а также в воспоминаниях его воспитанницы 50-х годов Р. И. Шендеровой в книге «Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский: Страницы жизни».

III этап — активно-деятельностный — педагоги сами становятся субъектами познавательной деятельности, сами планируют ее и сами реализуют в воспитательной работе с «трудными» подростками. Этот этап подразумевает участие педагогов в дискуссиях, экскурсиях и митингах, посвященных памяти великого петербургского учителя;

IV этап — рефлексия — предусматривает анализ полученного опыта.

Разработанный нами проект «Педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского — современному учителю» является продолжением проекта, реализуемого на факультете безопасности жизнедеятельности в течение 14 лет. Мы планируем внедрить наш проект в культурно-воспитательную среду города и продолжить изучение педагогического наследия Сорока-Росинского путем приобщения современных учителей к его педагогическому опыту.

Опыт великого петербургского учителя важен для новой российской школы, он учит будущего педагога подходить к своему труду как к государственной проблеме, уважать интересы ребенка, максимально содействовать его развитию, становлению личности.

Литература

- Васильева З. И. (Ред.) *Петербургские учителя: Виктор Николаевич Сорока-Росинский*. СПб.: РИА Золотой Лев, 2008. С. 64.
- Лагун С. А. Изучение педагогического наследия В. Н. Сороки-Росинского в курсе «История образования и педагогической мысли». В кн.: Е. М. Колосова, И. А. Свиридова, Н. М. Федорова (ред.). *Имя в истории Петербургской школы*. СПб.: Астерион, 2008. С. 102–107.
- Губко А. Т. (сост.). Сорока-Росинский В. Н. *Педагогические сочинения*. Сост. А. Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
- Числова С. Н. *Педагогическая система В. Н. Сороки-Росинского: Предупреждение и преодоление трудновоспитуемости подростков. дис. ... канд. пед. наук*. Елец, 2001.
- Шендерова Р. И. *Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский: Страницы жизни*. Р. И. Шендерова. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010. 176 с.

Циклаури Евгений Мэлсович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Evgeniy M. Tsiklauri

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исторические аспекты педагогических исследований

Научный руководитель — Н. М. Фёдорова, д-р пед. наук, проф.

evgeniytsiklauri@mail.ru

УДК 2-43

Патриотическая деятельность духовенства в годы Великой Отечественной войны

Аннотация. В статье представлена объективная оценка патриотической позиции и вклада духовенства в победу в Великой Отечественной войне, проявленной в заявлениях и обращениях к пастве с самого начала войны, в период оккупации. Рассматривается отношение православных верующих к нацистам на оккупированной территории и анализируется подвиг, жертвенное служение Псковской православной миссии. Раскрывается тема государственно-церковных отношений во время войны, частичного возрождения церковной жизни.

Ключевые слова: духовенство, церковь, Великая Отечественная война, помощь и поддержка.

Patriotic activities of the clergy during the Great Patriotic War

Abstract. The article presents an objective assessment of the clergy's patriotic position and contribution to the victory in the Great Patriotic War, manifested in statements and appeals to the flock from the very beginning of the war and during the occupation. The Orthodox believers' attitude to the Nazis in the occupied areas is analysed. The article discusses the acts of bravery and the sacrificial service of the Pskov Orthodox mission. The state-church relations during the war and the partial revival of church life are also considered.

Keywords: clergy, church, Great Patriotic War, help and support.

Великая Отечественная война стала суровым испытанием для всех, но несмотря на все гонения и потери, выпавшие на долю верующих в годы советской власти, все как один встали на защиту Отечества, исполняя свой гражданский долг. Плечом к плечу стояли мусульмане и христиане, буддисты и иудеи, защищая границы своей общей Родины, жизнь будущих поколений. Церковь снова, как это хорошо видно на протяжении всей истории, объединила в едином порыве патриотизма всю веру и мужество граждан в борьбе против оккупантов. Российские архивы содержат многочисленные свидетельства активной деятельности руководителей, духовенства и верующих разных религиозных конфессий, продолжавших действовать в СССР и в военные годы [РГАСПИ. Ф. 628... ; Одинцов, Кочетова, 2015].

В самом начале войны, когда боевые действия уже начинали разворачиваться на границах нашей Родины, митрополит Московский и Коломенский Сергей, опираясь на добрую память о наших храбрых предках, пишет «Послание пастырям и пасомым христианской православной Церкви». Напоминая о славных победах А. Невского, Д. Донского «полагавших душу свою за народ и родину», благословил на воину защиту границ, а пастырей Церкви призвал к необходимости ободрять граждан и утешать, а также напоминать о долге и о воле Божией [Гусев, 2000]. Отозвавшиеся на горячий пастырский призыв духовенство и верующие разных религиозных исповеданий, начали активную патриотическую деятельность, сплотившую их в борьбе за свободу и охватившую следующие направления:

— на храмовых службах вдохновленные настроем проповедей духовенства и призывом защищать Родину, а также приложить все усилия для приближения победы, верующие возносили свои молитвы о прекращении войны и о победе над оккупантами. Проповеди и послания также несли разъяснения о твердой позиции Церкви, несмотря на успех или неудачу в военных действиях Советской Армии, отмечая пораженческие настроения и скорбные размышления;

— в открывшихся храмах и монастырях совершались молебны о заступлении и помощи национальных героев земли Русской: Александра Невского, Дмитрия Донского и др. Русские святые стали духовной опорой, что позволяло наполнять сердца гордостью за ратные дела предков, даровать надежду на их помощь и небесное покровительство, укреплять любовь к Родине, поддерживать уверенность в неотвратимости победы советских войск над врагом и утешать скорбящих;

— деятельность духовенства способствовала зарождению «нравственных условий победы», призывая к мужеству и самоотверженности в сражениях, порицая такие негативные проявления военных действий, как дезертирство и сотрудничество с фашистами.

Кроме духовной поддержки всех без исключения граждан страны, Церковь энергично занималась сбором средств на военные нужды. Уже на второй день после начала войны митрополит Алексей выступил с призывом к приходам Ленинграда приступить к активному сбору средств для Фонда обороны и Советского Красного креста. Крупные денежные суммы, облигации, украшения и лом драгоценных металлов, питание и вещи, подарки для бойцов — все это позволило оказать значительную поддержку армии. В Фонд обороны для Красной Армии Церковным советом было переведены и средства (35 000 рублей), полученные за продажу билетов денежной вещевой лотереи. Следует отметить, что вся сумма денежных средств, собранных благодаря активной организации и участием верующих граждан за весь военный период, превысила 300 млн рублей. Пожертвования на военные нужды, организованные духовными пастырями Русской Православной церкви, позволил укрепить техническую мощь советской армии и флота. На эти средства были построены новые танки Т-34, самолеты, вошедшие в состав эскадрильи истребителей «Александр Невский», существенно повлиявшие на исход военных действий [Одинцов, Кочетова, 2019]. Пламенное приветствие митрополита Николая при передаче боевой техники танковой колонне «Дмитрий Донской» 38-му и 516-му отдельных танковых полков сумела вдохновить бойцов на рвение к победе в предстоящих им боях. «Бог в помощь вам в вашем святом деле защиты Родины! Духом с вами будем все мы, весь наш советский народ во всех ваших бранных подвигах. Мы пламенно молимся о победе нашего оружия и пламенно веруем в конечное торжество свободы, правды, мира...». Танковая колонна «Дмитрий Донской» сумела сохранить боевую технику и дойти до Берлина. Принявшие благословения священников и отправлявшиеся на битву с фашистами бойцы имели крепкую уверенность в неотвратимости победы над оккупантами. Находящиеся в тылу храмы и монастыри под руководством духовенства становились прибежищем для раненых, полноценными госпиталями и перевязочными пунктами, в которых получали лечение и помощь в восстановлении после боевых ран. Наиболее ценными оказались знания и опыт врача-священника В. Ф. Войно-Ясенецкого (Святой Лука Крымский).

В начале военных действий в своем Послании «К верным чадам Русской Православной церкви» митрополит Сергей призывал к оказанию помощи и партизанскому движению: «...Помните, что всякая услуга, оказанная партизанам, есть заслуга перед Родиной...» Зачастую с риском для своей собственной жизни духовенство и верующие укрывали раненых или вырвавшихся из фашистского плена бойцов. Священники постоянно обращались к местному населению с просьбой о помощи партизанам медикаментами, одеждой, продуктами, а также просили принимать участие в разведке и боевых вылазках, доставать различные документы, скрывать под своим кровом раненых или молодежь от мобилизации в фашистскую армию. Среди местных жителей оккупированных врагом территорий проводилась и скрытая от внешних глаз антифашистская агитация.

На захваченных землях фашисты проводили продуманную религиозную политику, открывая храмы и проводя на этом фоне антисоветскую пропаганду.

С этой точки зрения особый интерес вызывает созданная в 1941 году и просуществовавшая вплоть до 1944 года Псковская православная миссия. Не так давно, благодаря стараниям некоторых российских исследователей, была проведена огромная работа по восстановлению целостного описания ее деятельности. Отличительная особенность ее состояла в том, что участие в ее открытии принимали и главный нацистский идеолог Альфред Розенберг, и группа советских граждан под руководством П. А. Судоплатова, осуществлявшая разведывательную и диверсионную деятельность по плану Сталина и Берии [Голиков, Фомин, 1999; Шкаровский, 2010]. Центральная роль во всех событиях отводилась митрополиту Виленскому и всей Прибалтики Сергию (Воскресенскому).

По разработанному НКВД плану, он остался в Риге и приветствовал прибытие немецких войск, принял участие в организации миссии, которая внешне лояльно относилась к захватчикам, а тайно выполняла разведывательную и диверсионную работу. В проповедях священников миссии звучали призывы смириться и принять немецкие войска, как якобы способствующих религиозному возрождению на советской земле. Но тайная практическая деятельность этих же священников, прятавших раненых, беженцев, детей была скрыта от внешнего взора. Такой приют они могли найти под куполами Псково-Печерского монастыря, о чем говорят многочисленные свидетельства. Усилиями митрополита Сергия отпущенные дети из концлагеря Саласпис на-

ходили приют и помощь в семьях верующих. В лагерях для военнопленных были возобновлены и проводились церковные службы, дававшие духовную поддержку и утешение. Для них же собирались деньги, вещи и продукты, которые в любой момент могли быть конфискованы и переданы фашистами для своих солдат.

К сожалению, именно этот факт вынужденной «помощи» фашистам, а также якобы случаи агитации священниками народа за нацистов был поставлен НКВД в вину членам Псковской православной миссии. Учитывая общий дух времени с доносами и предательством, в большинстве своем обвинения были несправедливыми. Именно члены миссии способствовали реализации плана спецоперации под кодовым названием «Послушники», сыгравшую значительную роль в подготовке и проведении сражения на Курской дуге. Хотя внешне постановочные для гитлеровского руководства разногласия Псковской православной миссии и Московской Патриархией и имели место, все же члены миссии всегда находились в лоне Русской Православной Церкви Московского Патриархата. Отказавшись исполнить приказ Гитлера предать анафеме избранного Патриарха Московского и всея Руси и тем самым осудить решение Синода, священники миссии навлекли на себя гнев и преследования оккупантов и избрали для себя путь мученичества. Стремительно наступавшие советские войска освободили Псковщину в 1944 году от фашистов, вместе с тем прекратила и свою деятельность Псковская православная миссия.

Судьба членов миссии трагична. Немцы расстреляли митрополита Сергия, а сотрудники НКВД подвергли многих членов миссии, пожертвовавших своей жизнью ради свободы будущих поколений и Отечества, арестам, ссылкам и расстрелам. Некоторые священники все же смогли избежать «справедливого советского суда тройки». Быстрое и успешное наступление советских войск позволило все же некоторым эмигрировать и сохранить свою жизнь. Членом миссии был и молодой священник Николай Гурьянов, впоследствии прославившийся как благодатный старец.

В сражениях действующей армии, в партизанских отрядах и в тылу врага плечо к плечу стояли сотни тысяч верующих граждан различных вероисповеданий. Под руководством пастырской заботы священнослужителей они явили подлинный пример служения Богу, стране и своему народу, о чем свидетельствуют многочисленные награды, не всегда, к сожалению, нашедших своих достойных героев.

Показательно участие мусульманского духовенства СССР, призывавшее к беспощадной борьбе с фашистскими оккупантами и оказывавшее всяческую поддержку как воинам, так и мирным жителям советского государства. Стоит отметить помощь беженцам и эвакуированным советским гражданам жителями азиатских республик. Достойный пример дружбы и взаимопомощи на многие годы остался в сердцах благодарных людей, горе которых оказалось принятым и исцеленным добром и милосердием.

Героическая история нашей страны, достойный вклад в которую внесло духовенство и верующие разных вероисповеданий, станет ярким примером для молодого поколения.

Литература

- Голиков А., Фомин С. *Кровью убеленные. Мученики и исповедники Северо-Запада России и Прибалтики (1940–1955). Мартиролог православных священнослужителей и церковнослужителей Латвии, репрессированных в 1940–1952 гг. Жизнеописания и материалы к ним.* М.: Изд-во Паломник, 1999. 390 с.
- Гусев Г. Русская Православная Церковь и Великая Отечественная война. *Наши современник.* 2000. № 5.
- Митрополит Николай. На алтарь родины. *Журнал Московской Патриархии.* 1944. № 4.
- Одинцов М. И., Кочетова А. С. *Конфессиональная политика в Советском Союзе в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.* М.: Научно-политическая книга; Политическая энциклопедия, 2014. 314 с.
- Одинцов М. И., Кочетова А. С. «Примите... скромный подарок для нашей славной Красной армии». Письма, обращения и телеграммы верующих И. В. Сталину. 1943–1945 гг. *Исторический архив.* 2015. № 4. С. 121–141.
- РГАСПИ. Ф. 628. Коллекция документов, писем и телеграмм советских и зарубежных граждан об их жертвованиях в фонд обороны СССР. 1942–1946 гг.
- Одинцов М. И., Кочетова А. С. Священник Александр Троицкий внес 100 тысяч рублей... 75 лет назад по инициативе митрополита Сергия была создана танковая колонна имени Димитрия Донского. *Родина.* 2019. № 3. С. 126–133.
- Шкаровский М. В. *Русская Православная Церковь в XX веке.* М.: Вече, 2010.
- Шкаровский М. В. *Церковь зовет к защите Родины.* СПб.: изд-во: Сатись, 2005. С. 624
- Псковская православная миссия в годы Великой Отечественной войны.* [Электронный ресурс]. *Православие.ru* URL: <https://pravoslavie.ru/37690.html> (дата обращения: 10.04.2021).

Духовно-нравственное воспитание обучающихся

Сайфулина Татьяна Валерьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana V. Sayfulina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Духовно-нравственное воспитание обучающихся

Научный руководитель — С. В. Христофоров, канд. пед. наук, доц.

sayfulina@yandex.ru

УДК 159.9

Преемственность в духовно-нравственном воспитании девочек в пансионе: история и современность

Аннотация. В докладе затрагивается тема актуальности возрождения духовных и социальных ценностей. Важными средствами духовно-нравственного воспитания в образцовых учебных заведениях закрытого типа всегда была как организованная педагогическая среда, так и приобщение к православной культуре. Воссоздание системы женских учебно-воспитательных учреждений в современной России дает нам возможность проследить сочетание классических традиций женского образования и современных требований к образованию.

Ключевые слова: пансионы, частные учебные заведения, совместное обучение, образцовые учебные заведения, духовно-нравственное воспитание, морально-эстетические нормы, религиозно-православное воспитание.

Continuity in spiritual and moral education at all-girl boarding schools: History and modernity

Abstract. The article discusses the importance of reviving spiritual and social values. A controlled educational environment and a focus on Orthodox

Christianity have always been important tools of spiritual and moral education in exemplary boarding schools. In modern Russia, reconstructing the framework of women's educational institutions makes it possible to identify the similarities between the classical traditions of women's education and modern educational requirements.

Keywords: boarding schools, private educational institutions, co-education, exemplary educational institutions, spiritual and moral education, moral and aesthetic norms, Orthodox religious education.

Социально-политические, информационно-технические изменения в обществе приводят к переоценке ценностей, к обесцениванию духовно-нравственных, эстетически-культурных понятий. Данный процесс можно назвать не только общероссийским, но и мировым. Нравственная деградация современного российского общества — это в некоторой степени результат воздействия «вседозволенности» перестроечного периода, которая привела к потере нравственного сознания общества, тесно связанной в советский период с идеологической функцией государства. В то же время это результат влияния информационно-цифрового пространства, технологической революции.

Известный публицист В. Н. Осипов, говоря о современном мире, отмечает, что русское общество стоит перед угрозой духовного и биологического уничтожения русского народа. Информационно-техническое общество разрушает не только права человека, но и православное понимание человека и его сути, и вместе с тем и духовно-нравственные ценности [Осипов, 2019]. Цифровой век приносит угрозу «национальной» идентификации человека, приводит к падению человеческих ценностей, к усугублению проблем духовно-нравственного воспитания. В связи с этим можно утверждать, что тема возрождения духовных и социальных ценностей относится сегодня к одним из актуальных проблем как педагогического, так и социального характера. С воспитанием духовно-нравственных ценностей связано и возрождение национальных традиций, и патриотическое и культурно-эстетическое воспитание.

Все сказанное является подтверждением важности разрешения проблемы возрождения духовных ценностей, которая является одной из главных проблем современного образовательно-воспитательного и социального процесса. Одним из способов решения данной проблемы может стать обращение к истории просвещения XIX века, к изучению методов духовно-нравственного воспитания в образцовых учебных заведениях закрытого типа царской России и их применение в современной образовательной среде.

Особенностью образовательно-воспитательного процесса в пансионах дореволюционной России была изоляция учащихся. Часто такие учебные заведения привязывались к монастырям, поэтому религиозно-православное воспитание становилось основой становления нравственных ценностей воспитанников. Частные пансионы в первой половине XIX века являлись основными учебными заведениями. Н. И. Яковкина приводит следующие статистические сведения: «В 20-х годах XIX века в <...> Петербурге было 17 мужских и 22 женских пансиона, а в конце 30-х годов общее количество их возросло до 80. <...> государственных мужских гимназий в это же время было только 4» [Яковкина, 2000].

Многие учебные программы пансионов (речь идет о пансионах I разряда) соответствовали уровню государственных гимназий, основной целью которых была подготовка к поступлению в университеты. Образовательные программы пансионов, закрепленных за университетами и относящихся к разряду «особых», отличались не только эффективностью и широким охватом изучаемых дисциплин, но и имели особые воспитательные системы, которые складывались из обдуманых методов поощрения и наказания, создания традиций, применения теоретических баз идей эпохи Просвещения, идеологических принципов воспитания дворянства как привилегированного общественного слоя. «Особенно богатые традиции имели методы воспитания в Московском университетском благородном пансионе <...>. В воспитании представителей дворянства важную роль играли идеологические принципы. Религия считалась основой воспитательного процесса, воспитанникам также внушалась любовь к Отечеству и преданность императору», — отмечает Ю. А. Диссон [Диссон, 2008, с. 15–16]. В таких образовательных учреждениях воспитание становилось основой образования. Эта особенность была более выраженной в учебных программах женских пансионов, где изучение эстетических, этических наук, закона Божьего имело преимущество над преподаванием дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов.

Особенностью воспитательной системы пансионов в России до второй половины XIX века стал не только закрытый характер заведений, но и их гендерное разделение учащихся, до начала XX века проверяющие инстанции, как правило, отрицательно относились к практике введения разнополового обучения [Веремченко, 2015, с. 34–35]. Поэтому духовно-нравственное воспитание воспитанниц имперской России осуществлялось в рамках ограниченного мира, где складывались особые отношения между участниками учебного процесса,

создавались свои правила и закономерности существования в нем, а также особая система духовно-нравственного воспитания. К сожалению, закрытость, обособленность пансионатов от общественной жизни имела не только положительные черты: многие воспитанницы оказывались неприспособленными к реалиям обывательской жизни. Эта проблема ярко выражалась в романе «Госпожа Бовари» Гюстава Флобера, великого французского писателя, и в произведении «Эффи Брест» Теодора Фонтане, представителя немецкого реализма. Два европейских романа открывают тему мнимости основ аристократического воспитания XIX века, связанных с обособленностью духовно-нравственных идеалов и среды, в которой находятся воспитанницы дворянской среды. Это приводит героиню к неизбежной трагедии, связанной с поиском идеалов, который не существует в реальном мире «искаженных» понятий. Данную проблему стоит учитывать и при внедрении современных пансионатов, закрытая структура которых может стать причиной иллюзорности мировоззренческих представлений выпускников.

Однако в благородных пансионах имперской России можно выделить основные преимущества духовно-нравственного воспитания, которые могут быть использованы как в современной традиционной образовательной системе, то есть в общеобразовательных учебных заведениях, так и в частных учебных заведениях пансионного типа.

Во-первых, можно говорить о силе воспитательной среды, в которой ответственность за нравственное воспитание возлагалась как на педагогический состав, так и на родителей. «Складываются традиции, объединяющие воспитанниц и педагогов в единую дружную семью, доминирование семейственных отношений в гимназии — это тоже своеобразная традиция», — отмечает в статье А. В. Митропольская, анализируя традиции духовно-нравственного воспитания в пансионатах дореволюционной России [Митропольская, 2012, с. 205]. Целью пансионатов становилось достижение «семейных» отношений в соединении школы и семьи ребенка. Стоит отметить, что эта проблема касается сегодня многих образовательных учреждений, где существуют определенные разногласия между преподавательским составом и родителями учащихся. Целью традиционной школы сегодня, как правило, является предоставление образовательных услуг, а воспитательные функции отводятся на второе место. Часто возникают недопонимания между родителями, педагогами и детьми, потому что нет единой системы, программы духовно-нравственного воспитания. В данном случае современные пансионаты могут стать некоторой эксперимен-

тальной базой для создания благоприятной воспитательной среды, где нравственный портрет личности будет приравниваться к уровню образования учащегося.

Во-вторых, в основе воспитательной системы женских пансионов лежали общечеловеческие ценности, главными среди которых было осознание роли семьи, женской природы, взаимного уважения, целостности личности как объекта социокультурного развития общества. Выдающийся русский педагог XIX века К. Д. Ушинский писал об особенностях женского воспитания, определяя главные принципы формирования духовно-нравственного облика женщины: «Положение женщины, данное ей самой природой, таково, что, с одной стороны, через ее посредство сохраняется в народе национальность, и жизнь отживших поколений соединяется с жизнью живущих, а с другой — через женщину только прогресс человечества проникает в нравы людей, в характер народа и его общественную жизнь. Именно поэтому образование женщины должно быть, с одной стороны, “проникнуто народностью”, а с другой — “должно быть образованием Человека”» [Ушинский, 2004, с. 439]. Сегодня проблема гендерного самопринятия и осознания женской природной функции является одной из главных проблем воспитания. Большинство современных матерей нуждаются в специальной подготовке и в обучении ведению семьи, и в освоении навыков и принципов воспитания детей. Родители, воспитанные в семье с «тоталитарными» принципами взаимоотношений между взрослыми и ребенком, подсознательно используют в воспитании собственных детей те же принципы воспитания, требуя беспрекословного подчинения, иногда даже имея педагогическое образование. Эта проблема имеет не только частный характер, но и общегосударственный. Поэтому сегодня необходимо создать условия для установления правильных традиций воспитания детей, которые и будут способствовать формированию духовно-нравственных ценностей общества. Именно от сформированности традиций воспитания женщины зависит уровень ее индивидуального и социального развития, будущее ее детей, определение человеческих ценностей в обществе, идентификация народа как нации. Специальные учебные заведения могут стать основой для создания традиций женского воспитания через воссоздание основных принципов гендерного воспитания имперских пансионов.

В-третьих, особую роль в духовно-нравственном воспитании учащихся пансионов всегда имело приобщение к православно-христианским традициям. Испокон веков религиозная культура являлась осно-

вой нравственности и гуманизма. Сегодня изучение особенностей различных религий, возрождение традиций православной церкви могут стать основой развития толерантного отношения к людям разного вероисповедания и разных национальностей. Именно поэтому педагогическая православная культура должна быть в основе становления правильных духовно-нравственных и социокультурных ценностей современного общества.

В современной России наблюдается тенденция возврата к пансионному типу обучения, возрождение традиций раздельного женского обучения, внедрение первенства воспитательного потенциала образовательной системы. Но стоит отметить, что развитие каждого современного пансиона, как правило, происходит отдельно, в обособленной «частной» образовательной среде. Для развития пансионатов современной России необходимо формирование «системного аппарата» воспитания. Только в этом случае можно будет говорить о социальной роли возрождения традиций, внедрения гендерного подхода и православной педагогики для формирования духовно-нравственных ценностей воспитанниц пансионатов, что, в целом, может способствовать новому отношению к воспитанию женщины, а значит, и будущего поколения России.

Литература

- Веремченко В. А. Пансионы в России во второй половине XIX — начале XX в. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. 2015. № 3. С. 33–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pansiony-v-rossii-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-hh-v> (дата обращения: 12.03.2021).
- Диссон Ю. А. *Лицеи и благородные пансионы в системе народного просвещения России в первой трети XIX века: автореферат дис. кандидата исторических наук*. Москва, 2008. 26 с.
- Митропольская А. В. Развитие духовно-нравственных традиций воспитания девушек в дореволюционной России. *Вестник ТГУ*. 2012. Вып. 7 (111). С. 203–207.
- Осипов В. Н. Закат свободы в цифровой зоне. *Русская народная линия*. 2019. № 12. URL: https://ruskline.ru/news_rl/2019/12/30/zakat_svobody_v_cifrovoi_zone (дата обращения: 08.03.2021).
- Ушинский К. Д. *Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Москва: Фаир-Пресс, 2004. 574 с.
- Яковкина Н. И. *История русской культуры. XIX век: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Культурология»*. 2-е изд., стер. СПб.: Лань, 2002. 576 с. URL: <http://cult-lib.ru/doc/culture/yakovkina-istoriya-kultury-xix/1-1-5-chastnye-pansiony.htm> (дата обращения: 12.03.2021).

Современные исследования проблем воспитания

Зарин Олег Александрович

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Oleg A. Zarin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Современные исследования проблем воспитания

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук

shawyhencia@gmail.com

УДК 37.06

Резильентные школы в России: проблемы и перспективы

Аннотация. Тема резильентных школ является новой для российско-го образования, этот феномен почти не освещен в научной литературе. В данной статье рассматриваются предпосылки к возникновению резильентных школ в России, актуальность этой проблемы и перспективы развития резильентных школ в условиях отечественного образования.

Ключевые слова: резильентность, внешние воздействия, образовательная среда, адаптивность, резильентные школы.

Resilient schools in Russia: Challenges and potential

Abstract. The concept of resilient schools is new to Russian education and has scarcely been discussed in academic literature. This article examines the prerequisites for the emergence of resilient schools in Russia, the importance of resilient schools and the potential for the development of resilient schools within the framework of Russian education.

Keywords: resilience, external influences, education environment, adaptability, resilient schools.

В современном обществе ключевым результатом образования становится социализация личности. Анализ различных аспектов соци-

ального заказа относительно общего образования показывает, что главные ожидания от школы связаны с формированием адаптивности, социальных навыков, самостоятельности мышления, познавательных интересов, а не только с формальными выходами: ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и всеми видами контроля. Такой подход ближе к мировому тренду формирования компетенций и универсальных, в том числе метакогнитивных, навыков (умения общаться, договариваться, понимать других людей, решать проблемы и пр.), чем традиционная ориентация на знания и предметные результаты. Социальная ситуация развития современных детей характеризуется неопределенностью и вариативностью контекста, информационной перегруженностью и высокой интенсивностью социальной динамики, что создает не свойственную предыдущим поколениям нагрузку на психику. В силу ограниченности внутренних и внешних ресурсов дети редко могут справиться с подобными проблемами самостоятельно, особенно когда ребенок изначально травмирован, ослаблен и уязвим.

Социальное расслоение в России усиливается с каждым годом, как следствие на протяжении пяти лет количество детей, проживающих в социально неблагополучных семьях растет. По данным ВЦИОМ за последние пять лет в России выросло количество людей, окружение которых состоит в основном из неблагополучных семей: в 2013 году об этом говорили 4 %, в 2018 году — 16 %.

Государство в силу разных причин не уделяет должного внимания проблеме школ с социально неблагополучным контингентом. На этом фоне проблема резильентных школ становится крайне важной и актуальной.

Проблема и явление резильентных школ исследуются отечественной педагогической наукой совсем недавно, однако термин «резильентные школы» все чаще употребляется в научных трудах отечественных ученых. Так, одним из первых научных трудов на эту тему стало исследование специалистов Высшей школы экономики, выполненное под руководством М. А. Пинской [Пинская и др., 2018]. В данной работе понятие «резильентный» — это человек или организация, которые при неблагоприятном, агрессивном внешнем воздействии сохраняют благополучное состояние, а резильентная школа — это школа, которая идет вопреки всему или «движется» поверх барьеров.

Проведя контент-анализ, можно сказать, что резильентность не до конца исследована и описана в научных трудах, так как не выражена многогранность подобного феномена. Везде мы встречаем синонимичные, аналогичные понятия, подразумевающие, что резильентность —

способность давать высокие результаты и быть успешным в условиях неблагоприятной среды. Такие результаты, получаемые школьниками, разумеется, превосходят ожидания исследователей и педагогов.

Представляется, что необходимо создавать равные условия для получения качественного школьного образования каждого несовершеннолетнего вне зависимости от его экономического, социального положения или положения его родителей. Современный политический курс в сфере образования и просвещения населения взят на гуманизацию и всеобщую доступность услуг. Об этом говорится в Конституции РФ, Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОСах.

Долгое время в стране существовала образовательная система, которая не выделяла школы по принципу контингента учащихся. Были специализированные учебные заведения для сирот, малолетних преступников. В дореволюционный период школы делились по принципу происхождения учеников. Уровень социального расслоения — это показатель, который свидетельствует о существовании разных возможностей для развития населения одной страны, а неравные права и возможности зачастую влекут за собой конфликт и раскол.

Таким образом, мы приходим к выводу, что исследование опыта резильентных школ может в дальнейшем помочь получить достойное образование любым детям. От эффективности образования и социализации неблагополучных семей зависит уровень развития и образования России будущего.

Резильентные школы действуют адресно, выстраивая индивидуальный образовательный маршрут, адаптируя образовательный процесс под особенности воспитания, целей и интересов учащегося. Создание благоприятных образовательных условий помогает учащимся отвлечься от социальных проблем в семье и мире за пределами школы. Таким образом, школа зачастую переносит на себя часть воспитательных обязанностей родителей. В рамках резильентной школы необходимо создать условия для самореализации школьников, готовить учащихся к суровым условиям внешнего мира, при этом обеспечивая высокий уровень образовательных результатов. Это становится возможным благодаря определенным действиям:

- 1) дополнительные занятия для отстающих учеников — есть занятия после уроков, дополнительная подготовка к государственным экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, итоговые сочинения);
- 2) помощь в адаптации детям мигрантов — для них проводятся дополнительные уроки русского языка, разговорной речи;

- 3) переход на новый уровень сильных учеников: для них есть профильное обучение, внеурочные занятия — например, факультативы, участие в научных обществах, а чаще всего — подготовка к участию в олимпиадах;
- 4) активная работа с детьми из неблагополучных семей, компенсация недостатка родительского внимания;
- 5) воспитание в школьниках самостоятельности и помощь с определением научных, творческих и спортивных интересов, будущим образованием и профессией;
- 6) вовлечение детей в неакадемическую жизнь школы, способствующее развитию чувства причастности к школе;
- 7) работа с родителями, подключение их к помощи детям.

Как уже говорилось ранее, по последним данным порядка 16 % детей проживают в социально неблагополучных семьях, и, на мой взгляд, практикующие педагоги должны обладать уникальными навыками для работы с детьми из таких семей. Создание методик для работы с социально неблагополучными детьми и освещение данной проблемы может повлиять на присвоение особого статуса школам с таким контингентом учеников или школам, расположенным в неблагополучных районах.

У большинства резильентных школ есть история прежней тяжелой жизни, выхода из кризиса и переход в новое здоровое состояние. Новые и инициативные директора приносят свои ценности, свое понимание, что должна делать школа, собирают команду — сплоченный коллектив, который разделяет взгляды своего директора.

В текущих условиях для становления и развития явления резильентных школ в России государством не созданы необходимые условия. Очевидно, что такие школы должны получать дополнительное финансирование и иметь высокий уровень материально-технической базы. Это позволит создать в таких школах дополнительные ставки школьных психологов, тьюторов и расширить внеурочную деятельность для обеспечения досуга школьникам.

Необходимо также задуматься о присвоении резильентным школам особого статуса и организовать сеть резильентных школ для обмена опытом и систематизации накопленных знаний и методик, применяемых педагогами этих школ.

Изучение резильентных школ является перспективным направлением исследований. Обозначенные особенности и проблемы применительно как к теоретическому осмыслению резильентных школ, так и к практической реализации обладают значительной спецификой.

Резильентные школы выполняют значимую социальную роль, соответственно, их исследование необходимо, а поддержка важна как для общества, так и для государства. Опыт резильентных школ может быть применен школами, которые функционируют в сложных социальных условиях и при этом не являются успешными. Чем больше школ последуют примеру резильентных школ, тем выше будет качество образования и тем больше молодых людей смогут получить возможность воспользоваться социальным лифтом, который предлагает школа, а в мотивированных и образованных молодых людях заинтересовано и общество, и государство.

Литература

- Алексеева М. М. Система управления по результатам в сельской школе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2017. № 4. С. 96–103.
- Баранова В. В., Маслинский К. А. Стратегии трудоустройства учителей в мегаполисе и дифференциация школ. *Журнал исследований социальной политики*. 2017. Т. 15. № 2. С. 281–296.
- Белкова Н. В., Дружинина М. В. Социально-педагогическое сопровождение детей в трудной жизненной ситуации в условиях современной школы. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63, ч. 2. С. 51–54.
- Быкова Е. В., Чиркина Т. А. Связь характеристик учителя с академической резильентностью учащихся. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 4. С. 445–460.
- Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Косарецкий С. Г., Звягинцев Р. С., Михайлова А. М., Чиркина Т. А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. *Вопросы образования*. 2018. № 2. С. 198–227.

Шишкина Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna S. Shishkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Педагогические исследования. Современный взгляд

Научный руководитель — С. А. Суворова, канд. пед. наук, доц.

anna.shi@yandex.ru

Риски воспитания в персонифицированном обучении

Аннотация. В статье анализируется тема персонифицированного обучения, а именно выявление рисков воспитания в персонифицированном обучении, дается теоретическое обоснование темы, описываются пути предупреждения выявленных рисков.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, персонификация, персонифицированный подход, воспитание, риски воспитания.

Risks associated with social and cultural education in personalised learning

Abstract. The article analyses the concept of personalised learning, identifying the risks associated with social and cultural education in personalised learning. The article also presents a theoretical review of the subject and the ways to mitigate the risks that have been identified.

Keywords: personalisation, personalised learning, personalised approach, social and cultural education, risks associated with social and cultural education.

С каждым годом идея персонификации в разных сферах жизни человека становится популярнее, и образование не стало исключением. Сегодня персонифицированное образование рассматривается как необходимость качественного обучения. Несмотря на это, персонифицированное образование является малоизученной темой, находясь тем самым в зоне актуальных научных и практико-ориентированных исследований.

В современном образовании центральную роль занимает индивид, его интересы, приоритетом является саморазвитие личности и поддержание ее самобытности. Персонифицированный подход в обучении и воспитании направлен на субъектное воздействие, когда ученик анализирует себя и действует, принимает решения на этой основе.

Понятие персонификации неоднозначно. Возьмем за основу определение, приведенное В. Т. Балтаевой: персонификация — это процесс отождествления личности с подлинным «Я», в результате которого происходит осознание личности своей уникальности, самобытности как основы для полноценного самоопределения и стремления к самосовершенствованию. Персонифицированное обучение — обучение, направленное на проблемно-рефлексивное мышление как механизм

человека в жизнедеятельности, позволяющего ему быть не только хорошим исполнителем, но и проектировщиком своей деятельности, его оценителем [Балтаева, 2014].

Персонафицированный подход предполагает, в первую очередь, саморазвитие ученика, деятельность по ее достижению. Саморазвитие — это изменения в человеке, происходящие благодаря его собственным влияниям на самого себя.

Каким же способом школьник будет себя развивать? Деятельность ученика по саморазвитию можно представить как цикл последовательно выполняемых действий. Е. Н. Степанов предложил следующий алгоритм:

- 1) появление доминанты в жизнедеятельности ребенка — мечты (желания, интереса, проблемы);
- 2) осознание возможностей и условий их осуществления (реализации, решения);
- 3) выдвигание целевых ориентиров деятельности по осуществлению мечты (желания) или реализации интереса (решения проблемы);
- 4) формулирование задания самому себе;
- 5) составление плана действий по достижению поставленных целей, включая работу по самосовершенствованию;
- 6) установление контактов с отдельными людьми или их группами, рассматриваемыми ребенком в качестве помощников в достижении намеченных целевых ориентиров;
- 7) самоприказ к осуществлению составленного плана (в том числе и по саморазвитию) и выполнение первоначальных действий по его реализации;
- 8) самопроверка и самоанализ результатов, полученных на начальном этапе деятельности;
- 9) реализация основной программы деятельности с использованием приемов и методов самоконтроля;
- 10) рефлексия проведенной деятельности и полученных в ней результатов;
- 11) констатация факта осуществления мечты (желания) или реализации интереса (решения проблемы), зарождение новой доминанты в жизнедеятельности ребенка [Степанов, 2020].

Как мы можем заметить, сначала ребенку необходимо выявить детерминанту — основной род деятельности, которым ученику было бы интересно заниматься. Она может появиться, исходя из желаний, мечтаний, интересов, проблем ребенка.

Здесь мы можем выявить первый риск персонифицированного подхода — *неопределенность ребенка по отношению к деятельности, которую нужно выбрать*. Если не осуществляется первый шаг алгоритма, то неосуществимы и остальные.

Мало кто знает в школьном возрасте, в какую сферу пойти, что будет интереснее, ведь хочется попробовать все и сразу. Или неопределенность может быть настолько сильной, что ребенок едва ли сможет выбрать хотя бы один интересующий его вид деятельности.

Для исключения этого риска можно предпринять возможные меры.

Создание атмосферы, поддерживающей активность детей. Ответственность за создание условий для развития и проявления у детей инициативы лежит в первую очередь на плечах образовательной организации. Для чего необходимо создавать эти условия? Самодетельность, как утверждала Т. Е. Конникова, очень острое оружие: деятельность, совершаемая по внутреннему побуждению, обязательно отражается в чертах личности.

Поддержка со стороны педагогов. Несомненно, педагогический коллектив школы очень сильно влияет на ученика и на его готовность к саморазвитию. Человеком, который готов поддержать и помочь, может стать классный руководитель учебной группы (класса), в которой обучается ребенок. Е. Н. Степанов выделяет сферы заботы классного руководителя, в рамках которых, он так или иначе сможет оказать должное внимание ученику [Степанов, 2020].

Поддержка со стороны семьи. Мы затронем фактор влияния семьи на ребенка чуть позже, но в данном случае важно отметить, что ближайшее окружение невероятно сильно влияет на ребенка. Идеалы, ценности, обычаи — все передается каждому с самого раннего возраста, поэтому большую помощь и поддержку могут и должны оказывать самые близкие и значимые для ученика люди.

Допустим, ученик справился с выбором основных видов деятельности, смог выдвинуть целевые ориентиры, даже сформулировал план действий. Далее в алгоритме начинается работа ученика: самоприказ, самопроверка, самоанализ. Дети зачастую неорганизованны, рассеяны, ленивы. Даже если сначала есть энергия для достижения своей мечты, то со временем она может исчезнуть, оставив ребенка наедине со своими нереализованными целями. Это следующий риск — *не доведение программы до логического завершения, не достижение поставленных целей*.

Что можно сделать для исключения данного риска?

Опять же — поддержка. В педагогике накоплен богатый опыт по педагогике поддержки. Автор этой концепции О. С. Газман определил данное направление в педагогике как педагогика свободы, цель которой разработать средства для формирования свободоспособной личности. Проблема образования личности в педагогике свободы выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Достойная человека цель воспитания — развитие его как свободной индивидуальности, понятой не как самодостаточность, независимость каждого от всех, а как такая свобода, которая реализуется через ответственное служение другим, обнаруживается в связях с другими людьми. Как мы можем заметить, эти принципы перекликаются с принципами персонифицированного воспитания.

Следуя принципу субъектности, по Степанову, «воспитатель должен стимулировать желание ребенка стать и быть субъектом индивидуальной и совместной деятельности в классе, кружке, клубе, секции, студии, способствовать формированию у него потребности заниматься саморазвитием. Педагог может помочь детям в освоении и применении знаний, умений и навыков планирования, организации, контроля и анализа деятельности, в том числе и в работе над самим собой» [Степанов, 2020]. То есть необходимо стимулировать детей достигать свои цели, а также обучать техникам и приемам их реализации. Педагогу необходимо владеть технологиями и методами развития самопроцессов (самопознания, самопонимания, самопроектирования, самосозидания, саморефлексии, самокоррекции и т. д.).

Несомненно, в жизни человека, а тем более ребенка значимую роль играет семья. Семья не только прививает жизненные ценности, менталитет, идеалы, но и влияет на его самовоспитание и саморазвитие. Важна правильная позиция родителей в оценке ребенка, особенно если он застенчив и не уверен в себе. Также необходимо, чтобы ценностные ориентиры школы и семьи не конфликтовали. От того, насколько они совпадают, настолько будет зависеть возможность договориться о процессе и результатах деятельности. Семья может как способствовать, так и препятствовать движению ребенка по линии субъектности, тогда персонификация может не наступить вовсе или исказиться так, что не будет соответствовать культурным, нравственным требованиям общества; деятельность не будет отвечать

интересам и потребностям ребенка и будет носить не сущностный, а случайный характер.

Также немаловажен *риск устранения ребенка от процесса* — родители будут делать все за него. Они могут «фантазировать» по поводу ожиданий и пожеланий ребенка, выдавая за его мечты свои собственные. При выполнении заданий стремятся сделать их как можно лучше и качественнее, но выполняют их не «вместе» с ребенком, а «вместо» него.

Если семья недостаточно взаимодействует со школой, но проявляет заинтересованность в своих детях, может возникнуть риск чрезмерной индивидуализации. Без участия в классных и школьных событиях ребенок лишается опыта социального взаимодействия.

Существуют семьи, не заинтересованные ни во внутрисемейном общении, ни во взаимодействии со школой. Это может быть обусловлено множеством факторов (например, неполная семья, высокая занятость на работе, низкий социально-культурный уровень семьи, низкий психолого-педагогический потенциал и т. д.), и самый большой риск в данном случае — исключение процесса персонификации вообще.

Решением возникающих проблем в формировании персонифицированной воспитательной системы может стать развитие партнерских отношений между всеми сторонами данного процесса. Не только взрослые, о чем активно говорится сегодня, но, в первую очередь, и сами дети должны стать участниками такого партнерства.

Подводя итог, можно еще раз отметить, что для преодоления возникающих рисков необходима всесторонняя помощь и поддержка педагога, работающего с учеником и с его семьей. Ведь персонифицированный подход заключается в диалоге между субъектами воспитательного процесса.

Литература

- Балтаева В. Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском вузе. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. № 1. 114–115 с.
- Коджаспирова Г. М. *Педагогика: учебник для академического бакалавриата*. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 719 с.
- Симакова Т. П. Семья как субъект персонифицированной системы воспитания ребенка. *Электронный сборник материалов Межрегионального интернет-форума «Эффективные практики персонифицированного воспитания»*. 2020. URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/struktura-2020/Kafedry/kafedry-pkpp-dod/libriary/files/sbornik-kgd-23.11.20.pdf> (дата обращения: 30.05.2021).

Степанов Е. Н. Сферы заботы классного руководителя в процессе проектирования и развития персонафицированных систем воспитания детей. *Электронный сборник материалов Межрегионального интернет-форума «Эффективные практики персонафицированного воспитания»*. 20202. URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/struktura-2020/Kafedry/kafedry-pk-pp-dod/library/files/sbornik-kgd-23.11.20.pdf> (дата обращения: 30.05.2021).

Современные исследования проблем обучения

Затонная Ангелина Анатольевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Angelina A. Zatonnaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Современные исследования проблем обучения

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

angelzatonnaya@mail.ru

УДК 37

Блог-технология как современный метод обучения в школе

Аннотация. В статье представлены результаты изучения блог-технологии как современного метода обучения. Исследовательской задачей была попытка оценить возможности использования блог-технологии в современной школе. С этой целью были проанализированы теоретические работы по блог-технологиям, сформулировано авторское определение термина «блог-технология» как метода обучения, проведено анкетирование обучающихся. В статье представлен и обоснован авторский метод работы с блог-технологией на уроке.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ИКТ-компетентность, метод обучения, блог-технология, блог.

Blog technology as a modern teaching method at school

Abstract. The article discusses blog technology as a modern teaching method. The goal of the article is to assess the potential of using the blog technology at a modern school. The article presents a theoretical review of blog technology, provides a novel definition of blog technology and reports the results of a student survey. The article also presents and describes a novel technique for using blog technology in the classroom.

Keywords: distance education, IT competences, teaching method, blog technology, blog.

Система образования находится в условиях постоянных изменений, и одно из таких изменений произошло в марте 2020 года во всем мире, и в частности в России. Результаты этих изменений почувствовал на себе каждый, кто имеет отношение к образовательному процессу. В связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 был издан Приказ Министерства просвещения РФ от 17.03.2020 № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [Приказ Министерства просвещения РФ от 17.03.2020 № 103]. Все работающие педагоги столкнулись с необходимостью использования в своей профессиональной деятельности дистанционных технологий для того, чтобы иметь возможность продолжить образовательный процесс. Масштабные исследования, которые были запущены после двух-трех месяцев такой практики в России, показали, что не все педагоги обладают ИКТ-компетентностью, достаточной для осуществления эффективного удаленного обучения [Пискунова, 2020]. Стало очевидно, что методы обучения, которые можно применять в рамках дистанционного обучения, требуют дальнейших исследований и доработки. Отметим, что информационная образовательная среда в контексте ФГОС включает в себя цифровые образовательные ресурсы и технологии работы с ними. Мы предлагаем использовать на уроке блог-технологии как метод обучения, позволяющий учителям повысить ИКТ-компетентность, а обучающимся научиться работать с Интернет-ресурсами. Этот метод подходит для очной формы обучения, но также

легко интегрируется в дистанционную. Кроме этого, метод «блог-технология» позволит повысить мотивацию обучающихся, учитывая особенности работы с представителями поколений Z и Альфа.

Блог-технология — это одна из технологий Веб 2.0, позволяющая любому пользователю сети Интернет создать личную страничку, блог, в виде дневника или журнала [Сысоев, 2012]. Отметим, что в данном термине слово «технология» используется не как общепринятое понятие педагогической науки, а как устойчивый термин из информатики. Первое упоминание о блогах относят к 1992 году, однако учителя стали использовать их в образовательных целях лишь в начале XXI века. В научной литературе вопрос об использовании блог-технологий в обучении (изучении иностранного языка) получил достаточно широкое освещение в работах Дж. Блоха. Одна из предложенных им методик включала этап написания студентами эссе в блоге и их дальнейшее обсуждение [Bloch, 2007]. Другая методика предполагала организацию в блоге дискуссии между студентами учебной группы на тему увиденного или прочитанного, что способствовало развитию их коммуникативных умений [Ibid.]. Согласно П. В. Сысоеву, блог-технология обладает следующими дидактическими свойствами: публичность — свойство, обеспечивающее доступ к контенту всех участников; линейность — свойство, которое позволяет изменять, дополнять и размещать контент в хронологическом порядке; авторство и модерация — свойство, дающее возможность единолично модерировать автором контент; мультимедийность — свойство, которое дает возможность использовать при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериала [Сысоев, 2012]. Все перечисленные свойства необходимо учитывать педагогу при организации работы с блог-технологией. Для этого педагогу необходимо выстроить алгоритм образовательного процесса, в рамках которого используется блог-технология как ведущий метод обучения. Работа с блог-технологией предполагает определенную логику работы, и в первую очередь следует определить цель создания блога и на ее основе выбрать автора. Существует три вида блога, выделяемых по авторству,

- блог преподавателя — учитель ведет блог по своему усмотрению с целью познакомить учащихся с организационной информацией и учебными материалами. Педагог может размещать в нем учебный план, домашнее задание, объявления организационного характера, электронные версии учебников, ссылки на дополнительные источники информации;

- личный блог учащегося — создается чаще всего с целью проконтролировать усвоение изученного материала и развития ИКТ-компетентности школьников. В такие блоги учащиеся размещают выполненное домашнее задание и затем получают обратную связь от преподавателя;
- блог учебной группы — блог, в котором комментарии учащихся размещаются на одной странице последовательно с целью организации обсуждения, дискуссии.

Учитывая свойство мультимедийности, педагог должен выбрать платформу для создания блога, которая позволит ему или учащимся размещать (просматривать) контент в необходимом формате. В 2019 году Р. Э. Насыбуллин провел сравнительный анализ двух наиболее популярных интернет-платформ: YouTube и Instagram [Насыбуллин, 2019]. Он выделяет плюсы и минусы каждой платформы и приходит к выводу, что «YouTube более ориентирован на слушание и говорение, хотя чтение и письмо здесь не исключаются, поскольку существует возможность комментирования каждого поста, а Instagram предоставляет больше возможностей для самовыражения и восприятия информации» [Там же, 2019]. Важно отметить такой недостаток YouTube, как отсутствие возможности публиковать фотоматериалы. Основным минусом Instagram является ограниченность видеоконтента по времени (1 минута) и невозможность его остановки и перемотки.

Преподавателю при работе с блог-технологией стоит помнить, что блог линейен и материалы нельзя будет впоследствии поменять местами, поэтому необходимо выстроить логический порядок публикации материалов заранее.

Существуют разные способы работы с блог-технологией: можно не только создавать свои блоги, но и отбирать материал из блогов пользователей сети. Критериями отбора могут быть информационная безопасность, соответствие возрастным особенностям учащихся, корреляция с учебной программой.

Изначально блог-технология не имела отношения к образовательному процессу, однако спустя 30 лет после ее появления требования к образовательному процессу и условия обучения изменились: появились образовательные блоги. Есть учителя и преподаватели, которые обращаются к блогам на своих занятиях, однако в педагогике нет термина «блог-технология». Нам кажется необходимым появление этого термина в педагогической науке. Мы предлагаем определить блог-технологию как метод обучения. Напомним, что метод обуче-

ния — это «упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения» [Подласый, 2004]. Таким образом, наше авторское понимание блог-технологии в рамках педагогической науки следующее: блог-технология — это метод обучения с использованием информационно-образовательной среды, применимый как при очной, так и при дистанционной формах обучения, направленный на достижения заданной образовательной и воспитательной цели, а также на развитие ИКТ-компетентности учащихся и учителя.

Чтобы оценить возможности использования блог-технологии на уроках в школе, мы выяснили, используются ли блог-технологии в современной отечественной системе школьного образования. Для этого нами была составлена анкета, включающая шесть вопросов закрытого типа. Целью анкетирования являлось изучение имеющегося опыта использования блог-технологий в школах. Анкетирование было проведено в марте 2020 года среди обучающихся 2-го курса РГПУ им. А. И. Герцена института иностранных языков, которые являлись выпускниками школ разных регионов. Всего в нашем исследовании приняли участие 30 студентов. Они отвечали на вопросы анкеты, опираясь на опыт двухлетней давности. В результате анкетирования мы получили следующие данные:

- 70 % опрошенных отметили, что регулярно обращались к образовательным блогам на иностранном языке в рамках самообразования;
- удалить 10 % респондентов указали, что уровень владения иностранным языком после просмотра блогов не изменился, 80 % отметили, что уровень «повысился, но несущественно», и 10 % утверждали, что «существенно повысился»;
- наиболее популярными платформами, на которых были размещены блоги, оказались Instagram и YouTube, их указали 62 % и 57 % студентов (вопрос был на множественный выбор);
- 75 % респондентов отметили повышение мотивации к изучению предмета после просмотра образовательных блогов по теме предмета;
- 73 % опрошенных считают, что материалы блогов являются уникальными и их не изучают в рамках школьной программы;
- 83 % студентов указали, что положительно относятся к использованию образовательных блогов в обучении школьников и материалы этих блогов пригодились бы учителю для проведения уроков.

Таким образом, на основе результатов анкетирования выявлено, что блог-технологии используются большей частью школьников в рамках самообразования, однако обучающиеся положительно относятся к работе с блогами и на уроке. Блог-технологии способны повысить мотивацию школьников к изучаемому предмету, а также уровень знаний. Более того, в них можно найти уникальные интересные материалы, которые не рассматриваются на уроках, и использовать их в рамках внеурочной деятельности. Важно отметить, что большинство будущих педагогов считают, что блог-технологии могут быть полезными на занятиях.

Теоретическое исследование и результаты анкетирования показывают, что блог-технологии являются привлекательными и для обучающихся, и для педагогов. С помощью их можно решать современные образовательные задачи, а значит, блог-технологии перспективны. Работать с блогами можно двумя путями: отбирать информацию (видео, посты) из блогов пользователей или же создавать с обучающимися свой собственный блог. На наш взгляд, второй путь является более эффективным, потому что, создавая свой блог, учащиеся не только получают новые предметные знания, но и развивают ИКТ-компетентность, творческие способности, учатся культуре интернет-общения. Мы бы хотели предложить авторскую методику работы с блог-технологиями в рамках современного школьного образования на примере предмета «Иностранный язык».

Во-первых, мы предлагаем создать блог смешанного типа, который одновременно будет выполнять функции блога учителя и учебной группы. Модератором блога обязательно должен являться педагог, именно он будет решать, будет ли опубликована определенная информация или нет. Также педагог имеет право удалять комментарии, записи, нарушающие правила культурного общения. Стоит отметить, что необходимо заранее обговорить с учениками эти правила.

Во-вторых, платформой для создания блога мы рекомендуем сделать Instagram, т. к. он является самой популярной платформой исходя из результатов анкетирования, а также в Instagram можно публиковать мультимедиа контент разного вида: фото, видео, текст. В теоретической части было отмечено, что недостатком этой платформы является ограниченность видеоконтента по времени (1 минута). Нам кажется, что для обучения современных школьников это скорее преимущество, потому что фокус внимания у них снижается, и длинные образовательные видео могут вызвать снижение мотивации к обучению.

В-третьих, содержание блога должно быть разнообразно. Авторами публикаций могут являться учитель, обучающиеся, привлеченные специалисты (носители иностранного языка, студенты факультетов иностранных языков, лингвисты, переводчики). Учитель или приглашенный специалист может разместить в блог пост (текст, фото, видео) с познавательной информацией, с которой школьникам нужно будет ознакомиться и затем на ее основе выполнить задания в классе или дома. Выкладывать задания педагог должен регулярно. Это могут быть задания как обязательного, так и дополнительного характера. Основная работа в блоге ведется учениками. Ученики оставляют комментарии к посту со своими ответами, если этого требует учитель в качестве задания или если у них появились вопросы по теме. Они выкладывают в блог результаты коллективной работы (видео-презентация проекта, фотография плаката и др.). Также можно еженедельно выбирать микрогруппу репортеров, которые будут готовить материал к публикации и, после проверки учителем, публиковать его в общем блоге. Это могут быть отчеты о прошедших событиях (конкурсах, экскурсиях) или же материал образовательного характера, на основе которого оставшиеся ученики будут выполнять задания. В целом в блоге обучающиеся могут найти широкий спектр заданий, направленных на развитие всех видов речевой деятельности (съемка тематических видеороликов, создание постеров, написание постов, видеоотчет об уроке, упражнения на аудирование от учителя и пр.).

На основе изложенного можно сделать следующие выводы о применении блог-технологий в изучении английского языка как иностранного:

- применение блог-технологии как метода обучения способствует творчеству, позволяя школьникам экспериментировать, помещая их в привычную для них глобальную сеть с измененными условиями;
- применение блог-технологии как метода обучения улучшает грамотность обучающихся и повышает уровень критического мышления, предполагающего неоднократную проверку правильности формулировок, написания или произношения в условиях публичности;
- блог-технология как метод обучения привлекателен и его применение повышает мотивацию к обучению.

Результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу нашей статьи. Блог-технологии действительно начинают входить в практику современной школы, вызывают интерес у учащихся и педагогов, а также повышают мотивацию к обучению.

Литература

- Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (дата обращения: 05.02.2021).
- Насыбуллин Р. Э. Блоги как инструмент обучения английскому языку. *Вестник науки и образования*. 2019. № 6. С. 69–73.
- Пискунова Е. В., Бессонова Е. А., Боровик Л. К. Различия в определении профессиональных затруднений, связанных с вынужденным переходом на удаленную форму организации образовательного процесса, педагогами разных поколенческих групп. *Диалог учительских поколений: точки роста. Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2020. 294 с.
- Подласый И. П. *Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов*. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
- Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
- Bloch J., Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning and Technology*. 2007. № 2. P. 25–37
- Bloch J., Crosby C. Blogging in academic writing development. *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. 2007. Hershey, PA: IGI Global, 2008. P. 36–47. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-895-6.ch003>

Исследование проблем высшего образования

Громова Кристина Леонидовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kristina L. Gromova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исследование проблем высшего образования

Научный руководитель — Е. В. Пискунова, д-р пед. наук

tutusy4@rambler.ru

УДК 378

Оценка универсальных компетенций студентов

Аннотация. В статье рассматривается проблема выбора инструментов оценивания универсальных компетенций студентов вузов. Цель нашего исследования — выявление основных характеристик средств

оценивания универсальных компетенций студентов. В данной статье предпринята попытка представить обзор наиболее перспективных, по мнению Е. И. Казаковой, И. Ю. Тархановой, Т. В. Ледовской и других исследователей, инструментов.

Ключевые слова: оценка результатов обучающихся, универсальные компетенции, портфолио, кейс, проект.

Assessing students' universal competences

Abstract. The article discusses the choice of tools for assessing university students' universal competencies. The purpose of this study is to identify the key properties of the tools for assessing university students' universal competencies. The article also presents an overview of the most promising assessment tools according to E. I. Kazakova, I. I. Tarkhanova, T. V. Ledovskaya and other researchers.

Keywords: student assessment, universal competences, portfolio, case, project.

Оценка результатов обучающихся является не только важной частью образовательного процесса, но и объектом современных педагогических исследований. Необходимо отметить, что согласно традиционной дидактике оценка представляет собой соотношение достигнутых результатов с планируемыми и выполняет три основные функции: констатирующую, контролирующую, регулирующую [Фишман, Голуб, 2007].

На сегодняшний день оценка присутствует на всех уровнях образования. В высших учебных заведениях оценивается уровень освоения студентами определенного круга компетенций. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее — ФГОС ВО) (3 ++), утвержденных в 2018 году Министерством образования и науки Российской Федерации, закреплён перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Как можно оценить уровень освоения обучающимися той или иной компетенции? В процессе изучения данного вопроса нам удалось определить ведущую проблему нашего исследования, которая звучит следующим образом: проблема выбора инструментов оценивания универсальных компетенций студентов высших учебных заведений. Целью нашего исследования является выявление основных характеристик инструментов оценивания универсальных компетенций студентов.

Универсальные компетенции обозначены в работе Е. И. Казаковой и И. Ю. Тархановой как одна из инноваций модернизированного

ФГОС ВО образования [Казакова, Тарханова, 2018, с. 127–135]. Они имеют надпредметный и надпрофессиональный характер, то есть данная категория компетенций формируется у обучающегося на протяжении всего периода обучения на всех предметных дисциплинах вне зависимости от его уровня образования или будущей профессии. В ФГОС ВО (3++) выделяется 8 универсальных компетенций: УК-1 Системное и критическое мышление; УК-2 Разработка и реализация проектов; УК-3 Командная работа и лидерство; УК-4 Коммуникация; УК-5 Межкультурное взаимодействие; УК-6,7 Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); УК-8 Безопасность жизнедеятельности [Тарханова, 2018]. Для оценки уровня освоения универсальных компетенций студентов группой авторов был предложен перечень индикаторов — обобщенных характеристик, указывающих на те действия, которые может выполнить выпускник, освоивший определенную компетенцию [Бершадская, Серова, Чепуренко, Зима, 2019, с. 38–48].

Оценочные средства «представляют собой специально разработанные методические и контрольно-измерительные материалы, позволяющие объективно и корректно определять соответствие результатов и процесса учебно-профессиональной деятельности студентов, а также освоенных ими компетенций требованиям, установленным нормативными документами, образовательными и профессиональными стандартами» [Василькова, 2019, с. 62–77]. Понятие «инструмент оценивания» часто встречается в статьях и диссертациях, но его определение еще требует уточнения.

В ходе проведения анализа научной литературы по данному вопросу из всех возможных вариантов нами была выделена группа наиболее перспективных инструментов аутентичного оценивания универсальных компетенций студентов.

Авторы статьи «Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ» — Казакова и Тарханова — указывают на то, что основным и наиболее приемлемым средством формирования и оценивания универсальных компетенций студентов является портфолио. Портфолио известно в педагогике как средство аутентичной накопительной оценки, которое позволяет обучающемуся продемонстрировать не только свои результаты по освоению определенных дисциплин, но и различные достижения во всех областях своей деятельности [Шамгуллина, 2015, с. 107–110]. Портфолио делится на несколько видов: портфолио достижений, портфолио работ, рефлексивное портфолио.

Исследователи указывают, что технология «портфолио» направлена на развитие у обучающихся навыков систематизации и классификации информации, выбора и формулировки цели, конкретизации задач, самооценки и взаимооценки, презентации и самоорганизации [Казакова, Тарханова, 2018, с. 127–135]. Но для нас наиболее важной информацией является то, что данный инструмент способствует формированию и оценке универсальных компетенций, имеющих следующие наименования:

- способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1);
- способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2);
- способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде (УК-3);
- способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке (УК-4);
- способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

На возможности использования технологии портфолио в вузах обращали внимание и другие исследователи. Так, например, И. Г. Харисова отмечает, что портфолио позволяет оценить уровень сформированности не только универсальных, но и профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Автор считает, что данную технологию можно применять на текущей, промежуточной и итоговой аттестации, а ее эффективность во многом зависит от грамотного управления и сопровождения педагогами процесса создания студентами своих портфолио [Харисова, 2018, с. 43–52].

Рассмотрим другие инструменты оценивания, применяемые преподавателями в высших учебных заведениях — кейсы и проекты.

Т. В. Ледовская и Н. Э. Солянин обращают внимание на использование кейс-технологии (casestudy, кейс-метод) как средства для диагностики и оценки уровня сформированности у студентов универсальных компетенций. Суть данного метода заключается в том, что студенты, основываясь на полученных ранее знаниях, умениях, на-

выках, анализируют конкретные ситуации, которые могут реально возникнуть в их профессиональной деятельности, решают практические задачи. Как указано в статье, «метод (кейсов) помогает оценить самостоятельность мышления, умение выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свое мнение, обнаруживает аналитические и оценочные навыки, работать в команде, искать и находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы и многие другие компоненты практического интеллекта» [Ледовская, Солынин, 2019, с. 49–55]. Если разделить все вышесказанное на группы универсальных компетенций, то кейсы диагностируют уровень сформированности у студента: УК-1 — системное и критическое мышление, УК-2 — разработка и реализация проектов, УК-3 — командная работа и лидерство, УК-4 — коммуникация, УК-6 — самоорганизация.

Метод проектов — это еще одно перспективное инновационное оценочное средство сформированности компетенций. Он был рассмотрен группой авторов — А. С. Курылёвым, М. Д. Ильязовой, В. Л. Битюк. Этот метод представляет собой комплекс мероприятий, организованный преподавателем (куратором проекта) и выполняемый студентами, ограниченный по времени и ресурсам, тогда как проект как итог проектной деятельности представляет собой разработанный и продемонстрированный творческий продукт, созданный для решения какой-либо конкретной актуальной проблемы [Курылёв, Ильязова, Битюк, 2010, с. 112–117]. На основе уже полученных знаний мы можем сказать, что посредством проектной технологии могут формироваться и оцениваться следующие универсальные компетенции: УК-1 — системное и критическое мышление, УК-2 — разработка и реализация проектов, УК-3 — командная работа и лидерство, УК-4 — коммуникация, УК-6 — самоорганизация.

Что общего у инструментов оценивания, представленных в настоящей статье?

Во-первых, они являются средствами аутентичного, то есть подлинного, оценивания. Аутентичное оценивание в данном случае направлено на выявление уровня освоения универсальных компетенций студентом при помощи погружения его в ситуацию, приближенную к реальной жизни.

Во-вторых, организация процедуры оценивания может быть схожа при использовании трех разных инструментов, а именно:

- выбирается ряд экспертов из числа преподавателей или потенциальных работодателей для оценки сформированности универсальных компетенций студентов;
- возможна самооценка и взаимооценка;
- экспертами устанавливается соответствие между индикаторами исследуемых компетенций и внешне наблюдаемыми признаками их присутствия в поведении, работе студентов.

В-третьих, все вышеперечисленные инструменты обладают следующими характеристиками:

- 1) полидисциплинарность (выполняя поставленную задачу, студент вынужден пользоваться своими знаниями по всем изучаемым ранее дисциплинам);
- 2) многостадийность (студент выполняет поставленную перед ним задачу в несколько этапов в течение некоторого указанного промежутка времени);
- 3) системность (инструменты обладают всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью частей, целостностью);
- 4) приближенность к жизни (студент может столкнуться с подобными проблемами или задачами в своей профессиональной деятельности или повседневной реальности).

В заключение необходимо отметить, что нами были выделены три инструмента аутентичного оценивания универсальных компетенций студентов и выявлены их основные характеристики. Можно сделать следующий вывод: для того чтобы произвести подлинную оценку уровня освоения универсальных компетенций студентов, преподаватель вправе прибегнуть к таким технологиям, как портфолио, кейс, проект. При грамотной организации процесса оценивания, данные инструменты помогут понять, насколько сформировано большинство универсальных компетенций у студентов.

Литература

- Бершадская М. Д., Серова А. В., Чепуренко А. Ю., Зима Е. А. Компетентный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования. Высшее образование в России. 2019. № 2. С. 38–48.
- Василькова Н. А. Нормативно-методические аспекты формирования фондов оценочных средств в модели фгос 3++ по направлению высшего образования. Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. № 2 (44). С. 62–77.

- Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 5. С. 127–135.
- Курьлёв А. С., Ильязова М. Д., Битюк В. Л. Проектирование как основа формирования и оценки компетенций студентов. *Вестник АГТУ*. 2010. № 2. С. 112–117.
- Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2019. № 1. С. 49–55.
- Тарханова И. Ю. (ред.). *Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография*. Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
- Фишман И. С., Голуб Г. Б. *Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие*. Самара: Учебная литература, 2007. 194 с.
- Харисова И. Г. Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза. *Известия ВГПУ*. 2018. № 10 (133). С. 43–52.
- Шамгуллина А. Ф. Современные средства оценивания результатов обучения. *Актуальные проблемы педагогики и психологии. Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов Казанского федерального университета*. Казань, 2015. С. 107–110.

Книппер Виктория Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Viktoria D. Knipper
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Мелькова Дарья Алексеевна

Санкт-Петербургский университет промышленных технологий и дизайна
Санкт-Петербург, Россия
Darya A. Melkova
Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики
Исследование проблем высшего образования
Научный руководитель — Н. А. Четверикова, д-р. филос. наук
vitcherv@mail.ru

Достоинства и недостатки дистанционного обучения в вузах

Аннотация. Целью статьи является освещение одной из актуальных тем дистанционного обучения студентов, которое в связи с распространением COVID-19 стало незаменимым элементом образовательной системы. В данной работе будут изложены взгляды на теоретическое обоснование темы, а также представлены результаты социологического исследования, посвященного качеству дистанционного обучения в вузах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-образование, цифровизация, социологическое исследование, дистанционный формат.

Advantages and disadvantages of distance learning at higher education institutions

Abstract. This article focuses on distance learning, which has — due to the spread of COVID-19 — become an indispensable element of the educational system. The article provides a theoretical review of the topic and presents the results of a survey assessing the quality of distance learning at higher education institutions.

Keywords: distance learning, online education, digitalisation, sociological research, distance format.

Каждый, кто учился в вузе, разбирается в структуре и организации проведения занятий. Например, вначале идет лекция, затем практика, а потом проводится семинар. Также все понимают, каким образом устроена система очного или заочного обучения. Вне зависимости от формы обучения в процессе активной познавательной деятельности студент получает результат — компетенции. Компетенции же, в свою очередь, представляют собой освоенные способы деятельности. Например, выступая на конференции перед аудиторией, студент развивает коммуникативные навыки, учится грамотно выстраивать свою речь, отвечать на вопросы, а подготавливая доклад для конференции — осваивает новые способы анализа информации. И вот в один день студент узнаёт, что именно сегодня, в эту самую минуту весь мир резко и неожиданно переходит на дистанционное обучение.

Дистанционное образование представляет собой форму обучения, при которой взаимодействие участников образовательного процесса происходит опосредованно, то есть ни учащиеся, ни преподаватель

не связаны пространством. Оно обеспечивается при помощи дистанционных технологий, материально-технического оснащения, для его успешной реализации необходима дополнительная подготовка педагогических кадров, учебных материалов, платформы обучения [Валеева, 2013]. Онлайн-образование, как и любое другое, должно быть тщательно продумано, потому как при опосредованном взаимодействии преподавателя и студентов дистанционное педагогическое общение не имеет альтернативы — ведь студент в случае возникновения вопросов не может подойти на кафедру и выяснить что-то лично.

Дистанционное обучение взяло свое начало в связи с развитием почтового сообщения, в 1840-х годах появляются первые школы, в которых обучение проходило посредством почты/писем/корреспонденции, а в 1881 году в США были организованы первые дистанционные образовательные курсы, создателем которых являлся У. Р. Харпер. В 1920-х годах в Австралии, Канаде и Новой Зеландии распространяются государственные заочные школы, предназначенные для обучения детей, проживающих в наиболее отдаленных районах. Наибольшее развитие дистанционное образование получило в 70-х годах XX века, когда начинает использоваться не только переписка преподавателя и студентов, но также высылаются учебные и дидактические материалы [Keegan, 1996]. С развитием техники добавилось аудио- и видеооборудование, связь с преподавателем обеспечивалась при помощи телеграмм, телефонных звонков, а затем электронной почты и социальных сетей. Однако таким образом обеспечивался лишь глубоко индивидуальный характер занятий, диалог одного студента и преподавателя. В марте 2020 года были также добавлены видеокоференции, обеспечивающие связь во времени со всеми участниками образовательного процесса, что помогло обеспечить массовый характер и реализовать семинарские и практические занятия, ранее недоступные. Таким образом, был реализован полноценный переход на дистанционную форму обучения.

Исходя из вышесказанного, необходимо подчеркнуть, что дистанционное образование давно и прочно заняло свое место в учебном процессе. В связи с совершенствованием новых информационных технологий данный вид обучения получил широкое распространение не только в европейских странах, но и в России. Возрастающая с каждым годом потребность абитуриентов получить образование удаленно заставляет все большее количество образовательных учреждений в сфере высшего образования внедрять элементы дистанционного обучения. Программы дистанционного обучения также совершенству-

ются и становятся все более доступными широким слоям населения, давая им возможность получать качественное образование, при этом не требуя высокой мобильности [Садыкова, 2020, с. 41–56].

В настоящее время дистанционные модели образования имеют в качестве своей основы обширную методологическую базу, также уже есть значительный опыт ее использования с указанием рекомендаций для повышения эффективности работы обучающихся [Садыкова, 2020, с. 41–56]. Однако следует отметить, что полученные в течение нескольких лет знания о проведении дистанционных занятий оказались недостаточными, что подтвердилось при условиях самоизоляции. Сложности, с которыми столкнулись вузы в начале массового перехода на онлайн-обучение, выявили множество проблем и недостатков в организации подобного вида образовательного процесса. Например, аналитический обзор, проведенный на основе материала, полученного от 23 стран, показал, что проблемы при переходе на дистанционное обучение все страны, вне зависимости от уровня их социально-экономического развития, столкнулись примерно с одними и теми же проблемами, среди которых можно выделить такие аспекты, как технические проблемы при проведении онлайн-занятий, организационные трудности, а также затруднения при освоении онлайн-платформ студентами и преподавателями [Weller, 2016, p. 26–34]. Поэтому методисты из разных областей наук продолжают поиски электронных методик и средств обучения, которые могли бы давать результаты дистанционного взаимодействия, сравнимые с результатами традиционной формы обучения, что несомненно положительно повлияет на качество онлайн-обучения в будущем [Садыкова, 2020, с. 41–56].

Следует отметить, что дистанционное обучение в качестве средства повышения уровня образования студентов в вузе имеет целый ряд преимуществ:

- возможность заниматься в любом месте, где есть компьютер, имея постоянный доступ к большому количеству информации;
- возможность выполнять задачи в удобное время, выстраивая свой индивидуальный план и траекторию занятий;
- формирование навыков самоорганизации и способности самостоятельно изучать и осваивать новый материал.

Самым главным преимуществом онлайн-образования является предоставление равных возможностей для обучения и получения достойного образования вне зависимости от места проживания, материального положения и состояния здоровья студента [Валеева, 2013].

Необходимо также отметить и отрицательные стороны дистанционного обучения. Например, существует необходимость обеспечения специально оборудованных помещений для проведения занятий, отсутствие живого общения учителя и студента. Все это способствует ухудшению условий для создания благоприятного психологического климата для обучения. К тому же появляется необходимость самостоятельного освоения даже самых сложных для понимания тем, что увеличивает нагрузку на обучающегося. Ф. Кизлечек, Д. Райх, М. Йоманс в своей статье подчеркивают, что, несмотря на беспрецедентный доступ к возможностям онлайн-образования во время пандемии 2020 года, психологическое напряжение и продолжительная работа за компьютером существенно снижают работоспособность студента. Чтобы исключить негативные последствия, авторы предлагают уделять особое внимание грамотному построению онлайн-занятия, чередуя задания разных уровней сложности, а также устраивать небольшие перерывы, во время которых студенты могут отойти от компьютера и проделать несколько физических упражнений [Kizilcec, 2020, p. 14900–14905].

Среди основных областей системы современного научного знания принято выделять следующие: естествознание, технические науки и гуманитарные науки. Очевидны качественные различия по предметам и методам для каждой из областей научного знания [Лебедев, 2015]. Таким образом, дистанционное преподавание той или иной дисциплины должно иметь свои характерные особенности, которые будут описаны далее.

В настоящее время дистанционное обучение развивается преимущественно в сфере технического и естественно-научного образования, что связано, во-первых, со сложно формализуемым характером учебного материала гуманитарных дисциплин и, во-вторых, с большей компетентностью научного и педагогического персонала технических учебных заведений в вопросах использования новых информационных и коммуникационных средств и современного программного обеспечения.

Специфика дистанционного обучения техническим и естественно-научным дисциплинам связана с большой долей учебного практикума, который включает в себя развитие навыков решения задач и выполнение лабораторных работ. При организации лабораторных занятий следует использовать специально разработанные компьютерные лабораторные тренажеры, которые позволяют эффективно моделировать физические, химические и биологические процессы. При этом компьютеру зачастую отводится роль экспериментальной установки,

а оформление работы, то есть ее теоретическая часть, выполняется каждым студентом индивидуально. Это позволяет не только глубоко изучать различные явления, но и научиться правильно составлять научный отчет.

Основной сложностью дистанционного обучения техническим и естественно-научным дисциплинам является сложность усвоения теоретического материала. В связи с этим представляется очень важным применение мультимедийных онлайн-лекций, особенно в тех случаях, когда необходимо наглядно продемонстрировать эксперимент, рассказать об анатомических особенностях строения или показать механизм протекания химической реакции. Наглядный материал также может быть представлен как в виде отдельных иллюстративных таблиц, графических схем, так и с помощью слайдов и видеофильмов. Демонстрация модели дает возможность наглядного описания любого процесса, что существенно упрощает понимание материала студентом.

Неотъемлемой частью процесса обучения является общение преподавателя со студентами. При дистанционном обучении оно осуществляется не только на онлайн-лекциях, но и на консультациях. Это дает возможность педагогу тщательно продумывать ответы на вопросы учащихся, используя специальные редакторы для разъяснения сложных вопросов.

Особенностями дистанционного гуманитарного образования в свою очередь являются:

- затруднительные условия прохождения учебной практики в связи с закрытым доступом к музеям, архивам и школам, поэтому необходимо создать условия для удаленного ее получения в музеях, архивах, школах, используя мультимедийные технологии;
- сложность построения сюжетной линии курса, так как общение преподавателя и студентов зачастую, носит дискуссионный характер. Данную проблему можно решить используя возможности создания онлайн-конференций;
- в связи с невозможностью создать в гуманитарной сфере формализованную модель знания, требуются регулярные корректировки программы с учетом особенностей контингента студентов, а потому существует необходимость поддерживать постоянную связь с аудиторией [Демкин, 2003].

С целью изучения точки зрения современного студента на использование в образовательном процессе технологий дистанционного

обучения было проведено социологическое исследование (анкетирование). В анкетировании приняли участие 277 обучающихся студентов в возрасте от 17 до 39 лет из различных городов России. Приведем некоторые результаты этого опроса.

В опросе приняли участие студенты, обучающиеся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и других ступеней образования (аспирантура, ординатура) 1–5-го курсов обучения. Формы обучения респондентов варьировались от очной до заочной.

Совокупность информации о возрасте и уровне образования студентов позволила нам предположить, что респонденты вполне готовы к освоению информации в формате дистанционного обучения.

Следует отметить, что направления подготовки респондентов также были разнообразны и захватывали сферы гуманитарного, технического и естественнонаучного образования (схема 1).



Схема 1. Направления подготовки респондентов

Один из вопросов исследования был направлен на выявление уровня мотивации во время дистанционного формата по сравнению с очным. Анализ ответов обнаружил, что у большей части респондентов (37,9 %) уровень мотивации при дистанционном обучении не изменился, а у 28,2 % даже увеличился что свидетельствует о сравнительно легкой интеграции большей части опрошиваемых в систему онлайн-образования. Однако практически у трети опрошенных (30,1 %) уровень мотивации понизился, что говорит о существовании недоработок при организации дистанционного формата (схема 2).



Схема 2. Уровень мотивации у обучающихся в ходе дистанционного обучения

Похожие результаты были продемонстрированы и при следующем вопросе, касающемся удовлетворенности обучающихся проведением онлайн-обучения своим учебным заведением. Более 50 % (58,8 %) опрошенных подтвердили, что вполне довольны тем, как дистанционное обучение было реализовано на базе их университета. Еще 37,9 % респондентов высказали недовольство своим учебным заведениям. 3,3 % опрошенных указали, что несмотря на довольно тяжелый переход в онлайн форму в начале процесса, в течение учебного года ситуация стабилизировалась (схема 3).



Схема 3. Удовлетворенность респондентов качеством дистанционного обучения

Среди достоинств дистанционного обучения опрошиваемые выделили такие критерии, как достаточная гибкость учебного процесса, обучение в комфортной для студента обстановке, низкий риск заражения инфекцией, а также снижение затрат времени на дорогу до университета.

Основными недостатками были указаны сложность выполнения практических заданий, неудобство использования сайта дистанционного обучения, недостаточный навык владения компьютерными технологиями, а также упадок мотивации у студентов вследствие меньшей мотивации к самоорганизации.

Среди возможных рекомендаций по улучшению качества дистанционного обучения можно отметить такие, как предложения по улучшению качества проводимых практических и лабораторных занятий, проведение дополнительных курсов подготовки преподавателей к дистанционному формату преподавания, уменьшение количества задаваемого на дом материала, который подлежит самостоятельному разбору.

Литература

- Валеева Р. З. Дистанционное обучение и его место в системе высшего образования. *Гуманитарные научные исследования*. 2013. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2013/12/5344> (дата обращения: 12.04.2021).
- Демкин В. П., Можаяева Г. В. *Технологии дистанционного обучения*. Томск: Изд-во Томского университета, 2003. 106 с.
- Лебедев С. А. *Философия науки*. Москва: Изд-во Юрайт, 2015. 296 с.
- Садыкова Р. Х. Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт. Концепт. 2020. № 9. С. 41–56.
- Keegan D. *Foundations of distance education*. London and New York: Routledge, 1996. P. 218.
- Kizilcec F., Reich J., Yeomans M. Scaling Up Behavioral Science Interventions in Online Education. *National Academy of Sciences*. 2020. № 117. p. 14900–14905.
- Weller M. The Open Flip — a digital economic model for education. *Journal of Learning for Development*. 2016. № 3. p. 26–34.

Исследование проблем современного семейного воспитания

Смирнова Любовь Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Lyubov S. Smirnova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Теория и история педагогики

Исследование проблем современного семейного воспитания

Научный руководитель — Н. В. Седова; д-р пед. наук, профессор

smirnova.lyubushka@yandex.ru

УДК 37.01

О содержании понятия «лучшая практика» применительно к организации взаимодействия семьи и школы

Аннотация. Организация взаимодействия семьи и школы является одной из приоритетных задач для образовательных организаций и системы образования в целом. В связи с этим особое значение приобретает изучение передового опыта построения эффективного взаимодействия. Цель статьи — раскрыть содержание понятия «лучшая практика» применительно к организации взаимодействия семьи и школы, а также определить основные характеристики лучшей практики в этой области деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, сотрудничество, передовой опыт, лучшая практика, характеристики лучшей практики.

Definition of «best practice» in organising family-school interaction

Abstract. Organising the interaction between the family and the school is one of the priorities for educational institutions and the education system as a whole. Therefore, research into best practices of effective interaction is of particular importance. The purpose of this article is to define the concept of “best practice” in respect to organising the interaction between the family and the school and to determine the key properties of best practices in this area.

Keywords: family-school interaction, cooperation, definition of best practice, best practice properties in education.

В жизни мы довольно часто встречаемся с понятием «практика», используем его в разных значениях. В философии практика противопоставляется теории и чаще всего трактуется как деятельность человека; в педагогике под практикой может пониматься обязательный компонент учебного процесса, позволяющий обучающемуся в овладении

профессиональными навыками; в различных религиях есть место духовным практикам и т. д. С развитием общества в попытках каким-то образом закрепить образцы деятельности человека приходит еще одно понимание практики как совокупности приемов и навыков в конкретной сфере, как совокупность целенаправленных действий, осуществляемых системно в течение продолжительного времени и в результате представляющих собой опыт деятельности. Что представляет собой практика в образовании, каким образом может быть определена лучшая практика организации взаимодействия семьи и школы? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо провести анализ различных источников и рассмотреть факты из истории развития образования, которые подводят нас к современному пониманию данного понятия.

Четкое понимание практики открывает возможности для изучения, обобщения, оценки многих процессов и явлений, в том числе педагогической действительности, что играет важную роль в развитии системы образования. Наиболее актуальным и перспективным является поиск и изучение наиболее эффективных образцов деятельности, лучших практик или, иначе говоря, передового опыта. В XX веке то, что сегодня мы называем лучшей практикой, было принято называть передовым опытом. Впервые потребность в научных основах изучения педагогического опыта возникает в 1950-х годах. Тогда президент Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каилов поручил группе академиков разработать государственную систему изучения педагогического опыта с целью выявления и внедрения наиболее успешного опыта в работу школ. Одним из этих ученых стал Ю. К. Бабанский, который предложил делить педагогический опыт на массовый и передовой [Бабанский, 1989]. На любом этапе развития общества особое значение имеет передовой опыт, так как его изучение и последующее распространение в большей степени влияет на развития системы образования. Изучением передового педагогического опыта также занимались А. С. Батышев, М. Н. Скоткин, Ф. Ш. Терегулов, Я. С. Турбовский, Л. М. Фридман и др. В более позднее время данную проблему изучали В. А. Зебзеева, В. И. Загвязинский, А. Г. Козлова и др.

Несмотря на то что педагогический опыт изучается довольно давно и имеет научное обоснование, понятие «лучшая практика», отождествляемое с передовым опытом, является менее изученным и обоснованным. Своим появлением данное понятие обязано основоположнику научной теории организации труда Ф. Тейлору, который описал идею лучшей практики. Согласно этой идее в рамках любого вида

деятельности существует оптимальный (лучший) путь достижения цели, совокупность целесообразных приемов и навыков, помогающих добиться высокого результата. В связи с увеличением темпов социально-экономического развития лучшие практики деятельности выступают в качестве одного из важнейших инструментов фиксации и распространения наиболее эффективных способов планирования, организации, осуществления, контроля деятельности. В наше время этот «инструмент» вышел далеко за рамки экономических наук и применяется везде, где возможно описать, систематизировать деятельность человека и тиражировать лучшие ее образцы, способствуя непрерывному развитию науки и практики.

Чтобы иметь широкое представление о лучшей практике, необходимо выделить основные присущие ей характеристики. Карла О'делл и Джексон Грейсон младший, исследуя вопросы распространения успешного опыта, рассматривают такие характеристики лучшей практики, как выдающиеся результаты, адаптивность и контекстуальность [O'dell, Grayson, 1998]. Под адаптивностью понимается возможность практики быть адаптированной в условиях, подобных тем, в которых она сложилась. Контекстуальность же может рассматриваться как обусловленность того или иного опыта изменениями, происходящими внутри социального института и общества в целом.

А. Г. Козлова в одной из своих работ делает акцент на том, что «передовой педагогический опыт — это категория исторически обусловленная. Ее содержание всегда рассматривается в единстве с социальными процессами, проходящими в обществе» [Козлова, 2018, с. 102]. Эта характеристика также имеет отношение к контекстуальности.

Педагог-исследователь Я. С. Турбовской пишет о том, что одним из признаков передового опыта можно назвать его способность удовлетворять потребности, возникающие в масштабах образовательного учреждения, города и региона [Турбовской, 1983]. Указанная характеристика может быть интерпретирована в качестве актуальности опыта.

В. А. Зибзеева, анализируя в своей научной работе особенности передового педагогического опыта, обращает внимание на следующие критерии: актуальность, результативность, оптимальность затрат, стабильность и воспроизводимость результатов, новизна, перспективность, репрезентативность и научная обоснованность. Воспроизводимость определяется как «сохранение результата при изменяющихся условиях на протяжении долгого времени». Под репрезентативностью

в данном случае понимается наличие устойчивого положительного эффекта, а также наличие реальных результатов, которых достигли специалисты, адаптирующие опыт в условиях своих организаций [Зебзеева, 2012].

Таким образом, общими критериями лучшей практики в образовании следует считать актуальность, новизну, научную обоснованность, результативность, стабильность и воспроизводимость результата, оптимальность затрат, репрезентативность, адаптивность, перспективность.

Каждая из выявленных характеристик имеет значение при рассмотрении практики организации взаимодействия семьи и школы. Однако главной составляющей результативности подобной практики является сотрудничество семьи и школы, установление комфортных и плодотворных взаимоотношений между родительской общественностью, педагогическим составом и администрацией учреждения.

Организация взаимодействия семьи и школы осуществляется в каждом образовательном учреждении, однако о выдающемся опыте в этом направлении слышать приходится не так часто. Среди видов взаимодействия самым эффективным является сотрудничество, так как именно оно предполагает содействие, ориентацию на достижение общей цели при учете потребностей каждой стороны [Абульханова-Славская, 1980]. Изменения внутри институтов семьи и школы, протекающие на фоне социально-экономических, культурных и иных процессов, не могут не влиять на понимание нюансов организации взаимодействия и требуют особого внимания как теоретиков, так и практиков.

Так, И. В. Степанова в качестве причин кризиса традиционных форм взаимодействия семьи и школы указывает изменение ценностных ориентиров семьи, утривание роли отдельных подходов к воспитанию и обучению, подчас кардинальные различия в уровне жизни семей, нередко наличие «пропасти» между образовательным уровнем родителей учащихся и представителей школы. Так как взаимодействие, о котором мы говорим, носит массовый характер, то учитывать все вышеуказанные факты при построении сотруднических отношений становится сложнее, но тем более необходимо. В связи с этим автором статьи предлагается строить взаимодействие с родителями учащихся на следующих основаниях:

- максимально открытый и доброжелательный подход в общении с семьями учащихся, что может проявляться, в том числе в ведении сайта школы, отдельных страниц в социальных сетях, на

которых каждый родитель может найти интересующую его информацию;

- привлечение к общей деятельности инициативных семей, к организации и реализации проектов на уровне микрорайона и города, создание условий для раскрытия личностных качеств родителей;
- школа может не привлекать родителей к решению вопросов, которые в силах решить без их непосредственного участия; таким образом экономить ресурсы семей для решения более важных задач [Степанова, 2016].

Каковы те принципы, методы и формы деятельности, которые могут служить для организации взаимодействия семьи и школы, чтобы субъекты образовательного процесса реализовали свой потенциал и получили пользу? Это и есть основной вопрос, решение которого лежит в основе практики организации взаимодействия семьи и школы. Большое количество нюансов рождает сложность системы действий, осуществляемых в рамках практики.

Специфика определения характеристик лучшей практики организации взаимодействия семьи и школы связана с формами представления практики, наличии нескольких групп субъектов-участников и, как следствие, сложности проверки данных о реализации практики и ее результатах. Так или иначе, изучение практики — это всегда знакомство с материалами, представляющими ее концепцию, нюансы организации, результаты деятельности и т. д. Немалое значение имеет анализ документации, регламентирующей осуществление практики. Большая часть перечисленных компонентов может быть представлена организацией с помощью описания в печатном формате.

Разумеется, оценить опыт исключительно по письменным данным невозможно, так как невозможно быть уверенным в их достоверности. В связи с этими особенностями мы считаем необходимым введение характеристики «доказательность». Данная характеристика понимается нами как подтверждение достоверности предоставляемых данных о практике, а точнее о ее результатах, главным из которых является эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Соответствие критерию «доказательность» может быть достигнуто путем проведения разного рода внутренних и внешних исследований удовлетворенности взаимодействием родителей учащихся, педагогического состава, администрации школы.

Лучшая практика организации взаимодействия семьи и школы сегодня — это не только передовой опыт в конкретной сфере деятель-

ности, но и своеобразный инструмент для развития демократических принципов работы системы образования, необходимая помощь для тех образовательных учреждений, которые планируют построить сотрудничество и пока не в полной мере могут просчитать все подстерегающие их трудности.

Итак, сотрудничество родительской общественности и образовательной организации в наше время становится возможным благодаря пониманию процессов, происходящих в обществе, изучению семьи с ее проблемами и потенциалом, поиску и трансформации методов и форм взаимодействия. Лучшая практика в области организации взаимодействия семьи и школы представляет собой не просто совокупность действий, направленных на построение сотрудничества субъектов образовательного процесса, но и определенный перечень необходимых данных о концептуальном, процессуальном и результативном компонентах, служащих основанием для распространения успешного опыта.

Такой взгляд на лучшую практику организации взаимодействия семьи и школы может стать ориентиром на пути к полноценным партнерским отношениям двух социальных институтов.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. М: Наука, 1980. 335 с.
- Бабанский Ю. К. *Избранные педагогические труды*. Акад. пед. наук СССР. М: Педагогика, 1989. 558 с.
- Зебзеева В. А. Обобщение передового педагогического опыта. *Сайт министерства образования Оренбургской области*. URL: <http://www.minobr.orb.ru/dou/2012-zebzeeva.doc> (дата обращения: 10.02.2021)
- Козлова А. Г. Передовой педагогический опыт в инженерно-экологическом образовании школьников. *Взаимосвязь инженерного и экологического образования — требование эпохи: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование престижа профессии инженера у современных школьников»*. Санкт-Петербург, 2018. С. 99–104.
- Степанова И. В. Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы. *Отеч. и зарубежная педагогика*. 2016. № 1 (28). С. 53–60.
- Турбовской Я. С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема. *Советская педагогика*. 1983. № 9. С. 50–54.
- O'dell C., Grayson C. J., *If Only We Knew What We Know: The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice Hardcover*. New York: FREE PRESS and colophon are trademarks of Simon & Schuster Inc, 1998. 256 p.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Технологическое образование

Григорьева Ольга Константиновна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga K. Grigoreva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Технологическое образование

Научный руководитель — А. В. Сарже, канд. пед. наук

olgasmile99@yandex.ru

УДК 37.02

Разработка программы дополнительного образования «Океаника» для учащихся основной школы

Аннотация. Работа имеет междисциплинарный характер. Главным ее аспектом является изучение подводной робототехники и воспитание экологической культуры у детей среднего школьного возраста в рамках дополнительного образования. В статье представлены результаты изучения теоретических основ проблемы исследования, методическая разработка по интегрированному изучению школьниками робототехники и экологии, а также результаты ее апробации.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательная программа, робототехника, экология.

Development of «Oceanika» additional education programme for general education school students

Abstract. The work has an interdisciplinary character. Its main aspect is the study of underwater robotics and education of ecological culture in secondary school children within the framework of additional education. The article presents the results of studying the theoretical foundations of the

research problem, methodological development for the integrated study of robotics and ecology by schoolchildren, as well as the results of its approbation.

Keywords: additional education, educational program, robotics, ecology.

В сфере дополнительного образования для детей и подростков уже существуют и расширяются различные направления. Делятся направления дополнительного образования детей на 6 основных профилей: физкультурно-спортивный, естественно-научный, социально-педагогический, художественный, туристско-краеведческий, технический. Эти занятия разносторонне развивают познавательную, творческую активность и стимулируют к дальнейшему изучению приглянувшейся области.

«Дополнительная общеразвивающая программа технической направленности — нормативный документ, определяющий содержание образования и технологии его передачи в области технического творчества обучающихся, направленная на решение задач формирования технических способностей личности, адаптации личности к жизни в обществе, создания основы для осознанного выбора и освоения технических профессий» [Буйлова, 2005, с. 92].

Техническая направленность признана приоритетной и стратегически важной на высшем правительственном уровне. Поддержка и развитие этой сферы, повышение престижа профессий технической области, помощь в самореализации нового поколения по этой направленности соответствуют стратегическим интересам страны. В рамках Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [Указ Президента РФ], необходимы определенные модели мышления и поведения личности, которые, формируются в школьном возрасте.

Техническое дополнительное образование реализуется по многим направлениям, в числе которых начальное техническое моделирование, технические виды спорта, аэрокосмонавтика, автомоделирование, судомоделирование, радиотехника и электроника, робототехника и интеллектуальные системы, изобретательство и рационализаторство, компьютерная техника и программирование, медиатворчество и электронные СМИ.

Обучение по дополнительным образовательным программам технической направленности способствуют формированию интереса школьников к научно-исследовательской, инженерно-технической и конструкторской деятельности. У обучающихся формируется логи-

ческое мышление, умение анализировать и конструировать, развиваются технические и творческие способности.

С научно-технической революцией размылись границы между отдельными науками. Это в свою очередь ведет к изменениям на рынке труда, теперь более востребованными становятся специалисты, которые способны гибко адаптироваться к происходящим изменениям. Все это требует междисциплинарного подхода. В этих социально-экономических условиях актуальной задачей является подготовка универсальных специалистов — творчески мыслящих, обладающих эффективной методологией научно-исследовательской и производственной деятельности на границе областей знаний. Вопрос расширения междисциплинарных образовательных программ для развития системы профессиональной подготовки поднял С. Ю. Боруха [Боруха, 2012, с. 267].

Междисциплинарный подход подразумевает собой размытие четких границ между стандартными учебными дисциплинами и передачу знаний более общими направлениями. Так в основном происходит изучение иностранного языка, помимо грамматики и орфографии изучаются география, литература, история.

Уместное применение подхода может помочь улучшить качество получаемого образования детьми и лучше подготовить их к взрослой жизни.

Также качество обучения, уровень продуктивности и степень заинтересованности детей зависит от использования образовательных технологий. При этом, используя технологии, нужно учитывать возрастные и личностные особенности коллектива. Педагогу необходимо обратить внимание на объем учебной нагрузки, объем домашних заданий и на саму организацию занятия. Занятие должно быть динамичным, наполненным разными видами деятельности и активности для детей. Для поддержания внимания и мотивации ребенка используют множество педагогических технологий, они позволяют направить познавательный интерес подростка в направление изучения материалов по дисциплине. Так, Г. К. Селевко представляет классификацию педагогических технологий [Селевко, 1998, с. 26].

Изучив направления дополнительного образования, востребованные среди школьников младшего подросткового возраста, и социально-экономических проблем, была разработана образовательная программа для учащихся основной школы «Океаника».

Особенностью программы «Океаника» является возможность для углубления и расширения общеобразовательных программ и удовлет-

ворения индивидуальных потребностей учеников. Экологическая направленность способствует укреплению значимости роли школьной общественной деятельности и утверждению социально-положительной позиции. Интегрированный в программу курс базовой робототехники знакомит с основными компонентами и способствует появлению интереса к дальнейшему развитию в области конструирования и проектирования роботов.

Образовательная программа несет междисциплинарный характер и совмещает в себе естественно-научный и технический профили.

Программа составлена таким образом, что развивает у ребенка потребности в саморазвитии путем подачи информации интерактивными методами. Одновременно с этим выполнение учащимися заданий содействует творческому развитию, побуждению к креативной деятельности. В ходе обучения учащиеся выполняют как самостоятельную работу, позволяющую осуществлять самоконтроль, так и командную работу, способствующую успешной социализации ребенка в обществе.

Дополнительная образовательная программа «Океаника» разработана для детей в возрасте 9–10 лет и реализуется продолжительностью 36 часов.

Цель программы: изучение основ океанологии и экологии совместно с углублением знаний по дисциплинам общеобразовательной программы, изучение основ конструирования и программирования подводного робота, развитие инженерных навыков.

Материально-техническое обеспечение включает в себя: учебную мебель, презентационное оборудование, освещение, хозяйственный инвентарь, канцелярию. Материальной базой для реализации программы является подводный дрон OceanikaKit, для его полноценной работы необходим бассейн или аквариум объемом не меньше 1000 литров. В учебно-методическое обеспечение входят: работы обучающихся, материалы интернета, компьютерные презентации для изучения нового материала, компьютерные презентации-инструкции по сборке подводного робота и других робототехнических разработок и упражнения к занятиям на бумажных носителях.

Программа содержит в себе четыре раздела:

1. Открываем тайны Мирового океана с Акваботиком — нашим первым подводным роботом.

Теоретические сведения. Семь принципов океана. Состав и принципы управления роботом. Базовые знания по географии, физике, биологии, океанологии, электротехнике.

Практическая работа. Правила сборки моторов робота. Сборка электрической цепи. Достижение «нейтральной плавучести» и баланса. Сборка осветительной системы робота.

2. Подводная робототехника: сквозь прошлое к будущему.

Теоретические сведения. Этапы развития инженерных решений для исследования водной среды. Классификация подводной техники. Виды инженерной деятельности. Показатели здоровья человека и воды.

Практическая работа. Сборка схемы с диодами/лампами. Получение и регистрация данных, полученных в ходе экологического исследования.

3. Понимание основ океанической грамотности.

Теоретические сведения. Температура. Факторы влияния на температуру океана. Давление воды. Глубина. Оптические характеристики. Опыт Ньютона. Формула воды. Состав морской воды. Классификация морей.

Практическая работа. Сообщающиеся сосуды. Разность давления на глубине. Изучение составных частей видеокамеры. Солёное электричество.

4. Изучаем язык машин.

Теоретические сведения. Кодирование. Передача информации. Язык компьютеров. Ключ кода. Программирование, языки программирования, алгоритм, цикл.

Практическая работа. Создание ключа кода. Написание простейшей программы. Написание программы для игры.

Изучение нового материала проходит с использованием наглядных, словесных и практических методов. Для стимулирования познавательной деятельности проводятся викторины, конкурсы, игры и выставки. Для контроля и самоконтроля за эффективностью обучения применяются методы: текущие (наблюдение, ведение таблицы результатов), предварительные (анкетирование, диагностика, наблюдение, опрос), итоговые (конкурсы), тематические (тесты).

Разработанная программа была апробирована в городском летнем лагере в детском пространстве «Океаника Лаб» на территории культурного центра «Севкабель Порт». Были проведены две смены, где дети возрастом 9–11 лет каждый день посвящали полтора часа изучению подводной робототехники и экологии. После первой смены были учтены и исправлены недочеты, такие как улучшение качества инструкций к практическим заданиям и изменение последовательности тем занятий.

Результатом проведения апробации является команда детей, заинтересованная в дальнейшем изучении робототехники, в создании своих собственных проектов, соблюдающая и распространяющая правила экологической культуры в своем окружении.

Данная методика может быть реализована как отдельный курс в дополнительном образовании или включаться фрагментами в школьные дисциплины: География, Биология, Технология, Физика, Химия.

Литература

- Буйлова Л. Н., Кленова Н. В. *Дополнительное образование в современной школе*. Москва: «Сентябрь», 2005. 192 с.
- Боруха С. Ю. Технология междисциплинарной опережающей подготовки профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки и производства. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 4. 267 с.
- Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
- Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (ред. от 15.03.2021).

Денесюк Татьяна Станиславовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana S. Denesyuk

Herzen State Pedagogical University of Russia

Технологическое образование

Технологическое образование

Научный руководитель — О. А. Корелина, доц.

tanyadene@outlook.com

УДК 378.147.88

Особенности проведения видео-уроков по модулю «Дизайн костюма»

Аннотация. В статье представлены методические особенности обучения таким блокам предметной области «Технология» как цветоведение, стиль, разработка коллекции, художественная обработка изделий. Данные блоки входят в программу дополнительного образования «Театр

Мод». Указаны особенности дистанционного обучения по прикладным направлениям, а также способы эффективного взаимодействия с воспитанниками посредством видео.

Ключевые слова: модная индустрия, дизайн, дистанционное обучение, коллекция одежды, видео.

Conducting remote video classes within the Costume Design module

Abstract. The article discusses a number of methodological challenges connected to teaching some sections of the Technology subject: colour science, style, garment collection development and decoration. These classes are a part of the additional education programme «Theatr Mod» (Fashion Theatre). The article discusses the challenges of using remote technology to teach applied craft classes and offers the techniques that can be used to ensure effective teacher-student interaction on video.

Keywords: fashion industry, design, distance learning, clothing collection, video.

Курс «Мода: от и до» состоит из двух основных блоков: «Дизайн костюма» и «Презентация и представление творческих проектов». Каждый из них рассчитан на подготовку учащихся, которые заинтересованы развиваться в модной индустрии. За время курса ученики ознакомятся с такими профессиями, как дизайнер, модельер, модель, визажист, фотограф, стилист, конструктор, менеджер по рекламе, трендхантер, режиссер и постановщик показов, иллюстратор и т. д.

Модуль «Дизайн костюма» в рамках курса будет представлен в электронном виде, все встречи пройдут в дистанционном формате и для этого есть ряд причин:

- 1) возможность пользоваться домашней техникой и ученику, и преподавателю;
- 2) проведение встреч со специалистами с разных уголков мира;
- 3) эффективное использование интернет-ресурсов, графических редакторов — современных инструментов для разработки коллекций одежды.

Организация онлайн-курса требует определенных условий, чтобы обучение прошло успешно.

1. Работа с группой, численность которой, не более 6 человек. Это самое оптимальное число учеников, с которыми можно организовать взаимодействие посредством видеосвязи. Проект «Волонтеры просвещения», реализованный в РГПУ им. А. И. Герцена, позволил

поработать с учащимися в приложении «Zoom». Занятие рассчитано на группу из 6 человек, так как при большем количестве участников обучающиеся теряют внимание, если к ним не обращаться и не включать в обсуждение. Также каждому занятию учащиеся выполняют практическое задание, в котором много творческой составляющей. Для педагога это увеличивает время на проверку и формулировку обратной связи.

2. Рабочее место ученика должно быть оборудовано компьютером/ноутбуком, аудио- и видеогарнитурой. Электронное устройство должно иметь стабильное подключение к интернету и быть укомплектовано пакетом office, иметь любой графический редактор и приложение Zoom. Каждый ученик должен иметь учетную запись в Google, чтобы было удобно взаимодействовать в облачном хранилище Google-диска. Все работы учеников будут храниться в их электронной папке, которую потом можно будет переформировать в портфолио. Таким способом очень удобно отслеживать свои успехи, накапливать визуальный материал. [Гаевская, 2007].

3. Наличие единой платформы курса, где открыт доступ к каждому информационному блоку, который содержит ссылки на дополнительные ресурсы для самостоятельного изучения. Весь дополнительный материал должен быть заранее изучен педагогом на предмет рекламы или наличия некачественной и неподобающей информации.

4. При организации курса «Мода: от и до» можно создать самостоятельно все видеолекции и презентации либо создать партнерскую базу (такими могут выступать школы шитья, стиля или художественные), которая на условиях сотрудничества предоставляет готовые материалы. Также есть возможность приобрести курс у экспертов, однако стоимость данного ресурса стоит заложить в статью расходов и соблюдать авторские права.

Рассмотрим методическую часть курса и более подробно изучим особенности дистанционного обучения.

В XI веке с появлением сети интернет обучение каждой дисциплине стало доступным в любой точке мира, и для этого не требуется ехать в другой город или в другую страну. С появлением новых устройств связи мы можем получать информацию в любое время и в любом месте и не быть привязанным к рабочему месту. Такое обучение получило название «дистанционное», то есть учитель и ученик находятся на значительном расстоянии друг от друга. А в 2020 году, в период пандемии, все образовательные учреждения перешли на

данный формат обучения. Он оказался удобным и частично сохранился для изучения различных курсов.

Основное различие, которое мы можем наблюдать на примерах разных онлайн-курсов, — это общение с преподавателем. Если занятие проходит в режиме реального времени, общение между учителем и учеником возможно и встреча ограничена одной онлайн-аудиторией, то такое обучение называется синхронным. Если не предусмотрена обратная связь от преподавателя, а сама информация может быть представлена в любом формате (текстовый, видео- и аудиоформаты), то такое обучение называется асинхронным.

Существуют и другие классификации дистанционного обучения [Гаевская, 2004].

В соответствии с ними можно охарактеризовать курс «Мода: от и до» как смешанное и синхронное обучение.

Дизайн костюма включает в себя знания об истории костюма, стилях, типологии внешности, необходимо иметь навыки рисунка, в том числе технического, а также навыки шитья. Получить данную информацию невозможно без исследования большого объема иллюстративного и демонстрационного материала. Каждая профессия, изученная в курсе, требует высокого визуального опыта. Поэтому важно преподносить учебный материал на фотографиях/картинах/иллюстрациях.

Рассмотрим блок «Стиль и имидж», представленный в программе курса. Учащиеся должны научиться выделять детали и черты во внешности людей, которые влияют на восприятие образа в целом, уметь классифицировать стили, проводить параллель между архитектурой, искусством и модой [Ажгихин, 2010]. Для этого необходимо большое количество визуальных примеров. Так, можно воспользоваться приложением Pinterest, где необходимо создать доски для каждого отдельного стиля. В них можно сохранять и загружать изображения, которые подходят заданной теме, дополнительно под каждым фото алгоритмы приложения предлагают похожие. Это позволяет накапливать визуальный опыт. При изучении типажей фигур можно обратиться к просмотру мультибрендовых онлайн-магазинов, например Farfetch. Там представлено множество луков, которые можно изучить, используя возможности приложения Zoom. «Демонстрация экрана» и «совместное использование экрана» — инструменты, при помощи которых и ученик, и преподаватель могут создавать изображения, в нашем случае — простыми фигурами (треугольник, круг, прямоугольник), и линиями обозначать тип фигуры.

Блок «Художественное декорирование изделий» подразумевает изучение различных техник и дизайнерских приемов по созданию одежды и аксессуаров. Для прохождения этой части курса требуется длительная подготовка преподавателя в оформлении. Необходимо составить и опубликовать перед началом занятий точный список материалов и инструментов (с аналогами), подготовить подробные видеоуроки, чтобы учащиеся, независимо от их подготовки, смогли освоить операции в своем темпе, демонстрацию трудовых приемов и операций посредством видео, когда можно увеличить и просмотреть несколько раз изображения, наиболее подходящие для обучения. Затем в формате онлайн-встречи обучающиеся смогут продемонстрировать свои навыки и задать вопросы.

В этом блоке первый этап — разработка эскиза изделия. Для этого учащиеся разрабатывают графический эскиз в цвете (материалы: карандаш, краски и т. п.) [Власенко, 2015]. Далее эскиз переносится в электронный формат посредством фото или сканера и дорабатывается в графических редакторах. Это могут быть и онлайн-редакторы, если нет возможности установить лицензионный продукт, например Photoshop и Vectr. Полученные изображения в векторном формате отправляются в портфолио как разработанный технический рисунок, узор, паттерн и принт.

«Цветоведение» — блок, который в XXI веке возможно изучать дистанционно. Свойства материалов для создания рисунка будут продемонстрированы и описаны подробно, например пигментный состав, подготовительные работы, возможности и рекомендации подбора под техники, а также эффект от него и совместимость с другими. Но современные графические редакторы имеют возможность создать текстуры любого инструмента, а палитры построены таким образом, что один цвет можно разобрать по нескольким параметрам: тон, светлота, яркость, насыщенность. Есть возможность смешивать цвета и также менять настройки палитры готового изображения (например, изменить контрастность, цветовую гамму). Помимо этого, существуют сайты с подбором цветовых сочетаний. Сайты с онлайн-цветовым кругом имеют функцию создания правильных цветовых гармоний (монохромная, комплементарная и т. д.). На цветовом круге выбирается основной оттенок, указывается нужный вид гармонии и автоматически комплектуется палитра. Некоторые подобные сервисы кодируют каждый оттенок в системе RGB, что позволяет применять именно его в графическом редакторе.

Блок «Разработка коллекции одежды» — самый обширный для изучения. В него входит: эскизирование, конструирование, пошив изделия, а также создание идеи и продвижение коллекции. Данный блок является ключевым в модуле. В нем заложены все шаги, необходимые для производства своей коллекции. Данная часть курса будет построена в формате проектного обучения, результатом которого станет авторская коллекция одежды или аксессуаров. В этот блок будут включены предзаписанные уроки, вебинары со специалистами, и индивидуальные встречи преподавателя и ученика. Они необходимы для того, чтобы педагог мог дать учащемуся не поверхностные рекомендации, а предложить дополнительные ресурсы для его конкретных изделий, обсудить возможные перспективы развития проекта. Это требует глубокого погружения в материал.

Этот этап прохождения курса актуален для изучения в XXI веке. Все эскизы будут созданы в электронном формате, все выкройки — построены при помощи САПРов, а примерка будет производиться в программах по 3D-моделированию одежды. Производство самого изделия в реальном времени по готовым лекалам предполагается в школе на уроках технологии по предварительной договоренности с учителем. Коллекция будет засчитана в качестве готового проекта, который включен в учебную программу 8–9-х классов. Таким образом, учащиеся имеют возможность воспользоваться самым современным алгоритмом по созданию и разработке коллекции.

Использование актуальных технологий и инструментов для обучения модулю «Дизайн костюма» практически полностью переносит его в дистанционный формат. О его эффективности можно также судить по результатам исследования, проведенным в ГБОУ Средняя общеобразовательная школа № 230 Санкт-Петербурга, совместно с учащимися 7В класса. Из 18 опрошенных после просмотра видео о создании модной иллюстрации, 11 учеников, предположили, что после одного видеоролика можно значительно улучшить навыки рисования; 7 учеников, на вопрос, как долго учителю пришлось бы демонстрировать все приемы, используемые в модной иллюстрации, ответили «15 минут», остальные 11 выбрали ответ «весь урок», а длительность просмотренного ими ролика составила 6 минут; о необходимости большого количества визуального материала для изучения моды заявили 15 учеников, 3 сочли, что это не важно; на итоговый вопрос «Можно ли изучать модуль “Дизайн костюма” исключительно дистанционно?» 14 учащихся ответили «да». Исходя из ответов учащихся и их итоговых работ, в которых они применили навыки из единой просмо-

тренного видеоролика, можно утвердительно сказать, что реализация модуля «Дизайн костюма» возможна и должна проводиться в дистанционном формате.

Стоит обратить внимание на ряд моментов при дистанционном обучении.

1. Перед началом курса предусмотрено домашнее задание. Самопрезентация на 2–3 минуты, которая бы сопровождалась визуальным материалом (презентация, видеовизитка, фоторяд). Это необходимо для того, чтобы ученики не боялись на первой встрече знакомиться, не выключали камеры и микрофоны, не затягивали рассказ на 15 минут или, наоборот, сообщали только свое имя. У них есть заданное время, созданная ими структура рассказа, которые дадут им возможность чувствовать себя уверенно и сразу погрузиться в работу с электронными устройствами. Для педагога — это возможность оценить навыки ученика, его способности, а для остальных учащихся найти, возможно, партнера или познакомиться с новым видом деятельности.

2. Каждое занятие должно быть построено по принципам проблемного обучения. Для этого есть несколько причин. Первая — мода, развивающаяся индустрия, творческая сфера, в ней чаще всего нет правильных или однозначных ответов, поэтому каждая тема (за исключением технических) является до сих пор нерешенной задачей. Вторая причина — дистанционное обучение в большей степени рассчитано на получение конечной информации, поэтому представлен большой объем письменной, визуальной информации, но сами ученики просто поглощают информацию. Поэтому педагогу необходимо строить работу таким образом, чтобы ученик рассуждал, обсуждал и анализировал в течение всего занятия. Можно задавать вопросы открытого типа, то есть такие, которые требуют развернутого ответа; проводить самооценку работ и их презентацию, оценку работ коллег; давать задания на наблюдение; проводить эксперименты.

3. Совместная работа на онлайн-встречах требует четких инструкций в самом начале встречи. Это простые правила, которые во многом упрощают общение по видеосвязи.

3.1. Педагог обращается к одному ученику, тот включает микрофон и отвечает, в это время и во время объяснения нового материала все микрофоны отключены.

3.2. Для работы в паре есть чат, в котором можно писать конкретному участнику конференции (на примере Zoom).

3.3. Для того чтобы задать вопрос, необходимо поднять руку и ждать, пока педагог предоставит возможность ответить.

4. Для эффективной работы к каждому графическому редактору, программе и другому техническому ресурсу должен быть записан скринкаст о том, как пользоваться данным ресурсом, какие именно инструменты нужно использовать. Просмотр таких роликов может быть одним из вариантов домашнего задания, чтобы была возможность совместной работы на следующем занятии.

5. В конце каждого занятия необходима рефлексия. Педагог сможет зафиксировать, какие пробелы есть у учащихся, какая информация им показалась недостаточно раскрытой, какая вызвала интерес. Исходя из этих данных, требуется создать дополнительный видеоролик или провести встречу со специалистом. Если вы записываете дополнительный урок, он изучается учениками самостоятельно, по желанию. Если это онлайн-встреча со специалистом, то требуется согласование с учащимися о времени проведения вне курса.

В перспективе данный модуль курса «Мода: от и до» позволит сформировать у обучающихся профессиональное представление о модной индустрии, развить навыки, необходимые для роста и совершенствования в сфере дизайна. Обучающиеся смогут грамотно подойти к вопросу профориентации, так как уже побывали в разных ролевых моделях.

Ознакомление учащихся с индустрией моды в раннем возрасте с погружением в профессиональную среду уменьшает их время на адаптацию. Это дает возможность им быстрее двигаться по карьерной лестнице, реализовывать больше проектов. После завершения курса учащиеся способны к самообразованию, при этом они знают, что получить образование возможно без привязки к месту и для этого практически все ресурсы есть в бесплатном доступе.

Проблемный и проектный подходы в обучении воспитывают специалистов, которые смогут решить задачу, найти нестандартный подход, сумеют объединить силы.

Литература

- Ажгихин С. Г. Активные методы обучения проектированию в графическом дизайне. *Преподаватель XXI век*. 2010. № 4-1. С. 96–105.
- Власенко О. В. Методы и средства преподавания проектирования в дизайне среды. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3.
- Гаевская Е. Г. *Методика дистанционного обучения*. Алматы: Изд-во Национальной библиотеки Республики Казахстан, 2004. 160 с.
- Гаевская Е. Г. *Технологии сетевого дистанционного обучения: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2007. 19 с.

Димитриева Мария Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria N. Dimitrieva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Технологическое образование

Научный руководитель — И. В. Преображенская, канд. пед. наук

dimitrievamasha@mail.ru

УДК. 371.39

Применение компьютерных технологий в обучении художественным ремеслам

Аннотация. В XXI веке происходит бурное развитие техники и технологий, вследствие чего появляются новые знания, которые необходимо интегрировать с прошлыми. Это особо актуально для области народных художественных ремесел, к которой теряется интерес среди молодого поколения. В данной работе представлены возможные пути такого объединения и применения на занятиях по декоративно-прикладному творчеству.

Ключевые слова: художественные ремесла, робототехника, декоративно-прикладное творчество, технологическое образование, материально-техническое обеспечение, компьютерные технологии, аддитивные технологии, графические программы.

Using computer technology in teaching arts and crafts

Abstract. The 21st century is seeing rapid development of technology and creation of new knowledge that needs to be integrated with the existing knowledge. This is especially true for the field of folk arts and crafts, which is losing interest among the younger generation. This paper presents possible ways to integrate the old and the new that can be used in the arts and crafts classroom.

Keywords: arts and crafts, robotics, decorative and applied art, technological education, logistics, computer technology, additive technologies, graphic programmes.

Развитие современного общества неразрывно связано с научно-техническим прогрессом. В последние годы возрос интерес к робототехнике и информационным технологиям, все чаще их пытаются внедрить в учебный процесс многих предметных областей в средней школе. Особое внимание стоит уделить предмету «Технологии», так как в Концепции преподавания учебного предмета «Технология» прописано о необходимости интеграции прошлого и настоящего, к примеру: «знакомство с историей развития технологий, традиционных ремесел, современных перспективных технологий; освоение их важнейших базовых элементов» [Концепция, 2018, с. 5].

Основная цель обучения компьютерным технологиям заключается в следующем: «...сформировать личность, способную самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку, заложить основы информационной компетентности личности, помочь обучающемуся овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практического применения» [Стратегия, 2017, с. 9], то есть целью статьи является формирование ключевых компетентностей учащихся.

Также еще недавно было две группы навыков: *hard skills* и *soft skills*. Однако в связи с быстрой цифровизацией всех сфер деятельности человека, появилась еще и третья группа навыков — *digital skills* (цифровые).

Компьютерные технологии, а также информационные технологии (ИТ) — это обобщенное название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров.

Рассмотрим способы включения информационных технологий и робототехники в учебный процесс занятий по предмету «Художественные ремесла» (этот раздел входит в образовательную программу предмета «Технология»).

В области декоративно-прикладного творчества часто возникает проблема в оснащении мастерских необходимыми инструментами и материалами. Её можно решить, прибегнув к аддитивным технологиям, «совершенствуя процесс образования, аддитивные технологии развивают у учащихся образное мышление, приучают их к 3D-программированию и проектированию» [Липницкий, 2018, с. 77]. С помощью 3D-принтера можно будет напечатать такие инструменты как челнок, бёрдо, штамп для набойки и даже само оборудование,

например ткацкий станок. Обучающиеся при этом сами смогут спроектировать любую модель под себя, учитывая эргономику и свои вкусы, а также напечатать материалы, например заменить тканевую канву на многоразовую пластиковую. Для этого отлично подойдут и лазерные технологии, с помощью которых тоже можно сделать инструменты и материалы из фанеры, пластика, оргстекла и др.

Экономить ресурсы в учебном процессе помогают различные графические программы, например Adobe Photoshop, CorelDRAW. Они позволяют спроектировать эскизы, выкройки, шаблоны без черновой траты бумаги и различных художественных средств. Помимо этого, они способствуют получению навыков проектирования, развивают творческое мышление, графическую культуру.

Для создания эскизов лучше подойдут специализированные программы, так как в них есть свои особенности и дополнительные функции под каждое ремесло. Для ткачества подойдут такие приложения, как Guntram's Tabletweaving Thingy и WeaveIt Pro. В них не только можно сделать схему, но и увидеть сам узор, выстроить повороты карточек, скручивание нитей и многое другое. Для вышивки есть такие программы: XFloss, Stitch Art Easy. С помощью данных ресурсов можно получить схему вышивки крестом из любого изображения или фотографии, подобрать нитки, увеличить или уменьшить размер стежков и еще множество других функций.

Следующим уровнем освоения технологий является компьютерная вышивка с использованием вышивальной швейной машины. В такой деятельности обучающийся сам создает алгоритм действий машины, чтобы получилась профессиональная вышивка. Вышивальная машинка, следуя этой установке, самостоятельно и очень быстро вышивает на ткани заданный рисунок. С помощью таких компьютерных программ можно экспериментировать различными швами и значительно экономить время.

Рассмотрим более роботизированный способ организации обучения ткачеству. Особенностью обучения робототехнике является использование образовательных конструкторов. В настоящее время довольно прочную позицию на рынке занимают конструкторы фирмы LEGO. Для детей среднего и старшего школьного возраста разработаны конструкторы ПервоРобот NXT/EV3. Для такого набора есть оригинальное пособие по роботостроению «Секрет ткацкого станка», которое разработано для творческого развития юных инженеров. Данные методические материалы позволяют при помощи LEGO Education Mindstorms EV3 построить роботизированный ткацкий станок и изготовить ткань с по-

лотняным переплетением. Вместе с иллюстрированной книгой обучающийся проследует по пути великого изобретения: узнает больше об истории ткачества в древнем мире, познакомится с частями механического ткацкого станка и, наконец, построит собственный автоматический комплекс по изготовлению ткани (см. рисунок 1).

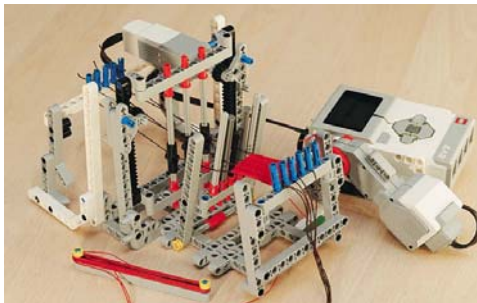


Рис. 1. Модель автоматического ткацкого станка

Для осуществления проекта учащимся понадобятся базовый и ресурсный наборы EV3, ПО, компьютер, пряжа и руководство. Каждая стадия работы подробно описана и снабжена фотографиями. Готового робота можно запрограммировать на создание различных узоров и украсить ими, например, рамку для картины.

Учебное пособие М. А. Стерховой из коллекции «Робофишки» ориентировано на развитие технических компетенций и творческих способностей. Этот проект дает обучающимся возможность мыслить как инженерам-новаторам и в итоге получить конкретный результат своего интеллектуального труда [Стерхова, 2016, с. 2].

Применение LEGO-технологий в учебном процессе позволяет организовать творческую и проектную работу обучающихся.

Приобрести новые или расширить уже имеющиеся знания обучающийся сможет на экскурсиях или мастер-классах по робототехнике и другим компьютерным технологиям. Также можно пригласить на занятия специалистов, использующих новые технологии в своей сфере деятельности, и провести интервью.

Были успешно проведены мастер-классы во Дворце учащейся молодежи по швейному оборудованию и компьютерной вышивке. Обучающимся было интересно, у них все получалось с первого раза. Таким образом, внедрить современные технологии в образовательный процесс по художественным ремеслам возможно и нужно.

Литература

- Концепция преподавания учебного предмета «Технология»*. 2018. 14 с. [Электронный ресурс], URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/> (дата обращения: 05.10.20).
- Липницкий Л. А. Аддитивные технологии и их перспективы в образовательном процессе. *Системный анализ и прикладная информатика*. 2018. № 3. С. 76–82. [Электронный ресурс] URL: <http://rep.bntu.by/handle/data/48201> (дата обращения: 05.10.20).
- Стерхова М. А. *Конструируем роботов на LEGO MINDSTORMS Education EV3. Секрет ткацкого станка*. Москва: Лаборатория знаний, 2016. 44 с.: ил., с. цв. вкл. (РОБОФИШКИ).
- Кузьмина М. В. (Ред.). Стратегия развития образовательной робототехники. *Робототехника в школе как ресурс подготовки инженерных кадров будущей России: сборник методических материалов для работников образования по итогам областных семинаров и курсов повышения квалификации по образовательной робототехнике для работы в условиях реализации ФГОС*. Киров, 2017. С. 8–9. [Электронный ресурс] URL: https://www.kirovipk.ru/sites/default/files/files/173_sbornik_robototehnika_v_shkole_2017.pdf (дата обращения: 01.10.2020).

Дьяченко Элина Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elina A. Diachenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Технологическое образование

Научный руководитель — П. Н. Пустыльник, канд. техн. наук, канд. экон. наук, доц.

Dyachenkoelina@gmail.com

УДК 37.02

Переход от визуально-графической среды к текстовому программированию в основной школе

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема перехода школьников от блочного программирования к текстовому программированию. Дан анализ различных визуально-графических сред программирования. Представлены варианты перехода от визуально-графическо-

го программирования на Scratch и TRIK Studio к программированию на языке Python. Представлены рекомендации для учителей технологии основной школы.

Ключевые слова: визуально-графическая среда, Scratch, TRIK Studio, Python.

Transitioning from a visual environment to text-based programming in primary school

Abstract. This article discusses how students transition from block-based programming to text-based programming. An analysis of a number of visual programming environments is provided. The article presents various options for transitioning from visual programming in Scratch and TRIK Studio to programming in Python. The article also offers recommendations for primary school Technology teachers.

Keywords: visual programming environment, Scratch, TRIK Studio, Python.

Изучение программирования в школьном возрасте помогает развивать ребенку логическое мышление, учит решать задачи и искать творческий выход из сложившейся ситуации. Чтобы определиться с языком программирования для начального обучения детей, надо учитывать возрастные особенности ребенка. Для младших школьников легче начинать освоение программирования с визуально-графических сред, так как физиологические особенности в данном возрасте направлены на игровую деятельность и усваивание информации происходит за счет зрительного восприятия. В данный возрастной период сложно усваивать большие потоки текстовой информации. И в этот момент на помощь педагогу приходят блочные среды программирования, такие как Scratch Studio и TRIK Studio. В литературе дается анализ различных сред программирования, использующихся в образовательной робототехнике (ОР) [Пустыльник, 2020, с. 110–118], а также представлено сравнение различных сред программирования, применяемых в ОР, и обоснована возможность их использования в учебном процессе на уроке «Технология» [Пустыльник, Некрасова, 2019, с. 18–20].

Scratch является одной из самых доступных объектно-ориентированных сред для программирования. Программа предназначена для детей от 8 до 16 лет, но, как подчеркивают разработчики, программа будет интересна и полезна для обучения в любом возрасте. Структура Scratch предполагает обучение с помощью кусочков пазлов, которые следует соединять между собой для создания алгоритма поведения исполнителя (в базовом варианте это кот, но можно выбрать любой

персонаж). Чтобы освоить программу ребенку, который до этого не занимался программированием, будет достаточно в среднем два часа. Данный язык увлекателен для начального изучения тем, что после первого занятия ребенок получает навык создания элементарных игр.

Для того чтобы начать работать в программе, необходимо зарегистрироваться на сайте [*Scratch*] и приступить к работе. Основной идеей Scratch studio выступает взаимное обучение программированию. Ученики и преподаватели со всего мира делятся своими проектами и обсуждают проблемы. Интерфейс с вариантом выбора языка служит ступенью этого взаимодействия. На сайте представлено варианты связи Scratch со школьной программой. Группа учеников средней школы представила свой взгляд на периодическую систему Менделеева. В проекте *Sulphur* элемент сера рассказывает свою историю, а также два студента обсуждают то, что они узнали о сере.

Другой средой для блочного программирования является TRIK Studio, которая также является связующим элементом между визуальным и текстовым программированием. Она используется для работы с образовательными конструкторами и совместима с такими из них, как Lego Mindstorms EV3, Lego Mindstorms NXT. Программа в визуально-графической среде использует несколько режимов.

Первый режим — написание алгоритмов и отладка на симуляторе, что позволяет ребенку работать, если нет робототехнического конструктора. В симуляторе можно загружать или самому создавать виртуальные миры, используя стенки, линии и препятствия. Работа в визуально-графической среде происходит посредством перетаскивания отдельных блоков команд в редактор кода, соединение их в последовательные элементарные команды при помощи стрелок и изменение свойств этих команд.

Вторым режимом работы в TRIK является режим генерации кода. Он позволяет перейти от визуальной программы к тексту посредством преобразования цепочки блоков в текстовый код с возможностью редактирования с использованием языков Java Script и Python.

Из визуально-графических сред можно осуществлять переход на разные языки программирования (см. таблицу).

В статье А. В. Неустроева представлены трудности программирования Lego EV3, NXT с использованием графического языка [Неустроев, 2016, с. 43–45]. В настоящий момент графический язык LabVIEW используются для программирования конструкторов Lego EV3. Отметим, что для Lego Mindstorms EV3 можно применять leJOS, чтобы запускать Java-приложение, но надо использовать SD-карту.

Варианты программирования

Конструктор/ квадрокоптер	Визуально-графические среды	Текстовый язык
Lego Mindstorms NXT	LabVIEW; Robolab	RobotC
TRIK	TRIK Studio	Java Script; Python
Lego Mindstorms EV3	LabVIEW; TRIK Studio; leJOS	Python; RobotC
Геоскан пионер мини	TRIK Studio	Python; Lua
MakeBlock	Scratch	Python
Tello Edu	Scratch	JavaScript; Python

Генерация кода в TRIK Studio для конструктора TRIK возможна на Java Script и Python.

Геоскан «Пионер Мини» — это квадрокоптер для начального ознакомления на уроках информатики или технологии. Среда TRIK Studio позволяет генерировать код на Lua, но это подходит для создания стандартных программ. Для создания учениками своих уникальных проектов с подключением видеокамеры для выполнения различных задач при пилотировании необходимо применять Python.

Tello edu — это тоже квадрокоптер для начального ознакомления, позволяющий программировать в среде Scratch, в также на языках Python и JavaScript. Через приложение DroneBlocks [*DroneBlocks*], доступное IOS App Store, Google Play Store, Chrome App Store, можно программировать Tello Edu в среде Scratch. В приложении экран разделен на две части: левая часть — программирование на Scratch 3.0, а правая часть — для учеников, преодолевших блочное программирование, позволяет создавать код на Java Script.

Конструкторы Make Block с электроникой на основе Arduino и программированием на Scratch 3.0 упрощают переход от блочного программирования к текстовому программированию с использованием программы mBlock, в которой можно осуществлять переход от Scratch к Python.

В лаборатории 169, основанной на базе СОШ № 169, ведется работа на продукте компании Make Block. MBlock 3.0 — адаптированная среда визуального программирования на Scratch и позволяющая работать на различных микроконтроллерах, например на основе Arduino. В MBlock используется большое количество авторских расширений. На сайте школы в разделе MBlock [лаборатория 169] публикуются расширения, разработанные в лаборатории 169.

Например, Advanced Arduino Extension — авторское расширение, разработанное А. Т. Григорьевым, автором книг по робототехнике и конструированию, методистом и педагогом дополнительного образования СОШ № 169. Расширение позволяет использовать в «блочном» MBlock практически все возможности «текстового» программирования, что превращает среду в универсальный механизм создания программ разного уровня сложности. Среда визуального программирования MBlock генерирует эскиз кода Arduino с использованием типа «double» для всех переменных и параметров функций, созданных в визуальном режиме. При необходимости значения переводятся к другому типу: int (), byte (), String ().

Многообразие вариантов перехода от визуально-графического программирования к текстовому программированию позволяет подобрать сформировать для каждого ребенка индивидуальный образовательный маршрут.

Визуально-графическое программирование развивает интерес детей к образовательной робототехнике, что способствует знакомству детей с разными профессиями, представленными на рынке труда.

Переход к текстовому программированию на Python способствует профориентации школьников в сфере информационных технологий, что актуально в условиях непрерывного роста спроса на программистов.

Применение смартфона (вместо пульта управления квадрокоптером) способствует получению навыков пилотирования учениками начальной школы: использование Tello Edu и Геоскана «Пионер Мини».

Литература

- Пустыльник П. Н. Развитие методологии обучения студентов педагогического университета в области технологического образования: влияние робототехники. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020. № 1 (64). С.110–118. DOI 10.26105/SSPU.2020.64.1.005
- Пустыльник П. Н., Некрасова С. Б. Визуально-графическое программирование и предмет «Технология». *Проблемы и перспективы внедрения свободного программного обеспечения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга. Материалы XII конференции*. СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКиИТ», 2019. С. 18–20.
- Неустроев А. В. Начало программирование в LEGO Mindstorms EV3 с использованием языка Java. *ACADEMY*. 2016. № 1(4). С. 43–45.
- Scratch*. URL: <https://scratch.mit.edu/studios/4223465/> (дата обращения: 23.03.2021).
- Drone Blocks*. URL: <http://www.droneblocks.io/app> (дата обращения: 23.04.2021).
- Lab.169*. URL: <https://www.lab169.ru/mblock/> (дата обращения: 15.04.2021).

Ивашкина Ульяна Петровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ulyana P. Ivachkina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Технологическое образование

Научный руководитель — С. Ф. Эхов, канд. пед. наук

ulianaspb@yandex.ru

УДК 37.02

**Актуальность формирования
экономико-бытовых умений школьников
как элемента финансовой грамотности
во внеурочной деятельности по технологии**

Аннотация. Статья посвящена вопросам актуальности и социальной значимости формирования у школьников экономико-бытовых умений в области финансовой грамотности в современных условиях жизни. Экономико-бытовые умения школьников рассматриваются как элемент финансовой грамотности. Автором проведено изучение терминологии, представлен обзор исследований в области финансовой грамотности населения и анализ стратегических документов, а также сделан вывод о необходимости разработки для школьников образовательных программ дополнительного образования, позволяющих влиять на применение экономико-бытовых умений в будущей социальной жизни.

Ключевые слова: финансовая грамотность, экономико-бытовые умения, внеурочная деятельность по технологии.

**Extracurricular activities in technology
and handicraft: Economic and household skills
of schoolchildren as an element of financial literacy**

Abstract. The article aims to highlight relevance and social significance of developing economic and household skills in schoolchildren. The skills in question are seen as an element of financial literacy. The study included the analysis of terminology and the review of strategic documents and research in financial literacy of population. The article concludes that effective

development of economic and household skills in schoolchildren is possible through additional education programmes that are yet to be designed.

Keywords: financial literacy, economic and household skills, extracurricular activities in technology and handicraft.

Потребность в повышении финансовой грамотности населения начала формироваться в 90-е годы прошлого столетия, когда в Российской Федерации изменились социально-экономические условия.

Рассмотрим основные понятия, связанные с экономико-бытовыми умениями и финансовой грамотностью.

С точки зрения толковых словарей русского языка прилагательное «бытовой» относится к повседневной жизни; быт — это общий уклад жизни [Ушаков, 2005, с. 55], характерный для повседневного «домашнего» употребления.

По мнению исследователей, финансовая грамотность школьника «является составной частью его социальной компетентности и представляет собой совокупность знаний, навыков, умений и установок в финансовой сфере и личностных социально-психологических характеристик, сформированность которых определяет способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли: домохозяина, инвестора, заемщика, налогоплательщика и т. д.» [Паатова, Даурова, 2014, с. 173].

В свою очередь финансовую грамотность можно также рассматривать как часть экономического образования и воспитания школьников. В научно-педагогической литературе имеется множество определений и подходов к вышеуказанным понятиям. Но в целом следует отметить, что «экономическое образование и экономическое воспитание в школе направлены на приобретение учащимися доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ, семейной и производственной экономике с целью усвоения учащимися элементарных экономических знаний и умений, формирования современного-экономического мышления, сознательного включения в социально-экономические отношения и соответствующую практическую деятельность» [Акчулпанова, Яхина, 2015, с. 90].

Понятие «экономико-бытовые умения» в современной педагогической и научно-исследовательской литературе встречается редко и рассматривается в основном как набор социально-бытовых умений (представления о деньгах, доходах, планирование, ведение бюджета, умение рационально использовать деньги), формируемых в рамках препода-

вания предмета «социально-бытовая ориентировка» [Стариченко, 1986].

Под экономическими умениями можно рассматривать освоенные школьником способы ведения экономических действий, совершаемых на основе приобретенных экономических знаний и навыков.

Следовательно, можно сказать, что экономико-бытовые умения в сфере финансовой грамотности можно рассматривать как применение экономических знаний и навыков в финансовой области в повседневной жизни человека, то есть в быту.

Почему же в современном российском обществе возрастает необходимость экономико-бытовых умений в области финансовой грамотности и формирование их с детского возраста?

Среди факторов, свидетельствующих о значимости повышения финансовой грамотности населения, на современном этапе можно отметить следующие:

- сложность, динамичность и непредсказуемость рынка финансовых услуг;
- снижение стоимость сбережений, что в период экономического кризиса повышает необходимость рационального использования финансовых средств;
- участвовавшие случаи финансового мошенничества.

Одним из показателей финансовой грамотности является письменный учет доходов и расходов. Исследования ФГБУН ВолНЦРАН, «ФОМнибус» показывают, что три четверти населения подобного учета не ведут, из них только половина представляет, сколько было получено средств и куда они направлены. В Стратегии отмечается, что уровень финансовой грамотности в Российской Федерации остается пока еще достаточно низким. «Опрос показал, что у 44 % населения наблюдается нехватка знаний по финансовым вопросам в повседневной жизни. При этом более 60 % опрошенных положительно относятся к введению предмета «финансовая грамотность» в школах, отмечая, что это «пригодится в жизни», а также подчеркивая, что дети должны разбираться в финансовых вопросах и уметь распоряжаться деньгами» [Устинова, 2019, с. 2277]. обязательным для всех учащихся такой предмет считают 28 % респондентов, а 43 % респондентов полагают, что он должен быть факультативным предметом [ФОМнибус, 2013].

Следует отметить, что знания и умения в области финансовой грамотности включены фрагментарно в различные образовательные программы предметных областей: обществознание, математика, инфор-

матика, основы безопасности жизнедеятельности и технология, но преподаются в разрозненном виде. Например, в курсе по обществознанию экономические модули скорее направлены на формирование у детей экономического сознания, а не финансовой грамотности. В образовательную программу по технологии 8-го класса включено два часа на изучение тем, связанных с финансово-экономической и бытовой грамотностью, что недостаточно для полноценного формирования знаний и умений у школьников. Поэтому целесообразно образовательные программы, направленные на формирование экономико-бытовых умений, реализовывать в рамках системы дополнительного образования, которая позволяет объединить разрозненные знания, полученные на разных предметах и более полноценно сформировать практические умения.

Следует отметить, что в настоящее время разработано большое количество программ для реализации во внеурочной деятельности. Программы предназначены для разных возрастов и чаще всего разработаны и преподаются специалистами финансовой или экономической области, поскольку они заинтересованы в потреблении гражданами финансовых продуктов (программы Минфина, Сбербанка и другие).

Вышесказанное подтверждает высокую актуальность разработки программ и методического обеспечения к ним во взаимодействии основной образовательной программы и внеурочной деятельности по технологии. Данный подход позволит соединить в один комплекс финансово-бытовые знания и умения и увеличить число часов на изучение столь значимого для социализации учащихся учебного материала. Это будет способствовать переходу финансово-бытовых знаний на уровень умений и практического применения их в жизни.

Литература

- Акчулпанова Р. К., Яхина И. Р. Воспитание экономической культуры учащихся. *Современные научные исследования и разработки. Сборник трудов I Научно-практической конференции аспирантов, преподавателей, ученых конференции*. Уфа: Изд-во «Общество с ограниченной ответственностью “Клауд Кэпитал”», 2015. С. 89–93.
- Паатова М. Э., Даурова М. Ш. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования. *Вектор науки ТГУ*. 2014. № 2 (28). С. 173–175.
- Стариченко Т. Н. *Формирование экономико-бытовых знаний и умений у старшеклассников вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Москва, 1986. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-formirovanie-ekonomiko-bytovyh-znaniy-i-umeniy-u-starsheklassnikov-vspomogatelnoy-shkoly> (дата обращения: 21.03.2021).

Устинова К. А. Анализ факторов, определяющих финансовую грамотность и материальное положение населения. *Региональная экономика: теория и практика*. 2018. Т. 16, вып. 12. С. 2276–2291. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36533623_32635629.pdf (дата обращения: 20.03.2021)

Ушаков Д. Н. *Большой толковый словарь современного русского языка*. Москва: «Альта-Принт», 2005.

«ФОМнибус» — *опрос граждан РФ от 18 лет и старше*. 09.03.2013. URL: <https://fom.ru/Ekonomika/10859> (дата обращения: 20.03.2021).

Михайлова Марина Олеговна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina O. Mikhailova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

Научный руководитель — А. А. Рычков, д-р физ.-мат. наук

marmik335@gmail.com

УДК 372.862

Применение основ робототехники во внеурочной деятельности в основной общеобразовательной школе

Аннотация. Рассматривается применение основ робототехники на занятиях во внеурочной деятельности в школе. Установлена насущная потребность в недорогих робототехнических комплектах для школ с низкой финансовой поддержкой. Предложен вариант разработки и применения недорогого учебного робототехнического комплекта на платформе Arduino. Представлены результаты комплектации конструктора с разработкой конкретного прототипа для организации занятий по робототехнике.

Ключевые слова: робототехника, колесная робоплатформа, технологическое образование, Arduino, STEAM.

Using basic robotics in extracurricular activities in general education schools

Abstract. The article explores how basic robotics may find an application in extracurricular activities of general education schools. It has been found that low-funded schools are in serious need for inexpensive educational

robotic kits. A possible solution for such schools is to develop and use inexpensive educational robotic kits from the Arduino platform. The article reports the results of the development of Arduino-based prototype for organising classes in robotics.

Keywords: robotics, wheeled robotic platform, technology and handicraft education, Arduino, STEAM.

Образовательная робототехника является метапредметной дисциплиной, интегрирующей целый спектр областей наук (технология, конструирование, искусство, математика, физика (STEAM)).

Во ФГОС 3 для общего образования [Проект нового стандарта общего образования 5–9 классы, 2019] для изучения основ робототехники выделено время в предметной области Технология модуля 3: «Робототехника», модуля 4: «Автоматизированные системы», модуля 5: «3D-моделирование, прототипирование и макетирование».

Уровни ознакомления с основами образовательной робототехники делятся на базовый (эксперимент, доклад), расширенный (практикум, технический кружок) и углубленный (технические проекты, исследования, соревнования различных уровней) [Ершов, 2010, с. 77–85].

В продолжение изучения основ робототехники во внеурочной деятельности в основной общеобразовательной школе обучающиеся способны лучше понять содержание некоторых тем, могут реализовывать задуманные проекты и развивать свои знания в данной области.

Спроектировав собственное робототехническое устройство, обучающиеся смогут воплотить идеи своих проектов в жизнь. Данный подход способствует мотивации обучающихся к изучению основных предметов, элементы которых необходимы для изучения робототехники (алгоритмы, языки программирования, физика роботов, конструирование, технические проекты). После выполнения заданий и проектов следует устраивать совместные обсуждения и выставки моделей [Копосов, 2012].

Но сегодня во многих школах существует проблема материально-технического оснащения. Формируется проблема доступности образовательных инструментов по робототехнике для обучающихся школ с недостаточной финансовой поддержкой. А для того чтобы успешно реализовать образование, нужно качественно организовать не только методическое обеспечение, но, еще и материально-техническое оснащение [Aliminis, 2009].

Возможным решением данной проблемы может стать использование недорогого робототехнического комплекта для проектирования

робототехнических устройств на основе плат Arduino во внеурочной деятельности в основной общеобразовательной школе.

Аппаратная составляющая проекта: управляющая электроника робота и его спроектированный корпус. Колесная робоплатформа служит для реализации возможностей программной части, а также является наглядным образовательным пособием.

Техническое задание для колесной робоплатформы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Техническое задание

Исходные данные к работе	1. Наименование объекта проектирования Робототехническая колесная платформа 2. Требования к конструкции 2.1. Доступность корпусных материалов 2.2. Доступность электронных комплектующих 2.3. Невысокая стоимость 2.4. Модульность и унификация основных сборочных единиц
Перечень вопросов для исследования, проектирования и разработки	<ul style="list-style-type: none">• обзор существующих решений• определение концепции разработки• разработка• анализ результатов

В настоящее время существует много робототехнических конструкторов, которые можно свободно приобрести. Среди них часто используют конструкторы на основе плат Arduino. В конструкторах присутствуют схемы для сборки и необходимые программы. В некоторых конструкторах есть книги для начинающих.

Из анализа существующих решений можно сделать вывод о том, что, помимо комплектации собственного недорогого комплекта на базе платы Arduino, необходимо разработать полноценный базовый учебно-методический курс с материалами для учителя, рабочей тетрадь для обучающихся, а также с технологическими картами занятий.

В качестве оптимального решения для аппаратной составляющей была выбрана колесная робоплатформа. Спроектированный образец платформы имеет: нижнюю монтажную площадку, верхнюю монтажную площадку, специальное крепление для ультразвукового датчика.

Круглые монтажные площадки с отверстиями используются под крепление пользовательской электроники. Корпус робота сделан из дешевого материала — фанеры толщиной 3 миллиметра. Фанера яв-

ляется широкодоступным материалом, а также очень хорошо подходит для изготовления на лазерном гравировальном станке.

Двухмерные чертежи для лазерного станка были подготовлены и изготовлены в полностью автоматическом режиме.

Верхняя и нижняя монтажные площадки робота, крепление для ультразвукового дальномера были разработаны в Compas-3D V15.2. Двухмерные чертежи представлены ниже на рисунках 1, 2 и 3:

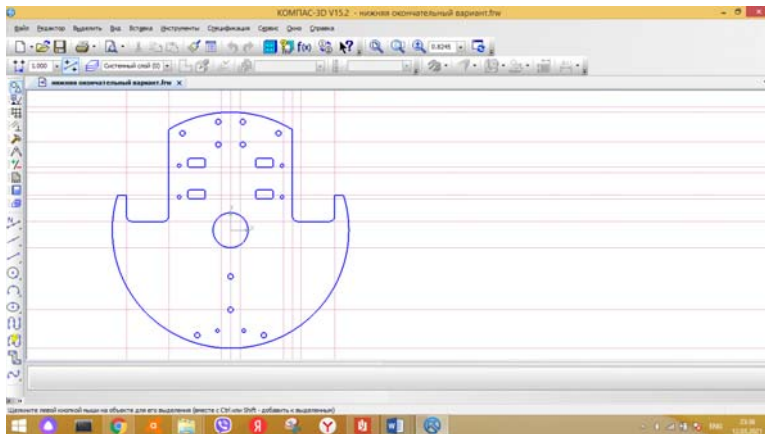


Рис. 1. Нижняя монтажная площадка

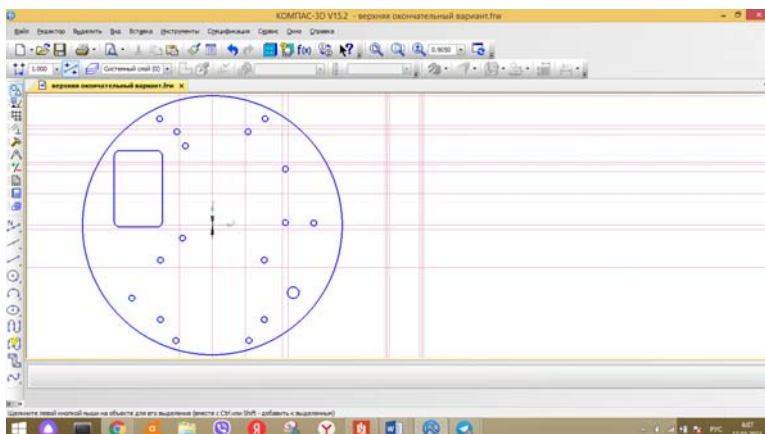


Рис. 2. Верхняя монтажная площадка

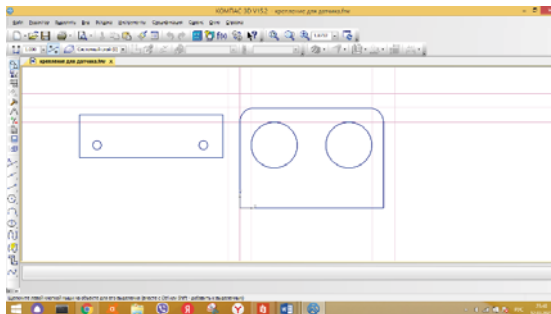


Рис. 3. Крепление для ультразвукового дальномера

Структурная схема, выполненная в онлайн-сервисе Lucidchart для создания схем, представлена на рисунке 4.

Провода, выходящие из контроллера к датчикам, — это питание, а из датчиков к контроллеру — это данные. Внизу схемы указаны условные обозначения двигателей и датчиков.

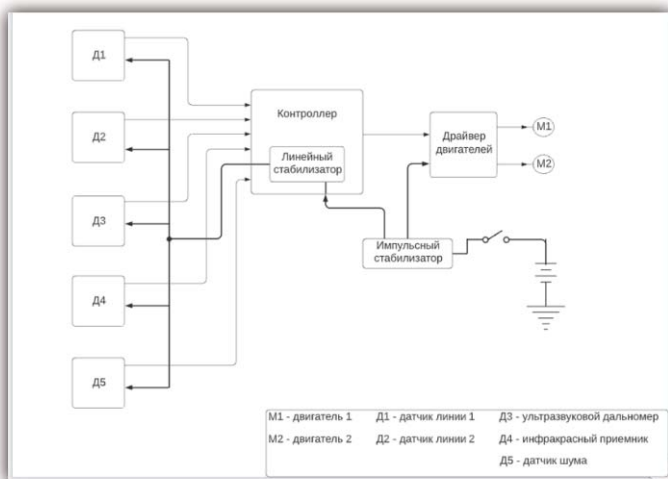


Рис. 4. Структурная схема

В комплекте (см. таблицу 2) есть необходимые детали и компоненты, включая портативное зарядное устройство, стойки, винты, гайки,

шайбы, набор отверток. Обучающимся необходимо понимать суть их работы (физические закономерности), учитывать погрешности.

Таблица 2

Комплектация набора

Наименование	Кол-во
Контроллер Arduino UNO	1
Плата расширения Motor Shield	1
Понижающий DC-DC преобразователь 75Вт с вольтметром (XL4015)	1
Аккумулятор 18650 3.7В 2000мА/ч	2
Батарейный отсек 2 x 18650	1
Портативное ЗУ для аккумуляторов Li-Ion 2x18650	1
Кабель USB	1
DC мотор с редуктором GA12-N20	2
Крепеж для мотора N20, белый для Arduino	2
Шариковая опора CY-15A	1
Колесо с резиновой шиной	2
Датчик линии	2
Ультразвуковой датчик HC-SR04 (расстояния, движения)	1
Датчик шума пороговый FC-04	1
Модуль инфракрасного приемника VS1838B	1
Тумблер MTS-102 (3A 250VAC)	1
Пульт управления (инфракрасный)	1
Соединительный шлейф *3	4
Соединительный шлейф *4	4
Нижняя монтажная площадка	1
Верхняя монтажная площадка	1
Крепление для ультразвукового дальномера	1
Стойки М3*40	4
Винты (М2*8, М3*12, М3*8) Гайки (М2, М3), Шайба нейлоновая	по необходимости

Робототехническая платформа в сборе представлена на рисунке 5.

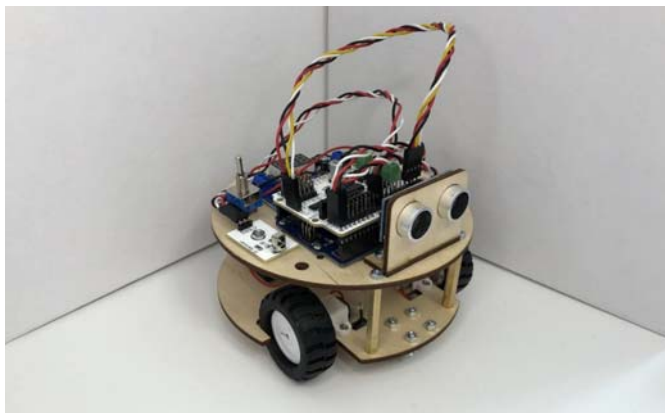


Рис. 5. Собранная платформа робота

Представленный колесный робот имеет следующие режимы: движение по линии с переменной скоростью, объезд препятствий (с измерением расстояния до препятствий), реакция на наличие звука, дистанционное управление.

Использование платы Ардуино в процессе обучения позволяет перейти к изучению основ робототехники, стимулирует у обучающихся интерес к технике и конструированию.

Предложенная робоколесная платформа действительно может частично решить проблему материально-технического оснащения, повысить доступность образовательных инструментов по робототехнике.

Литература

- Ершов М. Г. Использование робототехники в преподавании физики. *Вестник ПГГПУ. Информационные компьютерные технологии в образовании*. 2010. Вып. 8. С. 77–85.
- Копосов Д. Г. *Первый шаг в робототехнику: практикум для 5–6 классов*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 286 с.
- Проект нового стандарта общего образования (5–9 классы)*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57359.html/> (дата обращения: 25.04.2021).
- Aliminis D. *Teacher Education on Robotics – Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*. Athens: ASPETE, 2009. 294 с.

Сывратка Анна Анатольевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Syrovatka

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Технологическое образование

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

Anna.syrovatka96@gmail.com

УДК 37.02

Применение модульной системы обучения в технологическом образовании

Аннотация. В статье рассматриваются актуальность и возможность применения технологии модульного обучения для организации занятий в технологическом образовании по художественной обработке древесины на основе анализа потребностей обучающихся и наличия учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: технология модульного обучения, технологическое образование, художественная обработка древесины, внеурочная деятельность, учебно-методическое обеспечение.

Modular training in technology and handicraft education

Abstract. The article discusses the relevance and possibility of using modular training in artistic wood treatment as part of technology and handicraft education. The discussion is based on the analysis of students' requirements and availability of educational software.

Keywords: modular training, technology and handicraft education, artistic wood treatment, extracurricular activities, educational software.

При проектировании школьных образовательных программ активно происходит внедрение современных педагогических технологий. Новые педагогические технологии дополняют или вовсе замещают традиционную систему образования. Это происходит по причине необходимости усовершенствования и оптимизации учебного процесса как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Особенно стоит отметить необходимость оптимизации обучения в системе техноло-

гического образования, так как занятия по предмету «Технология» практико-ориентированные. На занятиях по этому предмету обучающимся не только нужно усвоить теоретические знания, но и применить их на практике. Именно поэтому для организации занятий по технологии необходимо применять такие педагогические технологии, которые позволят в полной мере обеспечить усвоение учебной программы.

Одной из таких технологий может выступать модульная система обучения. Модульное обучение появилось в середине 40-ых годов XX века в ответ на острую необходимость в быстром и качественном профессиональном обучении кадров для промышленных предприятий. Концепции модульного обучения зародились в трудах американского психолога Б. Ф. Скинера (программированное обучение) и получили развитие в различных трудах таких зарубежных ученых, как Дж. Рассел, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха и Г. Оуэнс. В 1974 году в Париже проходила конференция ЮНЕСКО, на которой обсуждалось «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [Корнеева, 2016, с. 64]. Данным требованиям отлично соответствовала модульная технология, позволяющая выстраивать обучение оптимальным образом, включать в себя другие формы и виды обучения, а также дающая возможность обучающимся работать по индивидуальному плану в удобном темпе. В российской системе образования технология модульного обучения появилась в конце 80-х годов XX века, благодаря литовской ученой П. А. Юцявичене.

Цель технологии модульного обучения — «создать условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса» [Бордовская, 2011, с. 63]. Основным элементом модульной технологии обучения является модуль. Модуль — это дидактическая единица образовательной программы. Соответственно, модульная образовательная программа — совокупность учебных модулей, направленных на получение обучающимся профессиональной компетенции. Сам модуль подразделяется на более мелкие структурные единицы — учебные элементы. Обычно в состав учебного элемента входят следующие блоки: учебные цели и задачи; список необходимых материалов, инструментов и оборудования; перечень вспомогательной литературы и сопутствующих учебных элементов/модулей; информационный блок с теоретически-

ми сведениями; практический блок с заданиями и упражнениями по материалу учебного элемента для отработки формируемых навыков; блок контроля. Вариант построения модели организации образовательной деятельности с применением модульной системы обучения представлен на рисунке 1.

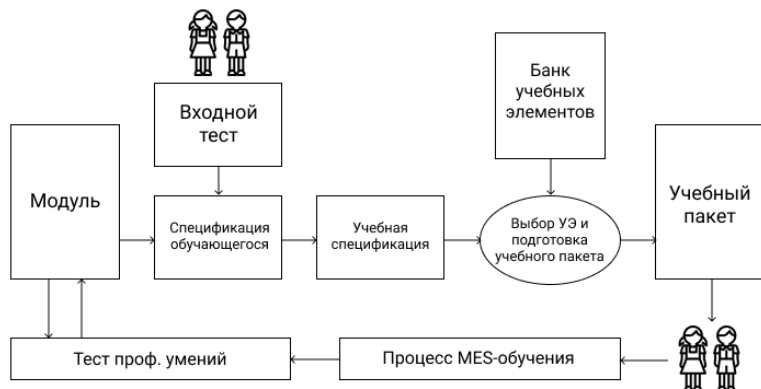


Рис. 1. Организация модульного обучения

Таким образом, информационную функцию в модульной системе обучения по большей части выполняют учебные элементы. Педагогу же отводятся функции контроля, организации, координации и консультирования. Также при таком распределении у педагога появляется возможность осуществлять личностный подход к каждому ученику, организовывать взаимодействие в группе.

В соответствии с Федеральным законом № 273 «Об образовании в РФ» при определении общих требований к реализации образовательных программ допускается «применение формы организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [Закон об образовании, 2012]. Проведенный анализ показывает, что в российской системе образования технология модульного обучения применяется в основном в высшем и среднем профессиональном образовании. Однако при организации учебной деятельности обучающихся педагогу необходимо как можно больше индивидуализировать процесс обучения, стремиться учитывать личностные особенности обучающихся, имеющийся уровень их подго-

товки и творческого развития, а также интересы учащихся, в чем и может поспособствовать модульная система обучения.

Для изучения возможностей применения технологии модульного обучения в технологическом образовании в рамках проводимого исследования был выбран один из типовых разделов школьной программы, связанный с изучением обучающимися технологий обработки конструкционных материалов, в частности технологий художественной обработки древесины. Проведенное анкетирование обучающихся основной общеобразовательной школы показало, что одним из наиболее интересных для изучения видом художественной обработки древесины является техника художественной резьбы по дереву. Плосковыемчатая резьба, разновидность художественной резьбы по дереву, была взята в качестве модуля содержания, на котором и были апробированы возможности технологии модульного обучения.

Разработанный модуль «Плосковыемчатая» включает в себя комплект учебных элементов, на основе материалов которых обучающиеся последовательно, в индивидуальном темпе изучают теоретические основы технологии резьбы, выполняют упражнения и задания, связанные с освоением основных приемов работы, и выполняют собственный проект с применением данной технологии художественной обработки древесины.

Частичная апробация образовательных возможностей разработанных материалов модуля «Плосковыемчатая» была проведена на основе учебного элемента № 4 «Инструменты и приспособления. Основные приёмы выполнения элементов геометрической резьбы», являющегося в рамках модуля по своему построению и наполнению типовым. Этот элемент включает в себя комплекс упражнений и заданий, направленных на приобретение обучающимися первоначального уровня определенных трудовых умений.

Результаты апробации материалов показали, что после изучения обучающимися учебного элемента, состоящего из теоретических сведений, инструкционной карты и блока контроля, они усвоили его содержание и смогли продемонстрировать основные приемы геометрической резьбы. В ходе занятия каждый ученик изучал учебный элемент в индивидуальном темпе, а новый формат обучения вызвал большую заинтересованность и вовлеченность в работу у обучающихся.

Полученные результаты явились основой для составления модульной программы по художественной обработке древесины для внеурочной деятельности обучающихся.

Подводя итог, можно сказать, что модульная система обучения может стать эффективной альтернативой и дополнением к другим педагогическим технологиям, применяемым в технологическом образовании. Благодаря модульной технологии у обучающихся появляется возможность самостоятельно составлять образовательный маршрут, а также развивать навыки самоорганизации и самообучения.

Литература

- Бордовская Н. В. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. Москва: КНОРУС, 2011. 432 с.
- Корнеева Н. Ю., Корнеев Д. Н., Уварина Н. В. Модульное обучение как методическая основа конструирования образовательных программ высшего образования. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2016. № 6. С. 63–68
- Юцявичене П. Я. *Теория и практика модульного обучения*. Каунас, 1989. 272 с.
- Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

ФИЗИКА

Методика обучения физике

Комелева Лариса Сергеевна

Larisa S. Komeleva

larisergeevna@gmail.com

Костицын Дмитрий Романович Dmitrii R. Kostitsyn

dimar.2907@gmail.com

Сбоева Алёна Викторовна

Alyona V. Sboeva

alyenushka-sboeva@mail.ru

Шалденков Никита Юрьевич

Nikita Yu. Shaldenkov

nik.shaldenkov@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — Б. А. Комаров, канд. пед. наук

УДК 372.853

Создание методического пособия

«Оптические явления в “Индивидуальном проекте”»

Аннотация. В данной статье подчеркнута значимость методологического компонента в процессе обучения, а также рассмотрены учебно-исследовательская и проектная деятельности в контексте преподавания «Индивидуального проекта» как наиболее адекватная модель внедрения научной методологии. Также описано созданное в ходе исследования

методическое пособие «Оптические явления в “Индивидуальном проекте”»).

Ключевые слова: «Индивидуальный проект», методика обучения, проектная деятельность, учебно-исследовательская деятельность, физика

Development of the teaching manual *Individual Projects on Optical Phenomena*

Abstract. The article highlights a crucial role of teaching methods in ensuring effective teaching and learning. It focuses on educational, research and project-based activities as the most appropriate model to embrace scientific methodology in teaching the discipline *Individual Project*. The article also discusses the teaching manual *Individual Projects on Optical Phenomena* developed as an outcome of the reported study.

Keywords: *Individual Project*, teaching methods, project activities, educational and research activities, physics.

Необходимость обучения методам научного познания выходит на передний план в программах различных школьных дисциплин. Все более значимой становится роль методологии, которая в образовательном процессе выступает в качестве интегративного компонента между знаниями о мире и процессом получения этих знаний. Стоит отметить, что учебно-исследовательская и проектная деятельности являются наиболее приближенной моделью внедрения элементов научной методологии. Для ее реализации в образовательный процесс с 2019–2020 учебного года с соответствии с ФГОС нового поколения в курс средней школы включен новый учебный предмет «Индивидуальный проект», в рамках которого учащимся предстоит овладеть некоторыми элементами механизмов познавательной деятельности, в частности: научиться выявлять проблему, ставить цель работы для разрешения этой проблемы, выделять задачи, которые необходимо выполнить для реализации цели, определять актуальность исследования, адекватно оценивать его новизну, продумывать варианты дальнейшего применения и перспективы результатов своего труда, определять необходимую материально-техническую базу. По итогам изучения данной дисциплины учащийся должен представить отчет в виде учебно-исследовательской (в 9-м классе) или проектной (в 10–11-м классах) работы [Жомаров, 2020].

Однако к 9–11-му классу учащиеся уже владеют некоторыми основами проектной деятельности, которые получают, в частности, при выполнении школьного эксперимента по физике и химии. В ходе дан-

ных работ учащимся необходимо уметь формулировать цель работы, определять необходимые реактивы на химии, приборы и материалы на физике, отбирать их по тем или иным характеристикам, например осуществлять выбор амперметра с соответствующим пределом измерений на физике или раствора кислоты соответствующей концентрации на химии, планировать ход работы, конструировать экспериментальную установку, собирать показания, анализировать полученные данные и делать выводы, исходя из этих результатов, представлять эти результаты в табличной, словесной, графической или иной формах, а на основе этих результатов формулировать выводы и следствия.

Школьный физический эксперимент можно условно поделить на пять составляющих: демонстрационный эксперимент, фронтальный эксперимент, физический практикум, лабораторные работы и домашний эксперимент.

Особенностью демонстрационного эксперимента является то, что он служит в качестве иллюстративного представления физического процесса или явления, выступая в роли вида наглядности, и, как правило, проводится учителем. Домашний эксперимент отличается тем, что проводится учащимся самостоятельно в домашних условиях и довольно прост в проведении. Для него используются подручные средства, которые можно найти в любом доме. Школьный физический практикум представляет собой совокупность экспериментальных работ более высокого уровня, чем остальные, и требует гораздо большего понимания физического смысла тех или иных процессов и явлений. Работы проходят по заранее определенному графику в три этапа: допуск к работе, для получения которого необходимо знать ход выполнения работы, правила техники безопасности и правила работы с используемыми приборами; выполнение работы и защиты результатов, где необходимо предоставить выполненные расчеты, а также рассказать теорию, причем акцент в вопросах к защите идет именно на понятийный аппарат учащихся. В современных учебниках, как правило, представлены только фронтальные эксперименты и лабораторные работы, направленные на наблюдение физических явлений, выявление свойств объектов и видов материи, определение физических зависимостей [Соколова, Дамбуева, 2016].

Школьный физический эксперимент довольно разнообразен и является одной из важнейших составляющих урока физики в современной школе, выступая в роли метода обучения, источника знаний, вида наглядности и базового средства формирования универсальных учебных действий, а также отображения научного экспериментального

метода в процессе обучения. В ходе регулярного выполнения данного вида работ школьники учатся проводить наблюдения физических явлений, измерения различных физических величин, представлять результаты в табличном и графическом видах, анализировать и интерпретировать полученные результаты в соответствии с зоной как актуального, так и ближайшего развития [Комаров, 2020; Комаров, 2006].

Анализ материалов учебников А. В. Пёрышкина и Г. Я. Мякишева [Мякишев, 2007; Мякишев, 2020; Пёрышкин, 2020; Пёрышкин, 2013; Пёрышкин, 2013, Пёрышкин, 2014] показал, что предлагаемые работы раздела «Оптические явления» являются наименее адаптируемыми под проектную деятельность школьника с точки зрения варианта реализации основ преподавания «Индивидуального проекта». Также анализ лабораторных работ показал значительное снижение числа работ, направленных на знакомство с устройством приборов или технических установок и их сборку, цель и задачи которых во многом схожи с целью и задачами «Индивидуального проекта». Представленные выше аргументы подтолкнули к созданию пособия «Оптические явления в “Индивидуальном проекте”», обложка которого представлена на рисунке.

Пособие включает в себя краткий обобщенный и систематизированный материал по ранее пройденным темам: «Законы геометрической оптики», «Тонкие линзы. Построение изображений в тонких линзах», новый для учащихся материал: «абберации оптической системы», «простейшие оптические приборы», а также задания для самостоятельной работы школьника в формате тестовых, графических и поисковых заданий, направленных на формирование метапредметных умений и навыков учащихся, таких как определение понятий, создание обобщений, классификация, создание и преобразование знаков и символов для решения учебных и познавательных задач, смысловое чтение, развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий для поиска информации по предложенной теме, что соответствует ожидаемым результатам, сформулированным в ФГОС. Важно отметить, что тестовая часть распределена равномерно в ходе изложения материала и содержит шесть типов заданий: с выбором одной из альтернатив, с множественным выбором, на установление соответствия, на установление порядка, на классификацию, открытого типа. Ответы на вопросы и решение заданий дополняет материал, представленный в пособии, а не проверяют усвоение этого материала. В методическое пособие также включены задания на составление чертежа на основе «инструкции» к его составлению и задания, направленные на поиск соответствующей

литературы и информации в этих источниках. Предполагается, что после изучения представленного материала и выполнения заданий учащийся сможет самостоятельно проводить необходимые расчеты параметров простейших оптических приборов для дальнейшей реализации проектов, примерами которых могут служить создания зрительной трубы, телескопа, бинокля, перископа и т. п. Ограничения по объему статьи позволяют лишь привести несколько примеров заданий.

1. «Найдите информацию о том, как можно исправить такую aberrацию, как кома, и дайте ответ на вопрос: можно ли полностью устранить данную aberrацию?» Решение данного задания предполагает самостоятельный поиск и анализ информации в учебных пособиях или сети Интернет.

2. «Постройте изображение объекта, находящегося перпендикулярно оптической оси: а) перед фокусом, б) в фокусе, в) за фокусом, г) в двойном фокусе и д) за двойным фокусом. Самостоятельно выберите фокусное расстояние и величину объекта, охарактеризуйте изображение». В ходе выполнения задания учащемуся необходимо рационально выбрать фокусное расстояние и величину объекта, грамотно провести построение хода лучей и изображений предмета, а затем на основе самостоятельного анализа дать описание полученных изображений

3. «Рассчитайте угловое увеличение школьного микроскопа, принимая фокус объектива равным 2 мм, а окуляра — 15 мм». Предполагается, что данная экспериментальная задача подведет учащегося к выполнению расчетов в проектной работе. Выполнить данное задание можно, проведя измерения длины тубуса микроскопа в кабинете биологии.

В ходе проведения исследования учащемуся 10-го класса было предложено выполнить проектную работу в рамках «Индивидуального проекта» по созданию одного из простейших оптических приборов. В качестве рабочей модели была выбрана зрительная труба Кеплера, с целью проведения наблюдений за Луной в целях дальнейшего формирования карты Луны и сопоставления результатов с актуальными сведениями о данном объекте, а также дальнейшего создания материалов по изготовлению любительского телескопа.

Исследование не является законченным. На данный момент можно сделать следующие выводы: новая учебная дисциплина «Индивидуальный проект» направлена на формирование у учащихся представлений о методах научного познания и служит для внедрения методологического компонента в образовательный процесс. В курсе физики

наименее экспериментально обеспеченным с позиций цели и задач преподавания «Индивидуального проекта» и иной учебно-исследовательской деятельности является раздел «Оптические явления». Практикующие педагоги отметили возможность использования разработанного пособия в процессе преподавания «Индивидуального проекта».

Литература

- Комаров Б. А. Методологический компонент содержания физического образования как основа преподавания «Индивидуального проекта». *Физика в школе*. 2020. № 6. С. 18–26.
- Комаров Б. А. Стратегия междисциплинарного взаимодействия в контексте развития современного школьного образования. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2006. № 14.
- Мякишев Г. Я. *учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений : базовый и профил. уровни*. 16-е изд. Москва: Просвещение, 2007. 381 с. ISBN 978-5-09-015623-3
- Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б., Сотский Н. Н. *Физика. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций : базовый и углубл. уровни*. Под ред. Н. А. Парфентьевой. 7-е изд. Москва: Просвещение, 2020. 432 с. ISBN 978-5-09-074278-8
- Пёрышкин А. В. *Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений*. 2-е изд., стер. М. : Дрофа, 2013. ISBN 978-5-358-11662-7
- Пёрышкин А. В. *Физика. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений*. Москва: Дрофа, 2013. ISBN 978-5-358-09884-8
- Пёрышкин А. В. , Гутник Е. М. *Физика. 9 кл.: учебник*. Москва: Дрофа, 2014. 319 с. ISBN 978-5-358-09883-1
- Скокова Л. В., Дамбуева А. Б. Значение школьного физического эксперимента для формирования универсальных учебных действий. *Вестник БГУ*. 2016. № 4.

Костицын Дмитрий Романович

Dmitrii R. Kostitsyn

dimar.2907@gmail.com

Комелева Лариса Сергеевна

Larisa S. Komeleva

Larisergeevna@gmail.com

Сбоева Алёна Викторовна

Alyona V. Sboeva

alyenushka-sboeva@mail.ru

Шалденков Никита Юрьевич

Nikita Yu. Shaldenkov

nik.shaldenkov@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — Б. А. Комаров, канд. пед. наук, доцент

nik.shaldenkov@yandex.ru

УДК 372.853

Развитие некоторых элементов критического мышления на уроках физики при решении задач

Аннотация. В статье предлагаются механизмы внедрения творческих задач на уроках физики с целью развития критического мышления. Особое внимание уделено возможности разработки методики формирования у учеников многоаспектного, критического подхода к анализу содержания физической задачи на основе и посредством внедрения на уроках физики творческих задач в контексте реализации современных образовательных стандартов.

Ключевые слова: физика, методика обучения, критическое мышление.

Problem solving in classes of physics as a tool to develop critical thinking

Abstract. The article discusses how classes of physics could embrace creative tasks with an aim to develop critical thinking. In particular, the article focuses on the development of teaching methods that encourage students to provide comprehensive critical analysis of a physical problem. This could be facilitated through the use of creative tasks at classes of physics as required by modern educational standards.

Keywords: physics, teaching methods, critical thinking.

В существующих учебниках, дидактических материалах и задача-никах преобладают по своему содержанию традиционные и стандарт-ные задачи, решение которых обеспечивает успешное закрепление

пройденного материала. Однако развитию основ критического мышления в большей степени способствуют творческие задачи, где проблема поставлена неоднозначно.

Для того чтобы развивать критическое мышление учащихся, учителю следует организовать учебный процесс как поиск ответа на проблемные вопросы, поскольку такая работа всегда помогает развивать внутреннюю мотивацию, при наличии которой ученики будут осознавать практическую значимость изучаемого.

Чтобы способствовать формированию прочных знаний и развитию критического мышления, мы должны знать, какие упражнения можно считать творческими, какова их роль в учебном процессе, каким должно быть их содержание.

Отвечая на эти вопросы, мы считаем, что творческие задачи имеют следующие отличительные признаки: неоднозначность постановки вопроса и хода ее решения. Они могут выступать в форме расчетных, качественных или экспериментальных задач, в форме вопросов, поставленных на лабораторных работах, и в форме проблем, выдвинутых для работ физического практикума [Разумовский, 1966, с. 10–12].

В ходе исследования мы выяснили, какие задачи можно считать творческими, поэтому предлагаем пример такой задачи из книги В. Г. Разумовского. Условие задачи: «Имеется источник тока напряжением 3,3 В, электрическая лампочка, рассчитанная на напряжение 2,4 В и ток 0,3 А, и кусок проволоки сопротивлением 27 ом, по которой можно пропустить ток силой до 0,1 А. Как включить лампочку, чтобы она горела нормальным накалом? Придумайте способ» [Разумовский, 1966, с. 73].

<p>Дано:</p>  <p>3,3 В</p>  <p>2,4 В 0,3 А</p>  <p>27 ом 0,1 А</p>	<p>Решение:</p> <p>1) </p> <p>2) Сопротивление проволоки: $R_{\text{пл}} = \frac{R_{\text{л}}}{3} = 3 \text{ (ом)}$</p> <p>3) Ток для проволоки возрастет в 3 раза и будет равен 0,3 А</p> <p>4) Сопротивление лампочки: $R = \frac{2,4 \text{ В}}{0,3 \text{ А}} = 8 \text{ ом}$</p> <p>5) Общее сопротивление лампочки и проволоки равно 11 ом. При последовательном соединении ток в цепи: $I = \frac{3,3 \text{ В}}{11 \text{ ом}} = 0,3 \text{ А}$</p>
<p>Найти:</p>  <p>—?</p>	

Рис. 1. Условие задачи и краткий вариант ее решения

Стоит отметить, что в первом пункте решения (на рисунке 1 представлен краткий вариант записи условий и решения задачи) сказано о том, что проволоку согнули в 3 ряда, плотно соединив ряды между собой. В процессе решения приходим к верному ответу.

Так как одним из признаков творческой задачи является отсутствие конкретного указания на физические явления и законы, мы можем использовать метод решения, описанный А. Ф. Эсауловым в книге «Психология решения задач», т. е. переформулировкой вопроса задачи в ходе ее решения. При этом, когда формулируем новый вопрос, мы исходим из результатов, полученных в ходе обсуждения предыдущего вопроса задачи. Здесь вы можете увидеть последовательную цепочку вопросов, которая поможет решить данную задачу. Разберем ее [Эсаулов, 1972].



Схема 1. Последовательная постановка вопросов при решении задачи

Вопрос под номером один составлен из тех соображений, что ученики ознакомлены с определением «нормальный накал». Но переформулировки главного вопроса задачи недостаточно, поэтому необходимо поставить более общий вопрос, на который дети точно смогут ответить на данном этапе задачи. Предполагаемым ответом учеников будет определение силы тока и утверждение о том, что сила тока прямо пропорциональна напряжению и обратна пропорциональна сопротивлению. Тогда, исходя из предыдущего утверждения, возникает вопрос: «Можем ли мы изменить напряжение, чтобы изменить силу тока?». Предполагаемым ответом будет: «Да, например, заменить источник тока на другой». Но мы должны соблюдать условия задачи и изменить источник тока не можем. Тогда появляется следующий вопрос: «Можем ли мы изменить сопротивление проволоки?». Учащиеся могут сказать о том, что сопротивление проводника зависит от площади поперечного сечения и его длины. Тогда каким образом мы можем изменить длину или площадь проволоки без дополнительного оборудования? Возможным ответом учеников будет: «Сложить проволоку в 3 ряда, плотно соединив ряды между собой». Обратим внимание, что из одного блока выходит две стрелки. Это говорит нам о том, что из одного предыдущего вопроса мы можем найти две величины, которые, предположительно, нам могут пригодиться. Тогда, отвечая на вопросы 6 и 7, учащиеся могут сказать о том, что сопротивление проволоки уменьшится в 9 раз и будет равняться трем ом, а предполагаемым ответом на вопрос 6.1 будет: «Сила тока возрастет в три раза и будет равняться 0,3А». Далее можно увидеть, что 8-й вопрос возник без опоры на предыдущие вопросы, потому что ученики не знали всей информации о лампочке, и ее стоит уточнить. Учащиеся могут предположить, что, используя закон Ома для участка цепи, сопротивление лампочки равняется восьми ом. Объединяя ответы на вопрос 7 и 8, стоит посчитать: «Чему будет равняться общее сопротивление цепи, если лампочка и проволока соединены последовательно?». Ученики, зная, что при последовательном соединении общее сопротивление будет равняться сумме сопротивлений на участках, говорят о том, что общее сопротивление цепи будет равняться 11 ом. Тогда, зная напряжение источника тока и общее сопротивление цепи, как можно посчитать силу тока цепи? Ученики могут ответить: «По закону Ома для участка цепи, сила тока в цепи будет равняться 0,3 А». А что в итоге дает нам ответ, полученный на предыдущем шаге? Предполагаемым ответом будет: «Сила тока в цепи равна рассчитанной силе

тока в лампочке, следовательно, это ток, который необходим для нормального накала лампочки».

Таким образом, представленные примеры убедительно демонстрируют возможность целенаправленного формирования основ критического мышления на базе содержательных форм заданий, отражающих возможности формирования познавательных механизмов. Развитие мышления и основы критического мышления тесно между собой связаны, что может быть реализовано на основе представленных моделей и конкретных заданий.

Литература

- Варлакова М. Л. Развитие критического мышления на уроках физики. *Омский научный вестник*. 2012. № 2. С243–245.
- Мусина-Мазнова Г. Х., Сколота З. Н. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов. *Мир науки*. 2018. Т. 6, № 6.
- Разумовский В. Г. *Творческие задачи по физике в средней школе*. Москва: Промсвещение, 1966. 221 с.
- Эсаулов А. Ф. *Психология решения задач*. Москва: Высшая школа, 1972. 163 с.

Сбоева Алёна Викторовна

Санкт-Петербург, Россия

Alyona V. Sboeva

alyenushka-sboeva@mail.ru

Комелева Лариса Сергеевна

Larisa S. Komeleva

Larisergeevna@gmail.com

Костицын Дмитрий Романович

Dmitrii R. Kostitsyn

dimar.2907@gmail.com

Шалденков Никита Юрьевич

Nikita Yu. Shaldenkov

nik.shaldenkov@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — Б. А. Комаров, канд. пед. наук, доц.

nik.shaldenkov@yandex.ru

УДК 372.853

Изучение в школьном курсе физики вопросов альтернативных источников энергии

Аннотация. В статье излагаются взгляды на изучение в школьном курсе физики вопросов альтернативных источников энергии. Особое внимание уделено необходимости рассмотрения альтернативных источников энергии, «экологически чистых» источников энергии в контексте их практического применения, в формировании корректного понятийного аппарата.

Ключевые слова: физика, образование, методология, методика обучения, формирование понятий.

Alternative energy sources as part of a school course in physics

Abstract. The article discusses approaches to introduce the topic of alternative energy sources in the school course of physics. In particular, the article highlights that teaching should approach environmentally friendly sources of energy in view of their practical application and aim to develop the knowledge of relevant terms and concepts.

Keywords: physics, education, methodology, teaching methods, development of concepts.

В современных образовательных стандартах общего образования отмечено, что учащийся должен уметь самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность, а также уметь исследовать несложные реальные связи и зависимости, участвовать в организации и проведении учебно-исследовательской работы. Большинство этих умений и знаний формируется при проведении школьного физического эксперимента, лабораторных работ и экспериментальных задач. Также в действующем ФГОС 2.0 указано, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование

основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях. Данных результатов возможно достичь при осуществлении связей физики и экологии в учебном процессе.

Новый взгляд на данную проблему может быть представлен в рассмотрении в курсе физики альтернативных источников энергии, «экологически чистых» источников энергии в контексте их практического применения, в формировании корректного понятийного аппарата (анализ понятия «экология»).

Формирование методического обеспечения реализации идей экологического воспитания и образования современного школьника с учетом возможностей курса физики весьма значимо для практикующих педагогов.

Активизация процесса использования демонстрационного материала, посвященного альтернативным и экологически чистым источникам энергии в условиях курса физики, окажет положительное влияние на повышение уровня формирования экологических компетенций учащихся.

При формировании экологических компетенций учащихся особое внимание следует уделить работе с понятиями. В ряде учебных дисциплин разработана соответствующая методика, в рамках которой, в частности на уроке, каждый вновь вводимый термин должен быть произнесен четко и громко с верно поставленным ударением сначала учителем, а затем учащимися, учитель дает перевод происхождения термина, так как от этого в большинстве случаев зависит содержание понятия [Усова, 1986, 174 с.]. В отдельных случаях перевод термина не совпадает с содержанием понятия, в частности термин «экология».

Рассмотрим элементы этимологического анализа слова «экология»: первая часть — слово «эко» [от греч. oikos — дом, жилище], вторая часть «логос» — [от греч. logos — слово, учение, наука]. Исходя из этимологии данного термина, экология — это наука о доме. Под словом «дом» в данном случае понимается планета, окружающий мир.

При обучении физике возможно использование заданий, требующих оценки правомерности сочетания физических терминов со словами разговорного языка [Сбоева, Комаров, 2021, с. 105–108]. Например: возможны ли сочетания «хорошая экология» или «плохая экология»? Но как мы уже выяснили, экология — это наука, поэтому она не может быть ни плохой, ни хорошей. В связи с этим появилась необходимость в смене терминологии. Вместо термина «экология»

мы предлагаем ввести понятия «экоусловие», «экосистема», «эко-ситуация», «экообстановка» и т. д.

Значимость данной проблемы неоднократно отмечал в своих ранних выступлениях советский и российский ученый-физик Ж. И. Алфёров. Эта проблема продолжает быть актуальной на сегодняшний день, поэтому мы обратили внимание на необходимость введения новых понятий, которые приведены на рисунке 1.



Рис. 1

«Экоситуация — это территориальное сочетание различных, в том числе негативных и позитивных с точки зрения проживания и состояния здоровья населения, природных условий и факторов, создающих на территории определенную экологическую обстановку разной степени благополучия или неблагополучия» [Кочуров, 2003, с. 384]. Таким же образом мы можем дать определения понятий экосистемы, экообстановки, экоусловия и т. д. Представленные и, возможно, иные понятия и термины будут определять состояние системы.

В соответствии с тематикой данной публикации обратимся к изучению и использованию альтернативных источников энергии как средству улучшения экоусловий, экообстановки и т. д. Проиллюстрируем наши утверждения некоторыми примерами. Так, в частности, в рамках учебно-исследовательской работы или проектной деятельности можно предложить учащимся собрать действующую модель ветрогенератора, схема модели которого приведена на рисунке 2.

Ключевой особенностью данной модели ветрогенератора является ее наглядность. Несмотря на то что на рисунке 2 указаны структурные составляющие модели, необходимо указать на наличие спицы и поддона с водой. Именно эти структурные составляющие по-

звоят отметить не только позитивные, но и негативные факторы, влияющие на экообстановку. В частности, одним из такого рода негативных влияний являются вибрации, которые появляются при использовании ветрогенератора. Для того чтобы продемонстрировать вибрации, возникающие на поверхности воды, используется документ-камера с освещением. В реальной жизни эти вибрации оказывают существенное отрицательное влияние на окружающие экоусловия.



Рис. 2. Схема модели ветрогенератора с механизмом диагностики колебаний

Также в рамках учебно-исследовательской работы учащимся можно предложить провести демонстрационный эксперимент с солнечной батареей. Схема экспериментальной установки представлена на рисунке 3.

При проведении данного демонстрационного эксперимента мы использовали солнечную батарею от вышедших из строя садовых фонариков. Учащиеся в процессе своей работы смогут освещать лампой солнечную батарею, а также свободно перемещать ее по глобусу, то есть будет представлена возможность моделировать процесс использования солнечных панелей на различных широтах. В качестве измерительного прибора используется вольтметр.

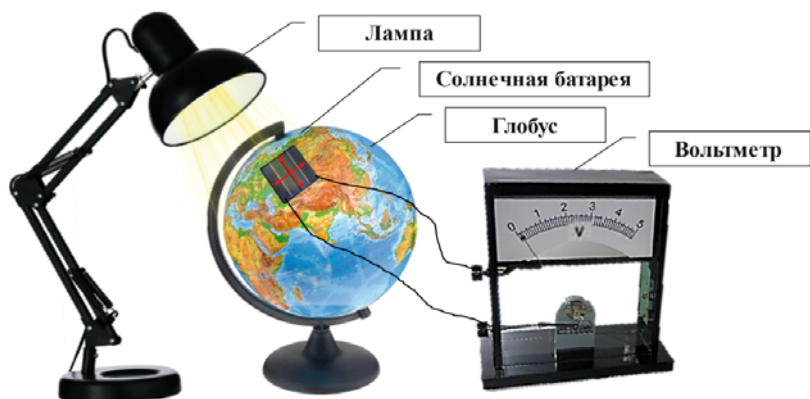


Рис. 3. Схема демонстрационного эксперимента

Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения является одним из главных направлений модернизации общеобразовательной школы. Данные технологии способствуют повышению общего уровня учебного процесса, усилению мотивации и познавательной активности обучающихся [Зенцова, 2019, с. 69–72]. Проведя анализ программного обеспечения по вопросам альтернативных источников энергии, мы выяснили, что для решения дидактических и методических задач (к которым можно отнести развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях) программного русскоязычного обеспечения в настоящее время практически не представлено. Поэтому все выбранные нами программы являются англоязычными. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Приложение «Wind Turbine Estimator (Beta)» рассчитывает такие важные характеристики ветрогенератора, как номинальная выходная мощность, годовая выработка энергии, сокращение выбросов CO_2 и другие. Данную программу можно использовать на уроках при изучении нового материала, а также как инструментальный при проведении лабораторных работ и работ физпрактикума.

Следующей подобранной нами программой является программа «Windrower». Это виртуальная карта, в которой представлены образцы наземных и морских ветровых электростанций. Учащиеся смогут изучить, из чего состоит ветрогенератор, получая подробную

информацию о каждом элементе ветряной турбины. На уроках данную программу можно применять в качестве виртуального тура по ветряной электростанции.

Приложение «Solar CT» разработано для изучения устройства солнечных батарей. Оно содержит в себе множество функций. Но для использования данной программы на уроках мы рекомендуем применение функции «наклонные/восточные панели», которой можно воспользоваться в качестве инструментария для проведения лабораторной работы при изучении солнечных батарей. Данная функция позволяет выбирать режим функционирования солнечной батареи в зависимости от угла наклона приемного элемента (смартфона). С помощью данной программы учащиеся могут проверить значение угла, при котором они получили максимальное напряжение.

В рамках учебно-исследовательской работы учащимся можно предложить оценить использование установок, работающих от энергии Солнца. С этой целью можно применить «Онлайн калькулятор солнечных батарей». Учащиеся смогут выбрать местоположение и оценить мощность потребителей электроэнергии в доме. Далее по результатам обучающиеся сделают вывод: смогут ли солнечные батареи обеспечить энергией их дом.

Достоинством использования данных программ при изучении физики связано с тем, что каждый учащийся может выполнить данные работы самостоятельно.

Таким образом, использование виртуальных демонстраций и приложений на уроках физики содействует повышению информированности учащихся в вопросах альтернативных источников энергии, а также способствует экологическому воспитанию обучающихся.

Литература

- Зенцова И. М. Использование мобильных приложений обучающимися основной школы в домашнем физическом эксперименте. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 64-4. С. 69–72.
- Кочуров Б. И. *Экодиагностика и сбалансированное развитие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. «география»*. Москва: Смоленск: Маджента, 2003. С. 384.
- Сбоева А. В., Комаров Б. А. Альтернативные источники питания на уроках физики. *Методика работы с понятиями. Научный альманах*. 2021. № 1. С. 105–108.
- Усова А. В. *Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения*. М.: Просвещение, 1986. 174 с.

Шалденков Никита Юрьевич

Nikita Yu. Shaldenkov

nik.shaldenkov@yandex.ru

Комелева Лариса Сергеевна

Larisa S. Komeleva

Larisergeevna@gmail.com

Костицын Дмитрий Романович

Dmitri R. Kostitsyn

dimar.2907@gmail.com

Сбоева Алёна Викторовна

Alyona V. Sboeva

alyenushka-sboeva@mail.ru

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Методика обучения физике

Научный руководитель — Б. А. Комаров, канд. пед. наук, доцент

alyenushka-sboeva@mail.ru

УДК372.853

Обучение основам общеориентировочного анализа условия физической задачи

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения основам общеориентировочного анализа условия физической задачи в контексте использования актуального методического обеспечения учебного процесса по физике и реализации идей современных образовательных стандартов. На основании изучения обобщенных правил и структуры решения физической задачи, а также актуального методического обеспечения учебного процесса по физике формируется подход к обучению основам общеориентировочного анализа условия физической задачи как компонента целенаправленного обучения обобщенным правилам решения задачи.

Ключевые слова: физика, методология, методика обучения физике, решение задач.

Teaching the basics of preliminary general analysis of a problem situation in physics

Abstract. The article discusses approaches to teaching the basics of preliminary general analysis of a problem situation in physics. The approaches take into account current methodological framework of physics instruction and requirements of modern educational standards. The article proposes an approach to teaching the basics of preliminary general analysis of a problem situation in physics. It is viewed as an element of teaching general rules of solving problems in physics. The approach embraces the results of the study of general rules and principles of solving a physical problem and current methodological framework of physics instruction.

Keywords: physics, methodology, methods of teaching physics, problem solving.

Перед современной школой ставятся задачи формирования как предметных и личностных, так и ряда метапредметных результатов освоения образовательных программ, в числе которых умение учащихся самостоятельно планировать пути достижения целей, умения осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, самостоятельно определять цели и составлять планы деятельности (ФГОС). Иными словами, требуется научить школьника самостоятельно формировать последовательность действий, наиболее подходящую для решения данной задачи.

Вместе с тем, однако, отмечается, что именно вопрос «С чего начать решение?» вызывает у обучаемых наибольшие затруднения при решении физических задач. Даже после успешного решения задачи многие учащиеся не могут объяснить, чем обусловлено использование в решении задачи именно данного физического закона [Кондратьев, 2019, с. 7]. Очевидно, речь идет о том, что учащиеся не могут наметить путь, алгоритм решения задачи, и в частности на первых этапах решения самостоятельно и осознанно выбрать физический закон, применение которого необходимо для анализа явления или процесса, рассматриваемого в условии задачи.

Согласно классификации, которой мы придерживаемся в этих исследованиях, указанные затруднения можно отнести к проблемам прохождения этапа решения задачи, называемого общим анализом условия. Важнейшее значение здесь имеет первая ступень этого этапа:

общеориентировочный анализ условия задачи, в ходе которого строится ее физическая картина.

Корень описанной выше проблемы мы видим в направленности существующей методики обучения общеориентировочному анализу на демонстрацию учащимся уже готовой последовательности, алгоритма действий для каждой конкретной задачи. Это создает серьезные предпосылки к формальному восприятию учащимися указанной последовательности действий и ее последующему механическому воспроизведению, что хорошо работает на аналогичных задачах, но приводит к ошибкам при решении задач несколько отличных по своему физическому содержанию или более трудных. Как следствие, возникает необходимость «с нуля» разбирать любые задачи, отличающиеся от образца, продемонстрированного на уроке, что создает дополнительную нагрузку на школьников и учителей.

В качестве причины сложившегося положения мы видим особенности построения учебной и методической литературы, которая традиционно замечательно раскрывает физическое содержание предмета «Физика» и методику его преподавания, но опускает механизмы приращения этого содержания.

Мы предлагаем в обучении первым этапам решения задачи, и в частности общеориентировочному анализу условия задачи, сместить акцент с преподавания уже готовой последовательности действий на обучение наиболее общим, базовым правилам, в соответствии с которыми формируется указанная последовательность действий. В некоторой степени такие базовые правила мы и понимаем под словом «основы», когда говорим про обучение основам общеориентировочного анализа условия задачи.

Предполагается, что *формирование методических разработок и рекомендаций, предназначенных для применения в образовательном процессе механизмов целенаправленного обучения основам общеориентировочного анализа*, облегчит стоящую перед учителем задачу выстроить теоретически обоснованную систему работы по обучению основам общеориентировочного анализа условия задач, как компонента обучения обобщенным правилам решения физических задач.

В соответствии с обозначенными выше положениями основную цель исследований мы видим в теоретическом обосновании и формировании подхода к обучению основам общеориентировочного анализа условия физической задачи как компонента целенаправленного обучения обобщенным правилам решения задач по физике в современной школе.

В качестве одной из основных задач мы видим попытку вскрыть рассуждения, производимые на этапе общеориентировочного анализа условия физической задачи с тем, чтобы в дальнейшем исследовать возможности целенаправленного формирования у учащихся мыслительных процессов, определяющих эти рассуждения в ходе обучения решению задач по физике. В ходе данного исследования мы надеемся сформировать универсальную в рамках одной из тем школьного курса физики логическую модель общеориентировочного анализа условия физических задач разной сложности и трудности.

Такую мысленную модель общеориентировочного анализа предлагается представить графически в виде структурно-логической схемы. Работу этой модели следует проиллюстрировать рядом примеров. Следующий шаг — исследование возможностей целенаправленного формирования полученной нами примерной мысленной модели общеориентировочного анализа в процессе обучения физике и возможностей по ее переносу на смежные разделы физики.

Согласно классификации, применяемой Е. В. Савёловой, мыслительные процессы, производимые учащимся в процессе формирования физической картины задачи (модели ситуации задачи), можно отнести к этапу решения физической задачи, называемым общеориентировочным анализом условия задачи [Савёлова, с. 3–4].

Анализ различных источников [Сауров, Тишкова, Каменецкий, Александров и др.] также показывает, что общеориентировочный анализ условия физической задачи можно определить как процесс построения физической модели ситуации задачи, и позволяет выявить основные вопросы, на которые человек отвечает на данном этапе решения задачи. Савёлова в качестве таких вопросов выделяет следующие:

- 1) Какую физическую величину нужно найти в задаче?
- 2) Какие физические явления следует рассмотреть в данной задаче?

Часто выделяются подчиненные ответам на эти вопросы частные рассуждения, которые обычно выражаются в виде более простых вопросов. Приведем несколько примеров таких вопросов:

- Какие физические объекты входят в условие задачи?
- Какими физическими величинами можно описать изменения характеристик физических объектов, входящих в условие задачи?
- Какое явление можно сопоставить данному изменению состояния физических объектов, входящих в условие задачи?
- И т. п.

Исходя из предположения о том, что общеориентировочный анализ, так же как и решение задачи в целом, выстраивается в соответствии с некоторыми правилами, мы намерены выявить закономерности, связывающие подобные вопросы в единую систему. Мы считаем, что именно такие правила превращают общеориентировочный анализ в упорядоченный процесс построения физической модели ситуации задачи.

В качестве иллюстрации процесса исследования приведем сформированную в его ходе структурно-логическую схему логической модели общеориентировочного анализа задач по динамике (рис. 1).

Важно отметить широчайшие возможности, которые открывает для наших исследований графическое представление подобных моделей. Так, здесь показано, что на первых этапах общеориентировочного анализа преобладает процесс идентификации, но далее возрастает роль мыслительной операции абстрагирования. Также на этой схеме уже выделены вопросы, которые могли бы направить деятельность учащегося по анализу условия задачи в правильное русло. Однако мы стремимся научить школьников самостоятельно задавать себе подобные вопросы — это и есть суть общеориентировочного анализа.

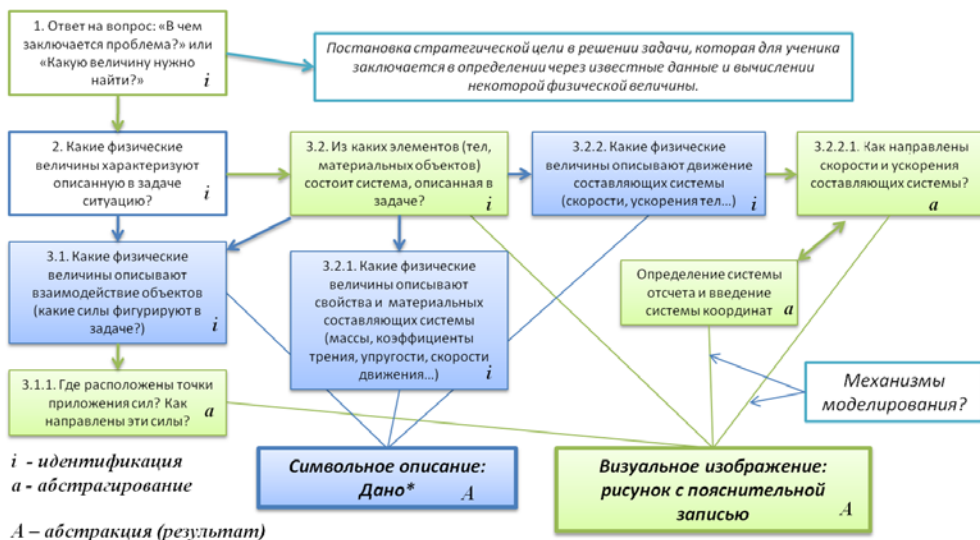


Рис. 1. Структурно-логическая схема примерной логической модели общеориентировочного анализа условия

Отсюда естественным образом следует одно из ключевых соображений формируемого нами подхода к обучению основам общеориентировочного анализа — в качестве тренировочных заданий следует составлять упражнения, которые заставляли бы учащихся самостоятельно прийти к необходимости задать тот или иной вопрос.

На наш взгляд, такими заданиями в самом простом случае могли бы стать более или менее общие наводящие вопросы по условию задачи, для ответа на которые необходимо было бы уже самостоятельно разрешить несколько вспомогательных вопросов (например, «Куда направлена результирующая сила?»).

Из схемы, изображенной на рисунке 1, видно, что все этапы общеориентировочного анализа не спонтанны, а напротив взаимосвязаны и даже могут иметь определенную иерархию. Это также указывает на то, что они возникают, определенному правилу, связаны в единую систему. На данном этапе исследований в качестве системообразующего фактора здесь мы видим общую цель, которой подчинены все действия данного этапа.

Так, в качестве цели общеориентировочного анализа большинства задач по динамике выделяется построение физической модели ситуации задачи, которую было бы удобно подвести под формируемую далее математическую модель задачи, основу которой составят законы Ньютона.

Соответственно, разумно формировать содержание обучения общеориентировочному анализу таким образом, чтобы в итоге учащийся мог сформулировать, как именно то или иное действие поможет ему приблизиться к достижению поставленной цели.

Методическое содержание этих соображений хорошо согласуется с лучшими чертами уже сложившейся системы обучения общеориентировочному анализу, концепциями обучения обобщенному методу построения физической модели ситуации задачи, предлагаемыми сегодня [Тишкова, 2020, с. 237–241], и идеями современных образовательных стандартов. При этом применение их на практике теоретически создает некоторые дополнительные возможности по переходу от преподавания уже готовой последовательности действий, производимых в ходе общеориентировочного анализа, к обучению базовым правилам, в соответствии с которыми формируется указанная последовательность действий.

Вместе с тем мы пока что с осторожностью относимся к идее формирования специального класса письменных заданий, направленных на обучение основам общеориентировочного анализа. Такие задания

имеют множество положительных сторон, однако у нас существует опасения, что они будут, по аналогии с другими письменными заданиями, формально восприняты учащимися, что может свести на нет главные преимущества целенаправленного обучения основам общеориентировочного анализа, изначально направленного на борьбу с формализмом в восприятии учебных задач.

Как указано на схеме (рис. 2), включение в образовательный процесс по физике методических разработок, сформированных на основе описанных выше соображений, мы на данный момент связываем с использованием целого ряда различных технологий и приемов. Большие надежды возлагаются на технологию эвристической беседы и широкое применение приемов, направленных, в частности, на включение в деятельность различных анализаторов учащихся через запись кратких комментариев к своим действиям, изображение рисунка к задаче.

Следует отметить, что методические разработки, создаваемые на основе сформированного подхода, не требуют глубокой переработки существующего методического обеспечения учебного процесса и могут быть включены в него на уровне подготовки учителя к урокам.



Рис. 2. Примерная схема включения обучения основам общеориентировочного анализа условия задачи в образовательный процесс по физике

Так, в ходе исследования на основе описанных рекомендаций к обучению основам общеориентировочного анализа был сформирован фрагмент сценарного конспекта урока, включающего обучение основам общеориентировочного анализа условия задачи в рамках разбора одной из задач на уроке физики в 7 классе. Анализ предполагаемых результатов этого фрагмента урока показывает, что они в значительной

степени сдвинулись в метапредметную область по сравнению с предполагаемыми результатами аналогичного фрагмента урока, проводимого без акцента на обучении обобщенным правилам решения задач. Это можно рассматривать, как одно из первых подтверждений возможности переноса получившихся методических разработок на обучение основам общеориентировочного анализа в рамках других тем курса физики и даже других предметных областей. Такие результаты позволяют говорить о механизмах обучения основам общеориентировочного анализа как о части интегративного методологического компонента в обучении физике, перспективность формирования которого в процессе обучения физике отмечалась ранее [Комаров, 2012, с. 148–158].

В заключение отметим, что сегодняшнее состояние наших исследований уже позволяет говорить о том, что обоснована возможность выявления обобщенных правил проведения общеориентировочного анализа условия физической задачи, а также намечены некоторые особенности механизмов выявления таких правил и построения на их основе содержания обучения основам общеориентировочного анализа.

В качестве перспективных направлений исследований мы видим дальнейшую работу по формированию логических моделей общеориентировочного анализа условия задач из разных разделов физики, их уточнение и графическое представление. Мы надеемся на то, что это позволит выявить инвариантную составляющую, которую можно было бы в дальнейшем взять за основу для обобщенной логической модели общеориентировочного анализа условия физических задач. У нас есть некоторые основания предполагать, что такая модель может несколько скорректировать наши представления о данном этапе решения задачи и, как следствие, повлиять на содержание существующей системы обучения основам общеориентировочного анализа условия физических задач. Так, мы предполагаем, что такую модель можно будет в дальнейшем экстраполировать на другие предметные области и даже на бытовые задачи, что, в частности, позволит выстраивать работу по формированию побудительного мотива к изучению физики на качественно новом уровне.

Методические разработки и рекомендации, подготовленные в рамках формируемого подхода к обучению основам общеориентировочного анализа, мы планируем обобщить и представить в виде методического пособия. Такое пособие могло бы стать отличным подспорьем в формировании системы работы учителя, направленной на обучение

основам общеориентировочного анализа условия задачи, как компонента целенаправленного обучения обобщенным правилам решения задач по физике.

Литература

- Александров П. А., Швайченко И. М. *Методика решения задач по физике в средней школе*. Ленинград: Учпедгиз, 1948. 238 с.
- Каменецкий С. Е., Орехов В. П. *Методика решения задач по физике в средней школе. Пособие для учителей*. Москва: «Просвещение», 1971. 447 с.
- Комаров Б. А. Целенаправленное формирование ключевых методологических компетенций в рамках современного школьного физического образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2012. № 144. С. 148–158
- Кондратьев А. С., Ларченкова Л. А., Ляпцев А. В. *Методы решения задач по физике*. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2019. 312 с.
- Савёлова Е. В. *Материалы для подготовки к семинарским занятиям*. Рукописи, предоставленные научным руководителем. С. 3–4.
- Сауров Ю. А. *Модели и моделирование в методике обучения физике: логико-методологические поиски: монография*. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2016. 216 с.
- Тишкова С. А., Коломин В. И., Степанович Е. Ю., Стефанова Г. П. Система работы учителя по обучению учащихся методу построения физической модели ситуации задачи. *Современные наукоемкие технологии*. 2020. № 10. С. 237–241.

Теоретическая физика

Томковид Владислав Андреевич

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vladislav A. Tomkovid

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Физика

Теоретическая физика

Научный руководитель — В. П. Пронин, д-р физ.-мат. наук, проф.

vtomkovid@bk.ru

Проблемы поиска землеподобных планет и микробиотической жизни вне Земли

Аннотация. С развитием науки началось освоение космоса и поиск жизни вне Земли. Но как возникла жизнь и как ее найти во Вселенной? Предлагаемая статья расширяет представления о новых научных разработках. Автор рассматривает передовые технические достижения и рассказывает о проблемах поиска жизни и землеподобных планет.

Ключевые слова: планетная система, биомаркер и биосигнатура, спектр поглощения, органические соединения вселенной, зона обитаемости, проблема расстояния, космические и наземные телескопы.

Issues of searching for Earth-like planets and microbiotic life outside the Earth

Abstract. The development of science prompted space exploration and the search for life outside the Earth. But how did life begin and how to find it in the universe? The article provides an overview of recent scientific developments. It examines cutting-edge technical advances and discusses the issues of searching for life and Earth-like planets.

Keywords: planetary system, biomarker and biosignature, absorption spectrum, organic compounds of the universe, habitable zone, distance problem, space and ground-based telescopes.

Издrevле человечество смотрело в небеса и всегда стремилось найти миры, похожие на Землю. Разнообразие земных форм жизни не давало интересу угасать, и с развитием науки началось освоение космического пространства с целью поиска жизни в других планетных системах.

После нахождения планет определяется их нахождение в зоне обитаемости, затем у них изучается химический состав атмосферы, определяется наличие воды и источник тепла [Сайт earth-chronicles].

Пригодные для жизни планеты имеют воду на поверхности, которая может существовать в виде океанов, льда, снега, пара или облаков. Каждое из этих состояний по-разному влияет на климат и имеет свои проявления для определения существования жизни. Вода играет ключевую роль, поскольку без нее не может существовать жизнь в том виде, в каком она известна на Земле. Вода нераздельно связана с жизнью. Определение наличия воды зависит от множества условий, одним из которых является расстояние до звезды [Аль-Халили, 2018, с. 284; Сайт earth-chronicles].

Полученные результаты анализа спектров поглощения, другие теоретические исследования необходимо подтверждать исследованием лабораторных проб, взятых в атмосфере, на поверхности экзопланеты. Но доставка на Землю этих проб — не решенная проблема в настоящее время из-за невероятно больших расстояний до звездных систем. Проблему биоминерализации — выработки минералов организмами с целью упрочения своих тканей невозможно решить на расстоянии с помощью телескопов, она может быть изучена только на месте [Аль-Халили, 2018, с. 284].

В настоящее время космический аппарат «Вояджер-1» проходит через турбулентный регион Солнечной системы, именуемой гелиопаузой, — область, где давление частиц солнечного ветра уравновешивается давлением межзвездной среды. Скорость аппарата 56 000 км/ч, или 3 астрономические единицы в год. Через 1000 лет он войдет в область Оорта — царство древних комет. На полпути до ближайших звезд зонд выйдет за пределы гравитационного воздействия Солнца и присоединится к веренице звезд, вращающихся по своим орбитам в галактике Млечный путь. Через 90 000 лет зонд приблизится к ближайшей звездной системе — Альфа Центавра, расположенной в 4,3 световых года от Солнца [Уиллис, 2018, с. 286].

В настоящее время частичным решением проблемы расстояния является строительство и ввод в эксплуатацию трёх больших наземных телескопов: [Уиллис, 2018, с. 286], [Черепашук, 2019, с. 528]

- E-ELT, диаметр зеркала 39,3 метра в Чили;
- TMT, диаметр зеркала 30 метров на Гавайях;
- Телескоп Магеллана (GMT) диаметром 24,5 метра, также построенный в Чили.

В число задач, связанных с обнаружением микробиотической жизни телескопов E-ELT, TMT и GMT, будет входить исследование параметров атмосфер землеподобных экзопланет [Уиллис, 2018, с. 286; Черепашук, 2019, с. 528]. Современные оптические научные инструменты мало пригодны для исследования землеподобных каменных экзопланет.

Прямым наблюдением с применением более мощных телескопов и использованием метода коронографии будет возможно исследовать экзопланеты, у которых орбиты не совпадают с лучом зрения наблюдателя с Земли. Ближайшие к Солнцу 53 звезды в окружности диаметром 10 парсек представляют интерес для прямого поиска экзопланет размером с Землю. Пять из них — двойные системы с невидимыми спутниками и планетами, на которых будет возможно получить

доказательства существования внеземной жизни, анализируя спектры планетных атмосфер [Черепашук, 2019, с. 528].

Другим частичным решением проблемы расстояния будет строительство и запуск более мощных космических телескопов. Они позволят обнаружить и исследовать землеподобные экзопланеты со слабыми собственным излучением и отражательной способностью. В ряду таких технических средств, планируемых к запуску, находятся:

- космический телескоп имени Джеймса Уэбба;
- космический телескоп HabEx [Сайт [astrobiology.web](http://astrobiology.nasa.gov)].

Таким образом, введение в эксплуатацию новых наземных и космических телескопов, усовершенствование их научного оборудования позволят частично решить проблему расстояния до землеподобных экзопланет.

Предположение о наличии жизни на экзопланете соотносится с известными фактами земной жизни. Геология Земли, начиная с архея, обеспечивает благоприятную среду обитания и защищает от негативных воздействий.

Земная атмосфера появилась и в настоящее время пополняется благодаря вулканическому газообразованию. Химический состав атмосферы обеспечивает незначительный парниковый эффект, который улавливает солнечную радиацию и нагревает поверхность. Это происходит благодаря наличию углекислого газа, метана и водяного пара. Также атмосфера создает давление, позволяющее воде существовать в жидком состоянии. Убрать тепло — вода замерзнет, понизить давление — закипит. Наличие атмосферы — ключевое условие существования жизни на поверхности Земли [Уиллис, 2018, с. 286].

Землетрясения связаны с источником магнитного поля Земли — состоящего из твердого внутреннего ядра и его жидкого внешнего слоя с высоким содержанием никеля и железа. В горячем внешнем ядре циркулируют гигантские конвекционные потоки расплавленных металлов, которые вызывают перенос электронов в ядре — электрический ток. Вращаясь, Земля порождает вокруг циркулирующих в ее сердцевине электрических токов магнитное поле. Комбинация жидкого металлического ядра и вращения Земли приводит в действие генератор планетарного масштаба. Если будет меньшая частота вращения и твердое ядро станет холодным, то это значительно ослабит магнитное поле [Уиллис, 2018, с. 286].

Таким образом, предположения о наличии жизни связаны с условиями, создаваемые умеренной атмосферой с парниковым эффектом, вулканическим газообразованием, атмосферным давлением, позволя-

ющем воде с содержанием органических веществ существовать в жидком состоянии, твердой поверхностью, магнитным полем и соответствующей частотой вращения планеты.

В настоящее время основными методами поиска экзопланет являются транзитный метод, метод лучевых скоростей и коронографии.

Определение параметров транзитов требует высокой точности, с которой связана следующая проблема: обнаружение транзитов, вызывающих уменьшение яркости родительской звезды на 0,01 % и менее (транзит планеты размером с Землю перед звездой величиной с Солнце вызывает уменьшение его яркости на 0,01 %) [Уиллис, 2018, с. 286].

Очередная проблема заключается в поиске *не транзитных* каменных землеподобных планет. Проблема поиска каменных землеподобных планет заключается в их слабой отражающей способности. Землеподобные планеты также мало влияют на отклонение от общего центра масс при исследовании методом Доплера (смещение центра масс звезды) [Сайт astrobiology.web].

Современные технологии обеспечили создание космических телескопов, способных обнаруживать и характеризовать планеты земного типа и исследовать их атмосферы на наличие биосигнатур и признаков обитаемости. Речь идет о планетах, вращающихся вокруг ярких солнцеподобных звезд. Примером такого телескопа является HabEx.

HabEx — космический телескоп с возможностями визуализации и спектроскопии объектов на длинах волн от ультрафиолетового до ближнего ИК-диапазона. Его основные научные цели:

- 1) искать близлежащие миры и исследовать их обитаемость;
- 2) составлять карту близлежащих планетных систем с разнообразием их миров;
- 3) обеспечивать исследования астрофизических систем от Солнечной системы до внешних галактик [Сайт astrobiology.web].

Следом за решением проблемы поиска каменных землеподобных планет возникает проблема поиска и распознавания на них жизни. На это нацелена гипотеза Джеймса Лавлока: атмосфера — химическая система, которая может участвовать в биохимии инопланетной жизни, служить пищей для фотосинтезирующих растений, использующих углекислый газ для синтеза глюкозы и хранилищем отходов метаболизма, таких как кислород, производимый растениями, или метан, вырабатываемый в пищеварительном тракте жвачных животных. Продукты метаболизма живых организмов в атмосфере являются биомаркерами жизни. Жизнь на Земле, независимо от формы, меняет

состав атмосферы: что-то забирает из нее, что-то добавляет [Аль-Халили, 2018, с. 284; Уиллис, 2018, с. 286].

Наличие жидкой воды, органических соединений и энергии способствует возникновению последовательности сложных химических реакций — жизни. Жизнь микроорганизмов превращается в фактор планетарного масштаба и создает химически неравновесную атмосферу, богатую кислородом. Наличие кислорода в атмосфере предполагает существование дисбаланса, вследствие которого этот газ производится быстрее, чем потребляется. Основными биомаркерами на Земле являются вода, углекислый газ, метан, озон, кислород [Аль-Халили, 2018, с. 284; Уиллис, 2018, с. 286].

При транзите непродолжительное время свет родительской звезды проходит через атмосферу экзопланеты и регистрируется с получением спектров поглощения. Анализ атмосфер экзопланет связан с проблемой отсутствия однозначного биомаркера. Например, транзитная спектроскопия указывает на наличие большого количества атмосферного кислорода. Будет ли это указывать на существование жизни на экзопланете? Нет. Есть множество небиологических процессов, результатом которых может быть молекулярный кислород. Метан также не является безоговорочным признаком жизни, поскольку образуется в ходе и геологических, и биологических процессов. Природа может отвести кислороду и метану немало ролей в атмосферах экзопланет. Это относится и к другим биомаркерам [Аль-Халили, 2018, с. 284; Уиллис, 2018, с. 286].

Изучение спектров дает информацию о температуре, скорости, давлении, химическом составе и о других важнейших свойствах астрономических объектов. Газ поглощает наиболее интенсивно те длины волн, которые сам он испускает в сильно нагретом состоянии. Спектр поглощения возникает при прохождении белого света сквозь холодный, не излучающий газ (атмосферу).

Темные линии на фоне непрерывного спектра — это линии поглощения, образующие в совокупности спектр поглощения [Аль-Халили, 2018, с. 284].



Рис. Вид спектров поглощения

Таким образом, к числу основных проблем поиска микробиотической жизни на землеподобных планетах можно отнести следующие:

- проблема больших расстояний до планет;
- обнаружение транзитов, вызывающих уменьшение яркости родительской звезды на 0,01 % и менее;
- слабая отражающая способность не транзитных каменных земле-подобных планет;
- неоднозначность биомаркеров при распознавании жизни.

Решению проблем способствует постоянное совершенствование старых и создание новых научных приборов, устанавливаемых на наземных и космических телескопах.

Литература

Аль-Халили Дж., Кияченко Н. (Пер.). *Одиноки ли мы во Вселенной? Ведущие учёные мира о поисках инопланетной жизни*. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 284 с.

Заключительный Отчет Миссии Habitable Exoplanet Observatory (*HabEx*) *Mission Concept Study Final Report*. Сайт *astrobiology.web*. URL: <http://astrobiology.com/2020/01/the-habitable-exoplanet-observatory-habex-mission-concept-study-final-report.html> (дата обращения: 31.01.21).

Земля. Хроники жизни. Зона обитаемости. Сайт *earth-chronicles*. URL: <https://earth-chronicles.ru/news/2017-02-02-101051> (дата обращения: 25.03.21).

Уиллис Д.; Китаина Т. (пер.). *Все эти миры — ваши: Научные поиски внеземной жизни*. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 286 с.

Черепашук А. М. *Многоканальная астрономия*. Фрязино: «Век 2», 2019. 528 с.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии. Подсекция «Лингвистическая»

Афанасьева Диана Витальевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Diana V. Afanaseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Г. В. Орлова, канд. филол. наук

afanasyevadiane@gmail.com

УДК 811.161.1

Образ луны в русской и корейской языковой картине мира

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности восприятия образа луны в русской и корейской культурах. Воссоздаются архаичные признаки образа луны на основе мифологии и идиоматических выражений, выделяются культурные коннотации, связанные с понятием «луна» в русской и корейской культуре. Оцениваются перспективы изучения лексики и фразеологии, связанной с образом луны, в иностранной аудитории.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык, корейский язык, языковая картина мира, лингвокультурология.

The image of the Moon in the Russian and Korean linguistic worldview

Abstract. This article discusses how Russian and Korean culture perceives the Moon. The research recreates the archaic images of the Moon from

mythology and idiomatic expressions. It also identifies cultural connotations associated with the concept “moon” in Russian and Korean culture. The article explores approaches to training vocabulary and phraseology related to the image of the Moon in foreign language classes.

Keywords: intercultural communication, Russian language, Korean language, linguistic worldview, cultural linguistics.

В настоящее время в связи с глобализацией наблюдается развитие экономических отношений между Россией и Южной Кореей, повышается интерес к изучению корейского языка и русского как иностранного.

В современной антропоцентрической парадигме при овладении иностранным языком наиболее важным представляется умение участвовать в межкультурной коммуникации. Важной задачей методики преподавания РКИ становится изучение ментальных особенностей народов, развитие межкультурной и лингвокультурологической компетенций: «...существенную, принципиально важную часть современного языкового образования, становления и развития языковой личности за счет изучения иностранных языков составляет ориентация в новой парадигме методики как науки на интерес не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре» [Митрофанова, 2010, с. 105].

Понимание русских обычаев и традиций может быть сложным для представителей азиатской культуры, поэтому проблема соотнесения русской и корейской картин мира является чрезвычайно актуальной.

Цель данной работы — рассмотреть особенности восприятия образа луны в русской и корейской языковых картинах мира на основе мифопоэтических представлений и идиоматических выражений.

Луна как небесное светило является культурной универсалией или одним их ключевых образов-концептов для многих народов. Тем не менее восприятие луны и символика, с ней связанная, отличаются в разных культурах, так как каждый язык формирует свою языковую картину мира — зафиксированную в языке «специфическую окраску мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа» [Маслова, 2004, с. 66].

Необходимо отметить, что в русском языке понятия «небесное тело, естественный спутник Земли, светящийся отраженным солнечным светом», могут обозначать две синонимичные лексемы: «луна» и «месяц». Несмотря на то что месяцем обычно называют неполную луну

серповидной формы, данные синонимы являются взаимозаменяемыми, кроме тех случаев, когда необходимо употребление точного терминологического обозначения. В корейском языке для обозначения понятия «луна» существует только одна лексема — «**달**».

В русской языковой картине мира сохранились некоторые языческие, дохристианские представления о луне, которые во многом обусловлены воздействием соседних культур. Так, под влиянием культуры Античной Греции (в которой луну представляли богини Артемида, Селена) в русскую языковую картину мира перешли представления о луне как символе женского начала, колдовства, магической силы, красоты [Сидорова, 2008, с. 171–172].

В мифологической системе луна вступает в оппозиционные отношения с солнцем. Она воспринимается в народных преданиях как сестра или супруга солнца, которая днем уходит в потусторонний мир. При этом луна чаще наделяется негативными характеристиками, а солнце — положительными, что можно увидеть на примере пословиц [Мокиенко, 2010, с. 497].:

Не все греет, что светит: **луна** светла, да без тепла.

Луна светла, да нет от нее тепла.

Луна без солнышка не греет.

Взойдет солнце ясное, прощай светел **месяц**.

Светило б мне солнце, а **месяц** даром.

Луна была значимым мифологическим символом в русской культуре. Положения луны на небосводе помогали определять подходящее время для определенной деятельности. Считалось, что существовали благоприятные и неблагоприятные фазы луны. Так, например, полнолуние было наиболее удачным периодом для посева, обещавшего обильный урожай. Новолуние — время перехода, напротив, считалось самым неблагоприятным периодом для любых начинаний. Луна до сих пор фигурирует во множестве народных примет:

Луна краснеет — к морозу.

Луна покраснела — жди ветра-пострела.

Вокруг **луны** появляется кольцо — к ненастью.

Рога молодой **луны** подняты кверху — к ветру.

Новая **луна** нарождается иль с ветром, иль с дождем.

Образ луны в русской языковой картине мира обладает устойчивой связью со смертью и потусторонним миром. Согласно преданиям, лунный свет был особенно вреден для детей и беременных женщин.

Также существовало верование о том, что луна — место, куда отправляются души умерших людей. С луной связывались многие обряды и гадания. Например, чтобы узнать, жив ли муж или возлюбленный, женщинам нужно было «взять человеческий череп, трижды окунуть его в ключевую воду и в полночь во время полнолуния посмотреть сквозь него на **месяц**: если муж жив, то жена увидит его перед собой, если же он погиб, она увидит его на **месяце**» [Толстая, 2002, с. 224].

Образ луны в русской культуре связан с европейскими культурными традициями романтизма, постромантизма и символизма. Луна в русской романтической поэзии насыщается чертами таинственной красоты, загадочности, принадлежности к иному миру:

Но как назвать очарованье, // Которым душу всю **луна** // Объемлет так непостижимо? (В. А. Жуковский. Подробный отчет о луне).

Я спал... над постелью моею // Стояла **луна** мертвецом. (А. А. Фет. «Давно ль под волшебные звуки...»)

А в эпоху символизма образ луны приобретает негативные характеристики:

Угрюмо шепчется болото, // Взошла угрюмая **луна**. // Там в поле бродит, плачет кто-то... // Она! Наверное — она! (А. А. Блок. «Сердито волновались нивы...»)

Звездоубийца с неба смеется, // Звездоубийца, злая **луна**. (З. Н. Гиппиус. «Всё, что бывает, не исчезает...»)

Какая тишина — // Над зимними полями! // О тусклая **луна** // С недобрими очами... (Д. С. Мережковский. «О бледная луна...»)

В корейской мифологической системе существует ряд мифов о происхождении луны и солнца. Самый популярный из них — «Сказка о сестре-Солнце и брате-Луне», повествующая о детях, которые, спасаясь от хищника, попадают на небо. Данный миф имеет целый ряд вариаций. Согласно части вариантов, луной должна стать именно сестра, но так как она боится темноты, ее роль принимает на себя брат. По другой версии, именно брат становится солнцем, а сестра — луной [Cho Hyunseol]. Таким образом, в корейской языковой картине мира отношения между луной и солнцем представляются как кровнородственные, при этом мужская и женская роли не имеют четкого разделения.

Образ луны играет важнейшую роль в корейской культуре. Период смен фаз луны является основой лунного календаря, который до сих пор актуален в Южной Корее. Именно по нему вычисляются даты главных национальных праздников: Соллаль (**설날**) — Новый год по лунному календарю и Чхусок (**추석**) — праздник урожая, отмечаемый осенью.

В корейской мифопоэтической системе луна связана с рядом обычаев и обрядов. Особого внимания заслуживают традиции праздника Чхусок. В этот день изготавливается Сонпхён (송편) — рисовые лепешки в форме полумесяца, символизирующие луну и человеческие желания. Во время Чхусока семьи собираются вместе и едят Сонпхён под полной луной, загадывая желания и мечтая о светлом будущем. Этот обычай дает возможность приблизиться к пониманию красоты в корейской культуре: согласно корейской легенде, у женщины, которая сделает красивый Сонпхён в форме полумесяца, родится прекрасная дочь.

В Корее также существует праздник, посвященный первому полнолуннию года, Дэборым (대보름). В этот день люди поднимались в горы, чтобы увидеть первый восход луны. Согласно народным легендам, первый человек, увидевший восход луны, будет чрезвычайно удачлив в течение всего года, а его желания будут исполняться.

Таким образом, луна в корейской языковой картине мира предстает как положительный символ, связанный с исполнением заветных желаний, процветанием и изобилием.

Лексема «луна» в русском языке входит в состав следующих идиом:

- 1) «под луной» — на земле, в мире;
- 2) «с луны свалиться» — о ком-либо, проявляющем неосведомленность, незнание всем известного;
- 3) «выть на луну» — изнемогать, страдать от скуки или тоски;
- 4) «вздыхать при луне» — погружаться в сентиментальные грезы и мечтания [Тихонов, 2004, с. 557].

Данные выражения подчеркивают важность образа «луна» в русской картине мира: луна рассматривается как величественное небесное светило, которое остается неизменным в отличие от человеческой жизни («ничто не вечно под луной»). Луна становится символом другого мира («с луны свалился»). Образ луны подсознательно связывается с понятиями тоски, одиночества («выть на луну», «вздыхать при луне»).

В корейском языке лексема «달» («луна») встречается в следующих идиомах:

- 1) 달이 차다 (досл. «луна полная») — наступает месяц родов для беременной женщины;
- 2) 달도 차면 기운다 (досл. «полная луна идёт на убыль») — жизнь как зебра, в жизни бывают подъемы и падения;
- 3) 해와 달이 바뀌다 (досл. «солнце и луна меняются») — используется, когда проходит длинный промежуток времени;

- 4) 달 밝은 밤이 흐린 낮만 못하다 (досл. «лунная ночь не так хороша, как пасмурный день») — какой бы яркой ни была луна, она не ярче пасмурного дня;
- 5) 달 보고 짓는 개 (досл. «собака лает на луну») — а) человек, который распространяется о чужих делах; б) мрачный человек, которого удивляет или пугает что-то незначительное.
- 6) 달이 둥글면 이지러지고 그릇이 차면 넘친다 (досл. «когда луна круглая, она крошится, а когда чаша полная, она переполняется») — процветание в мире всегда сменяется упадком, удача не длится вечно [Корейско-русский учебный словарь].

В корейском языке фразеологизмы, имеющие в своем составе слово «луна», довольно разнообразны. Здесь, во-первых, наблюдается связь луны с плодородием и изобилием (1), во-вторых, луна отражает ход времени, переменчивость человеческой жизни, в которой успех сменяется неудачами, и наоборот (2, 3, 6). Выражение 3 можно соотнести с русской поговоркой, упомянутой ранее: «Луна без солнышка не греет». Несмотря на важность понятия «луна» в корейской языковой картине мира, этот образ все же в некоторой степени уступает солнцу. Фразеологизм 3 подчеркивает роль луны как величественного и возвышенного объекта, в некоторой степени отдаленного от человека. Эти идеи близки к интерпретациям образа луны в русском языке.

На основании рассмотренных источников можно сделать вывод о значимости концепта «луна» в русской и корейской культуре. Восприятие данного образа в двух языках имеет как сходства, так и различия. Общим можно считать отношение к луне как к важному объекту мироздания, который в наивном сознании связывается с темпоральными параметрами картины мира, отражает течение времени (фазы луны, лунный календарь). Кроме того, сходство проявляется в восприятии луны как величественного объекта высокой красоты, что проявляется в литературе, идиомах, народных обычаях.

В отличие от русской языковой картины мира, в которой образ луны неизменно связывается с ночью, таинственностью, опасностью, магическими силами и смертью, в корейской языковой картине мира луна обладает преимущественно положительными коннотациями. Она играет важную роль в отсчете главных праздников года, связывается с идеями богатства, изобилия, плодородия и красоты. Луна является небесным, возвышенным объектом, но тем не менее она способна помогать человеку, служить его воле, исполнять его мечты (важно отметить, что русский человек загадывает желания, смотря на пада-

ющие звезды, а не на луну). Кроме того, если в русской языковой картине мира луна связывается с женским началом, то в корейской картине восприятие луны амбивалентно: она может отражать и женское, и мужское начало.

Таким образом, восприятие образа луны в русской и корейской языковых картинах мира имеет ряд отличий, которые могут спровоцировать трудности при изучении РКИ: чтении текстов, просмотре кинофильмов и т. д. Решить эти проблемы поможет более глубокое погружение в мир мифопоэтической культуры двух народов: обычаев, традиций, литературы, связанной с образом луны.

Литература

- Корейско-русский учебный словарь Национального института корейского языка.* URL: <http://krdict.korean.go.kr/rus/> (дата обращения: 8.02.2021).
- Маслова В. А. *Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
- Митрофанова О. Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность. В кн.: Н. А. Метс, В. И. Шляхов (ред.). *Традиция и новации: Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ.* Москва: ГИРЯП, 2010. С. 56–63.
- Мокиенко В. М. (ред.). *Большой словарь русских пословиц: около 70 000 пословиц.* Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2010. 1023 с.
- Сидорова Н. П. Мифологический портрет луны в русской концептосфере. *Вестник Волгогр. гос. ун-та.* 2008. № 2 (8). С. 170–174.
- Тихонов А. Н. (ред.). *Фразеологический словарь современного русского литературного языка: в 2 т. Т. 1 (А — П).* М.: Флинта, 2004. 832 с.
- Толстая С. М. (ред.). *Славянская мифология: энциклопедический словарь.* Москва: Междунар. отношения, 2002. 512 с.
- Cho Hyunseol. *Sister Sun and Brother Moon. Encyclopedia of Korean Folk Culture.* URL: <http://folkency.nfm.go.kr/en/topic/detail/6006> (дата обращения: 8.02.2021).

Верховцева Мария Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria V. Verkhovtseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

УДК 811.133.1

**Языковые средства создания образа войны
в романе Антуана де Сент-Экзюпери
«Военный летчик»**

Аннотация. Антуан де Сент-Экзюпери — ключевая фигура во французской литературе. Одна из главных тем его творчества — это война. Каким образом создается ее образ в романе «Военный летчик»? Для того чтобы ответить на данный вопрос, в статье были проанализированы лингвостилистические особенности этого произведения. Анализ проводился на основе изучения рассуждения, лексических полей, профессионализмов, антитез, метафор и их функций при создании образа войны.

Ключевые слова: рассуждение, лексические поля, профессионализмы, антитеза, метафора.

**Antoine de Saint-Exupery's novel
«Flight to Arras»:
Linguistic means of creating the image of war**

Abstract. Antoine de Saint-Exupery is a key figure in French literature. One of the main themes in his works is war. How does the author create the image of war in the novel Flight to Arras? To answer this question, the article analyses linguistic and stylistic features of Flight to Arras. The analysis covers the author's reasoning, lexical fields, professional slang, antithesis, metaphors and their functions in creating the image of war.

Keywords: reasoning, lexical fields, professional slang, antithesis, metaphors.

Антуан де Сент Экзюпери, бесспорно, — один из талантливейших авторов своего времени, его произведения, наполненные глубоким смыслом и написанные простым, но невероятно богатым языком, производят на читателя сильное впечатление и остаются в памяти на долгие годы. По большей части посыл произведений писателя более позитивный, нежели в произведениях других авторов, пишущих о войне. Тем интереснее рассмотреть, как именно и с помощью каких лингвистических средств он передает образ, наверное, худшего, что может произойти в нашем мире, — образ войны.

Рассуждению рассказчика-героя в романе «Военный летчик» отводится важная роль. Мысли автора и его отношение к войне зачастую выражаются именно посредством рассуждения как типа монологической речи. В произведении «Военный летчик» рассказчик часто ставит вопросы и сам же на них отвечает, рассуждая. Благодаря такой манере повествования, читателю легче понять ход мыслей героя и сопереживать ему.

Обратимся к определению рассуждения. Согласно О. А. Нечаевой, это функциональный тип речи, соответствующий форме абстрактного мышления — умозаключению, выполняющий особое коммуникативное задание — придать речи аргументированный характер и оформляемый с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики [Нечаева, 1974, с. 10].

Рассмотрим подробнее на примере конкретного отрывка:

«On nous reprochera d'appeler cette guerre une drôle de guerre!

Ceux qui appellent cette guerre une «drôle de guerre», c'est nous ! Autant la trouver drôle. Nous avons le droit de la plaisanter comme il nous plaît parce que, tous les sacrifices, nous les prenons à notre compte. J'ai le droit de plaisanter ma mort, si la plaisanterie me réjouit. Dutertre aussi. J'ai le droit de savourer les paradoxes. Car pourquoi ces villages flambent-ils encore? Pourquoi cette population est-elle jetée en vrac sur le trottoir? Pourquoi fonçons-nous, avec une conviction inébranlable, vers un abattoir automatique?

J'ai tous les droits, car, en cette seconde, je connais bien ce que je fais. J'accepte la mort. Ce n'est pas le risque que j'accepte. Ce n'est pas le combat que j'accepte. C'est la mort. J'ai appris une grande vérité. La guerre, ce n'est pas l'acceptation du risque. Ce n'est pas l'acceptation du combat. C'est, à certaines heures, pour le combattant, l'acceptation pure et simple de la mort». [Saint-Экзюпéry, 2015, с. 84].

Чертами рассуждения является опора на умозаключение и наличие структуры, которая выражает причинно-следственную связь, она состоит из трех частей: тезис, доказательство и вывод. По структуре рассуждение делят на развернутое и компрессированное [Салтанова, 2008, с. 18].

Опираясь на это, мы можем сделать вывод, что в данном отрывке приведено рассуждение развернутого типа, поскольку оно содержит тезис: *«On nous reprochera d'appeler cette guerre une drôle de guerre !»*, аргументы, оспаривающие этот тезис: *«Nous avons le droit de la plaisanter comme il nous plaît parce que, tous les sacrifices, nous les prenons à notre compte. J'ai le droit de plaisanter ma mort...»*. и вывод,

выходящий из этого: *«J'ai tous les droits, car, en cette seconde, je connais bien ce que je fais»*. Данное рассуждение несет эмоциональную окраску и передает модальность автора, задачей (помимо задачи дать оценку) выступает обоснование определенной точки зрения, в данном случае это право называть войну странной. Автор стремится выразить свой жизненный опыт и с помощью него оспорить тезис. Рассуждение сопровождается словами-маркерами, обозначающими причинно-следственную связь: *«parce que, mais, autant»*.

Антитеза также играет важную роль в создании образа войны в романе «Военный летчик». Обратимся к определению, в лингвистической литературе антитеза — стилистическая фигура речи; резкое противопоставление противоположных понятий, явлений. В основе антитезы лежит контраст, и потому она часто строится на антонимах [Рыжкова-Гришина, Гришина, 2015, с. 72].

В тексте романа Экзюпери встречается большое количество антитез, таких как «жизнь — смерть», «война — мирное время», «разруха — порядок», автор создает картины войны и мирного времени, демонстрируя на этом контрасте весь ужас войны.

Рассмотрим антитезу «детство (мирная жизнь) — война» в отрывке романа «Военный летчик».

«J'éprouve du plaisir à goûter ce soleil, comme à savourer cette odeur enfantine de pupitre, de craie, de tableau noir. Je m'enferme avec tant de joie dans cette enfance bien protégée! Je le sais bien: il y a d'abord l'enfance, le collège, les camarades, puis vient le jour où l'on subit des examens.»

«Nous partons sans doute en mission, puisque l'on nous convoque. Nous sommes fin mai, en pleine retraite, en plein désastre. On sacrifie les équipages comme on jetterait des verres d'eau dans un incendie de forêt. Comment pèserait-on les risques quand tout s'écroule?» [Saint-Exupéry, 2015, с. 6].

Эти два отрывка текста следуют друг за другом, антитеза создается на основе резкого контраста слов разных семантических рядов, разной коннотации и стилистической окраски: образы мирной жизни, детства формируют слова, передающие положительное эмоциональное переживание происходящего: *«J'éprouve du plaisir, savourer, enfance bien protégée, le collège, les camarades, joie...»*, а образ войны создается с помощью слов, имеющих резко контрастную эмоциональную окраску: *«retraite, désastre, on sacrifie, un incendie de forêt, les risques, tout s'écroule»*. Целью данной антитезы можно считать сопоставление жизненного опыта рассказчика относительно мирно-

го времени и периода войны, его переживания и эмоциональные состояния. Благодаря этому контрасту создается более четкий и яркий образ войны как страшного и противоестественного явления для человеческой природы.

Главной функцией метафоры является приписывание предмету (понятию, явлению) некоторого признака или комплекса признаков, который иначе приписать ему нельзя [Долинин, 1987, с. 132].

В романе «Военный летчик» метафоры играют важную роль, они ярко и красноречиво передают идеи автора.

Рассмотрим одну из них. Автор рассуждает о войне, ее бессмысленности и абсурдности: «*Comment nous exalterions-nous sur ces charades un peu cruelles, où nous tenons un rôles évident de figurants, quand on nous demande de le tenir jusqu'à la mort? C'est trop sérieux, la mort, pour une charade*». [Saint-Exupéry, 2015, с. 33].

Автор метафорически сравнивает фантазмагорический процесс смерти: «*la mort*» с некими жестокими шарадами: «*ces charades un peu cruelles*», в которой массовой — «*figurants*» — выступают живые люди со своими судьбами, мечтами и стремлениями. Эта метафора является развернутой, ее символический смысл раскрывается через использование двух слов в переносном значении — «*charades*» и «*figurants*». С помощью этой метафоры отображается авторская модальность, он считает эту войну чем-то нелепым, однако требующим слишком серьезных жертв — человеческих жизней.

В романе Сент-Экзюпери профессионализмы в речи военных летчиков выполняют изобразительную функцию и позволяют читателю ощутимо пережить атмосферу происходящего.

Включение в художественную литературу профессионально-жаргонной лексики представляется оправданным, так как оно отражает общую стилистическую тональность современного речевого общения [Бычкова, 1979, с. 88].

Прежде всего стоит отметить то, что автор «Военного летчика», Сент-Экзюпери, пишет роман на основе своих воспоминаний из жизни, он описывает случаи из своей жизни, которые имели место во время войны и его службы в качестве летчика. Именно поэтому в произведении отводится важная роль профессионально-жаргонной лексике, свойственной речи представителей данной профессии. Эти слова используются с целью описания и более точной передачи общей стилистической тональности общения пилотов и военных, а также для более глубокого погружения читателя в обстановку повествования.

«*Je le revois avec précision, couché dans son lit d'hôpital. Son genou a été accroché et brisé par l'empennage de l'avion, au cours du saut en parachute, mais Sagon n'a pas ressenti le choc...*» [Saint-Exupéry, 2015, с. 39]. В этом отрывке текста Сент-Экзюпери вспоминает, как навещал в госпитале товарища, пострадавшего от атаки немцев. Автор кратко рассказывает, что произошло во время полета, используя при этом профессионализмы: «*l'empennage de l'avion*» и «*parachute*».

Лексико-семантическое поле (ЛСП) — это совокупность лексем, означающих определенное понятие в широком смысле этого слова, включает в свой состав слова различных частей речи [Варбот, Журавлев, 1998, с. 25].

Главным сюжетом произведения Антуана де Сент-Экзюпери является война, ее влияние на простых людей, долг человека и его ответственность перед Родиной и самим собой. Одной из основных задач, преследуемых автором, является выражение войны такой, какой она предстала перед ним как очевидцем.

Война — это не только бои и техника, это также переживания людей и разрушение. Соответственно, главным лексико-семантическим полем произведения является сама война, ядерным понятием выступает собственно война, и это понятие включает в себя такие элементы, как переживания героев относительно войны (*absurde, horrible, une guerre ridicule, il était pâle de peur, indifférent avant le vol, cauchemar*), военные термины (*état-major, capitaine, commandant, camarades, mission, des ordres absurdes, canons, mitrailleuses, char, bombardement, balle, mitrailleur*) и разрушение (*des voitures en panne abandonnées, horloges cassées, villages vides, maison abandonnée vide, bâtiments détruits, chapelle vide*).

В заключение отметим, что рассуждение, профессионализмы, анти-тезы и метафоры играют важную роль при создании образа войны в романе Антуана де Сент-Экзюпери «Военный летчик». Благодаря этим языковым средствам автору удается в полной мере передать читателю образы войны, которую он видел сам.

Литература

Бычкова Н. Г. Профессионализмы и жаргонизмы в очерке. Москва: *Русская речь*. 1979. № 5. С. 88–91.

Долинин К. А. *Стилистика французского языка*. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 1987. 303 с.

- Нечаева О. А. *Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)*. Улан-Удэ, 1974. 45 с.
- Рыжкова-Гришина Л. В., Гришина Е. Н. *Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи, словарь*. [Электронный ресурс]. Мjсrdf: Флинта, 2015. 335 с.
- Салганова Н. Ю. Рассуждение в художественном тексте: структурно-семантические разновидности, *Russian Journal of Linguistics*. 2008. № 2. С. 16–22.
- Трошева Т. Б. *Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке*. Москва: Сибирский федеральный университет, 2003. 120 с.
- Antoine de Saint-Exupéry *Pilote de guerre*. P.: Paperless, 2015. 189 с.

Гаспарян Армануш Ашотовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Armanush A. Gasparian

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Г. В. Орлова, канд. филол. наук, доцент.

armanushgasparian@gmail.com

УДК 811.19

Этнокультурные особенности формирования оценочных значений в фразеологии армянского языка (на материале гастрономической метафоры)

Аннотация: В статье анализируются гастрономические фразеологизмы (идиомы) с целью выявления их культурной идентичности и роли в формировании концепта «Еда». Исследуется роль гастронометафор в процессе создания языковой картины мира армянского народа. Рассматривается формирование оценочных значений в языковом гастрономическом пространстве. Анализ проводится на основе армянского языка.

Ключевые слова: гастрономический дискурс, гастронометафоры, армянский язык, оценочное значение.

Ethnic and cultural features in the development of evaluative meanings in Armenian phraseology: Evidence from gastronomic metaphors

Abstract. The article analyses gastronomic metaphors to determine their cultural identity and their role in the development of the concept «food». In particular, the article explores the role of gastronomic metaphors in the linguistic worldview of Armenian people and the development of evaluative meanings in the linguistic domain of gastronomy. The research is based on the Armenian language.

Keywords: gastronomic discourse, gastronomic metaphors, Armenian language, evaluative meaning.

Дружба России с армянским народом уходит в глубь веков и характеризуется высоким уровнем отношений на политическом и культурном уровне. В последнее время эти связи ослабевают, а обстановка в мире держит нас на расстоянии от солнечной Армении. Чтобы поддерживать наши межкультурные связи, нужно интересоваться традициями, лучше узнавать друг друга и преодолевать барьеры из стереотипов и предрассудков, учиться смотреть на других не только через призму своей картины мира.

Александр Иванович Куприн говорил: «Язык — это история народа. Язык — это путь цивилизации и культуры...» [Куприн, 1964, с. 69]. Безусловно, история жизни, материальная и духовная культура нации отражены в языке, в ее многочисленных фразеологических образах. Тема национального самосознания и эквивалентности фразеологических единиц, в разных языках весьма актуальна. Как в русском, так и в армянском языках в метафоричности фразеологических единиц заложены традиции народного быта, специфические черты национального духа и мировоззрения. Наибольший интерес представляют гастрономические метафоры, отражающие детали традиционного национального «стола», вкусовых привычек и отношения к еде.

Цель работы: выявить национально-культурную специфику армянского гастрономического дискурса на основе анализа гастрономических фразеологизмов с оценочным значением.

Нужно отметить, что выбор ФЕ именно с гастрономическим компонентом не случаен. Армянские кулинарные традиции берут свое начало в глубокой древности, а хорошая кухня имеет большое значение для любого армянина.

Концепт 'еда' связан с приемом пищи — важным ритуалом, отражающим культурно-бытовой уклад жизни человека. В армянской фразеологической системе достаточно широко представлены идиомы, имеющие в своем составе гастрономический компонент. Для анализа были выбраны 17 ФЕ армянского языка, которые можно условно разделить на две группы:

- 1) армянские ФЕ, которые имеют одинаковые по смыслу, но различные по компонентному составу эквиваленты в русском языке;
- 2) ФЕ, которые не имеют эквивалентов в русском языке.

Семантика ФЕ связана с оцениванием ситуаций или поведения людей.

Расшифровка символов, стереотипов, эталонов, ритуалов, следовательно, и образа жизни носителей языка является немаловажным аспектом для анализа культурного содержания идиом, так как именно они способны ярко и отчетливо охарактеризовать самобытность и особенность культуры. Отметим, что русские и армяне — люди, живущие в схожих условиях, имеющие общую религию и точку зрения на моральные ценности, поэтому и во фразеологии можно отметить те же темы, похожие сравнения и отношение к таким категориям, как добро/зло, хорошо/плохо. Сравним русское выражение «*Не всё коту масленица*» [Телия, Гудков, Ковшова, 2018, с. 526] и армянский эквивалент «*Տէրտէրն անկէ անգիշտի չի ունի*» («священник гату не ест каждый день») [Гандалаян, 1960, с. 185]. Для русского православного человека масленица — символ раздолья и целой недели сплошного гастрономического удовольствия, сопровождаемого блинами, мясом, жирной и сладкой пищей перед долгим постом. В армянском эквиваленте различные угощения обобщены одним словом «гата» (это название сладкого пирога с начинкой из масла и сахара), а священник в данном случае символизирует Великий пост. В работе «Сравнительный анализ русских и армянских фразеологизмов» встречается и такой аналог «*անկէ անգիշտ, երբ ցիւցը բրինձ չի ունի*» ('каждый раз дедушка рис не кушает'), но уже без религиозной окраски [Давтян, 2018, с. 34].

На русском языке о людях, пытающихся получить только личную выгоду, не заботясь об интересах других, мы говорим «*каждый тянет одеяло на себя*» [Телия, Гудков, Ковшова, 2018, с. 614], армяне же в такой ситуации говорят, что «каждый тянет огонь под свою яичницу» (*Անկէ անգիշտ արևիկն իր ձիւծեղի տակ է քաշում*) [Гандалаян, 1960, с. 48]. Фразеологизмы с компонентом «яичница» очень часто встречаются в армянском языке, армянская яичница, «двадзех», — одно из самых популярных и при этом простых в приготовлении блюд.

Как уже упоминалось, моральные ценности русских и армян во многом совпадают. Одинаково и отношение к лени. Ленивый, нетрудолюбивый человек всегда и везде порицаем. Армяне, как и русские, с уважением относятся к работе и считают, что всего нужно добиваться честным и упорным трудом. А потому в народе говорят: «Если просто лежать под деревом, груша в рот не упадет» (*Օտընի տակ ցտըղկընի բերանը տանի չի ընկնի*) [Гандалаян, 1960, с. 98], напоминая, что ничего не дается просто так. В русском языке этому выражению соответствует поговорка «Под лежачий камень вода не течет» [Телия, Гудков, Ковшова, 2018, с. 587]. Для ленивых людей, пользующихся результатом чужого труда, используют выражение: «Муку просеяли мы, а пахлаву съели другие» (*Այլորը մկը մտնեցինք, փիփիսիսի տրեշները կերան*) [Гандалаян, 1960, с. 39]. Пахлава, как и гата, — сладкое блюдо (слоеный пирог с орехами), поэтому это должно быть особенно неприятно, что результатами твоего труда нечестно воспользовались другие. В русском языке можно найти выражение: «Трое с сошкой, семеро с ложкой» желающих поесть всегда гораздо больше, чем желающих поработать. А про любителей начинать и оставлять незавершенными несколько дел армяне говорят, что они «замешивают тесто в семи местах» (*Յոթ տեղ խմոր է դրել*) [Гандалаян, 1960, с. 309].

Расхождения между русскими и армянскими фразеологизмами в основном вытекают из специфики образного мышления каждого из носителей данных языков, что в некоторой степени осложняет осуществление межкультурного диалога. Часто это связано с названиями предметов быта, продуктов или блюд, присущих каждой культуре. Эти названия составляют пласт безэквивалентной лексики (например, названия блюд: пахлава, гата, хаш и др.).

В качестве примеров безэквивалентной лексики, таких как пахлава или гата, выступают названия кисломолочных продуктов, которых нет в русской кухне. Обычно это «тан» и «мацун» («мацони»). Мацун — это продукт, напоминающий нечто среднее между йогуртом и творогом, а тан — это напиток, который делают из мацуна. Соответственно, мацун имеет большую ценность, чем тан. Если армянин говорит, что не станет меняться попробованным таном на непробованный мацун (*Փորձած թանը անփորձ մածունի հետ չեմ փոխի:*) [Гандалаян, с. 260], значит, он отдает предпочтение тому, что уже хорошо известно, пусть обмен и кажется очень выгодным. Это напоминает русскую поговорку «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». А вот продать кому-то кислый мацун (*մեկին թթու մածուն վաճառել*),

значит совершить недоброе дело [Гандалаян, 1960, с. 204]. На русском языке есть эквивалентные выражения: «перейти кому-нибудь дорогу», «испортить настроение» или, говоря на языке гастрометафор, «насолить».

Как уже было обозначено ранее, тан имеет меньшую ценность, чем другие молочные продукты. И поскольку он прост в приготовлении, доступен всем и многим нравится, то в образном значении слово «тан» может выступать как метафора чего-то очень простого, обывательского и незаурядного. Например, в выражении *Թթու թանի չէ / Ամեն մարդու թանի չէ*: (другой вариант: *Գինի է, թանի չէ / Ամեն մարդու թանի չէ*, что значит: «это тебе не кислый тан это не для каждого») (другой вариант: это вино, а не тан), [Гандалаян, 1960, с. 334] говорится о чем-то, что не каждому дано сделать, что этот путь доступен не всем, это что-то сложное, особенное.

Н. К. Гаспарян рассматривает русский фразеологизм «гладить против шерсти» (т. е. говорить или делать что-либо наперекор кому-либо), который не находит аналога в армянском языке. Но при описании или объяснении подобной ситуации в армянском языке существует отдельная фразеологическая единица — говорят, что тан кислый (*թանի թթու թանի*), — которая может считаться эквивалентной значению русской идиомы. Сам по себе армянский фразеологизм «назвать чей-то тан кислым» означает «затронуть самолюбие, честь», но в контексте кажущиеся на первый взгляд разные фразеологизмы используются в схожих значениях [Гаспарян, 2017, с. 36].

С помощью гастрометафор армяне могут описать самые разные ситуации: если утро кончилось и приближается полдень, они говорят «день уже в суп превратился» (*Օրը նաչ դառնալ*) [Гандалаян, 1960, с. 236] — это значит, что время уже ушло и все утренние дела давно должны быть завершены. Когда очень смешно, говорят, что «даже тушенная курица из кастрюли смеется» (*Ենթինիկ էփած հավի ծիծաղ է գալիս*) [Гандалаян, 1960, с. 107]. А про сплетни и сплетников говорят, что они «как мешок с орехами: как его ни двигай, он будет шуметь» (*Բարիբախտի ռնկուղի տարալ է, ինքան շարժես ձայն կհանի*) [Гандалаян, 1960, с. 79], то есть любое, даже самое незначительное движение дает повод для шума. О глупом, недалеко человеке можно сказать *Էշն ինչ գիտե, նուշն ինչ է*: [эшн инч гиде нушн инч е] [Гандалаян, 1960, с. 302] — здесь используется игра слов и аллитерация, буквально означает «Откуда ослу знать, что такое миндаль?». В некотором смысле это напоминает выражение «метать бисер перед свиньями». А если в компании глупцов оказывается умный человек, то

про него говорят, что он «как сахарный кусок во рту у собаки» (*Շիրաբը շին բերանում*) [Гандалаян, 1960, с. 270], то есть слишком хорош для этого места и находится там, где ему не положено быть. И вообще, глупых людей армяне настолько не любят, что считают «лучше таскать камни с умным человеком, чем есть плов с глупцом» (*Գլուխն հետ քար քաշիր, քայգ անգտնի հետ փրավ մի կեր*) [Гандалаян, 1960, с. 116]. Камни здесь тоже не случайно, ведь сами армяне называют свою родину «страной камней».

Следует обратить внимание на то, что слово «плов» (или, как говорят армяне, «плав») в разговорной речи означает пищу вообще. И во фразеологии противопоставляется слову «абур». Абур — это название супа из мацуна, пшеницы и зелени, но образно этим словом называют любую жидкую пищу и хотят показать, что абур — еда менее сытная и питательная, нежели плав. Например, в поговорке «съевши абур — выйдешь из дома, а плав съешь — на гору поднимешься» (*Ասոր կեր՝ դուր կ, փրավ կեր՝ լեռ կ*) [Гандалаян, 1960, с. 27] заметна эта разница: сил после съеденного абура хватит только на то, чтобы выйти за порог, а после плава хоть куда: даже на гору под силу подняться. Самое распространенное выражение со словом «плав» это «словами плав не сваришь» (*Իտարով փրավ չհանիր*) [Гандалаян, 1960, с. 225] — о пустой болтовне, или «словами делу не поможешь» = «суп не сваришь».

В работах Эдуарда Сепира говорится, что «мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир, 1993, с. 260]. Проведенный анализ показал, каким образом гастрономический компонент отражает национальный менталитет, культурные представления народа и те языковые привычки общества, о которых говорит Э. Сепир.

Национально-культурная специфика фразеологизмов становится особенно наглядной при попытке сопоставления двух языков. В работе были рассмотрены армянские фразеологизмы с гастрономическим компонентом, выражающие оценочное значение. Часть из них находит свои эквиваленты в русском языке, что позволяет говорить о значительном сходстве, причем черты его не ограничиваются чисто внешней близостью фразеологизмов, а проникают в этимологию, историю и религию, моральные и культурные ценности.

Особый интерес представляют так называемые безэквивалентные метафоры, выражающие национальную специфику армянского языка

и уникальные способы выражения оценки, эмоциональные ассоциации через отношение к продуктам питания, их добыче и приготовлению пищи. Подобные различия объясняются тем, что язык конкретного общества является составной частью его культуры, а лексика каждого языка фиксирует существенные для данного народа признаки объектов и явлений окружающего мира, что подтверждается исследованиями различных пластов в словарном составе языка.

Армения — аграрное государство с красивой природой, каменистыми горами и теплым южным климатом. Жители Армении веками занимались животноводством, выращивали фрукты, овощи, орехи, делали сыр, вино, коньяк и многое другое. Будучи частью повседневной жизни армян, все это не могло не отразиться в их языке, тем более это очень древний язык, который существует более 27 веков.

Исследование показало, что гастронометаморфы в армянском языке — важная составляющая языковой, в частности фразеологической, картины мира армянского народа, отображающей национально-культурный опыт и традиции, тип цивилизации и уклад жизни. Метафоры с гастрономическим компонентом встречаются гораздо чаще в армянском языке, нежели в русском. В большинстве случаев названия блюд или продуктов в армянских фразеологизмах заменяются на названия животных и предметы быта при переводе на русский язык. Для перевода таких фразеологизмов нужен большой опыт работы, хорошее знание не только языка, но и обычаев и менталитета. В редких случаях фразеологические единицы в чистом виде репрезентуют оценочную модальность и имеют дословный, калькированный перевод, поэтому описание культурно-национальных коннотаций способствует успешной работе с текстом и снижает риск неудачи в межкультурной коммуникации. Знание чужого языка, традиций и этнокультурных особенностей чрезвычайно значимо в работе переводчика и в межкультурном общении.

Литература

- Гандаланян А. Т. *Армянские пословицы*. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1960. 398 с.
- Гаспарян Н. К. Фразеологизмы с безэквивалентной лексикой: на материале сопоставительного анализа русского и армянского языков. *UNIVERSUM: филология и искусствоведение*. 2017. № 2 (36). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://universum.com/ru/philology/archive/item/4390> (дата обращения: 17.08.2021).
- Давтян С. Сравнительный анализ русских и армянских фразеологизмов. *Студент: наука, профессия, жизнь: Материалы V всероссийской студенческой научной конференции с международным участием: в 3 частях, Омск,*

23–27 апреля 2018 года. Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2018. С. 32–36.

Куприн А. И. *Собр. соч.*: в 9 т. Т. 9. М.: Правда, 1964. 592.

Сепир Э. Статус лингвистики как науки. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. М.: Прогресс, 1993. 657.

Телия Е. Н., Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. М.: АСТ-Пресс Книга, 2018. 784 с.

Голикова Екатерина Георгиевна

Ekaterina G. Golikova

katya.golikova.02@mail.ru

Григорьева Екатерина Евгеньевна

Ekaterina E. Grigorieva

katya.golikova.02@mail.ru

Татьянина Анастасия Викторовна

Anastasia V. Tatianina

katya.golikova.02@mail.ru

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Д. В. Салмина, канд. филол. наук

УДК 81.01.08

**Об использовании элементов «неканоничной»
(экстранормальной) фонетики
при коммуникации в Сети**

Аннотация. На основе данных, полученных в ходе онлайн-опроса, установлено: большинство предпочитает, выражая эмоции в Сети, пользоваться смайлами, стикерами и др. Распространены также звукоподра-

жательно ориентированные буквосочетания неканонического характера — в основном для выражения позитивных реакций. При словесном оформлении эмоций встречается фонематически ориентированная запись. В статье производится анализ элементов экстранормальной фонетики и рассматривается их влияние на неформальную сетевую коммуникацию.

Ключевые слова: экстранормальная фонетика, сетевая коммуникация, «неканоническая» фонетика, звукоподражание, удлинение гласных, удлинение согласных.

«Non-canonical» (extranormal) phonetics in online communication

Abstract. The article discusses the elements of extranormal phonetics used in informal online communication. The online survey found that a majority of participants tend to use emoticons, stickers, etc. when expressing emotions online. Onomatopoeic combinations of letters of a non-canonical nature are also common. They are mainly used to express positive reactions. To verbalise emotions, phonemic transcription is used. The article analyses the elements of extranormal phonetics and examines its impact on informal communication on social media.

Keywords: extranormal phonetics, online communication, “non-canonical” phonetics, onomatopoeia, vowel lengthening, consonant lengthening.

Цель работы — характеристика особенностей выражения эмоционального состояния коммуникантов в Сети на протяжении последних трех лет, прослеживание тенденции развития русского языка в интернет-коммуникации.

В ходе исследования были собраны материалы по выбранной теме. Проанализированные данные позволили выявить особенности эмоциональной фонетики с помощью следующих элементов: звукоподражание, удлинение гласных, удлинение согласных, использование фонематической транскрипции по Петербургской фонологической школе (далее — ПФШ) в письменной речи. Были рассмотрены примеры выражения следующих эмоций в социальных сетях: веселье (смех), смущение, злость, удивление, одобрение/неодобрение. Для выявления типовых особенностей и приемов выражения эмоций в социальных сетях проведен опрос среди 373-х респондентов возрастной группы от 14 до 35 лет, а также проанализированы данные, полученные в ходе опроса.

Подávляющее большинство респондентов — школьники старших классов в возрасте от 16 до 17 лет. Большинство из них предпочитают

ВКонтакте, Instagram и Telegram как основные платформы для общения. Прочее: twitter, what's up, одноклассники и facebook. Кроме того, участники опроса часто упоминали TikTok как социальную сеть, однако мы не склонны считать данное приложение полноценной социальной площадкой для диалогического общения. К тому же процент упоминаний был незначительным, поэтому мы пренебрегли этими значениями.

В статье рассматриваются элементы экстранормальной фонетики, используемые участниками неформальной сетевой коммуникации. Исследователи используют для такой группы лексики разнообразные термины: экстранормальная [Юшманов, 1946], или неканоничная, фонетика [Реформатский, 1966]. Элементами экстранормальной фонетики, которые мы обнаружили в ходе онлайн-опроса, являются звукоподражательно ориентированные буквосочетания неканонического характера. Такие сочетания занимают 2-е место по популярности при сетевой коммуникации, первыми оказались смайлы и стикеры. Фонематически ориентированная запись встречается чаще, при выражении преимущественно позитивных эмоций.

Современные тенденции в интернет-коммуникации ставят наше поколение в определенные этические рамки. Несмотря на социальную обезличенность, мы соблюдаем иерархию, этикет. На основе этого умозаключения основным объектом нашего интереса стала неформальная коммуникация как источник наиболее свободного выражения тех или иных эмоциональных состояний. «Действие этих правил заключается в том, что если используется лексика литературного языка, то должно использоваться и соответствующее произношение, и синтаксис, и интонация, т. е. средства всех ярусов структуры литературного языка» [Крысин, 1976, с. 43].

В отсутствие невербальных средств общения в сети современный язык со свойственной ему адаптивностью претерпел изменения в сторону альтернативных путей дифференциации эмоций и их оттенков. В этом помогают элементы «неканонической» фонетики. «Название «неканоническая фонетика» — условное. Н. В. Юшманов эту лингвистическую область именовал «экстранормальная фонетика», что, как мы понимаем, значит то же самое и охватывает те же явления, что и «неканоническая фонетика». Эти явления не укладываются в канон, т. е. в обычные фонетические нормы данного языка либо потому, что среди них встречаются такие «звуки», которые нельзя соотносить с нормальными фонетическими реализациями «законных фонем» языка, либо такие, которые встречаются в необычных сочетаниях или в необычных позиционных условиях» [Реформатский, 1966, с. 97].

Существует много различных элементов экстранормальной фонетики, однако мы остановились на следующих: звукоподражание, удлинение гласных, удлинение согласных, использование предположительно правил фонематической транскрипции по ПФШ при письменном (как бы орфографическом) оформлении тех или иных эмоционально окрашенных реакций. Именно они чаще всего встречаются в неформальной коммуникации в социальных сетях. Мы осознаём, разумеется, что при характеристике таких реакций чаще всего не может идти речь о реальном произнесении этих «букво-звуковых цепочек», «цепочек обуквенных неканонических звуков», но они ассоциируются, в нашем понимании, с элементами экстранормальной фонетики. Анализируем мы их на основе следующих эмоций: смех, злость, удивление, одобрение/неодобрение.

При естественно возникающей попытке словесного оформления эмоций коммуникантами часто намеренно используется не орфографически правильная, а фонематически ориентированная запись, и при этом с элементами очевидной игры. Встречается демонстративное опущение слогов и даже целых «кусков» слова (эллипсис) с отображением возможной последующей полной ассимиляцией или стяжением соседних звуков, субституцией звуков, искажением, например: «пажалста», «рьяльно», «пака», «спат хачу», «харафо», «сежу», «пю чй», «хотю», «не панимаю», «ацтань».

Удлинение цепочки гласных и согласных в процессе формирования той или иной эмоциональной реакции чаще используются для выражения именно сильных эмоций. Чаще, очевидно, встречаются удлинения именно гласных звуков — в подражание человеческой речи и с целью выражения авторской интонации, например «МММММММ», «омммммгг», «оуееее/иииииу», «чеееее», «ОООО», «емаааа».

Авторские «звукобуквоцепочки», наиболее очевидно проявляющиеся в случайном наборе буквенных символов, оказались практически универсальным средством выражения эмоциональных реакций. Любое сочетание букв, которое, по мнению печатающего, может подражать реальному звучанию смеха в живой речи, может быть использовано в диалоге. Тот же набор знаков в зависимости от контекста может передавать злость, возмущение, неодобрение или замешательство, например: «ХЦГЯОСБУДЫЛ», «ВЫВЛДЫШ», «Лпсднсднсдмжмщевш», «бьюбьюбью». Возникает ощущение, что чем неординарнее (или просто случайнее) такая последовательность, тем сильнее предполагаемая эмоция.

В случаях, когда звукоподражательные элементы выглядят иначе, чем произвольные попадания по клавиатуре, наблюдается тенденция

к передаче фонетически сложных явлений нечитаемыми знаками (твердым и мягким знаками русского алфавита).

В заключение отметим, что тенденция современного неформального письменного языка состоит в использовании широкого спектра элементов, сближающихся с зоной экстранормальной фонетики. Подчеркнем, что в реальности звукообразующие органы человека артикулировать такие «квазифонетические последовательности» едва ли способны. Академик Л. В. Щерба писал, что в языке «существует бесконечное множество переходных нюансов», а <...> стандартные «полные формы, в сущности, в обычной речи никогда не употребляются» [Щерба, 1957, с. 26].

Язык общения современной молодежи в Сети ищет способы выражения эмоциональных интонаций через цепочки буквенных неканонических звуков, что приводит к широкой вариативности передачи фонетически сложных явлений через элементы экстранормальной фонетики.

Литература

- Крысин Л. П. Речевое общение и социальные роли говорящих. *Социально-лингвистические исследования*. Москва: Наука, 1976. 232 с.
- Реформатский А. А. Неканоничная фонетика. *Развитие фонетики современного русского языка: Сборник статей*. Москва: 1966. 182 с.
- Щерба Л. В. *О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов. Избранные работы по русскому языку*. Москва: Просвещение, 1957. 354 с.
- Юшманов Н. В. *Экстранормальная фонетика*. Архив АН СССР. ф. 77, оп. 5, № 251. 1946 (рукопись). 270 с.

Лебедева Вероника Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika A. Lebedeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Е. В. Сергеева, д-р филол. наук

Музыкальная метафора как средство вербализации художественного концепта «Любовь» в романе Д. И. Рубиной «Наполеонов обоз»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лексической экспликации художественного концепта «Любовь» в романе Д. И. Рубиной «Наполеонов обоз» и определяется его роль в смысловой структуре текста. В результате анализа специфики языкового представления этого концепта в романе «Наполеонов обоз» делается вывод, что главными номинантами концепта «Любовь» становятся общехудожественные и индивидуально-авторские метафоры, значительную часть которых составляют синестетические музыкальные метафоры.

Ключевые слова: концепт, художественный концепт, художественная картина мира, вербализация, музыкальная метафора.

Musical metaphor as a tool to verbalise the artistic concept “love” in the novel Napoleon Wagon Train by Dina Rubina

Abstract. The article discusses lexical representation of the artistic concept “love” in the novel by D. Rubina Napoleon Wagon Train. It also determines the role of the concept “love” in the semantic structure of the text. The analysis has concluded that the concept “love” in the novel is created through the use of general artistic and individual author’s metaphors, the majority of them being synesthetic musical metaphors.

Keywords: concept, artistic concept, artistic view of the world, verbalisation, musical metaphor.

Объектом исследования ученых, занимающихся проблемами когнитивной лингвистики, становится человек как носитель языка. В центре внимания исследователей оказываются понятия «языковая личность», «языковая картина мира», которые тесно связаны с термином «концепт».

Понятие «языковая картина мира» определяется как «представление о действительности, отражённое в языковых знаках и их значениях — языковое членение мира <...> упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [Попова, Стернин, 2001, с. 68]. Языковую картину мира также называют «наивной» картиной мира, которая, будучи отраже-

нием обыденного сознания, выражается лишь частично в лексике языка, так как язык называет то, что коммуникативно значимо для национальной языковой личности в определенный период времени, то есть не все, что может быть в сознании народа [Попова, Стернин, 2001, с. 68]. Язык не воплощает в себе окружающую действительность, но «отражает лишь способ представления (концептуализации) этого мира национальной языковой личностью» [Воркачёв, 2001, с. 67].

Помимо языковой картины мира различают также художественную картину мира, то есть индивидуальную картину мира творческой личности, создающей литературные произведения. З. Д. Попова и И. А. Стернин считают художественную картину мира опосредованной, вторичной, поскольку она выражается через язык, является отражением отдельного авторского сознания и его субъективных воззрений, а также интерпретируется читателем под влиянием его собственного восприятия. Особая картина мира в художественном произведении «создаётся с помощью языковых средств, при этом она отражает индивидуальную картину мира в сознании писателя и воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, в отборе языковых средств и в индивидуальном использовании образных средств» [Попова, Стернин, 2001, с. 42].

Языковая картина мира, как и художественная, получает воплощение в концептах. Термин «концепт» считается одним из ключевых на современной стадии развития когнитивной лингвистики, важное место ему отводится и при анализе художественного текста. Лингвистами неоднократно предпринимались попытки классифицировать нехудожественные (А. П. Бабушкин, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.) и художественные (Н. С. Болотнова, И. А. Тарасова, Л. В. Миллер и др.) концепты, а также дать определение этим терминам. Вслед за Е. В. Сергеевой, в статье различаются коммуникативный концепт, являющийся «универсальным, общим для всех носителей языка ментальным конструктом, эксплицирующимся в процессе коммуникации (иначе концепт-универсалия)» и «художественный концепт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, выражающееся в оригинальных способах вербализации на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций» [Сергеева, 2006, с. 64].

Изучение особенностей лексической экспликации такого лингвоментального феномена, как художественный концепт, при анализе художественного текста позволяет выявить специфику воплощения индивидуальной художественной картины мира творческой личности

и определить ее важные черты для глубокого понимания смысловой структуры текста.

Часто художественный концепт экслицирован в тексте с помощью образных общехудожественных или индивидуально-авторских сочетаний.

Художественный концепт воплощается в художественном образе, он — компонент художественной картины мира автора, проходит через его произведение сквозным мотивом, «связывает текст с культурными константами нации» [Васильева, Карпичева, Цуркан, 2019, с. 7]. Одна из таких культурных констант — концепт «Любовь».

Любовь играет важную роль в определении жизненного пути человека, привнося гармонию в его жизнь и наполняя ее смыслом. Любовь понимается как «образ духовного единения двух начал, противоположностей, как путь к центру» [Цуркан, 2019, с. 158]. С древнейших времен этому чувству придавали особое, сакральное значение.

Важным трудом в лингвоконцептологии, посвященным концепту «Любовь» в русской языковой и художественной картинах мира, считается монография С. Г. Воркачёва «Любовь как лингвокультурный концепт», в которой представлено комплексное исследование концепта «Любовь» с точки зрения понятийной, метафорической, образной, значимостной составляющих его содержания, его воплощенности в разных дискурсах, его возрастной и гендерной вариативности и его ассоциативного поля.

Любовь — концепт-универсалия, который обнаруживается в той или иной степени развития во всех лингвокультурных общностях и относится к концептам «высшей духовной ценности» [Воркачѳв, 2007, с. 25]. Любовь, по выражению Воркачѳва, феномен субъектного ряда; в ее содержании преобладает глубокое личное чувство, она несет в себе рациональную, эмоциональную и оценочную характеристику.

В статье рассматривается экспликация художественного концепта «Любовь» в романе Д. И. Рубиной «Наполеонов обоз». Выбор концепта «Любовь» для исследования определяется сюжетом романа «Наполеонов обоз» и особенностями художественной задачи автора, сделавшего любовь двух главных героев основной темой своего произведения.

Предметный слой концепта «Любовь» в романе представлен в основном однословными и несколькими сверхсловными номинациями, ассоциативный — большим количеством вербализаторов. Особое значение приобретает образный слой, представленный в тексте

с помощью образных общехудожественных или индивидуально-авторских сочетаний.

Понятийное содержание концепта «Любовь» (глубокая привязанность, симпатия, расположение к кому-, чему-нибудь; горячая сердечная склонность, влечение к лицу другого пола; стремление, склонность, пристрастие к чему-либо; желание, вожделение, стремление обладать кем-либо) так или иначе воспроизводится во всех основных типах дискурса. Околядерные признаки, отодвинутые к периферии (непроизвольность, амбивалентность, аномальность, динамизм и др.), лежат в основании регулярных образных метафор в художественном дискурсе. Воркачёв справедливо отмечает: «Один и тот же семантический признак, лежащий в основании базовой когнитивной метафоры, может порождать её различные вербализации, построенные на основе нескольких образов, а один и тот же метафорический образ — допускать различные толкования» [Воркачёв, 2007, с. 82].

Концепт-универсалия «Любовь» воплощен в романе «Наполеонов обоз» прежде всего безобразными единицами, но поскольку главной чертой индивидуального авторского стиля Рубиной представляется метафоричность, то замеченная нами в тексте повышенная плотность образных единиц становится закономерной и делает возможным исследование эксликации концепта «Любовь» как художественного концепта.

Значительную часть образных вербализаторов художественного концепта «Любовь» в романе составляют синестетические метафоры, соединяющие разные каналы восприятия, активизирующие противоположные области чувствительности. Такова, например, ольфакторная метафора, весьма распространенная в этом художественном тексте.

Другой вид синестетической метафоры, важной при анализе концептуальной составляющей рассмотренного художественного текста, — музыкальная метафора.

Художественный концепт «Любовь» репрезентируется в романе в том числе через уподобление такой неотъемлемой составляющей взаимной любви, как физическая близость, музыкальному номеру, исполненному в дуэте: *«И никогда бы не поверил, что с первого прикосновения их разлучённые тела, позабывшие друг друга, смогут мгновенно поймать и повести чуткий любовный контрапункт оборванного давным-давно, древнего, как мир, дуэта. Это было похоже на*

отрепетированный номер, нет, на чудо: так с лёту подхватывают обронённую мелодию талантливые джазисты».

Подобная метафора призвана вызвать в сознании читателя его ощущения от прослушивания музыки, построенной по принципу одновременного звучания разных мелодий или голосов, при этом представляющих собой гармоническое целое, чтобы помочь воспринимающему понять слаженность «любовного дуэта», не утратившего ее даже спустя долгие годы разлуки (*любовный контрапункт*).

Сквозным мотивом, организующим весь текст романа, оказывается игра главного героя Аристарха на английском рожке («ангельском» рожке, как его называет Вера Самойловна, наставница Сташека. Название этого инструмента, видоизмененное с использованием языковой игры и отсылки к истории с лингвистическим курьезом, связанным с его названием, вынесено в сильную позицию текста — в заголовок третьего тома романа. Главным произведением в репертуаре маленького Аристарха оказывается знаменитая «Мелодия» из оперы К. В. Глюка «Орфей и Эвридика». Этот немецкий композитор первым обратил внимание на английский рожок именно при создании оперы. Таким образом, автор проводит параллель между Орфеем и Аристархом, наделяя своего героя схожей с героем античной легенды судьбой и умением играть на инструменте, покоряя слушателя своим мастерством. И у самого Аристарха, узнавшего об этом древнем любовном сюжете при разучивании мелодии из оперы, их с его возлюбленной Надеждой любовная история начинает ассоциироваться с историей Орфея и Эвридики: *«...едва он брал в руки инструмент и подносил к губам, и выдувал первую протяжную ноту... всё внутри наполнилось вибрацией и волнением, и абсолютной верой в то, что Орфей играл перед ужасным владыкой Аида именно эту мелодию, играл, мечтая вывести Эвридику живой из погребальной тьмы».*

В детстве, увидев Надежду, свою Эвридику, во второй раз после первой молчаливой встречи, Аристарх решает сыграть для нее «Мелодию» из этой оперы, и именно это дает им обоим повод познакомиться друг с другом ближе. С этой мелодии, исполненной надеждой Орфея на возвращение утраченной Эвридики, начинаются отношения двух главных героев, как и в известной античной легенде сопряженные с горечью трагических утрат и радостных, но не долгих обретений.

Важной представляется отмеченная наставницей Аристарха черта английского рожка: голос этого инструмента требовательно позовет,

остановит, будет окликать, взывать к нам. Эта характеристика окажется важной при последующем анализе: *«Единственный из всех духовых, который волнуется вибрацией. В нашем оркестре должен быть голос, который требовательно позовёт — среди бравады праздника, среди помпезного грохота маршей <...> Остановит, будет окликать. К нашей совести воззовёт, к совести каждого. Голос ангела...».*

В романе «Наполеонов обоз» обращают на себя внимание не только многочисленные музыкальные метафоры и упоминание «Мелодии» из оперы К. В. Глюка, присутствующей в воспоминаниях героя всю его жизнь, но и явные переключки с либретто оперы «Орфей и Эвридика». Прежде всего, это сцена, когда Орфей зовет свою умершую Эвридику:

«Где ты, любовь моя?// День целый кличу я // твой образ нежный! // Когда же гаснет день, // вновь слышит ночи тень // зов безнадёжный...».

«За окном метался, бесился мартовский снег, Орфей безнадежно окликал Эвридику, а она — на лыжах, в красной шапочке — уходила всё дальше, убежала, уносила в снежную замять, бежала по краю оврага...».

Здесь и актуализируется характеристика английского рожка как инструмента зовущего, окликающего. Она передается владеющему этим необычным инструментом Аристарху, уподобленному зовущему умершую Эвридику Орфею. Художественный концепт «Любовь» в этом случае репрезентируется через околядерный признак «страдание от разлуки». Любовь, которая в поэтическом сознании часто мыслилась как чувство, которое приносит одновременно и радость, и горечь при расставании, в анализируемом романе находит выражение через сквозное использование образов древнего античного любовного сюжета, интерпретированного через оперу, что придаёт метафоре, создающей зримый, но поддерживаемый звучанием музыки образ синестетический характер.

Общим для двух произведений становится и мотив падения:

«Что я сделал, несчастный! // В безнадёжную пропасть // увлекла меня любовь моя!»

«Что в ней слилось, в звуках этой плывущей мелодии? Облик его возлюбленной, его венчанной жены, его потерянной Эвридики, что летела в снежный Тартар, в бурный поток, трепеща обожженными крыльями...».

Любовь утрачивается героями мифа и романа через символический образ падения в пропасть: Надежда решает покончить с собой, не

выдержав предательства любимого, и падает, прыгнув с обрыва в реку, в смертельную бездну так же, как Эвридика уходит в царство мертвых, часто ассоциирующееся в нашем сознании с пропастью, Тартаром, с тем, что находится под землей.

По выражению самого автора роман, зарождающаяся между двумя юными героями Надеждой и Аристархом любовь *«надвигалась сладко, волнуяще исполненная запахом надежды. Волнуяще исполненная запахом Надежды, — её смехом, голосом и телом»*. Репрезентации данного образа способствует не только метафора запаха, но и метафора музыки, мелодии, исполненной надежды на обретение утраченной любви, мелодии, присутствовавшей в жизни Аристарха до его решения отправиться в другой мир за своей возлюбленной. Героям романа, в отличие от персонажей оперы, отказано в чуде. В конце романа автор открыто сравнивает любовь с волнующей мелодией английского рожка, подчеркивая амбивалентность любви: *«Рожок всё пел, утомлённо замирая. <...> вместе они вошли в певучую воду, забредая всё дальше, всё глубже — по грудь, по самые глаза — в тихий простор этой мелодии, постепенно растворяясь в жемчужной боли ангельского рожка: сладостно-щемящей, как сама любовь, и такой же безутешной...»*.

Итак, характерной содержательной составляющей художественной картины мира Рубиной в романе «Наполеонов обоз» становится использование архетипического любовного сюжета об Орфее и Эвридике, интерпретированного через его музыкальное оперное воплощение, что позволяет автору воздействовать на разные каналы восприятия читателя и создать образы, концептуально организующие содержание романа и подверженные разнообразным, иногда противоположным, трактовкам.

Литература

- Васильева Т. И., Карпичева Н. Л., Цуркан В. В. *Антология художественных концептов русской литературы XX века*. Москва: Флинта, 2019. 356 с.
- Воркачёв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72.
- Воркачёв С. Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2007. 284 с.
- Попова З. Д., Стернин И. А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 191 с.
- Рубина Д. И. *Наполеонов обоз*: в 3 т. Т. 1. Рябиновый клин. Москва: Эксмо, 2018. 448 с.

- Рубина Д. И. *Наполеонов обоз*: в 3 т. Т. 2. Белые лошади. Москва: Эксмо, 2020. 480 с.
- Рубина Д. И. *Наполеонов обоз*: в 3 т. Т. 3. Ангельский рожок. Москва: Эксмо, 2020. 480 с.
- Сергеева Е. В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации. *Сибирский филологический журнал*. 2006. № 1–2. С. 63–69.
- Цуркан В. В. Любовь. В кн.: Т. И. Васильева, Н. Л. Карпичева, В. В. Цуркан. *Антология художественных концептов русской литературы XX века*. Москва: Флинта, 2019. С. 156–186.

Панова Анна Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna V. Panova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Научный руководитель — Д. В. Салмина, канд. филол. наук

ann80906388@gmail.com

УДК 81'33

О парадигматических отношениях в лингвистической терминологии (на основе данных специальных словарей)

Аннотация. В статье на основе данных «Краткого словаря лингвистических терминов» Н. В. Васильевой и др. и «Словаря лингвистических терминов» О. С. Ахмановой рассматриваются парадигматические связи в лингвистической терминологии. Установлено, что многие термины вступают не только в приемлемые родо-видовые отношения, но и развивают многозначность и формируют синонимические пары. Полученные данные показывают нередкое нарушение требований, предъявляемых к «идеальному» термину, и подтверждают тезис Г. О. Винокура о термине как о «слове в особой функции».

Ключевые слова: термин, парадигматические отношения, полисемия и синонимия в лингвистической терминологии.

On paradigmatic relations in linguistic terminology: Evidence from special dictionaries

Abstract. The article explores paradigmatic connections in linguistic terminology. The analysis is based on the data from the Concise Dictionary of Linguistic Terms (Kratkyi Slovar Lingvisticheskikh Terminov) by N. V. Vasilyeva et al. and the Dictionary of Linguistic Terms by O. S. Akhmanova. It has been established that many terms, apart from forming acceptable generic relations, also develop polysemy and synonymous pairs. The data analysis found that the requirements set for an “ideal” term are often violated. This confirms G. O. Vinokur’s idea that a term is a “word in a special function”.

Keywords: term, paradigmatic relations, polysemy and synonymy in linguistic terminology.

Современная лингвистическая терминосистема, как отмечают многие исследователи (О. С. Ахманова, Г. А. Иванова, С. В. Гринёв-Гриневич и др.), не является совершенной, ибо допускает многозначность и синонимию, что нарушает требования, предъявляемые к «идеальному» термину. К проблемам терминологии обращались многие ученые Ахманова, 1957; Шелов, 2018; Лемов, 2000; Куликова, Салмина, 2020, и др.

Так, О. С. Ахманова пишет, что лингвистическая терминология до сих пор «не является рационально организованной, семиотически безупречной системой» [Ахманова, 1957, с. 509]. Поэтому исследования в области лингвистической терминологии являются особенно актуальными для современного терминоведения.

Подчеркнем, что термин должен быть однозначен и не иметь синонимов. Тем не менее полисемия и синонимия как наиболее яркое проявление асимметрии языкового знака в реальной, а не идеальной терминосистеме не являются редкостью в лингвистических словарях.

В качестве материала изучения в рамках предложенной темы были выбраны термины на литеру «Г» в «Кратком словаре лингвистических терминов» под редакцией Н. В. Васильевой, В. А. Виноградова, А. М. Шахнарвича [1995] и в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой [2004], в котором, как отмечается в аннотации к нему, определяется около 7 тыс терминов. «Краткий словарь лингвистических терминов» был выбран в качестве базового, в нем представлены 1500 единиц. Словарь отличается компактностью, обзорностью, лаконичностью дефиниций, удобен как «точка отсчета».

На основе полученных данных был проведен сопоставительный анализ лингвистических терминов с целью выявления обнаружения и отбора синонимических и полисемических единиц. В «Кратком словаре лингвистических терминов» было обнаружено 73 многозначных и 238 синонимичных терминов, «Словаре лингвистических терминов» их практически в два раза больше. В произвольно выбранной группе терминов на 47 единиц приходится 5 многозначных терминов, 4 синонимических. В «Словаре лингвистических терминов» на 187 терминов приходится 17 многозначных терминов и 38 синонимических.

Предположительно, синонимов и полисемантов в первом словаре больше по объективной причине: «Словарь лингвистических терминов» включено большее количество терминов. Если же уравнивать объем словника, их количество может стать примерно одинаковым.

В научной литературе различают абсолютную синонимию, или дублетность, и вариантность. Вопрос о терминологической синонимии неотделим от вопроса о терминологической вариантности. Как справедливо отмечается в работах по терминологии, «до недавнего времени синонимия в терминологии сводилась к единственному виду к семантическому тождеству, т. е. дублетности, что далеко не всеми признаётся за синонимию» (О. С. Ахманова, Е. Н. Толикина, В. К. Фаворин, А. Б. Шапиро и другие отрицают синонимию в терминологии) [Таранова, 2016].

В современном терминоведении вариативность терминов является дискуссионным вопросом. Мнения ученых по вопросу о том, какие термины считать вариантными, разделяются. Терминологическая синонимия может включать в себя терминологические варианты, а вариативность терминов, в свою очередь, может представлять собой факты синонимии терминов. По нашему мнению, следует признать ее понимание: «Вариативность (вариантность) терминов — соотношение ряда терминов, при котором все они имеют общность понятийного содержания, обусловленную определением одного из них, а понятийное содержание остальных терминов может быть объяснено преобразованиями языковой структуры этих терминов как производных от того, который имеет определение» [Шелов, 2018, с. 82]. Вариативность и синонимия терминов не связаны родо-видовыми отношениями. Ни синонимия терминов не является разновидностью вариативности, ни вариативность не является разновидностью синонимии. Согласно С. Д. Шелову, вариативность допускает в качестве частного случая все возможности фонетического, графического, мор-

фологического, словообразовательного и синтаксического варьирования терминов [Шелов, 2018, с. 83]. Отсюда традиционно выделяют следующие варианты: фонетические, акцентные, словообразовательные, аббревиационные и синтаксические варианты.

В анализируемых словарях на литеру «Г» фонетические, акцентные варианты отсутствуют. В «Кратком словаре лингвистических терминов» *геминат(а)* представлен как вариативный термин [Васильева, Виноградов, Шахнарович, 1995, с. 24], в то время как в «Словаре лингвистических терминов» морфологический вариант отсутствует, термин *гемината* представлен только в женском роде [Ахманова, 2004, с. 105]. В «Словаре лингвистических терминов» значительное место занимают синтаксические варианты (*гаплоглогия — гаплоглогическое сокращение, слоговая диссимилиция, слоговое наложение, гармонизация — ассимиляция дистактная, гармоника — гармонический обертон, гармоническая ассимиляция — ассимиляция дистантная, сингармонизм — гармония гласных, гетероген — разнородное слово*). Также встречаются словообразовательные варианты (*грамматизация — грамматикализация*).

Терминологическая синонимия, согласно С. Д. Шелову, — «идентичность значения того, что обозначено этими терминами, объяснимая лексической синонимией в рамках общего языка». Терминологическая дублетность является разновидностью синонимии терминов [Шелов, 2018, с. 83].

Синонимы-дублеты ожидаемо преобладают в лингвистических словарях, что подтверждает проведенное исследование. Так, в «Словаре лингвистических терминов» на литеру «Г» было найдено 38 терминов-дублетов — полных синонимов. (*Р. н. — генитив, геминация — удвоение, гемината — двойной согласный, гетероклизия — разносклоняемость, губность — лабиальность, глоттология — лингвистика, губно-губной — билабиальный* и т. д.) Большинство терминов-синонимов предсказуемо представляют собой дублетные единицы русского и интернационального характера, поскольку заимствование терминов — активный процесс в русском языке. Если исконный термин, в нашем случае — русский, имеет латинский или греческий синоним (по сути, термин-интернационалист), это делает более удобной научную коммуникацию на международном уровне.

Как известно, синонимам присуща не только функция замещения, но и функция уточнения, поэтому различают не только абсолютные синонимы, но и синонимы с тонкими содержательными различиями. Примеры приведу ниже.

В произведенной выборке были обнаружены синонимы с различной внутренней формой (сигнификативные синонимы, по Г. А. Ивановой [Иванова, 2011]), а следовательно, с выделением разных понятийных признаков одного денотата [Лемов, 2000, с. 207]. Например, *голофрасис* (англ. *holophrasis*) — *инкорпорация* (англ. *incorporation*), *транспозиция* (англ. *transposition*) — *гипостазис* (англ. *hypostasis*), *перенесение* (англ. *contagion*) — *гипертеза* (англ. *hyperthesis*). В словаре О. С. Ахмановой предлагается толкование термина *гипертеза* через понятие *метатезы*: «Метатеза на расстоянии, воспринимаемая как перенесение звука из одного слога в другой» [Ахманова, 2004, с. 107].

Так, термины *инкорпорация* (лат. *incorporatio* — включение в свой состав, от лат. *in* «в» и *corpus* «тело, единое целое») и *голофрасис* (гр. *holos* «целый, весь», *phrasis* «высказывание») являются синонимичными, поскольку обозначают способ образования новых слов при помощи их слияния в одно целое, однако инкорпорированные конструкции представляют собой синтактико-морфологическое целое и в отличие от голофрастических конструкций могут функционировать на уровне предложения [Ахманова, 2004, с. 111].

Полисемия термина как проявление формально-содержательной асимметрии тоже нередко встречается в специальных лингвистических словарях. Достаточно регулярна так называемая категориальная многозначность — обозначение одним и тем же термином процесса и результата, явления и величины, предмета изучения и науки [Даниленко, 1977, с. 83]. Между значениями в этом случае устанавливаются метонимические отношения. Приведу примеры из выборки словарей.

Отношения «**процесс — результат процесса**» наблюдаются при сопоставлении семантики термина *грамматикализация*. В первом значении *грамматикализация* представляет собой процесс «превращения некой понятийной категории в грамматическую категорию», во втором же значении мы видим результат этого процесса: «утрата знаменательным словом лексической самостоятельности как результат употребления его в служебной функции». Аналогично с термином «*гетеронимия*» [КСЛТ, 1995, с. 27].

Отношения «**часть — целое**» представлены в определении термина «*графема*». В первом значении «графема — минимальная единица системы письменного языка». Во втором же значении — «совокупность отношений между фонемой и буквой в алфавитном письме» [Васильева, Виноградов, Шахнарович, 1995, с. 30].

Отношения «**процесс — метод**» устанавливаются между значениями термина «**глоттохронология**». В первом значении **глоттохронология** — «раздел исторической лексикологии, во втором значении — метод датировки» [Ахманова, 2004, с. 118].

Таким образом, как подтверждает наш материал, соблюдение однозначности терминов оказывается в силу ряда причин недостижимым, несмотря на стремление в исследовании терминологии увеличить степень их однозначности. Установлено, что многие термины в «Кратком словаре лингвистических терминов» и в «Словаре лингвистических терминов» вступают не только в приемлемые родовидовые отношения, но и развивают многозначность и формируют синонимические пары. Полученные данные показывают регулярное нарушение требований, предъявляемых к «идеальному» термину, и подтверждают тезис Г. О. Винокура о термине как о «слове в особой функции» [Винокур, 1939, с. 21].

Несмотря на то что многие исследователи (С. В. Гринёв-Гриневич, Е. Н. Толикина и др.) отрицательно относятся к явлениям синонимии и полисемии терминов, они признают их неотъемлемой частью лингвистической терминологии, приводя допустимые случаи синонимии и полисемии терминов: избегание тавтологии, выделение различных признаков терминов и пр.

Литература

- Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов*. 2-е изд., стер. Москва: УРСС, 2004 (Калуга : ГУП Облиздат), 2004. 571 с.
- Ахманова О. С. *Очерки по общей и русской лексикографии*. М.: Учпедгиз, 1957. 295 с.
- Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М. *Краткий словарь лингвистических терминов*. Москва: Рус. яз., 1995. 175 с.
- Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. *Труды Московского института истории, филологии и литературы*. Т. 5. Сборник трудов по языковедению. Москва, 1939. С. 3–54.
- Даниленко В. П. *Русская терминология. Опыт лингвистического анализа*. Москва: Наука, 1977. 246 с.
- Иванова Г. А. Синонимы в терминологической системе метаязыка лингвистики. *Вестник ННГУ*. 2011. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinonimy-v-terminologicheskoy-sisteme-metayazyka-lingvistiki> (дата обращения: 29.04.2021).
- Куликова И. С. *Лингвистическая терминология в профессиональном аспекте: учебное пособие для вузов*. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Лань, 2020. 380 с.

- Лемов А. В. *Система, структура и функционирование научного термина: на материале русской лингвистической терминологии: дис. ... д-ра филол. наук.* Саранск, 2000.
- Таранова Е. Н., Бубырева Ж. А., Таранов А. О. Проблема синонимии в специальной терминологии. *Вестник ТГПУ.* 2016. № 2 (167). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sinonimii-v-spetsialnoy-terminologii> (дата обращения: 19.04.2021).
- Шелов С. Д. *Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения.* М.: ПринтПро, 2018. 472 с.

Пантелеев Александр Дмитриевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Aleksandr D. Panteleev

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Д. В. Салмина, канд. филол. наук

pad257097@gmail.com

УДК 81-114

**Аббревиатуры в сетевой коммуникации: сопоставительный
аспект
(на материале русско-, англо-
и франкоязычных форумов)**

Аннотация. В статье рассматриваются аббревиатуры, использованные в 2020 году участниками русско-, английско- и франкоязычных любительских форумов разной тематики: компьютерные игры, автомобили, погода. В ходе анализа выбранного материала в деривационно-этимологическом аспекте установлено, что английский язык ожидаемо выступает в качестве донора аббревиатур; русский — языка-реципиента, принимающего «готовые» аббревиатуры преимущественно из английского; носители французского языка предпочитают в сетевом общении использовать чаще всего аббревиатуры оригинального происхождения.

Ключевые слова: аббревиатура, сетевая коммуникация, языковое заимствование, язык-донор, язык-реципиент, форум.

Comparative analysis of the use of abbreviations in online communication: Evidence from Russian, English and French forums

Abstract. This article analyses abbreviations used in 2020 on Russian, English, and French forums on computer games, automobiles and weather. Derivational and etymological analysis of abbreviations has found that English is, predictably, a donor language. Russian is a recipient language that borrows abbreviations mainly from English. French netizens tend to use original French abbreviations.

Keywords: abbreviation, online communication, linguistic borrowing, donor language, recipient language, forum.

Мощное развитие сетевых технологий и резкое ускорение темпа жизни привело к тому, что общение между людьми все чаще происходит в сети интернет. Интернет-пользователи коммуницируют друг с другом в социальных сетях, блогах, чатах, им также доступны SMS-сервисы и мессенджеры. Как отмечает А. В. Ленец, изучавшая проблемы виртуального взаимодействия, сетевая коммуникация «создаёт абсолютно новые, субъективные законы языкового взаимодействия. Одной из основных черт данного вида общения выступает использование сокращенных лексем» [Ленец, 2018, с. 15]. К таким сокращенным лексемам относятся аббревиатуры.

Аббревиатура — это, во-первых, слово, образованное из названий начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание; во-вторых, то же, что сложносокращенное слово [Розенталь, Теленкова, 1985, с. 9]. Причины использования аббревиатур в сетевой коммуникации можно объяснить их функциями, которые были описаны Ю. М. Кувшинской. Так, она перечисляет следующие функции этих лексем:

- 1) функция речевой экономии;
- 2) тезаурусная (резервуар для накопления и хранения знаний);
- 3) фатическая (контактоустанавливающая);
- 4) экспрессивная (реактивная) [Кувшинская, 2014, с. 36].

Таким образом, использование аббревиатур обусловлено стремлением человека сократить время набора текста, отразить с помощью аббревиатур изменения, происходящие в мире, установить контакт с определенной группой собеседников, а также передать свое эмоциональное отношение к информации.

Реализацию всех вышеперечисленных функций аббревиатур легко проследить, обратившись к интернет-форумам различной тематики. Предлагаемое исследование было построено на материале трех тематических форумов — форум, посвященный обсуждению погоды, форум геймеров и форум автолюбителей. Именно такие тематические форумы были найдены на трех языках: русском, английском и французском. Материал отбирался методом сплошной выборки на одной из веток каждого форума, где было представлено не менее 100 постов. Материал охватывает период времени с сентября по декабрь 2020 года. При анализе значений аббревиатур учитывался контекст, доступный на форуме.

Для сетевого общения «характерны как уникальные правила речевого поведения, так и специфические черты собственно речи, соединившей в себе письменное и устное начало» [Кувшинская, 2014, с. 23]. Можно предположить, что письменное начало проявляется в проникновении в сетевое общение аббревиатур, характерных для письменной речи, научной и деловой сфер, а устное — в спонтанном использовании аббревиатур, встречающихся исключительно в сетевом пространстве. В соответствии с этим отобранные нами аббревиатуры были поделены на две группы: аббревиатуры, употребление которых не ограничено сетевым пространством, и аббревиатуры, встречающиеся исключительно в интернет-коммуникации.

Традиционно по способу словообразования аббревиатуры делятся на инициальные (ЕГ, ФПК, СПС), слоговые (генсек, госплан), инициально-слоговые (ЗакС), состоящие из сочетания начальной части слова с целым словом (сберкасса, госстандарт) [Дунев, Черняк, 2008, с. 33]. Инициальные аббревиатуры, в свою очередь, делятся на звуковые (СНО) и буквенные (ДТП). Именно эта классификация легла в основу словообразовательного анализа проведенного исследования.

Таблица 1

Словообразовательный анализ отобранных аббревиатур

Язык \ Аббр.	Буквенные	Звуковые	Иниц.-слог.
Русский язык	АО, ГФС, СП, УПВ, mpi, tsi, акпп, мпи, тей, GOTY, pvz gw, RDR, длс, мгс, ЛС, ПСН	—	камаз
Английский язык	etc, GIS, NWS, US, B&W, CDP, CDPR, CP2077, DRM, EU, USA, USSR, GOTY, GTA5, MMORPG, PC, QA, RPG, tth, TTRPG, BC, SS	lol	COVID

Язык \ Аббр.	Буквенные	Звуковые	Иниц.-слог.
Французский язык	CCFA, VDA, AIAM, AGA, FIEEC, EELV, etc, EGR, BV, GB, BVA, GNV, GPL, NEDC, PDM, FIEV, VP, PSA, US, SNCF, SUV, TGV, TVS, TICPE, TIXX, VE, VT, VMC, AC, VN, VO, WLPT, IA, FF12, PS, RPG, PC, MMORPG, MMO, TESO, BDO	PAC, FAP, lol.	—

На русскоязычных форумах было отобрано 17 аббревиатур, из которых 16 (94,12 %) являются буквенными, 1 (5,88 %) — инициально-слоговая. 24 аббревиатуры английского языка поделались на три группы: 22 (91,66 %) аббревиатуры буквенные, 1 (4,17 %) — звуковая и 1 (4,17 %) — инициально-слоговая. Анализ 44 аббревиатур французского языка дал следующие результаты: 41 (93,18 %) аббревиатура буквенная, 3 (6,82 %) — звуковые. Словообразовательный анализ всех 85 аббревиатур свидетельствует о том, что наиболее продуктивным способом образования аббревиатур является буквенный.

Этимологический анализ отобранных аббревиатур выявил роль каждого из трех языков в процессе языкового заимствования.

Таблица 2

Этимологический анализ отобранных аббревиатур

Язык \ Аббр.	Оригинальные	Заемствованные
Русский язык	АО, ГФС, СП, УПВ, акпп, камаз.	mpi, tsi, мпи, тсй, GOTY, pvz gw, RDR, длс, мгс, ЛС, ПСН.
Английский язык	GIS, NWS, US, B&W, CDP, CDPR, CP2077, DRM, EU, USA, USSR, GOTY, GTA5, MMORPG, PC, QA, RPG, tnh, TTRPG, BC, SS, lol, COVID	etc
Французский язык	CCFA, FIEEC, EELV, FAP, BV, BVA, GNV, GPL, PAC, PDM, FIEV, VP, PSA, SNCF, TGV, TVS, TICPE, TIXX, VE, VT, VMC, VN, VO	VDA, AIAM, AGA, etc, EGR, GB, lol, NEDC, US, SUV, AC, WLPT, IA, FF12, PS, RPG, PC, MMORPG, MMO, TESO, BDO

Этимологический анализ отобранного материала дал следующие результаты. В русском языке 6 аббревиатур оказались оригинальными, а 11 — заимствованными. В английском языке заимствованной оказалась всего одна аббревиатура. Аббревиатуры французского языка образовали две количественно соотносимых группы: 23 оригинальные и 21 заимствованная. Такие результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что русский язык является активным языком-реципиентом английских аббревиатур; английский язык, являясь языком интернационального общения и языком создателей сети интернет, вполне предсказуемо выполняет исключительно роль донора (единственная заимствованная аббревиатура «etc» является латинской, характерной для научного стиля речи). Французский язык ведет себя двояко: он активно заимствует аббревиатуры, связанные с теми сферами, в которых французы не являются лидерами (индустрия видеоигр) и обходится собственными ресурсами, когда речь касается тех сфер, в развитие которых французы внесли значительный вклад (автомобилестроение).

Если мы обратимся к форуму автолюбителей, то увидим 23 примера оригинальных французских аббревиатур. Представляется, что активное создание собственных аббревиатур является в том числе и результатом особой языковой политики Франции. 7 сентября 1995 г. во Франции вступил в силу «Закон об использовании французского языка от 4 августа 1994 г.», более известный как «Закон Тубона». Согласно этому Закону, французам предписывалось заменять англицизмы на отечественные эквиваленты, выработанные специальными терминологическими комиссиями. Как отмечает Е. Н. Куралесина, «в целом проект закона получил общественное одобрение, поскольку соответствовал умонастроениям, царившим в тот момент во французском обществе» [Куралесина, 2011, с. 187]. Действие этого Закона, по-видимому, укоренило в сознании французов традицию избегать употребления лексики английского языка, в том числе и аббревиатур. Несколько позже пункты Закона, позволявшие контролировать употребление иноязычных терминов в коммерческой и трудовой сферах, были упразднены. Проникновение же английского языка во французский, вероятно, связано с этим постепенным ослаблением Закона и бурным развитием сети интернет.

Проанализированный материал, безусловно, подтверждает априорное предположение о том, что английский язык как язык международного общения не нуждается в заимствованиях вообще. На русских и французских форумах, помимо отмеченного количества своих

аббревиатур, большинство заимствованных — английские. Большинство отобранных аббревиатур по способу образования являются инициальными буквенными. Из 9 аббревиатур, отобранных на русскоязычных форумах и характерных исключительно для сетевого общения, 5 являются транслитерацией английских аббревиатур, что свидетельствует о транслитерации как о продуктивном способе образования русских аббревиатур в интернет-коммуникации.

Перспективы развития подобного исследования предполагают необходимое расширение материала. Возможно, обращение к большему количеству иностранных языков и тематических форумов, а также увеличение периода времени, которое охватывает отобранный материал, позволит выявить дополнительные особенности употребления и продуктивные способы образования аббревиатур в сетевой коммуникации.

Литература

- Дунев А. И., Черняк В. Д. Аббревиатуры вчера и сегодня. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2008. № 9. С. 33–37.
- Кувшинская Ю. М. Аббревиация в речи интернет-форумов. В кн.: Е. В. Рахилина, Я. Э. Ахапкина (ред.). *Современный русский язык в Интернете*. Москва: Языки славянских культур, 2014. С. 23–39.
- Куралесина Е. Н. Законодательные основы современной политики Франции в отношении французского языка. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2011. № 131. С. 186–190.
- Ленец, А. В. (Ред.). *Виртуальное коммуникативное взаимодействие и конструирование имиджа: коллективная монография*. Ростов-на-Дону: Мини Тайп, 2018. 190 с.
- Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. *Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1985. 399 с.

Полгуева Полина Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Polina D. Polgueva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — М. Я. Дымарский, д-р филол. наук
ppolgueva@gmail.com

УДК 81>367

**Изображение разговорной речи
в художественном тексте
(на материале пьесы И. Бродского «Мрамор»
и сборника С. Довлатова «Компромисс»)**

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ пьесы И. Бродского «Мрамор» и сборника С. Довлатова «Компромисс» в аспекте изображения разговорной речи в тексте произведений. Поскольку одной из важнейших особенностей разговорной речи является своеобразие линейно-акцентной структуры предложения, данные тексты рассматриваются с точки зрения актуального членения предложения. Цель исследования состоит в том, чтобы установить и сравнить, как для создания разговорности в речи персонажей используются линейно-акцентные преобразования, а также определить их влияние на содержание высказывания.

Ключевые слова. разговорная речь, актуальное членение, линейно-акцентные преобразования, И. Бродский, С. Довлатов, пьеса «Мрамор», сборник «Компромисс».

**The representation
of colloquial speech in literary texts:
Evidence from Marbles by J. Brodsky
and The Compromise by S. Dovlatov**

Abstract. The article compares the representation of colloquial speech in Marbles by J. Brodsky and The Compromise by S. Dovlatov. Colloquial speech is marked by the original linear-accent structure of a sentence. Hence, the comparative analysis is based on functional sentence perspective. The purpose of the research is to reveal linear-accent transformations used to make the characters' speech sound colloquial, compare these transformations in both texts and identify their influence on the content of an utterance.

Keywords: colloquial speech, functional sentence perspective, linear-accent transformations, J. Brodsky, S. Dovlatov, Marbles, The Compromise.

Одной из наиболее значимых особенностей разговорной речи является своеобразие актуального членения предложений, различные

преобразования линейно-акцентной структуры, обусловленные текущим коммуникативным актом, и прежде всего, намерениями говорящего. Цель исследования состоит в том, чтобы сопоставить текстовый потенциал разговорности, создаваемый при помощи линейно-акцентных преобразований, в произведениях драматургии и художественной прозы (на материале пьесы И. Бродского «Мрамор» и сборника С. Довлатова «Компромисс»). Анализ проводится с опорой на классификацию линейно-акцентных преобразований Е. В. Падучевой [Падучева].

Исследование особенностей синтаксиса разговорной речи наиболее полно представлено в работах Е. А. Земской [Земская, 1981]; трансформация синтаксиса речи в художественном тексте рассматривается у М. Я. Дымарского [Дымарский, 1999]. К теме синтаксических особенностей прозы Довлатова исследователи обращаются достаточно часто, отмечая, что именно с их помощью создается определенный авторский стиль: «...для его текстов характерен особый эффект, который можно обозначить как эффект разговорности, создающий у читателя иллюзию восприятия письменного, заранее подготовленного текста как неподготовленной речи...» [Ткачева, 2013]; «представляется возможным говорить об особом стиле Сергея Довлатова, который выражается в лаконичности структурной организации предложения и в то же время повышенной экспрессивности на текстовом уровне» [Добрычева, 2011, с. 60]. В то же время у Бродского с этой точки зрения рассматриваются, как правило, поэтические, а не драматические тексты.

Поскольку в художественном тексте невозможно напрямую передать интонацию устной речи, именно линейно-акцентные преобразования становятся основным средством ее выражения.

Специфика разговорной речи заключается в том числе в опущении некоторых членов синтаксического построения, которые должны быть понятны из ситуации (конситуативный эллипсис) [Земская, 2016, с. 137], а также в парцелляции, то есть разделении целостного высказывания на отдельные предложения. В аспекте актуального членения это проявляется в том, что возникает большое количество предложений с нулевой темой, так как опущенная тема ясна из контекста, из предыдущих высказываний. Примеры таких предложений представлены ниже. Здесь и далее курсивом под примерами даны исходные нейтральные варианты анализируемых высказываний; тема-рематическое членение предложений показано при помощи квадратных скобок; полужирным шрифтом выделен акцентоноситель; высказывания,

в которых коммуникативное членение не отображено, даны для понимания контекста ситуации.

Предложения с нулевой темой:

1) «Мрамор»:

1. *Публий*. А канарейку куда?

Туллий. [Выпустим]_R. А то [от голода сдохнет]_R. [Либо — от воздуха разреженного]_R.

[Канарейку]_{T1} [мы]_{T2} [выпустим]_R. А то [она]_T [сдохнет от голода либо от разреженного воздуха]_R.

2. У них там компьютер. [Составляет меню]_R.

[Компьютер/Он]_T [составляет меню]_R.

2) «Компромисс»:

1. Жбанков добросовестно исследовал пустые бутылки.

— [Ни грамма]_R, — засвидетельствовал он.

[Алкоголя]_T [нет ни грамма]_R.

2. [Отобрал наиболее стоящие]_{R1}, [Каширин]_{T2} [мне]_{T1} [не понравился]_{R2}. [Тусклое лицо]_{R1}, [армейский юмор]_{R2}.

[Я]_{T1} [отобрал наиболее стоящие]_{R1} [Каширин]_{T2} [мне]_{T1} [не понравился]_{R2}. [У него]_T [было тусклое лицо]_{R1} [армейский юмор]_{R2}.

Анализ текстов позволяет выявить несколько линейно-акцентных преобразований, наиболее часто используемых в речи персонажей.

Сдвиг акцентоносителя влево (преимущественно в реме), **сдвиг ремы влево** — это линейно-акцентное преобразование, наиболее часто встречающееся в рассмотренных текстах. Объяснить это можно тем, что в устной речи говорящий стремится прежде всего передать наиболее существенный, значимый элемент сообщения. Если в предложении с нейтральным порядком слов акцентоноситель расположен, как правило, в конце, то в разговорной речи акцентоноситель сдвигается к началу высказывания. Это позволяет не только подчеркнуть цель высказывания, но и выразить эмоции.

Сдвиг акцентоносителя ремы влево:

1) «Мрамор»:

1. Я как раз хотел оставить. Вернее, [уже **потом**, [когда съел]_{R2}, захотел]_{R1}.

Вернее, [я]_T [захотел оставить пирожное уже **потом**]_{R1} [когда съел]_{R2}.

2. Впрочем, блатных и политических в Башне не держат. [Блатные и политические]_{T1} [теперь]_{T2} [**по улицам** гуляют]_{R1}, [**на Капитолии** сидят]_{R2}.

[Блатные и политические]_{T1} [теперь]_{T2} [гуляют по улицам]_{R1},
[сидят на Капитолии]_{R2}.

2) «Компромисс»:

1. [Алке]_T [деньги нужны]_R. [Ей]_T [улететь не на что]_R. <...> [Алка]
T1 [с февраля]_R [так путешествует]_{T2}.

[Алке]_T [нужны деньги]_R. [Ей]_T [не на что улететь]_R. <...> [Алка]
T1 [так путешествует]_{T2} [с февраля]_R.

2. А [помнишь]_T [как в Новгород ездили?]_R <...> А [как [мы]_T дыни
воровали?!]_R

А [помнишь]_T [как ездили в Новгород?]_R А [как [мы]_T воровали
дыни?!]_R

3. — Вы охраняли заключенных...

— [Мы]_T [больше себя охраняли]_R.

[Мы]_T [больше охраняли себя]_R.

Сдвиг ремы влево:

1) «Мрамор»:

1. [Что-то чувствуется]_R [в ней]_T...

[В ней]_T [что-то чувствуется]_R...

2. {[Это]_T легче легкого}_R}_{Comment}: {превратить квартиру в каме-
ру}_{Topic}.

{Превратить квартиру в камеру}_{Topic} — {[это]_T легче легко-
го}_R}_{Comment}

2) «Компромисс»:

1. [Не созрел]_R [ты]_{T2} [для партийной газеты]_{T1}, [не созрел]_R.

[Для партийной газеты]_{T1} [ты]_{T2} [не созрел]_R.

2. Ты хочешь выйти замуж? Но что изменится? <...> — [Не со-
бираюсь]_R [я]_{T1} [замуж]_{T2}.

[Я]_{T1} [замуж]_{T2} [не собираюсь]_R.

3. [Надо бы выпить]_R [по этому случаю]_T.

[По этому случаю]_T [надо бы выпить]_R.

В более сложной структуре с наложением членения {топик — ком-
ментарий} на членение [тема — рема] происходит сдвиг влево не
просто ремы, но всего комментария (как в предложении «Это легче
легкого: превратить квартиру в камеру»).

У Довлатова в пределах одной реплики может встречаться целый
ряд предложений со сдвигом акцентоносителя, что работает на соз-
дание повествовательного начала.

Выделение более значимых для говорящего элементов также про-
исходит при помощи **контрастной темы и контрастной ремы**. Они
играют существенную роль при передаче эмоций персонажа (возму-

щение и т. д.). Возможно сочетание обоих линейно-акцентных преобразований для усиления смыслового акцента.

Контрастная тема и контрастная рема:

1) «Мрамор»:

1. Что-о? [Включите в вес моей **порции**?]_R То есть, [второе]_T [будет на сто грамм **меньше**]_R? — *контрастная рема*

2. Нет, [**Претор**]_T [тут ни при чем]_R. — *контрастная тема*

[Это все]_T [штучки **Калигулы**]_R. — *контрастная рема*

3. [**Свое-то**]_T, небось, [сожрал]_R.

[*Ты свое пирожное*]_T небось, [*сожрал*]_R — *сдвиг акцентоносителя темы влево + контрастная тема*

4. [Сначала]_T [**киску** уморил]_R, [потом]_T [**рыбок**]_R, [Потом]_T [**зайчика**]_R. — *сдвиг акцентоносителя ремы влево + контрастная рема*

2) «Компромисс»:

1. [У тебя]_T [нет **адреса**]_{R1}, [нет **имущества**]_{R2}, [нет **цели**]_{R3}... [Нет глубоких **привязанностей**]_R. — *контрастная рема*

2. ...Да смотри не продай! — [**Мне-то**]_T [какое дело]_R, — обиделся шофер, — [я **сам**]_T [вчера того]_R. — *контрастная тема*

3. Мы — люди разных поколений. [**Мое** поколение]_T — [**дрянь**]_R! [А **твое**]_T — [это уже нечто **фантастическое**]_R! — *контрастная тема и контрастная рема*

4. [Меня вот]_T [**Гришей** назвали]_{R1}, [а что случилось]_{R2}? — *сдвиг акцентоносителя ремы влево + контрастная рема*

Дислокация ремы с рецессией темы употребляется либо в случае, когда необходимо сформировать повествовательное начало или создать иллюзию повествования говорящим о каком-либо событии («А вот приходил на днях один филолог со знакомой журналисткой...»), либо в высказывании, которому придается оттенок фразеологизации («Дважды в ту же струю не вступишь»), а также для выражения эмоциональности («Работник он хороший»).

Дислокация ремы с рецессией темы:

1) «Мрамор»:

1. [Дважды [в ту же струю]_T **не ступишь**]_R.
[*В ту же струю*]_T [дважды **не ступишь**]_R.

2. [Довели [модернисты]_T Рим **до ручки**]_R...
[*Модернисты*]_T [*довели Рим до ручки*]_R...

3. [Хотел бы [я]_T только **знать**]_{R1}, [с чего начали]_{R2}.

[*Я*]_T [*только хотел бы знать*]_{R1} [*с чего начали*]_{R2}.

2) «Компромисс»:

1. [А вот приходил [на днях]_T один **филолог** со знакомой журналисткой]_R...

[На днях]_T [приходил один **филолог** со знакомой журналисткой]_R...

2. [И была [у него]_T **подруга**]_{R1}, [шибко грамотная]_{R2}. <...> Год проходит. [Нашла [она]_T себе **друга**]_R.

[У него]_T [была **подруга**]_{R1}, [шибко грамотная]_{R2}. [Она]_T [нашла себе **друга**]_R.

3. Мишка все сделает. [Работник [он]_T **хороший**]_R.

[Он]_T [**хороший** работник]_R.

В то же время обилие в речи определенного персонажа конструкций с нейтральным порядком слов, контрастирующее с большим количеством линейно-акцентных преобразований в речи других персонажей, может служить характеристикой этого персонажа. Например, избыточно правильная речь редактора у Довлатова:

[Через неделю]_T — [годовщина освобождения **Таллинна**]_R. [Эта дата]_T [будет широко **отмечаться**]_R. <...> [Мы]_T [посовещались и **решили**]_R. [Четырехсоттысячный житель Таллинна]_T [должен родиться в **канун юбилея**]_R.

Говоря о текстах Довлатова, следует отметить, что разговорность характерна не только для речи героев, но и для речи повествователя, поскольку повествование ведется от первого лица и герой-рассказчик принимает активное участие в диалогах. В речи повествователя присутствуют различные линейно-акцентные преобразования:

1. Сдвиг акцентоносителя ремы влево:

Да еще злополучная прореха на штанах. Может, [редактор думает]_R [что это **я** подстроил]_R.

Может, [редактор думает]_R [что это подстроил **я**]_R

[Я]_T [впервые испытал **симпатию** к Туронку]_R.

[Я]_T [впервые испытал к Туронку **симпатию**]_R

2. Контрастная тема и контрастная рема:

[**Когда-то**]_{T1} [человек]_{T2} [гордился своими **рысаками**]_{R1}, [а **теперь**]_{T3}... [вельветовыми **шлепанцами** из Польши]_{R2}.

3. Контрастная рема:

Сперва я простодушно думал, что он — алкоголик. [Затем]_{T1} [я]_{T2} [узнал]_{R1}, [что Вагин **не пьет**]_{R2}.

4. Дислокация ремы:

...[И остался [я]_T **без работы**]_R.

...[Я]_T [остался **без работы**]_R

[Проснулся [я]_T у **Марины**]_{R1}, [среди ночи]_{R2}.

[Я]_T [проснулся у Марины]_{RP} [среди ночи]_{R2}.

5. Рематизация прилагольного адвербиала:

И действительно, [работал Жбанков]_T [превосходно]_R.

[Жбанков]_T [превосходно работал]_R.

Анализируя реплики конкретных персонажей, можно сделать вывод о роли линейно-акцентных преобразований в обоих произведениях. В пьесе Бродского репликами обмениваются всего два персонажа, и нельзя сказать, что количество преобразований в их речи значительно различается. Бродский великолепно передает разговорную речь, в том числе с точки зрения синтаксиса, но для создания контрастных черт образов персонажей используются в основном другие средства (например, лексические). У Довлатова же синтаксические особенности речи, в том числе линейно-акцентные преобразования, служат важным средством характеристики персонажей, включая создание контраста.

Литература

- Бродский И. А. Мрамор. В кн.: Бродский И. А. *Малое собрание сочинений*. Санкт-Петербург: Азбука, 2018. С. 627–690.
- Добрычева А. А. Особенности синтаксической организации прозы С. Довлатова. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2011. № 4. С. 57–60.
- Довлатов С. Д. Компромисс. В кн.: Довлатов С. Д. *Собрание сочинений: в 3 т.* Санкт-Петербург: Лимбус-Пресс, 1993. С. 173–324.
- Дымарский М. Я. *Проблемы текстообразования и художественный текст: (На материале рус. прозы XIX–XX вв.): [Монография]*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 281 с.
- Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. *Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва: Наука, 1981. 276 с.
- Земская Е. А. *Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*. Москва: Флинта, 2016. 240 с.
- Падучева Е. В. *Коммуникативная структура предложения. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. Русская корпусная грамматика*. URL: <http://rusgram.ru/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F> (дата обращения 07.04.2021).
- Ткачева Е. В. Синтаксическая организация текста в публицистике С. Довлатова как средство создания эффекта разговорности. *Общественные науки*. 2013. № 2.

Яковлева Екатерина Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina D. Yakovleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Лингвистическая»

Научный руководитель — Д. В. Салмина, канд. филол. наук

katerin_yakovleva@mail.ru

УДК 811.161.1

**Об эвфемистическом потенциале
двухкомпонентных сочетаний
в «Словаре эвфемизмов русского языка»
Е. П. Сеничкиной и его реализации в тексте**

Аннотация. В данной статье предпринимается попытка рассмотреть эвфемистический потенциал неоднословных (двухкомпонентных) эвфемизмов по происхождению, особого вида эвфемизмов, включенных в «Словарь эвфемизмов русского языка» Е. П. Сеничкиной. Данный языковой материал рассматривается с точки зрения происхождения, семантики и функционирования в текстах основного подкорпуса Национального корпуса русского языка. Значительное внимание уделяется выполнению/невыполнению эвфемизмами по происхождению эвфемистической функции в различных контекстах.

Ключевые слова: эвфемизм, эвфемизм по происхождению, эвфемистическая функция, «Словарь эвфемизмов русского языка».

**Euphemistic potential of two-component word
combinations from the Dictionary
of Russian Euphemisms by E. P. Senichkina
and its implementation in text**

Abstract. This article explores euphemistic potential of multi-word (two-component) euphemisms. It is a special type of euphemisms included in E.P. Senichkina's Dictionary of Russian Euphemisms. The analysis covers origin, semantics and functioning of euphemisms in the texts comprising the main subcorpus of the Russian National Corpus. Particular attention is given to

the fulfillment or non-fulfillment of the euphemistic function by dictionary euphemisms in various contexts.

Keywords: euphemism, euphemism *per se*, euphemistic function, Dictionary of Russian Euphemisms.

Традиционно под эвфемизмами понимаются «слова или выражения, служащие в определенных условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими» [Крысин, 1996, с. 387; Москвин, 1999, с. 6; Шмелёв, 1979, с. 402]. В рамках этой, без сомнения, обширной группы лексики нас привлек такой вид эвфемизмов, как «эвфемизмы по происхождению», который описывается Е. П. Сеничкиной во вступительной статье к ее «Словарю эвфемизмов русского языка» (далее также — Словарь) и в работе «Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: учеб. пособие». Под эвфемизмами по происхождению Сеничкина понимает слова или сочетания слов, которые фактически «не являются эвфемизмами», но «возникновение, образование этих языковых единиц обусловлено в числе прочего эвфемистической функцией» [Сеничкина, 2008, с. 13; Сеничкина, 2012, с. 40]. Можно предположить, что подобные эвфемистические единицы являются эвфемизмами только в диахроническом аспекте, так как современный носитель языка не «чувствует» наличия в языке «запретного» или «невежливого» синонима для любого из эвфемизмов по происхождению, который подвергается замене, а значит не совсем понимает, какой именно аспект жизнедеятельности табуируется. Однако некоторые из этих единиц, включенных в Словарь, сопровождаются не только пометой «эвф. по происх.», но и другими пометами (как то: «яз. эвф.», «соц. эвф.», «яз. эвф. мед. речи»), указывающими на выполнение в современных контекстах конкретной лексической единицей эвфемистической функции. Цель работы, следовательно, состоит в рассмотрении эвфемистического потенциала именно неоднословных эвфемизмов по происхождению, описанных в Словаре.

В рассматриваемом Словаре было выявлено 30 словарных статей, которые представляют собой лексикографическое описание отмеченных эвфемизмов. Следует исключить из этого числа лексические единицы, сопровождающиеся исключительно пометой «эвф. по происх.» (их 12), функционировавшие как эвфемизмы только в советское время (их 2), являющиеся стертыми или историческими эвфемизмами (их 2). Список рассматриваемых в работе неоднословных эвфемизмов по происхождению, таким образом, включает следующие: *каловые мас-*

сы, коммерческий секс, коммерческий туризм, коммерческие цены, летальный исход, места лишения свободы, нарушение половой функции, орально-генитальный (секс, контакт и т. п.), пенитенциарная система, стричь под ноль, суицидальные поступки, терминальное состояние, эректильная дисфункция, os penalis.

С точки зрения семантики выбранные нами языковые единицы можно разделить на несколько групп: эвфемизмы медицинской речи («каловые массы», «летальный исход», «нарушение половой функции», «орально-генитальный (секс, контакт и т. п.)», «суицидальные поступки», «терминальное состояние», «эректильная дисфункция», «os penalis»), эвфемизмы юридической речи («пенитенциарная система», «места лишения свободы»), эвфемизмы, используемые в различных социальных сферах («коммерческий секс», «коммерческий туризм», «коммерческие цены»). За пределами классификации оказывается одна языковая единица: «стричь под ноль».

Группа эвфемизмов медицинской речи оказывается самой многочисленной по составу и включает 8 языковых единиц. Их представляется возможным еще больше дифференцировать по семантике с учетом классификации, представленной Е. Н. Малыгиной в диссертационной работе «Средства смягчения высказывания в медицинской речи» [Малыгина, 2007, с. 12–14]. Так, эвфемистические единицы «нарушение половой функции», «эректильная дисфункция» входят в лексико-семантическую группу «наименования болезней, отклонений, патологических процессов и образований, симптомов»; эвфемистические единицы «орально-генитальный (секс, контакт и т. п.)», «os penalis» входят в лексико-семантическую группу «наименования половой сферы»; эвфемистические единицы «летальный исход», «суицидальные поступки», «терминальное состояние» входят в лексико-семантическую группу «наименования понятий смерти»; терминосочетание «каловые массы» входит в ЛСГ «наименований, относящихся к физиологической сфере».

Эвфемизмы медицинской речи часто образуются лексико-семантическим способом эвфемизации. Наиболее продуктивным в рассматриваемом языковом материале оказывается использование иноязычных заимствований, синонимичных исконно русским номинациям явлений медицинской сферы.

Необходимо отметить, что для выполнения эвфемизмом своей основной функции в контексте необходима сочетаемость с лексическими единицами нейтрального употребления или со словами, обладающими положительной оценочностью. Словесное окружение

должно способствовать выполнению функции эвфемизмов и погашать семы негативной оценки. Употребление лексических единиц, прямо выражающих негативную оценку и расшифровывающих скрытый смысл высказывания, приводит к нарушению эвфемизации [Сеничкина, 2008, с. 15].

Обращение к основному подкорпусу Национального корпуса русского языка демонстрирует ожидаемые результаты. Так, нарушение эвфемизации обнаруживается только в контекстах с языковой единицей «каловые массы».

Хотя терминосочетание «летальный исход» последовательно выполняет эвфемистическую функцию в новейших текстах, интересным кажется контекст «А сверху-то — другой, прогнившей сваей-то и пришлокнуло. Летальный исход от болевого шока. (Ха! Да она бы и так лыжи склеила: там перелом основания черепа был.)» [Национальный корпус русского языка], где сниженные лексемы «прогнившей», «пришлокнуло» и дисфемизм «лыжи склеить» могли бы говорить о нарушении эвфемизации, однако рассматриваемая языковая единица входит здесь не в речь персонажа, а в речь необозначенного эксплицитно врача, который констатирует смерть в закономерном для него эвфемистическом речевом воплощении.

Вхождения с языковыми единицами «нарушение половой функции», «терминальное состояние», «эректильная дисфункция» в основном корпусе немногочисленны, контекстов с невыполнением эвфемистической функции не обнаруживается. Контексты с употреблением других эвфемистических единиц из сферы медицинской речи отсутствуют вовсе.

Вторая по численности группа эвфемизмов по происхождению — эвфемизмы, используемые в различных социальных сферах. Их можно дифференцировать по значению с учетом типологии Л. П. Крысина, описанной в работе «Эвфемизмы в современной русской речи» [Крысин, 1996, с. 398–400]. Так, сочетания «коммерческий туризм» и «коммерческие цены» употребляются преимущественно в сфере распределения и обслуживания, а языковая единица «коммерческий секс» репрезентирует «название профессии, эвфемистическое обозначение которой имеет целью <...> скрыть негативное впечатление от обозначаемого “прямым” наименованием рода занятий».

Интересным представляется «ненахождение» в Национальном корпусе русского языка эвфемистической единицы «коммерческий туризм» в значении, данном в рассматриваемом Словаре. В единственных трех контекстах («Однако помаленьку растёт новый — коммер-

ческий туризм. Уже можно взять лошадей с проводником, нанять лодки для сплава с ежедневной банькой на стоянках и прочее» [Национальный корпус русского языка], «Носитель создан из углеродного волокна, манчестерская компания Starchaser на нем отрабатывает технологии для коммерческого туризма (полеты на высоту более ста километров) [Национальный корпус русского языка], «Такими местами могут полюбоваться те, кто, подвергаясь лишениям и опасностям, добираются к ним по лесным дебрям, по порожистым рекам. Попытки коммерческого туризма подобраться к этим местам сопряжены порою с трагедиями. В Антарктиде есть вулкан Эребус. Действующий вулкан в Антарктиде! Это ли не объект для коммерческого паломничества!» [Национальный корпус русского языка]) речь идет о туризме, осуществляемом за определенную плату посредникам, проводникам, турагенствам и пр., но не о «поездках с целью закупки дефицитных товаров для продажи их впоследствии с максимальной прибылью».

В контекстах с использованием языковой единицы «коммерческий секс» эвфемистическая функция выполняется, однако есть и включения, где происходит нарушение эвфемизации. Так, в контексте «Проституцию часто именуют “древнейшей профессией”, но, как ни странно, в Корее до конца XIX века почти не было коммерческого секса — по крайней мере, в тех формах, в которых он существовал в большинстве стран мира» [Национальный корпус русского языка] эвфемистическая функция ослабляется из-за наличия прямой запретной номинации.

В контекстах с сочетанием «коммерческие цены» последовательно выполняется эвфемистическая функция.

Группа эвфемизмов юридической речи оказалась немногочисленной и включает две языковые единицы: «пенитенциарная система» и «места лишения свободы». Первое сочетание было образовано лексико-семантическим способом эвфемизации с использованием иноязычной лексемы «пенитенциарный», позволяющей завуалировать пугающую сущность тюремного заключения. В образовании второй языковой единицы была использована лексема с более высокой степенью обобщенности.

Сочетание «места лишения свободы» нередко функционирует в художественных текстах, размещенных на портале Национального корпуса русского языка как «неэвфемистический» терминологический синоним лексемы «тюрьма». Невыполнение эвфемистической функции наблюдается в контекстах: «Что касается квалификации,

то, совершенно объективно говоря, Лечи был очень квалифицирован в юриспруденции, хоть и не заканчивал юрфка. Он изучал право в местах лишения свободы — была у эзков такая мода. И если учесть, сколько лет он сидел, то закончил он не только университет, но и аспирантуру. И вполне мог защищать кандидатскую диссертацию» [Национальный корпус русского языка]; «Но мы с Гайдаем уже знаем из самиздата весь лагерный быт и помним, что придурками на зоне называют эзков, обслуживающих место лишения свободы и не попадающих на общие работы. Трус — несомненный придурок в миниатюрно-уголовном мире знаменитой троицы» [Национальный корпус русского языка]; «Если ты думаешь, что “вору в законе” будет хуже в российской тюрьме, чем в вашей, ты глубоко ошибаешься. И хоть у вас здесь санаторий по сравнению с нашей зоной, а тем более с “крыткой”, но “законник” у нас в местах лишения свободы чувствует себя как рыба в воде» [Национальный корпус русского языка]. Нарушение эвфемизации происходит из-за использования жаргонизмов «зэк», «зона», «вор в законе», «крытка» и наличия прямой запретной номинации («тюрьма»).

Языковая единица «пенитенциарная система» в основном корпусе отсутствует, обнаруживается она только в двух контекстах журнального подкорпуса, где последовательно выполняет эвфемистическую функцию.

Эвфемизм по происхождению «стричь под ноль» (вариант «стричь под ноль» дан в речениях) не вошел в исследование ни в одну смысловую группу, однако он нередко оказывается в контекстах с нарушением эвфемистической функции. Во фрагментах «Вернувшись, Олег попросил у соседей карманное зеркало. Хотя все заключённые были стрижены под ноль, вид собственного впервые открывшегося ему голого черепа, окончательно уравнивающего его с остальными обитателями тюрьмы, показался Олегу настолько диким и невозможным, словно, заглянув в зеркало, он увидел в нём совершенно незнакомого человека» [Национальный корпус русского языка], «Военкомат, как улей. Море стриженных под «ноль». Радостные крики «Лысай! Поди пописай!» [Национальный корпус русского языка] эта эвфемистическая единица сопровождается своеобразной расшифровкой значения («лысай», «голый череп»), что способствует нарушению эвфемизации.

В ходе предпринятого анализа, таким образом, было установлено, что характеристика эвфемизмов как эвфемизмов по происхождению не обязательно означает их «неэвфемистичность», однако некоторые

языковые единицы, классифицируемые не только как эвфемизмы по происхождению, но и как действующие эвфемизмы, непоследовательно выполняют эвфемистическую функцию в определенных контекстах.

Литература

- Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. В кн.: Е. А. Земская (ред.). *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Москва: Языки русской культуры, 1996. С. 384–407.
- Малыгина Е. Н. *Средства смягчения высказывания в медицинской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Самара, 2007. С. 11–14.
- Национальный корпус русского языка*. URL: <https://ruscorpora.ru/>... (дата обращения: 21.03.2021).
- Москвин В. П. *Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка: учеб. Пособие к спецкурсу*. Волгоград: Перемена, 1999. С. 6.
- Сеничкина Е. П. *Словарь эвфемизмов русского языка*. Москва: Флинта, 2008. С. 6–23.
- Сеничкина Е. П. *Эвфемизмы современного русского языка*. Москва: Флинта, 2012. С. 40–42.
- Шмелев Д. Н. *Эвфемизмы*. В кн.: Ф. П. Филин (ред.). *Русский язык: энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1979. С. 402.

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии Подсекция «Литературоведческая»

Демьяненко Дарья Викторовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daria V. Demianenkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Литературоведческая»

Научный руководитель — А. И. Жеребин, д-р филол. наук

ddemyanenkova@bk.ru

**Абсурд как структурный принцип изображения
в произведениях В. В. Набокова и Ф. Кафки
(на материале романов «Приглашение на казнь»
и «Процесс»)**

Аннотация. Статья представляет опыт сравнительного анализа романов В. В. Набокова «Приглашение на казнь» и Ф. Кафки «Процесс». Теоретической базой исследования является сравнительно-исторический метод. Цель работы заключается в доказательстве тезиса о типологическом сходстве изучаемых произведений. В качестве *tertium comparationis* рассматривается поэтика абсурда как структурный принцип художественного моделирования действительности.

Ключевые слова: поэтика абсурда, сравнительный анализ, несобственно-прямая речь, Ф. Кафка, В. В. Набоков, роман «Процесс», роман «Приглашение на казнь».

**Absurd as a structural principle: Evidence
from the novels Invitation to a Beheading
by V. Nabokov and The Trial by F. Kafka**

Abstract. The article compares the novels Invitation to a Beheading by V. Nabokov and The Trial by F. Kafka. The research is based on the comparative historical method. The research aims to prove typological similarity of the two novels in question. The *tertium comparationis* is the poetics of absurdity as a structural principle of artistic representation of reality.

Keywords: poetics of absurdity, comparative analysis, free indirect speech, F. Kafka, V. V. Nabokov, The Trial, Invitation to a Beheading.

О романе Ф. Кафки «Процесс», впервые опубликованном в 1925 году, как и о романе В. В. Набокова «Приглашение на казнь», вышедшем на десять лет позже, написаны сотни страниц. Однако на сравнительный их анализ исследователи решаются нечасто, ограничиваясь, как правило, указанием на его возможность.

Прямые свидетельства о том, что Набоков читал роман Кафки уже в 1930-е годы, отсутствуют. Цель данной работы заключается в доказательстве тезиса о типологическом сходстве изучаемых произведений.

Литература абсурда исходит из сознания бессмысленности мироздания. Это результат религиозного кризиса. Верующий христианин

убежден, что миром управляет Бог, высший разум, Логос, и человек, как божье творение, также является субъектом разума. Смерть Бога означает, что мир и человек находятся во власти иррациональных, чисто материальных энергий, и потому мир хаотичен, бессмыслен, абсурден, а человек из субъекта разума превращается в слепой объект приложения чуждых ему сил, в их жертву. Тоталитаризм как социально-политическое явление — следствие этого духовного кризиса. Тема абсурда в литературе связана, с одной стороны, с темой духовной смерти человека, а с другой — с эстетической категорией гротеска, предполагающей сочетание в художественном образе жуткого и комического (потому что обезбоженный мир и бездуховный человек одновременно трагичны и смешны). Но и у Кафки, и у Набокова власть абсурда не абсолютна, смерть героев показана как переход в другую, истинную реальность.

Набокова и Кафку во всем мире признают уникальными писателями. Кафка был художником-провидцем, замечавшим в людях и в мироустройстве то, что для многих его современников было незаметным. В его художественных образах видится вселенская несвобода человека. Набокова же критики характеризовали такими эпитетами, как «выдающийся стилист», «экзистенциально-элитарный романист». «“Приглашение на казнь” — роман Набокова, который предлагает читателю игру: страшный искаженный мир, в котором читатель — некий ‘собирающий осколки’ странной реальности, тот, кто монтирует её в единую картину» [Тимошенко, 2014, с. 224].

В. Ф. Ходасевич утверждал, что в романе «нет ни одного реального персонажа за исключением главного героя, а все прочие — только игра приемов-образов, заполняющих творческое сознание, творческий бред Цинцинната. С окончанием игры повесть обрывается» [Ходасевич, 2000, с. 301]. Многими учеными признается наличие в «Приглашении на казнь» двух миров. Главный же герой занимает позицию посредника.

Цинциннат Ц. — учитель детей с особенностями, героя признают виновным в гносеологическом преступлении: у него есть особенность, которую он должен скрывать: «...Он научился все-таки притворяться сквозистым, для чего прибегал к сложной системе как бы оптических обманов, но стоило на мгновение забыть, не совсем так внимательно следить за собой... как сразу поднималась тревога» [Набоков, 2015, с. 17].

В мире романа Набокова все должны быть прозрачными и одинаковыми. Это мир, который, перед тем как уничтожить героя, вторга-

ется в его жизнь и приглашает к покаянию: «Покайся, Цинциннатик. Ну, сделай одолжение. Авось еще простят? А? Подумай, как это неприятно, когда башку рубят. Что тебе стоит? Ну, покайся, — не будь остолопом» [Набоков, 2015, с. 85].

Главный герой оказывается в ситуации предельного одиночества: «Нет в мире ни одного человека, говорящего на моем языке» [Набоков, 2015, с. 77]. Единственная опора для него — его собственное «я»: «Я дохожу путем постепенного разоблачения до последней, неделимой, твердой, сияющей точки, и эта точка говорит: я есмь!.. и мне довольно этой точки, — собственно, больше ничего не надо» [Набоков, 2015, с. 73].

Подобная вера в собственное «я» оказывается сильнее, чем топор палача. В момент казни он думает: «Зачем я тут? Отчего так лежу?» [Набоков, 2015, с. 186]. И когда он оглядывается вокруг, то видит, что «все распалось. Все падало. Винтовой вихрь забирал и крутил пыль, тряпки, крашенные щепки... и Цинциннат пошел <...>, направляясь в ту сторону, где, судя по голосам, стояли существа, подобные ему» [Набоков, 2015, с. 187]. Цинциннат сумел сохранить своё «я», покинув окружавший его мир пошлости.

В романе Кафки «Процесс» главный герой — Йозеф К. — живет в некоем «вакууме: он окружен людьми, не обращающими на него внимания» [Тимошенко, 2014, с. 231], никто не взволнован судебным разбирательством. По мере развития сюжета абсурд нарастает, но привычный ритм обыденной жизни этим не нарушается, его не отменяет даже убийство Йозефа К. по тайному приговору суда. Так создается особая «кафкианская реальность» — из соединения эксцентричных событий и их реалистического, избилующего конкретными бытовыми подробностями описания.

Герой «Процесса» все время ощущает некие угрозы, его бесконечно что-то подстерегает. Йозеф К. жил жизнью обычного человека, когда ему внезапно сообщили, что с этого момента он стал подсудимым. Внешне все остается по-прежнему, но его внутреннее состояние меняется. Йозеф К. переживает «разрыв» с миром, все яснее осознавая всю его бессмысленность и пытаясь противостоять абсурду.

К сопоставлению с романом Набокова подталкивает уже вводный эпизод: в обоих текстах история начинается с середины (*in medias res*) и первые фразы похожи: Цинциннату объявляют, что он приговорен к смерти, Йозефу К. — что против него начат процесс. В первом эпизоде романа Кафки герой просыпается и видит у себя в спальне двух странных незнакомцев, которые и сообщают ему, что против него

начат процесс. В связи с этим эпизодом критики высказывали соображение, что, возможно, следует читать наоборот: герой не просыпается, а засыпает или видит предутренний сон, и весь последующий абсурд — это его сновидение, весь сюжет развивается по логике кошмарного сна. По этой модели можно читать и роман Набокова. Ранее было упомянуто высказывание Ходасевича о том, что в «Приглашении на казнь» нет ничего, кроме сознания главного героя, весь мир — маскарад призраков. Не исключено, что Набоков перенимает этот прием у Кафки. Для романа Набокова характерно нарушение границы сна и яви, сложно вычленишь сон из реальности. Роман построен по принципу мифологизированной авторской игры.

Но если это сны героев, то почему им это снится? Йозефу К. — потому что подсознание (а сон — это голос подсознания) ему внушает, что жизнь вокруг него греховна, и то, что он этой жизнью живет, его вина, а за вину надо платить, и он внутренне готов платить. Набоков смещает акцент: Цинциннат знает, что надо расплачиваться за то, что он «другой», что он только притворялся, будто жил общей со всеми жизнью. И Йозефу К., и Цинциннат вступают в конфликт с окружающим их миром, и сюжет-сновидение в обоих случаях этот конфликт развертывает.

В тексте Кафки значительное место занимает несобственно-прямая речь. Ее *specificum* в том, что говорят «и герой, и автор сразу, что в пределах одной языковой конструкции сохраняются акценты двух разнонаправленных голосов. <...> Несобственно-прямая речь появляется в романе “Процесс” с самого начала» [Павлова, 2003, с. 167]: «Кто-то, по-видимому, оклеветал Йозефа К., потому что, не сделав ничего дурного, он попал под арест» [Кафка, 2016, с. 5]. В силу этого приема герой лишается «возможности говорить от первого лица, будучи замкнутым в отстраненной форме слова от третьего лица» [Павлова, 2003, с. 168]. Подобная форма слова выражает ситуацию ареста, ситуацию несвободы. Как замечает Н. С. Павлова, «несобственно-прямая речь содержит в себе непрекращающееся борение. Герой кричит будто с закрытым ртом» [Павлова, 2003, с. 171]. Однако в последних главах слово героя получает свободу: теперь он говорит от первого лица, а повествователь возвращается к роли комментатора. Наиболее ярко это стилистическое изменение проявляется в заключительной главе — «Конец».

Приближаясь вместе со стражниками к каменоломне, Йозеф К. молчит, но под покровом молчания совершается самое важное событие романа — прозрение героя и появление мыслей о своей вине.

Н. С. Павлова отмечает, что уже в этом эпизоде мысли даны «в форме прямого внутреннего монолога от первого лица» [Павлова, 2005, с. 154]:

«Единственное, что мне остается сейчас сделать, — сказал он себе, и равномерный шаг его самого и его спутников как бы подкреплял эту мысль, — единственное, что я могу сейчас сделать, — это сохранить до конца ясность ума и суждения. Всегда мне хотелось хватать жизнь в двадцать рук, но далеко не всегда с похвальной целью. И это было неправильно. Неужто и сейчас я покажу, что даже процесс, длившийся целый год, ничему меня не научил? Неужто я так и уйду тупым упрямым? Неужто про меня потом скажут, что в начале процесса я стремился его окончить, а теперь, в конце, — начать сначала? Нет, не желаю, чтобы так говорили! Я благодарен, что на этом пути мне в спутники даны эти полунемые, бесчувственные люди и что мне предоставлено самому сказать себе все, что нужно.» [Кафка, 2016, с. 313].

Последняя фраза романа несет в себе напряженную относительность: «Как собака! — сказал он, это было, как будто этому позору суждено было пережить его» [Кафка, 2016, с. 317]. Слова «Как собака!» — последнее высказывание героя, выраженное в форме прямой речи, — его свободный суд над самим собой. О себе он говорит так, как раньше презрительно говорил о другом обвиняемом — Блоке: «собака адвоката» [Кафка, 2016, с. 258]. Но дальше слышится голос повествователя, никогда прежде не пускавшего в комментарии высказываний героя: «...сказал он, это было, как будто этому позору суждено было пережить его». Впервые в романе Кафки слово повествователя заражается словом протагониста, что свидетельствует о выходе последнего из оков связанности чужим контекстом, как, возможно, и связанности вообще. Уловив два голоса в окончании фразы, можно объяснить именно этим ее двоящийся смысл. Речь, по сути, идет о бессмертии и свободе (слово героя звучит как бы уже после его смерти). «На протяжении романа шел не только судебный процесс над героем, но процесс его постепенного высвобождения из связанности в самом широком значении» [Павлова, 2003, с. 174]. В «Процессе», как доказывает форма речи, «два сюжета, один из которых — тайный — развивается в противоположном явному направлении» [Павлова, 2003, с. 174] — не к смиренному подчинению абсурдной власти, а к духовной свободе героя.

Таким образом, сравнительный анализ подводит к следующему выводу. Кафка пишет историю человека обыкновенного, такого, как

все, Набоков — историю исключительной личности, художника, который творит свой собственный мир и в нем обретает спасение. Общее между ними заключается в том, что оба они абсурдному миру сопротивляются, и в этом смысле и тот, и другой — избранные. Но сопротивляются они по-разному. Цинциннат или, вернее, его духовный двойник (как существо материальное, и он следует приглашению на казнь) «поднимается с плахи, чтобы вступить в другой мир, и после того, как ему удастся преодолеть ложь социального бытия» [Лахманн, 2011, с. 143], весь абсурдный мир зла начинает рушиться. Цинциннат его побеждает. В истории Йозефа К. дело обстоит сложнее.

У Кафки, как и у Набокова, мир злого абсурда, т. е. видимый, материальный, данный в эмпирическом опыте мир — это пародия на мир трансцендентный. Имеется, однако, очень существенное отличие: мир кафкианского абсурда не только противопоставлен миру трансцендентному, но одновременно его и репрезентирует, хотя и в сниженном виде. Особенно ясно это показывает эпизод в Соборе. У Кафки модель мира строится на конъюнкции. Вследствие этого нельзя ответить на вопрос однозначно — гоним ли Йозеф К. несправедливым судом или все, что с ним происходит в мире абсурда, — это метафора его пробудившейся совести. Когда в конце он сдается, подчиняется, то делает он это потому, что внутренне соглашается с судом, признает, что до суда он жил недостойной, грешной жизнью. Его покорность — результат прозрения, покаяния. Следовательно, и в этом случае — так же, как в романе Набокова, — физическая смерть героя знаменует победу, начало избавления от абсурдного мира и переход через смерть в пространство свободы.

Литература

- Кафка Ф. *Процесс*. Москва: ЭКСМО, 2016. 320 с.
- Лахманн Р. *Память и литература. Интертекстуальность в русской литературе XIX–XX веков*. Санкт-Петербург: Петрополис, 2011. 400 с.
- Набоков В. В. *Приглашение на казнь*. Санкт-Петербург: Азбука, 2015. 192 с.
- Павлова Н. С. *Природа реальности в австрийской литературе*. Москва: Языки славянской культуры, 2005. 311 с.
- Павлова Н. С. Форма речи как форма смысла. *Вопросы литературы*. 2003. № 4. С. 167–182.
- Тимошенко Е. К. «Приглашение на казнь» и «Процесс». Набоков и Кафка. *Вопросы литературы*. 2014. № 3. С. 224–239.
- Ходасевич В. Ф. О Сирине. Цит. по: Носик Б. *Мир и дар Набокова: первая русская биография писателя*. Санкт-Петербург: Золотой век; Диамант, 2000. 535 с.

Колмакова Дарья Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daria V. Kolmakova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Литературоведческая»

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук

kolmakova.d@yandex.ru

УДК 82-94

Особенности «дневниковой прозы»

М. А. Кузмина

Аннотация. В статье представлена история изучения дневников М. А. Кузмина 1905–1907 гг., 1908–1915 гг., 1921 г. и 1934 г., изданных Н. А. Богомоловым, С. В. Шумихиным и Г. А. Моревым с 1993 по 2010 г. Исследуются особенности структуры и ведения М. А. Кузминым записей, позволяющие называть их «дневниковой прозой». Поэт предстает в дневниках разного времени как автор, герой и читатель. В каждой роли для М. А. Кузмина концептуально важен его «русский учитель» — Н. С. Лесков.

Ключевые слова: М. А. Кузмин, дневник, Н. С. Лесков, художественное произведение, поэтический миф.

Mikhail Kuzmin's diary fiction

Abstract. The article is an overview of research exploring M. Kuzmin's diaries. The diaries are dated 1905–1907, 1908–1915, 1921 and 1934. They were edited by N. Bogomolov, S. Shumikhin, and G. Morev from 1993 to 2010. The article analyses the structure and notes of M. Kuzmin's diaries and concludes that we are dealing with diary fiction. Depending on the period, the diaries show M. Kuzmin, a poet, as an author, a character or a reader. N. Leskov, his “Russian teacher”, is conceptually meaningful for any role Kuzmin assumes in his writings.

Keywords: M. Kuzmin, diary, N. Leskov, fiction, poetic myth.

М. А. Кузмин начал вести дневник в 1905 году, когда ему было 33 года. Менее чем через год дневник стал известен современникам

поэта и писателя — Кузмин прочитал некоторые записи из него на квартире В. И. Иванова, которая была известна как «Башня». Слушатели сразу отметили сочетание «психологических подробностей» дневника с высокой художественностью [Иванов, 1974, с. 749–750].

Н. А. Богомолов и Дж. Малмстад указывают, что дневник был задуман Кузминым как произведение, предназначенное для публичного чтения. Однако составить достоверное представление о целях создания дневника проблематично, поскольку Кузмин окружал свою личность легендами, вымыслом, а дневниковые записи участвовали в этом процессе [Богомолов, Малмстад, 2007, с. 12–14].

В 30-е годы XX века значительная часть дневниковых записей Кузмина была утеряна. В 1931 году во время обыска, проведенного сотрудниками ОГПУ у Кузмина и его спутника Ю. Юркуна, несколько тетрадей было изъято. В 1933 году Кузмину удалось продать свои дневники Государственному литературному музею в Москве, однако и это не спасло их — часть тетрадей бесследно исчезла после того, как дневники забрали для изучения сотрудники московского ОГПУ [Богомолов, Шумихин 2000, с. 12–15].

История исследования дневников, восстанавливаемая в этой статье, начинается в 1970-е годы. До этого об их судьбе практически ничего не было известно. В Государственном литературном музее Москвы сохранилась лишь малая часть записей Кузмина, однако и к ним доступ был очень строго ограничен [Богомолов, Шумихин, 2000, с. 17].

В 1980-е годы появилась возможность исследовать дневники Кузмина, поскольку издательство «Художественная литература» в Ленинграде планировало выпустить биографию поэта и писателя. Изучить дневники удалось Богомолову. Это дополнило биографию поэта и писателя, созданную Богомоловым и Малмстадом.

В конце XX века началась публикация сохранившихся записей и их активное изучение. В № 7 журнала «Новое литературное обозрение» в 1993 году С. В. Шумихиным и Богомоловым были опубликованы записи 1921 года. В 1998 году появился «Дневник 1934 года» с комментариями и вступительной статьей Г. А. Морева (он переиздан в 2007 году). Отдельными изданиями вышли «Дневники» 1905–1907 и 1908–1915 годы, подготовленные Богомоловым и Шумихиным (изданы в 2000 и 2005 годах соответственно). В 2010 году в историческом альманахе «Наше наследие» Шумихиным был опубликован «Дневник 1929 года».

В настоящее время дневники Кузмина чаще используются для изучения биографии или характеристики личности писателя, а также

для характеристики его языка (подробнее см.: [Минец, 2013; Гик, 2021; Игнатъев, 2016; Луцевич, 2018]). Дневники не рассматриваются исследователями как способ представления художественной индивидуальности поэта и писателя.

Исследователи дневников Кузмина Богомолов и Шумихин считают, что дневниковые записи поэта и писателя стоит рассматривать не только как способ самоорганизации и фиксации фактов собственной жизни, но также как источник представлений о психологических особенностях Кузмина и его «художественных впечатлениях» [Богомолов, Шумихин, 2000, с. 7]. Отметим, что записи часто не фактологичны, их автор не стремится отобразить какие-то события своей жизни. В дневнике зачастую фиксируются произведенные ими впечатления.

На важную особенность «Дневников» указывает Морев: «Подлинно магистральной темой Кузмина, сформировавшей его поэтический миф и определившей драматизм его позднего творчества, были, в точной автоформулировке, “поиски человека организующего элемента в жизни, при котором все явления жизни и поступки нашли бы соответственное им место и перспективу”. Фиксация собственных поисков “органической целостности” (которая, по Кузмину, “лежит вне области искусства” а подчас вообще не вербализуема) доверялась дневнику» [Морев, 1998, с. 7]. Известно, что поэт и писатель нечасто описывал свою жизнь достоверно. Он искажал факты своей биографии (например, в автобиографическом очерке он трижды исправляет дату своего рождения). Можно сказать, что Кузмин становится «героем» произведения, основанного на собственной жизни. Этот факт является одной из особенностей ведения дневников, позволяющая считать их художественным произведением.

Анализ дневников показывает, что Кузмин не просто ведет дневники. Он часто дополняет их, — например, в дневник 1906 года он включает автобиографический очерк. «Вставок» в дневниковые записи становится особенно много с 20-х годов XX века, когда Кузмина лишают возможности публиковать свои произведения. Дневник приобретает особенное значение как способ не только зафиксировать события собственной жизни, но и «продлить» ее [Минец, 2013, с. 66] на его страницах, оставить нечто в память о себе. Записи становятся более пространными. Они все меньше фиксируют реальность, все больше раскрывают внутренний мир Кузмина.

Дневники дают представление и о читательских предпочтениях Кузмина. Он внимательный, вдумчивый, восприимчивый читатель. Чтение для Кузмина непосредственно связано с эмоциональным вос-

приятием жизни: он описывает свои ощущения от прочтения тех или иных книг и «переносит» их в жизнь, проводя параллели со своим состоянием. Особенно часто Кузмин читает Н. С. Лескова (18 ноября 1905: «Я несколько кис, но потом, читая “Некуда”, где особенно вырисованы картины природы, и потолковав о Крекшине, я несколько развлекся, мало того, меня охватила какая-то безумная любовь к природе, снегу, зорям и деревянным домам. Что-то выйдет, просто хоть сейчас поезжай») [Кузмин, 2000, с. 71]; 22 ноября 1905: «У Чичериных был Воейков, потом, после обеда и музыки, мы читали “Великосветский раскол” Лескова, было очень тепло и уютно»; 7 декабря 1905 г.: «Сегодня ничего особенного. Когда я читал Лескова “Леди Макбет Мценского уезда”, даже зануло все от желания скорей во Псков. Когда же наше дело и все другое?» [Кузмин, 2000, с. 81]; 18 июля 1908: «Когда мы играли в карты, барышня читала вслух Чехова; как он далек от нас, насколько дальше милого Лескова» [Кузмин, 2005, с. 48–49]; 13 июня 1914: «Читали Лескова под грозу» [Кузмин, 2005, с. 457]; 26 августа 1914: «Был Сашенька, Сережа звонил, но так мне было уныло, что я отказался и, почитав Лескова, брал ванну» [Кузмин, 2005, с. 473]).

В самом Кузмине чтение Лескова пробуждает светлые чувства — радость, любовь, покой (20 октября 1905: «Я страшно устаю и с какою-то любовью думаю о Лескове: там свет, теплота, уютность» [Кузмин, 2000, с. 51]; 21 ноября 1905: «...Вспомнил блаженные времена кучкистов, русского, всего русского, эпигонов славянофилов, то уютное, светлое, что видится в Лескове и чего теперь не видится нигде» [Кузмин, 2000, с. 72–73]; 28 декабря 1913: «Юрочка пришел милый, обедал. Потом писал музыку под Лескова. Какой-то хороший покой ко мне спускается» [Кузмин, 2005, с. 420]; 12 октября 1914: «Утешает меня только молитва и Лесков» [Кузмин, 2005, с. 486]).

Чтение Лескова для Кузмина кажется совершенно естественным и необходимым (23 октября 1905: «...Вдруг идти ко всеобщей, чего-нибудь съесть, читать Лескова» [Кузмин, 2000, с. 60]; 20 июля 1908: «Катя заболела. Читали вслух Лескова. Тая много рассказывает, будто специально для бытописателей» [Кузмин, 2005, с. 49]; 9 ноября 1908: «Тепло. Сережа мил необычайно. Читаем потом Лескова, строим планы. Но мало сегодня писал» [Кузмин, 2005, с. 88]; 11 ноября 1908: «Сережа пишет рассказ, рядом со мною. Перед ночью читаем Лескова. Никуда не выходили» [Кузмин, 2005, с. 88]; 7 ноября 1909: «Приехал милый Костя. Позвал Белкина. Читал Лескова. Получил приглашение в “Утро России”, это меня порадовало» [Кузмин, 2005, с. 183]; 2 января 1911: «Я сидел еще с Бородаевскими, потом все ушли, укла-

дывал Костю спать, читал Лескова, писал что-то тихо, мирно и ах как безнадежно. Укротись, мое сердце» [Кузмин, 2005, с. 250]; 1 июня 1913: «Почему-то болит голова. Ели дома, Жак читал Лескова» [Кузмин, 2005, с. 409]; 27 декабря 1913: «Вечеро<м> читали Лескова и толковали о моих делах» [Кузмин, 2005, с. 420]; 1 февраля 1914: «Что было, не помню, сидел дома. Читали Лескова, писал музыку. К Адамовичам не пошел» [Кузмин, 2005, с. 429]; 7 марта 1914: «Погода чудная. Дома читали Лескова. Юр. спал, я отмачивал ботинок» [Кузмин, 2005, с. 437]; 28 ноября 1914: «С утра правил корректуры и писал дневничок. Потом пришел Сашенька. Читал Лескова и меня. Юр. не обедал» [Кузмин, 2005, с. 498]; 1 марта 1915: «Я сидел, чаевничал и читал Лескова» [Кузмин, 2005, с. 519]). Кузмин вспоминает Лескова едва ли не в любой ситуации.

Во всем Кузмину видится «что-то лесковское». Например, в окружающем его мире (30 января 1906: «Утром был в магазине, потом купил сапоги, штаны и мыло. Платье продавали в 3-м этаже; низкая, большая и светлая комната с лампадой, с полом желто-канареечного цвета, теплая <нрзб.> по стенам — в ней было что-то напоминающее Нижний, Лескова» [Кузмин, 2000, с. 106]; 22 февраля 1906 г.: «Когда я пришел утром в лавку, меня встретили рассказами и смехом о вчерашней гулянке Степана, как Козлов его вел, а тот валился и пел; в конце концов он вообразил, что потерял шапку, вообще что-то лесковское <...>» [Кузмин, 2000, с. 112]). «Лесковское» отмечает Кузмин и в людях (3 октября 1905: «Вечером был у Чичериных, у них мне всегда вспоминается Лесков, его прекраснодушные, чудачковатые, славные русские люди, и светские дамы, и архиереи, и сектанты, что-то милое, теплое и петербургское» [Кузмин, 2000, с. 51]; 14 ноября 1905: «Сегодня, будучи у Николая Вас<ильевича>, я застал там Софью Вас<ильевну> и тетушку Нелли; я опять вспомнил Лескова: храбрые, достойные, простые русские женщины, без позы, без финтифлюшек аристократки, лучшие по простоте и достоинству чудачковатые светские дамы, которые и оборвут, и прямо правду скажут, и помогут неожиданно и вовремя, и обласкают чужого, как родного» [Кузмин, 2000, с. 69–70]; 19 ноября 1905: «У Чичериных, наоборот, без умаления значения и силы револ<юционн>ой партии, так храбры без бравады, без слепоты, как лучшие герои Лескова» [Кузмин, 2000, с. 71–72]; 24 февраля 1906 г.: «<...> Давно мне не было так уютно, как вчера у Чичериных, как дома; Н<аталья> Дм<итриевна> так ласкова, С<офья> Вас<ильевна> умна, интересна и решительна, как лесковские дамы лучшего типа <...>» [Кузмин, 2000, с. 114]). Ощущает Кузмин

«лесковское» также в самом себе (23 февраля 1906: «Собственно, если б я захотел, знакомство у меня, как у лесковской воительницы, могло бы быть необъятным» [Кузмин, 2000, с. 113]; 18 декабря 1907 г.: «Что-то лесковское есть теперь в моем положении» [Кузмин, 2000, с. 435]; 7 октября 1914: «Неопределенная жизнь, печальная, вольная и лесковская» [Кузмин, 2005, с. 484]; 6 ноября 1921: «Действую я как раз вопреки своим правилам и Гете, т. е. никак не действую и словно не хочу знать настоящей минуты. И внутреннее убеждение, и советы Лескова, Гете и всех учителей говорят и побуждают меня к противоположному, но я, как труп, ничего не могу» [Кузмин, 1993, с. 499]).

Приведенные записи показывают, что «лесковское» становится частью художественного мира и повседневной жизни Кузмина.

С Лесковым у Кузмина существуют устойчивые ассоциации: «светлый», «уютный», «теплый». Он часто вспоминает своего «русского учителя» [Эйхенбаум, 1924, с. 196], когда болеет, чувствует грусть или тоску (например, на годовщину смерти матери [Кузмин, 2000, с. 73]). Но читает он Лескова и в хорошем настроении: «Чудный солнечный день, и я отмечаю ежедневно, какая погода, т. к. это действует и на настроение, и на дееспособность. <...> а я, сидя дома, проводив тетю к Шакиевой, читал Лескова “Грабеж”, “Путешествие с нигилистом”, “Старый гений” и “Дух гжи Жан-лис”...» [Кузмин, 2000, с. 76].

Творчество Лескова не просто повседневно сопровождает жизнь Кузмина. «Любимец» поэта и писателя так глубоко и прочно вошел в его сознание, что связан с экзистенциальными вопросами («Читаю Лескова. Все-таки он — мой любимец. Имею ли я веру? Когда придется идти к пределу жизни, каков я буду?») [Кузмин, 2005, с. 125]; 20 января 1914: «Я, кажется, растерял всех. Из-за любви? Не знаю. Читали отличного Лескова» [Кузмин, 2005, с. 426]).

Таким образом, из дневников Кузмина мы можем получить представление о его личности, читательских предпочтениях и художественном методе. Текст дневниковой записи для него — не просто способ отражения действительности. Это способ многоаспектной фиксации собственного внутреннего мира, значимой частью которого является Лесков. Кузмин словно проживает свою жизнь с Лесковым. Влияние писателя-классика на поэта и писателя эпохи модерна проявляется в разных аспектах: в сложном соотношении действительности и вымысла, искусства и действительности; в чтении и жизни; в понимании себя и мира. Влияние Лескова на Кузмина только предстоит оценить. Возможно, исследование связи этих писателей позволит дополнить представление о поэтическом мифе Кузмина, установить черты поэтики Кузмина, близкие Лескову.

Литература

- Богомолов Н. А., Малмстад Дж. *Михаил Кузмин: Искусство, жизнь, эпоха*. Санкт-Петербург: Вита Нова, 2007. 560 с.
- Богомолов Н. А., Шумихин С. В. Предисловие. В кн.: М. А. Кузмин. *Дневник 1905–1907 годов*. Предисл., подгот. текста и коммент. Н. А. Богомолова и С. В. Шумихина. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2000. 608 с.
- Гик А. В. *Язык дневников Михаила Кузмина: Грамматика, словарь, стилистика*. URL: <http://www.ruslang.ru/doc/grigoriev2020/Gik.pdf> (дата обращения: 10.04.2021).
- Иванов В. И. *Дневник 1906 г.* В кн.: В. И. Иванов. *Собрание сочинений*. Под ред. Д. В. Иванова и О. Д. Дешарт, вступ. ст. и прим. О. Д. Дешарт: в 4 т. Т. 2. Брюссель, 1974. С. 744–754.
- Игнатъев А. А. Окуловский дневник Михаила Кузмина. 1907–1911. *Новгородика-2015: От «Правды русской» к российскому конституционализму: Материалы V международной научной конференции*. Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2016. С. 286–294.
- Кузмин М. А. *Дневник 1905–1907 годов*. Предисл., подгот. текста и коммент. Н. А. Богомолова и С. В. Шумихина. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2000. 608 с.
- Кузмин М. А. *Дневник 1908–1915 годов*. Подгот. текста и коммент. Н. А. Богомолова и С. В. Шумихина. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2005. 864 с.
- Кузмин М. А. *Дневник 1921 года*. Публ. Н. А. Богомолова и С. В. Шумихина. В кн.: *Минувшее: Исторический альманах*. Т. 12. М., СПб.: Atheneum: Феникс. 1993. С. 423–494.
- Кузмин М. А. *Дневник 1921 года*. Публ. Н. А. Богомолова и С. В. Шумихина. В кн.: *Минувшее: Исторический альманах*. Т. 13. Москва, Санкт-Петербург: Atheneum: Феникс, 1993. С. 457–524.
- Кузмин М. А. *Дневник 1934 года*. Сост., вступ. статья, подгот. текста и коммент. Г. А. Морева. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 1998. 415 с.
- Луцевич Л. Ф. «Мои... три лица...»: Опыт дневниковой автопрезентации Михаила Кузмина. В кн.: *Печать и слово Санкт-Петербурга: Петербургские чтения — 2018: Сборник научных трудов*. Санкт-Петербург: СПбГУТД, 2018. С. 167–174.
- Минец Д. В. «Теперь я знаю, как я умру, если ... “не сделаю усилия”»: Соматическое усилие письма как способ актуализации языковой личности Михаила Кузмина в «дневнике 1934 года». *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013. № 4. С. 65–68.
- Морев Г. А. *Казус Кузмина*. В кн.: Кузмин М. А. *Дневник 1934 года* / Сост., вступ. ст., подгот. текста и коммент. Г. А. Морева. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 1998. С. 5–25.
- Эйхенбаум Б. М. О прозе М. Кузмина. В кн.: Б. М. Эйхенбаум. *Сквозь литературу: Сборник статей*. Ленинград: ACADEMIA, 1924. С. 196–200.

Махова Вера Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Vera A. Makhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Литературоведческая»

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук

makhova.vera76@gmail.com

УДК. 82.09

**Н. С. Лесков и Н. Н. Ге:
диалог литературы и живописи**

Аннотация. В статье предпринята попытка сопоставить творчество Н. С. Лескова и Н. Н. Ге. Теоретической базой исследования послужили искусствоведческие труды Т. Карповой, В. Порудоминского и В. Стасова. Особое внимание исследователи обращали на поздний период творчества художника, а именно на «Страстной цикл». В ходе анализа было установлено, что в произведении Н. С. Лескова «Полунощники» (1890 г.) и в картине Н. Н. Ге «Что есть истина?», завершённой осенью того же года, поднимается одна тема, которая является центральной и реализуется в специфической поэтике.

Ключевые слова: Н. С. Лесков, Н. Н. Ге, русская литература, живопись, диалог.

**N. S. Leskov and N. N. Ge:
A dialogue between literature and painting**

Abstract. The article presents a comparative analysis of the works by N. S. Leskov and N. N. Ge. The research is theoretically grounded in the works on art history by T. Karpova, V. Porudominskiy, and V. Stasov. A special attention was given to the late period of the artist's work, namely, his Passion Cycle. The analysis found similarity in the themes of N. S. Leskov's *Midnosters* (1890) and N. N. Ge's painting *What is the Truth?*, completed in the fall of the same year. The theme, expressed through a specific poetic manner, is central to both works.

Keywords: N. S. Leskov, N. N. Ge, Russian literature, painting, dialogue.

Н. Н. Ге (1831–1894) — русский живописец, мастер портретов и живописных полотен на религиозные темы.

Проанализировав концепции Т. Л. Карповой, В. И. Порудоминского и В. В. Стасова, мы установили, что все ученые обращали внимание на поздний период творчества художника, а именно на «Страстной цикл» в который вошли следующие полотна: «Что есть истина?», 1890 г.; «Совесь. Иуда», 1891 г.; «Суд синедриона. “Повинен смерти!”», 1892 г.; «Распятие», 1892 г.; «Голгофа», 1893 г. Исследователи отмечали, что цикл отличается: «“страданием” художественной формы и яростной творческой самоотдачей» [Карпова, 2001, с. 44].

Так, о картине «Совесь. Иуда» Д. Л. Мордовцев, известный публицист писал: «...он, говоря языком физики, остановился на пределе упругости, переступить который воспрещают законы этой самой физики» [Цит. по: Стасов, 2016, с. 386]. «Суд синедриона. “Повинен смерти!”» Карпова называет самой оригинальной картиной и интерпретирует ее так: «У этого мира, который отрицал Христос, которому он пророчил гибель, была своя красота и своя правда, и Ге позволил ей в этой картине развернуться» [Карпова, 2001, с. 44]. Картину «Голгофа» Ге по-прежнему считают незаконченной, хотя сам художник уверял, что картина состоялась, поскольку он выразил в ней то, что хотел [Карпова, 2001, с. 45]. Последней работой художника на евангельскую тему стала картина «Распятие», на создание которой ушло около 10 лет [Порудоминский, 1970, с. 239]. Карпова и Порудоминский утверждают, что это картина Ге *потрясающей силы, экспрессии красок и цвета*, написанная вдохновенно и очень смело [Карпова, 2001, с. 45]. В статьях ученых появляются и такие суждения: «Свет и цвет символичны и не связаны с реальностью. Пейзаж — безжизненный, космический. Реальные детали на глазах превращаются в образы-символы, так, запутавшиеся в гвоздях волосы Христа становятся терновым венцом» [Карпова, 2001, с. 45]. Все приведенные высказывания позволяют говорить о специфике творческой манеры Ге в поздний период.

О картине «Что есть истина?» существует также немало отзывов. Например, 26 февраля 1890 года Н. Д. Ильин, создатель «Дневника толстовца», отправил Ге письмо, в котором написал следующее: «Если бы до сегодня я был язычником, то, посмотрев на него, я бы крестился» (курсив наш. — В. М.)» [Цит. по: Стасов, 2016, с. 340].

Мордовцев в журнале «Новости» оставляет следующий отзыв о картине Ге: «Впечатление, испытанное мною перед картиною “Что есть истина?”, до того могуче, что я, по крайней мере, иначе не могу отнестись к созданию Ге, как к величайшему явлению не только в области искусства, но и в области философии истории. <...> На настоящей картине Ге лицо вопрошаемого и глаза — поразительны: они преследуют меня до сих пор, и долго будут, я уверен, преследовать, как виденье, потрясающее всю нервную систему» (курсив наш. — В. М.)» [Цит. по: Стасов, 2016, с. 355].

В статье О. Рикке говорилось: «...Христос Ге не есть торжествующий Спаситель, сидящий одесную Бога-Отца, не есть воплощение полнейшей любви <...> он является апостолом бедных, борющимся во время земной жизни, как святой мученик, за высшие истины... В картине Ге нет высоких идеальностей Рафаэля ... он хочет действовать тенденциозно и изображает Спасителя реально-исторически, борцом за свою веру <...> Впечатление от картины не художественное, но все-таки могущественное, и оно для каждого неотразимо, потому что в картине высказаны такие мысли и ощущения, которые мгновенно нагоняют дрожь на весь наш современный мир... (курсив наш. — В. М.)» [Цит. по: Стасов, 2016, с. 363].

Лесков входил в число тех немногих писателей и критиков, кто принял картину «Что есть истина?» и отозвался о ней положительно. В письме от 13 февраля 1890 г. он пишет о полотне живописца так: «Картину вашу видел и много ею утешен. Лицо Христа превосходно отвечает Его характеру и выражает его. Всю мою жизнь я искал такого лица и, наконец, увидел (курсив наш. — В. М.) его на вашей картине» [Лесков, 1958].

Эпистолярный Лескова 1890-х годов свидетельствуют о близости взглядов художника и писателя в этот период. Поэтому не только в письмах русского классика, но и в его творчестве трех лет находится отклик на полотно живописца «Что есть истина?». В повести «Полунощники», завершённой осенью 1890 года, поставлен тот же вопрос, что и в названии картины Ге: а что есть истина?

Русский классик воплощает ответ на этот вопрос в образе Клавдиньки Степеновой, главной героини, благодаря которой некоторые персонажи становятся на правильный путь: Николай Иванович принимает «блудного сына», разрешает ему жениться на «обесчещенной женщине», признает внебрачного ребенка своим внуком. Мать Клав-

диньки выполняет просьбу дочери и оплачивает долги Николая Ивановича, спасая его от тюрьмы.

Отметим сходство изображенных ситуаций: в произведении русского классика, как и на полотне художника, в центре внимания человек, который отличается от всех. Карпова писала о картине: «... Столкновение Христа и Пилата приобретает общечеловеческий смысл, это трагедия бескорыстного, светлого человека, подавленно-го грубой властной силой, непонятого и подвергаемого расправе» [Карпова, 2001, с. 58]. В повести Н. С. Лескова таким человеком предстает Клавдинька, а непонятой, властной силой — люди, окружавшие ее.

Языковая живопись у Лескова картинна, изобразительна. Живописное полотно Ге «Что есть истина?» побуждает вспомнить евангельские слова: «Я есмь путь и истина и жизнь» (Ин. 14:6).

Самым сложным вопросом в описании диалога литературы и живописи является вопрос о специфике формы «Полунощников» Лескова и картины «Что есть истина?». Если воспользоваться формулой Карповой «страдание художественной формы», под которой понимается почти болезненное напряжение всех живописных средств, то воплощение этой формулы можно увидеть в языке и в повествовательной структуре «Полунощников», об особенностях которых писала Т. Б. Ильинская [см. об этом: Ильинская, 2018].

Итак, тема «Что есть истина?» и от писателя, и от художника XIX века потребовала обращения к совершенно особенной художественной форме.

Литература

- Ильинская Т. Б. Особенности сказовой поэтики повести Н. С. Лескова «Полунощники». *Верхневолжский филологический вестник*. 2018. № 3. С. 14–21.
- Карпова Т. «Что есть истина?». Христос и Пилат. В кн.: Т. Карпова. *Николай Ге*. Москва: Белый город, 2001. С. 43–48.
- Лесков Н. С. Собр. соч.: в 11 т. Т. 11. Письма. Москва: Гослит. издат., 1958. 835 с.
- Лесков А. Н. *Жизнь Николая Лескова: По его личным, семейным и несемейным записям и памятям: в 2 т.* Т. 2. Москва: Худож. лит., 1984. 562 с.
- Порудоминский В. *Что есть истина*. В кн.: В. Порудоминский. *Николай Ге*. Москва: Искусство, 1970. С.273–292. (Серия «Жизнь в искусстве»)
- Стасов В. В. *Н. Н. Ге, его жизнь, произведения и переписка*. Москва: Книга по требованию, 2016. 442 с.

Николаева Карина Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Karina A. Nikolaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Литературоведческая»

Научный руководитель — О. В. Евдокимова, д-р филол. наук

kari-mali.nikolaeva@yandex.ru

УДК 821.161.1

Тема памяти в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлёвы» (1875–1880)

Аннотация. Тема памяти является активной в каждой главе романа и связана со всеми героями произведения М. Е. Салтыкова-Щедрина. В статье представлены результаты изучения темы, исследование романа в данном аспекте осуществляется впервые. Создана типология памяти, актуальная для романа, выявлены модели памяти главных героев и описано изменение концепции памяти в финальной главе романа «Расчет».

Ключевые слова: М. Е. Салтыков-Щедрин, русский классический роман, господа Головлёвы, память, забвение.

The theme of memory in Saltykov-Shchedrin's novel The Golovlyov Family (1875–1880)

Abstract. Saltykov-Shchedrin's novel The Golovlyov Family features the theme of memory in each its chapter. It is also associated with each of its characters. The article reports the results of the first-time research of the theme of memory in The Golovlyov Family. It discusses the typology of memory and memory models of the main characters. The article also describes a variation in the concept of memory in «The Reckoning», the final chapter of the novel.

Keywords: M. E. Saltykov-Shchedrin, classic Russian novel, The Golovlyov Family, memory, oblivion.

С 1990-х годов литературоведение рассматривает, помимо социальных и психологических сторон, экзистенциальные проблемы романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». Соотнесение текста произведения с текстами Священного Писания считается сравнительно новым подходом. О преломлении в «Господах Головлевых» архетипа «блудного сына» писал А. А. Колесников [Колесников, 1999], о сравнении евангельских мотивов и образов с мотивами и образами произведения — М. И. Назаренко [Назаренко, 2002]. За последние 17 лет вышли работы, посвященные анализу мотивов холода [Колесников, 2004; Ларионова, 2011], пустоты [Осьмушко, 2010], света [Ларионова, 2013], хлеба и камня [Гаджикурбанова, 2017]; темам семьи и «женского вопроса» [Мареева, 2009], предательства [Ларионова, 2011], пространства [Кузнецов, 2013] и деформации пространства и времени [Вдовин, 2005]. Но тема памяти, отчетливо явленная в романе, до сих пор не изучалась.

Для того чтобы понять, насколько тема памяти и ее оппозиция — забвение, активны в романе, был установлен список всех лексических единиц из произведения Салтыкова-Щедрина, связанных с памятью и забвением, оцененный количественно. Определены и систематизированы особенности всех словоформ в соответствующих фрагментах текста (объект и субъект речи; вид памяти; событие, с которым связано воспоминание; состояние памяти героя). Полученные данные оформлены в виде таблицы объемом 67 страниц, исходя из которой можно понять, в какой главе тема памяти наиболее актуализирована, а также проследить, с каким героем она связана больше всего.

Результаты количественного исследования выглядят следующим образом. Больше всего лексических единиц, относящихся к теме памяти и забвения, содержит глава «Семейные итоги» (59), за ней следует глава «Расчет» (47), а замыкает тройку «Семейный суд» (43). Герой, с которым тема памяти и забвения оказались связаны по преимуществу, в каждой главе свой. Так, в первой главе «Семейный суд» это Степан, во второй главе «По-родственному» таким героем стал Иудушка, в третьей главе «Семейные итоги» — Арина Петровна, в четвертой главе «Племяннушка» — Аннинька, в пятой главе «Недозволенные семейные радости» в основном Иудушка, в шестой главе «Выморочный» Иудушка в абсолютном большинстве и в последней седьмой главе «Расчет» — Иудушка и Аннинька.

Интересно отметить, что в тексте романа есть как совершенно обычные общеупотребительные словоформы, относящиеся к памяти и забвению, так и абсолютно уникальные. Оригинальным является

слово «опаматовалась», которое встречается в тексте всего лишь один раз в начале романа и употребляется по отношению к Арине Петровне: «Наконец она, однако, опаматовалась и произнесла: — Какова потеха!» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 8]. Также обращает на себя внимание такое словосочетание, как «волна забвения». Оно вводится автором в противовес привычному понятию «волна памяти»: «...Позабить глубоко, безвозвратно, окунуться в волну забвения до того, чтоб и выкарабкаться из неё было нельзя» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 48].

Еще одно словосочетание, которое можно встретить только у Салтыкова-Щедрина — «помертвелая память»: «Притупленное воображение силилось создать какие-то образы, помертвелая память пробовала прорваться в область прошлого, но образы выходили разорванные, бессмысленные, а прошлое не откликалось ни единым воспоминанием, ни горьким, ни светлым, словно между ним и настоящей минутой раз навсегда встала плотная стена» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 49].

Известно, что Салтыков-Щедрин, описывая гибель Степки-балбеса, создает модель гибели дворянской семьи: праздность → пустош/пустоутробие → запой → смерть. Представилось интересным выяснить, существует ли такая общая модель, по которой бы функционировала память главных героев в романе. Под моделью понимается некий воспроизводимый «аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. — оригинала» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 382]. Благодаря составленной таблице с комментариями, модель памяти главных героев получилось выстроить следующим образом:

Степан: изначально «легко забывающая натура» → лакуны в памяти → фрагментарность воспоминания → «волна забвения» → «помертвелая память»;

Арина Петровна: «простое забвение» → попытки вспомнить/припомнить → память прошлого в форме обрывков → мгновение пробуждения памяти → не может вспомнить вообще ничего («Казалось, она хотела что-то вспомнить, хоть, например, то, каким образом она очутилась здесь, в этих стенах, и — не могла» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 136]) → в предсмертном состоянии вспоминает о сиротках (элемент живой памяти).

Аннинька: еще имеющиеся представления о настоящем, прошлом и будущем → «чудо забвения» → припоминание первого приезда в Головлево, разговора о «сокровище» и «святом искусстве», вечно

памятного детства → воспоминания о «головлевских умертвиях и увечьях» → «настоящим образом поняла свое прошлое»;

Иудушка: модель его памяти выстроить нельзя, поскольку герой до финальной главы романа находится вне сферы живой памяти. Он помнит только то, что является внешним и материальным; то, что может принести выгоду (например, «золотенькие запоночки» брата Павла; Горюшкино и дыни по двадцать фунтов весу, которые там росли и т. д.). Однако в главе «Расчет», благодаря пробуждению памяти Анниньки, наступает пробуждение памяти Иудушки, а следовательно, и его совести. Обратимся к примерам из текста романа.

В конце марта на страстной неделе, как всегда, велась служба. Раньше Порфирий Владимырьч чтит «святые дни» исключительно с обрядной стороны. Но теперь, «когда Аннинька разбудила в нём сознание “умертвий”, он понял впервые, что в этом сказании идёт речь о какой-то неслыханной неправде, совершившей кровавый суд над Истиной...». В душе Порфирия Владимырьча «произошла какая-то смута, граничащая с отчаянием» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 260].

В последней главе произведения его память работает так:

Иудушка: память начала «тупо ему служить» → «говорил как актер, с трудом припоминающий фразы» → постоянные припоминания старых умертвий → «совесть как бы позабыта» → «припоминал, какое ещё обязательство лежит на нём» → пробуждение памяти.

Таким образом, удалось выяснить, что у каждого героя своя модель памяти, однако пересечения между ними присутствуют. Объединяющими становятся попытки вспомнить прошлое в кризисные моменты жизни, которые пробуждают совесть. Приведем несколько примеров из текста к каждому герою:

Степан: «Он припоминает свою старую головлевскую жизнь, и ему кажется, что перед ним растворяются двери сырого подвала, что, как только он перешагнет за порог этих дверей, так они сейчас захлопнутся, — и тогда все кончено. Припоминаются и другие подробности, хотя непосредственно до него не касающиеся, но несомненно характеризующие головлевские порядки» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 29].

Арина Петровна: «С тех пор как Петенька попросил у нее денег и разбудил в ней воспоминание о “проклятии”, она вдруг впала в какое-то загадочное беспокойство, и ее неотступно начала преследовать мысль: а что, ежели прокляну?» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 129].

Аннинька: «Разговор, сначала безразличный и вялый, по мере того как головы разгорячались, становился живее и живее и, наконец, неизменно переходил в беспорядочную ссору, основу которой составляли воспоминания о головлевских умертвиях и увечиях» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 254]. «Всякий эпизод, всякое воспоминание прошлого растравляли какую-нибудь язву, и всякая язва напоминала о новой свите головлевских увечий. <...> И, в качестве варианта, паскудное напоминание о дармоедстве, хлебогадстве, о милостыне, об утаенных кусках... <...> Молодость сотворила чудо забвения; она не дала сердцу окаменеть, не дала сразу развиться в нем начаткам ненависти, а, напротив, опьянила его жаждой жизни» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 255].

Иудушка: «В конце концов постоянные припоминания старых умертвий должны были оказать своё действие <...> К удивлению, оказывалось, что совесть не вовсе отсутствовала, а только была загнана и как бы позабыта. И вследствие этого утратила ту деятельную чуткость, которая обязательно напоминает человеку о ее существовании» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 256–257].

Можно сказать, что тема памяти/забвения отчетливо явлена в романе и является очень значимой, так как она присутствует в каждой из глав, связана со всеми героями и другими темами произведения, такими как пустословие, прощение, совесть, истина, сознание.

Тема памяти определяет поэтику романа «Господа Головлевы», и в частности форму связи классического романа с текстами Священного Писания: «Вспомнилась ему евангельская притча о блудном сыне, возвращающемся домой, но он тотчас же понял, что, в применении к нему, подобные воспоминания составляют только одно оболъщение» [Салтыков-Щедрин, 1972, с. 30]. Но этот аспект изучения остался за рамками данной работы.

Литература

- Вдовин А. В. Деформация пространства и времени в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Анализ художественного текста: тр. каф. рус. лит.* Киров. 2005. С. 89–91.
- Гаджикурбанова П. М. Мотивы хлеба и камня в идейно-композиционной структуре романа М. Е. Салтыкова-Щедрин «Господа Головлевы». *Филол. науки. Вопр. теории и практики.* 2017. № 6 (72), ч. 3. С. 13–15.
- Ильичёв Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалёв С. М., Панов В. Г. (составители). *Философский энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

- Колесников А. А. Переосмысление архетипа «блудного сына» в романе Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Писатель, творчество: современное восприятие: Сб. аспирант. науч. ст. Курск: Изд-во Курского государственного педагогического университета, 1999. С. 38–52.*
- Колесников А. А. Мотив «холода» в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Юг России в прошлом и настоящем: история, экономика, культура.* Белгород, 2004. С. 111–117.
- Кузнецов И. В. Пространство романа «Господа Головлевы». *Сибирский учитель.* 2013. № 1. С. 71–73.
- Ларионова Н. П. Мотив света в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Филол. науки. Вопр. теории и практики.* 2013. № 12 (30), ч. 1. С. 126–129.
- Ларионова Н. П. Мотив холода в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Изв. Рос. гос. пед. ун-та. Обществ. и гуманитар. науки.* 2011. № 131. С. 190–196.
- Ларионова Н. П. Тема предательства в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия Филология. Журналистика.* 2011. № 2. С. 68–71.
- Мареева П. Е. Тема семьи и «женский вопрос» в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» в контексте Святого Евангелия. В кн.: Пучкова Г. А. (ред.). *Православие и русская литература: сборник статей. Православие и русская литература.* Арзамас: АГПИ, 2009. С. 140–145.
- Назаренко М. И. *Мифопоэтика М. Е. Салтыкова-Щедрина («История одного города», «Господа Головлевы», «Сказки»): дис. ... канд. филол. наук.* Киев, 2002.
- Осьмушко А. А. *Мотив и библейские реминисцентное поле «пустоты» в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы»:* маг. дис., РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург 2010.
- Салтыков-Щедрин М. Е. *Собр. соч.: в 20 т. Т. 13. Господа Головлевы. 1875–1880. Убежище Монрепо. 1878–1879. Круглый год. 1879–1880.* Москва: Художественная литература, 1965–1977. С. 5–262.

Осинина Вероника Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Veronika S. Osinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

Подсекция «Литературоведческая»

Научный руководитель — Ю. Ю. Поринец, канд. пед. наук

rony95@yandex.ru

Истоки образов героев-гномов в романе «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкина

Аннотация. Доклад посвящен анализу истоков образов героев-гномов у Дж. Р. Р. Толкина. Основное внимание уделяется рассмотрению древнегерманского и скандинавского эпоса, делается вывод о влиянии образов эпоса на образы героев-гномов в романе «Властелин Колец».

Ключевые слова: гномы, скандинавский эпос, Старшая Эдда, Песнь о Нибелунгах, Властелин колец.

The Lord of the Rings by J. R. R. Tolkien: The origin of dwarf characters

Abstract. The paper explores the origin of dwarf characters in Tolkien's novel The Lord of the Rings. It also focuses on ancient Germanic and north epics. The analysis concludes that the representation of dwarf characters in The Lord of the Rings was influenced by ancient epics.

Keywords: dwarves, north epic, The Poetic Edda, The Song of the Nibelungs, The Lord of the Rings.

Основные принципы авторского мифотворчества Дж. Р. Р. Толкина были сформулированы им в эссе «О волшебных сказках». Согласно этим принципам, вторичный мир должен обладать внутренней логичностью реального [Толкин, 2003, с. 442]. Это объясняет уникальность мифотворчества Толкина — он создает мир Средиземья, населяя его различными народами, каждый из которых имеет свою историю, язык, место обитания. Созданные автором народы — эльфы, хоббиты, гномы — уникальны, и тем не менее при их создании Толкин опирался на уже имеющуюся традицию.

На источники образа народа гномов Толкин оставляет указания в письмах. В качестве истоков образа он называет скандинавские мифы и эпос [Толкин, 2019, с. 47]. И обращаясь к ним, находим подтверждение этому указанию, хотя прямые отсылки не встречаются в тексте романа «Властелин Колец». Нам представляется важным сосредоточиться на эпосе, а не на упоминаемой в тех же письмах волшебной сказке [Толкин, 2019, с. 40], так как образцы волшебной сказки, на которые ссылается Толкин, испытали влияние эпоса.

Перед тем, как говорить о скандинавских источниках образов Толкина, следует обратить внимание на используемые автором языковые

формы. Сама выбранная Толкиным форма «dwarf» отсылает к древним германо-скандинавским цвергам. Первое упоминание о гномах восходит к древнеисландской мифологии. Героями этих древних текстов являются дверги, которых в русских переводах традиционно называют «карлики». Немецкое слово «zwerg» (цверг) содержит тот же корень, что и английское *dwarf* [Шиппи, 2003]. От этих цвергов произошла английская форма *dwarf*: *zwerg* — *dueargar* — *duerg* — *dwarf*.

Переходя к источникам образов героев гномов во «Властелине колец», можно обозначить три произведения эпоса, которые оказали влияние на авторское изображение народа. Речь идет о «Беовульфе», «Старшей Эдде», «Песни о Нибелунгах». Рассмотрение этих произведений позволяет частично воссоздать существующую прежде традицию изображения гномов.

Начать следует с неочевидного относительно источника образов отдельных народов произведения — с «Беовульфа». Значимость этого произведения для Толкина огромна.

Древнейший памятник англосаксонской литературы в контексте изображения мифологического народа не может дать большого количества информации. Несмотря на то что в тексте присутствуют упоминания о сказочных народах, о них говорится так, что становится понятно — слушатели поэмы не нуждались в дополнительных пояснениях, поэтому «переписчик» «Беовульфа» не меняет исходный текст.

Народ гномов прямо не фигурирует в поэме, однако встречается упоминание, косвенно указывающее на их существование, а именно ожерелье Бросинга, отсылающее нас к скандинавским Брисингам — роду карликов, создавших бесценное ожерелье Фрей [Беовульф, с. 93]. Пояснять данную отсылку автор-переписчик также не считает нужным. Тем не менее данный отрывок дает подтверждение тому, что в мире «Беовульфа» карлики выполняют роль искусных кузнецов и ремесленников. Однако ввиду малой представленности в поэме характер их никак не раскрывается.

«Беовульфу» Толкин обязан еще и сохраняющейся в тексте архаичной формой образования множественного числа *dwarf* — *dwarves* (должной), во-первых, за счет сквозившего в ней духа архаики придавать большую достоверность вторичному миру Толкина, ведь он утверждал, что «слово — залог подлинности», а во-вторых, подчеркивать самостояние описываемого народа от всех иных, ранее упоминающихся. На вопрос об использовании не грамматической формы множественного числа Толкин отвечает так: «Грамматика предписывает *dwarfs*; филология подсказывает, что исторически правильной формой было бы

dwarrows. На самом же деле я попросту сваял дурака. Но dwarves хорошо сочетается с elves; и, как бы то ни было, слова elf, gnome, goblin, dwarf — это лишь приблизительный перевод древнеэльфийских названий для существ несколько иного рода и свойств». Толкин акцентирует особенность своих мифологических народов, продолжая, применительно к народу гномов: «Эти гномы — не совсем то же самое, что гномы известных нам преданий и легенд» [Толкин, 2019, с. 48].

Куда более подробны в отношении изображения мифологического народа гномов «Старшая Эдда» и «Песнь о Нибелунгах».

В «Старшей Эдде» карлики фигурируют в нескольких песнях и еще в нескольких упоминаются косвенно — здесь речь идет об уже отмеченном в «Беовульфе» упоминании ожерелья Брисингов, которое акцентирует внимание на искусной кузнечной работе гномов. В «Прорицании Вёльвы» появляется информация о происхождении карликов: согласно тексту песни первые карлики были созданы богами из «крови и кости» великана Имира. Затем первые гномы создали из глины «много подобий людских». Косвенное упоминание гномов происходит в «Речах Высокого»: Один говорит о том, как добывал «мед поэзии», который был сделан карликами из крови человека, созданного из слюны асов и ванов (в результате их примирения, описанного в «Прорицании Вёльвы», и меда. Карлики были вынуждены отдать мед в качестве откупа сыну убитого ими великана. Этот эпизод показывает карликов не только как ловких умельцев, но и раскрывает их жестокость, а также следование законам (откупа). В «Речах Гримнира» карлики снова предстают умельцами, которым удалось сделать чудесный корабль, помещающийся в карман. Большой интерес представляют «Речи Альвиса», завершающие песни о богах. В этой песне карлик Альвис «всемудрый» сватается к дочери Тора. Здесь мы впервые узнаем о внешнем виде карликов, хотя, как и в «Беовульфе», автор не видит необходимости в подробном описании, — они бледны, так как живут под землей, по этой же причине солнце обращает их в камень. Важным оказывается разделение Альвисом карликов и альвов, отвечая на вопросы Тора, он по-разному называет предметы, обозначающие в разных мирах одно и то же. Эта песнь демонстрирует характер карлика — он мудр и честлюбив, но простодушен.

В песнях о героях также фигурируют карлики. Прежде всего это «Речи Фафнира» и «Речи Регина», сюжетно перекликающиеся с «Песнью о Нибелунгах». Фигурирующий здесь карлик Андвари представлен неоднозначно, показана страсть карликов к накопительству богатств, его «волшебные способности», ранее не упоминавшиеся: карлик обра-

щается в шуку и «уходит в камень», что еще раз акцентирует внимание на месте обитания гномов. В этой песне проявляется еще один аспект «волшебной силы» гномов — он проклинает отобравшего его богатства «вплоть до последнего кольца». Здесь есть некоторое пересечение с древними представлениями о судьбе и проклятии, но сила проклятия карлика оказывается поистине мистической. Здесь же упоминается о Нифлунгах (Нибелунгах), карликах, сокровищем которых завладел Сигурд, впоследствии это весь род героев, владевших сокровищем карликов.

В «Старшей Эдде» карлики выполняют роль искусных кузнецов, мастеров-умельцев, не лишенных мудрости, обладающих особыми силами и умениями. Но главным оказывается то, что «Старшая Эдда» дает возможность увидеть некоторые черты характера гномов: алчность, честолюбие и высокомерие.

В «Песни о Нибелунгах» активную роль играет карлик Альбрехт (известный по «Старшей Эдде» Анвари), хранитель клада Нибелунгов. Эпизод мести за убитых господ показывает его существом верным долгу и законам чести. Дальнейшее упоминание карлика Альбрехта во время встречи с Зигфридом снова показывает его положительные качества [Песнь о Нибелунгах, с. 262]: верность клятве и долгу, честь, его качества бойца и силу. Кроме того, показаны детали внешнего вида: маленький рост и бородатость (которая впоследствии станет непременным атрибутом гномов). В примечаниях к тексту «Песни...» упоминается об особой волшебной силе, заключавшейся в бороде карлика, завладевший же бородой получал власть над карликом [Песнь о Нибелунгах, с. 569]. В «Песне...» нет упоминания о проклятии карлика, приносящем беду всем обладателям сокровища, но от клада избавляются.

Текст «Песни...» в сравнении с «Беовульфом» и «Старшей Эддой» более новый, некоторые легенды уже выглядят сохраняемыми по инерции. «Песнь...» в отличие от «Старшей Эдды» не показывает сотворение карликов. Карлик Альбрехт, появляющийся несколько раз, показан обладающим волшебной силой и страстью к накопительству, его нравственные качества не подвергаются сомнению — он честен и верен, образец мужественного слуги и воина.

Важным оказывается то, что косвенные упоминания карликов встречаются во всех рассмотренных нами эпических произведениях. Можно предположить, что прямые упоминания карликов в «Беовульфе» не сохранились и до нас не дошли. Но даже если исключить подобные предположения, сходство в косвенных упоминаниях карликов сохраняется в «Беовульфе», «Старшей Эдде» и «Песни о Нибелунгах».

лунгах». Традиция изображения гномов корнями уходит в далекое прошлое, слушателям эпических сказаний не нужно было объяснять, кто такие карлики, каковы их внешний вид и особенности характера, из-за этого детали изображения гномов оказываются неясными. Но сохранившиеся сведения позволяют сделать вывод о том, что уже в древних сказаниях гномы обладают рядом обязательных черт:

- гномы изображаются мастерами, прежде всего кузнечного дела;
- гномы имеют страсть к драгоценностям и золоту, и их накопительству;
- гномы обитают под землей;
- гномы небольшого роста, внешне похожи на людей;
- гномы обладают умом и смекалкой.

Помимо этого, они обладают особыми сверхъестественными навыками и даже волшебными силами, делающими их мистически могущественными. Гномы «Старшей Эдды» и «Песни о Нибелунгах» высокомерны, что становится понятным из их речей. Но остальные особенности характера отличаются у разных гномов, что дает возможность сделать вывод об отсутствии у расы доминантных черт характера, общих для всего народа, за исключением страсти к накопительству.

Таким образом, в эпических произведениях гномы изображаются неоднозначно. Однако традиция изображения гномов в эпических произведениях существовала.

Несмотря на то что исходный образ, вдохновивший Толкина, претерпевает существенные изменения в текстах, следы влияния легко выявляются при внимательном рассмотрении. Тем не менее в текстах автора сохраняются различия и внутренняя неоднородность образа гномов, обусловленная творческой эволюцией. Изучение источников образов народа гномов дает возможность провести анализ изображения данного мифологического народа во «Властелине колец» с опорой на полученные сведения и оценить уникальность вклада Толкина в современное мифотворчество.

Литература

- Беоульф. *Песнь о Нибелунгах*. Москва, 2016. 608 с.
- Толкин Дж. Р. Р. *Письма*. Москва: АСТ, 2019. 749 с.
- Толкин Дж. Р. Р.; Яхнина Р. и др (пер.). Эссе о волшебных сказках. *Хоббит, или Туда и обратно*. Москва, 2003. С. 396–444.
- Шиппи Т. А. *Дорога в Средьземелье*. СПб.: ООО Издательство «Лимбус-Пресс», 2003. URL: http://royallib.com/book/shippi_tom/doroga_v_sredzemele.html (дата обращения: 02.04.2021).

**Актуальные проблемы русской
и зарубежной филологии**
Подсекция «Лингводидактическая»

Бердникова Ирина Вадимовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Irina V. Berdnikova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

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

ira.berdnikova@mail.ru

УДК 373.31

**Применение психолого-педагогических технологий
при обучении РКН в общеобразовательной школе**

Аннотация. В статье содержится описание психолого-педагогических технологий и раскрывается специфика их применения на занятиях по русскому языку как неродному в российской общеобразовательной школе. Необходимость применения таких технологий обусловлена трудностями, возникающими при работе с детьми-инофонами. В статье предлагаются примеры конкретных заданий и упражнений, а также методические рекомендации по использованию таких технологий на занятиях по русскому языку как неродному.

Ключевые слова: русский язык как неродной, инофоны, психолого-педагогические технологии, коммуникативно-диалоговые технологии, проблемно-поисковые технологии.

**The use of psychological and educational techniques
in teaching Russian as a non-native language
in general education schools**

Abstract. The article describes psychological and educational techniques and their application at the lessons of Russian as a non-native language in Russian general education schools. These techniques are instrumental in

copying with challenges of teaching Russian to children of migrants. The article provides examples of tasks and exercises as well as guidelines on the use of teaching techniques at the lessons of Russian as a non-native language.

Keywords: Russian as a non-native language, migrants, psychological and educational techniques, communication and dialogue-based techniques, problem-solving techniques.

В современной общеобразовательной школе учителю нередко приходится работать со смешанной многонациональной аудиторией, в связи с чем в образовательном процессе могут возникать различные трудности. Педагогу приходится учитывать специфические национальные черты аудитории, а также структуру и особенности родного языка учащихся.

Обычно дети мигрантов владеют русским языком на разных уровнях, что составляет наибольшую сложность. Некоторые дети могут совсем не владеть русским языком. Ученик любого возраста может начинать изучать язык с нуля, в то время как в его классе могут находиться дети, уже владеющие русским языком на каком-либо уровне. Другой проблемой может стать и высокая вероятность того, что ученик в любой день может покинуть школу в связи с отъездом своих родителей. Наконец, еще одной трудностью является невозможность понимания изучаемого материала детьми (либо лишь частичное понимание), пассивность учеников в связи с тем, что им трудно высказать свое мнение на русском языке, а также сложности при выполнении заданий [Лемох, 2017, с. 97].

Кроме этого, ребята часто не обладают знаниями о грамматической и синтаксической структуре своих родных языков в достаточной степени, что затрудняет процесс овладения русской грамматикой.

Помимо недостаточного владения русским языком, при обучении детей-инофонов трудность может составить и недостаточное знание ими русской культуры, так как это оказывает сильное влияние на адаптацию детей в российском обществе и на их отношения со сверстниками как в школе, так и за ее пределами.

В российской школе русский язык является одновременно и предметом обучения, и средством приобретения знаний по всем предметам. Для ребенка иной культуры и другого языка общения русский язык также становится еще и инструментом социализации в обществе. Плохое владение языком у детей мигрантов приводит к отставанию в обучении по всем предметам, препятствует общению с одноклассниками и учителями, замедляет процесс вхождения в новую культуру и адаптацию в ней.

В поликультурной среде многонационального класса особую роль играет психологическая безопасность, которая достигается путем применения учителем особых психолого-педагогических технологий. Помимо здоровьесозидающей функции, такие технологии позволяют предотвратить межкультурные конфликты в классе, а также повысить эффективность усвоения изучаемого материала. Остановимся подробнее на применении психолого-педагогических технологий для снятия напряжения в поликультурной среде на занятиях по русскому языку как неродному.

Прежде чем приступить к конкретным примерам заданий и упражнений, которые можно применить на уроке в поликультурном классе, поговорим об их пользе для психологического здоровья обучающихся. Применение психолого-педагогических технологий способствует снятию эмоционального напряжения в классе, активации самостоятельной познавательной деятельности детей, развитию эмоционального интеллекта. Кроме этого, применение учителем таких технологий обеспечивает благоприятный психологический климат на уроке [Семьяшкіна, 2014, с. 7].

Психолого-педагогические технологии направлены на то, чтобы активировать инициативу и творческое самовыражение учащихся, помочь им стать активными участниками познавательной деятельности на уроке и образовательного процесса в целом.

Положительным результатом применения психолого-педагогических технологий является наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности на уроке: интерес к занятиям, стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу [Там же, 2014, с. 7].

Психолого-педагогические технологии связаны с непосредственной работой учителя на уроке, его воздействием на учеников. Разделяют коммуникативно-диалоговые и проблемно-поисковые психолого-педагогические технологии.

Коммуникативно-диалоговые технологии способствуют поддержанию интереса школьника к реальному общению с одноклассниками и педагогами, благодаря чему ребенок не будет ограничиваться лишь виртуальным общением [Агеева, Вольтов, Матюхина, 2014, с. 22].

Рассмотрим некоторые виды коммуникативно-диалоговых технологий.

«Техника аквариума» представляет собой разновидность дискуссии, которая усиливает включенность участников в групповое обсуж-

дение проблем, развивает навыки групповой работы, совместного принятия решения. «Техника аквариума» проводится по определенному алгоритму.

На занятиях по русскому языку как неродному «технику аквариума» можно применять для обсуждения прочитанного или прослушанного текста. Ребятам предлагается прослушать или прочитать текст на русском языке (содержание текста соответствует возрасту учащихся, а языковое оформление — уровню владения русским языком). После ознакомления с текстом учитель задает аудитории вопросы, чтобы убедиться, что ребята поняли текст. Далее класс делится на группы и на обсуждение выносятся любая тема, затронутая автором текста. Для обеспечения метапредметных связей можно взять один из текстов программы «литературного чтения» либо текст, посвященный теме, которую ребята изучают по программе на других уроках.

«Техника аквариума» может заключаться только в обсуждении предложенной проблемы для ребят более старшего возраста, в младших классах внимание учащихся можно сконцентрировать на образах героев или на сюжетной линии текста и позволить каждому высказать свое мнение о персонаже. Иными словами, для ребят более младшего возраста лучше подойдет такой формат, как составление коллективного портрета какого-либо героя в каждой группе и последующее их сравнение, а для ребят постарше интереснее может оказаться формат дискуссии. Коммуникативная деятельность должна осуществляться в каждой возрастной группе, однако если работу с детьми более старшего возраста можно целиком выстроить на этом виде деятельности, то в младших классах необходимо добавить творческие задания и физическую активность.

Разнообразить этот вид коммуникативной деятельности позволяя задания на воображение, например придумать продолжение истории. В этом случае можно сделать акцент на языковом оформлении текста: использовать как можно больше глаголов, написать как можно больше предложений (учащимся младших классов можно предложить дополнить текст прилагательными, обозначающими цвета, существительными, обозначающими животных, то есть сделать акцент на лексическом значении слов, а не на их принадлежности к грамматическому классу).

Кроме этого, можно дополнить игру и другими видами творческой деятельности: нарисовать эпизод из текста, разыграть текст и пред-

ложить другой группе угадать, какой именно эпизод представляют выступающие, показать одного из героев так, чтобы остальные угадали, кого показывает выступающий.

Эффективность использования описанной техники подтверждается на практическом опыте. При работе с учащимися 3-го класса общеобразовательной школы-интерната на занятии был разобран фрагмент текста «Дядя Федор, пес и кот» (автор — Эдуард Успенский). Ребятам было предложено прочитать фрагменты текста и расставить их по порядку. Работая в группе, ребята учились распределять работу, ответственно относиться к своей части задания. Следующим этапом задания были ответы на вопросы по прочитанному тексту (каждая группа получала разные вопросы). Свои ответы ребята представляли друг другу. Заключительным заданием было придумать продолжение истории, с чем ребята отлично справились.

Следующим видом коммуникативно-диалоговых технологий является игра «Волшебный стул». «Волшебный стул» — социально-психологическая форма групповой деятельности, которая поможет учащимся в одном классе ребятам заинтересоваться друг другом и понять, что у каждого человека есть положительные качества. В данной технологии сочетаются ценностно-ориентированная и игровая деятельность. На «волшебный стул» приглашается один из участников игры: как только он садится, присутствующие поочередно произносят вслух все положительные стороны его личности (называют внешние и внутренние качества, черты характера). Такая форма работы развивает эмпатию, учит ребят видеть достоинства друг друга, говорить друг другу комплименты и ободряющие слова. Эта игра позволяет улучшить отношения в классе, способствует сплочению коллектива и помогает развить у ребят чувство собственного достоинства.

На занятиях по РКН данную форму работы можно проводить после изучения тематических групп лексики (слова, обозначающие эмоции, черты характера), а также после изучения разных частей речи (например, прилагательных). В случае, если на занятии ребята изучили названия эмоций или качеств человека, игру можно провести так, как этого требует технология без каких-либо добавлений. Задание можно усложнить: при назывании качеств сидящего на стуле человека использовать только прилагательные или только существительные, также можно вспомнить как можно больше качеств на любую из букв алфавита (такая игра требует предварительной подготовки класса).

Чтобы у ребят появилась возможность использовать в игре не только названия положительных качеств человека, но и отрицательных, на «волшебный стул» можно сажать героя книги или фильма, например известного всем отрицательного персонажа (его изображение можно распечатать либо сделать в виде маски). Однако в этом случае учителю необходимо следить, чтобы ребята не переходили на личности и игра оставалась игрой.

Для ребят младшего возраста или ребят, владеющих русским языком на недостаточно высоком уровне, можно подготовить специальные карточки с необходимым лексическим материалом, из этих карточек участники могут выбирать то, что они хотели бы сказать тому, кто сидит на «волшебном стуле». Ребятам постарше можно предложить самостоятельно придумать названия положительных качеств человека и черт характера, каждое новое качество при этом лучше выписывать на доске. Также следует просить ребят не повторять уже названные положительные качества и стараться придумать что-то новое, что еще никто не называл.

Изучение или повторение грамматики также можно включить в игру: ребята могут использовать словосочетания, состоящие из одного существительного и одного прилагательного, глаголы в форме настоящего времени, простые предложения. Перед тем, как приступить к игре, грамматические правила и лексический материал необходимо повторить с классом.

Большой психологический эффект игра будет иметь, если использовать определенные предметы. Например, называемые положительные качества участники игры могут писать на листочке и «дарить» сидящему на стуле, приклеивать к стулу или опускать в коробку рядом с ним. Каждый участник, называющий какое-либо качество, может держать в руках длинную нить, кончик которой он привяжет к стулу, на котором сидит одноклассник. В конце игры сидящий на стуле сможет держать в руках нить от каждого одноклассника, что будет способствовать появлению у детей осознания сплоченности класса. Названные качества можно в виде большого цветка приклеить на доску или сделать аппликацию, чтобы у того, кто сидел на стуле, остался памятный подарок из хороших слов и комплиментов.

Использование коммуникативно-диалоговых технологий обеспечивает развитие у школьников навыков публичного выступления, освоение искусства ведения спора, диалога. Ребята учатся осознавать и формулировать собственную точку зрения, соглашаться или не

соглашаться с мнениями других участников диалога, а также узнают, что мнение другого человека может отличаться от их собственного. Дискуссия строится по определенным правилам, следуя которым, ребята учатся с пониманием и терпением относиться друг к другу и аргументировать свою позицию по определенному вопросу. Кроме этого, игра способствует развитию умения работать в команде и проявлять толерантность к мнению оппонента [Там же, 2014, с. 24].

Основная цель **проблемно-поисковых технологий** — развитие логического, креативного мышления, формирование самостоятельности, самоорганизации, умения работать в парах и группе, формирование общенаучных компетенций, нередко с использованием современных информационных ресурсов.

К проблемно-поисковым технологиям относятся кейс-технологии, которые основаны на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов с использованием различных видов носителей информации. К кейс-технологиям относятся: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций, метод ситуационно-ролевых игр, метод дискуссии [Там же, 2014, с. 24].

На занятиях по РКН в рамках такого вида психолого-педагогических технологий можно разыгрывать различные коммуникативные ситуации, например при изучении русского речевого этикета. Ребята могут, разделившись на группы, изучить по карточкам или картинкам вежливые фразы, соответствующие разным ситуациям, например выражению благодарности, просьбы или пожелания, а потом представить их одноклассникам, разыграв небольшую сценку. Для того чтобы у каждого ученика остались изученные фразы, можно раздать ребятам рабочие листы, которые к концу урока необходимо будет заполнить разными этикетными выражениями, представленными группами на уроке.

Помимо коммуникативных ситуаций, в которых требуется следовать нормам речевого этикета, на уроке можно разыгрывать и другие ситуации: поход в магазин, покупка билетов. Важно помнить, что такой вид деятельности требует предварительной дидактической подготовки, а также работы с классом, изучения определенного языкового материала, повторения пройденных тем, чтобы потом ребята могли применить эти знания на практике, в игре.

При работе с учащимися 2-го класса общеобразовательной школы-интерната проводилась коммуникативная игра, в которой ребята объ-

ясняли друг другу слова с помощью определенных речевых клише. Важным правилом было не называть само слово и не использовать однокоренные слова. Речевые клише изучались перед игрой. Игра способствует развитию коммуникативных навыков: учащиеся применяют изученные речевые клише, находят способы объяснения значения слов, узнают новую лексику. Ученикам очень понравился такой вид работы.

Проблемно-поисковые технологии обеспечивают реализацию практико-ориентированного подхода, активизацию познавательной, научно-исследовательской активности школьников, применение знаний в нестандартных условиях. Кроме этого, использование кейс-технологий способствует развитию коммуникативного навыка, повышению культуры общения и развитию навыка импровизации [Там же, с. 26].

Использование психолого-педагогических технологий на занятиях по русскому языку как неродному позволит ускорить процесс адаптации детей-инофонов к новой культурной среде, повысить эффективность обучения русскому языку в иноязычной аудитории, обеспечить психологическую безопасность детей в школе. Отдельно следует отметить здоровьесберегающую функцию психолого-педагогических технологий: применение таких технологий на уроке позволяет снизить уровень напряжения учащихся, что особенно актуально в многонациональном классе, а также раскрыть творческий потенциал детей. Психолого-педагогические технологии могут применяться при различных видах деятельности на занятиях по русскому языку как неродному в любом классе в общеобразовательной школе.

Литература

- Агеева Л. Ф., Вольтов А. В., Матюхина Е. В. Актуальные здоровьесберегающие технологии для использования в условиях высокотехнологичной среды образовательного учреждения: Аналитический обзор. *Здоровье в школе*. 2014. Вып. 1. С. 22–27.
- Лемох А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах. *Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы I Междунар. науч. конф.* Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. С. 97–99.
- Семяшкина Л. М. *Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе: методические рекомендации*. Ухта, 2014. 20 с.

Актуальные проблемы английской филологии

Афони́на Алёна Макси́мовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия.

Alena M. Afonina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia.

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — И. А. Щирова, д-р филол. наук, проф.

alyonaa98@mail.ru

УДК 81(063)

Языковое моделирование процесса самоидентификации персонажа в художественном тексте: постановка проблемы

Аннотация: в работе рассматривается процесс самоопределения персонажей в художественной литературе, а также ставится проблема выявления языковых маркеров процесса моделирования самоидентификации. Актуальное понятие современной науки — «самоидентификация» экстраполируется на художественный текст и один из его художественных образов — антропоцентр «персонаж». Уточняется содержание понятия самоидентификации; перечисляются ее виды.

Ключевые слова: самоидентификация, художественный текст, моделирование, автор, персонаж, языковые маркеры.

Language modelling of character self-identification in fiction: A first time overview

Abstract. The article examines approaches to self-identification of characters in fiction. It also focuses on the identification of language markers used in modelling self-identification. Self-identification is a “buzzword” in modern science. It was applied to fiction and one of its anthropocentric artistic images — a human character. The article explains the content of the concept self-identification and lists its types.

Keywords: self-identification, fiction, modelling, author, character, language markers.

Определение своего собственного Я — один из главных вопросов, с которым сталкивается человек в процессе становления своей личности. Человек может существовать в разных социальных ролях, поэтому виды личностных идентичностей очень многочисленны. В художественной литературе огромную роль в моделировании самоидентификации персонажа играют языковые средства, так как читатель формирует образ героев посредством текста.

Актуальность работы подтверждается тем, что в современной антропометрической науке большое внимание уделяется личности, и лингвистика не исключение. Изучение процесса художественного моделирования самоидентификации персонажа и анализ используемых языковых средств моделирования художественного образа способствует разработке проблемы оценки как «собственно человеческой категории». Поэтому данная работа совмещает в себе изучение самоидентификации личности и языковых инструментов.

Объектом исследования выступает процесс самоидентификации персонажа.

Предметом исследования являются языковые средства моделирования процесса самоидентификации личности в текстах художественной литературы.

Цель работы — охарактеризовать проблему самоидентификации личности в художественных текстах.

Цель работы требует решения следующих задач:

- изучить ключевые для работы смежные понятия «самоидентификация», «идентичность», «самопознание» и раскрыть их содержание;
- охарактеризовать основные виды самоидентификации;
- отметить художественные произведения, в которых процесс самоидентификации возможно проследить наиболее наглядно.

Методы исследования. Для решения поставленных задач применяется комплексная методика, включающая компонентный, контекстуальный и лингвистический анализ.

Чтобы понять, что же означает термин «самоидентификация», обратимся к определению М. М. Бахтина: самоидентификация — это комплексная деятельность человека по самоопределению, тесно связанная с мироощущением его как личности, с поведением в социуме и, соответственно, с проблемами личностного развития и взаимоот-

ношений. Самоидентификация личности — осознание человеком своей роли, значимости в мире, непосредственное отождествление себя с окружающим миром и с самим собой; создание образа, к которому стремится субъект — «Я» [Бахтин, Лукман, 1995, 13 с.].

В процессе самоидентификации индивид «примеряет» на себя различные социальные образцы (модели поведения, оценки, взгляды, ценности, нормы, интересы, роли, статусы), определяя тем самым свою группу, в рамках которой он будет чувствовать себя наиболее комфортно. Определяя «своё», человек закономерно отграничивает себя от «Другого» [Арутюнова, 1999, 59 с.].

Исторически сложилось так, что процесс самоидентификации начался с территориально-географического признака, и только с развитием социальных связей концепция существования в современном мировом сообществе «трансграничных культурных ареалов» «порождает новые формы гибридной культурной идентичности, уже не привязанные к определенной территории» [Семененко, 2003, 7 с.].

Поскольку социум многогранен и человеческие роли в мире разнообразны, самоидентификация тоже является процессом постоянно трансформирующимся и развивающимся.

Лингвист В. Г. Ярошенко в своих исследованиях выделяет следующие типы самоидентификации:

- 1) профессиональная,
- 2) семейная,
- 3) этническая,
- 4) гражданская,
- 5) региональная,
- 6) политическая,
- 7) религиозная,
- 8) эволюционно-видовая,
- 9) гендерная,
- 10) моральная,
- 11) социальная [Ярошенко, 1987, 22 с.].

Личности могут быть присущи сразу несколько видов самоидентификации в зависимости от выполняемых в социуме ролей и собственного самоощущения.

Исследовательский интерес для нас представляет художественная литература, так как в основе любого произведения лежит персонаж, его личность. Литературный герой существует и развивается в мире художественного вымысла точно так же, как человек живёт в реальности. Поэтому вполне возможно предположить, что литературные

персонажи тоже участвуют в процессе самоидентификации. Но у автора из инструментов есть только текст, и именно с помощью него раскрывается самоидентификация того или иного героя.

Таким образом, встает вопрос о том, какие именно речевые средства существуют для выражения тех или иных видов самоидентификации литературного персонажа. Для этого необходимо обратиться к конкретным примерам, встречающимся в художественной литературе и изучить речевые тактики персонажей.

Для дальнейшего анализа мы выбрали два произведения художественной литературы: роман-антиутопию Джорджа Оруэлла «1984» и роман Дэниела Киза «Цветы для Элджернона». В первом произведении речь идет о тоталитарном обществе, о массовом давлении на коллективное и индивидуальное сознание людей, тотальном контроле мыслей и чувств, поэтому нас будут интересовать прежде всего политическая, гражданская, моральная и социальная типы самоидентификации главного героя. Во втором выбранном произведении — романе Дэниела Киза — рассказывается о персонаже с отставанием в развитии, поэтому здесь актуальнее всего, на наш взгляд, будет рассмотреть моральную и социальную самоидентификации.

Самоидентификация в тексте происходит на уровне слов. Соответственно, нужны особые инструменты выражения этого процесса на уровне языка. В следующем исследовании мы будем выявлять языковые маркеры самоидентификации, анализируя речь персонажей, выявлять особенности семантики используемых языковых единиц, анализировать, какие слова, связанные с выбранными для анализа типами самоидентификации преобладают в речи персонажей. Гипотетически можно предположить, что особенно четко это будет прослеживаться на примере романа Дэниела Киза «Цветы для Элджернона», так как повествование в этом произведении ведется в виде дневниковых записей главного героя. В романе Джорджа Оруэлла «1984» помимо речевых маркеров мы будем изучать и другие способы самоидентификации.

Литература

- Арутюнова Н. Д. *Язык и мир человека*. 2-е изд. испр. Москва: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
- Бахтин П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
- Семенов И. С. Глобализация и социокультурная динамика: Личность, общество, культура. *Полис*. 2003. № 1. 5–23 с.
- Ярошенко В. Г. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987. 264 с.

Клейменова Александра Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Aleksandra S. Kleimenova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — Ю. В. Сергаева, канд. филол. наук

sasha.kleimenova@yandex.ru

УДК: 81.111

Стилистические функции заголовка фанфикшн

Аннотация. Актуальность работы обусловлена популярностью фанфикшн среди интернет-пользователей, а также недостаточной изученностью языковых особенностей этого типа вторичных текстов. Цель работы — определить стилистические функции заголовков текстов, входящих в фандом «Pride and Prejudice». Заголовок фанфикшн выполняет традиционные для данного фрагмента текста функции, однако специфика их реализации заключается в отсылке к первичному тексту, актуализации его отдельных смысловых и структурных элементов.

Ключевые слова: типы выдвигения, заголовок, фанфикшн, стилистические функции заголовка, интертекстуальность.

Stylistic functions of fanfiction titles

Abstract. The relevance of the reported study lies in the rising popularity of fanfiction on the Internet and a dent in research focusing on the language use in secondary texts. The article explores major stylistic functions of fanfiction titles from the Pride and Prejudice fandom. Apart from traditional functions, titles in fanfiction serve as references to the precedent text and its structural and/or conceptual elements.

Keywords: types of foregrounding, heading, fanfiction, stylistic functions of a heading, intertextuality.

В современном мире фанфикшн как жанр сетевой литературы (сетературы) стал неотъемлемой частью реальности. Все больше читателей после прочтения книги или просмотра фильма заходят на сайты, где публикуются фанфики, чтобы найти представляющий для них интерес

сюжетный поворот или вариант финала. Популярность фанфикшн среди интернет-пользователей, а также недостаточная изученность языковых особенностей этого типа вторичных текстов определяет актуальность данной работы. Цель работы — определить стилистические функции заголовков текстов, входящих в фандом «Pride and Prejudice».

Стилистика декодирования традиционно уделяет большое внимание изучению типов выдвижения, которые И. В. Арнольд определила как «способы формальной организации текста, фокусирующие внимание читателя на определенных элементах сообщения и устанавливающие семантически релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней» [Арнольд, 1999, с. 205]. Одним из таких типов является сильная позиция, а именно такое место в тексте, где важные смысловые фрагменты становятся особенно заметными. К ним относятся заглавие, эпиграф, начало и конец текста. В данной статье рассматривается одна из сильных позиций — заголовок.

В процессе литературной коммуникации заглавие образует отправную точку новой серии прогнозирующих операций, что и обуславливает его важность. Следует отметить, что разработанный лингвистами список сильных позиций релевантен как для первичных, так и для вторичных текстов.

В настоящее время наблюдается значительный рост популярности такого вида вторичного текста, как фанфикшн, который представляет собой результат творческой деятельности читателя, являющегося поклонником определенного художественного произведения. Каждый фанфик — это отдельно взятое произведение, которое относится к фандому и создается на основе переосмысления реалий вымышленного мира, репрезентированного в первичном тексте. Для автора фанфик — это способ поделиться своими мыслями и впечатлениями с единомышленниками, это средство исследования различных граней личности любимых персонажей, нередко перемещаемых в другую историческую эпоху.

Обратимся к особенностям заголовков, создаваемых для своих текстов авторами фандома по произведениям Джейн Остин. В лингвистических исследованиях описаны различные функции заглавия первичных текстов, каждая из которых имеет определенную специфику в фанфикшн, что можно проиллюстрировать примерами из проанализированного эмпирического материала.

1. Назывная функция

По мнению И. В. Арнольд, заглавие — это имя текста, которое индивидуализирует его и выделяет из массива иных текстов [Арнольд,

2016, с. 69]. В заглавии фанфика могут использоваться слова-указатели на первичный текст («Elizabeth's Refuge»: Элизабет — главная героиня романа), в случае их отсутствия («The Bachelor Club», «Heatwave») статус фанфика как вторичного текста однозначно определяется благодаря способу его репрезентации — размещению на специальном сайте.

2. Интертекстуальная функция

Заголовок устанавливает связи текста с другими текстами, способствует созданию читательской проекции [Кожина, 1986, с. 167–183]. Заглавие фанфика прежде всего устанавливает его смысловые связи с первичным текстом, но не идентифицирует с ним. Этот эффект достигается:

- созданием заголовков, структура которых идентична первичному заголовку, а лексическое наполнение частично повторяет его: «Pride and Purity», «Pride and Protection». Более того, в заглавии сохраняются оппозитивы, семантическая близость которых подкреплена аллитерацией: «Passion and Prudence», «Felicity & Formality», «Vice and Virtue», «Deceit and Devotion»;
- использованием в заголовке имени персонажа первичного текста: «The Enigmatic Mr. Collins», «Fitzwilliam Explains», «Darcy's Nightmare»;
- использованием топонима из первичного текста: «Longbourn Inheritance», «The Splendour of Rosings», «At The Meryton Ball»;
- цитацией первичного текста: «To Be Thus Polluted», «Most Ardently», «Once lost is lost».

Однако интертекстуальная функция не может сводиться к установлению связей исключительно с первичным текстом. Эффективным средством выражения формально-семантических связей заголовка с текстовым пространством англоязычной культуры являются аллюзии на Библию («Till Death Us Do Part», «In Sickness and in Health»), на популярные произведения массовой литературы («Never say never at Netherfield» отсылка к фильму о Джеймсе Бонде «Never Say Never Again»), крылатые выражения и фразеологизмы («Eye for an Eye»).

3. Внутритекстовая функция

В. А. Лукин выделяет внутритекстовую функцию заголовка, которая заключается в указании на текст, номинацией которого является сам заголовок [Лукин, 2005, с. 92–94]. Заглавие имеет формально-семантические связи с текстом, указывает на его содержание и, следовательно, является мотивированным им. Заголовок может называть персонажей, раскрывать сущность основного образа, место и время

действия. Поскольку фанфик представляет собой вторичный текст, то его персонажи и хронотоп, с одной стороны, идентичны тем, которые представлены в первичном тексте, но с другой — они наделяются новыми характеристиками, которые и выражаются в заглавии. Так, в заглавии фанфика «In Pursuit of Elizabeth Bennet» отражены как идея погони, положенная в основу развития сюжета, так и имя персонажа, вокруг которого разворачиваются основные действия. События фанфика «Mission to Meriton» происходят в городе Меритоне, что читатель понимает из названия. Более того, основные герои текста вовлечены в некую операцию, на что также указывает заголовок.

4. Рекламная функция

Поскольку заголовок — первое, с чем знакомится читатель, изучая каталог фанфикшн, он должен быть максимально привлекательным и запоминающимся. Правила оформления сайтов фанфикшн регламентируют графические средства оформления заголовков, следовательно, автор лишен возможности привлечь внимание читателя с помощью необычного шрифта или яркого цвета, что, в свою очередь, лишает заголовки графически выделительной функции. Задача заглавия сводится к тому, чтобы «разрешить проблему внешней занимательности, увлечь читателя сюжетностью» [Винокур, 2016, с. 132], предложить ему разгадать некую загадку. Например, заголовок «(Ext)ending His Suffering» привлекает внимание читателя своей необычной формой выражения, созданной с помощью языковой игры. Читателю предстоит выяснить, какие новые испытания выпадут на долю героя в процессе развития сюжета. Заглавие «A Dishonorable Offer» создает интригу, которая основывается на отсутствии репрезентации деталей предложения, сделанного одному из персонажей первичного текста.

5. Апеллятивная функция

Для заголовка фанфика характерна апеллятивная (или воздействующая) функция. В. П. Вомперский считает, что через заголовок автор непосредственно обращается к читателю, не только информирует его о содержании предмета речи, но и воздействует на читателя, вызывая у него соответствующее эмоционально-окрашенное отношение к содержанию [Вомперский, 1966, с. 84]. В основе апеллиатива лежит читательское отношение к первичному тексту, которое заранее создает ассоциативный ряд, формирующий положительное или отрицательное отношение к фанфику, с текстом которого читателю предстоит ознакомиться. Например, в фанфике «Lady Catherine's Love Potion» используется имя персонажа, который в оригинальном романе был скорее отрицательным и вряд ли мог вызвать у читателя симпатию

или сострадание. Разумно предположить, что данное имя, вынесенное в название, вызовет у читателя скорее негативные ассоциации.

Таким образом, можно сделать вывод, что заголовки фанфиков полифункциональны, каждый из них выполняет все перечисленные функции. Основное отличие функций заголовка фанфикшна от аналогичных функций первичного текста обусловлено его имманентной и облигаторной интертекстуальностью, поскольку автор фанфика создает свое произведение в пространственно-временных границах уже существующего мира первичного текста, в котором «действуют» определенные персонажи.

Литература

- Арнольд И. В. *Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов*. Москва: Флинта, 2016. 384с.
- Бухаркин П. Е. (ред). *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. 444 с.
- Винокур Г. О. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Флинта, 2016. 784 с.
- Вомперский В. А. *К изучению синтаксической структуры газетного заголовка*. Алма-Ата: Искусство публикации, 1966. С. 82–85.
- Кожина Н. А. *Заглавие художественного текста: онтология, типология*. Москва: Наука, 1986. С. 167–183.
- Лукин В. А. *Художественный текст. Основы лингвистической теории*. Москва: «Ось-89», 2005. С. 92–94.
- Fandom «Pride and Prejudice». Интернет-ресурс *fanfiction.net*. URL: <https://www.fanfiction.net/book/Pride-and-Prejudice/> (дата обращения: 06.04.2021).
- Fandom «Pride and Prejudice». Интернет-ресурс *Archive of Our Own*. URL: <https://archiveofourown.org/tags/Pride%20and%20Prejudice%20-%20Jane%20Austen/works> (дата обращения: 06.04.2021).

Кузьмина Марина Юрьевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina Yu. Kuzmina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — Н. В. Урсул, канд. филол. наук

charoitmermaid@gmail.com

Авторские идиоматические конструкции в творчестве Дж. Р. Р. Толкина

Аннотация. Статья посвящена проблематике изучения окказиональных идиоматических конструкций, которые встречаются в творчестве Дж. Р. Р. Толкина. В представленной работе анализируются различные виды авторских идиоматических конструкций, созданных писателем специально для текстов своих произведений, и предпринимается попытка их классификации, а также поднимается вопрос важности появления и использования подобных нестандартных элементов как одной из разновидностей авторской языковой игры и как одной из особенностей художественного стиля рассматриваемого писателя.

Ключевые слова: идиоматические конструкции, языковая игра, окказиональная лексика, идиостиль, пословицы, Толкин.

Author's idiomatic constructions in J. R. R. Tolkien's works

Abstract. This article investigates occasional idiomatic patterns in J. R. R. Tolkien's works. It analyses various types of idiomatic constructions created by Tolkien specially for his fiction writings and discusses their classification. The article also highlights the importance of non-standard idiomatic constructions as an element of Tolkien's language game and a feature of his literary style.

Keywords: idiomatic constructions, language game, occasional lexicon, individual style, proverbs, Tolkien.

Одной из важнейших задач автора произведения в жанре фэнтези является создание правдоподобной вымышленной картины мира как места развертывания действия его повествования, заставляющей читателей поверить в реальность ее существования, пусть только и на время знакомства с книгой. Используемый персонажами язык, среди прочих атрибутов, помогает автору справиться со сложной задачей по созданию самобытной атмосферы литературного произведения, поскольку речь героев в полной мере может отражать специфический культурный и привычный повседневный уклад жизни того или иного народа, передавать характерные различия между миром вымышленным и миром реальным, а также нести в себе отголоски исторического хода событий, предшествующего событиям настоящим, т. е. описываемым в книге. Идиоматические конструкции при этом, как никакие другие в языке, отражают всю сложность культурного наследия и осо-

бенностей исторического развития той или иной нации, подчеркивая своеобразный взгляд на мир, присущий каждой отдельной социальной группе. Кроме того, идиомы обладают такими важными компонентами экспрессивной выразительности, как метафоричность и образность, что позволяет им как стилистически окрашенным единицам «украшать» собой речь литературных героев и тексты соответствующих им художественных произведений, заставляя читателей переосмысливать высказывание, отталкиваясь в большей мере не от прямого значения компонентов устойчивого выражения, а скорее от того образа, который они создают в совокупности. В данной работе термин «идиоматические конструкции» понимается максимально широко и включает в себя абсолютно все устойчивые обороты речи, которые встречаются в языке, в том числе пословицы и поговорки, что находится в согласии с мнением И. Р. Гальперина [Galperin, 2018, с. 166] в этом вопросе, а целью настоящего исследования ставится структурный и стилистический анализ авторских идиоматических конструкций, являющихся частью языковой игры в рамках художественного стиля изучаемого писателя.

Профессор Дж. Р. Р. Толкин, уделявший немало времени в своей творческой и исследовательской деятельности изучению (а затем, как всем хорошо известно, и составлению новых) языков, является ярчайшим примером писателя, использовавшим весь свой накопленный опыт знаний в области лингвистики в своих художественных работах. К. С. Льюис, британский писатель, поэт, профессор английской литературы и близкий друг Дж. Р. Р. Толкина, охарактеризовал его неординарную способность подходить к читаемым и создаваемым им текстам одновременно как с лингвистической точки зрения, так и с литературно-эстетической фразой: «his unique insight at once into the language of poetry and into the poetry of language» [Carpenter, 1977, с. 133]. Говоря об идиостиле Дж. Р. Р. Толкина, нельзя не вспомнить также высказывание В. В. Виноградова о связи между автором и структурой создаваемого им текста как словесно-художественного целого: «...стиль писателя <...> создает и воспроизводит индивидуально-выразительные качества и соотношения вещей-образов, типические для творческой системы именно этого художника» [Виноградов, 1971, с. 211].

Одним из таких индивидуально-выразительных качеств литературного стиля Дж. Р. Р. Толкина является использование языковой игры, которая представляет собой целенаправленный поиск приемов разрушения конвенциональных языковых структур и связанных с ними стереотипов речевого восприятия и которая в первую очередь направлена на создание в языковой (речевой) структуре нового смысла, не-

знакомому ранее читателю или слушателю [Кожина, 2006, с. 657]. Обращение к подобному стилистическому приему выдает желание писателя как лингвиста и филолога проявить свои творческие способности в нетривиальном обращении с внутренней структурой существующего языкового материала и вытекает в создание авторских идиоматических конструкций.

Конечно, Дж. Р. Р. Толкин нередко использует устойчивые выражения ровно в том виде, в котором они уже закрепились в словарном составе языка, без окказиональных изменений, но наряду с этим автор зачастую прибегает к языковой игре с уже имеющимися в английском языке идиоматическими конструкциями, которые он сознательно преобразует для того, чтобы лучше *вписать* их в выдуманный им мир. Выбор в использовании идиом как средства художественной выразительности текста в данном случае особенно интересен тем, что многие подобные выражения настолько плотно вошли в обиход носителей английского языка, что говорящие уже даже не придают должного внимания составляющим их отдельным компонентам, которые, в свою очередь, могут многое рассказать об окружающем мире говорящего:

«[*The Man-in-the-Moon*:] 'I'm glad you didn't bump into my dog. **Where in the moon** has he got to now, I wonder?' » [Tolkien, 2008, с. 24];
«'Now **what on earth or under it** has happened?' said Thorin» [Tolkien, 2012, с. 218].

Эти две похожие по своей структуре модификации привычных английских выражений *where on [God's green] earth ...?* и *what on earth ...?* встречаются в двух различных произведениях (первый пример взят из повести «Roverandom», входящей в состав сборника «Tales from the Perilous Realm», и второй из повести «The Hobbit»), но могут быть объединены в плане обращения с понятием *earth* внутри них: в первом случае действие происходит на Луне, поэтому Дж. Р. Р. Толкин логично заменяет слово *earth* на слово *moon*; во втором же примере действие происходит в пещере глубоко под землей, поэтому автор расширяет привычное устойчивое выражение и добавляет к *on earth* продолжение в виде *under it [earth]*.

С одной стороны, трансформация идиом позволяет писателям избежать определенных «приевшихся» штампов, а с другой стороны, новый, инородный компонент в уже знакомой структуре сразу же акцентирует внимание читателя на определенной мысли, которую автор произведения хотел бы особо подчеркнуть и вывести на передний план. Поскольку основной смысловой каркас выражения остается тем же самым и вызывает четкие ассоциации с уже знакомыми зафиксирован-

ными в языке высказываниями, то читатель с легкостью находит в своей памяти нужную информацию и воспроизводит изначальную форму идиомы, опираясь при этом на оставшиеся неизменные элементы идиоматической конструкции и проводя, таким образом, параллель между исходным устойчивым выражением и модифицированным:

«*As all things come to an end, even this story, a day came at last when they were in sight of the country where Bilbo had been born and bred, where the shapes of the land and of the trees were as well known to him as his hands and toes*» [Tolkien, 2012, с. 273].

Приведенный пример является угадываемой модификацией выражения *to know smth like the back/palm of one's hand* (знать как свои пять пальцев). По какой же причине Дж. Р. Р. Толкин решает расширить эту идиому и добавить к ней продолжение *and toes* (пальцы на ногах)? Причина кроется в том, что Бильбо Бэггинс, о котором идет речь в данном предложении, является представителем низкорослого народа хоббитов, а хоббиты всегда ходят босиком в любую погоду и, следовательно, всегда могут видеть не только свои пальцы на руках, но и на ногах тоже. Таким образом, Дж. Р. Р. Толкин, акцентируя внимание на этой маленькой и на первый взгляд даже неприметной детали, которую очень легко пропустить мимо своих глаз и ушей, лишний раз напоминает читателям о различиях жизненных укладов представителей разных народностей в его волшебном мире. Еще один весьма похожий пример, но касающийся уже внешнего вида другого народа, населяющего многообразный мир Средиземья, можно найти, например, в следующем отрывке:

«*'Well, it is the first time that even a mouse has crept along carefully and quietly under my very nose and not been spotted,' said Balin, 'and I take off my hood to you.' Which he did*» [Tolkien, 2012, с. 87].

Гномы в произведении Дж. Р. Р. Толкина носят разноцветные капюшоны, а не шляпы, вследствие чего автор заменяет слово *hat* в выражении *to take off one's hat to smb* (снимать шляпу перед кем-либо / восхищаться кем-либо) на более подходящее по ситуации слово *hood*. Интересно также отметить, что в этом примере автор ссылается одновременно как на переносный, так и на прямой смысл фразы — гном по имени Балин, как можно видеть в конце приведенного отрывка, действительно снимает капюшон перед хоббитом Бильбо в знак своего уважения перед его способностью передвигаться очень тихо и незаметно.

«*'Well, Merry People [elves]!' said Bilbo looking out. 'What time by the moon is this? Your lullaby would waken a drunken goblin! Yet I thank you.'*

'And your snores would waken a stone dragon — yet we thank you,' they answered with laughter» [Tolkien, 2012, с. 271].

В данных примерах, представляющих собой непосредственный диалог и обмен остротами между персонажами произведения, явно прослеживается аналогия с идиомой *enough to wake/rouse the dead* (и мертвого разбудит), однако писатель принимает решение несколько видоизменить ее в рамках своей волшебной истории, заменив весьма нейтральное слово мертвый на непосредственных представителей смертельной угрозы в мире Средиземья — гоблина и дракона, последний из которых и вовсе является основным источником опасности в повести «Хоббит».

Особое место среди идиоматических конструкций в работах Дж. Р. Р. Толкина занимают пословицы. Пословица — краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически и грамматически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован практический опыт народа и его оценка определенных жизненных явлений [Ладыженская, Михальская, 1998, с. 161]. Среди них можно встретить как совершенно новые, истинно авторские, так и преобразованные, созданные на основе уже имеющихся в английском языке пословиц:

«The blacksmith heard the howls. 'A bad omen,' he said cheerfully.

Many days passed and no news came. 'No news is bad news,' he said, and burst into song» [Tolkien, 2008, с. 144].

В данном примере автор преобразует пословицу *No news is good news* (Отсутствие новостей — уже хорошая новость), заменив в ней слово *good* на его антоним *bad* и изменив, таким образом, смысл изначального выражения на диаметрально противоположный — кузнец, отнюдь не являясь добродушным человеком, очень надеется на то, что фермер Джайлс, главный герой одноименного сатирического произведения («*Farmer Giles of Ham*», входит в сборник «*Tales from the Perilous Realm*»), не вернется в родную деревню после опасного похода на огнедышащего дракона, и день ото дня ждет известий о его смерти. Так как никаких новостей о судьбе фермера на данный момент нет, то кузнец злорадно предполагает, что упомянутый герой, должно быть, уже мертв.

«'Every worm has his weak spot, as my father used to say, though I am sure it was not from personal experience'» [Tolkien, 2012, с. 203].

В приведенном выше примере под словом *worm* подразумевается дракон Смауг, главный антагонист в повести «Хоббит», а сама пословица имеет отсылку к *Every man has his weak side* (У каждого свои слабости). Для того чтобы подчеркнуть народность данного высказы-

вания, а также высокую степень его употребительности, Дж. Р. Р. Толкин добавляет вводное предложение «*as my father used to say*», вкладывая, таким образом, эту народную мудрость в уста более старшего поколения — отца хоббита Бильбо Бэггинса.

«*‘Escaping goblins to be caught by wolves!’ he said, and it became a proverb, though we now say ‘out of the frying-pan into the fire’ in the same sort of uncomfortable situations*» [Tolkien, 2012, с. 92].

Данный пример, являясь цитатой Бильбо Бэггинса, очень красноречиво демонстрирует желание Дж. Р. Р. Толкина провести четкие параллели между двумя мирами — вымышленным и реальным, связав их по возможности между собой. В приведенном отрывке писатель дает своим читателям своеобразное объяснение появлению идиомы «из огня да в полымя», делая ответственным за ее создание главного героя своего произведения, который придумал ее после того, как его компания, спасаясь от одних врагов (*escaping goblins*), практически немедленно попадает в засаду к другим неприятелям (*caught by wolves*). Еще один весьма иллюстративный пример того, как фраза, сказанная главным героем, впоследствии становится пословицей в контексте самой истории, можно увидеть в следующем отрывке:

«*‘Never laugh at live dragons, Bilbo you fool!’ he said to himself, and it became a favourite saying of his later, and passed into a proverb*» [Tolkien, 2012, с. 209].

Выдуманная хоббитом пословица, вероятнее всего, имеет аналогию в современном английском языке с пословицей *Let sleeping dogs lie* (Не буди лихо, пока оно тихо).

Подводя итог, можно утверждать, что в результате новаторства в использовании идиоматических конструкций у писателей возникают оригинальные словесные сочетания и образы, которые добавляют особую эмоциональную окраску речи героев и стилистически оживляют тексты художественных произведений. Преобразование устойчивых единиц расширяет границы авторской мысли, делает выражение более заметным и ярким, ведь авторский подход к обработке устойчивых выражений в еще большей степени усиливает их природную выразительность, показывает новую грань их экспрессивной окраски и создает новую образность благодаря авторской деформации исходного народного материала. Идиоматические выражения, подвергаясь индивидуально-авторским преобразованиям, становятся действенным языковым средством, которое писатель успешно использует для создания завершенной картины задуманного им мира. Дж. Р. Р. Толкин, прибегая к сотворению и использованию авторских идиоматических

конструкций, с их помощью добавляет достоверности к созданной им фэнтезийной реальности, позволяя своим читателям глубже окунуться в вымышленный мир, прочувствовав его своеобразные и неповторимые различия с миром настоящим.

Литература

- Виноградов В. В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971. 240 с.
- Кожина М. Н. (ред.). *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
- Ладыженская Т. А., Михальская А. К. (ред.). *Педагогическое речеведение. Словарь-справочник*. Москва: Флинта; Наука. 1998. 312 с.
- Carpenter H. J. R. R. *Tolkien: A Biography*. London: George Allen and Unwin, 1977. 288 p.
- Galperin I. R. *English Stylistics*. Москва: URSS, 2018. 336 p.
- Tolkien J. R. R. *Tales from the Perilous Realm*. London: HarperCollinsPublishers, 2008. 403 p.
- Tolkien J. R. R. *The Hobbit, or There and Back Again*. London: HarperCollinsPublishers, 2012. 300 p.

Маргарян Айкануш Акоповна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Aykanush A. Margaryan

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — А. А. Радюшкина, канд. филол. наук

aigyshaa@mail.ru

УДК 81'42

Моделирование информации как средство формирования восприятия адресата в условиях пандемии COVID-19 (на материале публичных выступлений Д. Трампа)

Аннотация. Целью работы является анализ средств речевой манипуляции, осуществляемой Д. Трампом путем отбора и подачи инфор-

мации в публичных выступлениях в условиях пандемии COVID-19. Выбор темы обусловлен значимостью коронавируса в мире в целом, а также неблагоприятной эпидемиологической ситуацией на фоне политического кризиса в США в частности. Исследование сосредоточено на обзоре фактуальной информации, к которой апеллирует Д. Трамп, говоря о пандемии, вследствие чего открывается перспектива изучения моделирования иных видов информации.

Ключевые слова. Фактуальная информация в политическом дискурсе, моделирование информации в политическом дискурсе, манипулирование, политический дискурс Д. Трампа, публичное выступление, COVID-19.

Information modelling as a means of forming the recipient's perception during COVID-19 pandemic: Evidence from Donald J. Trump's public speeches

Abstract. The article discusses manipulation techniques in public speeches by Donald J. Trump against the backdrop of the COVID-19 pandemic. The research is relevant as it focuses on the challenges posed by the pandemic worldwide and the pandemic-related issues facing the US in view of its political crisis. The study analysed factual information used by Trump when talking about the pandemic. This opens up the prospects of research on modelling other types of information in Trump's political discourse.

Keywords: factual information in political discourse, modelling information in political discourse, manipulation, Donald J. Trump's political discourse, public speech, COVID-19.

Моделирование восприятия посредством речи широко представлено в различных формах взаимодействия людей и находит непосредственное отражение в политическом дискурсе, поскольку одной из отличительных черт данного вида дискурса является высокий уровень речевого воздействия на реципиента.

Политический дискурс представляет собой сложный феномен и как понятия языка и речи не поддается единственно возможному определению. В научных работах данный термин, как и многие другие, имеет широкую и узкую трактовки. Согласно первой, он охватывает только имеющие отношение к политике формы общения. Так, политический дискурс является комплексом используемых в политике речевых актов и норм. С точки зрения узкого подхода это вид дискурса, подчиненной определенной цели [Маслова, 2008, с. 44].

Ведущей целью политического дискурса является борьба с политическими оппонентами, приобретение хорошей репутации и создание сильного образа в общественном мнении [Шейгал, 2004, с. 24]. Однако чаще говорят о другой цели, ориентированной на граждан — утверждение в их сознании потребности в каких-либо действиях, совершение «правильных» поступков и выбора. Эффективность политического дискурса основывается на вышеуказанных целях [Демьянков, 2002, с. 37–38].

Как было отмечено, одной из главных целей политического дискурса принято считать захват, удержание и реализацию политической власти, что открывает потребность в манипуляции сознанием электората посредством подачи «выгодной» для политика информации. В данном случае речь идет о манипулятивном потенциале политического дискурса, который заключается в возможностях использования различных средств для воздействия на целевую аудиторию и формирование у нее определенных взглядов [Семкин, 2015, с. 49].

Историческая эволюция и переход общества на новую — информационную — ступень развития обуславливает важную роль информации как ресурса в жизни каждого человека. Так, информация в настоящее время лежит в основе всех сфер жизнедеятельности социума, и ее получение от авторитетных источников (таких как президент), а не из статей «желтой прессы» не ставится под сомнение. Политические деятели, в свою очередь, расценивают возможность информирования общества о текущей ситуации, спорных вопросах, достижениях и неудачах как успешное осуществление государственного управления.

Всплеск коронавирусной инфекции в конце 2019 года и ее стремительное распространение в начале 2020 года стали не только основным поводом, но и благоприятной почвой для разного рода новостей и споров — медицинских, конспирологических, экономических, социальных, политических. События, относящиеся к COVID-19, формировали повестку дня в 2020 году, а также сделали его обсуждение самой актуальной темой [Великая, Сакка, Ирсетская, 2021, с. 8]. Пристальное внимание людей к любой информации, которая транслируется в СМИ, привело к борьбе за создание самой этой информации. Успешность в борьбе с вирусом косвенно отражает успешность и силу государств и политических сил, которым борьба с вирусом дается лучше других.

Данное исследование посвящено анализу связанной с COVID-19 информации, которую освещал президент Соединенных Штатов Америки. В связи со статусом политика и уровнем публичных выступлений целесообразным будет рассмотрение данной информации как

содержательно-фактуальной, лишенной какого-либо дополнительного подтекста. В содержательно-фактуальной информации заключены сообщения о событиях, различных процессах, характеристиках какого-либо явления и так далее [Гальперин, 2007, с. 27–28].

Склонность политиков использовать «громкие» события и значимые явления для страны и мира как средство для построения своей политической карьеры, а также повышенное внимание к публичным выступлениям президента в условиях пандемии обуславливают **актуальность** настоящего исследования. **Целью** настоящей работы является описание особенности актуализации содержательно-фактуальной информации в публичных выступлениях Д. Трампа в период с марта по ноябрь 2020 года.

Риторике 45-го президента США Дональда Джона Трампа в целом присущи экспрессивность и эпатажность. Публичные выступления лидера вошли в историю как скандальные, но в то же время простые для восприятия. Д. Трамп не оставлял без внимания известные и локальные события, официальную статистику, результаты различного рода исследований и тому подобное. Тем не менее информация, подбираемая для выступлений, направлена на достижение определенной цели: акцентировать на чем-то внимание адресной аудитории, аргументировать решения администрации, то есть сформировать «выгодное» для политика восприятие себя адресатом, пытаясь придать информации объективность.

Согласно официальным данным, в январе 2020 года в США были зафиксированы первые случаи заражения коронавирусной инфекцией, а к концу марта страна заняла лидирующую позицию во всемирном рейтинге по числу заболевших. В это время население уже охватила паника, сдерживать которую удавалось презентацией научных исследований и изобретений.

Приоритетным направлением в борьбе с COVID-19 с начала пандемии являлось создание вакцины. Однако именно неуклонный рост заболеваемости и летального исхода в Соединенных Штатах Америки стал стимулом начала нескольких исследований одновременно. Лидирующие позиции заняли вакцины трех известных фармацевтических компаний — Pfizer, Johnson & Johnson, Moderna.

Д. Трамп был на связи с центрами разработки и исследования вакцин и регулярно делился информацией для успокоения граждан: *«We have three vaccines in the final stage of clinical trials. Yesterday, Pfizer announced — I just spoke to the head of Pfizer, great guy. They announced that it expects to have the results of its trial very, very shortly — next*

month — but very shortly. We remain on track to deliver a vaccine before the end of the year and maybe even before November 1st. We think we can probably have it sometime during the month of October. And Pfizer is among the leaders, as you know, and it's a great company. Johnson & Johnson also doing well. Moderna. We have some really great companies. They're all doing very well. They're all in final stage» (4 сентября 2020 г.).

В данном случае мы находим сообщение о событии, определяемом как важное явление, крупный факт, произошедший в общественной или личной жизни [Подорога, 2010, с. 582–584]. Сообщение о текущих испытаниях вакцин приобретает определенную целостность посредством обрамления абзаца: «three vaccines in the final stage» в первом предложении и «all in the final stage» в конце. Вставная конструкция «I just spoke to the head of Pfizer, great guy», в которой содержится обособление «great guy», употреблена для придания большей степени значимости личному знакомству и дружеским отношениям президента Д. Трампа с генеральным директором компании «Pfizer» А. Бурлой. Кроме того, в данном абзаце присутствуют эпитеты: в предложениях «And Pfizer is among the leaders, as you know, and it's a great company» — «We have some really great companies» и предложениях «Johnson & Johnson also doing well» — «They're all doing very well»; а также анафора «they're all» в предложениях «They're all doing very well» — «They're all in final stage». Вышеуказанные стилистические приемы позволяют выделить те аспекты, в которых заключена основная, по мнению политика, информация, а именно — три известные американские фармацевтические компании успешно завершают процесс создания вакцин. К тому же Трамп использовал собственно-назывное предложение «Moderna», состоящее только из названия третьей компании во избежание избыточности информации. Смысл высказывания един — все три компании на финальной стадии испытаний вакцин, и президент владеет информацией из первых рук.

Для получения достоверной информации об инфекции президент США находился в постоянном контакте с президентом КНР. Д. Трамп интересовался успешным опытом борьбы с пандемией в стране, которая первая столкнулась с новой инфекцией и поэтому располагала наибольшими данными о ней, а затем сообщал об этом гражданам: «*We have been working very much with China. I've spoken, as you know, with President Xi. They went through hell. Their numbers are starting to look very good. We're very happy about that. In fact, we're sharing quite a bit of data, including the fact that some of our pharmaceutical companies are working over there right now with large groups of people»* (13 марта

2020 г.). В данном примере реализуется информационное сообщение об авторитетном мнении. Употребление в первом предложении формы Present Perfect Continuous подчеркивает длительность общения и частые переговоры с президентом Си Цзиньпином, также видовременная форма Present Continuous в последующих предложениях позволяет слушателю удостовериться в том, что лидеры не планируют прекращать взаимодействие. Примечательно, что проводя параллель между Китаем и Америкой посредством местоимений «they» и «we» соответственно, Д. Трамп создает эффект дружбы и союза. Кроме того, образное устойчивое выражение, построенное на метафоре «go through hell», подтверждает необходимость и важность получения сведений и новостей из первых уст, от авторитетного лица, чьи решения и действия стабилизировали ситуацию в регионах КНР. Хотя в сообщении не содержится описания конкретных достижений американского здравоохранения, эффекту успокоения граждан способствует указание на факт взаимодействия с успешным в вопросе борьбы с вирусом Китаем («we're sharing quite a bit of data») и непрерывное взаимодействие американских фармацевтических компаний с китайскими («some of our pharmaceutical companies are working over there right now with large groups of people»).

Первая декада апреля завершилась фатальным известием о том, что Америка заняла первое место по числу умерших от COVID-19. Число погибших жителей США составило более 20 тыс., и ежедневная смертность возросла до 2 тыс. человек. Чтобы дать людям надежду и снизить этим напряжение в обществе, которое могло перерасти в агрессию против власти, политический лидер ежедневно информировал американцев о количестве проведенных тестов и возможностях проводить обследования: *«More than 2 million coronavirus tests have been completed, and we're conducting approximately 100,000 more every day. We're also working to bring blood-based serology tests to the market as quickly as possible so that Americans can determine whether or not they have already had the virus and potentially have immunity»* (10 апреля 2020 г.). Приведенный пример иллюстрирует возможности воздействия на восприятие адресата сообщения о статистических данных — совокупности упорядоченных, классифицированных данных о некотором массовом явлении или процессе [Осипов, Москвичев, 2008. с. 497]. Статистические данные должны сместить фокус восприятия населения с негативной информации о количестве погибших на положительную информацию о количестве тестов, которые помогут выявить заболевание на более ранней стадии, что позволит предотвратить тяжелое течение болезни у самих инфициро-

ванных и ограничить круг их взаимодействия, снизив темпы распространения вируса. Видовременная форма Present Continuous, использованная в параллельных конструкциях «we're conducting», «we're also working», позволяет президенту сделать акцент на непрерывной работе правительства по медицинской защите населения.

Говоря о вирусе COVID-19, Д. Трамп старался оперировать объективными данными, содержательно-фактуальной информацией, а именно сообщениями о событии, авторитетном мнении и статистических данных. Главная задача таких выступлений — информирование и поддержка граждан, снижение уровня беспокойства и потенциальной агрессии в адрес власти. При этом у выступлений наблюдается дополнительный скрытый потенциал, а именно придать позитивную окраску деятельности самого президента как лидера, который держит ситуацию под контролем, что соответствует основной цели политического дискурса, а именно удержание власти. К основным языковым средствам, позволяющим Трампу создать образ эффективной работы правительства и своей личной деятельности, относятся видовременные формы длительного вида, параллельные конструкции с анафорическим началом, эпифоры, обрамление абзацев и вставные конструкции. Помимо обращения к фактуально-содержательной информации, в выступлениях Д. Трампа прослеживается тенденция моделирования информации с положительной и отрицательной стороны, что открывает дополнительное поле для исследования политического дискурса 45-го президента США.

Литература

- Великая Н. М., Сакка Ф., Ирсетская Е. А. Пандемия коронавируса в публичном дискурсе современной России: угрозы, вызовы и возможности. *Вопросы управления*. 2021. № 1. С. 8–22.
- Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.
- Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии. В кн.: В. И. Герасимов, М. В. Ильин (Ред.). *Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования*. Москва: ИНИОН РАН, 2002. С. 32–43.
- Маслова В. А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? *Политическая лингвистика*. 2008. № 1 (24). С. 43–48.
- Осипов Г. В., Москвичев Л. Н. (ред.). *Социологический словарь*. Москва: Норма, 2008. 606 с.
- Подорога В. А. Событие. В кн.: М. С. Ковалева, Е. И. Лакирева, Л. В. Литвинова и др. (ред.). *Новая философская энциклопедия*. Т. 3. Москва: Мысль, 2010. С. 582–584.

- Семкин М. А. *Актуальные термины политической лингвистики: словарь современной медиа*. Москва: Форум: ИНФРА-М, 2015. 111 с.
- Шейгал Е. И. *Семиотика политического дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2004. 326 с.

Марсал Анастасия Денисовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasiya D. Marsal

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — А. А. Радюшкина, канд. филол. наук

nastyamarsal096@gmail.com

УДК 81'42

О некоторых особенностях политического дискурса Бориса Джонсона

Аннотация. Настоящая работа посвящена исследованию индивидуального политического дискурса 77-го премьер-министра Великобритании. Рассматривая политический дискурс как разновидность институционального дискурса, автор выделяет характерные для него черты в публичных выступлениях и парламентских дебатах Бориса Джонсона. Описываются как вербальная, так и невербальная составляющие его коммуникативного поведения в свете основных принципов коммуникации, делается акцент на лексико-синтаксическом анализе выступлений премьер-министра.

Ключевые слова: политический дискурс Б. Джонсона, институциональность политического дискурса, вербальные и невербальные средства взаимодействия, дискурсивный анализ политического дискурса, лексико-синтаксический анализ политического дискурса, максимы вежливости в политическом дискурсе.

On some aspects of Boris Johnson's political discourse

Abstract. The article analyses political discourse of the 77th Prime Minister of Great Britain. The research views political discourse as a type of institutional discourse and attempts to identify features characteristic of

Boris Johnson's public speeches and parliamentary debates. In particular, in view of the principles of speech behaviour, the article focuses on verbal and non-verbal means of communication. A special focus is given to lexical and syntactic analysis of Johnson's political speeches.

Keywords: Boris Johnson's political discourse, institutionality of political discourse, verbal and non-verbal means of communication, discourse analysis of political discourse, lexical and syntactic analysis of political discourse, politeness maxims in political discourse.

Современный человек, как никогда раньше, находится под воздействием массивных потоков информации. С их ростом, а также с развитием лингвистической науки оформилось понятие «дискурс». Обилие трактовок этого термина вызвано интегративным характером самого явления, но с позиций социолингвистики дискурс представляет собой общение людей, принадлежащих к определенной социальной группе или типичной речеповеденческой ситуации [Карасик, 2002, с. 194].

Принято делить ситуации общения на институциональные и бытовые. В некоторых общественных институтах общение выступает составной частью организации и складывается из:

- 1) речевых событий данной сферы общества;
- 2) типичных образцов речевого поведения участников общения в процессе осуществления их социальных ролей;
- 3) типичной тематики коммуникации [Шейгал, 2005, с. 58].

Вышеуказанные черты характерны и для политического дискурса. Его, главным образом, определяют коммуниканты, а точнее, их позиции в иерархии власти, поэтому институциональный дискурс также называют статусно-ориентированным [Карасик, 2000, с. 28]. Формообразующим фактором в нем служат нормы, обозначающие рамки поведения. В лингвистике изучением таких предписаний занимались Г. Грайс и Дж. Лич. Последний развил принцип кооперации Грайса, сосредоточив внимание на понятии вежливости, и предложил измерять ее шкалой затрат и выгоды в рамках шести максим [Geoffrey N. Leech, 1983, p. 132]:

- 1) максима Такта (*The Tact Maxim*),
- 2) максима Щедрости (*The Generosity Maxim*),
- 3) максима Одобрения (*The Approbation Maxim*),
- 4) максима Скромности (*The Modesty Maxim*),
- 5) максима Согласия (*The Agreement Maxim*),
- 6) максима Симпатии (*The Sympathy Maxim*).

Мы поставили **цель** — выяснить, как самый влиятельный политический деятель Соединенного Королевства реализует позицию лиде-

ра и соблюдает ли он регламент, нормы кооперации и вежливости в своем речевом и неречевом поведении.

Основным жанром устного общения в парламенте Великобритании выступают дебаты. Обычно общение в данной форме сосредоточено вокруг темы, которая задается вступительным словом одного из членов Палаты Общин.

Обратим внимание на формулы обращения, используемые премьер-министром. Среди них:

1) **my honourable Friend**: «*My hon. Friend is entirely right. The confusion one finds in the capitals of our partners around the world must end*» [Global Britain, 2020, Volume 677].

2) **the honourable Lady/Gentleman** или **the honourable Member**: «*I think, frankly, the hon. Lady is being, and I think many Opposition Members have been, far too negative about this*» [Global Britain, 2020] и «*I thank the hon. Member for what he has done just now to draw attention to the scheme, but I must say that I respectfully disagree with him about the ignorance in which our wonderful EU nationals have been, because 4 million of them have successfully applied and been given residence, thanks to the scheme we have instituted. It is a great success, and we pay tribute to the wonderful EU nationals in our country who do a fantastic job for this country*» [Prime Minister, 2020, Volume 687].

Правило, гласящее, что к соратникам по партии следует применять первое обращение, ко всем остальным представителям — последнее, было выполнено в данных примерах.

Однако имеют место и случаи полного их отсутствия как в случае с представителем консерваторов, когда после вступительной речи Борис Джонсон отвечает на вопрос Алана Кэрнса, консерватора: «*Yes. Next year, the UK takes up the chairmanship of the G7, and we have the COP26 climate change summit. Our voice in those proceedings will be greatly magnified by having a single, powerful voice for the projection of the UK view overseas. This is a big step forward for global Britain*» [Global Britain, 2020, Volume 677]. Примерами могут служить и случаи, когда премьер-министр обращается к членам других партий: «*Absolutely not, because now is exactly the moment when we need to intensify and magnify Britain's voice abroad and to make sure that when we make our points in other countries about tackling poverty, Her Majesty's ambassador in that country is listened to with the attention that is due to the person who commands the whole panoply of our foreign policy. That is vital for our success, and that is what we are going to achieve*» [Global Britain, 2020, Volume 677]. Нарушения в использовании формулы обращения сви-

детельствуют об использовании возможности реализации позиции сильного, позиции лидера. Таким образом, опуская предписанную форму обращения, Борис Джонсон дает понять, что его партия и он сам достаточно авторитетны, чтобы иногда отходить от принципов кооперации.

Перейдем к реализации одной из максим Лича — максимы такта. Следование ей отразилось в дружелюбном характере первых рассмотренных нами примеров. Однако имеет место и выражение пренебрежительного отношения, с использованием иронии, как в следующем примере: «*The last time I looked, Bexley was a Conservative council and Greenwich was Labour, which may explain part of the problem. The reality is that we are supporting every council, with £4.6 billion of support for local government so far during the pandemic. The hon. Lady raises council tax. Perhaps she could have a word with her friend the Mayor of London, who is threatening to put up his council tax by 10 %*» [Prime Minister, 2020, Volume 687]. В данной реплике премьер-министр советует адресовать Абене Оппонг-Асаре свой вопрос ее соумышленнику, в большей степени, по мнению Бориса Джонсона, виновному в ее претензии. Также консерватор нарушает максимум скромности, называя сумму в 4,2 млн фунтов, заявляя о материальной поддержке, которая «на самом деле» оказывается правительством каждому административному округу. Все это, вместе с использованием скрытого императива, дает слушателю понять расстановку сил в британском институте власти.

Другой немаловажной стороной коммуникативного процесса служит его невербальная составляющая, которая, согласно Ричарду Уэсту и Линн Тернер, также регулируется системой правил и норм, определяющих, что приемлемо или неприемлемо, ожидается или дозволено в определенной ситуации социального взаимодействия [West, Turner, 2004, с. 136]. В ходе анализа видеофрагментов пресс-конференций были обнаружены следующие особенности индивидуального дискурса премьер-министра:

- а) частичное отсутствие жестикуляции;
- б) подчеркнутое внимание к визуальному контакту.

Частичное отсутствие жестикуляции служит доказательством соблюдения этики делового общения, при которой не допускается избыточной жестикуляции. В телевизионном обращении с новостью о третьем карантине третьей волны коронавируса [The Telegraph (a), 2020] премьер-министр на протяжении восьми с половиной минут сидит неподвижно, со сцепленными руками, что придает большую сосредоточенность говорящему и особую важность сообщению.

Вторая черта — подчеркнутое внимание к визуальному контакту — состоит в специфичности взгляда: немного исподлобья при слегка склоненной голове. Такой взгляд означает не только расчетливую самоотдачу, но и готовность к борьбе. Продолжительность визуального контакта также говорит о преодолении трудности [Кибанов, 2002, с. 133], а его устремление в камеру является канонем съемки данного формата.

В другом выступлении, посвященном оглашению торгового договора с Евросоюзом, премьер-министр прибегает к жестикуляции [The Telegraph (b), 2020]. Хотя общий деловой тон сохраняется, во время ответов на вопросы журналистов и самой презентации, Борис Джонсон использует короткие взмахи одной рукой, сопровождаемые кивком головы. Данный комплекс движений не противоречит принятым нормам и выполняет одну из своих функций — подкрепляет вербально выраженную идею. Позиция сильного в данном выступлении проявляется в манере вызывать другого интервьюера после ответа на предыдущий вопрос. Для этого Борис Джонсон использует указательный палец, ладонь при этом развернута к аудитории в коротком взмахе. Факт использования такого указательного жеста демонстрирует руководящий характер выступающего.

В разных отрезках политического дискурса Бориса Джонсона отражено не только следование максимам такта, щедрости, одобрения, скромности, согласия и симпатии, но также их нарушение. Обе особенности отвечают принципам институциональности: соблюдение соответствует идее клишированности, заданности, тогда как отклонение говорит о наличии у нарушающего данного права и знания о таком праве — праве сильного. И нарушение норм, и следование им подтверждают иерархичность политического дискурса.

Литература

- Сиротинина О. Б. *Проблемы речевой коммуникации*. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2000. 184 с.
- Карасик В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
- Кибанов А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. *Этика деловых отношений: Учебник*. М: ИНФРА-М, 2002. 368 с. (Серия «Высшее образование»).
- Шейгал Е. И. *Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук*. Волгоград, 2000.

- Geoffrey N. Leech. *Principles of Pragmatics*. Harlow: Longman Group Limited, 1983. 132 p.
- Global Britain. Volume 677: debated on Tuesday 16 June 2020*. URL: <https://hansard.parliament.uk/Commons/2020-06-16/debates/20061637000001/GlobalBritain> (дата обращения: 05.04.2021).
- Prime Minister. Volume 687: debated on Wednesday 20 January 2021*. URL: <https://hansard.parliament.uk/Commons/2021-01-20/debates/89181558-EBD3-41D0-A854-B14B1FE7BB4E/PrimeMinister> (дата обращения: 05.04.2021).
- The Telegraph*. (a) Boris Johnson announces third national lockdown. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=A8NBXIq6zRk> (дата обращения: 05.04.2021).
- The Telegraph*. (b) In full: Boris Johnson announces post-Brexit trade deal with the EU. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4Sn4x147Tm8&feature=youtu.be> (дата обращения: 05.04.2021).
- West R., L. Turner. *Introducing communication theory*. New York: McGraw Hill Higher Education, 2004. 637 p.

Петренко Анастасия Олеговна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Anastasiia O. Petrenko

St. Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

Филология

Актуальные вопросы английской филологии

Научный руководитель — А. Х. Абдульманова, канд. филол. наук

anastacirebell@yandex.ru

УДК 81.42

Лексико-грамматические характеристики интернет-дискурса (на примере стади-блогов)

Аннотация. Целью статьи является анализ изучения лексических, морфологических и синтаксических характеристик организации стади-блогов, которые приобретают все большую популярность в сети Интернет. Автор приходит к выводу, что в рамках интернет-дискурса письменная речь приобретает черты устной речи и образует новый тип речи — устно-письменный.

Ключевые слова: медиадискурс, интернет-дискурс, блогосфера, стади-блоги, устно-письменная речь.

Lexical and grammatical features of Internet discourse: Evidence from study blogs

Abstract. As study blogs are witnessing a growing popularity, the article explores their lexical, morphological and syntactic features. The article concludes that Internet discourse uses a special type of language where written speech adopts the features of oral speech thus forming a new type of oral-written speech.

Keywords: mass media discourse, Internet discourse, blogosphere, study blogs, oral-written speech.

В XXI веке интернет-ресурсы и медиаплатформы оказывают большое влияние на людей, так как проникают во все сферы деятельности человека. Блог как один из ведущих интернет-жанров выполняет коммуникативную, развлекательную, образовательную, коммерческую, манипулятивную функции, а также функцию самопрезентации и самореализации [Елькина, 2009].

Стади-блоги (study blogs) являются одним из видов блогов, которые в настоящее время тщательно не изучены, поэтому довольно сложно установить появление и этапы развития стади-блогов в сети Интернет. Гипотетически можно предположить, что стади-блоги появились параллельно с другими видами блогов в начале 1990-х [Rosamora, 2012].

Изначально стади-блоги могли быть представлены в виде отдельных веб-сайтов, но они получили популярность у пользователей только благодаря развитию социальной сети Instagram, которая объединила стади-блогеров на одной платформе. Instagram-страницы представляют собой блоги с некоторым количеством постов, которые расположены в обратном хронологическом порядке и содержат элементы гипертекстуальности, например отсылки к другим постам. Отличительной особенностью Instagram-блога является то, что пост обязательно должен состоять из фотографии и подписи к ней, текст поста ограничен 2200 символами [Щурина, 2016].

Мы предполагаем, что стади-блоги в основном ведутся школьниками или студентами, которые делятся в данной социальной сети фотографиями своих конспектов и процесса обучения, а также активно продвигают идею образования в массы посредством текстов под фотографиями, в которых они дают советы на разные темы и рассказывают о событиях из своей учебной жизни.

Таким образом, стади-блоги являются малоизученным явлением, однако они играют большую роль в жизни общества, так как вдохновляют и стимулируют читателей стади-блогов учиться.

Рассмотрим понятие «дискурс». В настоящий момент определение, которое соответствовало бы целям всех типов исследований, пока не сформулировано.

В отечественной лингвистике классическим считается определение, зафиксированное в «Лингвистическом энциклопедическом словаре».

Дискурс (от франц. discours — речь) — связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в механизмах их создания (когнитивных процесса) [Арутюнова, 1998, с. 136–137].

Многие исследователи разделяют данную точку зрения и считают, что без коммуникативного пространства невозможна интерпретация сообщения [Елькина, 2009; Гаспаров, 1996; Шевченко, 2012].

Основные характеристики дискурса описаны в исследовании М. Стаббса, на которого ссылается В. И. Карасик в одной из своих работ. Выделяются следующие черты дискурса:

- 1) в формальном отношении это — единица языка, превосходящая по объему предложение;
- 2) в содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте;
- 3) по своей организации дискурс интерактивен, то есть диалогичен [Карасик, 2002].

Данная классификация свидетельствует о прагматической направленности дискурса.

В ходе глобализации и компьютеризации общества появился новый вид коммуникации — виртуальный. Другими словами, благодаря развитию сети Интернет появился интернет-дискурс. Рассмотрим основные черты данного вида дискурса.

Многие исследователи считают, что данный вид дискурса содержит черты как вербального, так и невербального общения, а также черты устной и письменной речи [Ираева, 2018; Елькина, 2009; Лутовинова, 2009; Crystal, 2001].

Ряд авторов полагают, что характерной чертой интернет-дискурса является использование паралингвистических средств (рисунков, фотографий или видео). Более того, интернет-пользователи употребляют

особый интернет-язык, представляющий собой интернет-сокращения и аббревиатуры [Елькина, 2009; Лутовинова, 2009; Venson, 2015].

Таким образом, интернет-дискурс — это отдельный вид дискурса, для которого характерен синтез черт письменной и устной речи, а также сочетание черт вербального и невербального общения.

Рассмотрим *морфологические характеристики* организации интернет-дискурса на примере стади-блогов сети Instagram.

В 80 примерах было зафиксировано употребление притяжательно-го местоимения *my*, которое является средством выражения субъективного мнения блогера, например:

- 1) *«One of my favourite features is the word count tracker — as I said, I try to write 2000 words a day and this is a little bar at the top of the screen which tells you how close to your target you are».*

В 9 случаях отмечается употребление междометий, таких как «haha», «ahhh», «mmm», «argh» для выражения отношения блогера к определенной вещи, например:

- 2) *«...my editing has changed so much over the past few months haha!»*

Написание предложений с маленькой буквы зафиксировано в 70 примерах, что в целом характерно для общения в сети Интернет, так как по умолчанию на клавиатуре компьютера установлен нижний регистр.

В 4 случаях глаголы чувственного восприятия используются в форме продолжительного времени, чтобы придать экспрессивность высказыванию. В нормативной грамматике такое употребление рассматривается как допустимое исключение (Swan, 2016), например::

- 3) *«...i've been meaning to make a few cafe stops this week but lately i've been loving the slow days at home».*

В 5 примерах отмечается использование прилагательных в превосходной степени, что способствует созданию высокой эмоциональности текста и сообщает информацию о том, как блогер относится к определенному событию или конкретной вещи. Например:

- 4) *«For me, the biggest obstacle is my concentration dies out around late afternoon».*

В 2 примерах отмечается образование сравнительной степени прилагательных, например:

- 5) *«There are many things I want to be doing during this time I have at home but am trying not to put too much pressure on myself to do all of them and to go slower but it's definitely harder than I thought».*

Так как прилагательные, от которых образована сравнительная степень, являются односложными, то степень образована синтетическим способом, для создания большей эмфазы используется наречие *definitely*.

Таким образом, для морфологической организации стади-блогов характерно использование средств, способствующих созданию высокой экспрессивности текста.

Рассмотрим синтаксические характеристики организации интернет-дискурса на примере стади-блогов сети Instagram.

В 8 случаях зафиксированы номинативные предложения, которые служат средством создания эмфазы, например:

- 6) «...*one of my last dome cafe pictures in my camera roll*»;
- 7) «*A lovely stroll all along the canal to Islington, and then a meander back through the streets and beautiful squares of Angel and De Beauvoir, mentally window shopping for future houses*».

В целом для интернет-дискурса характерен эллипсис подлежащего, который отмечается в 16 случаях, например:

- 8) «*Hope you're doing well*».

Данное опущение личного местоимения первого лица единственного числа не является нормативным для английского языка, однако допускается при неофициальном общении или в дружеской переписке, что указывает на установление более близкого контакта между блогером и аудиторией.

Вопросительные предложения, зафиксированные в 19 случаях, также способствуют установлению взаимодействия с аудиторией, например:

- 9) «*Are you currently prepping for an exam? What does your study routine look like?*»

В 51 примерах отмечается использование восклицательных предложений, с помощью которых блогер выражает свои чувства или эмоции по отношению к конкретному событию, например:

- 10) «...*so far this week i've been running a bunch of errands and visiting lots of bookstores!*»

В 28 примерах синтаксическое оформление стади-блогов представлено сложными предложениями, которые осложнены определительными придаточными, например:

- 11) «*Attributive relative limiting classifying clause: It's a registered charity in the UK that offers Bronze, Silver and Gold awards for*

completing activities for a set time, such as 1.5 years of voluntary work»;

- 12) *«Attributive relative limiting particularizing clause: There are many things I want to be doing during this time I have at home but am trying not to put too much pressure on myself to do all of them and to go slower but it's definitely harder than I thought»;*
- 13) *«Attributive relative descriptive clause: i can't wait to dive into my next read, which is dark tide by alicia jasinska»;*
- 14) *«Attributive relative continuative clause: We might be alone with our minds, which can be a blessing or a curse».*

В 23 случаях отмечается употребление придаточных дополнения, например:

- 15) *«I just wrote what I wanted to read».*

В 4 случаях зафиксировано использование предикативных придаточных, например:

- 16) *«One of the most useful things is that you can get writing feedback on your essays».*

Данные виды придаточных позволяют автору блога подробнее описать события из своей жизни и делают письменную речь более выразительной.

В 17 случаях отмечается использование условных придаточных, что способствует более дружескому общению блогера с аудиторией, так как читателю самому предлагается осуществить выбор в конкретной ситуации, например:

- 17) *«Also, let me know if you would like me to sell my bujo pages on Etsy»!*

Однако в 9 примерах было установлено употребление повелительно-го склонения, которое содержит прямой призыв к действию, например:

- 18) *«Swipe to see the breakdown on my calendar!»*

Таким образом, синтаксическая организация стади-блогов осложнена различными конструкциями, которые выполняют эмфатическую функцию.

Рассмотрим организацию интернет-дискурса на примере стади-блогов сети Instagram на лексическом уровне.

В 202 примерах зафиксировано использование лексики, характерной для сферы образования, например:

- 19) *«...trying to motivate myself to start bullet journalling again the other day»;*

20) «*I've got 2 essays left to submit and then my third year of university and my undergrad degree is complete it's SO strange*».

В 29 случаях отмечено употребление фразовых глаголов, например:

21) «*Did you know that tucked away in Buckingham Palace, there's a whole frickin secret lake?*»

Использование фразовых глаголов в целом характерно для свободно-разговорного стиля. Кроме того, в данном примере употребляется прилагательное *frickin*, которое относится к сленгу и которое автор блога пишет без *g*, это опущение может быть отнесено к опечатке. Если бы блогер писал слово по принципу, как оно произносится, то не стал бы писать сочетание букв *ck*.

В 9 случаях используется сокращение, что можно объяснить ограничением объема текста, например:

22) «*...the link to my blog is in my bio (biography)*»;

23) *ad* || (*advertisement*).

В 5 случаях отмечается образование слов по конверсии, что способствует языковой экономии, так как слово переходит из одной речи в другую без изменения основы, например:

24) «*...if you're not currently reading anything, what was your last read?*»

В двух случаях зафиксировано использование акронимов, которые характерны для интернет-общения, в частности СМС, например:

25) «*...i purchased two books this week and also managed to finish reading two books in my tbr pile*»;

26) «*I'm super excited to make more videos (and hopefully become better at filming LOL)*».

Данные акронимы расшифровываются следующим образом: *tbr* — *to be read*, *LOL* — *laughing out loud*.

Таким образом, лексическая организация стади-блогов стремится к свободно-разговорному стилю речи.

Итак, выявленные лексико-грамматические характеристики интернет-дискурса на примере стади-блогов позволяют сделать вывод о том, что письменная речь приобретает черты устной речи и образует новый тип речи — устно-письменный. Кроме того, собранный и проанализированный материал дает основания полагать, что английский язык стремится к языковой экономии, что подтверждается эллипсами главных членов предложения и образования слов с помощью сокращения или без изменения основы.

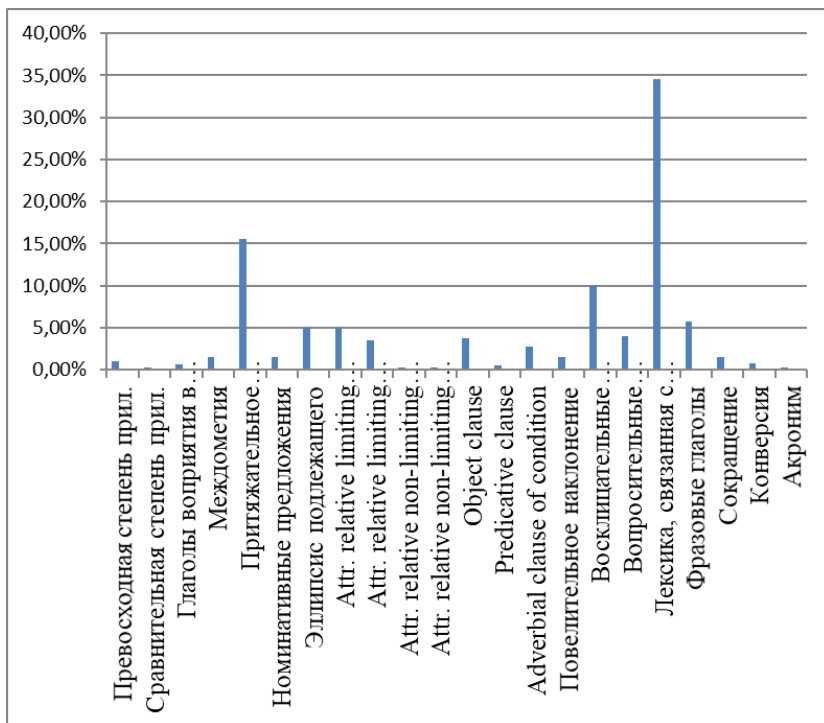


Рис. 1. Лексико-грамматическая организация интернет-дискурса
(на примере стади-блогов)

Литература

- Арутюнова Н. Ф. Дискурс. В кн.: В. Н. Ярцева (ред.). *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: БРЭ, 1998. С. 136–137.
- Гаспаров Б. М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Москва: ИД новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
- Елькина О. М. Блог как средство асинхронной веб-коммуникации. *Университетские чтения*. 2009: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: ПГЛУ, 2009. Вып. 5. С. 180–184.
- Ираева А. Ф. *Языковые особенности текстов англоязычной и русскоязычной блогосферы*. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. Вып. 8. С. 333–336.
- Карасик В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
- Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации. *Известия РГПУ им А. И. Герцена*. 2008. № 71. С. 58–65.

- Шевченко И. С. Дискурс и его категории. *Язык. Текст. Дискурс*. 2012. № 10. С. 64–72.
- Щурина Ю. В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram. *Жанры речи*. 2016. № 1 (13). С. 156–168.
- Benson P. YouTube as text: spoken interaction analysis and digital discourse. *in: Discourse and Digital Practices: doing discourse analysis in the digital age*. Routledge, 2015. Pp. 81–97.
- Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 271 p.
- Rocamora A. Hypertextuality and remediation in the fashion media: The case of fashion blogs. *Journalism Practice*. 2012. V. 6. Pp. 92–106.
- Swan M. *Practical English Usage*. Oxford: OUP Oxford, 2016. 768 p.

Фролова Юлия Олеговна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia O. Frolova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — А. А. Радюшкина, канд. филол. наук

galey-a-2001@yandex.ru

УДК: 81'42

Языковая репрезентация стратегий и тактик политического воздействия в англоязычном политическом дискурсе (на материале инаугурационной речи Терезы Мэй)

Аннотация. Настоящая работа посвящена изучению средств речевого воздействия, характерных для политического дискурса Т. Мэй. Целью работы является выявление и анализ стратегий и тактик, а также лексико-синтаксических средств их актуализации в инаугурационной речи 76-го премьер-министра Великобритании. Используя метод лингвистического анализа, автор выявляет и интерпретирует закономерности в выборе Т. Мэй средств речевого воздействия в зависимости от политической позиции адресной аудитории.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, политический дискурс Т. Мэй, стратегии и тактики политического дискурса.

Linguistic representation of strategies and tactics of political leverage in English-language political discourse: Evidence from Theresa May's inauguration speech

Abstract. The article discusses tools of language manipulation characteristic of Theresa May's political discourse. The research aimed to identify and analyse strategies and tactics as well as lexical and syntactic means of their manifestation in the inauguration speech of the 76th Prime Minister of Great Britain. The linguistic analysis identified patterns in May's tools of language manipulation. The choice of such tools depends on the political position of the target audience.

Keywords: discourse, political discourse, political discourse of T. May, strategies and tactics of political discourse.

Тереза Мэри леди Мэй, политический деятель Великобритании, вторая (после Маргарет Тэтчер) женщина на посту премьер-министра Великобритании. Будучи лидером Консервативной партии, Тереза Мэй занимала пост премьер-министра Соединенного Королевства с июля 2016 года по июль 2019 года.

Композиционно инаугурационная речь Терезы Мэй представлена в виде трехчастного выступления, состоящего из вступления, основной и заключительной частей. Объем речи по сравнению с выступлениями других премьер-министров значительно меньше — всего 3 минуты эфирного времени, что может говорить о сдержанности политического деятеля, умении излагать свои мысли кратко, лаконично. Несмотря на значительную краткость речи, Терезе Мэй удается затронуть важные и требующие внимания вопросы и проблемы страны.

Соблюдая традиции инаугурационной речи премьер-министра Великобритании, Тереза Мэй начинает свое выступление с сообщения о просьбе ее Величества Королевы собрать новое правительство и возглавить его. В основной части речи Мэй обращается к главным проблемам страны, таким как несовершенство систем здравоохранения и образования, предвзятое отношение к низшим слоям общества, гендерная дискриминация и другие. В заключительной части Мэй, опять же в соответствии со сложившейся традицией, говорит о величии Великобритании, единстве народа для создания общего национального духа.

Для построения оппозиций «свои — чужие» Мэй обращается к стратегиям и тактикам воздействия в рамках политической коммуникации. Мы опираемся на классификацию Ольги Леонидовны Ми-

халевой, которая выделяет стратегию на повышение, стратегию на понижение и стратегию театральности [Михалева, 2009, с. 52–57]. Стратегия на повышение помогает политическому деятелю выделить положительные качества как стороны «свои», так и стороны «чужие», если это необходимо. Стратегия на понижение, наоборот, позволяет политику отметить отрицательные качества своего оппонента, унижить его. Стратегия театральности направлена на эффективное взаимодействие как с оппонентом, так и с союзником, которое обусловлено ситуацией общения.

В речи Терезы Мэй были выделены три политические оппозиции ТНЕМ — US, с помощью которых премьер-министр выстраивает отношения с народом, закрепляет свое положение лидера, обозначает выбранный политический курс:

- 1) Тереза Мэй, ее правительство, граждане страны — предшествующее правительство Дэвида Кэмерона;
- 2) Тереза Мэй, ее правительство, граждане страны — привилегированное меньшинство;
- 3) Великобритания — Европейский Союз.

Референты оппозиции ТНЕМ («чужие») и US («свои») являются множественными. Группа US представлена сторонниками из числа своей партии, народа, зарубежных союзников, группа ТНЕМ также многочисленна и разнообразна.

Так, сторона US («свои») представлена в лице Терезы Мэй в союзе с ее правительством («*my government*») и гражданами страны. Данные референты выражены с помощью местоимений «*I*», «*we*», «*you*», метонимий «*my government*», «*our citizens*». Сторона ТНЕМ («чужие») представлена предшествующим правительством, привилегированным меньшинством и Европейским Союзом. Референты стороны ТНЕМ обозначаются местоимениями «*they*», «*thei*»*r*, и реализованной с помощью субстантивированных прилагательных и местоимений метонимией, обозначающей привилегированное меньшинство: «*privileged few*», «*the powerful*», «*the mighty*», «*the wealthy*», «*the fortunate few*», предшествующее правительство «*the government*», «*people in Westminster*», членов Европейского Союза: *the European Union*.

Первая оппозиция ТНЕМ — US представлена в основной части речи Т. Мэй, ее правительством и гражданами страны, с одной стороны, и предшествующим правительством, с другой стороны. Сторона ТНЕМ («чужие») представлена предшествующим правительством с помощью стратегии на понижение, тактики безличного обвинения,

так как премьер-министр не называет прямолинейно своих оппонентов, а противопоставляет себя, правительство и народ несправедливостям (*the burning injustice*), которые, как подразумевается, возникли в результате правления предшественников Терезы Мэй. Таким образом, мы понимаем, что Мэй противопоставляет себя коллегам-предшественникам.

Мэй реализует данную оппозицию пошагово. Сначала она обозначает свою близость с народом, обращаясь к общим ценностям — духу национального единства, значимости каждого гражданина. «*It means we believe in the Union: the precious, precious bond between England, Scotland, Wales and Northern Ireland. But it means something else that is just as important; it means we believe in a union not just between the nations of the United Kingdom but between all of our citizens, every one of us, whoever we are and wherever we're from*» [Мэй, 2016, с. 1]. Премьер-министр использует вспомогательную стратегию театральности, тактику кооперации, реализуя ее с помощью лексического перечисления «*England, Scotland, Wales and Northern Ireland*», эпитета в сочетании с лексическим повтором «*the precious, precious bond*», а также с помощью параллельных конструкций «*It means we believe in a union... But it means... it means we believe in a union...*». Обозначив единство своих взглядов с гражданами всех четырех административно-политических частей Королевства, Мэй переходит к неявной критике результатов работы своих предшественников, не называя их: «*That means fighting against the burning injustice that, if you're born poor, you will die on average 9 years earlier than others. If you're black, you're treated more harshly by the criminal justice system than if you're white. If you're a white, working-class boy, you're less likely than anybody else in Britain to go to university. If you're at a state school, you're less likely to reach the top professions than if you're educated privately. If you're a woman, you will earn less than a man. If you suffer from mental health problems, there's not enough help to hand. If you're young, you'll find it harder than ever before to own your own home*» [Мэй, 2016, с. 1]. Премьер-министр использует стратегию на понижение, тактику безличного обвинения, которая реализуется с помощью языковых средств различных уровней языка: лексический (эпитет *the burning injustice*), синтаксический (параллельные конструкции, простые короткие предложения, использование Present Simple и Future Simple для обозначения устойчивости разных форм несправедливости как в настоящем, так и в будущем).

Во второй оппозиции премьер-министр развивает идею оппозиции между собой, своим правительством, простым народом и «привилегированным меньшинством». Мэй стремится уверить граждан, что в ее силах исправить все допущенные ранее ошибки и обеспечить высокий уровень жизни для всех граждан, независимо от их происхождения (*whatever your background*). «*I want to address you directly. I know you're working around the clock, I know you're doing your best, and I know that sometimes life can be a struggle. The government I lead will be driven not by the interests of the privileged few, but by yours. We will do everything we can to give you more control over your lives. When we take the big calls, we'll think not of the powerful, but you. When we pass new laws, we'll listen not to the mighty but to you. When it comes to taxes, we'll prioritise not the wealthy, but you. When it comes to opportunity, we won't entrench the advantages of the fortunate few. We will do everything we can to help anybody, whatever your background, to go as far as your talents will take you*» [Мэй, 2016, с. 1]. Так, Мэй прибегает к стратегии театральности, тактики кооперации и тактики обещания. Тактика кооперации реализована с помощью таких репрезентантов синтаксического уровня, как прямое обращение, параллельные конструкции, придаточных предложений времени, показывающие уверенность в мерах, которые уже предпринимаются («*When we pass new laws, we'll listen not to the mighty but to you*»). На лексическом уровне Мэй употребляет контекстные синонимы, представленные субстантивированными прилагательными и местоимениями («*privileged few*» — «*the powerful*» — «*the mighty*» — «*the wealthy*» — «*the fortunate few*»), демонстрируя озабоченность благополучием именно простого народа. Премьер-министр употребляет идиому («*you're working around the clock*») в сочетании с параллельными конструкциями для демонстрации полного понимания трудностей жизни простого народа. На фонетическом уровне Мэй оперирует аллитерацией («*I want to address you directly*») — повторение звуков [t], [d], которые передают ее решимость, твердость намерений изменить жизнь простых людей к лучшему.

Третья оппозиция THEM — US представлена Великобританией со стороны «своих» и Европейским Союзом со стороны «чужих». Мэй указывает на сложное и действительно уникальное время, в которое ей предстоит занять пост главы правительства страны: «*We are living through an important moment in our country's history. Following the referendum, we face a time of great national change*» [Мэй, 2016, с. 2].

Премьер-министр демонстрирует важность объединения страны с целью выхода из Европейского Союза, противопоставляя его своей стране. «*And I know because we're Great Britain, that we will rise to the challenge. As we leave the European Union, we will forge a bold new positive role for ourselves in the world, and we will make Britain a country that works not for a privileged few, but for every one of us*» [Мэй, 2016, с. 2]. В приведенном отрывке речи можно наблюдать употребление стратегии на повышение, а именно тактики явной самопрезентации, а также стратегии театральности, тактики кооперации. Данные стратегии реализованы не только для создания положительного образа сильного государства Соединенного Королевства, которое может с достоинством выйти из ЕС, сохранив репутацию, но и для укрепления национального духа нации, которую ждут большие перемены в ближайшем будущем. Мэй употребляет название страны «*Great Britain*», делая акцент на прилагательном «*Great*», обладающем сильной положительной коннотацией, характеризуя не только страну, но и ее жителей как сильных, волевых людей, способных на преодоление даже самых сложных препятствий. Употребление активного залога создает образ решительного лидера, призывающего людей действовать сплоченно и делать все возможное для достижения общей цели, что находит свое отражение в употреблении еще одной тактики в рамках стратегии театральности — тактики побуждения («*we will rise to the challenge... we will forge a bold new positive role for ourselves in the world, ... and we will make Britain a country that works not for a privileged few, but for every one of us*»).

Заканчивая свою речь, Тереза Мэй вновь обращается к тактике кооперации стратегии театральности, выраженную с помощью местоимения *we* и глагольной формы *Future Simple*, подводит итог всему вышесказанному, определяя единую цель (миссию) своей работы в тандеме с правительством и актуализирует оппозицию «народ — привилегированное меньшинство» с целью сохранения устойчивого образа политика, главной задачей которого является служение народу и забота о своем государстве: «*That will be the mission of the government I lead, and together we will build a better Britain*» [Мэй, 2016, с. 2].

В заключение отметим, что Тереза Мэй использует все три стратегии политического воздействия: стратегию на повышение, стратегию на понижение и стратегию театральности. Основными стратегиями в инаугурационной речи являются стратегия театральности и страте-

гия на понижение. Ведущими тактиками в вышеуказанных стратегиях являются тактики кооперации, обещания, прогнозирования, отвода критики, анализ-«минус».

В рамках стратегии на повышение нами были выделены случаи употребления тактики явной самопрезентации, которая отражает стремление политика выделить исключительно положительные стороны своих идей, намерений, а также подчеркнуть преимущества своего государства перед другими странами. Данная тактика выстраивалась с помощью употребления тактики отвода критики, которая служит для предотвращения негативных высказываний и идей в сторону политика. Мэй предвосхитила возможные недовольства народа и отнеслась к частным проблемам граждан с глубоким пониманием, употребив также тактику обещания в рамках стратегии театральности, тем самым смягчив возможные конфликты.

Тактика безличного обвинения стратегии на понижение помогает Терезе Мэй обратить внимание людей на недостатки в работе предшествующего ей правительства, намекая на собственное превосходство над ним.

Стратегия театральности, тактика кооперации позволяет продемонстрировать единение с народом для достижения общих целей во имя процветания страны. Совместно с вышеуказанной тактикой Мэй употребляет тактику обещания, которая отражает его готовность служить народу и решать его проблемы.

Таким образом, использование Терезой Мэй в инаугурационной речи стратегий и тактик политического дискурса служит уверенению народа в ее готовности служить простым гражданам страны, а также усилению духа единения в обществе и укреплению собственной политической позиции премьер-министра.

Литература

- Алиева Т. В. *Концептуальная оппозиция «свой — чужой» в британском политическом дискурсе: монография*. Москва: Русайнс, 2020. 188 с.
- Михалева О. Л. *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*. Москва: Либроком, 2009. 256 с.
- Мэй Т. *Инаугурационная речь*. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may> (дата обращения: 01.04.2021).
- Шейгал Е. И. Структура и границы политического дискурса. *Филология — Philologica*. № 14. Краснодар, 1998. С. 22–29.

Щерба Мария Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maria V. Shcherba

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы английской филологии

Научный руководитель — И. А. Щирова, канд. филол. наук, проф.

maria.v.shcherba@mail.ru

УДК 81.1

Эмоционально-смысловая доминанта как научная проблема: подходы и решения

Аннотация. В статье рассматривается актуальное для антропомерной лингвистики понятие «эмоционально-смысловая доминанта», подтверждающее научный интерес к эмоциональной сфере человека. Систематизируются и анализируются научные взгляды на эмоционально-смысловую доминанту в разных областях гуманитарного знания. В сферу исследования попадает содержательное наполнение не только ключевого рассматриваемого понятия, но и смежных понятий, необходимых для выявления особенностей процесса формирования и восприятия эмоционально-смысловой доминанты в тексте.

Ключевые слова: эмотиология, эмотивность, эмоции, доминанта, эмоционально-смысловая доминанта.

Emotional and semantic dominant as a research topic: Approaches and solutions

Abstract. The article focuses on the concept “emotional and semantic dominant”. This concept is relevant for human-centered text studies with the focus on the emotional sphere of an individual. The article provides an overview of how different human sciences approach the concept. Apart from the analysis of the content of the concept itself, the article also explores related concepts to facilitate an effective understanding of how the emotional and semantic dominant is shaped and perceived in the text.

Keywords: emotiology, emotiveness, emotions, dominant, emotional and semantic dominant.

Со сменой научной парадигмы в отечественной и зарубежной лингвистике XXI века стал активно развиваться антропоцентрический подход к изучению языка, согласно которому человек является не только его носителем, но и играет определяющую роль в изменениях, происходящих внутри структуры языка. В сфере интересов исследователей оказались психические процессы, происходящие в сознании человека, благодаря чему на стыке лингвистики и психологии возникли такие области научного знания, как: когнитивная лингвистика, психолингвистика и эмотиология (лингвистика эмоций), изучающие связь эмоций и языка.

Таким образом, цель нашей работы — анализ такого явления, как эмоционально-смысловая доминанта и ее формирование в англоязычных текстах. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач: уточнить содержание понятий «доминанта» и «эмоционально-смысловая доминанта»; изучить основные научные подходы к описанию эмоций и их языковой репрезентации; рассмотреть основные способы представления эмоций в языке и тексте.

Понимание эмоции в разных научных областях имеет свою специфику.

Так, в истории развития психологии разум и эмоции долгое время рассматривались отдельно. Поиск связи между этими двумя феноменами в отечественной практике занимались известные отечественные психологи: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и другие. А. Н. Леонтьев отмечал, что эмоции являются результатом человеческой деятельности и подчиняются ее мотивам (потребностям) [Леонтьев, 2005, с. 92–94]. Сегодня психология трактует эмоцию как часть интеллекта и довербальную информационную структуру. После прихода к пониманию, что вся человеческая деятельность пронизана эмоциями, в науке стала акцентироваться необходимость непосредственного лингвистического изучения эмоций и их отражения в языке.

В рамках такого относительно нового научного направления изучения эмоций в языке, как эмотиология, эмоции и их выражение изучаются на базе знаний, полученных из других областей, и прежде всего психологии и когнитивной лингвистики. Психоэмоциональное состояние человека рассматривается в тесной связи с языковыми средствами, фиксирующими это состояние. В таком ракурсе вопрос был впервые поставлен на заседании Международного конгресса лингвистов в Берлине чешским лингвистом Ф. Данешом, высказавшим идею связи когниции (познавательных процессов человеческого мышления) и эмоций [Шаховский, 2009, с. 31–32]. Со временем исследователи

пришли к выводу, что человек не только выражает через эмоции свои чувства, но и передает некие смыслы, которые он закладывает в речь с целью репрезентации особенностей своего мировоззрения. Когниция как психический процесс и эмоции, затрагивающие эти процессы, характеризуются эмотиологией как два взаимообусловленных явления. Согласно лингвистической концепции эмоций, разрабатываемой на базе изучения связи эмоций и понятий когнитологии, человек подсознательно воспринимает окружающий мир под влиянием эмоций, отражая в сознании только важные, ценные и необходимые для него в данный момент фрагменты действительности [Нашхоева, 2011, с. 95]. Важно понимать, однако, что вербальное представление эмоций всегда субъективно, поскольку язык не может передавать точно все эмоциональные состояния, а одна и та же эмоция может выражаться по-разному.

Известный отечественный лингвист В. И. Шаховский, подробно изучающий явление эмоций в языке, отмечает, что «эмоции как психическое явление отражают, то есть воспроизводят, в сознании человека его эмоциональное отношение к миру» [Шаховский, 2008, с. 5–6]. Шаховский говорил о том, что в языке эмоции репрезентируются языковой категорией — «**ЭМОТИВНОСТЬ**», являющейся ключевым понятием эмотиологии и обычно представленной в тексте в виде слов и словосочетаний. Ученый разграничивает понятия «эмоциональность» и «эмотивность», понимая определение «эмотивный» как тождественное эмоциональному, но применительно к языку, его единицам и их семантике: «...Эмотивность — имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики...» [Шаховский, 2008, с. 24]. Таким образом, согласно Шаховскому, язык выступает средством выражения отношения человека к происходящему и способен оказать эмоциональное воздействие на слушателя.

Эмоции в тексте выражаются через эмоциональную лексику. Описывая два вида лексики — «эмоциональный» и «экспрессивный» — Е. М. Галкина-Федорук разграничивала их следующим образом: «...Эмоциональные средства служат для выражения чувств, а экспрессивные — для усиления выразительности, как при выражении эмоций, так и при выражении мысли» [Галкина-Федорук, 1958, с. 121]. Важно отметить, что эмоциональное отношение в тексте может выражаться как лексически, так и фонетически (интонация, сочетание букв, звуков), синтаксически (например, при помощи инверсии, эллипсиса, авторских знаков препинания) и грамматически (например, при помощи суффиксов и префиксов).

Эмоции играют ключевую роль в смысловой организации текста, выдвигая на первый план ключевые авторские смыслы, вербализированные в тексте. Такие сугубо личностные смыслы, центральные в концептуальной системе автора, называются доминантными [Пищальникова, 1999, с. 11–12]. Общеизвестное учение о доминанте (от лат. *dominare* — господствовать) базируется на ее физиологическом понимании отечественным психофизиологом А. А. Ухтомским, который ввел это понятие в научный обиход в 1923 году, связав с ним возбудительные процессы нервной системы, лежащие в основе жизнедеятельности всех организмов. Кроме этого, Ухтомский говорил о роли доминанты в характере восприятия нами мира: доминанта задает «общий колорит, под которым рисуются нам мир и люди» [Ухтомский, 1966, с. 90]. В лингвистических исследованиях идея доминанты охватывает разные уровни языка.

В естественной и художественной коммуникации доминанта трактуется как главная смысловая часть текста — элемент, поддерживающий движение и организацию художественного целого. Выделяют различные типы доминант, в т. ч. категориальную доминанту, эмоциональную доминанту, эмоционально-смысловую доминанту, личностную доминанту и т. д. Остановимся на понятии эмоционально-смысловой доминанты, содержащем в себе как явление ключевых авторских смыслов, так и ведущие эмоции, сопровождающие эти смыслы в тексте.

Термин **«эмоционально-смысловая доминанта»** текста характеризуется как система рациональных и эмоциональных эталонов автора, являющаяся основой порождения текста [Белянин, 2000, с. 57]. Согласно В. А. Пищальниковой, понимание текста — это «сложный ментальный процесс, который управляется смысловыми доминантами — актуальными для реципиента смыслами данного речевого произведения, возникающими на базе всего предыдущего опыта субъекта» [Пищальникова, 2018, с. 3]. Эмоциональная доминанта, следовательно, отражает те ключевые эмоции, зафиксированные в тексте, которые воздействуют на восприятие читателя, направляя его «на фиксированный в доминантной эмоции путь» [Пищальникова, 2003, с. 119].

Эмоционально-смысловая доминанта текста является его организующим центром. Она определяет *эмоциональную и смысловую целостность текста в синтаксическом, лексическом, морфологическом, стилистическом планах, выделяет для каждого текста свою систему выразительных средств, вне зависимости от типа текста.* Таким образом, эмоционально-смысловая система служит основой вербализации авторской картины мира в тексте.

Читатель, поэтапно воспринимая текст, распознает эмоционально-смысловую доминанту текста и далее решает, принимать систему представлений автора или нет. С психолингвистической точки зрения во многом процесс интерпретации текста зависит от личности адресата и его эмоциональных предпочтений. Читатель легче воспринимает те тексты, эмоционально-смысловая доминанта которых близка к его собственной доминанте.

Рассуждая о способах реализации эмоций в тексте, О. Е. Филимонова описывала метод проникающего изучения категории эмотивности (ПИКЭ), включающий этапы сканирования и тестирования текстов на предмет эмотивной ситуации и ее основных участников. Например, в случае текстов писем основным участником данной эмотивной ситуации является непосредственно сам автор, описывающий свое эмоциональное состояние адресату. За этим следует этап спецификации, при котором выявляются ключевые эмотивные темы текста — эмоциональные доминанты [Филимонова, 2007, с. 95–96]. В зависимости от личности автора и содержания текста процесс выявления ключевых эмотивных тем может быть как простым, так и достаточно затруднительным. Важно понимать, что текст может передавать как одну, так и сразу целый ряд основных эмотивных тем (радость, страх, удивление, сочувствие и т. д.).

Далее следуют этапы непосредственной работы с лексико-грамматическим содержанием текста для выявления тех языковых единиц (вербальных репрезентантов), которые характеризуют доминантные эмотивные темы текста. Таким образом, при анализе могут быть выделены ключевые слова, представленные в виде выдвинутых на первый план и часто упоминающихся описательных лексем, вызывающие в читателе те или иные ассоциации с определенными эмоциями. Например, ключевое слово «дружба» преимущественно связано с эмоциями радости, сочувствия, счастья, любви, но также, в зависимости от эмотивной ситуации и картины мира читателя, может вызывать и другие чувства при восприятии текста.

Выделение эмоционально-смысловой доминанты текста позволяет автору более точно и цельно донести до адресата (слушателя или читателя) личное эмоциональное состояние и мировоззрение, которое он «кодирует» при помощи языковых средств, и облегчает процесс интерпретации авторских смыслов. Доминанта структурирует текст и придает тексту эмоциональную и смысловую целостность его восприятию на всех этапах (лексическом, содержательном, структурном и т. д.).

Литература

- Белянин В. П. *Основы психолингвистической диагностики. Модели мира в литературе*. Москва: Три-вола, 2000. 248 с.
- Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. В кн.: А. И. Ефимова (ред.). *Сборник статей по языкознанию: Профессору Московского университета академику В. В. Виноградову*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1958. 104 с.
- Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие*. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
- Нашхоева М. Р. Лингвистическая концепция эмоций и эмотивности текста. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика*. 2011. № 1 (218). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-kontseptsiya-emotsiy-i-emotivnosti-teksta> (дата обращения: 15.03.2021).
- Пищальникова В. А. Понимание художественного текста как междисциплинарная проблема. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018. № 9 (801). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-hudozhestvennogo-teksta-kak-mezhdistsiplinarnaya-problema> (дата обращения: 03.04.2021).
- Пищальникова В. А. *Психопэтика*. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999. С. 4–69.
- Пищальникова В. А. Эмоциональная доминанта текста: переводческий аспект. В кн.: Н. С. Болотнова, А. А. Водяха, П. С. Волкова, В. И. Шаховский и др. (ред.). *Эмотивный код языка и его реализация: Коллектив. монография*. Волгоград: Перемена, 2003. С. 117–120.
- Ухтомский А. Л. *Доминанта*. Москва; Ленинград: Наука, 1966. 325 с.
- Филимонова О. Е. *Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2007. 448 с.
- Шаховский В. И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008. 416 с.
- Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*. 2009. № . 9. С. 29–43.

Актуальные проблемы восточного языкознания

Анофриева Дарья Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anofrieva Daria

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

УДК 811.531

Перевод онomatопoэтических слов с корейского языка на русский язык в манхва

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема перевода онomatопoэтических слов с корейского языка на русский язык на материале манхва. Выявляются основные трудности, с которыми можно столкнуться в процессе перевода данных слов на русский язык. На основании анализа манхва автор выделяет основные способы перевода онomatопoэтических слов с корейского языка на русский язык.

Ключевые слова: онomatопoэтические слова, звукоподражания, образоподражательные слова, перевод, манхва.

Translation of onomatopoeic words from Korean into Russian in Manhwa

Annotation. This article considers the problem of translating onomatopoeic words from Korean into Russian based on the manhwa. The main difficulties that can be encounter during the translation of these words into Russian are identified. Based on the analysis of the manhwa, the author distinguishes the main methods of translating onomatopoeic words from Korean into Russian.

Keywords: onomatopoeic words, onomatopoeia, imageimitative words, translation, manhwa.

Корейский язык имеет богатейший словарный запас, и одной из особенностей этого языка — является большое количество онomatопoэтических слов, которые широко используются как в художественной литературе, так и в корейских комиксах-манхва.

Онomatопoэтические слова делятся на две большие группы: **의성어** /йсоно/ и **의태어** /йтхэо/. **의성어** /йсоно/, т. е. звукоподражание — это слова, отображающие звуки, производимые человеком или животными. Но они не являются полным подражанием звука, так как они были созданы для соответствия фонеме и структуре языка [Мазур, 2001, с. 74–75]. Так, например, «**으르렁**» /ырырон/ — рычание хищников или собаки; «**삐걱삐걱**» /ппоккукппоккук/ — пение кукушки.

의태어 /йтхэо/, т. е. образоподражательные слова — это слова, которые имитируют форму, образы предметов или человека. Прикосновение, вкус чего-либо, чувство боли — все это в корейском языке передается имитацией действия. Например, «**엇금엇금**» /онгымонгым/ — медленно ползти; «**아아아아**» /аяая/ — звук возникающий при болевом ощущении; «**우수수**» /усусу/ — звук падающей листвы.

Корейские оноματοпоэтические слова могут передавать образ действия, описание которого без использования таких слов, будет длинным и не таким точным, как весь смысл, заключенный в оноματοпоэтическом слове. В художественной литературе текст в полной мере отражает картину мира носителей языка со всей системой образов и оттенков значений, так как в таких текстах основная функция оноματοпоэтических слов — экспрессивно-эмоциональная. Поэтому использование таких слов придает тексту красочность и живость, при этом помогая передать происходящую действительность [Воловик, 2018, с. 58].

Так, автор подбирает именно те слова, которые наиболее точно смогут передать ощущения или создать ассоциативный ряд у читателя. И главная задача переводчика — грамотно перевести текст, соблюсти реалии жизни, а также необходимо перенести индивидуальный стиль автора оригинала произведения.

«**사냥꾼은 살금살금 늑대에게로 다가가서 가만히 배에다 귀를 갖다 대어 보았습니다**» /санянккунын сальгымсальгым ныктээгэро тагагасо камани пээда квирыль катта тэо поассымнида/ (букв. пер.: Охотник бесшумно подкрался к волку и приложил ухо к брюху).

«**살금살금**» /сальгымсальгым/ — действовать тихо, незаметно, тайно [Хван, 1994, с. 34].

Оноματοпоэтические слова относятся к безэквивалентной лексике корейского языка, что приводит к трудностям при переводе этих слов с корейского языка на русский язык. В русском языке группа оноματοпоэтических слов не настолько многочисленная и состоит в основном из звукоподражаний. Для грамотного и точного перевода с корейского языка переводчики прибегают к описательному методу перевода, помимо подбора аналога или эквивалента в русском языке [Лим, 2019, с. 147]. Так, описательный способ перевода можно применить при переводе следующего предложения:

«**한편, 빨간 모자는 숲을 벗어나서 꽃이 활짝 핀 넓은 들판으로 나왔습니다**» /ханпхён, ппальган мочанын супхыль посонасо кчочхи хвальчжак пхин нольбын тыльпханыро навассымнида/ (Между тем Красная Шапочка вышла на поляну полную цветов).

«활짝» /хвальчжак/ — настежь открытый, или о цветах в полном цвету [Хван, 1994, с. 16].

Иногда, когда описание слишком загромождает текст и не передает все значение, применяют метод создания звукового эквивалента или используют транскрипцию слова с пояснением. Перевод ономастопозитических слов в манхва, как и перевод таких слов в художественном тексте, является довольно сложной задачей.

Манхва — корейские комиксы, которые начали публиковать в конце XIX — начале XX века в газетах и печатных изданиях. Для передачи полноты образа, ситуации и описания действия в манхва широко используются ономастопозитические слова.

Рассматривая ономастопозитические слова в манхва, можно выявить трудности, возникающие при переводе таких слов с корейского языка на русский.

1. Источник оригинала

Из-за того, что печатные издания начинают выходить из употребления, официальных переводов манхва крайне мало. На корейских сайтах (таких как Daum или Какао) официально публикуются электронные издания манхва, но только ограниченное количество из них доступно бесплатно. Поэтому переводов на русский язык, которые были сделаны с английского, а не с корейского языка, достаточно много, что, в свою очередь, может привести к потере основного значения, так как уже не ясно, какое слово использовалось в оригинале на корейском языке.

2. Синонимы

Если же говорить о переводе с языка оригинала, то авторы часто используют различные слова с одинаковым значением, но чуть-чуть различающимся по написанию, что, несомненно, представляет трудность при переводе. Так, например, есть несколько вариантов передающих дуновение ветра. И каждый автор выбирает тот вариант слова, который ему больше нравится:

«위잉» /виин/ — дуновение ветра;

«휘잉/훙» /хвиин/хвин/ — порывы ветра;

«후두둑» /худудук/ — звук дождя / звук, когда что-то падает;

«주룩» /чурук/ — звук дождя / льющиеся слезы;

«뚜벅» /ттубок/ — энергичный шаг;

«척» /чхок/ — шлепающий шаг («чвак-чвак»);

«방긋방긋» /пангытпангыт/ — широкая улыбка;

«싱긋싱긋» /сингытсингыт/ — легкая улыбка, усмешка;

«생긋생긋» /сэнгытсэнгыт/ — искренняя улыбка.

3. Многозначность.

И самой большой трудностью может стать определение оригинального значения оноματοпоэтического слова. Из-за того, что таких слов огромное множество, а единого словаря их значений на русском, нет, искать их приходится в корейских словарях или консультируясь с носителями языка. Иногда получается так, что носитель интуитивно знает, что обозначает это слово, но при переводе на другой язык возникает трудность грамотно подобрать аналог. Поиск же в словарях затрудняется тем, что некоторые слова многозначны, а также не все их формы могут быть в словаре, если это измененная форма слова, обозначающая более сильное значение. Поэтому можно просто не понять, что именно обозначает данное слово, даже имея контекст.

«벌떡» /пользток/ — слово, обозначающее движение, когда человек сидел или лежал и резко встал / слово, обозначающее резкое движение назад/слово, обозначающее громкое и сильное биение сердца;

«스르륵» /сырырык/ — звук закрывания, открывания двери / засыпания/мягкого закрытия глаз;

«톡톡» /тхуктхук/ — звук падения чего-то / постучать по плечу / стук клавиатуры;

«치끈치끈» /чиккычкыккы/ — звук громкого удара / образ, передающий головную боль.

Как и при переводе художественной литературы, переводчики или ищут аналог оноματοпоэтического слова, например в случае перевода звукоподражательных слов животного происхождения («야옹 야옹» / яоняон/ — мяуканье кошки, которое на русский язык переводят как «мяу-мяу»), или передают кириллицей написания на оригинале манхва для передачи особенности корейского языка.

В процессе перевода манхва широко применяются оба варианта перевода в зависимости от ситуации и языкового чутья переводчика. Иногда бывает, что оставляют оригинальное слово, а на полях переводчик поясняет его значение, хотя в последнее время переводчики стали использовать вместо аналога родного языка оноματοпоэтические слова, написанные латиницей, которые являются мультикультурными, а значит понятными для всех.

Литература

Воловик А. А. Проблемы и способы перевода звуко- и образноподражательной лексики с корейского языка на русский язык. *Язык. Культура. Личность. Материалы международной научной конференции студентов и аспирантов*. Отв. ред. Т. Е. Баженова. Иркутск, 2018. С. 55–62.

- Лим В. Н. Способы передачи корейской оноματοпоэтической лексики в переводе текстов художественной литературы. *Материалы IV Международной научно-практической конференции «Литература и журналистика стран Азиатско-Тихоокеанского региона в межкультурной коммуникации XX–XXI вв.»*. Хабаровск, 2019. С. 141–150.
- Мазур Ю. Н. *Грамматика корейского языка (Морфология. Словообразование). Теоретический курс*. Изд. подгот. Л. Р. Концевичем при участии Мун Хесук. Москва: Международный центр корееведения МГУ; Издательский дом «Муравей-Гайд», 2001. 330 с.
- Хван Чжонсун. *Красная Шапочка (황정순. 빨간 모자)*. Сеул: Кёхакса, 1994. 46 с.

Корчуганова Лада Витальевна

Lada V. Korchuganova

Ачкасова Анастасия Владимировна

Anastasia V. Achkasova

Елфимова Людмила Алексеевна

Ludmila A. Elfimova

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков, старший преподаватель

Korclada@icloud.com

УДК 811.581

**Сленг в поликодовых текстах
в китайском интернет-дискурсе
(на материале маньхуа)**

Аннотация. Доклад посвящен выявлению и описанию особенностей функционирования современного сленга в маньхуа, жанр которого является прямым отображением лексикона коллективной языковой личности китайской молодежи и вызывает значительные трудности

в понимании и переводе. В работе рассматриваются существующие определения сленга, проводится анализ произведений маньхуа и сленговых единиц, используемых в них.

Ключевые слова: китайский язык, сленг, китайский сленг, маньхуа, интернет-дискурс, лингвистика.

Slang in polycode texts in Chinese online discourse: Evidence from Manhua

Abstract. The paper identifies and describes functioning of modern slang in manhua. Manhua is the most effective representation of lexicon of the collective linguistic personality of Chinese youth. Manhua comics pose significant challenges to understanding and translation. The paper examines the existing definitions of slang, analyses manhua and the use of slang in manhua.

Keywords: Chinese, slang, Chinese slang, Manhua, online discourse, linguistics.

Обогащение языка новой лексикой и расширение значений уже существующих лексических единиц есть прямое следствие непрерывного развития языка. Рассматривая лексический состав того или иного языка, исследователь непременно сталкивается с уже знакомыми словами в новых контекстах. Диалогическая речь в жанре маньхуа (漫画) и ее синтез с такой семиотической единицей, как изображение, образует поликодовый текст. Объединенные в одном графическом пространстве, они создают дополнительные контексты, обогащая значения тех или иных лексических единиц. Данная лексика является прямым отображением словарного запаса китайской молодежи, огромная вариативность которого вызывает значительные трудности в понимании и переводе. Трудность также обусловлена и тем, что в словарях раскрываются не все коннотации подобных слов, а новые значения и вовсе не находят своего отображения. Так как своеобразие китайского языка обусловлено его контекстуальностью, изучение сленга в маньхуа способствует пониманию актуальных языковых единиц сленга. Изменчивый и постоянно развивающийся, этот пласт лексики требует к себе пристального внимания лингвистов. Изучая всевозможные вариации сленговых единиц, мы не только сможем четче выстраивать коммуникацию, но и обогащать образовательный процесс языком современности.

Цель данной статьи — описать функционирование современного сленга в маньхуа и определить принадлежность сленговых единиц

китайского языка к определенным группам на основе их семантических особенностей. Методы исследования: дефиниционный, этимологический и сопоставительный анализ, систематизация, классификация.

Вопросами этимологии понятия «сленг» занимались такие отечественные и зарубежные лингвисты-лексикографы, как Э. Партридж, Дж. Гринок, К. И. Киттридж, О. С. Ахманова, И. Р. Гальперин, М. М. Маковский, Г. А. Судзиловский, В. А. Хомяков и др. В рамках нашего исследования мы придерживаемся определения В. А. Хомякова, который определяет сленг как «относительно устойчивый для определённого периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (именно существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [Хомяков, 1980, с. 43–44].

Существует множество определений понятия «сленг», в которых акцентируется их ненормативность (определения А. Д. Швейцера, Т. М. Беляевой, В. А. Хомякова), однако существует большой пласт сленговой лексики, не относящейся к данной категории. Э. Партридж, Дж. Гринок, К. И. Киттридж в своем определении сленга акцентировали внимание на таких его свойствах, как образность, краткость, точность, зримость, живость и конкретность. Они также отмечали, что использование сленговых единиц в речи позволяет избегать клише и частых повторений.

Возникновение и частое употребление сленговых единиц обусловлено не только высокой степенью их экспрессивности, но и масштабным ассоциативным рядом, который возникает как у говорящего, так и у слушающего, владеющих одинаковым культурным кодом. Выходя за рамки определенного социального слоя или группы или не обладая достаточным знанием о той или иной единице сленга, можно не до конца понять все смыслы, вложенные в высказывание, что говорит о низкой эффективности коммуникации. На основе принадлежности говорящего к определенному слою общества, было построено множество классификаций сленговых единиц (И. Р. Гальперин, Э. М. Береговская, Л. И. Скворцов), однако также отмечалось, что нередко говорящий использует лексику сразу нескольких социальных групп, смешивая сленговые единицы вместе, тем самым проявляя свою ин-

дивидуальность и добавляя максимальную степень экспрессивности в свою речь [Гальперин, 1956; Береговская, 1996; Скворцов, 1994].

Что касается комиксов, принято выделять мангу (японские комиксы), манхву (корейские комиксы) и маньхуа (китайские комиксы). В маньхуа изображения сочетаются с текстом и выражают какую-либо идею или сюжет. Маньхуа зачастую показывает явления повседневной жизни, которые характерны именно для Китая, исторические события с вымышленными или реальными персонажами или полностью выдуманную автором историю. Китайские комиксы выступают своеобразным «популяризатором» культуры, что в свое время произошло с японской мангой, ставшей крайне популярной за рубежом.

С ростом популярности сети Интернет и его повсеместной интеграцией в повседневную жизнь коммуникация в социальных сетях стала привычным явлением в жизни человека. В связи с этим появляется новая лексика, отражающая особенности онлайн общения. Благодаря сети Интернет, закрепление новых значений лексических единиц происходит так же быстро, как и их распространение среди говорящих. Постоянное стремление говорящих сделать свою речь в Интернете проще, понятнее и экспрессивнее приводит к появлению большего числа сленговых единиц. М. П. Афанасьева отмечает, что сленг не представляет собой неизменную языковую категорию речи, а постоянно пополняется новыми лексическими единицами, заимствуя их, например, из жаргона [Афанасьева, 2019, с. 91].

Анализируя лексику, встречающуюся в двух выбранных произведениях маньхуа, можно выделить термины, связанные с использованием различных интернет-ресурсов, однако данная лексика уже не является профессиональной, а вошла в ежедневное использование молодежи и представляет собой привычные явления. Например, 弹幕 *dàn mù* изначально имело значение «огневая завеса», «заградительный огонь». Можно считать это выражение семантическим заимствованием понятия «bullet screen» — трансляции комментариев зрителей бегущими строками поверх видео. 颜值 *yánzhí* — термин, обозначающий «индекс привлекательности» (для оценки привлекательности лица), что является специфическим социальным явлением, встречающимся преимущественно в сети Интернет. Также встречается лексика, тематика которой связана с использованием социальных сетей:

(1) 关注 *guānzhù* — изначальное значение данного слова — «испытывать интерес, следить», что отражает функцию «подписаться», так как пользователь буквально «следит» за жизнью (фотографиями, сообщениями и др.) в социальных сетях. Данное выражение также

используется в значении «фолловить», от английского to follow, что эквивалентно значению «подписаться»;

(2) 私信 sīxìn — изначально употреблялось в значении «частная переписка», однако с появлением сети Интернет приобрело добавочное значение «личные сообщения (в социальных сетях)», сокращенно «ЛС», «личка»;

(3) 粉丝 fěnsī — фонетическое преобразование от английского «fans» — фанаты, также используется в значении «подписчики» из-за схожей коннотации, так как в социальных сетях люди, которые «подписаны» и пристально наблюдают за жизнью интернет-пользователей, также могут называться «фанатами» (涨粉 zhàngfēn — «набирать подписчиков», 涨 — «повышаться, увеличиваться в объеме», 粉 — «фанат», сокращенно от 粉丝 fěnsī);

(4) 登录 dēnglù — «войти в систему, войти на сайт», может также использоваться в значении «залогиниться».

(5) 点赞 diǎn zàn «лайк». В данном выражении 赞 zàn имеет значение «помогать, хвалить, одобрять», что эквивалентно функции «лайка» — положительная оценка высказываний или фото пользователя социальной сети.

Помимо лексики, связанной с интерфейсом социальных сетей и их использованием, также встречается лексика, описывающие взаимодействие в Интернете, например:

(6) выражение 引爆 yǐnbào изначально имеет значение «детонация, подрыв», однако также может означать «взорвать» (например Интернет), что понимается как «произвести неизгладимое впечатление» или «набрать популярность»;

(7) 粉转黑 fěnzhuǎnhēi — из фаната превратиться в хейтера, 粉 — сокращенно от 粉丝 fěnsī — «фанат», 黑 hēi — «говорить гадости о...» или «хейтер, хейтить», 粉转黑 можно также считать фонетическим заимствованием слова hater (англ). 黑 hēi также используется самостоятельно, вне данного выражения;

(8) 舔屏 tiǎnpíng *досл.* «лизать экран», используется в значении «испытывать сильное влечение к чему-либо или кому-либо по ту сторону экрана»;

(9) 照骗 zhào piàn *досл.* «обманывать фотографией», используется в значении «поддельная, “фейковая”, фотография», зачастую подразумевается, что фотография исправлена «фотошопом» (Adobe Photoshop).

Герои маньхуа — молодежь, студенты, поэтому в их речи встречается много лексики, в которой находят отражение реалии массовой

культуры. Например, 宅男 zháinán «задрот, отаку», дословно «домашний парень». Под словом «задрот» в современной культуре обычно подразумевается человек, который крайне увлечен компьютерными играми и/или комиксами, и испытывает проблемы с социальным взаимодействием. «Отаку» имеет значение «человек, который увлечен аниме (японской анимацией) или мангой (японскими комиксами)». Это слово часто имеет негативную коннотацию, так как подразумевается, что хобби таких людей могут перейти в категорию зависимости. Слово 偶像 òuxiàng изначально использовалось в значении «идол, статуя» и впоследствии приобрело добавочное значение «кумир» или «айдол» (термин, означающий звезд индустрии развлечений: певцов, актеров, моделей, зачастую корейского происхождения). Существуют и другие выражения, показывающие высокий статус человека в совокупности с социально-одобряемой «привлекательной» внешностью, например: 校草 xiàocǎo — самый красивый парень в школе и 校花 xiàohuā — самая красивая девушка в школе. Слово 花 huā в значении «красивая женщина, красавица» зачастую является компонентом слов и выражений с положительной оценкой женской внешности.

网络红人 wǎngluò hóng rén используется в значении «интернет-звезда», в данном выражении 红 означает «популярный, знаменитый, красивый». Как отмечают А. В. Дегтярников, А. В. Вертинский и В. А. Богушевская, коннотация слова «红» схожа с русским словом «красный» в значении «красивый» [Дегтярников, Вертинский, 2014].

Также встречается и лексика, обозначающая поведение популярных людей в негативном ключе, например: 耍大牌 shuǎ dàpái «вести себя высокомерно, вымахиваться (о знаменитостях)». В данном выражении слово 大牌 «звезда» имеет негативную коннотацию и также означает «заносчивый, высокомерный».

Герои маньхуа ведут повседневное неформальное общение как в реальной жизни, так и в социальных сетях. Об этом свидетельствует используемая ими лексика: слово 膨胀 péngzhàng означает «распухать, разбухать», однако также используется в переносном значении, близком к слову «зазнаваться, возгордиться», его относительным синонимом является слово 炫富 xuànfù «понтиться». Также часто используется глагол 造谣 zàoyáo «сплетничать, распускать слухи». С целью дать характеристику недостоверной информации используется выражение 假的 jiǎ de «фейковый, поддельный». Слово 躲 duǒ используется в значении «отлынивать». Выражение 悲催 bēicuī часто встречается в интернет-пространстве в значении «печалька», а в раз-

говорной речи имеет значение «невезуха». 抽风 chōufēng в разговорной речи употребляется в значении «чокнуться, долбанутся». Учитывая специфику повышения количества фотографий с использованием Adobe Photoshop или специальных «фильтров» в социальных сетях для изменения внешности, существует выражение 纯素颜 chún sùyán. Также в разговорной речи часто используется слово 拽 zhuài, оно означает «крутой, не такой как серая масса».

В выбранных нами произведениях основным лейтмотивом является остросоциальная проблема издевательств в учебных заведениях. В маньхуа «徒有虚颜» («Фальшивая красота») встречается большое количество синонимов, отражающих данное явление, например: 欺凌 qīlíng. Схожее значение имеет слово to bully в английском языке, оно имеет перевод «притеснять, унижать» или «буллить». Слово 压榨 yāzhà употребляется в значении «эксплуатировать, притеснять», что скорее сходно со значением «использовать в своих целях». 侮辱 wǔrǔ означает «оскорблять, унижать (часто словесно)», также используется его синоним 羞辱 xiūrǔ «оскорблять, позорить». 戏弄 xìòng имеет менее негативную коннотацию и переводится как «разыгрывать, подшучивать». 恶霸 èbà означает «тиран, изверг» и в контексте выбранной маньхуа используется в значении «задира». Термин 校园暴力 xiàoyuán bàoli обозначает насилие в школе как социальное явление. 网路霸凌 wǎnglù bàlíng «кибербуллинг» — травля и оскорбления в Интернете, где 霸凌 bàlíng имеет значение «психологический террор, травля, буллинг».

С учетом особенностей выбранных произведений нами также была выделена группа лексики, используемой для оценочных высказываний и оскорблений.

Встречается несколько выражений, принижающих умственные способности человека. Например, 白痴 báichī изначально являлся медицинским диагнозом «идиотизм, слабоумие», однако теперь используется в переносном значении «идиот, кретин». Коннотация слова 老土 lǎotǔ «отсталый, ограниченный» ближе к значению «старомодный». 笨蛋 bèndàn «дебил, тупица» и 傻瓜 shǎguā «тупица, идиот» имеют схожее значение, однако 傻瓜 является разговорной лексикой, а 笨蛋 имеет более грубую коннотацию. Слово 脑残 nǎocán, дословно «дефектный мозг», можно перевести как «спятить, отупеть», оно также используется в значении «фрик». 屌丝 diǎosī часто используется в интернет-сленге и означает «неудачник, лузер».

Также присутствует оценочная лексика, используемая для критики внешности человека, например: 丑八怪 chǒubāguài «урод, уродина»,

丑 shǒu также используется в смежном значении: «некрасивый; уродливый». Выражение 四眼 sì yǎn эквивалентно жаргонизму «четырёхглавый, очкарик» в русском языке.

Таким образом, анализ лексики позволяет сделать вывод, что сленг в китайском языке крайне богат и изобилует синонимами, также стоит отметить, что в его диапазон входят множество различных жаргонизмов, интернет-терминов и выражений, использующихся для описания специфических явлений, которые зачастую встречаются только в сети Интернет. Проанализированные нами единицы лексики были рассмотрены с точки зрения семантики и объединены в тематические группы. Понимание всех оттенков их значений может способствовать правильному использованию данных лексических единиц согласно выбранной речевой ситуации.

Литература

- Афанасьева М. П. Семантические особенности сленговых единиц (на материале китайского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Т. 12, вып. 2. 2019. Тамбов: Грамота, С. 91–94.
- Береговская Э. М. Молодежный сленг: Формирование и функционирование. *Вопросы языкознания*. 1996. № 3. С. 32–41.
- Гальперин И. Р. О термине «сленг». *Вопросы языкознания*. 1956. № 6. С. 107–114.
- Дегтярников А. В., Вертинский А. В. Значение цветов в традиционной китайской культуре. *Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия Stadia Historica Jenium*. 2014. № 1. С. 26–29.
- Кротовская М. А. Сленг как часть разговорного английского. *Материалы межвузовской научно-практической конференции факультета иностранных языков Академии ФСБ. Современные теории и методы обучения иностранным языкам в вузе*. М., 2013. С. 58–67.
- Маковский М. М. Современный английский сленг. *Онтология, структура, этимология*. М., 2009. 234 с.
- Скворцов Л. И. *Об оценках языка молодежи*. Вопросы культуры речи. М., 1964. №3. С. 45–70.
- Хомяков В. А. *Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: дис. ... д-ра филол. наук*. Ленинград, 1980. 394 с.
- 幽灵. 头条都是他. 快看漫画. URL: <https://www.kuaikanmanhua.com/web/comic/4783/> (дата обращения: 29.04.2021).
- 栗子liz 同学. 徒有虚颜. 快看漫画. URL: <https://www.kuaikanmanhua.com/web/comic/164798/> (дата обращения: 29.04.2021).

Лесовая Алёна Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alyona I. Lesovaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания и лингводидактики

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков, ст. преп.

alyonalesovaya@gmail.com

УДК 811.581

Счётные слова в современном китайском языке

Аннотация. В докладе рассматриваются счётные слова китайского языка, обозначаются причины их выделения в отдельный класс служебных слов из класса существительных. В работе дан исторический экскурс, представлены 15 самых частотных счётных слов на примере из китаезычного корпуса, приведена подробная классификация счётных слов. Целью исследования становится описание счётных слов как класс слов в китайском языке.

Ключевые слова: китайский язык, счётные слова, классификаторы, именные классификаторы, глагольные классификаторы, история появления счётных слов.

Chinese classifiers

Abstract. This article focuses on classifiers in the Chinese language. It identifies the reasons why classifiers were assigned to a separate class different from the class of nouns. The article provides a retrospective analysis and discusses 15 most frequent classifiers based on the evidence from the Chinese-language corpus. It also provides a detailed classification of classifiers. The article approaches Chinese classifiers as a lexical class.

Keywords: Chinese, measure words, classifiers, nominal classifiers, verb classifiers, retrospective analysis of Chinese classifiers.

Выражение количественных понятий в языке обусловлено ежедневной необходимостью. В современном китайском языке употребление счётного слова считается грамматической потребностью, но использование счётных слов в современном китайском языке не

является специфической особенностью данного языка. Для счета предметов в русском языке специальные слова используются только в некоторых случаях, например: «пять голов домашнего скота», «две головки чеснока» при невозможности указать на количественную характеристику прямым сочетанием числительного и существительного: «пять домашних скотов», «пять чеснока».

Классификаторы встречаются в языках любых типов, однако для их номинации используются различные термины, в частности: классификаторы, счётные слова, нумеративы [Кутафьева, 2011]. В китайском языке, традиционно относимом к изолирующим языкам, такое явление, как классификаторы, оказывается частотным [Плунгян, 2011, с. 107–108]. Классификаторы также относятся к сочетающимся полнозначным атрибутивным специфицирующим словам, которые реализуют синтаксическую функцию предметного атрибута, что и позволяет выделить их в отдельный класс служебных слов из класса существительных.

В отечественной синологии не раз предпринимались попытки определения понятия «счётное слово»:

1) по мнению Н. В. и В. М. Солнцевых, классификаторы формируют некоторые классы слов [Солнцев, 1996, с. 126–127]. Функцией классификаторов ученые называют не только указание «на количественные отношения “числительное — счётное слово — существительное”» [Там же, с. 127], но и подчеркивание стилистических особенностей, отношения автора к теме высказывания, а также указание на диалектную группу, на которой говорит говорящий/пишущий [Там же].

2) В. И. Горелов относит классификаторы к служебным словам, их функцией исследователь называет указание того, к какому классу относится существительное: «...Класс существительного определяется в зависимости от того или иного признака, присущего предмету, который обозначает данное существительное, использование классификаторов ограничено теми случаями, когда существительное употребляется с числительными или местоимениями» [Горелов, 1982, с. 47].

3) А. В. Шатравка определяет классификаторы как «особый вид лексики, который отражает результат познания мира и раскрывает культурно-исторические особенности нации» [Шатравка, 2014, с. 90].

Нами также были проанализированы подходы к определению классификаторов в зарубежных исследованиях. Се Цзяньсюн (謝健雄) полагает, что классификатор — это морфема, которая классифицирует сущность или явление, выбирая для него важные свойства [Shie, 2003,

р. 74]. Ян Ючжун считает, что классификатор служит элементом соединения числительного и существительного. Классификаторы не могут указывать на род, число и падеж существительных, или все эти особенности существительного не могут быть отражены в классификаторах [Ян, 2019, с. 50].

Классификаторы уже давно привлекают пристальное внимание лингвистов-китаеведов. Повышенный интерес к этой теме со стороны ученых появился с 1980-х годов [Jin, 2019, p. 18].

Было выдвинуто несколько гипотез о происхождении классификаторов в китайском языке. Их природу можно рассматривать с двух сторон:

(1) существуют ли какие-либо классификаторы в протокитайском языке и как и когда этот язык сформировал свою грамматическую систему классификаторов;

(2) является ли система классификаторов родной для китайского языка или заимствована из соседних языков.

Анализируя синтаксические структуры в гадательных надписях цзягувэнь, можно сделать вывод о том, что, поскольку в то время не существовало числительно-предметных комплексов «Числительное (Nu) + Классификатор (CL) + Существительное (N)», в протокитайском языке невозможно найти настоящие классификаторы [Цит. по: Wang, 1994, p. 65]. В указанный период существовали классификаторы измерений (слова измерений), такие как: 珏 «пара нефрита», 朋 «пара раковин», 匹 «пара скелетов», 卣 «мера для вина», 升 = «кубическая мера», 窠 = «несколько птиц» [Wang, 1994, p. 78].

Количество классификаторов в период надписей на бронзовых треножниках составляет 33 классификатора (слова измерения), например: 乘 «4 тележки», 束 «горсть риса», 家 «счётное слово для семьи», 具 «пара», 里 «мера расстояния», 姊 «100 000 000 валов риса» и другие [Ibid, p. 79].

Развитие шло медленно, но стабильно, это можно доказать тем, что многие из классификаторов того времени использовались более двух тысяч лет, вплоть до современного языка [Ibid, p. 100].

Описанные выше классификаторы нельзя в полной мере назвать классификатор, следует рассматривать данное явление как «прото-классификаторы, потому что не было определенной системы и последовательности, часто они не использовались вместе с числительными. Фактически можно утверждать, что до тех пор, пока лексико-грамматическая категория «классификатор» не станет обязательной, количество классификаторов остается небольшим. Потребовалось

почти две тысячи лет, чтобы количество классификаторов увеличилось примерно до 50 во времена династии Хань, а затем примерно до 110 классификаторов в периоды Вэй и Цзинь. Только после Хань, Вэй и Цзинь появляется определенная структура [Ibid, p. 113].

По письменным памятникам древнекитайских текстов можно проследить становление китайского языка с отсутствием классификаторов до становления языка с их наличием.

В китайском языке счётные слова делятся на именные и глагольные. Как правило, именные счётные слова используются для выражения пространственного значения перед существительными, для классификации, подсчета и измерения вещей. Счётные слова глаголов используются для определения глаголов, выражения значения времени, а также для измерения или описания поведения и действий [Лю, 2020, с. 147–148, 150].

Насколько нам известно, в современном китайском языкознании нет обобщенной классификации счётных слов, в работе мы приведём несколько классификаций разных авторов. Функциональные различия дают основания разделить все классификаторы на именные и глагольные (классификаторы предметов и классификаторы действий).

О. М. Готлиб определяет именные классификаторы как «классификаторы, ставящиеся перед существительными для обозначения единичности предметов, классификаторы, ставящиеся после глаголов для обозначения единичности действий, называются глагольными» [Готлиб, 2007, с. 39–40]. О. М. Готлиб предлагает следующую классификацию:

1) классификаторы измерители: 尺 чи «китайский фут», 寸 цунь «вершок», 里 ли «ли», 斤 цзинь «цзинь», 米 ми «метр», 度 ду «градус»;

2) классификаторы неопределенного счёта 些 се «несколько», 点 дэнь «немного»;

3) сложные классификаторы: 架次 цзяцы «количество проездов машин», 人次秒 жэньцы мяо «человеко-посещение в секунду»;

4) универсальные классификаторы единичности: 个 гэ «штука», 种 чжун «вид», 件 цзянь «штука для предметов»;

5) метонимические классификаторы единичности: 碗 вань «миска», 盘 пань «тарелка», 把 ба «ручка», 门 мэнь «дверь», 口 коу «рот», 条 тяо «полоска» (счётное слово для длинных предметов);

6) классификаторы коллективной множественности: 对 дуй «пара» (комплект из двух парных предметов), 双 шуан «пара» (для парных предметов) 打 да «дюжина», 群 цюнь «толпа», «табун».

Ниже приведена классификация самых частотных счётных слов по Цзинь Цзинь:

1) индивидуальные классификаторы: 两 *лян* (两本书 *лян бэнь шу* «две (счётное слово для существительных с корешком) книги»), 床 *чуан* (一张床 *и чжан чуан* «одна (счётное слово для плоских предметов) кровать») (книга с корешком, кровать плоская);

2) классификаторы измерений, например длина, вес и т. д.): 米 *ми* (三米布 *сань ми бу* «три метра ткани»), 里 *ли* (十里路 *ши ли лу* «дорога в десять ли»);

3) классификаторы тар: 箱 *сян* (一箱书 *и сян шу* «один ящик с книгами»), 杯 *бэй* (两杯水 *лян бэй шуи* «два стакана воды»);

4) групповые классификаторы: 束 *шу* (两束花 *лян шу хуа* «два букета цветов»), 群 *цюнь* (一群鸟 *и цюнь няо* «одна стая птиц»);

5) разделительные классификаторы: 节 *цзе* (两节甘蔗 *лян цзе ганьчжэ* «два отрезка сахарного тростника»), 段 *дунь* (一段路 *и дуань лу* «один отрезок дороги»);

6) видовые классификаторы: 种 *чжун* (三种动物 *сань чжун дунь* «три вида животных»), 类 *лэй* (两类人 *лян лэй жэнь* «два типа людей»).

7) классификаторы частоты: 次 *цы* (看一次 *кань и цы* «один раз взглянуть» (взглянуть)), 趟 *тан* (去两趟 *цюй лян тан* «сходить два раза» (дважды сходить));

8) классификаторы продолжительности (длительности): 年 *нянь* «год» (工作两年 *гунцзо лян нянь* «работать два года»), 天 *тянь* «день» (玩两天 *вань лян тянь* «играть два дня») [Jin, 2019, p. 9–11].

Таким образом, по классификации О. М. Готлиба существует 6 классов именных счётных слов, а по классификации Цзинь Цзинь их количество равно 8. Общими группами являются: именные классификаторы (классификаторы измерений), метонимические классификаторы (классификаторы тар, видовые классификаторы).

Классификаторы, ставящиеся после глаголов для обозначения единичности действий, называются глагольными [Готлиб, 2007, с. 39–40]. Счётные слова к глаголу — это слова а, служащие для счёта действий, в китайском языке существуют слов, обозначающие только «раз», но кроме них в функции счётных слов к глаголу употребляются также и многие другие, имеющие каждое свое значение. Так, существует ряд счётных слов, которые, помимо своей счётной функции, указывают на длительность или интенсивность действия [Яхонтов, 1957].

О. М. Готлиб полагает, что глагольные счётные слова представлены следующими разрядами:

1. Глагольные классификаторы, служащие только для обозначения краткости действия (次 цы «раз» (счётное слово для событий) 去过三次 цюйго сань цы «сходить три раза», 下 ся «раз» (счётное слово для действий) 敲了三下几钟 цяолэ сань ся «ударить в колокол трижды», 回 хуэй «раз» (счётное слово для действий, повторяющихся событий) 去过三回 цюйго сань хуэй «ходил три раза», 场 чан «игра», «партия», «матч» (счётное слово для спортивных игр и зрелищ; игра, партия, матч; представление, спектакль; сеанс) 一场网球 и чан ванцю «одна партия в теннис» и др).

2. Метонимические классификаторы, представляющие собой существительные, обозначающие орудия и действия или части тела, служащие в качестве классификаторов действий (刀 дао «нож», «ре-зак» 切了一刀 целэ и дао «разрезать» (ножом), 口 коу «укус», «плоток», «затяжка» (счётное слово для действий ртом), 咬一口 яо и коу «укусить» (один раз) 枪 цян «пистолет» 放了一枪 фанлэ и цян «выстрелить» (пистолетом) и др.)

Воспользовавшись корпусом китайского языка Пекинского лингвистического университета ВСС 语料库 юй ляо ку, мы проанализировали счётно-числительный комплекс и 15 первых самых частотных слов (в промежутке от 2 млн до 100 тыс. имеющихся примеров), и составили таблицу классификаторов (см. таблицу) используя 15 самых частотных классификаторов из 400 счётных слов, представленных в корпусе.

Т а б л и ц а

Наиболее частотные классификаторы

№	Счётное слово	Количество примеров
1	个 гэ универсальное счётное слово	2 409 540
2	种 чжун «вид», «сорт», «разновидность»	586 881
3	次 цы «раз»	421 638
4	天 тянь «день»	291 877
5	年 нянь «год»	229 233
6	位 вэй счётное слово для уважаемых лиц	192 059
7	声 шэн счётное слово для звуков и шумных действий	190 721
8	条 тяо счётное слово для имён существительных, обозначающих длинные предметы, некоторых животных	187 726
9	件 цянь счётное слово для предметов одежды, дел, вещей, документов	133 989

№	Счётное слово	Количество примеров
10	张 чжан счётное слово для предметов с широкой открытой поверхностью, раскрывающихся или растягивающихся предметов, для лиц, ампула	128 687
11	只 чжи «штука» счётное слово для парных предметов, птиц, животных, лодок, судов	123 029
12	片 пянь «пластинка» счётное слово для карточек, обширных предметов, зрелища, явления природы, звука, языка чувства (только с 一 и)	117 032
13	顶 дин «верхушка» счётное слово для предметов с чётко оформленной верхушкой	114 487
14	家 цзя «семья», «фирма», «торговый дом», «магазин»	109 788
15	句 цзюй «предложение», «слово», «фраза», «стих», «строка»	102 718

Материалом данного исследования послужил корпус Пекинского лингвистического университета ВСС 语料库 юй ляо ку, созданный в 2016 году.

Итак, целью нашей работы являлось описание счётных слов (классификаторов) как класса слов в китайском языке на современном этапе. Мы выяснили, что счётное слово — это особая группа служебных слов современного китайского языка, рассмотрели историю появления классификаторов, описали отечественный и зарубежный подход к определению понятия «счётное слово», предложили классификации именных счётных слов, а также классификацию глагольных счётных слов, представили 15 наиболее частотных классификаторов в современном китайском языке по версии корпуса пекинского языкового университета.

Мы также проанализировали количество «прото-классификаторов» в древнекитайском языке (в гадательных надписях существовали классификаторы измерений (слова измерений), в период надписей на бронзовых треножниках существовало 33 классификатора (слова измерения), в доциньский период число классификаторов увеличилось на 10–15. Выяснили, что что китайский язык изначально не был языком с наличием классификаторов. Их использование в качестве самостоятельной числовой категории — это явление, возникшее на более позднем этапе развитие китайского языка

В целом по результатам проведенного нами анализа особенностей употребления классификаторов как класса слов можем обобщить свойства классификаторов следующим образом:

- 1) в счётном комплексе они (почти всегда) обязательны;
- 2) как правило, классификаторы выполняют грамматическую функцию, но также существуют счётные слова со своим лексическим значением;
- 3) счётные слова формируют систему, где разные классификаторы должны употребляться с разными существительными.

Литература

- Горелов В. И. *Грамматика китайского языка*. 2-е изд., допол. и перераб. Москва: Просвещение, 1982. 279 с.
- Готлиб О. М. *Практическая грамматика современного китайского языка: Учеб. пособие для вузов*. 3-е изд., испр. и дополн. Москва: Восток-Запад, 2007. 268 с.
- Колпачкова Е. Н. О современных подходах к описанию частей речи в китайском языке. *Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики: сборник статей научной конференции*. Вып. 1. Москва: МГИМО-Университет, 2019. С.65–75.
- Корпус китайского языка ВСС Пекинского лингвистического университета*. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/> (дата обращения: 05.09.2021).
- Кутафьева Н. В. Системы классификаторов в языках Восточной Азии. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Новосибирск, 2011. № 4. С. 164–170.
- Лю Чжэнгуан 刘正光. Инханьюй лянцы шиюн чжун дэ шикунии бицзяо яньцзю 英汉语量词使用中的时空意义比较研究 [Сравнительное исследование временных и пространственных значений использования счётных слов в английском и китайских языках]. Чанша, 2020. С. 147–160.
- Плунгян В. А. *Введение в грамматическую семантику: грамматическое значение и грамматические системы языков мира*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2011. 672 с.
- Солнцева Н. В., Солнцев В. М. Счетные слова (классификаторы) и единицы измерения в китайском языке. *Китайское языкознание: VIII Международная конференция. Материалы, Москва, 25–26 июня 1996 г.* Москва: 1996. С. 126–131.
- Шатравка А. В. Функционирование классификаторов в современном китайском языке. *Слово: фольклорно-диалектологический альманах*. Благовещенск, 2014. № 11. С. 89–92.
- Яхонтов С. Е. *Категория глагола в китайском языке*. Ленинград: Ленинградский государственный университет, 1957. 187 с.
- Shie Jian-Shiung. Figurative Extension of Chinese Classifiers. *Journal of Da-Yeh University*. Taiwan, 2003. № 2. P. 73–83.

- Jin Jing. *Numeral classifiers, measurement and partitive construction in mandarin Chinese*. New York: Routledge. 2019. 249 p.
- Wang Lianqing. *Origin and development of classifiers in Chinese: Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University*, 1994. 199 p.
- Ян Юнчжун 杨永忠. Лянцзыдэ синчжи цзи лянцы цзегоудэ гоуцзао 量词的性质及量词结构的构造 [Природа классификаторов и построение структур классификаторов]. *Чжэцзын*, 2019. С. 44–55.

Дудина Татьяна Алексеевна

Tatiana A. Dudina

Синькова Диана Дмитриевна

Diana D. Sinkova

sinkova-d@mail.ru

Степанова Мария Геннадьевна

Maria G. Stepanova

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков, ст. преп.

«Деревенские комплименты»

тувэй цинхуа 土味情话

в контексте китайской интернет-коммуникации

Аннотация. В статье рассматриваются «деревенские комплименты» *тувэй цинхуа* 土味情话 в контексте коммуникации в китайском интернет-пространстве, указаны особенности образования данных выражений. На основе анализа работ исследователей и материала, найденного на китайских интернет-платформах, была предложена классификация *тувэй цинхуа* по способу их образования. Также были высказаны идеи для дальнейшего изучения деревенских комплиментов.

Ключевые слова: интернет-сленг, комплимент в китайском языке, *тувэй цинхуа*, «деревенские комплименты», сехоуэй.

Pick-up lines *tuwei qinghua* 土味情话 in Chinese online communication

Abstract. The article examines the pick-up lines *tuwei qinghua* 土味情话 in Chinese online communication. It also explores how *tuwei qinghua* are formed. The article proposes a classification of Chinese pick-up lines based on their formation. It also charts the course for future research.

Keywords: Internet slang, Chinese compliment, *tuwei qinghua*, pick up lines, *xiehouyu*.

Стремительно меняющийся язык интернет-коммуникации отражает современную действительность, а также способен дать представления о тенденциях, происходящих в культуре и языке определенного народа, чем, несомненно, обусловлен интерес к исследованию китайского Интернет-сленга.

В 2018 году «деревенские комплименты» *тувэй цинхуа* 土味情话 вместе с появившимися в тот же период выражениями 锦鲤 («баловень судьбы»), 杠精 («любитель поспорить в Интернете»), skr («круто»), 佛系 («равнодушен»), 确认过眼神 («определять на глаз», «ясно видеть»), 官宣 («официальное заявление»), C位 («центральное место»), 皮一下 («язвительное выражение для насмешки»), 燃烧我的卡路里 («сожги мои калории»), вошли в топ 2018年度十大网络用语 («десять интернет-слов 2018 года») согласно данным Государственного центра тестирования и исследования языковых ресурсов. Вызвав интерес общественности, *тувэй цинхуа* быстро распространились на платформах Kwai, TikTok и Weibo и др. В среде же журналистов и исследователей *тувэй цинхуа* получили неоднозначную оценку.

К настоящему моменту в большинстве работ прослеживается поверхностный характер исследования — ученые рассматривают *тувэй цинхуа* в основном только с точки зрения этики их использования в интернет-коммуникации. В России данный вид комплиментов в целом до сих пор не был изучен ввиду его новизны, уникальности, а также особой специфики, указываемой китайскими исследователями как неприемлемой для употребления в речи. В связи с этим актуальность данной работы связана со слабой степенью изученности *тувэй цинхуа* в отечественной синологии.

На наш взгляд, данную работу отличает комплексный подход к классификации «деревенских комплиментов» по способу их образования, что, собственно, и определило цель исследования: дать первичную характеристику способов образования *тувэй цинхуа* и обозначить место данного явления в медиaprостранстве.

В ходе исследования использовались контент-анализ и классификация. Метод контент-анализа был использован для установления содержания «деревенских комплиментов» в их в медиапространстве, а классификация применялась для выделения способов образования *тувэй цинхуа*.

Материалом исследования послужили 8 видеороликов с китайских интернет-платформ Bilibili, Weibo и QQ. Средняя продолжительность каждого ролика 20 секунд, общая продолжительность проанализированных видеоматериалов составила 1 минуту 58 секунд.

Обращаясь к степени изученности «деревенских комплиментов», нужно отметить, что большая часть работ принадлежит китайским авторам: Ян Минъи 杨明毅, Пань Идань 潘翌旦, Лю Тин 刘亭 и др. Стоит отметить, что в связи с рядом особенностей, связанных, в частности, с политическим устройством КНР, а также с определенной системой ценностей китайского народа, часто работы, посвященные интернет-сленгу призваны выявить нежелательную к использованию в интернет-пространстве лексику — китайские авторы призывают к сокращению использования «деревенских комплиментов».

В отечественной лингвистике *тувэй цинхуа* еще не были подробно исследованы, однако в целом изучению современного китайского интернет-сленга посвящены работы отечественных ученых Е. Н. Колпачкова, А. В. Кислов, А. Н. Сбоев и др.

Обратимся к истории появления *тувэй цинхуа* в китайской интернет-среде. Точно сказать, когда «деревенские» вульгарные и комплименты появились в интернет-пространстве, довольно сложно, однако в своей статье Пань Идань указывает, что в первой половине 2017 года «деревенский» контент захлестнул интернет-пространство — к этому же периоду можно относить возникновение *тувэй цинхуа* [Пань Идань, 2019, с. 224]. Одним из самых популярных авторов видео «деревенской» тематики стал знаменитый теперь персонаж — учитель Гао Фэй 高飞, который в своих роликах в необычной форме признавался в любви. Ян Минъи предполагает, что интерес к *тувэй цинхуа* возник из-за необычного конкурса на телевизионной передаче «偶像练习生» («Идол-продюсер») [Ян Минъи, 2019, с. 213], где участники соревновались в использовании «деревенских комплиментов». Постепенно влияние «деревенских комплиментов» выходило за пределы Интернета и телевидения, и китайская публика обратила внимание на *тувэй цинхуа*, просочившиеся в музыкальную индустрию — в июле 2018 года известный тайваньский музыкант Чжоу Цзелунь 周杰伦 опубликовал новую песню «不爱我就拉倒» («Не любишь, ну и лад-

но»), собравшую рекордное число комментариев с критикой текста песни, которая показалась аудитории слишком «слащавой» и «деревенской». В настоящее время *тувэй цинхуа* продолжают пользоваться популярностью, о чем свидетельствуют новые ролики и пародии в социальных сетях.

Для составления собственной классификации *тувэй цинхуа по способу образования* были изучены работы Ян Минъи и Пань Иданиа, а также проанализированы комментарии пользователей сайтов TikTok, Weibo и QQ и короткие видеоролики.

В данной работе предложена следующая классификация «деревенских комплиментов» по способу их образования:

- 1) образование *тувэй цинхуа* с помощью омонимов (омофонов и омографов);
- 2) образование *тувэй цинхуа* с помощью явления полисемии;
- 3) образование *тувэй цинхуа* по принципу «сначала подавить, а затем похвалить» (*сянь и хоу ян ши* 先抑后扬式);
- 4) образование *тувэй цинхуа* с помощью употребления иноязычной лексики;
- 5) образование *тувэй цинхуа* с использованием прецедентных феноменов.

Под омонимами принято понимать слова, которые имеют одинаковое звучание, однако зарубежными и отечественными исследователями выделяются различные подходы к определению понятий, входящих в определение омонимии. Целый ряд исследователей (И. В. Арнольд, В. В. Броун и др.) не включает понятие омофонов, т. е. слов, имеющих одинаковое звучание, но разное написание, и омографов, имеющих одинаковое написание, но разное звучание, в определение омонимии [Хаматова, 2006, с. 5–7]. В данной статье под омонимами будут пониматься и омофоны, и омографы.

В качестве иллюстрации явления омонимии в *тувэй цинхуа* приведем следующий пример:

我做事十拿九稳，就差你一吻。 «Я сделал 90 % своих дел, осталось только поцеловать тебя».

После произнесения первой части фразы — 我做事十拿九稳 «Я сделал 90 % своих дел», говорящий, обычно, делает паузу, адресату дается время на попытку угадать цель высказывания говорящего. Во второй части, используя омоним слову 稳 wěn — 吻 wěn «целовать», адресант пытается добиться эффекта неожиданности, впечатлить и удивить.

Следующий способ образования с помощью многозначности слов представляется, возможно, одним из самых затруднительных для анализа. Причиной этому служит сложность разграничения явлений омонимии и полисемии в языке — многие ученые в качестве основного источника омонимии называют распад полисемии, в то время, когда другие разделяют эти понятия [Кожина, 2011, с. 265–266]. В качестве примера данного явления в *тувэй цинхуа* приведем указанный в статье Ян Миньи «деревенский комплимент»:

- 我觉得你今天有点怪。《Я думаю, ты сегодня немного странная》
- 啊?《Что?》
- 怪可爱的。《Очень милая》.

В данном комплименте говорящий умело применил многозначное слово *guai* 怪, в первом случае используя его в значении «необыкновенный», а во втором в значении «очень, весьма».

Интересным представляется еще один вид образования *тувэй цинхуа*, описанный в статье Пань Идана. Автор называет способ создания *сянь и хоу ян ши* 先抑后扬式, что можно перевести как «сначала подавить, а затем похвалить» [Пань Идань, 2019, с. 224]. Проиллюстрируем данный вид «деревенских комплиментов»:

- 你最近是不是又胖了?《Ты недавно поправилась снова?》
- 没有啊。《Нет》.
- 那我在你心里的份量怎么越来越重了呢?《Тогда почему чем дальше, тем больше ты значишь для меня?》

Здесь в отличие от предыдущих *тувэй цинхуа* не используется игра слов, основанная на омонимии или полисемии — эффект удивления достигается путем изменения цели высказывания. Первая часть комплимента такого вида должна сбить с толку грубостью, направлена на принижение оппонента. Как и в случае с предыдущими типами «деревенских комплиментов» вторая часть, наоборот, призвана приятно удивить адресанта. В приведенном выше примере как раз соблюдается этот прием. Слово *пан* 胖 в указанном контексте имеет отрицательную коннотацию и может быть переведено как «потолстела», однако во второй части адресат догадывается, что в данном случае *пан* 胖 указывает на увеличение чего-то количественно — на этот смысл указывает многозначное слово *чжун* 重, которое может быть переведено и как «тяжелый», и как «важный».

Займствования при образовании интернет-лексики в китайском языке в целом, как и в других странах, довольно распространены. Так, А. В. Кислов и Е. Н. Колпачкова описывают целый ряд возможных причин использования заимствованной лексики (преимущественно

англицизмов и японизмов), а также английской раскладки в процессе интернет-коммуникации: для увеличения скорости ввода или эмоционального маркирования речи, для обхода цензуры в Интернете и др. [Кислов, Колпачкова, 2017, с. 74–78]. Однако в данном случае применение в «деревенских комплиментах» английского языка преследует цель поразить адресата — в таком случае способы образования могут быть самыми разными.

В примере ниже можно увидеть стандартную схему построения *тувэй цинхуа* в вопросительно-ответной форме:

— 你知道立刻有的拼音怎么写? like you. «Ты знаешь, как написать “немедленно» пиньинем? like you».

Использование в данном комплименте фразы «like you» (англ. «нравишься мне») может быть обусловлено ее популярностью — данное выражение знакомо даже тем, кто не знает английский. Выбирая такой способ удивить, адресат должен использовать очень простые фразы на иностранном языке или знакомые всем сочетания символов.

И наконец, последний вид «деревенских комплиментов» иллюстрирует культурную особенность, характерную для многих выражений в китайском языке (например, для *сехоуэй*), а также сохранившуюся в *тувэй цинхуа* — преемственность литературной традиции. В основу следующего «деревенского комплимента» легла первая строчка стихотворения 《周南·关雎》 («Встреча невесты») из прецедентного текста — 《诗经》 («Канон песен»). Для сопоставления ниже представлены оригинал из стихотворения и «деревенский комплимент»:

1. 关关雎鸠，在河之洲。窈窕淑女，君子好逑。 ‘Скопы кричат на речном острове. Красивая и скромная девушка, будешь супругу прекрасной женой’.

2. 关关雎鸠在河之洲，窈窕淑女，what’s your QQ? ‘Скопы кричат на речном острове. Красивая и скромная девушка, какой у тебя QQ?’

Сохраняя первую часть стихотворения без изменений, автор добивается узнаваемости текста, чтобы впоследствии озадачить неожиданной концовкой. Использование во второй части высказывания фразы на английском языке также подтверждает утверждение выше — главная цель *тувэй цинхуа* состоит в достижении перлокутивного эффекта — эффекта неожиданности, а методы, используемые для этого, могут меняться в зависимости от предпочтения адресата и ситуации общения.

В ходе исследования была также выявлена определенная связь *тувэй цинхуа* с *сехоуэй* (歇后语 — недоговорка-иносказание), а именно сходство моделей образования, которые мы подробнее рассмотрим ниже. Среди отечественных исследователей, изучавших недоговорки-

иносказания в китайском языке, стоит выделить М. Г. Прядохина, составившего «Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка», М. В. Пименову, К. В. Антонян и др.

Структурно *сехоуэй* делится на две части, где первая представляет собой своего рода загадку, а вторая — ответ на нее. М. Г. Прядохин пишет, что в устной речи данное членение выражается средствами интонации — первый член произносится с интонацией законченности и отделяется от второго паузой, а на письме первый член может отделяться от второго запятой, тире или заключаться в кавычки [Прядохин, 2007, с. 10].

Идею о преемственности *сехоуэй* и *тувэй цинхуа* в своей статье также выдвигают Цзян Лулу 姜露露 и Чэнь Цзисун 沈基松 [Цзян Лулу, Чэнь Цзисун, 2019, с. 1]. Авторы указывают на одинаковую структуру построения *сехоуэй* и *тувэй цинхуа*, состоящую из двух частей, описанных выше — загадки и ответа. Также они объединяют данные выражения по цели высказывания — удивить адресата [Цзян Лулу, Чэнь Цзисун, 2019, с. 127].

С точки зрения специфики формирования также можно выделить определенные закономерные связи между *сехоуэй* и *тувэй цинхуа*. М.В. Пименова предлагает следующее деление данных народных изречений по способу образования [Пименова, 2021, с. 298]:

- 1) *сехоуэй*, основанные на метафорическом значении явления;
- 2) *сехоуэй*, основанные на омофонии китайского языка;
- 3) *сехоуэй*, основанные на метафорическом значении слова;
- 4) *сехоуэй*, основанные на исторических событиях, сказках или легендах.

В своей классификации Ян Минъи выделяет два способа образования *тувэй цинхуа*, совпадающих с указанными для *сехоуэй*:

- 1) образование *тувэй цинхуа* с помощью омонимов (омофонов и омографов);
- 2) образование *тувэй цинхуа* с помощью многозначных слов.

Данные совпадения дают основание говорить об особой закономерности создания новых языковых явлений в китайском интернет-пространстве, а также о важности изучения подобных изречений в культурном контексте. В силу разнообразия видов *сехоуэй* и постепенно распространяющихся типов *тувэй цинхуа* в будущих исследованиях, посвященных сравнению этих изречений, возможно, будут найдены другие схожие черты между этими двумя видами выражений в китайском языке.

В результате исследования была освещена история появления *тувэй цинхуа*. «Деревенские комплименты» были сопоставлены с недоговорка-

ми *сехойуй*, что позволило выявить культурную преемственность *тувэй цинхуа* с более традиционными народными изречениями. Наконец, в статье была предложена классификация «деревенских комплиментов» по способу образования, составленная на основании как уже изученных примеров, так и на отобранных в ходе исследования самостоятельно.

Тувэй цинхуа — один из видов комплиментов в китайском языке, который, насколько нам известно, ранее не был изучен как необычный культурно-языковой феномен вне сферы интернет-коммуникации. Тем не менее приведенная в статье классификация указывает на сложную структуру «деревенских комплиментов», что, несомненно, может представлять интерес для дальнейшего анализа. Достигнутые в ходе исследования результаты призваны послужить основой для изучения темы комплиментов в китайской интернет-коммуникации, и в частности усовершенствования классификации *тувэй цинхуа*.

Способы образования *тувэй цинхуа* разнообразны, не ограничиваются перечисленными здесь, и связано это с особенностями китайского языка — большим количеством омофонов, полисемией и др. Можно предположить, что в дальнейшем с появлением новых языковых тенденций в Интернете количество способов создания *тувэй цинхуа* вырастет, в среде исследователей возникнет интерес к их описанию, классификации.

Литература

- Колпачкова Е. Н., Кислов А. Влияние интернета на современный китайский язык. *Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии*. 2017. № 1. (2017). с. 72–86.
- Пименова М. В. *Структурно-семантические особенности сехойуй и их этимология*. Сборник статей и тезисов онлайн-конференции «#Science.Juice2020», проходившей в ГАОУ ВО МГПУ с 23 ноября по 27 ноября 2020 г. Сост.: Е. В. Страмнова, С. А. Лепешкин. Москва: Изд-во ПАРАДИГМА, 2021. С. 297–298.
- Прядохин М. Г. *Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007. С. 218.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: ФЛИНТА, 2016. С. 696.
- Хаматова А. А. *Омонимия в современном китайском языке: учебное пособие*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006. С. 120.
- 潘翌旦. 土味文化研究——以土味表情包和土味情话为例[J]. 戏剧之家, 2019 (35): 223–224.
- 汉语大辞典. URL: <http://www.hydc.com/> (дата обращения: 03.04.2019).
- 姜露露, 沈基松. 从引注角度看“土味情话”的表达特点[J]. 汉字文化, 2019 (21): 127–130.
- 杨明毅. 浅析“土味情话”的形成机制. 传播力研究, 2019, 3(07): 213.

Чернова Алина

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alina Chernova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — Т. В. Якунина, канд. пед. наук, доц.

alina0507.kz@gmail.com

УДК 372.881.1

Роль аудиовизуальных материалов в процессе обучения китайскому языку на современном этапе развития образования

Аннотация. В статье рассматривается роль аудиовизуальных материалов в процессе обучения китайскому языку в современной системе образования. Цель статьи заключается в рассмотрении некоторых видов аудиовизуальных материалов и их особенностей использования в преподавании китайского, как иностранного. Объектом исследования является процесс обучения китайскому языку, предметом исследования — аудиовизуальные материалы. В статье использованы такие методы, как изучение и анализ педагогической, методической, лингвистической литературы; метод описания работы с аудиовизуальными материалами. Теоретическая значимость данной работы состоит в дальнейшем развитии и разработке теоретических концепций методики преподавания китайского языка. Практическая значимость заключается в разработке и апробации методических приемов с аудиовизуальными материалами для использования их на уроках китайского языка и улучшения качества процесса обучения. Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении аудиовизуальных материалов как инструмента совершенствования языковых навыков и умений.

Ключевые слова: китайский язык, аудиовизуальные средства обучения, мультимедийные технологии, учебные пособия.

State of the art in using audiovisual aids in teaching Chinese

Abstract. The article analyses the role of audiovisual materials in teaching Chinese. The article discusses a range of audiovisual aids and their application

in teaching Chinese as a foreign language. The methodology of research reported in this article includes: a review of literature in education theory, teaching methodology, and linguistics; description of practices used when working with audiovisual materials. The article is a contribution to the development of theoretical framework for teaching Chinese. It also informs practice as it reports on a range of recently developed and tested methodological approaches to using audiovisual materials in Chinese language classrooms. These approaches are aimed at improving the quality of training. The reported research lays the foundation for further study of audiovisual materials as a tool for improving language skills.

Keywords: Chinese language, audiovisual teaching aids, multimedia teaching tools, learners' guides.

Информационно-коммуникационные технологии нашли широкое применение в современной системе образования. Аудиовизуальные материалы как одни из элементов этих технологий, активно внедряются и используются в методике обучения иностранным языкам. Переход на дистанционные формы обучения, обусловленный пандемией COVID-19, также повысил роль и значимость аудиовизуальных материалов в учебном процессе. Благодаря таким инструментам, процесс самого обучения не пострадал, а, наоборот, стал более эффективным.

Цель статьи состоит в рассмотрении некоторых видов аудиовизуальных материалов, их возможностей применения в обучении китайскому языку как иностранному.

В работе были использованы методы анализа и описания.

К категории аудиовизуальных материалов относят аудио- и видеозаписи, кино, подкасты и другие материалы, содержащие звуковую, образительную или образительно-звуковую информацию.

Использование аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка, в том числе и китайского, способствует развитию всех четырех видов речевой деятельности, совершенствованию коммуникативной и социокультурной компетенций, повышению мотивации учащихся.

Кроме вышесказанного, реализуется принцип дидактической наглядности, что является важным при специфике китайского языка. Применение наглядности, сопровождаемой звукорядом, дает отличный эффект в случае систематического использования: позволяет усвоить письменность, разобрать состав иероглифа, облегчает изучение грамматики китайского языка, способствует расширению и закреплению словарного запаса.

Варианты использования аудиовизуальных материалов в процессе обучения китайскому языку

Пособия для обучения китайскому языку, содержащие мультимедийные и аудиовизуальные материалы. Одним из таких пособий является комплект «Царство китайского языка». Помимо стандартных рабочих тетрадей и учебников, в комплекте имеются мультимедийные компакт-диски. На ИКТ-наглядностях можно объяснить новую тему: подобрать диалоги, изучить новые иероглифы и слова, выполнить задания. Информация на дисках представляет картинки китайской культуры (историю, традиции, обычаи). Самое главное, мультимедийное пособие говорит с обучающимся на одном «языке»: помогает усвоить простейшие конструкции предложений через песни, игры, интерактивную игру.

«Веселый китайский» — еще одно пособие по китайскому языку, в котором содержатся разнообразные аудиовизуальные материалы. В комплекте кроме, учебника, книги для учителя и рабочей тетради, также есть карточки, плакаты для учителей, мультимедийное приложение и видео, снятые с актерами-детьми.

Аудиовизуальные материалы стали неотъемлемой частью в современных учебно-методических комплексах по китайскому языку. Они являются дополнительным источником погружения в языковую среду как на уроках, так и для самостоятельного изучения китайского языка.

Кино. Просмотр художественных китайских фильмов является отличным вариантом использования аудиовизуальных материалов при обучении китайскому языку. Китайский кинематограф изобилует различными жанрами: от исторических и документальных до фантастики и анимэ. Помимо фильмов китайского производства, на занятиях в качестве дополнительного материала можно демонстрировать иностранные фильмы, которые пользуются широкой популярностью у обучающихся, и переведенные на китайский язык.

Показ кинофильмов можно начинать с короткометражек или отрывков, постепенно увеличивая длительность показа. Можно использовать фильмы с субтитрами, а затем — без. Допускается просмотр эпизодов без звука с последующим обсуждением.

Для смены вида деятельности, во избежание утраты интереса к происходящему на занятии, можно включать работу непосредственно в просмотр фильма. Например, фиксировать и анализировать происходящее на экране: сюжет, персонажи и их характеры, внешность героев, семейные связи и прочее. Можно разработать лист со специальными полями,

где обучающиеся будут записывать предложения, тезисы, а не полный текст. Или, подготовить вопросы к просмотру: имена персонажей, отличительные качества, внешний вид, пол, возраст, семейное положение.

Такой вариант использования аудиовизуальных материалов подходит как для стандартных занятий, так и для реализации внеурочной деятельности дополнительного образования. При систематическом знакомстве с китайским кинематографом обучающиеся совершенствуют свои языковые навыки, а также социальные, культурные, этнические компетенции. Формируются знания о стране изучаемого языка, ее историческом прошлом и настоящем; появляется представление о быте, жизни, досуге жителей Китая.

Темы обсуждений могут также выводиться на ключевые проблемы теоретических курсов не только регионоведческого, но и лингвистического характера: история китайского языка, его периодизация, особенности развития; стилистика, особенности фразеологии, сехоуэй (歇后语), чэньюй (成语); теория перевода, особенности перевода реалий, прецедентных имен, имен собственных [Готлиб, 2013, с. 335].

Важной формой работы является завершающий этап — обсуждение фильма после просмотра. Здесь отлично закрепляется лексика по теме прошедшего занятия. Обучающиеся в ходе совместной беседы на изучаемом языке могут высказать свои ощущения от фильма, выразить мнение об увиденном, поделиться впечатлениями. Также можно предложить придумать свой вариант финала кинокартины.

«Говорящие картинки». Современное техническое средство обучения, озвучивавшие по средствам стилуса напечатанных иероглифов, фраз, предложений и текстов. Взаимодействуя с картинкой или текстом, стилус с помощью встроенной оптической камеры озвучивает их содержание. Главная ценность данного пособия в качестве: запись текстов осуществляют дипломированные профессионалы, дикторы — носители китайского языка, поэтому аудиовизуальное пособие помогает добиться четкого и правильного произношения.

При работе с «говорящими картинками» обучающиеся имеют возможность прослушать выбранный текст, конкретный иероглиф, а также перевод слова, фразы. Упомянутое техническое средство обучения предлагает записать собственный голос, чтобы послушать произношение и сравнить с оригинальным вариантом. Таким образом, происходит усвоение фонетических, лексических знаний. При работе со стилусом графический образ связывается со звуком, и обучающийся запоминает большее количество иероглифов, нежели при стандартном занятии [Фролова, 2012, с. 3].

Использование стилуса формирует интерес у обучающихся, мгновенно переключая деятельность и вызывая мотивацию к обучению. Средство достаточно мобильно и компактно.

Подкаст — это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. В отличие от теле- или радиовещания, его можно слушать или смотреть не только в прямом эфире, а в любое время, подходящее для пользователя. Подкаст доступен для работы в онлайн-режиме или для скачивания. Длительность данного материала варьируется от минут до часов.

Подкасты помогают при обучении знакомиться с языковыми навыками в ситуациях реальной жизни, с которой столкнется обучающийся в стране изучаемого языка, например, новостные сюжеты, репортажи; объявления в аэропорте, на вокзале, в транспорте; инструкции, рецепты, рекомендации. Слушая и воспринимая аудио- и видеоряд перечисленных подкастов, обучающиеся встречаются с материалом, направленным не только на передачу, но и на интерпретацию информации. Работа с таким материалом развивает коммуникативные и социокультурные навыки. Применение подкастов на практике при обучении повышает мотивацию, творчески меняет процесс изучения языка и способствует совершенствованию разговорной речи.

Некоторые примеры подкастов для изучения китайского языка:

1. Learning Chinese through stories. Тематические истории, каждая из которых состоит из двух частей: история (А) и объяснение истории (В). Материал дополняется словарем.
2. Learn Chinese&Culture. Подкасты о китайской культуре, а также современной жизни Китая. Реальные события помогают научиться говорить и думать, как это делают китайцы.
3. Истории со всего света (环球故事会 Хуаньцю гушихуэй).
4. Новостные подкасты на китайском языке. Обсуждение истории и политических отношений в современном мире. Речь профессионального ведущего помогает расширению и укреплению лексики, а также улучшению произношения китайского языка.

В заключение необходимо отметить, что систематическое и периодическое включение аудиовизуальных материалов в изучении китайского языка способствует оптимизации процесса обучения: формированию фонетических навыков, устной речи, произношению, запоминанию иероглифов. В современной системе образования становится актуальным внедрять аудиовизуальные материалы в программы и УМК с целью повышения эффективности обучения и с учетом специфики китайского языка.

Литература

- Готлиб О. М., Кремнёв Е. В., Шишмарев Т. Е. Из опыта обучения китайскому языку с применением аудиовизуальных средств. *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. 2013. № 3 (9). С. 333–336.
- Зуева Е. А. Аудиовизуальные медийные средства как интегративное средство обучения межкультурной коммуникации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011. № 3. С. 65–66.
- Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2015. № 6. С. 8–11.
- Фролова Л. В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка. *Электронный научный журнал: Междисциплинарные исследования в науке и образовании*. URL: mino.esrae.ru/158-1128 (дата обращения: 1.09.2021).

Шарнина Татьяна Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana O. Sharnina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

Научный руководитель — Н. А. Белявская

sharninatatyana@gmail.com

УДК 372.881.1

Использование методов геймификации в процессе обучения китайскому языку студентов языковых вузов

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика геймификации как игрового метода обучения, рассматривается специфика термина геймификация, отражены преимущества и недостатки применения данных методов на современном этапе, а также представлены результаты анализа существующих платформ, которые могут быть полезны для создания геймифицированных заданий для обучения китайскому языку.

Ключевые слова: геймификация, китайский язык, преподавание, игровые методы в обучении, геймификация в обучении иностранным языкам.

Using gamification in teaching Chinese to students of language universities

Abstract. The article discusses gamification as a game-based teaching approach. It analyses the concept of gamification and explores advantages and disadvantages of applying the methods of gamification at current stage of education system development. The article provides an overview of existing platforms that may be used to develop gamified tasks for teaching Chinese.

Keywords: gamification, Chinese language, teaching, games in teaching and learning, gamification in teaching foreign languages.

Наряду с использованием традиционных и аутентичных материалов, в настоящее время все чаще в образовательный процесс внедряются игровые методы или методы геймификации, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся и оптимизации учебного процесса. Игра является традиционным и признанным методом обучения и воспитания и как метод обучения носит организующий, развивающий и воспитывающий характер. Метод обучения, в свою очередь, — это система последовательных взаимосвязанных способов работы учителя и обучаемых, которые направлены на достижение дидактических задач [Бесова, 2014]. Таким образом, дидактические задачи выступают как игровые задачи и деятельность определена правилами игры, средством выступает учебный материал, а результат игры означает успешное завершение дидактической задачи.

В отечественной науке исследованием обучающих игр и игровых технологий занимались многие выдающиеся ученые, такие как М. Ф. Стронин, А. В. Конышева, А. А. Деркач, Д. Б. Эльконин, Л. В. Выготский и др. Однако термин «геймификация» в контексте игровых технологий с целью обучения стал употребляться относительно недавно. Примечательно то, что геймификация все же является своеобразным явлением и, являясь игровой практикой, ее методы отличаются от ранее известных игровых форм. Многие методисты причисляют игровые практики к имитационным образовательным технологиям [Игна, 2011], так как в играх моделируется иная игровая реальность, в которой нужно принять какую-либо роль (ролевые игры, деловые игры, организационно-деятельностные и др.). А геймифика-

ция носит неимитационный характер, реальность остается реальностью, однако меняется способ организации деятельности.

Геймификация — это внедрение игровых механик в неигровые процессы (Глоссарий понятий новой дидактики). В процессе обучения под этим подразумевается придание данному процессу игровой значимости. На наш взгляд, это может быть система поощрения, рейтинговая система, соревновательный характер деятельности и др. Например, если образовательной задачей стоит освоение определенного грамматического материала, то с помощью компьютерных технологий и специальных платформ для создания геймифицированных заданий можно сделать следующий уровень и переход к новой грамматической теме только при условии наличия допустимого количества баллов за выполненные задания.

Распространенное определение принадлежит ведущему курса по геймификации в рамках проекта онлайн-образования Coursera Кевину Вербаху. Согласно его позиции, *геймификация* — это использование элементов игры и технологий создания игр в неигровом контексте.

Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию определяет геймификацию как «применение игровых подходов в языковом образовании» [Белова, Рублева, 2017].

В работе китайских авторов Ван Чуньянь 王春艳, Гань Тянь 甘甜, У Цяньлянь 吴倩莲, Ван Юйлинь 王昱霖, Гао Вэй 高伟 для передачи значения термина «геймификация» используется слово 游戏化 yóuxìhuà ю си хуа, где слово 游戏 yóuxì ю си означает «игра, развлечение», а 化 huà хуа является словообразующим суффиксом со значением обрести (придать) какой-то признак, рассматривать в таком значении. Кроме этого термина в рамках данной темы авторы рассматривают обучающие игры 教育游戏 jiàoyù yóuxì цзяо юй ю си. Также проблема использования геймификации и игровых технологий в обучающих целях рассматривается в работах таких ученых, как Чжоу Юань 周圆, Дун Синьпин 董新萍, Сяо Цзе 肖洁 и др.

На современном этапе развития актуальным является организация учебной деятельности с помощью компьютерных технологий. В связи с этим мы можем рассматривать общедоступные платформы для создания геймифицированных заданий в сети Интернет как средство для развития игровых технологий в обучении в новом формате. Однако анализ показал, что, учитывая особенности иероглифической письменности китайского языка, не все инструменты оказались возможными для применения с целью создания лексических, фонетических или грамматических заданий. Однако для педагога все равно

представляется возможным использование некоторых инструментов ресурса. Например, платформа *Tools for educators* преимущественно предназначена для работы с английским языком и другими языками с латинским алфавитом, однако данный ресурс содержит большое количество разнообразных картинок по разным темам, и преподаватель китайского языка может использовать эти материалы для создания карточек с картинками или заданий на формирование навыков письма (подписать картинку, прописать слово). Ниже приведены наиболее удобные и подходящие для работы с китайским языком платформы для создания геймифицированных заданий, а также дано краткое описание возможностей данных ресурсов:

Anki App — создание интерактивных карточек, развитие зрительной памяти;

LearningApps — удобен для создания тестов и заданий, для создания геймифицированных упражнений на китайском языке подходит более 10 шаблонов, например шаблоны «кто хочет стать миллионером», «скачки», «викторина», «таблица соответствий» и другие;

Quizlet — создание модулей с карточками, автоматические шаблоны работы с материалом, предлагается восемь режимов работы три из которых содержат элементы геймификации и представляют наибольший интерес. — это два шаблона для создания интерактивных тестов «Гравитация» (*Gravity*) и «Подбор» (*Scatter*), а также функция *Live*, которая позволяет ввести элемент соревнования в классе;

Kahoot!, *Quizizz* — составление теста на выбор, восстановление хронологии, предполагает возможность использования с другими ресурсами, например работа с видеорядом из сервиса видеохостинга *Youtube*. Подходит для контроля сформированности навыков, проверки усвоенного материала;

Online test pad — возможность проведения дистанционного тестирования, включает в себя инструменты для создания тестов, логических игр, опросов, интерактивных диктантов;

Arch Chinese — создание карточек, прописывание иероглифа согласно картинке, запоминание порядка черт в иероглифе, упражнения на формирование фонетических навыков (тоны и запоминание транскрипции пиньинь). Также удобен для презентации новых лексических единиц, их первичного закрепления, семантизации переводным и беспереvodным путем;

Plickers — создание геймифицированного теста, контроль знаний учащихся, проведение интерактивного теста в аудитории. Составляется тест любого нужного формата, который будет транслироваться

на экране в аудитории, распечатываются карточки со специальными QR-кодами и раздаются учащимся. Учащиеся показывают ту карточку, которая соответствует по их мнению правильному ответу, камера мобильного телефона фиксирует данные ответы, которые сразу отражаются в приложении и составляют статистику группы, подсчитывая правильные ответы каждого студента.

Также интересной представляется работа китайского автора Сяо Цзе 肖洁, которая посвящена анализу использования развивающих игр на основе VR-технологий в преподавании. Автор описывает обучающую игру Simulation VR, где есть возможность разнообразных настроек. Например, мы можем поместить учащего в смоделированную среду, в которой он переживает переход от новичка к изучению языка на более высоком уровне. В данной игре есть шаблоны предложений, которые можно менять, режимы мини-игр, награды и смена локации. Ученик может ходить в библиотеку, музей или гулять по кампусу, а также самостоятельно настраивать персонажа и другое.

Сяо Цзе 肖洁 также приводит другой пример использования геймификации — это игра «Виртуальный класс 360 & deg». Данный сервис позволяет в режиме подводной игры установить различных подводных существ, которые нужно будет обнаружить студентам в процессе выполнения заданий. Студенты могут управлять акулой, которая ищет слова, а затем складывает их в предложения.

Кроме указанных инструментов, представляется возможным использование программы Power Point для создания геймифицированных заданий. Имеющиеся в данной программе функции позволяют создать презентацию-квест или анимационные упражнения. Однако такие задания должны выполняться в аудитории с преподавателем в процессе занятия, так как невозможно оценить успешность/неуспешность выполнения без контроля выполнения задуманной технологии задания.

Применение методов геймификации в обучении китайскому языку, как и любым другим иностранным языкам, имеет ряд преимуществ, а также ряд проблемных вопросов.

К преимуществам можно отнести: моделирование желаемого поведения учащихся (создание условий речевого общения); оптимизация учебного процесса посредством внедрения современных технологий; реализация дидактических принципов (сознательности, активности, наглядности, последовательности, систематичности, индивидуализации обучения, доступности и посильности, прочности [Титова, Чикризова, 2019]); повышение уровня мотивации учащихся; вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Проблемным остается вопрос образовательного преимущества геймификации и признание геймифицированного обучения педагогическим подходом. Также нет единого мнения о «допустимом» объеме использования геймифицированных упражнений в соотношении с традиционными методами обучения. Использование геймификации на данный момент происходит по инициативе преподавателя, то есть «частным образом» с целью формирования, совершенствования или контроля тех или иных навыков на иностранном языке.

Несмотря на существующие разногласия относительно применения методов геймификации, данный метод отвечает современным требованиям модернизации, цифровизации и оптимизации образовательного процесса и имеет большой потенциал для использования в целях обучения китайскому и другим иностранным языкам.

Литература

- Белова Н. В., Рублёва Е. В. *Краткий словарь IT- терминов для специалистов по языковому образованию*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2017. 68 с.
- Бесова М. А. *Познавательные игры от А до Я*. Ярославль: Академия развития, 2014. 272 с.
- Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал. *Педагогика и психология образования*. 2019. № 1. *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial> (дата обращения: 13.04.2021)
- Игна О. Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка. *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2011. Вып. 9 (111). С. 186–190
- Kevin Werbach Gamification and games. *Coursera*. URL: <https://www.coursera.org/learn/gamification> (дата обращения: 27.03.2021).
- Дун Синьпин 董新萍. Дашуцзюй бэйцзинся дуйвайханьюй ванло цзяосюэ чжун цуньцайдэ вэнти хэ дуйцфэньси 大数据背景下对外汉语网络教学中存在的问题和对策分析复旦大学 (Анализ проблем и контрмер в онлайн-обучении китайскому как иностранному языку в контексте больших данных). *Фудань дасюэ*. 2020. № 9. С. 1–7. URL: <http://xuebao.eblcu.com/xuebao/essay/seventeen/01.pdf> (дата обращения 02.03.21).
- Сяо Цзе 肖洁 . Цзи юй VR цзишудэ цзяюй юси цзай иньюй цзяосюэ чжундэ иньюй юй фачжань цянцзин. Цзяюй сяньдайхуа 基于VR技术的教育游戏在英语教学中的应用与发展前景. *教育现代化 (Перспективы применения и развития развивающих игр на основе VR-технологий в преподавании английского языка. Модернизация образования)*. *Шаньдун шифан дасюэ вэн сюэ юань*. 2019. № 6. С. 191–193. URL: <http://m.scipaper.net/show-18-7939.html> (дата обращения: 02.03.21).

Чжоу юань 周圆, *Чуци дуйвайханьюй цюйвэйсин кэтанцяюсюэ* 初级对外汉语趣味性课堂教学 (Веселое обучение китайскому языку как иностранному для начинающих), 2014. URL: <https://r.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?filename=KCJY201406182&dbcode=CFJD&dbname=CFJD2014&v=MDMwMzNnMlgyaHN4RnJDVVI3cWVaZVJ0RmlqaFViekFMaTdCZDdHNEg5WE1xWTVOWm9SK0MzODR6aDRYbkQwTFQ> = (дата обращения: 01.03.2021).

Ван Чуньянь 王春艳, Гань Тянь 甘甜, У Цяньлянь 吴倩莲, Ван Юйлинь 王昱霖, Гао Вэй 高伟, *Цзи юй юнити 3Dд виар ин юй цзяо юй ю си дэ шэ цзи юй кай фа* 基于 Unity 3D的VR英语教育游戏的设计与开发 (Дизайн и разработка образовательной игры VR English на базе Unity 3D), 2019. URL: <http://www.doczj.com/doc/3eae713c8aed3383c4bb4cf7ec4afe04a1b1ef.html> (дата обращения: 02.03.21).

Шкулева Яна Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена,

Россия, Санкт-Петербург

Yana N. Shkuleva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы восточного языкознания

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

shkulevayana@gmail.com

УДК 372.881.1

Трудности при обучении аудированию на уроках китайского языка и способы их решения

Аннотация. Статья посвящена проблематике развития навыков аудирования на китайском языке у школьников. Целью данного исследования является анализ трудностей аудирования и их классификация, что может послужить основой для дальнейших исследований в этой области и помочь решить поднятую в исследовании проблему. Актуальность данной работы определяется необходимостью развития методических основ преподавания китайского языка для русскоговорящих учащихся. Анализ, синтез, опрос и классификация являются основными методами исследования. В качестве результата исследования предлагается авторская классификация трудностей и приводятся некоторые возможные способы их решения.

Ключевые слова: обучение аудированию, китайский язык, коммуникация, классификация трудностей

Developing listening skills in students of Chinese: Possible difficulties and solutions

Abstract. The article explores difficulties associated with the development of listening skills in school students of Chinese. The article analyses the difficulties and provides their classification. It lays the foundation for further research and provides possible solutions. There is an obvious need to develop the methodological foundations of teaching Chinese to Russian-speaking students. This makes the study relevant. The research used the following methods: analysis, synthesis, polling, and classification. The research resulted in the development of a classification of difficulties and relevant solutions.

Keywords: listening skills development, Chinese language, communication, classification of difficulties.

В настоящее время интерес к китайскому языку неуклонно растет с каждым годом. Во многом это связано с повышенным спросом на специалистов, владеющих китайским языком на профессиональном уровне.

Важную роль в процессе изучения китайского языка играет восприятие и понимание иноязычной речи на слух. Без овладения этим видом речевой деятельности невозможно в полной мере выучить язык и пользоваться им на уровне, обеспечивающем нормальную языковую коммуникацию.

Н. А. Демина пишет, что краткий анализ учебных пособий, по которым ведется обучение китайскому языку в большинстве российских учебных заведений, свидетельствует о том, что в них очень мало или совсем отсутствуют речевые, коммуникативные упражнения и упражнения, направленные на развитие навыков аудирования. По мнению Н. А. Деминой, «основной упор отводится на выполнение грамматических заданий, а учебный материал, тексты подбираются в соответствии с грамматической темой урока, лексика подается списком с указанием только конкретного значения в тексте; в результате студент овладевает лишь навыками декодирования знаков китайского языка в знаковую систему родного языка и так называемыми речевыми навыками пассивного, механического воспроизведения языковых единиц, воспроизведением готовых единиц [Демина, 2006, с. 35].

Однако в последнее время аудированию стали уделять больше внимания в процессе обучения иностранным языкам в целом, а обу-

словлено это тем, что аудирование больше не рассматривается как побочный продукт говорения, а является видом речевой деятельности. Можно сказать, что восприятие устной речи сопровождается слуховыми, моторными и зрительными ощущениями (при решающей роли слуховых ощущений) и четкость этих ощущений определяет отчетливость восприятия речи [Пассов, 2002, с. 4]. Таким образом, аудированию следует уделять должное внимание на уроках, поскольку речевое общение невозможно без восприятия и понимания иноязычной речи на слух.

Множество отечественных ученых и методистов обращают внимание на проблему, выдвинутую в данном исследовании. Так, например, А. М. Зинина подчеркивает необходимость разработки дополнительных пособий по обучению аудированию [Зинина, 2018]. Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез также уделяют большое внимание методике преподавания иностранного языка в средней школе и подчеркивают повышенную необходимость развития навыков аудирования. [Гальскова, 2006].

Некоторые отечественные ученые описывают в своих работах трудности при обучении аудированию на китайском языке. Например, И. В. Кочергин упоминает две основные причины трудностей аудирования. К первой он относит просодическую систему китайского языка, а ко второй — физиологические различия в строении слухового и артикуляционного аппарата у иностранных учащихся и у носителей китайского языка [Кочергин, 2000, с. 33].

Современные зарубежные ученые и их подход к обучению китайскому языку также говорит о необходимости создания дополнительных учебных пособий по аудированию и повышению внимания на развитие аудиовизуальных навыков у учащихся.

Однако, на наш взгляд, именно трудности при обучении аудированию как виду речевой деятельности рассматриваются поверхностно, отсутствует полная классификация этих трудностей и не предоставляется возможное решение. Также не принимаются во внимание трудности, не относящиеся к лексике, грамматике или фонетике китайского языка. А полученные в ходе исследования результаты могут быть успешно использованы при составлении методических рекомендаций и учебных пособий к курсу аудирования для школьников.

В рамках исследования был проведен опрос среди учащихся 6–9-х классов, изучающих китайский язык. Общее количество опрошиваемых составило 20 человек. В результате опроса выяснилось, что для большинства обучающихся именно аудирование представляет

наибольшую сложность при обучении китайскому языку. По результатам опроса оказалось, что учащимся труднее всего воспринимать на слух даты, числовые значения, имена собственные, омонимы, омофоны, омографы, различать заднеязычные носовые финалы [n] и [ŋ], различать на слух тон и отдельную трудность вызывает темп речи даже в аудиоупражнениях к учебнику.

Принимая во внимание данные проводимого опроса и литературу, изученную в ходе исследования, мы предлагаем следующую классификацию основных трудностей аудирования на китайском языке у школьников. В таблице представлены четыре группы трудностей: фонетические, лексические, грамматические и другие, а также возможные способы их решения.

Т а б л и ц а

Основные трудности при обучении аудированию

Группа трудностей	Характеристика	Возможное решение
Фонетические	Обусловлены особенностями просодической системы китайского языка и его фонетическими особенностями, а также физиологическими отличиями строения слухового аппарата	Тщательная отработка навыков произношения на начальном этапе обучения; введение фонетического курса на начальном этапе обучения у школьников
Лексические	В основном возникновение трудностей связано с явлением омофонии и с появлением незнакомой лексики. К данной группе также относятся имена собственные, числовые значения	Обязательная предтекстовая работа с аудиоматериалом; введение социокультурного компонента в процесс обучения; выполнение специальных упражнений на различие числовых значений; расширение словарного запаса
Грамматические	Такие трудности связаны с явлениями омонимии и омографии, явлением эризации и появлением незнакомых грамматических аспектов	Увеличение словарного запаса; выполнение специальных упражнений; учет контекста
Другие	Обусловлены различными факторами, не имеющими отношения к грамматическим, лексическим или фонетическим аспектам языка.	Постепенное ускорение темпа речи; тщательный подбор аудиоматериала; автоматизирование навыков аудирования и произношения на начальных и средних этапах обучения; развитие концентрации внимания и слуха

Рассмотрим подробно каждую выделенную группу трудностей.

Фонетические трудности, — на наш взгляд, именно эта группа представляет собой наибольшую сложность при обучении китайскому языку. Обусловлено это в первую очередь особенностями просодической системы китайского языка. Наиболее распространенными типами ошибок, допускаемых русскоязычными студентами при освоении фонетики китайского языка, являются ошибки в произношении отдельных звуков, ошибки в произнесении тонов и ошибки, связанные с длиной тона, четкостью его произнесения и ударением [Малышев, 2018]. К группе фонетических трудностей можно отнести:

- 1) произношение и различие тонов на слух;
- 2) различие заднеязычных носовых финалей [n] и [ŋ], например в словах 新 xīn «новый» и 星 xīng «звезда», 晚 wǎn «вечер» и 网 wǎng «сеть»;
- 3) явление эризации, например 聊天 liáotiān «общаться» и 聊天儿 liáotiānr «общаться».
- 4) модуляцию тона и быстрый темп китайской речи.

Возможными способами решения фонетических трудностей аудирования на китайском языке является тщательная отработка навыков произношения на начальном этапе обучения, ведение фонетического курса на начальном этапе обучения у школьников либо увеличение количества часов, отведенных на формирование навыков аудирования на начальном этапе обучения.

Причинами возникновения лексических трудностей при обучении аудированию является омонимия. Учитывая наличие большого количества иероглифов в китайском языке, повторяемость слогов, т. е. слов-омонимов, возрастает в несколько раз [Назарова, 2020]. Как отмечает А. А. Хаматова, при изучении лексики китайского словаря было установлено, что из 37 тысяч слов, приведенных в нем, 5615 являются лексическими омонимами, что составляет 15,7 % всей лексики словаря. Выделяют два типа омонимов: которые совпадают и в звуковом, и в графическом плане, например 开花 kāi huā «расцветать» и 开花 kāi huā «взрываться», и второй тип — омофоны, они совпадают в звуковом плане, имеют одинаковую тональность, но их графический план отличается, например 他们全部明白 tāmen quánbù míngbai «Они все понимают» или 他们全不明白 tāmen quán bù míngbai «Они совсем ничего не понимают». К лексическим трудностям также относятся: восприятие на слух имен собственных, числовых значений и незнакомая лексика, встречающаяся в аудиотекстах. В преодолении такого рода трудностей поможет обязательная предтекстовая работа

с аудиоматериалом, введение социокультурного компонента в процесс обучения, выполнение специальных упражнений на различие числовых значений, расширение словарного запаса учащихся.

Грамматические трудности представлены явлением омографии — различие слов в произношении, но совпадение в графической форме, как, например, иероглиф 乐 имеет два чтения: уиè «музыка» и лè «радоваться». Трудности также представляют незнакомые грамматические явления, встречающиеся в аудиотекстах. При работе с таким видом трудностей необходимо наращивать словарный запас, выполнять специальные упражнения и акцентировать внимание учащихся на учет контекста.

В последнюю группу мы выделили трудности, которые не имеют отношения к фонетическому, грамматическому или лексическому аспектам языка, но их также стоит принимать во внимание при обучении аудированию на китайском языке. К таким трудностям относятся:

1) наличие различного рода естественных и искусственных помех (разговоры в классе, шум транспорта за окном, некачественный звук при неисправности технического оборудования и т. д.). Как способ преодоления таких трудностей, можно рассмотреть развитие концентрации внимания и слуха у учащихся;

2) отсутствие зрительной опоры. Большинство учащихся выполняют задания успешно при наличии зрительной опоры, однако нельзя приучать их к этому, поскольку в реальном речевом общении возможность наличия зрительной опоры сводится к нулю;

3) несоответствие уровня сложности текста. Данная трудность возникает, когда преподаватель плохо поработал с отбором аудиоматериала.

4) уровень развития речевого слуха. Как отмечает И. В. Кочергин, иностранные учащиеся и носители китайского языка имеют различия в строении слухового аппарата. Также у разных учащихся речевой слух имеет разный уровень развития, и для успешного выполнения заданий и дальнейшего развития навыков аудирования необходимо работать над развитием речевого слуха, выполняя специальные упражнения [Кочергин, 2000, с. 33].

Таким образом, в данной работе были рассмотрены основные трудности при обучении аудированию, с которыми сталкивается учащийся на уроках китайского языка. По итогам работы мы также предложили методические рекомендации, которые могут помочь в преодолении трудностей при обучении аудированию. Результаты данной

работы могут использоваться в дальнейшем развитии методологических основ преподавания китайского языка, в разработке новых комплексов упражнений по аудированию, а также применяться в практической деятельности педагогов.

Литература

- Демина Н. А. *Методика преподавания практического китайского языка*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература», 2006. 88 с.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
- Зинина А. М., Чарчоглян Т. Г. Актуальные проблемы преподавания китайского языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. Вып. 61. Т 1. С. 63–66.
- Кочергин И. В. *Очерки методики обучения китайскому языку: научное издание*. Москва: Муравей, 2000. 160 с.
- Мальшев Г. И., Киселевич Я. Е. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения. *Вестник ТГУ*. 2018. № 3 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-izuchenii-fonetiki-kitayskogo-yazyka-russkogovoryaschimi-studentami-osnovnye-oshibki-i-sposoby-ih-ustraneniya> (дата обращения: 22.04.2021).
- Назарова С. А. Трудности освоения лексической системы китайского языка студентами. *Преподаватель XXI век*. 2020. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-osvoeniya-leksicheskoy-sistemy-kitayskogo-yazyka-studentami> (дата обращения: 22.04.2021).
- Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. *Обучение аудированию: учебное пособие*. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
- Хаматова А. А. *Омонимия в современном китайском языке: Учебное пособие*. Москва: АСТ, 2006. 128 с.

Актуальные проблемы немецкой филологии

Буденкова Юлия Фаритовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia F. Budenkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 811.112.2

Фразеологизмы в немецкоязычных текстах для детей

Аннотация. Статья посвящена анализу фразеологизмов и особенностям их функционирования в текстах художественной литературы для детей. Анализ показал, что среди фразеологизмов особое место в тексте занимают компаративные фразеологизмы и авторские модификации, и позволил выделить такие функции, как эмотивная, оценочная, конативная, текстообразующая. Использование автором фразеологизмов способствует выразительности и образности текста в соответствии с особенностями детского мировосприятия.

Ключевые слова: фразеологизм, немецкий язык, функции фразеологизмов, авторские модификации, компаративные фразеологизмы.

Phraseological units in German-language texts for children

Abstract. The article analyses phraseological units and their functioning in children's fiction. The analysis has shown that comparative phraseological units and author's modifications occupy a special place in children's fiction. Phraseological units in children's fiction were found to perform the following functions: emotive, evaluative, conative, and text-forming. The author's use of phraseological units, while taking into account the children's worldview, contributes to expressiveness and imagery of the text.

Keywords: phraseological unit, German, functions of phraseological units, author's modifications, comparative phraseological units.

Целью проведенного исследования явился анализ выявленных фразеологических единиц в произведениях детской литературы. В соответствии с целью были выделены следующие задачи:

- определить типы выделенных фразеологических единиц,
- определить функций выделенных фразеологических единиц.

Актуальность исследования обусловлена в первую очередь недостаточностью исследований функционирования фразеологических единиц в произведениях для детей младшего школьного возраста.

Материалом для исследования послужила книга автора Николь Мане «Mia und die aus 19» [Mahne, 2021], предназначенная для детей в возрасте от 8 лет. Повествование ведется от лица девочки, которая учится в 3-м классе, по имени Миа. Сюжет повествует о первом детективном деле Мии, в ходе которого она должна разыскать соседского кота по кличке Пират. В результате анализа текста данного произведения на основе сплошной выборки было выделено 60 фразеологических единиц.

Для верификации фразеологизмов были использованы словарь немецкой идиоматики Duden Redensarten [Scholze-Stubenrecht, 2013] и онлайн-ресурс www.redensarten-index.de.

Произведения детской литературы могут рассматриваться как особая область художественной литературы, поскольку содержат в себе некоторые особенности, связанные прежде всего с возрастом читателей, со спецификой восприятия художественных произведений и детской языковой картиной мира. Н. Л. Тухарели дает следующее определение детской языковой картине мира: «...это особый способ концептуализации действительности, специфическое отображение физических и психических реалий в языке детей. В содержательных единицах языка детей и их речевых реализациях представлен особый уровень видения и осмысления мира, особая “точка зрения” на мир» [Тухарели, 2001, с. 5]. Очевидно, что в первую очередь среди особенностей детского восприятия могут быть выделены наглядность и образность, чему соответствуют встречающиеся в произведениях детской литературы фразеологизмы.

В изученном произведении можно выделить, наряду с узуальными фразеологическими единицами, т. н. общенемецкой фразеологией, закрепленной в словарях, авторские модификации фразеологизмов. Прибегая к модификации фразеологических единиц, автор стремится оживить внутренний образ фразеологизма, придать большую экспрессивность или изменить эмоциональное и экспрессивное значение фразеологизма в целом [Михеева, Панина, 2017, с. 123].

Выявленные в исследуемом тексте фразеологизмы можно отнести, согласно классификации И. И. Чернышевой, к фразеологическим единствам, для которых характерна семантическая целостностью, а значение целого связано с осязательностью переноса значения, что составляет внутреннюю форму и образную мотивированность фразеологического единства [Чернышева, 1970, с. 39].

В рамках данной группы по особым структурным признакам И. И. Чернышева выделяет компаративные фразеологизмы. Компа-

ративные фразеологизмы она характеризует как «устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основывается на традиционном сравнении» [Чернышева, 1970, с. 48]. Данная группа особенно выделяется среди прочих фразеологических единств, поскольку содержит образы реальной действительности, которые известны и привычны, как правило, каждому носителю языка. Кроме того, структура и лексическая наполняемость создают условия для образования фразеологических единиц с ярко выраженным оценочным характером. Среди всех отобранных из текста исследования фразеологических единств, а именно 60 единиц, было обнаружено 17 компаративных фразеологических единиц. Специфика детского восприятия определяет характер данных фразеологизмов в тексте, и можно проследить, что в качестве образа сравнения в данных фразеологизмах используются обозначения знакомых животных или частей тела, а также предметов обихода ребенка, например: *wie ein Elster klauen, sich wie Kaugummi ziehen, wie ein Taschenmesser zurückschnappen, bleich und schmal wie ein Handtuch*.

Функции фразеологических единиц в текстах для детей. Вопрос о функциях фразеологизмов является одним из самых актуальных вопросов современной фразеологии и одним из наиболее обсуждаемых вопросов в лингвистике. Следует отметить, что существуют различные подходы к выделению функций фразеологизма, при рассмотрении же фразеологизмов данного исследования наиболее важным является их рассмотрение с позиции их стилистической роли в тексте. Принимая во внимание характер материала исследования, а именно фразеологические единицы, встречающиеся в детской литературе, в центре внимания находятся функции фразеологических единиц, релевантные для детского восприятия и использования этих фразеологизмов детьми и для детей.

Анализ использования фразеологических единиц в тексте позволил выделить следующие функции:

Эмотивная функция проявляется в использовании фразеологизмов для передачи чувств и эмоционального настроения говорящего.

1. «„Ich bleibe so lange zu Hause und stricke Papas Schal zu Ende“, lasse ich ganz beiläufig fallen. Manchmal ist auch die Betonung Rhetorik. Wenn man sich zum Beispiel ganz gleichgültig gibt, obwohl man innerlich *völlig aus dem Häuschen ist*» [Mahne, 2019, с. 53].

Используя фразеологизм *völlig aus dem Häuschen sein* — «быть вне себя от радости», Миа раскрывает свое чувство радостного волнения

по поводу того, что ее маме срочно нужно на работу, а у нее появляется возможность отправиться на поиски кота Пирата. Радость ее не беспричинна, потому что в этот момент ей запрещено выходить за пределы дома. Несмотря на такую сильную эмоцию радости, Миа старается этого не показывать, демонстрируя равнодушие.

2. «Als Holger zurück auf die Terrasse kommt, möchte *ich im Boden versinken*. Ganz durch bis nach Australien, wo mich niemand findet. Ich schließe meine Augen und bete» [Mahne, 2019, с. 99].

Миа использует фразеологизм *im Boden versinken* — «провалиться сквозь землю» (от стыда), чтобы показать, насколько ей стыдно оказаться в данной ситуации, при этом в следующем предложении усиливает степень через описание места, где бы она хотела сейчас оказаться, чтобы избежать ситуации: «*Ganz durch bis nach Australien, wo mich niemand findet*» — «До Австралии, где меня никто не найдет».

Оценочная функция фразеологизмов выражается в их включении в речь героев для выражения отношения говорящего к явлениям, событиям, ситуации.

3. «Die letzte Stunde bis zur Feier *zieht sich wie Kaugummi*. Mir wird ganz schlecht vom Warten» [Mahne, 2019, с. 93].

С помощью фразеологизма *sich wie Kaugummi ziehen* — «тянется, как жевательная резинка» — Миа дает оценку времени, которое тянется, по ее мнению, очень долго. Здесь является очевидным, во-первых, сравнение продолжительности ожидания с предметом, который знаком каждому ребенку, а именно с жевательной резинкой.

4. «*Der krumme Mann richtet sich mit einem Ruck auf und schaut mich neugierig an. Er hat dichte schwarze Augenbrauen, die sich in einem Bogen nach oben schwingen.*

„Pirat ist mein Kater“, erklärt er. Dann *schnappt er zurück wie ein Taschenmesser*.

„Jemand hat Pirat geklaut“, murmelt er von da unten weiter» [Mahne, 2019, с. 13].

Фразеологизм *wie ein Taschenmesser zusammenklappen* — «упасть без сил на пол, потерять сознание», встречается в книге в виде авторской модификации *wie ein Taschenmesser zurückschnappen*. Заменяя глагол во фразеологической единице, автор усиливает образность, которая основана на сравнении со знакомым ребенку предметом и его свойствами, и акцентирует внимание на том, как изменилась поза человека (г-на Шлоттмайера): как стремительно он сначала выпрямился (*mit einem Ruck*), а затем так же, как перочинный

нож, сложился, при этом не упав и не потеряв сознание (ср. значение узуального фразеологизма). Можно предположить, что, используя данную модификацию, Миа стремится как можно точнее описать его эмоциональное состояние — от мелькнувшего проблеска надежды г-н Шлоттмайер выпрямляется, но потом погружается в тоску, снова сгорбившись (поза говорит о подавленном, расстроенном состоянии героя).

Конативная функция обнаруживается в конкретных случаях использования фразеологизмов для выражения субъективной модальности, пропозициональных установок, эмфазы в целях воздействия на адресата (слушающего) и в стремлении формировать определенный характер взаимоотношений [Сулимова, 2014, с. 63].

5. «„*Katzenfreundin*“, *rufe ich verächtlich aus. „Da lachen doch die Hühner. Die Webel hat Pirat an wildfremde Leute verschenkt. Hier, an die Huberts. Sie hat Pirat einfach in die Zeitung gesetzt. Zu verschenken... Das ist echt ein dicker Hund!*“

„Hund“, bestätigt Herr Rippel.

„Ich wünsche mir einen, ganz doll sogar“, verrate ich ihm. „Aber jetzt müssen wir erst mal nach Steinhausen und Pirat zurückholen!“ [Mahne, 2019, с. 43].

Фразеологизмы *ein dicker Hund sein* — «это чересчур, это наглость» и *da lachen die Hühner* — «курам на смех» автор использует в одном из ключевых моментов книги, когда главная героиня узнает о том, кто украл кота. Использование фразеологизма показывает негативное отношение девочки как к поступку, так и к человеку, который это сделал. Для усиления этого фразеологизма автор использует слова «echt» и «doch». Далее Миа обыгрывает фразеологизм *ein dicker Hund*, когда говорит уже о прямом значении слова «Hund» и том, как бы она хотела собаку.

Текстообразующая (контекстообразующая) функция проявляется в тех случаях, когда фразеологическая единица включается в структуру текста как ключевое звено, от которого происходит разветвляющееся высказывания (текста).

6. «Orchideen brauchen viel *Licht*. Das hat mir die Frau in Steinhausen erklärt, zu der Pirat gebracht werden sollte. Aber dann wollte sie ihn nicht mehr, nachdem wir ihr erzählt haben, dass Pirat eigentlich Herrn Schlottmeier gehört. Die hat also gesagt, Orchideen brauchen *Licht*. Da ist mir dann *ein Licht aufgegangen*. Denn in der Gartenhütte gibt's kaum *Licht*. Dort können also gar keine Orchideen gezüchtet werden. Es war stattdessen das Gefängnis von Pirat» [Mahne, 2019, с. 107].

В одном из ключевых моментов произведения, когда Миа понимает, где все время находился кот Пират, автор прибегает к фразеологизму *jemandem geht ein Licht auf* — «кто-то вдруг что-то понял», **чтобы** отразить момент осознания Мией этого. Слово *Licht* фигурирует как в составе самого фразеологизма, так и в своем прямом значении три раза, обеспечивая тем самым связанность текста.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1) основными функциями фразеологических единиц в исследованном тексте являются эмотивная, оценочная, конативная и текстобразующая;

2) в тексте встречаются авторские модификации узуальных фразеологических единиц, которые усиливают образность фразеологизма, более точно передают настроение, отношение, чувства героев;

3) богатый фразеологический материал и умелое применение автором фразеологизмов разных типов (компаративные фразеологизмы, авторские модификации) в изученном художественном произведении позволяет создать неповторимый образ героев детского возраста, передать особенности ситуации, чувства и эмоции ребенка;

4) использование фразеологизмов способствует художественной выразительности, эмоциональности и образности текста в соответствии с особенностями детского мировосприятия.

Литература

- Михеева Т. Б., Панина И. Г. Стилистические особенности фразеологических единиц в художественном тексте (на примере произведений Н. Н. Носова для детей). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 5–3 (71). С. 121–125.
- Сулимова М. Г. *Авторская фразеология в прозаических произведениях Э. Кестнера: автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Москва, 2014.
- Тухарели Н. Л. Детская языковая картина мира как предмет лингвистического изучения. В кн.: В. В. Красных, А. И. Изотов. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: МАКС Пресс, 2001. Вып. 17. С. 5–10.
- Чернышева И. И. *Фразеология современного немецкого языка*. Москва: Высшая школа, 1970. 200 с.
- Mahne N. *Mia und die aus der 19*. Grevenbroich: Südpol Verlag, 2019. 109 S. URL: <https://reader.onleihe.de/#/book/mia-und-die-aus-der-19> (дата обращения: 10.12.2020). Режим доступа ограниченный.
- Scholz-Stubenrecht W. (Red.) *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik 4*. Berlin: Duden Verlag. 2013. Band 11. 928 S.

Зак Александра Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Alexandra M. Zak

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Е. А. Гончарова, д-р филол. наук., проф.

alexzak65@gmail.com

УДК 811.112.2

Коммуникативно-прагматические и лингвостилистические особенности диалога в гипертексте интернет-форума

Аннотация. Интернет-форум представляет собой один из видов диалогического гипертекста, так как в нем проявляются все признаки текстуальности последнего: когерентность, когезия, интенциональность, адресованность, интертекстуальность, ситуативность и информативность. Отличительным признаком гипертекста интернет-форума является наличие неограниченного числа участников речевого общения, которые обмениваются между собой «микротекстами», играющими коммуникативно-прагматическую роль либо иницилирующих, либо реагирующих (диалогических) реплик. В подобных микротекстах возможно выделение определенной совокупности повторяющихся лингвостилистических средств в функции установления и поддержания контакта, а также тематического развертывания интернет-диалога.

Ключевые слова: гипертекст, интернет-форум, микротекст, иницилирующая реплика, реплика-реакция, коммуникативный контакт.

Language, style, communication and pragmatics in hypertexts of online forums

Abstract. An online forum is a dialogue-based hypertext that matches all the requirements of textuality: coherence, cohesion, intentionality, addressability, intertextuality, situativeness and informativeness. A distinctive feature of an online forum hypertext is an unlimited number of participants in speech communication. They exchange “microtexts” that have a communicative and pragmatic function of either initiating or reacting to (dialogical) messages. Microtexts are marked by a set of recurring linguistic

and stylistic patterns used to establish and/or maintain contact and to thematically develop an Internet-based dialogue.

Keywords: hypertext, online forum, microtext, initiating utterance, utterance-reaction, communication contact.

Большинство текстов, на основе которых происходит коммуникация в интернете, обладают целым рядом отличительных черт, исходя из которых они получают в современной лингвистике определение «гипертекст». В частности, немецкая исследовательница Нина Яних называет гипертекстами «нелинейные тексты, которые управляются компьютером» [Janich, 2008, S. 318], понимая под нелинейностью прежде всего разделение текста на несколько модулей. Модуль в данном случае представляет собой собрание (микротекстов) гипертекстов, которые объединены общей темой.

Три исследованных интернет-форума с общей проблематикой «Психологические проблемы молодежи» можно отнести к подобным гипертекстам. Были рассмотрены форумы на такие темы, как *Abitur, Von zu Hause weg* и *Selbsthilfe*. При этом в каждом из них было изучено 20 индивидуальных текстов.

Проведенный анализ позволил установить, что основная функция гипертекста интернет-форума состоит в обмене информацией на определенную общую тему между неограниченным числом пользователей, которые в роли участников обсуждения выражают мнения или точки зрения по поднимаемой теме в форме собственных (индивидуальных) текстов. Общая тема может получать при этом различные ответвления либо уточнения в этих коммуникативно и прагматически проецируемых друг на друга отдельных (микро-)текстах участников форума.

Важно и то, что, несмотря на множество адресатов и адресантов в интернет-форуме, гипертекст в целом характеризуется такими текстообразующими критериями как когезия и когерентность. Так же как и для электронной почты, чата, электронных досок объявлений (BBS), компьютерных конференций и др., в случае форума гипертекст можно считать некой формальной опорой, на которой строится интернет-общение.

Всякий обмен информацией изначально предполагает наличие диалога между коммуникантами [Гойхман, Надеина, 2020, с. 7; Формановская, 2012, с. 3], что относится и к главным характеристикам гипертекста интернет-форума. Следует при этом отметить, что в данном случае диалог происходит, во-первых, между пользователем и гипертекстовой системой, а во-вторых, между участниками или автора-

ми этого гипертекста. Под гипертекстовой системой понимается интернет-пространство хранения документов, которые соединены между собой с помощью гиперссылок.

Индивидуальные тексты пользователей интернет-форума можно рассматривать как отдельные реплики диалога, составляющие диалогическое единство, под которым понимается соединение минимум двух или больше (комплексных) речевых актов, которые объединены общей темой и семантико-структурной соотнесенностью.

Коммуникативно-прагматические отношения между отдельными репликами в диалогическом единстве гипертекста интернет-форума носят характер «стимул — реакция» [Linke, 1994, S. 279–281]. Это означает, что в интернет-форуме всегда есть текст в функции инициирующей реплики, влияющей на содержание и форму следующей ответной реплики-реакции, которая, в свою очередь, может выполнять прагматическую роль коммуникативного стимула для следующего участника интернет-диалога.

Реплика-стимул всегда занимает начальную позицию в гипертексте интернет-форума. Она принадлежит пользователю интернета, инициирующему коммуникацию в целях решения определенной личной проблемы или жизненной ситуации. Коммуникативным ядром содержания реплики-стимула является формулировка проблемы/темы обсуждения.

Рассмотрим несколько примеров текстов в функции «реплики-стимула»:

Пример 1.

«Hallo, ich stehe kurz vor meinem Abi, also die erste Prüfung ist gestern in zwei Wochen. Momentan habe ich Ferien und war teilweise auch echt produktiv, aber teilweise waren eben auch Tage dabei, an denen ich mich überhaupt nicht aufs lernen konzentrieren konnte oder mich nicht dazu aufraffen konnte».

Пример 2.

«Hallo, ich fühle mich von meinen Freuden allein gelassen. Ich habe das Gefühl das sie sich nicht mehr für mich interessieren. Wenn wir uns sehen habe ich das Gefühl das ich für sie unsichtbar bin».

Примеры показывают, что автору реплики-стимула принадлежит формулировка основной темы форума. Данная тема, как правило, развивается в одном или нескольких предложениях «микротекста», входящего в гипертекст интернет-форума, с грамматическим субъектом — личным местоимением «*ich*». На основную тему форума в инициирующей реплике часто косвенно указывает также номинация ника пользователя (например, в моих примерах (3, 4) это «*schuelerin*»),

«dreamscometrue», «Lady-Secret»). Кроме того, реплика-стимул всегда начинается с приветствия, обращенного к потенциальным читателям («Hallo», «Hey», «Hallo **zusammen**» и др.).

Реплика-реакция представляет собой ответ на реплику-стимул, с помощью которого продолжается диалог об инициированной проблеме/теме, а также развиваются и уточняются ее отдельные аспекты. В реплике-реакции нередко присутствует эмоционально-экспрессивная оценка проблемы, обсуждаемой в интернет-форуме. Основная интенция текста реплики-реакции — психологическая поддержка собеседника, совет или уточняющий комментарий к заданной теме. Реплики-реакции демонстрируют, как правило, эмпатию и сочувствие собеседнику.

Рассмотрим несколько примеров текстов в функции реплики-реакции:

Пример 3.

«Hallo schuelerin, du stehst vor deiner großen Prüfung und willst einen klaren Kopf bewahren. Da hast du dir was vorgenommen. Das ist super, dass du produktiv bist!»

Пример 4.

«Hallo Lady-Secret, das klingt schlimm, was du schreibst. Du willst deine Mama nicht alleine lassen, andererseits sind die Umstände aber nicht so, dass du dich gut aufgehoben fühlen kannst.

Du hast geschrieben, dass du mit deiner Beraterin darüber gesprochen hast und sie dir Möglichkeiten genannt hat. Möglichkeiten, für den Fall, dass du es zuhause nicht mehr aushältst ... War da etwas Passendes für dich dabei?

*Viele herzliche Grüße
bke-Zita»*

Реплика-реакция всегда начинается с ответного приветствия и обращения к адресату (автору реплики-стимула), в котором используется его ник («Hallo schuelerin», «Hallo Lady-Secret»). Затем пользователь поддерживает и развивает заданную тему, чаще всего с помощью комментария к теме или ее повторного обозначения. Лингвостилистической особенностью реплики-реакции является при этом использование в функции грамматико-семантического субъекта личного местоимения «du», что указывает на неформальный стиль общения между пользователями форума.

К средствам выражения эмпатии в проанализированных текстах можно отнести лексику чувствования (глаголы *fühlen*, *aushalten*,

weinen, существительные *Stress, Trauer, Aggressivität, Aufregung*), эмоционально-оценочные усилители (например, «*super*»), соответствующие эмодзи, и др.

Приведенные примеры позволяют продемонстрировать еще одну коммуникативно-прагматическую особенность реплик-реакций в интернет-форуме, которая заключается в запросе на уточнение деталей обсуждаемой ситуации, соотношенным по своему содержанию и лексико-грамматической форме с репликой-стимулом, например:

«*War da etwas Passendes für dich dabei?*»; «*Wie baust du Stress im Moment ab und was/wer hilft dir dabei?*»; «*Was gibt es denn im Moment neben der dem Panik-Gefühl noch für andere Gefühle bei dir?*»

Таким образом, интерпретация примеров нескольких интернет-форумов позволяет сделать вывод о том, что к лингвостилистическим особенностями осуществляемой на основе подобных гипертекстов интернет-коммуникации принадлежит, прежде всего, структурно-семантическая соотношенность отдельных индивидуальных высказываний, используемых в функции реплик стимула и реакции, что позволяет рассматривать их как микротексты в составе макротекста интернет-форума. Главным коммуникативно-прагматическим признаком этого гипертекста интернет-общения является диалогический обмен индивидуальными рассуждениями его участников на какую-то общую тему, которая формулируется инициатором общения.

Литература

- Гойхман О. Я., Надеина Т. М. *Речевая коммуникация*. Москва: ИНФРА-М, 2020. 286 с.
- Формановская Н. И. *Коммуникативный контакт*. Москва: ИКАР, 2012. 200 с.
- Janich N. (Hg). *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 2008. 383 S.
- Linke A., Nussbauer M., Portmann P. *Studienbuch Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer, 1994. 463 S.

Ипатова Анна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Anna S. Ipatova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Филология

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — Т. М. Большакова, канд. филол. наук

anna.s.ipatowa@yandex.ru

УДК 811.11

Фигуры уподобления и расподобления в синтаксисе романа Г. Гессе «Сиддхартха»

Аннотация. Цель работы — исследовать особенности функционирования синтаксических фигур уподобления и расподобления в художественном тексте. В статье использованы методы количественного, сравнительного и интерпретационного анализа текста. Синтаксические фигуры уподобления и расподобления рассматриваются на материале романа Г. Гессе «Сиддхартха», определяется частотность использования фигур данных классов, сделаны выводы об их роли в создании синтаксической выразительности текста.

Ключевые слова: художественный текст, экспрессивность, экспрессивный синтаксис, стилистические фигуры, синтаксические фигуры.

Figures of assimilation and dissimilation in the syntax of H. Hesse's novel Siddhartha

Abstract. The article investigates functioning of syntactic figures of assimilation and dissimilation in a literary text. The evidence was taken from by H. Hesse's novel Siddhartha. The research reported in the article used the methods of quantitative, comparative and interpretive text analysis. The research identified the frequency of the use of assimilation and dissimilation and gave insights on their role in creating syntactic expressiveness of the text.

Keywords: fiction text, expressiveness, expressive syntax, stylistic figures, syntactic figures.

Целью работы является исследование специфики функционирования синтаксических фигур, принадлежащих к классам уподобления и расподобления согласно классификации Э. М. Береговской, определение частотности употребления фигур данных классов и их роли в романе как средств создания синтаксической выразительности текста.

Актуальность темы исследования определяется недостаточной степенью изученности проблемы сопоставления различных средств выразительного синтаксиса в художественном тексте.

Постановка цели обуславливает решение следующих **задач**: обобщение особенностей структуры синтаксических фигур различных классов согласно классификации Э. М. Береговской; рассмотрение на основе проанализированных материалов функционирования синтаксических средств создания выразительности художественного текста в романе Г. Гессе «Сиддхартха»; установления частотности использования синтаксических фигур классов уподобления и расподобления в романе «Сиддхартха»; определение роли синтаксических единиц данных классов в создании синтаксической выразительности в романе.

Предметом исследования являются синтаксические средства создания выразительности, частотность их употребления и особенности функционирования в романе.

Объектом исследования является немецкоязычный художественный текст.

Методами исследования послужили метод лингвистического наблюдения, описания, сравнительный анализ, интерпретационный анализ текста, метод количественного подсчета.

В качестве материала исследования были использован текст романа Г. Гессе «Сиддхартха».

Изучением категории выразительности текста занимались такие исследователи, как Ш. Балли, В. В. Виноградов, М. Н. Кожина, О. А. Кострова. Многие ученые посвятили свои научные труды исследованию вопросов проявления категории выразительности на синтаксическом уровне, например Э. М. Береговская, О. В. Александрова, Ю. М. Малинович. Одним из вопросов, представляющих значительный интерес для них, является проблема функционирования синтаксических средств создания выразительности в художественном тексте.

Выбрав в качестве критерия классификации выразительных средств синтаксиса соблюдение симметричности структуры, Э. М. Береговская выделила три класса экспрессивных синтаксических средств, или синтаксических фигур: фигуры уподобления, выразительный потенциал которых достигается посредством подчеркивания их симметричной синтаксической структуры (среди них синтаксический параллелизм, анафора, хиазм); фигуры расподобления, в основе которых лежит нарушение симметрии синтаксической структуры

(к примеру, эллипсис, парцелляция, пролепсис), и промежуточный класс синтаксических фигур, сочетающих элементы структуры вышеупомянутых классов (данный класс представлен зевгмой и градацией) [Береговская, 2004].

Анализ языкового материала продемонстрировал, что в романе Г. Гессе «Сиддхартха» содержатся синтаксические фигуры, принадлежащие ко всем классам, выделенным Береговской: синтаксис уподобления представлен синтаксическим параллелизмом, анафорой, эпифорой, полисиндетоном и асиндетоном; среди фигур класса расподобления встречаются риторический вопрос, инверсия, эллипсис, риторическое восклицание; промежуточный класс представлен градацией.

Наиболее широко представлен класс синтаксических фигур уподобления (единицы данного класса составляют 88,25 % от общего количества синтаксических фигур). Синтаксис расподобления в романе встречается реже (11,58 % от общего числа фигур). Менее всего использованы фигуры промежуточного класса (0,18 %).

Из числа фигур, относящихся к классу уподобления, частотностью употребления выделяется синтаксический параллелизм (57,96 % от общего числа фигур). Согласно данным нашего исследования, синтаксический параллелизм в романе встречается в пределах однородных словосочетаний («*Er schwieg und wartete, begann täglich den stummen Kampf der Freundlichkeit, den lautlosen Krieg der Geduld*»), сложносочиненного предложения («*Neben ihm lebte Govinda, sein Schatten, ging dieselben Wege, unterzog sich denselben Bemühungen*»), а также в рамках сложноподчиненного предложения («*Da erkannte der Vater, dass Siddhartha schon jetzt nicht mehr bei ihm und in der Heimat weile, dass er ihn schon jetzt verlassen habe*») и нескольких независимых предложений («*Du wirst müde werden, Siddhartha*» — «*Ich werde müde werden*»). Как средство создания выразительности художественного текста, синтаксический параллелизм и строящиеся на нем синтаксические фигуры играют значительную роль в создании ритмического рисунка текста [Богатова, Булаева, 2015; Гумовская, 2000, с. 287]. Кроме того, посредством использования синтаксического параллелизма Г. Гессе регулирует внимание читателя, выделяя те или иные языковые единицы.

В стилистической конвергенции с синтаксическим параллелизмом нередко выступает анафора («*Er fastete fünfzehn Tage. Er fastete acht und zwanzig Tage*»), частотность употребления которой в романе составляет 20,71 %. Формулируя анафорические конструкции, Г. Гессе

прибегает к использованию лексического повтора («*Er könnte dich zwingen, schönes Mädchen. Er könnte dich rauben. Er könnte dir weh tun*»), что позволяет не только выделить значимые идеи и понятия в романе и сфокусировать на них внимание читателя, но и достичь возвышенного, поэтического звучания прозаического текста [Гумовская, 2000, с. 279; Кожина, 2011, с. 15]. Н. И. Гумовской отмечается также ведущая роль анафоры для создания симметричного ритма текста [Гумовская, 2000, с. 287].

По нашим данным, третье место по частоте употребления после синтаксического параллелизма и анафоры занимает эпифора (3,62 %): «*Ich sagte: ich pilgere. Und so ist es: ich pilgere*». Как и в случае с анафорой, синтаксическая структура эпифоры позволяет сделать акцент на лексическом компоненте и, интенсифицируя его значение, регулировать внимание читателя: «*...und fand sich jedesmal erwachend wieder, Sonne schien oder Mond, war wieder Ich, schwang im Kreislauf, fühlte Durst, überwand den Durst, fühlte neuen Durst*». Эпифора представляет собой еще более значительный фактор ритмизации художественного текста и, таким образом, является одним из важнейших синтаксических средств создания выразительности текста [Гумовская, 2000].

Другим частотным синтаксическим средством класса уподобления, служащим для создания выразительности в романе, является полисиндетон (3,25 %): («*Er wird siebzig werden und achtzig, und du und ich, wir werden ebenso alt werden und werden uns üben, und werden fasten, und werden meditieren*»). Избыточное повторение союзов позволяет Г. Гессе выделить взаимосвязь между перечисляемыми компонентами, подчеркнуть их смысловое единство [Сковородников, 2005].

Наименее употребительные фигуры синтаксиса уподобления — анадиплоза (2,71 %) и асиндетон (1,99 %). В качестве конечного элемента анадиплозы, или эпанафоры, в романе выступает как одно слово («*Sind nicht die Samanas völlig besitzlos?*» «*Besitzlos bin ich,*» *sagte Siddhartha, «wenn es das ist, was du meinst»*), так и целое предложение («*Nicht einen Augenblick habe ich an dir gezweifelt. Ich habe nicht einen Augenblick gezweifelt, dass du Buddha bist...*»). Выстраивая ритм текста романа, Г. Гессе прибегает к разнообразным средствам синтаксиса, в том числе к анадиплозе [Гумовская, 2000, с. 287] и асиндетону, представляющему собой опущение союзов (как правило, сочинительных): «*Ich habe vielerlei Menschen kennen gelernt, ein Brahmane ist mein Freund geworden, Kinder sind auf meinen Knien geritten, Bauern haben*

mir ihre Felder gezeigt, niemand hat mich für einen Händler gehalten» [Сковородников, 2005, с. 68].

По данным нашего исследования, наиболее употребительной фигурой класса расподобления является пролеписис (2,44 %): «*Ihn musste man finden, den Urquell im eigenen Ich, ihn musste man zu eigen haben!*». С помощью пролеписиса Г. Гессе достигает акцента на антиципируемом объекте и придания ему значимости, одновременно с этим пробуждая интерес и внимание читателя [Сковородников, 2005, с. 295].

Вторым по употребительности средством создания синтаксической выразительности, принадлежащем к классу расподобления, является риторический вопрос (2,17 %): «*Wo, wo also war es? Dorthin zu dringen, zum Ich, zu mir, zum Atman, gab es einen andern Weg, den zu suchen sich lohnte?*». Для усиления передаваемых переживаний и эмоций — смятения, отчаяния, растерянности, гнева и других — Г. Гессе нередко включает в повествование цепочки последовательных риторических вопросов.

Эмфатическая инверсия («*Mehr als sie alle aber liebte ihn Govinda, sein Freund, der Brahmanensohn*») составляет 1,99 % от числа синтаксических фигур в романе. Помимо тема-ремагического членения высказывания, инверсия также способствует ритмизации текста [Билялова, Евграфова, 2016].

Одним из реже используемых средств создания синтаксической выразительности данного класса является эллипсис (1,63 %): «*Aber Nirwana werden wir nicht erreichen, er nicht, wir nicht*». Г. Гессе прибегает к употреблению эллипсиса, передавая прямую речь персонажей, их напряженное психологическое состояние [Кузнецова, 2010, с. 284].

Наименее частотная синтаксическая фигура класса расподобления — риторическое восклицание (1,36 %): «*Wie lange hatte er diese Stimme nicht mehr gehört, wie lange keine Höhe mehr erreicht, wie eben und öde war sein Weg dahingegangen, viele lange Jahre, ohne hohes Ziel, ohne Durst, ohne Erhebung, mit kleinen Lüsten zufrieden und dennoch nie begnügt!*». Ведущая функция риторических восклицаний заключается в интенсификации эффекта эмоциональности в прямой либо внутренней речи персонажа.

На основе проанализированного материала можно сделать следующие выводы: синтаксические фигуры класса уподобления составляют основу синтаксической выразительности романа «Сиддхартха», а также являются одной из характерных черт индивидуального стиля Германа Гессе.

Основными функциями синтаксических фигур в романе являются выделение значимых фрагментов и регулирование внимания читателя, создание ритмической организации текста и передача эмоционального состояния персонажей. Последняя функция выполняется в основном синтаксическими фигурами, принадлежащими к классу расподобления (риторический вопрос, риторическое восклицание, эллипсис).

Наибольшей значимостью для ритмизации текста и, таким образом, для достижения выразительности текста обладают синтаксические фигуры класса уподобления (синтаксический параллелизм, анафора, эпифора, полисиндетон, асиндетон, анадиплоза).

Литература

- Александрова О. В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале английского языка): учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 1984. 211 с.
- Береговская Э. М. *Очерки по экспрессивному синтаксису*. Москва: URSS, 2004. 204 с.
- Билялова А. А., Евграфова О. Г. Инверсия как способ ритмической организации текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 63. С. 63–65.
- Богатова Ю. А., Булаева Н. Е. О роли экспрессивных синтаксических средств в создании ритмического рисунка художественного текста. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. № 62. С. 141–144.
- Виноградов В. В. *Стилистика, теория поэтической речи, поэтика*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1963. 253 с.
- Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессии и эмоциональности в языке. *Сборник статей по языкознанию*. Москва, 1958. С. 103–124.
- Гиршман М. М. *Ритм художественной прозы*. М.: Издательство «Советский писатель», 1982. 366 с.
- Гумовская Г. Н. *Ритм как фактор выразительности художественного текста*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2000. 325 с.
- Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта, 2016. 464 с.
- Кузнецова Н. Н. Эллипсис как средство создания экспрессивности. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2010. № 29. С. 284–287.
- Малинович Ю. М. *Экспрессия и смысл предложения: Проблемы эмоционально-экспрессивного синтаксиса*. Иркутск: Изд. Иркут. ун-та, 1989. 216 с.
- Сковородникова А. П. (ред.). *Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты*. [Электронный ресурс]. Москва: ФЛИНТА, 2005. 480 с.

Соколова Анастасия Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasiia S. Sokolova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы немецкой филологии

Научный руководитель — М. Н. Гузь, канд. филол. наук

kizami-san@mail.ru

УДК 81'255.4

Способы передачи интертекстуальных включений при переводе

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема передачи интертекстуальных включений, являющихся важными стилиобразующими и смыслопорождающими факторами в художественном тексте, в тексте перевода. В статье представлены результаты сопоставительного анализа вариантов передачи интертекстуальных включений в тексте трагедии И. В. фон Гёте «Фауст» в ее переводах на русский язык Н. А. Холодковского, Б. Л. Пастернака, А. Л. Соколовского и Э. И. Губера, описаны переводческие трансформации, произведенные авторами исследуемых текстов.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, интертекстуальное включение, точный перевод, адаптация, переводческий комментарий, элиминация.

Transferring intertextual inclusions during translation

Abstract. Intertextual inclusions are important style-forming and meaning-generating factors in a literary text. This article explores possible ways of translating intertextual inclusions into other languages. The evidence for the comparative analysis of possible ways of transferring intertextual inclusions was taken from Faust by J. W. von Goethe and its translations into Russian by N. A. Kholodkovsky, B. L. Pasternak, A. L. Sokolovsky and E. I. Guber. The article describes translation transformations made by the authors of the analysed texts.

Keywords: intertextuality, intertext, intertextual inclusion, exact translation, adaptation, translation commentary, elimination.

В рамках французского постструктурализма впервые сформировалось полноценное представление о явлении интертекстуальности, описанное в 1967 году семиотиком Юлией Кристевой на основе идей диалогичности М. М. Бахтина. Связь текста с другими текстами через наличие в нем включений, отсылающих к предтекстам, стала свойством каждого текста.

Интертекстуальность, как текстовая категория, принимает непосредственное участие в порождении текстов разных функциональных стилей и специфична в выражении посредством разнообразных фигур интертекста. Особое внимание в лингвистике текста уделяется специфике интертекстуальности в художественных произведениях, которые предлагают различные варианты интерпретации введенных автором включений. Поскольку интертекстуальные включения являются важными стилеобразующими и смыслопорождающими факторами в художественном тексте, их передача при переводе представляет собой проблему. Целью настоящего исследования стало изучение способов перевода интертекстуальных включений. Объектом исследования явился перевод интертекстуальных элементов в художественном тексте. Предметом исследования явились способы решения возникших при переводе проблем. Материалом для проведения сопоставительного анализа вариантов передачи интертекстов при переводе послужила трагедия И. В. фон Гёте «Фауст» и ее переводы на русский язык, выполненные Н. А. Холодковским, Б. Л. Пастернаком, А. Л. Соколовским и Э. И. Губером.

При работе с художественным текстом перед переводчиком стоит сложная задача. Он должен обладать достаточными фоновыми знаниями для опознания интертекста в тексте-источнике, чтобы затем перевести интертекстуальный элемент с сохранением репрезентативности перевода. Не стоит забывать и о важности сохранения запечатленного в оригинальном тексте культурного образа. Переводчик вынужден культурно адаптировать художественное произведение, подвергая заключенные в нем интертекстуальные элементы некоторым преобразованиям, из-за чего следует говорить о неизменности формы выражения интертекстуальных включений в тексте-источнике. При переводе учитывается, какие элементы необходимо сохранить, а какие — изменить или вовсе исключить. Известность предтекста играет важную роль при его переводе на другой язык. Общеизвестные тексты легко узнаются и могут быть переведены без утраты смысла. К таким универсальным текстам относят пьесы Шекспира и библейские тексты. Трудности возникают при работе с текстами, принад-

лежащими к иной культуре, отсылающими к малоизвестным текстам или не относящимися к современной культуре, отчего они становятся сложными для понимания ее носителями. Исходя из степени известности предтекста, переводчик решает, каким образом можно сохранить его прозрачность для читателей. Переводчикам известны несколько способов передачи интертекстуальных включений. А. А. Гусева выделяет четыре таких способа: точный перевод с воспроизведением всех лексических элементов; адаптация; переводческий комментарий с объяснением; полная или частичная элиминация интертекстуального элемента [Гусева, 2009, с. 6].

Точный перевод с воспроизведением всех лексических элементов, таких как прием передачи интертекстуальных включений, быстро решает проблему переводчика, поскольку не требует от него дополнительного поиска альтернатив для корректного перевода. Однако буквальный перевод в лучшем случае уничтожает отсылку на интертекст, имеющий особое значение для построенного текста, но не влияющий на интерпретацию, а в худшем — уничтожает структуру текста и создает заметные лакуны, затрудняющие его понимание.

Гусева определяет адаптацию, как способ «обработки текста», направленный на его приспособление для читателей [Гусева, 2009, с. 16]. Переводчик прибегает к адаптации в случае, если буквальный перевод искажает адекватность смысла и если в тексте встречается интертекстуальное включение, основанное на национально-культурной специфике. В таком случае переводчик стремится заменить интертекстуальное включение в тексте-источнике на включение, присущее языку перевода, используя при этом аналогичное нейтральное высказывание.

Переводческий комментарий с объяснением используется в случае невозможности передачи интертекста, даже прибегая к адаптации, и в случае, если интерпретация авторского смысла прямо зависит от понимания определенного интертекстуального элемента. Переводчик вправе дать справку о реальных фактах, не связывая их с художественным текстом, либо предоставить дополнительные сведения, связывающие факты с произведением.

Полная или частичная элиминация интертекстуального элемента не нарушает структуру и смысл с точки зрения реципиента, незнакомого с текстом оригинала. С одной стороны, утрата интертекстуальной связи освобождает переводчика от необходимости корректно адаптировать интертекстуальный элемент, полностью или частично скрывая его. С другой стороны, данный прием может привести к утрате отсылки, играющей важную роль в интерпретации текста.

На репрезентативность перевода художественного текста влияет также сохранение авторского стиля, особенности которого могут быть опущены или заменены переводчиком. Рассматривая переводы трагедии Гёте «Фауст» на русский язык, выполненные Н. А. Холодковским, Б. Л. Пастернаком, А. Л. Соколовским и Э. И. Губером, необходимо отметить, что каждый перевод оригинален и не является полным отражением авторского стиля оригинального произведения.

Одним из главных источников интертекстуальных включений, вводимых автором в виде цитат, аллюзий или парафраз является Библия, тексты которой узнаются большинством читателей. В оригинальной трагедии Гёте также присутствуют отсылки на тексты Ветхого и Нового Заветов. Так, в сцене «Studierzimmer» Гёте включает в речь Мефистофеля аллюзию на притчу о закваске из тринадцатой главы Евангелия от Матфея: «Ein anderes Gleichnis redete er zu ihnen: Das Himmelreich ist gleich einem *Sauerteig*, den ein Weib nahm und unter drei Scheffel Mehl vermengte, bis es ganz durchsäuert ward (здесь и далее курсив наш. — А. С.)» [Bibel]. Мефистофель в оригинальной трагедии говорит: «O glaube mir, der manche tausend Jahre // An dieser harten Speise kaut, // Daß von der Wiege bis zur Bahre // Kein Mensch den *alten Sauerteig* verdaut!» [Goethe, 2010, S. 48]. Несмотря на то что библейский текст должен быть узнаваем, в рассмотренных переводах данная аллюзия была проинтерпретирована по-разному.

Мефистофель в переводе Холодковского говорит: «Старался разжевать я смысл борьбы земной // Немало тысяч лет. // Поверь мне, мой милый, // Никто ещё, с пелёнок до могилы, // Не переваривал *закваски мировой*» [Гёте, 2013, с. 70]. Аллюзия Гёте на притчу была узнана и переведена с опорой на русский перевод Библии: «Иную притчу сказал Он им: Царство небесное подобно *закваске*, которую женщина взявши положила в три меры муки, доколе не вскисло всё» [Библия]. Следовательно, библеизм при переводе текста не утерян.

Соколовский изменил стиль автора, выполнив перевод трагедии в форме прозы. В переводе на русский язык аллюзия также была узнана и сохранена: «Если так, то поверь мне — пережевывающему эту твердую пищу уже в течение многих тысяч лет, — что ни одному человеку, от колыбели до могилы, не удалось еще переварить этой старой *закваски!*» [Гёте, 2007, с. 76].

В переводе Пастернака замысел притчи о закваске был заменен сравнением бытия с галетой, сухим печеньем и коврижками, пряничными изделиями: «В течение многих тысяч лет // Жую я бытия *галет*,

// Но без изжоги и отрыжки // Нельзя переварить *коврижки*» [Гёте, 1955, с. 109]. Библиизм при переводе был утерян, а на его месте появилась реалия русской кухни.

Перевод трагедии Губера, оформленный по правилам дореформенной орфографии, демонстрирует полную элиминацию аллюзии на библейский текст: «Повѣрь ты мнѣ, ужѣ сколько тысячъ лѣтъ // Гляжу я здѣсь на этотъ свѣтъ, // Но съ колыбели до могилы // Ни у кого ещё на то не стало силы» [Гёте, 1902, с. 39].

В сцене «Nacht» Фауст вызывает Духа Земли и восклицает: «Schreckliches Gesicht!» [Goethe, 2010, S. 14]. Данное восклицание является аллюзией на первую главу Книги Пророка Иезекииля: «Im dreißigsten Jahr, am fünften Tage des vierten Monats, da ich war unter den Gefangenen am Wasser Chebar, tat sich der Himmel auf, und Gott zeigte mir *Gesichte*» [Bibel]. В этом случае слово «Gesicht» имеет значение не «физический облик, лицо» («Vorderseite des menschlichen Kopfes vom Kinn bis zum Haaransatz»), а значение «видение» («Vision») [Duden]. Опираясь на данную формулировку, можно оценить переводы на русский язык. В переводе Холодковского аллюзия узнава, а восклицание переведено как «Ужасное виденье!» [Гёте, 2013, с. 23] с опорой на русский перевод Библии: «И было в тридцатый год, в четвертый месяц, в пятый день месяца, когда я находился среди переселенцев при реке Ховаре, отверзлись небеса, и я видел *видения* Божии» [Библия]. Аналогичным образом был произведен перевод аллюзии Соколовским.

Переводы Пастернака и Губера демонстрируют буквальный перевод немецкого слова «Gesicht», приводящий к потере связи перевода с интертекстом, присутствующим в оригинальном тексте трагедии. Так, например, аллюзия была переведена Пастернаком: «Ужасный *вид!*» [Гёте, 1955, с. 59].

Сцену «Вальпургиева ночь» можно назвать одной из запоминающихся сцен в трагедии Гёте. Вальпургиева ночь — ночь, в которую празднуется начало лета по языческим традициям в Западной Европе. В данную ночь язычники разжигали костры, либо воздвигали Майское дерево и танцевали вокруг него, а христиане ввиду религиозных предрассудков связывали языческий праздник со злыми духами и сжигали в эту ночь соломенную куклу ведьмы. Христианами данный праздник был искусственно превращён в «ночь зла». Тем же переосмыслением был подвергнут языческий праздник Самайн. В российских реалиях представления о Вальпургиевой ночи отсутствуют, поэтому крайне

важно, чтобы переводчик смог установить связь между реципиентом и неизвестным явлением. Из рассмотренных переводов только в переводе Соколовского присутствует переводческий комментарий в виде исторической справки. Холодковский с целью адаптации немецких ойконимов «Ширке» и «Эленд» называет их деревнями: «Местность в горах Гарца, в окрестностях деревень Ширке и Эленд» [Гёте, 2013, с. 173]. Пастернак аналогичным образом адаптирует немецкие топонимы. В переводе Губера частично отсутствует описание места действия. Гёте дает подробное местоположение шабаша ведьм «Harzgebirg. Gegend von Schirke und Elend» [Goethe, 2010, S. 123], а Губер сокращает его до «Гарцовых гор» [Гёте, 1902, с. 79], лишая читателя возможности узнать больше про описанные в трагедии события.

В трагедии реализуется подражание комедии Шекспира «Сон в летнюю ночь» [Шекспир, 2009], звучащей на языке оригинала «A Midsummer Night's Dream» [Shakespeare, 1998]. Подражание реализуется в названии сцены «Walpurgisnachtstraum oder Oberon's und Titania's golden Hochzeit» [Goethe, 2010, S. 135], поскольку название комедии У. Шекспира было переведено на немецкий язык как «Ein Sommernachtstraum» [Shakespeare, 2007]. Гёте также позаимствовал некоторых персонажей из комедии: Оберона, Титанию и сделал «намёк на ссору Оберона и Титании», как уточняет в переводческом комментарии Соколовский [Гёте, 2007, с. 367]. В переводах Холодковского, Пастернака и Губера выполнен дословный перевод, рассчитанный на наличие у реципиента фоновых знаний, позволяющих самостоятельно провести параллель с комедией «Сон в летнюю ночь» и ее событиями.

В сцене «Rittersaal» Астролог говорит: «Unmöglich ist's, drum glaubenswerth» [Goethe, 2010, S. 203]. В данной реплике заключена парафраза высказывания Тертуллиана, на что обращает внимание в переводческом комментарии Соколовский, приводя оригинальную фразу: «credo quia absurdum est» и её перевод «верю потому, что это непонятно» [Гёте, 2007, с. 381]. Парафраз был переведен Соколовским следующим образом: «Невозможному следует верить именно потому, что оно невозможно» [Гёте, 2007, с. 214]. Парафраза была удачно адаптирована Холодковским: «Все это невозможно, и как раз // Поэтому оно достойно веры!» [Гёте, 2013, с. 283]. Пастернак переосмыслил парафраз и представил его в форме афоризма: «Что невозможно, то и вероятно» [Гёте, 1955, с. 330]. В переводе, выполненном Губером, данная сцена отсутствует.

Таким образом, на примере четырех переводов трагедии Гёте «Фауст» на русский язык, выполненных Холодковским, Пастернаком, Соколовским и Губером, были рассмотрены различные варианты перевода интертекстуальных включений в художественном тексте. Переводчикам известны четыре стратегии: точный перевод с полным воспроизведением всех лексических единиц, адаптация, переводческий комментарий и полная или частичная элиминация интертекстуального элемента. В ходе сопоставительного анализа было выявлено, что переводчиками преимущественно применяется стратегия адаптации, в ходе которой сохраняется адекватность перевода без смысловых потерь. Следующей стратегией является точный перевод с сохранением всех лексических элементов. Данный прием освобождает переводчика от дополнительного поиска альтернатив выражения интертекстуального включения, однако разрушает связи перевода с интертекстом, заключенным в тексте оригинала, и может привести к искажению смысла. Стратегия частичной или полной элиминации интертекстуального элемента приводит к утрате отсылки, играющей важную роль в интерпретации текста. В рамках данного исследования перевод Э. И. Губера демонстрирует частое использование приема элиминации интертекстуальных элементов. В переводе А. Л. Соколовского реализуется применение стратегии переводческого комментария, через который реципиенту предоставляются дополнительные сведения, редуцирующие сложности в понимании интертекстуального включения. Несмотря на преимущество данной стратегии, переводческий комментарий используется редко.

Результаты данного исследования показали, что при переводе художественного текста переводчики используют все четыре стратегии перевода интертекстуальных элементов, отдавая предпочтение стратегии адаптации как оптимальному и сохраняющему смысловую структуру текста приему. Точный перевод, несмотря на частое применение при переводе, приводит к утрате интертекстуальных связей. Менее предпочтительными стратегиями являются переводческий комментарий и частичная или полная элиминация интертекстуального элемента.

Литература

Библия. Библия Онлайн. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66> (дата обращения: 08.03.2021).

- Гёте И. В. Фаустъ: *Трагедия*. Пер. с нем. Э. И. Губера. Санкт-Петербург: Издание Книгоиздательства Германъ Гоппе, 1902. 151 с.
- Гёте И. В. *Фауст: Трагедия*. Пер. с нем. А. Л. Соколовского. Москва: «Мартин», 2007. 416 с.
- Гёте И. В. *Фауст: Трагедия*. Пер. с нем. Б. Л. Пастернака. Санкт-Петербург: Государственное издательство художественной литературы, 1955. 618 с.
- Гёте И. В. *Фауст: Трагедия*. Пер. с нем. Н. А. Холодковского. Санкт-Петербург: Азбука, 2013. 528 с.
- Гусева А. А. *Интертекстуальность как переводческая проблема (на материале романа Дж. Джойса «Улисс» и его перевода на русский язык): автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Москва, 2009.
- Шекспир У. *Сон в летнюю ночь*. Пер. с англ. Т. Л. Щепкиной-Куперник. СПб.: Азбука, 2009. 103 с.
- Bibel. *Bibel-online*. URL: <https://www.bibel-online.net> (дата обращения: 08.03.2021).
- Duden. *Duden Wörterbuch*. URL: [duden.de](https://www.duden.de) (дата обращения: 08.03.2021).
- Goethe J. W. *Faust: Eine Tragödie*. Tübingen: Nabu Press, 2010. 616 S.
- Shakespeare W. *A Midsummer Night's Dream*. St. Paul, Minnesota: Paradigm Publishing, 1998. 140 p.
- Shakespeare W. *Ein Sommernachtstraum*. Deutsch von Jürgen Gosch, Angela Schanelec und Wolfgang Wiens. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren GmbH & Co. KG, 2007. 72 S.

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Брикса Ксения Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kseniya O. Briksa

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — А. В. Ачкасов, д-р филол. наук, проф.

briksa-ko@mail.ru

Специфика перевода на русский язык английских юридических терминов терминосистемы «Property on divorce»

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям перевода на русский язык терминов, описывающих порядок раздела имущества супругов в Соединенном Королевстве. Сложности перевода обусловлены существенными отличиями внутри правовых систем России и Великобритании, влиянием на семейное право национальных традиций и обычаев. В рамках статьи осуществлен анализ нормативных актов Великобритании, регулирующих режим имущества супругов и порядок его раздела при расторжении брака, а также анализ Семейного и Гражданского кодексов Российской Федерации в части имущественных правоотношений супругов.

Ключевые слова: законодательство о расторжении брака, требование о разделе имущества супругов, алименты, разрыв имущественных отношений между супругами, компенсация в твердой сумме.

Translating legal terms from English to Russian: Evidence from the terminological system «property on divorce»

Abstract. This article discusses approaches to Russian language translation of legal terms related to the division of assets on divorce in the UK. Translators may face challenges due to the difference between Russian and British legal systems and cultures. The study analyses divorce legislation in England and Wales. It also analyses the Family Code of Russia and the rules of the Civil Code of Russia regarding division of marital assets.

Keywords: divorce law, financial remedy, periodical payments, clean break, lump sum.

За расторжением брака в большинстве случаев следует раздел имущества. Как правило, каждый из супругов нацелен на получение наибольшей части от нажитого в период брака. Эта ситуация характерна как для России, так и для Англии. Однако критерии раздела имущества, которыми руководствуются суды, принципиально отличаются в двух странах, что обусловлено различиями в континентальной и англо-саксонской правовых системах.

Различие правовых систем неизменно влечет за собой сложности в подборе эквивалентов при переводе юридических терминов с английского языка на русский, и наоборот.

Начать следует с центрального понятия «divorce law/law on divorce», представляющего собой составную часть «family law». В качестве эквивалентов данного термина можно назвать «институт расторжения брака» либо «законодательство о расторжении брака».

Единственным актом Парламента, регламентирующим раздел имущества супругов, является Matrimonial Causes Act. Пословный перевод в данном случае может исказить суть, поэтому сначала следует понять, какие отношения регулируются этим нормативным актом:

«The Matrimonial Causes Act 1973 (MCA 1973) is the law within England and Wales that governs divorce» [LawTeacher, 2013].

«The 1973 Matrimonial Causes Act is the piece of legislation used by the family court to decide how family assets and wealth are divided after divorce proceedings have taken place in England and Wales» [OTS Solicitors, 2020].

«An Act to consolidate certain enactments relating to matrimonial proceedings, maintenance agreements, and declarations of legitimacy, validity of marriage and British nationality» [MCA, 1973].

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что данный закон регулирует не брачные отношения как таковые, а их прекращение. Более того, официальный сайт правительства Великобритании содержит подтверждающее данный довод определение:

«Matrimonial cases — divorces, annulments and separations» [Guide to Family Court Statistics].

Рассмотрев эти нормы в качестве варианта перевода Matrimonial Causes Act можно предложить: «Закон о бракоразводных процессах» либо «Закон о прекращении брака».

Особое значение в семейном праве Великобритании придается термину «financial remedy» (ранее: «ancillary relief»), под которым понимается «financial provisions after divorce or relationship breakdown» [Guide to Family Court Statistics]. Причем важно, что сам термин «remedy» имеет несколько значений, а следовательно, и несколько эквивалентов: предмет иска, исковые требования, способ правовой защиты, компенсация, правовая защита. Таким образом, при переводе термина «financial remedy» существенное значение имеет контекст, в зависимости от которого можно подобрать следующие эквиваленты: «защита имущественных интересов супругов при расторжении брака», «способы защиты имущественных интересов супругов при расторжении брака», «(исковое) требование о разделе имущества супругов», «(исковое) требование о взыскании алиментов».

Среди «financial remedies», предусмотренных британским правом, выделяют: «periodical payments», «pension sharing», «property adjustment and lump sums».

Periodical payments — monies paid to someone or for someone every week / month [Dictionary of Family Court Words, 2008]. Синоним данного термина является «maintenance payments». Эквивалентом данного термина является понятие «алименты».

Противоположностью предыдущего средства правовой защиты является lump sum. «Lump sum order is an order for one party to pay to the other a specified amount of money. This can be payable as a single payment, in instalments or as a series of payments» [Enforcement of family financial orders]. Схожий институт применяется и в российском праве в случаях, когда суд при разделе неделимой вещи присуждает одной стороне вещь, а другой — компенсацию половины стоимости вещи. Эквивалентом термина «lump sum» является «компенсация в твердой сумме».

Pension sharing — transferring part or all of the cash equivalent transfer value accrued under the one spouse's pension scheme in order to provide comparable benefits for the other spouse [English Private Law, 2013]. В Российской Федерации к имуществу, нажитому в период брака и поэтому подлежащему разделу, относятся только полученные пенсии, а не те, которые будут выплачены в будущем. Однако данная оговорка не препятствует переводу термина «pension sharing» как «раздел пенсионных накоплений».

Суд в рамках разрешения дела может принять Property Adjustment Order (i.e. an order that a party to the marriage shall transfer or settle such property specified in the order to or for the benefit of the other party or child of the family [Glossary of Common Terms in Family Proceedings]). Полным эквивалентом Property Adjustment в российском праве является «раздел имущества».

Особое значение при разрешении судами семейных споров имеет концепция «clean break», отражающая исключительно особенности англо-саксонской системы права:

— «an order which imposes no ongoing financial liability on either party for the other» [Enforcement of family financial orders];

— «The idea [...] is to bring to an end any dependence or obligation between the parties as soon as is practicable, depending on the circumstances of the case» [Family Law, 2003].

В отличие от Англии, где clean break — это цель развода, в нормативных актах Российской Федерации даже отдаленного эквивалента

нет. Представляется, что термин «полный/окончательный разрыв» не дает представления, о чем идет речь. По мнению автора статьи, в переводе необходимо отразить, что речь идет об имущественных отношениях, поэтому в качестве переводного соответствия возможно использование выражение «(полный) разрыв имущественных отношений между супругами».

Существует два вида судебных актов, предусматривающих имущественные отношения супругов:

1. «Immediate clean break means that all claims are dismissed straight-away. This means that one partner will be unable to make a claim against property interests, capital, income or pensions in the future» [What does the term “clean break” actually mean?].

2. Deferred clean break / delayed clean break. «It is possible for a clean break to be deferred. Often a deferred clean break is set for when the youngest child has left full-time education, or starts employment for example to allow the primary carer of the children security until the children of the family are independent» [What does the term “clean break” actually mean?].

Целесообразным видится использование в качестве перевода данных терминов:

1) незамедлительный разрыв имущественных отношений между супругами;

2) отложенный разрыв имущественных отношений между супругами.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что различия в правовом регулировании семейного права в Великобритании и России являются причиной большого количества безэквивалентных терминов, что создает определенные сложности при подборе переводческих соответствий. Между тем данная проблема может быть решена путем разработки специализированного глоссария семейного права.

Литература

Matrimonial Causes Act 1973. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1973/18> (дата обращения: 02.03.2021).

Guide to Family Court Statistics. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/family-court-statistics-quarterly-october-to-december-2020/guide-to-family-court-statistics#financial-remedy-formerly-ancillary-relief--financial-disputes-post-divorceseparation> (дата обращения: 02.03.2021).

Dictionary of Family Court Words. Cumbria Local Family Justice Council. 2008. 16 p.

English Private Law: Oxford Principles of English Law, edited by Professor Andrew Burrows, 2013. 26900 p.

Glossary of Common Terms in Family Proceedings. URL: www.judiciary.uk/wp-content/uploads/2016/09/fjc-glossary-of-terms-in-family-proceedings.pdf&usg = AOvVaw1-NcxKg7OnYYz--pn3-gAc (дата обращения: 07.03.2021).

Enforcement of family financial orders: Consultation Paper No 219, 2015. 113 p. *Family Law*. Cavendish Publishing Ltd, 2003. 131 p.

What does the term «clean break» actually mean within divorce proceedings? URL: <https://www.ajonesfamilylaw.com/index.php?route=pavblog/blog&id=82> (дата обращения: 07.03.2021).

LawTeacher. November 2013. *Matrimonial Causes Act 1973*. URL: <https://www.lawteacher.net/acts/matrimonial-causes-act.php?vref=1> (дата обращения: 02.03.2021).

OTS Solicitors. *January 2020. Getting a financial settlement after a divorce in another country*. [online]. URL: <https://www.otsfamilylaw.co.uk/news/getting-financial-settlement-after-divorce-another-country> (дата обращения: 02.03.2021).

Васина Ксения Васильевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia V. Vasina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — И. С. Алексева, канд. филол. наук

ks.vasina98@gmail.com

УДК 81'25

Особенности коммерческого договора как объекта перевода

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей текста коммерческого договора как объекта перевода. Цель исследования — выявление важных для перевода стилистических, лексических и грамматических особенностей коммерческого договора. Коммерческие договоры обладают чертами, которые отличают их от других юридических текстов и оказывают влияние на формирование стратегии перевода. Результатами исследования являются особенности коммерческого договора, имеющие практическое значение для перевода данных текстов.

Ключевые слова: юридический перевод, коммерческий договор, транслатологические особенности, юридическая терминология, юридический дискурс.

Commercial contract as an object of translation

Abstract. Commercial contracts are business agreements used to record business transactions and dealings. This type of contract plays an important role in establishing international trade relations, which makes commercial contracts frequent objects of translation. This study focuses on stylistic, lexical, and grammatical features of commercial contracts that are essential to convey in the translated text. The findings help ensure the quality of translation of commercial contracts.

Keywords: legal translation, commercial contract, translational approaches, legal terminology, legal discourse.

Перевод юридических текстов является неотъемлемой частью работы любого современного переводчика. Одним из самых распространенных юридических документов, требующих перевода, является договор. Договор представляет собой соглашение между несколькими сторонами, оформленное в соответствии с определенными стандартами, об установлении между ними каких-либо правовых отношений. Такими отношениями являются коммерческие правоотношения, и договоры, регулирующие данный вид правоотношений, принято называть коммерческими. Коммерческие договоры представляют собой самый частотный вид договоров и используются для регулирования коммерческих правоотношений на международной арене. Исходя из этого, можно сделать вывод, что перевод коммерческих договоров играет важную роль для обеспечения плодотворного общения и деловых отношений между представителями из разных стран. В данной работе предлагается исследовать особенности коммерческого договора с транслатологической точки зрения и выделить те характеристики коммерческих договоров, которые необходимо передавать при переводе данных документов.

Понятие коммерческого договора существует в доктринах всех стран. Так, Б. И. Пугинский определяет коммерческий договор как соглашение, целью которого является реализация товаров или услуг за какое-либо вознаграждение [Пугинский, 2019, с. 223]. Объектом коммерческого договора являются товарно-денежные отношения и, соответственно, возмездные сделки.

Что касается коммуникативных характеристик коммерческих и не только договоров, Д. Н. Шлепнев относит договоры к дискурсу частных юридических актов, объединяющему акты, фиксирующие волеизъявление субъектов и регламентирующие правоотношения между ними [Шлепнев, 2018]. И. С. Алексеева, в свою очередь, причисляет договоры к документам физических и юридических лиц, указывая, что реципиентом являются административные органы, толкующие договор при возникновении между сторонами споров о нарушении договора. Договор сам по себе не сообщает самим участникам новую информацию, а является письменным подтверждением того, что стороны договора осведомлены о своих правах и обязанностях и принимают их [Алексеева, 2008, с. 92].

Коммерческие договоры, как и любые договоры, обладают определенной структурой. Стандартный договор состоит из четырех частей: преамбула, предмет договора, дополнительные условия договора и прочие условия договора. В большинстве своем эта структура является стандартной и общепринятой во всех юрисдикциях. Что касается конвенций договора, их наиболее полно описала Алексеева. Коммуникативной целью договоров как документов физических и юридических лиц является регламентирование правоотношений между участниками — сторонами договора. Данная цель возможна вследствие наличия в тексте договора когнитивной информации, которая представляет собой объективные сведения о действительности. Кроме того, предписывающий характер договора, определяющий права и обязанности сторон, а также указания для исполнения обязанностей и наказания в случае их неисполнения, отражает содержание в тексте договора не только когнитивной, но и оперативной информации. В текстах договоров отсутствует эмоциональная информация. Данные виды информации свойственны договорам, независимо от языковой системы, которой они принадлежат, и должны передаваться при переводе для сохранения коммуникативной цели и функциональности самого текста договора. Когнитивная информация выражается при помощи трех компонентов, которыми являются объективность, абстрактность и плотность, в то время как оперативная информация выражается в предписывающем характере изложения информации текста. Данные компоненты выражаются при помощи различных языковых средств, которые используются в разных языковых системах и сохранение которых необходимо при переводе текстов коммерческих договоров [Там же, с. 50].

Объективность в текстах коммерческих договоров отражается на разных языковых уровнях. На грамматическом уровне объективность

текстов коммерческих договоров обеспечивается при помощи атемпоральности изложения и преобладанием модальности реальности, которые выражаются формами настоящего времени изъявительного наклонения глаголов: Должник настоящим признает наличие задолженности..., *the Parties have no obligations under the Contract...* Текст договоров также изобилует пассивными конструкциями, которые, по словам Г. Бернадек, служат для сохранения обезличенности и нейтральности повествования, что обеспечивает объективность изложения информации [Bednarek, 2014]: *unless such agreement is explicitly excluded from this definition... реализуемая им продукция медицинского назначения была разрешена к реализации в соответствии с Применимым правом...* На синтаксическом уровне объективность оформляется посредством нейтрального прямого порядка слов, использованием безличных или неопределенно-личных предложений, или наличием абстрактных подлежащих. На лексическом уровне объективность договоров обеспечивается при помощи употребления терминологии.

В договорах употребляется большое количество терминов, относящихся к различным тематикам: финансовая, экономическая, юридическая терминология. Но юридическая терминология преобладает и является основой любого юридического текста. Юридическая терминология является уникальным лексическим феноменом из-за ее национальной специфики. Подробно эту особенность рассматривает Е. С. Максименко. Она выяснила, что на формирование юридической терминологии в любом языке влияет множество факторов, среди которых конкретные исторические события, национальные обычаи и традиции, групповые интересы, влияющие на самосознание этноса, а также религия, оказывающая определяющее воздействие на моральные нормы общества в определенный этап его развития [Максименко, 2002]. Поэтому даже в рамках одного языка может наблюдаться большое количество терминологических соответствий, что видно на примере американского и британского языков юридического общения: *restraining order* и *non-molestation order*; *barrister/solicitor* и *attorney*. Юридическая терминология определенного языка является актуальной и функционирует только в рамках правовой системы определенной страны, а так как каждая страна имеет собственную уникальную правовую систему и законодательство, то и юридическая терминология уникальна для каждой страны: *invoice* и счет-фактура, *cease and desist letter*, *безвозмездный договор*. Данная особенность юридической терминологии, несомненно, особо осложняет перевод юридических текстов в общем и коммерческих договоров в частности.

Абстрактность в тексте коммерческого договора также выражается различными языковыми средствами. Для текстов, обладающих абстрактностью, характерно использование разнообразных логических связей между предложениями и внутри них, сочинительными и подчинительными предложениями, причастными оборотами, инфинитивными конструкциями. Особенно выделяется характерная для юридического языка номинативность высказываний, выражаемая при помощи употребления падежных цепочек существительных: *Лицензиат обязан обеспечить соответствие качества Производимой и выпускаемой им Продукции требованиям к качеству, устанавливаемым лицензиаром*. Данный прием обеспечивает обезличенность повествования и исключает субъекта действия из предложения [Bednarek, 2014]. Помимо языковых средств, абстрактность текста коммерческого договора обеспечивается стандартизованностью его структуры, которая строится по определенному шаблону. Как уже было указано выше, стандартные договоры состоят из определенных частей, и для обеспечения передачи абстрактности текста договора при переводе необходимо соблюдать исходную структуру документа.

Плотность изложения как компонент выражения когнитивной информации выражается разнообразными средствами. На лексическом уровне, прежде всего, отмечена высокая частотность использования аббревиатур и сокращений: *ООО, LLC, АВА, USD, ОГРН*. Юридические аббревиатуры сходны с юридической терминологией своей национальной спецификой, так как возникновение той или иной аббревиатуры обусловлено историческими процессами и особенностями правовых систем в разных странах. Поэтому в языке перевода зачастую отсутствует эквивалент аббревиатуры исходного языка, а создание новой аббревиатуры не рекомендуется из-за консервативности юридического языка. Помимо аббревиатур и сокращений, плотность в юридических текстах (особенно это проявляется в текстах договоров) выражается при помощи клише: *unless otherwise agreed, for the avoidance of doubt*. Клише в текстах договоров экономят языковые средства и обуславливают высокую степень информативной емкости текста.

Что касается предписывающего характера изложения текста в договорах, он отражается в основном при помощи грамматических средств — императивных форм глаголов, сослагательного наклонения, модальных слов и глаголов, конъюктива, глагольных конструкций со значением необходимости или возможности: *licensees shall be required to obtain and maintain regulatory approvals..., Лицензиаты обязаны закупать всю Готовую Продукцию..., any patent and trademarks rights*

of any third party would be infringed by Licensees' Manufacture. Использование тех или иных средств зависит от грамматики языка, поэтому некоторые средства могут быть не доступны в языке перевода. В таком случае необходимо компенсировать отсутствующее в языке перевода средство другими приемами.

Таким образом, перевод коммерческих договоров должен сопровождаться передачей заключающейся в исходном тексте когнитивного и оперативного видов информации. Это возможно при сохранении предписывающего характера текста и таких параметров, как объективность, абстрактность, плотность. В коммерческом договоре эти параметры передаются при помощи определенных особенностей, к которым относится использование юридической терминологии, клише, аббревиатур и сокращений, сложных предложений с разнообразными видами сочинительной и подчинительной связи, пассивных конструкций, модальных слов и глаголов, императивных форм глаголов, сослагательного наклонения, конъюктива, глагольных конструкций со значением необходимости или возможности, а также посредством сохранения стандартной структуры построения договора.

Литература

- Алексеева И. С. *Текст и перевод: вопросы теории*. Москва: Международные отношения (МО), 2008. 184 с.
- Максименко Е. С. *Национально-культурная специфика отраслевых терминосистем (на материале английской и американской юридической терминологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Саратов, 2002.
- Пугинский Б. И., Белов В. А., Абросимова Е. А. и др. *Коммерческое право*. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 471 с.
- Шлепнев Д. Н. Юридический дискурс с точки зрения переводчика: рабочая переводческая типология. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. 2 (80). С. 185–188.
- Bernadek G. On Lexical and Syntactic Qualities of the English Language of Law. *Heteroglossia*. 2014. С. 63–75.

Волкова Анастасия Александровна

Anastasiia A. Volkova
anastasii.vol@gmail.com

Антонова Анжелика Михайловна

Anzhelika M. Antonova
angelique.antonova@gmail.com

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Филология и лингводидактика
Актуальные проблемы теории и практики перевода
Научный руководитель — А. М. Антонова, канд. филол. наук

УДК 81'25

Историческая лексика русской культуры в текстах англоязычных СМИ

Аннотация. Глобализация заставляет народы все больше обращаться к ведущим языкам мира, особенно к английскому, для популяризации своих культур на мировой арене. Используя последние достижения «интерлингвокультурологии», мы рассматриваем особенности и основные способы формирования исторической лексики в англоязычном описании русской культуры на примере аутентичных англоязычных текстов СМИ.

Ключевые слова: интерлингвокультурология, иноязычное описание культуры, историческая лексика, культуроним, параллельное подключение, заимствование, калькирование.

Archaic vocabulary in English media texts about Russian culture

Abstract. Globalization has made it necessary for all nations to employ international languages, primarily English, to promote their cultures. Making use of the latest advances in interlinguoculturology, we refer to archaic vocabulary in Russian culture-oriented English and its functioning in authentic English media texts.

Keywords: interlinguoculturology, foreign culture-oriented language, archaic vocabulary, culturonym, parallel attachment, loans, translation loans.

Сегодня, когда процессы глобализации захватили земную цивилизацию, важным представляется обращение к ее лингвистическим аспектам, и в особенности к процессам иноязычного описания культуры, которыми занимается интерлингвокультурология (термин В. В. Кабакчи) [Кабакчи, 2020, с. 7]. При этом нас интересует конкретный случай языка межкультурного общения: *английский язык*

межкультурного общения, АЯМО, причем ориентированный на русскую культуру — АЯМО (РК) (термины Кабакчи) [Кабакчи, 2020, с. 10]. Для изучения закономерностей АЯМО (РК) мы привлекаем в основном аутентичные тексты, то есть те, которые созданы непосредственно носителями родного или второго английского языка. Тексты иноязычного описания культуры пишутся на Standard English/American, однако лексическое наполнение у них смешанное, они насквозь пропитаны культуронимами иноязычной культуры:

«The quintessential Russian New Year film “The Irony of Fate, or Enjoy Your Bath!” (Ironiya sudby, ili s lyogkim parom!) is now set to receive the Hollywood treatment, its distributor, the Russian Central Partnership production company, announced Wednesday» [Сайт электронной газеты «The Moscow Times»].

В данном примере наряду с культурными универсалиями, которые Кабакчи называет *полионимами*, есть *идиокультуронимы* (специальная культурная лексика), в данном случае ориентированные в область русской культуры. Идиокультуронимы внутренней культуры называются *идионимами*, а идиокультуронимы внешних культур, ксенонимами [Кабакчи, 2020, с. 26–29]. При этом между ксенонимом и его идионимом устанавливается корреляция, прочная связь, которая позволяет осуществить переход от ксенонима к его идиониму. В. В. Кабакчи называет это *принципом ксенонимической обратимости* [Кабакчи, 2020, с. 78–82].

Прямые контакты Англии и Русского государства начались еще в XVI в. во времена Ивана Грозного и с тех пор в Большой Оксфордский словарь английского языка вошло 400 ксенонимов [Кабакчи, 2015, с. 13]. Историческая лексика русской культуры хорошо освоена, при этом ее состав эклектичен, поскольку историческую значимость могут приобрести элементы самых различных культурных сфер.

Большую часть исторической лексики образуют имена собственные — это имена правителей России (от Рюрика до Путина), политических деятелей, экономистов, деятелей культуры, религии, имена народных героев, названия различных исторических событий, политических, культурных и религиозных движений и объединений, наименования географических мест, вошедших по разным причинам в историю, и множество других.

Имена царей, начиная с Петра I, традиционно ассимилируются (Peter the Great, Catherine the Great, Nicholas I). В современных медиатекстах особенно часто встречаются имена советских политиков Joseph Stalin, Nikita Khrushchev, Mikhail Gorbachev.

Основной особенностью исторических ксенонимов русской культуры является то, что часто *они сопровождаются пояснениями в параллельном подключении*:

«Despite the hardships of his upbringing, Gorbachev excelled in scholarship and leadership as a teenager, balancing schoolwork, Komsomol (the Soviet political youth organization) activities and farming duties» [On This Day in 1931 Mikhail Gorbachev Was Born, 2021].

Ксеноним Komsomol вводится в текст заимствованием. При этом в параллельном подключении дается пояснение, что это за организация. *Операция параллельного подключения* является неотъемлемой частью межкультурных контактов, поскольку сочетает в себе точность и доступность номинации — заимствование обеспечивает точность номинации, а калька, описательный оборот или аналог в пояснении — доступность [Кабакчи, 2020, С. 154].

Вместе с тем некоторые заимствования настолько прочно закрепились в АЯМО (ПК), что используются авторами *без дополнительной экспликации*. Как правило, к ним относятся исторические ксенонимы из политической сферы, в особенности те, которые относятся к истории СССР:

«The KGB was suspicious of him and he was probably about to be tried and punished in the Soviet Union, but MI6 got him out» [Brown, 2015].

Ксеноним KGB хорошо известен за рубежом из-за идеологического противостояния двух систем. Особенно оно усилилось во время холодной войны второй половины XX века, поэтому неудивительно, что названия силовых структур Советского Союза, таких как KGB, известны массовому англоязычному читателю.

Другим хорошо освоенным английским языком ксеноним является gulag:

«Vandals have damaged a memorial to gulag victims in St. Petersburg...» [Dolgov, 2015].

Ксеноним gulag вошел в словарь АЯМО (ПК) благодаря произведению А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ»: «The name Gulag had been largely unknown in the West until the publication of Aleksandr Solzhenitsyn's The Gulag Archipelago, 1918–1956 (1973)» [Encyclopedia Britannica].

В англоязычные тексты ксеноним вводится преимущественно без пояснений:

«She still lives in a town just 30 miles from the gulag village where her family were sent in the 1940s after the outbreak of the second world war» [Roth, 2021].

«The first room contains a simple but striking exhibit: heavy steel prison doors from gulags across the former Soviet Union» [Best of Moscow: Celebrating a Multicultural City, 2016].

Другой особенностью исторической лексики русской культуры является *расширение значения*. Многие ксенонимы русской культуры переросли рамки своей культуры и стали использоваться в приложении к другим культурам, в том числе к внутренней культуре английского/американского языка, например ксеноним *tsar* (*czar* в американской традиции). Кембриджский словарь дает два определения данному ксенониму: «1) (before 1917) the Russian ruler; 2) a person who has been given special powers by the government to deal with a particular matter» [Cambridge Dictionary]. Таким образом, произошло известное в лексикологии расширение значения слова.

В английском языке можно встретить следующие примеры:

«Israeli Covid tsar says first Pfizer jab not as effective as hoped and blames spike in cases on British strain» [Rothwell].

«The government’s drug tsar told ministers they should find £900m for treatment to tackle drug misuse, the Guardian has learned, before just £80m was announced this week» [Dodd, 2021].

Такие словосочетания, как «Covid tsar» и «drug tsar», не редкость в англоязычной прессе. В своем втором, не относящемся к русской культуре значении ксеноним *tsar* употребляется довольно часто. В обоих примерах ксенонимы употребляются в негативном контексте — в ситуациях, говорящих о некомпетентности государственных служащих и отсутствии доверия к ним.

Сегодня в обстановке усиливающегося противостояния Запада и России наблюдается устойчивая тенденция использовать исторической лексики русской культуры в контексте внутривосточной ситуации США и Соединенного Королевства в негативном контексте:

«After “the gulag” — the name Shirebrook locals use to describe the Sports Direct warehouse — came glasnost» [Goodley, 2016].

Здесь автор использует ксенонимы *the gulag* и *glasnost* для описания ситуации со складом компании Sports Direct в британском городе Ширбрук. Словом *gulag* он называет сам склад, на котором сотрудникам приходилось работать в ужасных условиях. Ксенонимом *glasnost* автор описывает экскурсию, проведенную владельцами склада для акционеров компании спустя год после скандального разоблачения. При этом отмечается, что данная экскурсия была проведена лишь для

отвода глаз, на самом деле ничего не изменилось. Таким образом, ксеноним *glasnost*, который обозначает политику максимальной открытости в деятельности государственных учреждений, в данном тексте звучит иронично, обозначая «очковтирательство».

Некоторые исторические ксенонимы начинают переосмысляться и использоваться в контексте другой эпохи в приложении к русской культуре:

«Putin understood that to rule Russia he had to stay genuinely popular with “the masses” and from time to time crack his whip at the elites: a “good tsar” reining in the greedy “boyars”» [Trenin, 2017].

Если ксеноним *tsar* довольно часто встречается в современных контекстах в своем переносном значении, то ксеноним *boyar* все же в основном употребляется в исторических текстах (данный титул был упразднен еще в начале XVIII века Петром I). В данном примере автор называет «боярами» современную российскую политическую элиту и проводит параллель между политической системой России XX и XVII веков. Следует отметить негативный оттенок, который сообщает значению ксенонимов *tsar* и *boyar* автор, говоря о российском Президенте, к которому западные власти относятся с настороженностью. Использование ксенонимов русской культуры, олицетворяющих самодержавие, дополнительно подчеркивает авторитарный, с точки зрения западных журналистов, характер власти в России. Эффект дополнительно усиливается метафорой «*crack his whip*» и оценочным прилагательным «*greedy*».

Часто исторические ксенонимы русской культуры имеют свои *политонимы-дублиеты*. Политонимы-дублиеты — это ксенонимы, которые по-разному называются в западной и отечественной традициях, хотя представляют собой одно и то же явление [Кабакчи, Белоглазова, 2013, с. 17–18]. Их использование отражает идеологическое размежевание между двумя сторонами, что играет огромную роль в текстах англоязычных СМИ, которые транслируют определенную идеологию.

Одним из примеров таких дублиетов является *the Molotov-Ribbentrop pact*, который в отечественной традиции чаще называют «Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом», или «*German-Soviet Nonaggression Pact*». Прежде всего, названия отличаются друг от друга ввиду разных традиций наименования договоров и пактов — если на Западе их было принято называть по именам лиц, заключающих их (Пакт Бриана–Келлога, Пакт Гитлера–Пилсудского), то в СССР,

как правило, в названии договора указывалась цель заключения договора (Советско-французский пакт о ненападении, Пакт о нейтралитете между СССР и Японией).

Слова «пакт» и «раст» несколько различаются по значению, ведь значения интернациональных лексических единиц в разных языках имеют дополнительные оттенки значения. Так, в русском языке «пакт» — это «международный договор (обычно большого политического значения)» [Сайт Большого толкового словаря]. В английском же языке «раст» трактуется как «a formal agreement between two people or groups of people» [Cambridge Dictionary]. Таким образом, в русском языке «пакт» имеет большую значимость, нежели его английский эквивалент.

Примечательно, что именно «Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом» в отечественной и западной традициях называется по-разному и вызывает огромное количество споров среди историков и политологов. Так, в 2019 году в британской газете *The Guardian* вышла статья «Molotov-Ribbentrop: why is Moscow trying to justify Nazi pact?».

Стоит отметить, что большинство вошедших в АЯМО (РК) политонимов-дублетов описывают периоды Второй мировой войны и холодной войны и отражают противостояние двух идеологий. Используя один из дублетов, автор текста делает выбор в пользу той или иной картины мира:

«Now, as illiberal forces arise in democracy's heartlands, liberals find themselves frighteningly short of rhetorical tools to defend their cause. There is no eastern bloc peering enviously over our fences, testifying to the superiority of our methods» [Behr, 2018].

В данном примере говорится о бытующей сегодня пропагандистской риторике западных стран. Отсутствие потенциального противника — «eastern bloc», на которого раньше можно было списать все грехи, показывает нелепость подобного мышления сегодня.

Итак, наиболее частотным способом формирования исторических ксенонимов русской культуры в английском языке является *заимствование*, что соответствует общим закономерностям развития теории межкультурной коммуникации [Кабакчи, 2020, с. 83; Антонова, 2020, с. 53].

Вместе с тем *калькирование* также является частотным способом образования исторических ксенонимов. Например, кальки часто используются при передаче названий учреждений:

«The East Siberian Institute for Noble Maidens in Irkutsk was one of the few institutions in imperial Russia that provided education for girls» [Russian Photo Colorist Brings New Life to Historic Photographs, 2020].

В данном случае речь идет об Институте благородных девиц в Восточной Сибири. Прозрачная внутренняя форма ксенонима способствует калькированию, обеспечивая его доступность читателю.

Кальки помогают передать аллюзии, которые встречаются в текстах СМИ:

«As any Russian textbook would have you know, Peter the Great wanted to “hack a window to Europe,” which meant not just a port and a navy on the Baltic Sea, but also a city that looked European and lived in accordance with European standards» [Там же].

В данном примере автор обращается к известной поэме А. С. Пушкина «Медный всадник», где поэт произносит бессмертную фразу «в Европу прорубить окно». Автор статьи предваряет ксеноним оборотом «as any Russian textbook would have you know», что дополнительно подчеркивает важность данного выражения для российской истории и культуры. Конечно, массовый англоязычный читатель вряд ли поймет, откуда и что это за фраза, ведь газета *The Moscow Times* адресована в первую очередь экспатам, живущим в России, которые знают русскую культуру гораздо лучше и смогут оценить аллюзию автора.

Гибридные ксенонимы, то есть ксенонимы, сочетающие в себе несколько способов образования, также являются довольно продуктивным способом образования:

«Yagoda was the head of Stalin’s NKVD secret police, and was responsible for the murder of thousands of Soviet citizens before his own inevitable execution, on Stalin’s orders, in 1938» [Harding, 2008].

Использование гибридного образования позволяет соблюсти оба принципа — точности, за счет введения заимствования NKVD, и доступности, за счет переводного элемента secret police. НКВД является предшественницей КГБ, и, следовательно, в современном контексте NKVD уже сильно устаревший ксеноним. И если KGB хорошо помнят как часть наследия холодной войны, то NKVD уже требует от читателя более серьезной подготовки. В таком случае минимальное пояснение secret police является тем семантическим костылем, который позволить читателю сориентироваться.

Итак, историческая лексика русской культуры — это огромный и многогранный пласт АЯМО (РК), который требует дальнейшего изучения. В целом

эта категория ксенонимов довольно хорошо освоена английским языком. Исторические ксенонимы переосмысляются и используются совершенно в новом для себя контексте, демонстрируя тенденцию к реставрации, и это свидетельствует о том, что массовый читатель за рубежом продолжает интересоваться культурой и историей России.

Литература

- Антонова А. М. Историческая лексика в англоязычном описании русской культуры. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2020. № 1. С. 52–59.
- Большой толковый словарь русского языка* / ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 21.04.2021).
- Кабакчи В. В. *Введение в интерлингвокультурологию: учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 250 с.
- Кабакчи В. В., Белоглазова Е. В. Переводчик идеологического противостояния: восток vs запад: XX век. В кн.: Е. В. Белоглазова, С. В. Киселева, И. В. Кононова, А. В. Трошина, О. И. Хайрулина (ред.). *Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных трудов по материалам первой международной научной конференции «Язык и культура в эпоху глобализации»*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2013. Т. 1. С. 12–26.
- Кабакчи В. В. Реалии русской культуры в Большом Оксфордском словаре. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2015. № 1. С. 16–22.
- Behr R. Face facts. The west that won the cold war no longer exists. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 28.04.2021).
- Best of Moscow: Celebrating a Multicultural City. *The Moscow Times*, 2016. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 28.04.2021).
- Brown D. When Margaret Thatcher and Mikhail Gorbachev Changed the World. *The Moscow Times*. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 26.04.2021).
- Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 22.04.2021).
- Crystal D. *English as a Global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.
- Dodd V. Ministers spurned drug tsar’s guidance of £900m funding to tackle misuse. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 28.04.2021).
- Dolgov A. Monument to Russian Gulag Victims Damaged in St. Petersburg. *The Moscow Times*. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 27.04.2021).
- Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com> (дата обращения: 15.04.2021).
- Goodley S. Sports Direct’s open day at notorious warehouse is not quite glasnost. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 25.04.2021).

- Harding L. Back to the USSR. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 28.04.2021).
- On This Day in 1931 Mikhail Gorbachev Was Born. *The Moscow Times*, 2021. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 25.04.2021).
- Roth A. A lifetime sentence: children of the gulag fight to return from exile. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 20.04.2021).
- Rothwell J. Israeli Covid tsar says first Pfizer jab not as effective as hoped and blames spike in cases on British strain. *The Telegraph*. URL: <https://www.telegraph.co.uk/> (дата обращения: 23.04.2021).
- Russian Photo Colorist Brings New Life to Historic Photographs. *The Moscow Times*, 2020. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 22.04.2021).
- A Short History of St. Petersburg. *The Moscow Times*. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 22.04.2021).
- Soviet Classic «Irony of Fate» to Get Hollywood Treatment. *The Moscow Times*. URL: <https://www.themoscowtimes.com/> (дата обращения: 19.04.2021).
- Trenin D. Russia is the house that Vladimir Putin built — and he'll never abandon it. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 27.04.2021).

Глухова Алиса Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия.

Alisa D. Glukhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Проблемы перевода специализированных текстов и терминологические проблемы перевода

Научный руководитель — А. В. Ачкасов, д-р филол. наук.

alice.glu@yandex.ru

УДК 81.25

Способы перевода терминологии медицинского права с русского на английский язык

Аннотация: В докладе рассматривается проблема перевода терминологии с русского на английский язык, которая приобретает особое значение именно в сфере юридического перевода. Юридическому языку характерно использование терминов, от понимания которых зависит

как понимание текста, так и адекватность перевода. В работе также представлены основные способы перевода терминологии медицинско-го права и примеры из существующей переводческой практики.

Ключевые слова: термин, юридическая терминология, перевод юридической терминологии, медицинское право.

Terminology of health law: Russian-English translation

Abstract. The article focuses on translating terminology of health law from Russian into English. When translating terminology, a translator faces numerous challenges, which is especially true for legal texts. Terminology of legal texts is a complex issue. Moreover, it influences the way we understand and translate such texts. The article sets out the translation methods of health law-related texts using the examples of existing legal translations.

Keywords: term, terminology, legal terminology, translation of legal terminology, health law.

На современном этапе развития правовой системы Российской Федерации с каждым годом значительно увеличивается количество законов, которые регулируют сферу охраны здоровья граждан и медицинской деятельности и услуг. Более того, поскольку Российская Федерация является членом Организации Объединенных Наций (далее — ООН), на территории РФ действуют стандарты и соглашения, принятые Всемирной Организацией Здравоохранения (далее — ВОЗ), которая является координирующим органом здравоохранения в рамках системы ООН. Стратегия сотрудничества Российской Федерации и ВОЗ направлена на повышение качества системы здравоохранения и благополучия граждан, усиление системы в области охраны здоровья и расширение прав и возможностей граждан. В рамках сотрудничества осуществляются различные программы по улучшению качества здоровья граждан РФ, например: Программа по борьбе с туберкулезом, Программа по борьбе с ВИЧ/СПИД и Программа по борьбе против табакокурения. Именно такое многоаспектное международное сотрудничество и подчеркивает важность адекватного и эквивалентного перевода терминологии в сфере медицинского права.

Важно отметить, что терминоведение — это комплексная научная дисциплина, которая была сформирована на пересечении ряда наук, основными среди которых являются лингвистика, логика и семиотика. Именно поэтому к определению основополагающего понятия терминоведения «термин» сложилось несколько подходов: лексикоцен-

трический и логоцентрический. Однако основные исследования в рамках терминоведения проводились учеными-лингвистами, из-за чего лексикоцентрический подход к изучению является доминирующим [Авербух, 2002, с. 192].

Перевод терминологии является актуальной проблемой со своей спецификой, которую рассматривают в рамках как терминологических, так и переводоведческих исследованиях. К решению этой проблемы также существует два подхода: ономаσιологический, который преобладает в терминологических работах, и семасиологический, который характерен для переводоведческих исследований.

С точки зрения ономаσιологического подхода перевод терминов осуществляется через использование эквивалентного понятия в языке перевода, так как одной из базовых характеристик термина является его однозначность или, иными словами, моносемантичность. Следовательно, в качестве эквивалентна должен быть подобран однозначный термин, не зависящий от контекста [Лотте, 1941, с. 5–6]. Однако на практике подобрать подобные моносемантические эквиваленты не всегда возможно из-за того, что терминологии разных стран формируются и развиваются в исторических и социокультурных реалиях [Федоров, 1968, с. 143].

В рамках семасиологического подхода к переводу терминологии термины рассматриваются как лексические единицы, проявляющие признаки общеупотребительной лексики, однако с большей специализацией значений. Проблему отсутствия полных эквивалентных терминов в ПЯ с этой точки зрения предлагается решать через передачу значений исходного термина «методом различных манипуляций с лексическими субстратами переводного языка». В числе таких методов — «подбор» терминов или их комбинаций со «сходным» значением, метод «толкования составляющих термина» и другие [Ачкасов, 2017, с. 31].

Оба эти подхода объединяет необходимость выбора лексической единицы на языке перевода, которая будет отвечать двум требованиям: выполнение функции «мотивированного наименования исходного понятия» и моносемантичность. Однако если национальные терминологии существенно отличаются друг от друга, эквивалентность может быть достигнута только с помощью работы по гармонизации понятий. Под гармонизацией исследователи понимают один из видов терминологической деятельности, целью которого является согласование терминов на международном уровне [Татаринов, 2006, с. 38].

Основная сложность при переводе юридических текстов заключается в том, что юридический язык насыщен терминами, от поминания

которых зачастую зависит понимание всего текста, а значит, и адекватность перевода. Это обусловлено тем фактом, что в юридических текстах основная смысловая нагрузка приходится на терминологию [Рыбин, 2008, с. 3]. Однако не вся юридическая терминология знакома лишь узкому кругу специалистов-правоведов, но и носителям языка — непрофессионалам, так как многие термины используются и в других сферах жизни и выходят за рамки юридического языка [Алексеева, 2008, с. 217]. В связи с этим при переводе очень часто юридические понятия смешиваются с общеупотребительными. К. М. Рудкова отмечает следующее: «Отсутствие в правовых текстах чёткой соотнесенности термина со специфическим денотатом принуждает рядового носителя языка интерпретировать многие юридические термины, руководствуясь своим речевым опытом, содержанием того концепта, который сложился в данном обыденном языковом сознании» [Рудкова, 2004, с. 226].

Еще одной трудностью перевода юридических текстов является то, что переводчику необходимо разбираться не только в своей национальной нормативно-правовой системе, но и в системе языка оригинала, поскольку юридические словари не дают полных эквивалентов, их главная задача — дать общее представление о том или ином термине [Киндеркнехт, 2013, с. 244].

Опираясь на существующую переводческую практику, можно выявить следующие способы перевода терминологии медицинского права на английский язык:

1) наиболее эффективным и оптимальным способом является выявление в языке перевода эквивалентного термина языка оригинала [Гасанова, 2010, с. 180]. Однако такой способ перевода не всегда возможно применить из-за разницы правовых систем. Зачастую найти эквивалентный термин можно для тех понятий, которые относятся к общезначимым. Например, русскоязычный термин «согласие пациента» в существующей переводческой практике передается на английский язык термином «informed consent»;

2) калькирование также является одним из способов перевода юридической терминологии. Этот прием заключается в «замене составных частей» термина «их прямыми лексическими соответствиями» [Бархударов, 2008, с. 60]. Например, термин «амбулаторная помощь» может переводиться на английский язык как «outpatient care»;

3) следующим способом перевода является транскрипция. Например, термин «галлюциноген» в переводах на английский язык передается с помощью термина «hallucinogen»;

4) Транслитерация также является достаточно частотным приемом при переводе терминологии медицинского права на английский язык. К примеру, термин «донор» имеет переводческое соответствие «donor» в английском языке;

5) Еще одним приемом, часто используемым при переводе юридической терминологии, является описательный перевод. Например, русскоязычный термин «испытуемый» не имеет эквивалентов в английском языке и переводится описательно «person undergoing research».

Таким образом, основная сложность при переводе терминологии российского медицинского права на английский язык заключается в различии правовых систем, из-за чего большинство терминов не имеют эквивалентов в английском языке. Поэтому переводчикам приходится прибегать к использованию различных переводческих трансформаций, наиболее эффективными из которых являются калькирование, транскрипция, транслитерация и описательный перевод.

Литература

- Авербух К. Я. Манифест современной терминологии. В кн.: *Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах «Коммуникация-2002» («Communication Across Differences»)*. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. С. 192–194.
- Алексеева И. С. *Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие*. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2008. С. 278.
- Ачкасов А. В. Об ономазиологическом и семасиологическом смысле понятия «перевод терминов». В кн.: М. В. Норец. *Переводческий дискурс: Междисциплинарный подход*. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. С. 30–35.
- Бархударов Л. С. *Язык и перевод*. Москва: ЛКИ, 2008. с. 240.
- Гасанова В. С. Способы перевода юридической терминологии. *Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*. 2010. Т. 85 (№ 6–2). С. 180–183.
- Киндеркнехт А. С. *К вопросу о трудностях перевода юридической терминологии*. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 2 (52). с. 242–246.
- Лотте Д. С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1941. С. 26.
- Рудкова К. М. Концепт «оскорбление»: к проблеме взаимодействия юридического и естественного языков. *Юрислингвистика-5: Юридические аспекты*

языка и лингвистические аспекты права. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. С. 236–243.

Рыбин П. В. Типичные проблемы овладения юридической терминологией на английском языке. *Российское право в Интернете.* № 2. Москва: МГЮА, 2008. С. 3.

Татаринов В. А. Общее терминоведение: энцикл. словарь. Москва: Моск. Лицей, 2006. С. 527.

Федоров А. В. *Основы общей теории перевода.* Москва: Высш. шк., 1968. с. 208.

Елатенцева Дания Алексеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Daniia A. Elatentseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — И. С. Алексеева, канд. филол. наук

delatentseva@yandex.ru

УДК 81.25

Текстовые категории судебного постановления

Аннотация: Юридический текст, как и любой другой тип текста, делится на жанры, однако работ на данную тему практически нет. В связи с этим мы предлагаем проанализировать юридический текст с точки зрения лингвистики текста и текстовых категорий. Это не только упростит понимание самого текста, но и поможет переводчику в рабочей практике. Анализ произведен на примере жанра «судебное постановление», который является одним из наиболее распространенных жанров юридического текста.

Ключевые слова: юридический текст, лингвистика текста, текстовые категории, судебное постановление, лингвистика текста.

Textual categories in judicial rulings

Abstract. Legal texts, like all the other texts, have their genres. Unfortunately, there is an obvious dearth of research in genre typology of legal texts. In this regard, it is reasonable to analyse legal texts using the methodology of text linguistics and textual categories. This will improve the

understanding of legal texts and have a positive impact on day-to-day experience of legal translators. The article presents the results of text analysis of judicial rulings—one of the most popular genres of legal texts.

Keywords: legal text, text linguistics, textual categories, judicial rulings, text linguistics.

В настоящее время юридический перевод является одним из самых наиболее востребованных видов переводческой деятельности. Этому можно дать несколько объяснений. Во-первых, современные реалии показывают нам, насколько сильно увеличилось количество как гражданских, так и административных, и даже уголовных судебных разбирательств. Судебное разбирательство нельзя представить без соответствующих документов: ордеров на арест, постановлений, приказов и т. д. Во-вторых, в эпоху глобализации сложно представить, что абсолютно все дела будет рассматриваться исключительно в юрисдикции одной страны. Первый пример, который приходит на ум — это Европейский Суд по правам человека. Ведь никто не будет отрицать, что дела в Страсбург приходят не только из стран — членов ЕС, но и из соседних стран: России, Турции, Армении и т. д. И наконец, третье объяснение, которое не связано с судами, — это переезд в связи с обучением, лечением, замужеством, репатриацией и т. д.

Все вышеперечисленные факторы повысили роль переводчика в юридической сфере. Юридический перевод востребован не только для популярных языковых пар, включающих в себя английский, немецкий, французский и китайский языки, но и для менее распространенных шведского, датского, венгерского и т. д. Однако при изучении юридической сферы, дискурса и текста у переводчика возникает много вопросов и сложностей ввиду особенностей специализации. По этой же причине существует не так много русскоязычных работ по различным жанрам юридического текста.

Жанры юридического текста достаточно многообразны. Судебное постановление является одним из наиболее популярных жанров юридического текста. Существует исключительно юридическое определение данного документа: «Суды принимают судебные постановления в форме судебных приказов, решений суда, определений суда, постановлений президиума суда надзорной инстанции» [Консультант, 2021]. Проще говоря, судебное постановление — это любой судебный документ, которое принимает суд или президиум суда по окончании того или иного процесса.

Данное определение является исчерпывающим с юридической точки зрения, однако не годится как лингвистическое. Для того чтобы понять, что такое текст судебного постановления с лингвистической точки зрения, необходимо обратиться, в первую очередь, к лингвистике текста.

Согласно Стилистическому энциклопедическому словарю М. Н. Кожиной, лингвистика текста — это «направление лингвистики, в рамках которой формулируются и решаются проблемы текста» [Кожина, 2011, с. 191].

Немецкий исследователь П. Хартман еще 1968 году отмечал, что за лингвистикой текста должен быть закреплен особый статус в общем языкознании. Более того, он считал, что необходимо произвести деление сфер исследования текста: общая лингвистика текста, лингвистика конкретного текста, лингвистика типологий текста [Гальперину, 2007, с. 8].

Отечественный лингвист З. Я. Тураева и немецкий исследователь В. Шиндлер считали, что в качестве основных направлений лингвистики текста необходимо рассматривать как построение типологий для организации последующей «текстовой иерархии», так и определения основных функций текста и языковых единиц в нем. Большое внимание исследователя направлено на изучение текстовых категорий [Тураева, 1986, с. 8].

Однозначного подхода к определению понятия и количества текстовых категорий нет. Оперативное определение, которое является удобным в рамках данной работы, — определение из Лингвистического энциклопедического словаря. По нему текстовая категория — это «некоторый признак, который лежит в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака» [Ярцева, 1990].

Количество текстовых категорий (далее — ТК) вызывает дискуссии. Ученые Дресслер и Богранд сходятся во мнении, что таких категорий всего семь: когезия, когерентность, интенциональность, приемлемость, информативность, ситуативность и межтекстуальная связь [Dressler, De Beaugrande, 1981].

У отечественного лингвиста И. Р. Гальперина описано десять ТК: когезия, континуум, завершенность, подтекст, информативность, членность, автосемантия, модальность, проспекция и ретроспекция [Гальперин, 2007].

В рамках данной работы анализ проводится на основе следующих категорий, характерных для текста судебного постановления: когезия, когерентность, модальность, темпоральность (временное соотношение) и информативность. Примеры постановлений взяты с сайтов российских судов.

1. Когезия

Когезия — это совокупность способов организации текста в семантическое целое. Ученые Халлидей и Хасан выделяют следующие способы реализации когезии: референцию, субституцию, эллипсис, конъюнкцию (использование различных связей или союзов) и лексическую когезию [Halliday, Nassan, 1989].

Для текста судебного постановления характерна тавтологическая когезия, выражаемая многочисленными повторами одних и тех же единиц.

Пример 1

Президиум Верховного Суда Российской Федерации, рассмотрев уголовное дело по жалобе осужденного А., изменил судебные решения...

Президиум Верховного Суда Российской Федерации 25 марта 2020 г. отменил апелляционное определение...

Подробный анализ постановления ВС РФ показал, что словосочетание «Президиум Верховного Суда Российской Федерации» повторяется в начале 11 предложений.

Кроме того, анализ других постановлений показал похожие результаты. Например, словосочетание «указанные действия» употреблялось в тексте более четырех раз. Эти результаты свидетельствуют о тавтологическом характере когезии.

Для когезии текста судебного постановления также характерна *анафорическая референция*.

Под анафорической референцией подразумевается прием, согласно которому создатель или создатели текста употребляют одно слово вместо другого. Это делается для того, чтобы избежать повтора.

Пример 2

На момент поездки прицеп трактора «МТЗ-82» под управлением *обвиняемого* был загружен бревнами максимальной длиной до 6 метров в количестве около 65 штук, более точные количество и вес груза следствием не установлены.

В данном примере единица «обвиняемый» употребляется вместо имени подсудимого. В этом случае автор текста не только хотел избежать повтора, но и унифицировать терминологию, так как по всему тексту постановления к подсудимому обращаются не иначе, как к обвиняемому.

Кроме того, для когези текста судебного постановления характерны такие приемы, как *субституция*, которая проявляется в замене различными местоимениями той или иной единицы, а также использование *слов-связок* для последовательной организации текста.

Таким образом, для когезии текста судебного постановления характерны: тавтология, анафорическая референция, субституция и слова-связки.

2. Когерентность

Когерентность, как и когезия, является ТК, ответственной за связность текста. Многие ученые не используют разделения на две разные категории и считают, что за связность текста отвечает только когезия. Такого мнения придерживаются как И. Р. Гальперин, так и М. Халлидей [Гальперин, 2007; М. А. К. Halliday, R. Hassan]. Однако в работах Р. Богранда, В. Шиндлера и некоторых других ученых когерентность отвечает за иной тип связности. Так, Богранд и В. У. Дресслер пишут следующее: когерентность — это «целостность сознания». То, что происходит в тексте, не обязательно должно соответствовать реальности, однако внутри самого текста идеи должны быть логически связаны и обоснованы [Dressler, De Beaugrande, 1981; Schindler.].

Мы также придерживаемся подхода Богранда и Дресслера. В рамках данной статьи когезия отвечает за структурную связность текста, а когерентность — за логичность и обоснованность. С этой точки зрения текст судебного постановления полностью обоснован и логичен.

Пример 3

М. выбежал из дома, за ним началась погоня. У 23 дома по улице Л. его догнали подсудимые А. и Б. и начали избивать и т. д.
--

В данном примере ясно видна последовательность идей, действий и событий, которые происходили в реальности. Более того, в тексте нет лишних деталей, которые бы приукрашивали или как-то дополняли реальность.

Важно отметить и то, что все судебные постановления строятся по одной структуре и по одному шаблону. В каждом судебном постанов-

лении содержится следующая фраза: Рассмотрев материалы... В составе... суд (следующее — с новой строчки заглавными буквами) УСТАНОВИЛ / ПОСТАНОВИЛ (и далее по списку установленных судом деяний). Данные клише помогают постепенно рассказать читателю о том, какое решение, в каком составе, при каких обстоятельствах, принял суд.

Таким образом, текст судебного постановления является абсолютно логичным и обоснованным.

3. *Модальность*

Модальность отвечает за то, как сообщение относится к реальности. Модальность имеет категории актуализации. В случае с судебным постановлением имеет смысл говорить о следующих категориях: модальность реальности и модальность необходимости и долженствования.

Модальность реальности. Эта категория модальности является основной для текста судебного постановления и выражает то, насколько реальным является происходящее и описанное в тексте. Текст судебного постановления показывает исключительно реальные действия и события. Решение никогда не основывается на гипотетических предположениях, а лишь на существующих в реальности законах и иных НПА. Модальность реальности выражается в тексте глаголами в индикативе, который показывает, что действие реально, происходит сейчас, происходило или собирается произойти (*подсудимый совершил правонарушение, нарушил условия домашнего ареста, находится на принудительном медицинском лечении и т. д.*). Таким образом, текст СП абсолютно реален и имеет прямое отношение к действительности.

Модальность необходимости и долженствования. Реализация данной категории происходит именно в основной части постановления, т. е. после таких клише, как «суд установил, что...» или «ПОСТАНОВЛЯЮ». Возьмем как пример фразу «суд постановил взыскать долг, в случае, если кредитор откажется от погашения этого долга». Словосочетание «постановил взыскать долг» показывает непосредственную волю суда (долженствование) и обязанность кредитора выплатить долг в любом случае (необходимость).

4. *Темпоральность*

Темпоральность отвечает за временную соотнесенность текстов. В данном случае в виду имеется именно то время, которое реализуется в тексте. Однако надо отметить, что практически все юридические тексты являются атемпоральными. Текст судебного постановления не является исключением. Однако в судебном постановлении в связи

с его прямой привязкой к реальным событиям и их отражениям встречаются также план прошедшего и план будущего. В тексте рассматривается как то, что было сделано, так и то, что будет сделано — *совершил правонарушение, суд описал правонарушение, обвиняемый понесет срок длиной в 12 лет колонии строгого режима* и т. д. Таким образом, текст СП политемпорален.

5. Информативность

К данной категории существует множество различных подходов (Гальперин, Валгина и т. д.). В данной работе будет принят подход И. С. Алексеевой.

Согласно данному подходу существует несколько видов информации в тексте: когнитивная, оперативная, эмоциональная и эстетическая [Алексеева, 2004, с. 265]. Каждый типа, текста может иметь либо один вид информации, либо два и более в зависимости от самого текста. Текст судебного постановления обязан быть безэмоциональным, шаблонным. Эстетическая информация ему тоже не свойственна: он не стремится понравиться читателю

Для текста судебного постановления характерны оперативная и когнитивная информация. В данном случае основным видом информации будет когнитивная (несущая объективность, логичность и абстрактность), а оперативная (побуждение к свершению определенных действий) — выступит в качестве дополняющего вида информации.

Таким образом, на основе представленного выше анализа было установлено, что текст судебного постановления как наиболее распространенный жанр юридического текста обладает различными особенностями. Данному тексту характерна тавтологическая когезия, анафорическая референция, использование большого количества слов-связок, модальность реальности, необходимости и долженствования. Информация данного типа текста преимущественно когнитивна, а сам текст когерентен и политемпорален.

Литература

- Алексеева И. С. *Введение в переводоведение*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 352 с.
- Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007. 144 с.
- Кожина М. Н. (Ред.). *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта, 2011. 696 с.
- Тураева З. Я. *Лингвистика текста (Текст: структура и семантика)*. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

- Ярцева В. Н. (Ред.). *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
- De Beaugrande R., Dressler W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981. 290 s.
- Halliday M. A. K., Hassan R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Schindler W. Textlinguistik. *Webseite von PD Dr. Wolfgang Schindler*. URL: <http://wolfgang-schindler.userweb.mwn.de/skripte/Textling10-06.pdf> (дата обращения 20.12.2020).

Калинина Анна Михайловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna M. Kalinina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — И. А. Наговицына, канд. филол. наук

anufochka@mail.ru

УДК 81.25

Соотношение понятий

«white-collar crime»

и «экономические преступления»

Аннотация. В статье анализируются объем и соотношение понятий «white-collar crime» и «экономические преступления». Установление уровня эквивалентности между этими понятиями крайне актуально в силу того, что такие преступления все чаще носят международный характер. Определение соотношения между этими и смежными терминами осложняется постоянно развивающимся законодательством, появлением новых видов преступлений, охватываемых данными понятиями, а также спецификой романо-германской и англосаксонской правовых семей.

Ключевые слова: экономические преступления, беловоротничковая преступность, уголовное законодательство, white-collar crime, мошенничество, служебное положение.

«White-collar crimes» and «economic crimes»: A comparative analysis

Abstract. The article provides a comprehensive and balanced overview of the notions «white-collar crime» in England and the USA and “economic crimes” in Russia. The author seeks to establish correspondence between the two notions as economic crimes committed by businesses and government professionals have become international and fighting them requires cooperation. The article aims to highlight the importance of the linguistic aspect in such international cooperation and to become the point of departure for future research.

Keywords: white-collar crime, economic crimes, business, criminal law, government professionals, fraud.

На данный момент под понятиями «white-collar crime» или «беловоротничковая преступность» понимают совокупность преступлений, совершаемых лицами, занимающими высокое социальное положение и являющимися представителями бизнеса, государственными служащими или иными должностными лицами. Такие преступления являются острой проблемой для всех без исключения государств мира. Их особая опасность в том, что субъект преступления наделен властью, имеет высокий социальный статус и, как правило, мощное покровительство. В большинстве своем «беловоротничковая преступность» имеет латентный характер, она устойчива и не воспринимается общественностью так же остро, как другие виды преступлений. Однако в действительности власть имущие представляют не меньшую угрозу как для отдельных лиц, так и для общества и государства в целом. По этой причине мировому сообществу необходимо налаживать сотрудничество в борьбе с преступностью «белых воротничков», в чем не последнюю роль будет играть качество межъязыкового общения. Повысить качество межъязыкового взаимодействия можно, помимо прочего, за счет установления межъязыковых соответствий в терминосистеме «экономические преступления» / «white-collar crimes».

Термины «экономические преступления» / «white-collar crimes» являются зонтичными для целого ряда правонарушений. Исходя из этого, в первую очередь нужно определить объем понятия «экономические преступления» в праве Российской Федерации и «white-collar crime» в англосаксонской правовой семье (на примере права Англии и Америки) с целью анализа уровня межъязыкового соответствия.

В российском законодательстве не дается однозначного определения указанному понятию, что, в свою очередь, ставит перед исследо-

вателями вопросы о том, стоит ли к экономическим преступлениям относить преступления государственных служащих, коррупционные преступления; считать ли экономическими преступлениями только преступления, совершаемые топ-менеджментом, или рассматривать те, что были совершены в том числе рядовыми сотрудниками организаций [Четверикова, 2017, с. 7]. Где в целом пролегает грань между «экономическим» и «общеуголовным» преступлением, какой порог причиненного ущерба можно признать в качестве формальной границы и обоснованно ли в принципе руководствоваться указанным критерием?

В современной доктрине представлены различные подходы к определению объема понятия «экономические преступления». Однако большинство ученых относят к экономическим преступлениям исключительно составы, представленные в разделе VIII УК РФ «Преступления в сфере экономики». Правоведы определяют, что такие преступления «совершаются в сфере экономики, могут причинить, а зачастую причиняют, существенный вред экономике Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, организациям и предприятиям как государственного, так и негосударственного характера» [Мазур, 2003, с. 4]. Сюда относятся преступные деяния, которые посягают на общественные отношения, обеспечивающие законные интересы, связанные с владением, использованием и распоряжением имущества (право собственности); производством, обменом, распределением и потреблением товаров и услуг (право экономической деятельности), а также служебные интересы в деятельности коммерческих и иных организаций, не являющихся государственными органами, организациями и учреждениями. Данные составы непосредственно закреплены в главах 21, 22 и 23 (ст. 158–204) раздела VIII УК РФ.

Важно отметить, что экономические преступления, предусмотренные указанной главой УК РФ крайне разнообразны, однако все они нарушают права участников рынка: производителей, продавцов, потребителей и государства, дестабилизируя экономическую основу общества. Помимо этого, преступления в сфере экономики по УК РФ совершаются не только предпринимателями или лицами, занимающими определенное служебное положение, но и иными субъектами. Упомянутая глава уголовного кодекса является титульной при определении экономической преступности, но далеко не все «беловоротничковые преступления» относятся исключительно к ней, сюда вполне можно отнести и другие составы преступлений, затрагивающие различные

виды экономических отношений, складывающиеся как в сфере хозяйствования (экономике), так и вне ее пределов. К примеру, к «беловоротничковым» относятся также коммерческий подкуп (ст. 204), злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285), взятки (ст. 290), уклонение от уплаты налогов с организаций и физических лиц (ст. 199 и 198), незаконная банковская деятельность (ст. 172) и т. д. Несмотря на то что данные преступные деяния закреплены в других разделах и главах основного источника уголовного права РФ, они также дестабилизируют экономику и напрямую относятся к преступности «белых воротничков».

Далее рассмотрим понятие «white-collar crime» в его связи с понятием «экономические преступления».

Во второй четверти XX века американский криминолог Эдвин Сатерленд формирует принципиально новый подход к изучению преступности, где особое внимание уделяется высокому статусу и профессиональному положению субъекта. Концепция respectable «преступника в белом воротничке» получила название «white-collar crime», что дословно переводится как «беловоротничковая преступность». Сатерленд отмечал, что «экономисты были прекрасно знакомы с бизнес-методами, однако не привыкли их рассматривать с точки зрения преступности. Социологи же прекрасно знакомы с преступностью, однако не пытались ее искать в бизнесе» [Sutherland, 1940, p.1–12]. В своих трудах криминолог Сатерленд относит к «беловоротничковой преступности» разнообразные виды преступлений в сфере экономической деятельности, однако не ограничивается ими и включает сюда также преступления в сфере здравоохранения вплоть до незаконных продаж алкоголя и наркотиков, аборт, медицинских услуг преступникам и пр. Впрочем, он считал, что «беловоротничковая преступность» может коснуться любой сферы деятельности человека.

Сатерленд стремился привлечь внимание общества и законодателя к проблеме классовый предвзятости судов и правоохранительных органов. Особенно он отмечал способность «белых воротничков» влиять на принятие законов в своих интересах, как и на процедуры применения к ним уголовного законодательства. Общеуголовные преступления влекут за собой наиболее строгие наказания: лишение свободы или смертную казнь, и рассматриваются органами правосудия с более жестких позиций. Преступления же «белых воротничков» либо не приводят ни к каким официальным действиям вообще, либо влекут иски о возмещении ущерба в гражданских судах.

Выводы ученого привлекли внимание к проблеме преступности высшего класса всего мирового сообщества. Так, Конгресс ООН в 1975 году назвал «беловоротничковую преступность» особо опасным видом преступности, представляющей «своеобразную форму бизнеса». По мнению экспертов конгресса, такая преступность осуществляется в целях экономической выгоды, связана с некоторыми видами коммерции, промышленности и торговли, злоупотребляет законными формами и методами управления делами организации. Лица, участвующие в совершении этих преступлений, занимают относительно высокое социальное положение и/или обладают политической властью [Рабочий документ Секретариата ООН, 1975, с. 7–8].

Постепенно в криминологической литературе понятие «беловоротничковая преступность» начинает все чаще использоваться исключительно в контексте экономической преступности, совершаемой бизнесменами или политиками.

В нынешнее время разнообразие «беловоротничковой преступности» не знает предела. Буквально каждый день появляются новые изощренные виды мошенничества и иных корыстных деяний, совершаемых лицами с использованием их особого служебного положения, властных полномочий. Преступность «белых воротничков» поистине многолика. Сюда относятся такие преступные деяния, как «fraud» (мошенничество), «money laundering» (отмывание денежных средств), «insider trading» (инсайдерская торговля, или внутрисекретная торговля), «cyber crime» (киберпреступность), «bribery» (взяточничество), «ponzi scheme» (финансовые пирамиды), «counterfeiting» (фальшивомонетничество или подделка денежных средств), «espionage» (шпионаж) и т. д.

Согласно данным ведущего адвокатского бюро США, можно выделить три наиболее распространенные формы «white-collar crime» [Greenwood Law, 2020]:

- «fraud»,
- «money laundering»,
- «embezzlement».

Как в Англии, Америке, так и в России мошенничество (fraud) является титульной статьей «беловоротничковой преступности» и может принимать различные формы, но все они связаны с искажением определенных фактов с целью получения финансовой выгоды. Сюда относятся такие преступления, как «tax fraud» (мошенничество в сфере налогообложения), «securities fraud» (мошенничество с ценными бумагами), «mail fraud» (мошенничество с использованием почтовой связи), «wire fraud» (мошенничество с использованием проводной,

радио- или телевизионной связи), «credit fraud» (мошенничество с использованием платежных карт) и т. д.

Отмывание денежных средств (money laundering), есть придание правомерного вида владению, пользованию или распоряжению денежными средствами или иным имуществом, полученных в результате совершения преступления, то есть их перевод из теневой, неформальной экономики в экономику официальную для того, чтобы иметь возможность пользоваться этими средствами открыто и публично. Суть данного состава «беловоротничковой преступности» одинакова как у российского законодателя, так и у главных представителей англосаксонской правовой системы. Официальное определение закреплено в уголовном праве РФ: «...легализация денежных средств или иного имущества, приобретенных другими лицами преступным путем». Также в русском языке широкое использование получил общеупотребительный термин «отмывание денежных средств». В определенных контекстах возможен перевод с помощью кальки «беловоротничковое преступление», который представляет собой перевод функциональным эквивалентом, хотя и с высокой степенью генерализации.

«Embezzlement» же соответствует отечественному составу «присвоение и растрата», то есть хищению чужого имущества, вверенного виновному. Для данного преступления характерен факт нахождения похищаемого имущества в правомерном владении виновного в силу его должностного или служебного положения.

Итак, экономические преступления представляют собой общественно опасные деяния, причиняющие вред отношениям, складывающимся в процессе деятельности субъектов, направленной на создание материальных благ и предоставление услуг, последующее их распределение, обмен и потребление в соответствии с законами рыночного хозяйства при активной регулирующей роли государства.

«Беловоротничковую преступность» же можно определить как высокоорганизованные и высоколатентные виновно совершенные общественно опасные деяния, подрывающие экономическую безопасность государства, совершаемые с целью извлечения экономической выгоды лицами, занимающими высокое социальное и профессиональное положение, как правило, отличающимися более высоким уровнем образования, доходов и обладающими специальными познаниями в экономике.

В заключение необходимо отметить, что, «беловоротничковая преступность» поистине многолика. Рассматривая ее с точки зрения экономической преступности, нужно учитывать, что множество преступных деяний, нарушающих права участников рынка и дестабилизи-

рующих экономическую основу общества не всегда непосредственно направлены на это. Множество «беловоротничковых преступлений» имеют в качестве объекта иные общественные отношения, но тем не менее оказывают негативные последствия на экономику в целом. Термины «экономические преступления» / «white-collar crimes» являются зонтичными для целого ряда преступлений, которые, как мы видим, частично совпадают в рассматриваемых правовых системах.

Само же понятие «white-collar crime» имеет большое количество синонимов, например, «upper world crime», «economic crime», «crimes of the powerful». В России данный вид преступности находит соответствие в таких понятиях, как «беловоротничковая преступность», «респектабельная преступность», «коррупционные преступления» и, наконец, «экономические преступления».

Преступления «белых воротничков» являются острой проблемой для всех без исключения государств. Мировому сообществу необходимо налаживать сотрудничество в борьбе с преступностью «белых воротничков», в чем не последнюю роль будет играть качество межъязыкового общения. Данная статья является лишь началом большой работы по установлению межъязыковых соответствий в терминосистеме «экономические преступления» / «white-collar crimes». В дальнейшем предполагается подробное изучение различных видов преступлений, предусмотренных в законодательстве РФ, Англии и США с целью выявления терминологических расхождений и соответствий, а также попытки установления эквивалентности, пусть даже и функциональной.

Литература

- Мазур С. Ф. *Проблемы понятия экономических преступлений в уголовном праве*. Издательский дом «К-Пресс». URL: <http://www.k-press.ru/bh/2003/2/mazur/mazur.asp> (дата обращения: 25.04.2021).
- Пятый Конгресс ООН по предупреждению преступлений и обращению с правонарушителями. Изменения в формах и масштабах преступности — международной и внутригосударственной. Рабочий документ Секретариата ООН*. Женева, 1975. 67 с.
- Четверикова И. *Структура и основные черты экономических преступлений в России (на основе данных 2013–2016 годов)*. Санкт-Петербург: Центр стратегических разработок, 2017. 54 с.
- Greenwood Law. *3 Common Types of White-Collar Crimes*. Greenwood Law. URL: <https://www.dwg-law.com/blog/2020/10/3-common-types-of-white-collar-crimes/> (дата обращения: 25.04.2021).
- Sutherland E. H. White Collar Criminality. *American Sociological Review*. 1940. 5 (1). Pp. 1–12

Калиновская Наталья Сергеевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Natalia S. Kalinovskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные вопросы теории и практики перевода

Научный руководитель — С. А. Степанов, канд. технич. наук

sergey.a.stepanoff@gmail.com

УДК 81.25

Проблема передачи парадокса при переводе (на материале поэзии Эмили Дикинсон)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема передачи парадокса при переводе. Выделяется классификация парадокса, описываются характерные особенности стилистического приема парадокса. Обосновывается идея о том, что при переводе парадоксов следует руководствоваться принципами герменевтической теории перевода, так как главная задача переводчика парадоксально-маркированных текстов — адекватно понятое адекватно воссоздать в тексте перевода. В статье рассматриваются стихотворения, в которых автор прибегает к использованию формульных парадоксов. Анализируются разные переводы стихотворений Эмили Дикинсон на русский язык, основное внимание уделяется проблеме передачи смыслового компонента парадокса.

Ключевые слова: парадокс, герменевтическая подход в переводе, перевод, поэзия, формульные парадоксы.

Challenges of translating paradox

Abstract. This article addresses the issue of translating paradox. It discusses classifications of paradox and its distinctive features. The article highlights the effectiveness of a hermeneutic approach in translating paradox. The translation of paradoxical texts aims to facilitate adequate understanding of paradoxes. The article focuses on formula paradoxes. It analyses different translations of Emily Dickinson's poems into Russian. Particular attention is paid to the issue of preserving the semantic component of paradox in translation.

Keywords: paradox, hermeneutical approach in translation, translation, poetry, formula paradoxes.

На протяжении веков парадокс активно изучали в области философии и литературоведения, в то время как в лингвистике и переводоведении исследований по вопросу парадокса почти нет, хотя парадокс напрямую влияет на смысл произведения приема и сложен для понимания, а значит вызывает определенные трудности при переводе.

Цель исследования — выявить особенности передачи смысловых и языковых нюансов парадокса при переводе с английского на русский язык.

Задачи исследования:

- 1) выбрать подход к изучению парадокса,
- 2) выбрать определение парадокса,
- 3) выбрать классификацию парадокса,
- 4) выявить классификацию приемов передачи парадокса при переводе,
- 5) выявить особенности выбора приемов передачи парадокса при переводе.

Сложность для понимания обуславливает выбор герменевтического направления, согласно принципам которого будет проводиться исследование. Для адекватной передачи парадокса при переводе обязательным условием является верно понятое адекватно воссоздать на другом языке, чтобы запустить рефлексивные процессы у читателя, которые, в свою очередь, вызовут аналогичный оригиналу отклик. Согласно Е. А. Пигаркиной, в парадоксально маркированном тексте «парадокс выполняет функцию активатора рефлексии, выступая средством конструирования смыслов» [Пигаркина, 2017, с. 9]. Для достижения активации рефлексивных процессов у читателя необходимо особенное внимание уделить расшифровке парадокса, что представляет для переводчика специальную и большую трудность, ведь неправильно понятый смысл парадокса напрямую повлияет на суть всего произведения.

Само слово *parádoxos* имеет греческое происхождение и переводится как «противоречащий обычному мнению». В парадоксе выражена мысль, идущая вразрез с мнением большинства, и эта оригинальная мысль высказывается путем соединения понятий, которые человек не ожидает увидеть вместе, так как они не соотносятся друг с другом в его сознании.

Парадокс может выступать как высказывание, в этом случае он рассматривается как стилистический парадокс. За основу стилистического определения парадокса возьмем толкование, предложенное Г. Я. Семен, так как оно представляется наиболее полным: «Стилистический прием парадокса определяется как алогическая связь двух

частей одного предложения, компонентов фразеологической единицы или нескольких предложений, в которой объединяются противоречивые понятия, опровергаются общепринятые мнения и штампы» [Семен, 1985, с. 31].

Зачастую парадокс может быть основой сюжета. В этом случае парадокс будет называться литературно-художественным. При изучении литературно-художественных парадоксов будем опираться на определение Н. В. Живолуповой: «Парадокс — противоречие, возникающее в логике событий, характеров героев, их поведения и высказываний» [Живолупова, 1997, с. 185].

Проблема классификации стилистического приема парадокса малоизучена. Попытки систематизации видов парадокса были предприняты, но единая классификация парадокса отсутствует. Существуют классификации парадокса по функциональному и синтаксическому признаку, они носят описательный характер, что лишь в малой степени облегчает задачу переводчика, сталкивающегося с проблемой передачи парадокса при переводе.

Наибольший интерес для исследования представляет классификация парадоксов с точки зрения синтаксической организации Е. А. Яшина который выделяет:

- 1) парадоксы, реализуемые в макро-контексте (в рамках целого текста художественного произведения);
- 2) парадоксы, реализуемые в микро-контексте (в рамках абзаца или нескольких предложений), а также на уровне предложения и словосочетания [Яшина, 2007, с. 181].

В связи с тем что данное исследование проводится на материале стихотворений Эмили Дикинсон, которые априори представляют собой микроконтекст, в котором, однако, могут разворачиваться как стилистические, так и литературно-художественные парадоксы, считаем целесообразным дать собственную классификацию, опираясь на классификацию по синтаксическому признаку, предложенную Е. А. Яшиной. Так, выделим следующие два типа парадоксов:

- 1) *формульные парадоксы*,
- 2) *развернутые парадоксы*.

Данная классификация особенно важна в рамках принятого в работе герменевтического направления. Для понимания авторской интенции необходимо полное понимание мира художественного произведения, поэтому умение замечать и передавать парадоксы как в микро-, так и в макро-контексте является обязательным. Без полного понимания парадокса невозможно воссоздать ключевой смысл произведения.

Приемы передачи парадокса при переводе не были сформулированы, поэтому в исследовании мы, принимая за основу приемы передачи метафоры, предложенные Т. А. Казаковой, формулируем классификацию приемов передачи парадокса при переводе:

- 1) *полный перевод*,
- 2) *замена*,
- 3) *экспликация*,
- 4) *структурное преобразование*.

Таким образом, сформулируем и примем за основу работы собственную классификацию приемов передачи парадокса (полный перевод, замена, экспликация, структурное преобразование).

Материалом исследования послужили стихотворения американской поэтессы Дикинсон, потому что парадокс — ее излюбленный прием, каждое произведение Дикинсон напоминает загадку, которую читателю нужно разгадать. Слова, употребляемые поэтессой, в большинстве просты, — странны их сочетания: в ее стихотворениях нарушаются и ожидания логики, и грамматические нормы. Истолкование таких стихотворений — проблема. Нередко разные переводчики предлагают диаметрально противоположные прочтения одной строки, что обусловлено многогранностью переводимого текста.

В данной статье проблема передачи парадоксов будет рассматриваться на примере формульных парадоксов, которые реализуются в рамках абзаца или нескольких предложений, а также на уровне предложения и словосочетания.

Пример 1:

112

*Success is counted sweetest
By those who ne'er succeed.
To comprehend a nectar
Requires sorest need.*

В этом четверостишии автор использует два формульных парадокса. Первый парадокс (*Success is counted sweetest // by those who ne'er succeed*) реализуется в рамках первого предложения. Автор четко и ясно заявляет главную мысль, которую в дальнейшем будет доказывать — успех считают самым «сладким», то есть больше всего ценят, те, кто никогда его не достигал. Второй парадокс также является формульным, он краток, афористичен и реализуется в рамках одного предложения. Формула гласит: для того, чтобы по-настоящему насладиться нектаром, напитком богов, и для того, чтобы понять его

ценность, нужно сперва узнать нужду. Важно отметить, что хотя два рассматриваемых парадокса формально не связаны и для понимания одного вовсе не обязательно обращаться ко второму, парадоксы можно назвать параллельными в связи с их общей темой — темой вкусовых ощущений. В первом парадоксе успеху приписывается свойство нектара, а именно сладость.

Таблица 1

Success is counted sweetest

Перевод В. Н. Марковой	Перевод А. В. Гришина	Перевод С. А. Степанова
Успех всего заманчивей На самом дне беды. Поймешь — как сладостен нектар — Когда — ни капли воды.	Успех всегда так сладок Не ведавшим его. Постигнуть вкус нектара Лишь страждущим дано.	Успех тому лишь сладок, Кто знать его не знал, Амброзию оценит Лишь тот, кто голодал.

В. Н. Маркова, переводя первый парадокс, использует прием замены: единица *sweetest* переводится единицей *заманчивей*. Переводчик не совсем полно понял смысл, заложенный автором. В переводе успех только кажется наиболее *заманчивым* тому, кто находится *на самом дне беды*, в трудной ситуации. В беде человек действительно жаждет успеха, и он кажется ему заманчивым. В оригинале же автор утверждает, что вкус успеха по-настоящему может оценить только тот, кто им никогда не обладал. Так, у читателя должен возникнуть вопрос: «Как можно в полной мере насладиться тем, чем не обладаешь?» Так, парадокс выполняет функцию активатора рефлексии. Переводчик теряет авторский алогизм, и текст уже не наталкивает на размышления, потому что такое отношение к успеху кажется вполне естественным. Значит, переводчику не удалось предать парадокс при переводе. Второй парадокс переведен при помощи приема экспликации и приема замены. В первую часть формульного парадокса (*To comprehend a nectar*) переводчик добавляет оценочную характеристику нектара, называя его *сладостным*, что не противоречит смыслу. Вторую часть формульного парадокса (*Requires sorest need*) В. Н. Маркова переводит с помощью замены. В переводе эти строки звучат так: «Когда — ни капли воды. Такой выбор значительно затрудняет понимание смысла парадокса. Автор имеет в виду, что действительно оценить вкус нектара может тот, кто терпит лишения, тот, для кого добыть этот нектар невозможно. Переводчик выбрал завуалированную форму высказывания, которая уменьшает афористичность и четкость, которые присущи формульным парадоксам.

А. В. Гришин при переводе первого парадокса использует прием полного перевода, сохраняя противоречие, которое автор вложил в первые строки. Переводя второй парадокс, А. В. Гришин прибегает к замене: *To comprehend a nectar // Requires sorest need* переводится как *Постигнуть вкус нектара // Лишь страдающим дано*. Отметим, что *sorest need* — сильная нужда, нищета. Автор подразумевает, что напитком богов действительно насладиться может только тот, кто терпит лишения и, по-видимому, никогда не сможет позволить себе нектар. Переводчик же перевел немного иначе — только *страдающий*, то есть страдающий человек, способен *постигнуть вкус нектара*. В таком переводе теряется логика смысла, реципиенту труднее расшифровать парадокс, потому что причина, почему человек страдает, не указана.

С. А. Степанов при переводе первого парадокса использует прием полного перевода, точно передавая смысл, который автор вложил в парадокс. В переводе второго парадокса С. А. Степанов прибегает к приему функциональной замены, переводя *nectar* как амброзию — пищу, а не напиток богов. Глагол тоже изменен — *Requires sorest need* в переводе — *том, кто голодал*. Такая замена не искажает смысл, значит, переводчику удалось передать парадокс при переводе. Стоит отметить, что переводчик также дважды использует ограничительную частицу *лишь*, которая уместно смотрится в тексте перевода, так как позволяет расставить нужные акценты и выражает значение парадоксов, не нарушая их формы, а также выражает авторскую интенцию.

Так, наиболее полно передать первый формульный парадокс получилось у А. В. Гришина и С. А. Степанова, которым удалось использовать прием полного перевода, что возможно сделать далеко не всегда. Переводчики отнеслись к подбору слов очень внимательно и смогли точно передать авторский замысел, сделав парадокс таким же запоминающимся, как в оригинале. Передать первый парадоксы второй и наиболее адекватно получилось у С. А. Степанова, который использовал прием замены, благодаря которому читатель может увидеть тематическую связь между парадоксами, в то время как у А. В. Гришина и В. Н. Марковой эта связь не прослеживается.

Парадокс вызывает немалые трудности при переводе, которая, прежде всего, связаны с пониманием смысла парадокса переводчиком. Так, перед переводчиком парадоксально-маркированного текста встает ряд задач: сначала нужно понять парадокс, затем снова

зашифровать его и потом представить читателю в виде парадокса на своем языке.

При анализе переводов парадоксально-маркированных стихотворений Эмили Дикинсон были выявлены некоторые особенности передачи парадокса при переводе. Оказалось, что наибольшей трудностью для переводчиков является понимание имплицитного смысла парадокса. Переводчик, который неверно или неполно понимает смысл парадокса, не может передать авторскую идею и теряет парадокс в переводе.

При переводе формульных парадоксов переводчику важно сохранить природу этого стилистического приема, сделав парадокс в переводе таким же кратким и афористичным, как в оригинале. Разъяснение парадокса разрушит формулу, и передача будет неточной. В связи с этим переводчики чаще всего прибегают к приему замены и приему структурного преобразования при переводе такого типа парадоксов. Полный перевод возможен в очень редких случаях.

Литература

- Живолупова Н. В. *Парадокс. Достоевский: Эстетика и поэтика*. Челябинск: «Металл», 1997. С.185–186.
- Кзакова Т. А. *Практические основы перевода*. Москва: Союз, 2000. 246 с.
- Пигаркина Е. А. *Парадокс как средство смыслообразования в художественном тексте (на материале произведений О. Уайльда): автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Тверь, 2017. 23 с.
- Семен Г. Я. Парадокс как стилистический прием. *Филологические науки*. 1987. № 5. С. 80–85.
- Яшина Е. А. Типология парадоксов в художественном тексте. *Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения*. 2007. № 4. С. 181–185.

Колянцева Анна Олеговна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna O. Koloyartseva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — Л. В. Елизарова, канд. филол. наук

tr.annakoloyartseva@gmail.com

Особенности специальной лексики компании «Apple» и ее передача при переводе (на материале текстов инструкций)

Аннотация. Специальная лексика — это лексические единицы, обозначающие понятия определенных областей знаний. Зачастую специальная лексика изучается в рамках определенной предметной области, однако предметная область не всегда является единственным фактором, влияющим на перевод специальной лексики определенной компании. В данной статье рассматриваются особенности специальной лексики компании «Apple», а также ее передачи на русский язык при переводе.

Ключевые слова: компьютерные технологии, инструкция, специальная лексика, компания «Apple», экстралингвистические факторы.

Special vocabulary of the Apple company in Russian translation (Evidence from company's user manuals)

Abstract. Special vocabulary is a lexical unit used to denote concepts of certain areas of knowledge. Typically, specialised vocabulary is studied within a specific subject area. However, the subject area is not always the only factor influencing the translation of specific vocabulary of a particular company. This article examines special vocabulary of the Apple company and its translation into Russian.

Keywords: IT, manuals, special vocabulary, Apple Inc, extralinguistic factors.

До настоящего времени была предпринята только одна известная нам попытка изучения специальной лексики компании «Apple», которая была описана в работе С. В. Богомолова [Богомолов, 2014]. Однако в исследовании С. В. Богомолова внимание уделялось только такому виду специальной лексики, как прагматонимы, не затрагивалась остальная специальная лексика и ее перевод. В связи с этим мы считаем актуальным продолжить исследование особенностей специальной лексики компании «Apple», а также изучить особенности ее передачи при переводе специальных типов текста с учетом такой экстралингвистической особенности, как политика компании. Под политикой компании мы понимаем собрание принципов и идей компании, в том числе и в отношении текстовых материалов, выпускаемых от ее имени. Материалом исследования являются ин-

струкции пользователя компании «Apple» и их переводы. Инструкции являются показательным корпусом материалов для сплошной выборки лексических единиц, используемых в целях описания продуктов компании, их функций, а также действий, выполняемых пользователем.

Определим понятие специальной лексики. Примером одного из классических видений специальной лексики можно считать дефиницию, предложенную Д. Э. Розенталем. Так, ученый определяет специальную лексику как «слова и словосочетания, которые называют предметы и понятия, относящиеся к различным сферам трудовой деятельности человека, и не являются общеупотребительными» [Розенталь, 1985, с. 299]. К специальной лексике исследователь относит термины и профессионализмы. Однако для описания современной специальной лексики двух категорий может быть недостаточно. Например, О. Н. Кошелева указывает на разнообразие специальной лексики и представляет перечень специальных лексических единиц, выявленных и описанных различными исследователями. В этот перечень входят «номены (Винокур, 1939), профессионализмы (Кузьмин, 1970), профессиональные арготизмы (Скворцов, 1972), или профессиональные жаргонизмы (Гладкая, 1977), предтермины и квазипредтермины (Лейчик, 1981), терминоиды (Хаяутин, 1972), прототермины (Гринев, 1990)» [Кошелева, 2012, с. 9]. По словам исследователя, «названные специальные лексемы имеют ряд общих признаков с терминами, но имеют и отличия» [Там же]. Вопрос о количестве видов специальной лексики в отечественном языкознании остается открытым. Существование данного перечня служит убедительным доказательством разнообразия специальной лексики, а также поднимает проблему ее категоризации и унификации ее номинации.

Традиционно исследования специальной лексики проводятся на текстах, представляющих информацию об изучаемой предметной области. Источниками таких текстов могут быть книги, статьи, журналы, учебники и т. д. Количество источников, входящих в корпус текстов, может изменяться при наличии определенных ограничений: официальности, актуальности текстов и т. д. Говоря о предметной области «компьютерных технологий», источником специальной лексики часто становится справочная литература, в том числе и тексты инструкций пользователя. Однако при изучении данного материала зачастую недостаточно внимания уделяется различию данных текстов относительно компании-производителя. Например, лексический состав инструк-

ций компании «Apple» в значительной степени отличается от лексического состава других инструкций тематики «компьютерные технологии» и составляет обширный материал для отдельного изучения. В качестве источника специальной лексики в рамках нашей статьи были выбраны тексты инструкций компании «Apple», которые относятся к предметной области «компьютерные технологии». Из существующих видов специальной лексики интерес для нашего представления только те, которые соответствуют стилевым и жанровым особенностям таких текстов, а именно:

- 1) термины (терминологические сочетания),
- 2) номены.

Термины и терминологические сочетания, в свою очередь, можно разделить на два вида: термины предметной области «компьютерные технологии» и термины, созданные самой компанией. Термины предметной области «компьютерные технологии» образуют ядро терминологии, используемой в текстах компании. При переводе данные термины передаются с помощью эквивалентов, закрепившихся в данной сфере. Некоторые единицы данной терминологии синонимичны, в этом случае выбор эквивалента при переводе может быть обусловлен различными факторами, одними из которых являются стиль текста-источника и политика компании. Например, глагол «tap» в словосочетании «tap your screen» может передаваться такими эквивалентами, как «нажать», «коснуться» или «тапнуть», однако официально-деловой стиль текста инструкции ограничивает выбор эквивалентов, до единиц «нажать» и «коснуться». Политика компании также играет роль в выборе эквивалента, в руководстве по стилю компании указано, что понятия должны легко запоминаться и быть понятны для любой категории пользователя. Как следствие, в текстах официальных инструкций компании «Apple» глагол «tap» не может быть представлен жаргонизмом «тапнуть».

Однако терминологическая синонимия встречается и в рамках одного стиля. Говоря об использовании лексики в рамках одной компании, важно отметить, что вариантные соответствия могут встречаться также в форме эквивалентов терминологических систем других компаний, выпускающих похожую продукцию и, как следствие, документацию со схожей специальной лексикой. Так, еще один глагол, обозначающий действие с техникой, «swipe» в текстах инструкций компании «Apple» передается соответствием «смахивание», а в параллельных текстах инструкций другой известной марки, «Samsung», передан с помощью глагола «прокрутка». Такое несовпадение терми-

нологии обусловлено как большим количеством русскоязычных эквивалентов для передачи англоязычной единицы, так и более развитой специальной лексикой компании «Apple» и ее стремлением к дифференциации даже немного различающихся понятий. Так, «Samsung» имеет только один глагол «swipe», передающий общее значение «провести пальцем по экрану», в то время как в терминологии «Apple» существует два глагола: «swipe» и «scroll», различающихся в передаче понятия скорости, с которой пользователь проводит пальцем по экрану, и единица «прокрутка» является эквивалентом более медленного действия «scroll». Таким образом, разница технологий, стремление компании к дифференциации понятий, а также переводческая вариативность влияют на выбор терминов и терминологических сочетаний и их частей при переводе.

Терминологические единицы, созданные компанией, интересны тем, что в определенных случаях заимствованы из других терминосистем различных тематик и, таким образом, имеют междисциплинарный характер. В терминологии компании «Apple», кроме лексики предметной области «компьютерные технологии», присутствует лексика таких предметных областей, как «здоровье и спорт», «часовое дело» и др. Ярким примером является терминология продукта «Apple Watch», который представляет собой электронные часы. Лексические единицы, используемые для описания продукта, представляют основной лингвистический интерес для исследования. Если посмотреть на терминологию электронного устройства и ее перевод, можно обнаружить связь с терминологией предметной области «часовое дело», которая имеет прямые соответствия в русском языке: «watchface» — «циферблат», «watch band» — «ремешок». К другой группе относятся случаи, когда для терминов, относящихся к тематике часового дела, в русском языке был выбран эквивалент предметной области «компьютерные технологии». Например, термин «complications», имеющий в контексте часового дела соответствие «усложнение» и обозначающий дополнительные функции наручных часов, был передан с помощью термина «расширения», имеющего похожее значение, которое также указывает на наличие дополнительных функций, но в контексте предметной области «компьютерные технологии». Зачастую данный термин используется для указания различных дополнительных функций браузера. Такой подход к терминам показывает стремление компании сохранить внешнюю простоту своих технологий, но в то же время показать их новизну и техническую оснащенность, которая отражается и в языке текстов компании.

Среди специальной лексики компании «Apple» также встречаются единицы, представляющие собой название продукта. Их принято называть «номенами». На сегодняшний день не существует точного определения номена, поэтому мы дадим его сами, опираясь на мысли С. В. Гринева-Гриневица, который считает, что термин является основной единицей специальной лексики, а другие специальные лексические единицы определяются с опорой на понятие термина [Гринева-Гриневиц, 2008]. Так, в отличие от термина, который дает название понятию и представлен именем нарицательным, номен представляет собой имя собственное. Номену характерна яркость, красота звучания, лаконичность формы и положительные ассоциации. Для нашей статьи необходимо ввести более четкое разграничение номенов, а именно ввести еще два термина: «прагмоним», или «прагматоним», и «эргоним». Прагматоним является разновидностью номена, в рамках предметной области «компьютерные технологии» под «прагматонимом» будет пониматься любое собственное имя товара, официально зарегистрированный товарный знак, наименование бренда, используемые в коммерческих целях и защищенные законодательством. Эргоним также является разновидностью номена и обозначает название организации, сообщества, компании.

В русскоязычных текстах эргоним (Apple) и прагмонимы, обозначающие физические продукты (Apple Watch, iPad, iPhone, Apple TV, MacBook Pro), операционные системы (OS X Lion, Sierra), функции (Memoji, Animoji, VoiceOver, Siri) и механизмы (Taptic engine) представлены в оригинальной форме на английском языке. Для некоторых прагмонимов используются прием экспликации, например «умный помощник», «функция», «механизм». Сохранение оригинальной формы обусловлено политикой компании, поддержкой своего товарного знака и защитой авторских прав. Многие компании переводят свои товарные знаки и регистрируют их переводы, однако у компании «Apple» другая стратегия, нацеленная на сохранение оригинальных названий в текстах переводов без изменений.

Существует несколько мнений относительно вопроса русификации названий. Сторонники русификации, а именно использования различных переводческих трансформаций, таких как калькирование, транскрипция и транслитерация, считают, что данная стратегия перевода помогает сохранять русский язык. Существует и противоположное мнение, которое подробно высказывает в своей статье М. Боде, редактор по профессии, который считает, что при переводе различных текстов о компаниях, продуктах и марках «использование их привычных ла-

тинских написаний повышает межъязыковую связанность, по крайней мере в пределах европейского культурного поля. Глаз вмиг выхватывает привычное начертание <...> из текста» [Сайт «Madcats»]. В качестве еще одного аргумента автор упоминает тот факт, что поиск информации по оригинальному названию, оставленному на латинице, во многих случаях является более эффективным, чем поиск по этому же названию, которое в тексте перевода передано кириллицей. Как мы видим, вопрос о сохранении оригинальных написаний слов остается спорным.

С практической точки зрения передача прагматонимов в оригинальной форме обладает как достоинствами, так и недостатками. Сохранение прагматонима в оригинальном виде помогает избежать проблемы выбора трансформации при переводе названий. Только у одного прагматонима «Мемоji» существует несколько русскоязычных вариантов, используемых на различных неофициальных информативных сайтах: «мемодзи», «мемоджи», «мимоджи». Также зачастую при переводе теряется эстетичный и легко распознаваемый внешний вид прагматонима, который важен для узнаваемости продукции компании, в то время как название на языке оригинала вызывает у пользователя чувство исключительности продукта.

Одним из недостатков подобной практики является препятствие передаче первоначального смысла прагматонимов, которые были созданы посредством соединения двух слов (Memoji, Animoji, VoiceOver, Taptic) или заимствованы из терминологии другой предметной области (Digital crown). Таким образом, передача прагматонимов в оригинальном виде при переводе мотивирована сложностью транслитерации и транскрипции, с одной стороны, а с другой, ограничена законами об использовании товарных знаков, а также стремлением компании сохранить легкость распознавания продукции и поддержать у покупателя чувство ее элитарности и исключительности.

Ярким примером различных подходов к переводу терминов и номенов может служить единица «taptic», являющаяся составной частью двух словосочетаний — термина «taptic time» и прагматонима «Taptic Engine». Изначально данная единица представляет собой фузию — способ словообразования, при котором посредством слияния двух морфем, которыми в нашем случае являются морфемы «tap» и «haptic», создается новое слово «taptic». Для передачи данной единицы в составе термина было использовано русскоязычное соответствие одного из слов, составляющих термин. С помощью слова «haptic» и экспликации для передачи термина «taptic time» создается русскоязычный

термин «функция время тактильно». Следует отметить, что указанный словообразовательный способ — слияние двух морфем — не сохраняется и не восполняется при переводе. Вторая зафиксированная нами единица специальной лексики, содержащая такую же часть «taptic», прагматоним «Taptic Engine», при переводе полностью остается без изменений. Таким образом, можно утверждать, что такой экстралингвистический фактор, как политика компании, оказывает определенное влияние на перевод специальной лексики.

Как мы видим, изучение специальной лексики, и в особенности специальной лексики компании «Apple», остается перспективным направлением. Терминология компании «Apple» требует дальнейшей разработки и выделения новых классификаций для описания ее компонентов. Выбор специальной лексики зависит от стилистических, экстралингвистических и других факторов, поэтому для успешного осуществления перевода требуется не только унификация понятий с точки зрения лингвистики и разработка единой полной классификации, но и разработка разнообразных подходов к переводу каждого выделенного вида специальной лексики с учетом экстралингвистических особенностей.

В рамках нашего исследования среди особенностей передачи специальной лексики с учетом политики компании «Apple» можно выделить перевод с помощью подбора эквивалентов для терминологии предметной области «компьютерные технологии», что позволяет сохранять связь с другими текстами данной области. Для передачи собственной терминологии компании основным является создание новых соответствий, что придает чувство исключительности терминологии компании, а для номенов характерным является сохранение названия на языке оригинала, что, с одной стороны, помогает избежать определенных переводческих трудностей, а с другой, положительно влияет на их восприятие пользователем.

Литература

- Богомолов С. В. Англоязычная компьютерная терминология компании Apple Inc.: перспективы исследования. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014. № 8–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnaya-kompyuternaya-terminologiya-kompanii-apple-inc-perspektivy-issledovaniya> (дата обращения: 02.02.2021).
- Боде М. Почему «Apple, а не «Эппл». *Madcats*. URL: <https://madcats.ru/to-write-good/why-apple/> (дата обращения: 20.03.2021).
- Гринёв-Гриневич С. В. *Терминоведение*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.

Кошелева О. Н. *Лексико-семантические и словообразовательные аспекты профессионального подязыка предметной сферы «компьютерные технологии» (на материале английского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. 2012. 23 с.*

Рыкунова Виолетта Юрьевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Violetta Yu. Rykunova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — И. С. Алексеева, канд. филол. наук

rykunova.violetta@yandex.ru

УДК 81.25

**Особенности перевода
«ложных друзей переводчика»
в юридическом тексте**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема выявления «ложных друзей переводчика» в юридических текстах. Цель исследования — анализ перевода конкретных юридических терминов, лексические значения которых не совпадают или частично совпадают в двух языках. Такие различия в семантике слов представляют сложность во время перевода на другой язык. Более того, переводчик должен хорошо разбираться в системах законодательства стран, чтобы найти верное понятийное соответствие во избежание серьезных ошибок.

Ключевые слова: «ложные друзья переводчика», юридический текст, юридический термин, лексическое значение, системы законодательства.

False friends in legal translation

Abstract. The paper examines the concept of false friends of a translator, i.e., word pairings in two different languages that appear to have a similar phonetic form, but, in reality, may have entirely different meanings and spelling. False friends may lead to serious misunderstanding in legal translation. A legal translator faces a task of finding the right equivalent to prevent mistakes. This often means that translation should go hand in hand with comprehensive analysis of national legislation.

Keywords: false friends, legal text, legal concept, meanings, legislation.

В современном мире активно развивается сфера юридического перевода, где качество перевода приобретает наиболее важное значение, ведь смысл текстов юридического характера должен быть передан достоверно и четко, так как ошибочный перевод может повлечь за собой непонимание и ввести в заблуждение.

Соответственно, при переводе различных жанров юридических текстов с одного языка на другой часто приходится сталкиваться с трудностями, которые в особенности связаны с понятием «ложные друзья переводчика». Это группа слов разных языков, сходных по внешней форме, но полностью не эквивалентных или частично эквивалентных в плане содержания и употребления. Данная категория языковых явлений была введена французскими исследователями и переводчиками М. Кеслером и Ж. Дерокинью в 1928 году [Koesler, Deroquigny, 1928].

На протяжении многих лет проблема «ложных друзей» была предметом исследования многих зарубежных и отечественных ученых (В. В. Акуленко, Р. Бош, Р. А. Будагов, К. Г. Готлиб, Л. Дюпон, А. А. Реформатский, А. В. Фёдоров, А. Д. Швейцер и др.), однако общей классификации для этого понятия разработано не было.

В связи с вышесказанным перед переводчиками стоит задача выбора верного эквивалента во избежание серьезных ошибок при передаче смысла.

Жанры юридического текста, в которых можно встретить «ложных друзей переводчика», разнообразны, например, нормативно-правовой акт (закон, подзаконный акт), договор, протокол, исковое заявление, устав, указ, научная статья.

Рассмотрим более подробно общеупотребительные примеры таких пар слов и проанализируем их переводы как с английского языка на русский, так и наоборот. В качестве примера возьмем термин *liquidation*. Всегда ли это слово будет переводиться как *liquidation*?

Обращаясь к этимологии слова *ликвидация*, можно увидеть, что это слово ведет свое происхождение из латинского языка — *liquidus*. Его первоначальное значение — «жидкий», «чистый», «безмятежный» [Семёнов, 2003]. В русском языке в юридической терминосистеме «ликвидация» — термин, имеющий несколько значений. Наименования конкретных видов деятельности образуют терминологическое гнездо — родовой термин и уточняющие его видовые обозначения — *ликвидация: юридического лица, акционерного общества, долгов, всех*

форм расовой дискриминации, компании, национального гнета, очагов напряженности, предприятия, расчетов на фондовой бирже, товарищества, добровольная, принудительная [Борисенко, Саенко, 2000, с. 222–223]. Эти термины имеют разные значения, и при переводе на английский язык нужно их учитывать.

В русско-английском юридическом словаре И. И. Борисенко и В. В. Саенко следующие словосочетания содержат компонент *liquidation* при переводе: ликвидация компании — *liquidation of a company*, добровольная ликвидация — *voluntary liquidation*, принудительная ликвидация — *compulsory (forcible) liquidation* [Там же с. 223]. В таких случаях термин *ликвидация* подразумевает прекращение предпринимательской и какой-либо иной деятельности. Это подтверждают и следующие примеры:

Статья 104. Реорганизация и ликвидация акционерного общества
1. Акционерное общество может быть реорганизовано или ликвидировано добровольно по решению общего собрания акционеров. Иные основания и порядок реорганизации и **ликвидации акционерного общества** определяются законом [ГК РФ].

Article 104. Reorganization and Liquidation of the Joint-Stock Company
1. The joint-stock company may be reorganized or liquidated voluntarily, by the decision of the general meeting of the share-holders. The other grounds and the procedure for the reorganization and **liquidation of the jointstock company** shall be stipulated by the present Code and by the other laws [The Civil Code of the Russian Federation].

Для всех остальных словосочетаний, содержащих термин *ликвидация*, которые были рассмотрены выше, существуют другие варианты перевода. Например, терминологическое сочетание *ликвидация всех форм расовой дискриминации* (ликвидация = уничтожение) переводится как *abolition (elimination) of all forms of racial discrimination* [Борисенко, Саенко, 2000, с. 222]: Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации — International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Для терминологического сочетания *ликвидация долгов* (ликвидация = выплата) верным вариантом перевода послужит *settlement of debts* [Там же, 2000, с. 223].

Если рассматривать перевод с английского языка на русский, термин *liquidation* в большинстве случаев не будет переводиться как *ликвидация*. В. В. Акуленко предлагает следующие варианты перевода: 1) *погашение, выплата*; 2) *прекращение деятельности предприятия, компании, сопровождаемое окончательным расчётом*; 3) *бан-*

кротство; 4) уничтожение, избавление; 5) устранение (физическое) уничтожение кого-л. [Акуленко, 1969, с. 179]. Например:

§13.21 *Employee salary offset—general.*

(2) *31 U.S.C. 3716, governing the liquidation of debts by administrative offset* [e-CFR].

Согласно данному пункту статьи Электронного свода федеральных нормативных актов США словосочетание *liquidation of debts* означает погашение долгов.

Следующим термином, на который хотелось бы обратить внимание, является *облигация* (от лат. *obligatio* «обязательство»).

В Российском законодательстве *облигация* определена как «эмиссионная ценная бумага, закрепляющая право ее владельца на получение (если иное не предусмотрено настоящим Федеральным законом) в предусмотренный в ней срок от эмитента облигации ее номинальной стоимости или иного имущественного эквивалента». [ст. 2 Федерального закона от 22.04.1996 № 39-ФЗ «О рынке ценных бумаг»]. Имея в виду это значение, термин *облигация* следует переводить как *bond* (*state bonds* — облигации государственного займа, *holder of bonds* — держатель облигаций) [Акуленко, 1969, с. 216], так как действительно одно из значений слова *bond* подразумевает документ, по которому физическое или юридическое лицо соглашается выплатить установленную сумму при невыполнении определенных условий [Cambridge Dictionary].

В п. 2 ст. 142 ГК РФ содержится понятие *облигация*:

2. *Ценными бумагами являются акция, вексель, закладная, инвестиционный пай паевого инвестиционного фонда, коносамент, облигация, чек и иные ценные бумаги, названные в таком качестве в законе или признанные таковыми в установленном законом порядке* [ГК РФ (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 09.03.2021)]. Переводчик решает использовать в данном случае как раз термин *bond*:

Article 142 2. Securities are as follows: a share, bill of exchange, mortgage deed, an investment unit of a unit investment trust, bill of lading, bond, cheque and the other securities named as such in a law or deemed as such in the procedure established by a law [The Civil Code of the Russian Federation].

При переводе с английского языка термина *obligation* можно отметить следующие варианты: 1) *обязанность, долг*; 2) *обязательство*; 3) *принудительная сила, обязательность (закона, договора)* [Акуленко, 1969, с. 216]:

(a) § 2. *Definition of obligation*

(1) An **obligation (обязательство)** is a legal relationship which gives rise to the obligation of one person (obligated person or obligor) to perform an act or omission (perform an obligation) for the benefit of another person (entitled person or obligee), and to the right of the obligee to demand that the obligor perform the obligation [Law of Obligations Act].

(б) *Adherence to approved codes of conduct as referred to in Article 40 or approved certification mechanisms as referred to in Article 42 may be used as an element by which to demonstrate compliance with the obligations (обязанности) of the controller [GDPR].*

Данные примеры показывают, что понятие *obligation* использовано в таких значениях: (а) правовые отношения, согласно которым одно лицо должно выполнять установленные условия в пользу другого, то есть имеет обязательства перед другим; (б) ответственность лица, который обязуется выполнять свою работу определенным образом.

Как было сказано ранее, существуют «ложные друзья переводчика», которые имеют разные смысловые значения в двух языках.

Например, слово *адвокат* в юридических текстах перевести как *advocate*, скорее, будет неверным решением. «Адвокатом является лицо, получившее в установленном настоящим Федеральным законом порядке статус адвоката и право осуществлять адвокатскую деятельность. Адвокат является независимым советником по правовым вопросам. Адвокат не вправе заниматься другой оплачиваемой деятельностью, за исключением научной, преподавательской и иной творческой деятельности» [Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации»]. Для данного термина предлагаются следующие варианты перевода: 1) *lawyer*; 2) *attorney* (американский вариант); 3) *barrister* (выступающий в суде); 4) *solicitor* (поверенный) [Пахотин, 2002, с. 71]. В п. 2 ст. 49 переводе УПК РФ замечаем, что слово *адвокаты* представлено как *lawyers* в английском варианте:

2. *В качестве защитников участвуют адвокаты* [УПК РФ от 18.12.2001 № 174-ФЗ].

2. *Admitted to coming out as counsels for the defence shall be lawyers* [Criminal-Procedural Code of the Russian Federation].

Слово же *advocate* может быть как существительным, так и глаголом согласно зарубежному законодательству. И в большинстве случаев его следует переводить как *сторонник, защитник* или *защищать, пропагандировать* [Краснов, 2004, с. 7]. Поэтому термин *advocate* употребляется в нескольких значениях: 1) лицо, поддерживающее

интересы других людей; 2) оказывать поддержку кому-либо, выступать за чью-либо идею. В американском законодательстве защитники на самом деле не обязательно должны иметь такое же профессиональное образование и сертификаты, как адвокаты. Это понятие используется в гражданском и церковном праве: должностное лицо, которое защищает права своего клиента; защитники, которые назначены церковью для того, чтобы отстаивать ее права [The Free Dictionary].

Представленные в статье «ложные друзья» схожи по своему звучанию, они являются омофонами, именно это и вызывает главную трудность у переводчиков. В одном из языков слово может иметь одно значение, в другом несколько или же в другом языке можно заметить схожую семантику, но с добавочным значением. А в последнем рассмотренном случае переводчику юридических текстов не следует отождествлять два понятия, так как они выражают отличающиеся смыслы. Как было отмечено, в одном языке такой термин может относиться к единственной части речи, а в другом — к нескольким.

Так, проанализировав несколько примеров «ложных друзей переводчика», встречающихся в российском и зарубежном законодательствах, можно сделать вывод, что нахождение верного понятийного соответствия при переводе зависит от контекста использования термина и определения его правильного значения.

Одна из главных задач переводчика предполагает достижение эквивалентности и адекватности. Это необходимые категории процесса перевода: согласно первой текст перевода должен соответствовать тексту оригинала; вторая же, в свою очередь, подразумевает выполнение цели перевода — его смысл должен быть понятен получателю в конкретном акте межъязыковой коммуникации. Для того чтобы добиться этого, переводчику необходимо руководствоваться определенными стратегиями, основными этапами которых будут являться следующие: предпереводческий анализ текста, аналитический вариативный поиск, анализ результатов перевода [Алексеева, 2004, с. 324–334]. Одним из аспектов предпереводческого анализа является «тип текста и содержащаяся в нем информация». В нашем случае на этом этапе переводчику нужно учитывать, что это юридический текст и термины будут относиться к определенной отрасли права. Анализируя текст на этом этапе, важно определить значения терминов юридического дискурса, а также то, будут ли эти термины относиться к понятию «ложные друзья переводчика». Затем на этапе аналитического вариативного поиска переводчику следует искать подходящее соответствие термину в другом языке, выбирая из возможных вари-

антов перевода и учитывая проделанный анализ на предыдущем этапе. Следует отметить, что для выявления верного соответствия в языке перевода помогли бы словари для юристов, содержащие «ложных друзей переводчика», с которыми можно столкнуться именно в жанрах юридического текста. Поэтому разработка таких особых словарей является неотъемлемой задачей в современном переводевании.

Литература

- Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) от 30 ноября 1994 года № 51-ФЗ*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 18.04.2021).
- Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 05.04.2021, с изм. от 13.04.2021)*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481/ (дата обращения: 19.04.2021).
- Федеральный закон «О рынке ценных бумаг» от 22.04.1996 № 39-ФЗ (последняя редакция)*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10148/ (дата обращения: 18.04.2021).
- Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» от 31.05.2002 N 63-ФЗ (последняя редакция)*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/ (дата обращения: 21.04.2021).
- Акуленко В. В., Комиссарчик С. Ю., Погорелова Р. В., Юхт В. Л. *Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика»*. Москва: Советская энциклопедия, 1969. 384 с.
- Алексеева И. С. *Введение в переводоведение*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия». 2004. 352 с.
- Борисенко И. И., Саенко В. В. *Русско-английский юридический словарь*. Москва: Руссо, 2000. 608 с.
- Краснов К. В. *Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика»*. Москва: Эра, 2004. 80 с.
- Пахотин А. И. *Англо-русский, русско-английский словарь мнимых друзей переводчика*. Москва: Издатель Карева А. К., 2003. 128 с.
- Семёнов А. В. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Юнвес, 2003. 704 с.
- Criminal-Procedural Code of the Russian Federation*. URL: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ru/ru065en.pdf> (дата обращения: 19.04.2021).
- Electronic Code of Federal Regulations (e-CFR)*. Title 40, Chapter I, Subchapter A, Part 13, Subpart C. URL: <https://www.ecfr.gov/> (дата обращения: 14.04.2021).
- General Data Protection Regulation (GDPR)*. Chapter 4, Section 1, Article 24. URL: <https://gdpr-info.eu/> (дата обращения: 14.04.2021).
- Koesler M., Deroquigny J. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais. Conseils au traducteur*. Paris, 1928.
- Law of Obligations Act* passed 26.09.2001. URL: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/90391/104169/F-1818835708/EST90391%20Eng.pdf> (дата обращения: 14.04.2021).

The Civil Code of the Russian Federation. URL: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ru/ru083en.pdf> (дата обращения: 18.04.2021).

The Free Dictionary: Dictionary, Encyclopedia and Thesaurus. URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 19.04.2021).

Хмельницкая Диана Андреевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Diana A. Khmel'nitskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Актуальные проблемы теории и практики перевода

Научный руководитель — И. А. Наговицына, канд. филол. наук, доц.

disunny13@gmail.com

УДК 81.25

Перевод терминов стандартных пунктов (boilerplate clauses) англоязычного договора на русский язык

Аннотация. В статье приводится определение понятия стандартных пунктов (*boilerplate clauses*) и их роль в договорной документации. Рассматривается важность обеспечения тождественности понятий, заключенных в терминах стандартных пунктов (*boilerplate clauses*) англоязычных договоров и их переводов на русский язык. Исследуются основные проблемы перевода таких единиц и пути их преодоления.

Ключевые слова: стандартные пункты, договор, юридические документы, договорное право, термин, юридическая лексика.

English-Russian translation of boilerplate clauses

Abstract. One of the key factors to achieve successful business communication is to provide an adequate translation of terms contained in boilerplate clauses. The article provides the definition of boilerplate clauses and their role in English and Russian contracts. The article sets out the main challenges of translating such terms and suggests the ways of addressing these challenges.

Keywords: boilerplate clauses, contract, legal documents, contract law, term, legal language.

В последние десятилетия сфера экономических и политических международных отношений претерпевает значительные изменения. В настоящий момент во всем мире, в том числе и в России, идет активное развитие международных связей и сотрудничества в разных сферах экономики. Для эффективного осуществления любой деятельности международного уровня необходимо наличие официального документа (договора, соглашения и т. д.), который определяет права и обязанности сотрудничающих сторон друг перед другом, а также подтверждает и закрепляет установление между ними отношений.

Грамотно составленная и переведенная документация является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность осуществления такой деятельности. Договор является одним из важнейших видов юридической документации, регулирующих отношения между людьми и организациями в различных сферах общества. Как и всякий вид переводов, перевод договоров имеет ряд своих особенностей, которые необходимо учитывать для получения качественного перевода. Как показывает практика, наибольшее количество затруднений при переводе договоров связано с терминами, которыми насыщены тексты этого вида юридической документации. В частности, огромное количество юридической терминологии содержится в стандартных пунктах (*boilerplate clauses*) англоязычных договоров. В договорах такие положения могут также обозначаться как *miscellaneous* или *general provisions*.

Слово *boilerplate* имеет интересную этимологию. В конце XIX века так стали называть металлические пластины, которые использовались при изготовлении печатной продукции — для печати текстов, которые использовались неоднократно, например для реклам или информационных колонок. Таким образом, текст на этих пластинах оставался неизменным. Именно поэтому впоследствии этот термин стал использоваться и в юридическом жаргоне — для наименования пунктов договора, которые также, как правило, не являются предметом переговоров и не подлежат изменениям [Cordero-Moss, 2011, с. 129].

Стандартные пункты (*boilerplate clauses*) договора содержатся в большинстве коммерческих и корпоративных договоров и расположены обычно ближе к концу документа. Как правило, такие положе-

ния не вызывают противоречий и не относятся к основным пунктам договора. Однако стандартные пункты необходимы для эффективного соблюдения прав и обязанностей каждой из сторон договора. Например, они рассматривают такие вопросы, как выбор применимого права, порядок предоставления уведомлений, разрешение споров, а также содержат условия внесения изменений в существующий договор [Cotropia, 2016].

Стороны договора часто игнорируют стандартные пункты (*boilerplate clauses*) и лишь впоследствии, когда возникают проблемы, осознают их значимость. Так, стандартные пункты часто содержат положения о том, какая юрисдикция будет заниматься разрешением споров в случае их возникновения. Согласие на разрешение всех разногласий в другой юрисдикции может быть очень дорогостоящей процедурой — если это другой штат или страна, потребуется нанять адвоката, имеющего лицензию на практику в этой юрисдикции, для оказания помощи в разрешении спора. Поэтому внимательное изучение стандартных пунктов может помочь избежать возникновения проблем в будущем [DuBoff, 2008, с. 90].

Согласно договорному праву, применимому в России, стандартные пункты в отдельную категорию не выделяются. Тем не менее существует ряд условий или пунктов российских договоров, которые по своему содержанию полностью или частично совпадают с *boilerplate clauses* в англоязычных договорах. Среди них такие пункты, как применимое право, порядок предоставления уведомлений, обстоятельства непреодолимой силы (форс-мажорные обстоятельства), обработка персональных данных, условия оплаты, разрешение споров и т. д.

Однако основная проблема перевода стандартных пунктов заключается в том, что в английских договорах содержатся *boilerplate clauses*, имеющие отношение исключительно к английской правовой системе, и не имеют аналогов в российском праве. Именно особенности и различия правовых систем Англии и России приводит к возникновению трудностей при переводе стандартных пунктов на русский язык.

Нам представляется разумным более наглядно рассмотреть проблемы, возникающие у переводчиков при переводе стандартных пунктов, на конкретных примерах.

В английских договорах часто встречается пункт *force majeure*. На русский язык данное словосочетание, как правило, переводят «форс-

мажор» или «форс-мажорные обстоятельства» (таблица 1). Однако обратившись к Гражданскому кодексу РФ, в котором содержатся основные положения о договорах, мы обнаруживаем, что данные термины отсутствуют. При этом существует другой термин — «непреодолимая сила», который по своему содержанию совпадает с термином *force majeure* [ст. 401 Гражданского кодекса РФ]. Следовательно, несмотря на то что термин «форс-мажор» сформировался в деловой практике и широко используется юристами, при переводе стандартных пунктов корректнее использовать термин «непреодолимая сила» или «обстоятельства непреодолимой силы» с целью избежать ошибок и неверной интерпретации при толковании договора.

Таблица 1

Оригинал	Перевод
<p>Force majeure circumstances, such as: fire, floods, earthquake, extended the period of delivery equal to the period of force-majeure as far as they considerably prevent from the execution of the contract or part of it, in due time</p>	<p>При возникновении форс-мажорных обстоятельств, препятствующих полному или частичному выполнению любой из сторон их обязательств по контракту, таких как пожар, наводнение, землетрясение, время, указанное для выполнения обязательств продлевается на период действия таких обстоятельств [Договор (контракт) личного найма с руководителем]</p>

Помимо трудностей с сопоставлением эквивалентов в английском и русском языке, при переводе стандартных пунктов договоров переводчики могут также сталкиваться с проблемой полного отсутствия эквивалентов в русском языке. Тогда возникает вопрос — как же переводить понятие, если его нет в российском праве как такового, и при этом сохранить смысл и стилистические особенности данного вида юридических текстов.

Так, вызывает трудности перевод термина *severability*. В контексте стандартных пунктов договора данное положение предусматривает, что действие договора не прекратится, даже если какое-то из его условий не имеет законной силы. Однако в русском языке нет эквивалента, который бы охватывал значение данного понятия. Поэтому переводчикам приходится прибегать к описательному переводу — «независимость положений договора» (таблица 2).

Оригинал	Перевод
<p>Severability. If any provision of this Agreement is held by a court of competent jurisdiction to be overly broad, that provision is to be construed to afford Ltd the maximum protection permitted by law</p>	<p>Независимость положений договора. Если какое-либо из условий настоящего Договора будет признано судом компетентной юрисдикции излишне широким, это условие должно толковаться так, чтобы обеспечить Ltd максимальную защиту, предусмотренную законодательством [Образец перевода договора]</p>

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что различия правовых систем Великобритании и России неизбежно приводят к возникновению трудностей при переводе терминов стандартных пунктов договоров. Для преодоления этих проблем переводчикам следует обращать особое внимание на специфику отдельных отраслей права при поиске эквивалентов на русском языке, а при отсутствии однозначных эквивалентов использовать другие способы перевода, такие как описательный перевод или калькирование.

Литература

- Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 09.03.2021). СПС Консультант плюс.
- Договор (контракт) личного найма с руководителем (на английском языке с переводом). *Деловой английский*. URL: <http://www.delo-angl.ru/anglijskij-dlya-yuristov/dogovor-kontrakt-lichnogo-najma-s-ruko/> (дата обращения: 03.04.2021).
- Образец перевода договора с английского языка на русский язык. URL: <http://stranger58.narod.ru/eng.pdf> (дата обращения: 03.04.2021).
- Cordero-Moss G. *Boilerplate clauses, International Commercial Contracts and The Applicable Law*. New York: Cambridge University Press, 2011. 403 pp.
- Cotropia. *Boilerplate Clauses*. Thomson Reuters Practical Law. 2016. Pp. 1–24.
- DuBoff, L. D. Do You Understand Representations. Warranties and Boilerplate Clauses? *Interface: The Journal of Education, Community and Values*. 2008. Vol. 8. Pp. 89–93.

Щипицин Максим Евгеньевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Maksim E. Shchipsin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Институт иностранных языков

Проблемы перевода художественного текста и кинотекста

Научный руководитель — Н. А. Абросимова, канд. филол. наук

maxship1@yandex.ru

УДК 37.02

Передача иноязычных вкраплений при переводе художественных произведений

Аннотация. В данной статье рассматриваются искусственные и вымышленные языки, а также сложности, которые они вызывают при переводе. Обосновывается идея о том, что вымышленные языки являются ключевой частью любого произведения, в котором они употребляются. Дается сравнение передачи вымышленных языков с разными функциями на примере разных переводов определенных художественных произведений.

Ключевые слова: искусственные языки, вымышленные языки, художественный перевод, адекватность перевода, эквивалентность тексту оригинала.

Rendering fictional languages in literary translation

Abstract. This article analyses constructed and fictional languages as well as challenges related to rendering such languages in translation. It develops the idea that fictional languages are the key element of every literary work that resorts to them. The article presents a comparison of several renderings of fictional languages with different literary functions. The evidence is taken from different translations of several literary works.

Keywords: constructed languages, fictional languages, literary translation, adequacy of translation, translation equivalence.

Явление искусственных языков всегда имело большую ценность для научного изучения. Проблемы языковых барьеров, сложности

обучения языков, сложности изучения эволюции языков ввиду их неоднородного исторического развития, веками заставляли ученых рассматривать создание отдельного языка, являющегося универсальным для всего мира и простым для изучения. Но это явление находило отражение не только в реальном мире, но и в художественной литературе — так как реалии различных произведений могут существенно отличаться от того, что привычно читателям, художественные произведения могут включать в себя вымышленные языки, так или иначе отличающиеся от употребляемых в жизни. Они могут использоваться для нескольких различных целей, таких как иллюстрация контраста реалий произведения с реальной жизнью, или для иллюстрации одной или нескольких ключевых тем в произведении. В любом случае вымышленные языки являются неотъемлемой частью произведения, в котором они употребляются, и их состав и употребление несут в себе множество нюансов.

Актуальность исследования обусловлена частым использованием и разнообразием вымышленных языков в художественных произведениях и их недостаточной изученностью с точки зрения перевода. Цель исследования заключается в выявлении и анализе особенностей вымышленных языков художественных произведений и их употребления, а также в определении способов их перевода.

Вымышленные языки являются типом искусственно созданных языков, характеризующихся тем, что они создаются для использования в определенном художественном произведении (или цикле произведений) его автором. Феномен искусственных языков часто рассматривался учеными-лингвистами ввиду его частого применения — от контролируемых искусственных языков, использующихся в реальной жизни, до языков программирования и уже упомянутых вымышленных языков художественных произведений. Лингвистами также были выведены различные способы их категоризации, как, например, разделение на зависимые и независимые от естественных языков, или категоризации по количеству предоставленного лингвистического материала.

Вымышленные языки зачастую являются важной частью произведений, в которых они употребляются, и вводятся авторами с одной или несколькими из следующих отобранных нами для работы функций: функция характеристики сеттинга, функция характеристики персонажей, сюжетная и мировоззренческая функции [Кралечкин, Кузнецов, 2015]. Вымышленные языки являются переводческой пробле-

мой, так как не имеют очевидных аналогов на языке перевода из-за того, что они придуманы автором в первую очередь только для использования в произведении.

Для анализа языка, выполняющего в произведении функцию характеристики персонажей, был выбран язык «надсат» из романа Э. Бёрджесса «Заводной апельсин». Основной чертой данного языка являются лексические изменения — в преимущественно англоязычную речь вставлены транскрибированные на латинице русские слова [Берджесс, 1991].

Таблица 1

Оригинал	Перевод Бошняка	Перевод Синельщикова
...and we sat in the <i>Korova Milkbar</i> making up our <i>rassoodocks</i> what to do with the evening, a flip dark chill winter bastard though dry.	...а сидели мы в молочном баре « <i>Korova</i> », шевеля <i>mozgoi</i> насчет того, куда бы убить вечер — подлый такой, холодный и сумрачный зимний вечер, хотя и сухой.	Мы сидим в молочном баре « <i>Коровяка</i> », <i>дринкинг</i> , и <i>токинг</i> , и <i>тинкинг</i> , что бы такое отмочить, чтобы этот прекрасный морозный вечер не пропал даром.

При анализе рассматривались переводы В. Бошняка и Е. Синельщикова. Оба перевода не соблюдают необходимый уровень адекватности текста перевода и его эквивалентности оригиналу — ключевые элементы художественного перевода [Виноградов, 2001]. В переводе Бошняка при передаче вымышленного языка используются не изменения к лексике, а исключительно визуальные изменения. Перевод же Синельщикова имеет большие уровни адекватности и эквивалентности, но страдает от отсутствия постоянства в элементах языка и от того, что оказывает на читателя слегка иной эффект — русскоязычному читателю привычнее видеть англоязычные слова, чем в обратной ситуации. На наш взгляд, с передачей языка достаточно точно не справляется ни один из этих переводов.

Для анализа языка, выполняющего в произведении функцию характеристики сеттинга, был выбран «новояз» из романа Д. Оруэлла «1984». Основной чертой данного языка являются изменения в грамматике и лингвистике оригинального английского языка, характеризующиеся максимальным количеством упрощений [Оруэлл, 2016].

Таблица 2

Оригинал	Перевод Гольшева	Перевод Бершидского
thoughtcrime	Мыслепреступление	Криводум

С целью анализа были взяты переводы В. Гольшева и Л. Бершидского. В переводе Гольшева для передачи новояза были указаны определенные правила, отличающиеся от правил, установленных Оруэллом, результат — перевод, являющийся эквивалентным оригиналу, но не всегда адекватный. Иногда также нарушается эквивалентность, например, при потере распространенных в языке корней слов. В переводе Бершидского элементы новояза переведены с меньшим лексическим соответствием оригиналу, но это, на наш взгляд, более удачная передача самого языка, т. к. придано большое внимание оригинальным лексическим и грамматическим правилам, указанным Оруэллом (например, ограниченное количество слогов или небольшое количество часто используемых корней слов).

Для анализа языка, выполняющего в произведении мировоззренческую функцию, был выбран язык «лапин» из романа Р. Адамса «Обитатели холмов». Повествование в романе ведется от лица кроликов, вымышленный язык заключается во введении новых слов, служащих для подчеркивания различий в восприятии мира героями романа [Адамс, 2017].

Таблица 3

Оригинал	Перевод Е. Догель	Перевод Т. Чернышёвой
Hrududu — a motor car	«Хрудудель»	«Храдада»

Проанализированы переводы данного произведения за авторством Е. Догель и Т. Чернышёвой. Оба перевода, на наш взгляд, имеют недочеты. Так, оба перевода часто изменяют грамматические составляющие элементов вымышленного языка с целью приближения их к русскому языку — добавляют русские суффиксы/окончания и т. п. Однако в целом перевод Чернышёвой является более адекватным и эквивалентным оригиналу, потому что зачастую все элементы вымышленного языка в нем транскрибируются на основе их звучания. Так как большая часть слов была построена на различного рода

ассоциациях, в том числе с помощью звукоподражания, можно утверждать, что коннотация оригинала сохранена. Перевод Догель содержит гораздо больше опущений элементов вымышленного языка, нарушающих эквивалентность оригиналу, а также их изменений с добавлением морфем русского языка, нарушающих адекватность текста.

Наше исследование показало, что вымышленные языки являются большой переводческой проблемой в силу того, что они являются важной частью любого произведения, в котором содержатся, и для их передачи требуется тщательный анализ того, с какой целью автор вводил вымышленный язык в произведение, и роли, которую этот язык в произведении выполняет. Чаще всего наиболее подходящим методом передачи исключительно вымышленных элементов языка будет являться транскрипция или транслитерация вымышленных элементов, однако любые вымышленные языки, за основу которых взяты естественные языки, будут требовать оправданных переводческих адаптаций всех элементов.

Литература

- Адамс Р. *Великое путешествие кроликов*. Пер. Е. Догель. Санкт-Петербург: Амфора, 2001 г. 512 с.
- Адамс Р. *Обитатели холмов*. Пер. Т. Н. Чернышёвой. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 544 с.
- Берджесс Э. *Заводной апельсин*. Ленинград: Художественная литература, 1991. 157 с.
- Берджесс Э. *Заводной апельсин*. Пер. Е. Г. Синельщикова. Бишкек: Форум, 1991. 176 с.
- Виноградов В. С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
- Кралечкин Д., Кузнецов В. Язык фантастики и фантастические языки. *Семинар «Московского философского колледжа» из серии «Философия фантастики», 28 февраля 2015 года*. URL: <http://runiver.podfm.ru/my/62/> (дата обращения: 30.04.2021).
- Оруэлл Д. *1984*. Пер. Л. Д. Бершидского. Москва: Альпина Паблишер, 2021. 352 с.
- Оруэлл Д. *1984*. Пер. В. П. Гольшев. Rex Collings, 1972. 413 p.
- Burgess A. *A Clockwork Orange*. L.: Beautiful Books Limited, 2010. 112 p.
- Orwell G. *Nineteen Eighty-Four: A Novel*. Oxford: Secker & Warburg, 1949. 328 p.

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

Нгуен Кхань Линь

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nguyen Khanh Linh

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного

Научный руководитель — Г. В. Морозова

Nguyenlinh1297@gmail.com

УДК 37.02

Возможности презентации фразеологизмов, характеризующих человека по внешности в иностранной аудитории

Аннотация. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные сложности изучения русских фразеологизмов, характеризующих человека по внешности, а также представлены некоторые упражнения для презентации данных фразеологических единиц в иностранной аудитории.

Ключевые слова: фразеологизмы, внешность человека, презентация фразеологизмов, семантизация, преподавание русского языка как иностранного, иностранная аудитория.

Introducing phraseological units describing a person's appearance in a foreign language classroom

Abstract. This article attempts to reveal the main difficulties in studying Russian phraseological units describing a person's appearance. The article also presents some exercises for the introduction of these phraseological units in a foreign language classroom.

Keywords: phraseological units, appearance, presentation of phraseological units, semantisation, teaching Russian as a foreign language, foreign language classroom.

Основной целью преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного является, в частности, формирование коммуникативной компетенции, необходимой для умения «решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, 2009, с. 98]

Со стороны обучающихся иностранным языкам требуется глубокое знание истории и традиции стран изучаемого языка, необходимое для формирования и развития коммуникативных навыков. Этим обусловлена потребность обучения фразеологизмам иностранных студентов, которые изучают русский язык.

Хотя все учащиеся понимают важность фразеологии в изучении иностранного языка, в частности русского языка как иностранного, но в действительности не все из них имеют запас фразеологизмов для употребления в учебном процессе и в живой речи. Есть такое мнение: «Было бы высказано столько разноречивых суждений по самым разным теоретическим вопросам, сколько их встречается во фразеологии» [Назарян, 1987, с. 5].

Вопросами фразеологии занимались многие ученые. Считается, что «в понимании границ фразеологического состава русского языка наиболее известны два направления: широкое и узкое». «При узком понимании объектом изучения является центр фразеологии, те экспрессивные обороты целостным переносным значением, которые можно заменить одним словом. Это идиомы» [Чепкова, 2013, с. 9]. Вместе с тем «при широком понимании исследуется не только центр, но и периферия фразеологии; в этом случае фразеологизмами признают все устойчивые в языке и воспроизводимые в речи сочетания слов» [Чепкова, 2013, с. 9].

Противоречивые мнения приводят к тому, что в процессе преподавания русского языка как иностранного обучению фразеологизмам не уделяется должное внимания. Фразеологизмы считаются только единицами лексического уровня, а не являются отдельным уровнем языка. Поэтому трудно отбирать подходящие материалы фразеологизмов и минимизировать их для изучения. Кроме того, из-за ограничения по времени у студентов нет возможностей тренироваться, практиковать изучаемые знания в речи, а они только могут самостоятельно заниматься и делать упражнения вне университета. В результате фразеологизмы становятся пассивной частью языка и не употребляются иностранными студентами в реальной жизни. Преподавание

русского языка не может обеспечить свою основную цель — коммуникативность.

В данном исследовании мы обратили внимание на фразеологизмы в широком понимании на тему «Внешность человека». Несомненно, характеристика внешности человека является одной из самых основных и важных тем в процессе изучения любых иностранных языков. Такая тема дается сразу на начальном этапе обучения, но в итоге учащиеся приобретают лишь способность употреблять простые слова: «большие коричневые глаза», «высокий/невысокий рост», «длинные светлые волосы» и так далее. Надо отметить, что на более высоком уровне данной темой не занимаются, вместо нее изучается тема о характере. На наш взгляд, это большая потеря, потому что словарный запас студентов не развивается, а обучение фразеологизмов, характеризующих человека по внешности, является необходимым.

Н. Л. Шибко рассказывает о трех основных этапах организации работы по формированию лексических навыков:

I этап: презентация и первичное воспроизведение новой лексикой;

II этап: формирование и автоматизация лексических навыков;

III этап: активизация лексических единиц в иноязычной речи [Шибко, 2014, с. 141].

Можно сказать, первый этап — презентации — предстает самым главным. Презентация — это методический процесс, содержание которого включает предъявление учащимся подлежащих усвоению лексических единиц и их интерпретация и семантизация.

Предъявление нового лексического материала может быть в аудио-тексте, беседе на материале нескольких текстов, в виде списка слов и т. д.

Далее рассмотрим, что такое интерпретация и семантизация фразеологизмов. «Семантизация — это процесс сообщения сведений о значении слова. Основными приемами семантизации является использование наглядности; толкования, комментария; перечисления; синонимов и антонимов; словообразовательного анализа слова; контекста; перевода» [Шибко, 2014, с. 136]. Например, чтобы объяснить значение фразеологизма «писанный красавец», используя словообразовательный анализ слова, указываем студентам на словообразовательную цепочку. Можно сказать, что «красавец» образован от знакомого прилагательного «красивый», а «писанный» — «писать», тогда «писанный красавец» означает очень красивый человек. Этот способ помогает развивать у учащихся языковую догадку.

При презентации фразеологизмов, характеризующих человека по внешности, можно использовать следующие материалы:

Упражнение для предъявления фразеологизмов: послушайте предложения и найдите устойчивые сочетания, которые вы считаете фразеологизмами о внешности человека:

1. Явился **писанный красавец** в красном, шитом золотом кафтане, при шпаге, с косичкой на затылке и со шляпой в руке.
2. Девочка росла некрасивой, этакий типичный **гадкий утёнок**.
3. — ... Которая безобразна, как **гороховое чучело**, — подхватил Прозоров удачно подобрешенную реплику, — стара, как попова собака, и умна, как дьявол (*Мамин-Сибиряк Д. Н. Горное гнездо, 1884*).
4. Он не любил женщин, которые вмешиваются в политику, не любил женщин типа **синего чулка**, ни женщин с прошлым или намеревающихся создать себе таковое.
5. Она выглядела **божьим одуванчиком** — невысокая толстушка вечно в деловых несовременных костюмах, с зализанной причёской и практически без макияжа.
6. Был он среди них самый высокий — настоящая **верста коломенская**.
7. — Ты мне брось, **каланча пожарная**, пугать людей! (*М. Бубеннов. Белая берёза*).
8. Ему сейчас восемь лет, такой «**мужичок с ноготок**», но самый обстоятельный и серьёзный из всей нашей семьи.
9. Усадист дед, широк в плечах... Но ростом не взял: **аршин с шапкой**, — как говорят в таких случаях мужики-поселяне (*Г. Кругляков. Дедова школа*).
10. Странно, что стандарт красоты женщин в современное время — быть **живыми мощами**.

Для объяснения вышеуказанных фразеологизмов можно употребить ряд прилагательных:

- «писанный красавец» — красивый человек;
- «гадкий утёнок», «гороховое чучело» — человек с некрасивым внешним обликом;
- «божий одуванчик» — человек выглядит старо;
- «живыми мощами» — худой человек;
- «синий чулок» — непривлекательная, безвкусно одетая женщина;
- «верста коломенская», «каланча пожарная» — высокий человек;
- «аршин с шапкой», «мужичок с ноготок» — человек невысокого роста.

Семантизация с помощью картин:



Писанный красавец



Чучело гороховое



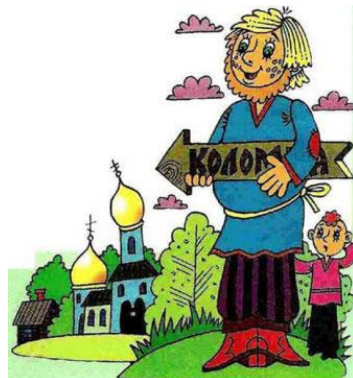
Гадкий утёнок



Синий чулок



Божий одуванчик



Верста коломенская



Мужичок с ноготок



Каланча пожарная



Живые мощи



Аршин с шапкой

Таким образом, фразеологизмы, характеризующие человека по внешности, занимают важное место в лексической системе русского языка, так как внешность человека относится к категории, отражающей объективную действительность, которая носит общечеловеческий характер и является значимым понятием в жизни любого народа. Есть разные способы презентации фразеологизмов, характеризующих внешность человека, и каждый способ имеет свой эффект, и надо, выбрать подходящий прием для каждого фразеологизма для того, чтобы учащиеся быстро и правильно поняли их значение. Данный материал исследования может быть использован в практике преподавания русского языка как иностранного на занятиях по лексике, разговорной практике при изучении темы «Внешность человека».

Литература

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf>

- Назарян А. Г. *Фразеология современного французского языка*. Москва: Высшая школа, 1987. 288 с.
- Чепкова Т. П. *Русские фразеологизмы. Узнаем и учим: учебное пособие [для иностранцев, изучающих русский язык]*. Москва: Флинта, 2013. (Серия: Русский язык как иностранный)
- Шибко Н. Л. *Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей*. Санкт-Петербург: Златоус, 2014

ОНТОЛИНГВИСТИКА И ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

Горшкова Арина Павловна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Arina P. Gorshkova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — М. Б. Елисеева, канд. филол. наук, доцент

arina.gorshkova.1798@mail.ru

УДК 81-23

Особенности восприятия фразеологизмов младшими школьниками

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности восприятия фразеологизмов детьми младшего школьного возраста. Представлена классификация: правильные, условно-правильные и неправильные толкования фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологическая единица, восприятие детьми фразеологизмов, толкования детьми фразеологизмов.

Understanding phraseology: A study of primary school children

Abstract. This article explores how primary school children deal with phraseology. It shows that school children may interpret phraseology in three

different ways. Thus, they may provide correct interpretation, hypothetically correct interpretation, or misinterpretation.

Keywords: phraseological unit, children's understanding of phraseology, children's interpretation of phraseology.

Термин «фразеология» в современной науке используется в двух значениях: как научная дисциплина, изучающая фразеологизмы, и сам состав, или совокупность, таких единиц языка [Молотков, 1977].

Российская традиция фразеологических исследований в первую очередь связана с именем В. В. Виноградова, предложившего в 1940-е годы классификацию фразеологизмов, восходящую к концепции французского лингвиста Ш. Балли. Вопросами фразеологии и усвоением фразеологизмов детьми занимались многие ученые, такие как А. И. Молотков, В. М. Мокиенко и др., на исследование которых мы опираемся в работе.

С. Н. Цейтлин писала об усвоении детьми фразеологизмов, и одна из ее первых статей называлась «Вверх кармашками».

По мнению В. Н. Телии, «фразеологическая единица — лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [Телия, 1996].

Фразеологические единицы являются свидетельством красочности языка, в них можно найти отражение истории народа, культуры, а также фразеологизмы служат в языке для названий различных явлений действительности.

Существование в языке фразеологизмов — словесных сочетаний, обладающих целостным переносным значением, осложняет усвоение языка ребенком. Фразеологизм по форме напоминает свободное сочетание слов, и поэтому, по мнению С. Н. Цейтлин, существует опасность его буквального понимания [Цейтлин, 2000, с. 203]. Как отмечает Е. Мадден, «фразеологизмы представляют особую трудность и для многоязычных детей», так как они понимают их буквально [Мадден, 2015]. Дети могут запоминать некоторые фразеологизмы, не понимая их значения. Чаще всего младшие школьники употребляют экспрессивные фразеологизмы. Фразеологизмы являются неотъемлемым материалом для обогащения словарного запаса учащихся.

Существует опасность буквального и неправильного понимания значения, а также проблема неумения употребить фразеологизмы в различных речевых ситуациях.

В 2020–2021 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление ошибок детей в понимании и употребле-

нии фразеологизмов. В ходе эксперимента, проведенного среди учащихся 1-го класса (14 учеников), удалось выяснить, какие фразеологизмы знакомы, а какие незнакомы детям и как они толкуют их значения. В результате эксперимента было получено 57 толкований фразеологизмов.

Эксперимент состоял из двух заданий.

В первом задании учащимся был предложен диалог, в котором использованы фразеологизмы. Задача детей было устно и письменно объяснить, что означают фразеологизмы (два устно, два письменно).

На основе классификаций М. Б. Елисеевой и В. Г. Романенко [Елисеева, Романенко, 2014], а также Л. А. Комаровой [Комарова, 1995] были выделены следующие типы толкований.

1. Правильные толкования — толкования, близкие к словарным толкованиям. К этому типу относится большая часть толкований младших школьников.

Например:

«Пальчики оближешь» и «язык проглотишь» — очень вкусно;

«Руки золотые» — это когда человек что-то хорошо делает своими руками (Ваня Ч.);

«Держать в ежовых рукавицах» — в строгости (Эвелина Ш.).

2. Условно-правильные толкования, при которых учащиеся правильно выделяли один или несколько признаков лексического значения выражения, но не все. По способу интерпретации значения условно-правильных толкований была выделена следующая группа:

а) Толкования с тенденцией к сужению значения слова.

Например:

«Язык проглотишь» — это когда ешь самое вкусное, что бабушка готовит (Сурен А.).

«Руки золотые» — это когда умеешь лепить (Милена Б.).

б) Толкования с тенденцией к расширению значения слова.

Например:

«Руки золотые» — талантливый (Руслан К.).

3. Неправильные толкования, среди которых можно выделить следующие группы:

а) буквальные толкования, связанные с оживлением этимологии всего фразеологизма или только одного из его компонентов, когда учащийся воспринимает фразеологизм в качестве свободного словосочетания.

Например:

«Держать в ежовых рукавицах» — держать руки в рукавицах в виде ежика (Захар Г.).

б) Толкования, в которых наблюдается смешение, контаминация двух фразеологизмов.

Например:

«Держать в ежовых рукавицах» — это когда по струнке ходят (Руслан К.).

В результате исследования было выявлено, что знание фразеологизмов учащимися недостаточно, о чем свидетельствует количество правильных ответов.

Таблица 1

Толкования значений фразеологизмов учениками 1-го класса

ПТ	УПТ	НТ	Ответ отсутствует	Всего
33	5	17	2	57

Примечание:

*ПТ — правильные толкования.

*УПТ — условно-правильные толкования.

*НТ — неправильные толкования.

Выявлено, что предложенный диалог помог школьникам понять и правильно истолковать значение фразеологизма, о чем свидетельствует значительное количество правильных толкований, и незначительное — условно-правильных толкований.

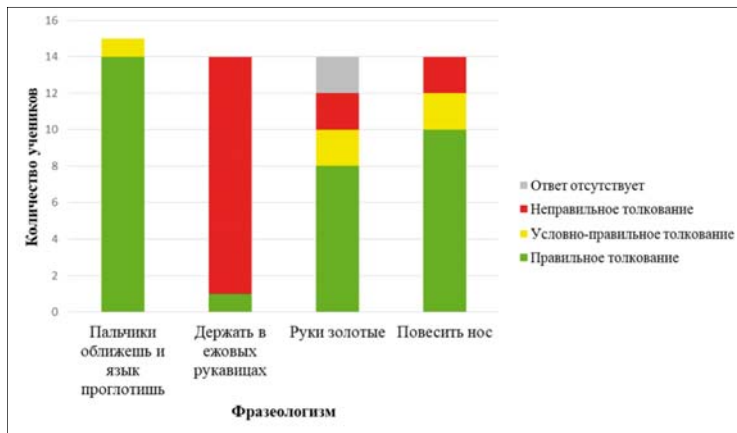


Рис. 1. Количественное значение разных типов толкований фразеологизмов детьми

Из рисунка 1 видно, что часть детей ошибочно толковали значения фразеологизмов. Самыми частотными являлись буквальные толкования, что подтверждает предположения ученых.

В результате исследования было небольшое количество отказов (2). Возможно, ученики отказывались делать предположения, так как понимали, что фразеологизм имеет переносное значение, не вычисляемое из значения его частей.

Во втором задании детям было предложено объяснить значения пяти фразеологизмов, написанных на листе. Учащиеся выполняли следующее задание: «Подбери пару к каждой картинке и догадайся, какой фразеологизм за каждой парой спрятан».

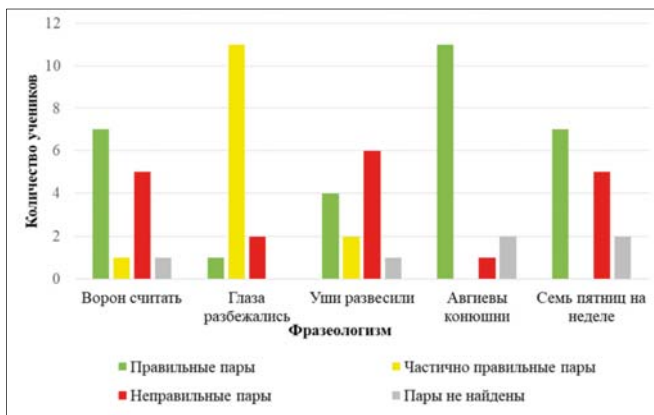


Рис. 2. Подбор пар фразеологизмов детьми

Из рисунка 2 следует, что в целом первоклассники справились с заданием. Как показало исследование, к фразеологизму «авгиевы конюшни» большая часть учащихся смогла подобрать пару картинок: происхождение фразеологизма учащиеся могли знать из рассказанного взрослыми мифа. Также можно отметить, что к фразеологизму «глаза разбежались» были подобраны три картинки, но справился с данным выражением лишь один ребенок, большая часть частично правильно подобрали картинки, записывая в ответе только два подходящих номера.

С фразеологизмом «уши развесили» многие учащиеся не справились. Можно предположить, что это выражение исчезает из разговорной речи как взрослых, так и детей.

Это касается и многих других фразеологизмов: они уходят из речи, что обедняет ее.

Мы предполагаем, что чем больше детям читают родители, тем шире их опыт восприятия фразеологических единиц. Таким школьникам не трудно понять значения сложных фразеологизмов или же вычленив их значения из контекста.

Таким образом, чтение расширяет фразеологический словарный запас детей даже в тех случаях, когда значение выражений не объясняется взрослыми специально.

Литература

- Елисеева М. Б., Романенко В. Г. Типы толкований значений имен прилагательных детьми-инофонами и русскоязычными детьми. *Начальная школа*. 2014. № 6. С. 91–94.
- Комарова Л. А. *Особенности восприятия и употребления фразеологизмов детьми седьмого года жизни*. Выпускная квалификационная работа РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 1995. 91 с.
- Мадден Е. Освоение фразеологизмов многоязычными детьми: замечания к проблеме. В кн.: Т. А. Круглякова, С. В. Краснощекова. *Проблемы онтолингвистики — 2014: двуязычие: Материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. 232 с.
- Мирошниченко О. Ф. *Особенности детской речи*. Москва: Просвещение, 1986. 75 с.
- Молотков А. И. *Основы фразеологии русского языка*. Москва: Наука, 1977. 258 с.
- Молотков А. И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1968. 544 с.
- Телия В. Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
- Цейтлин С. Н. *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАД, 2000. 240 с.

Мордерер Марина Анатольевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Marina A. Morderer

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук, проф.

marina_morderer@mail.ru

Освоение сложных предложений детьми дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена исследованию освоения детьми дошкольного возраста логических отношений между ситуациями и способов их языкового выражения. Особое внимание уделено анализу различных типов подчинительных союзов, последовательности их появления и особенности употребления в речи русскоязычных детей. Автор стремится проследить процесс, этапы как языкового, так и когнитивного развития ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: сложные предложения, подчинительные союзы, русскоязычные дети, дети дошкольного возраста, языковое развитие, когнитивное развитие.

Acquiring complex sentences: A study of pre-school children

Abstract. The article explores how pre-school children acquire logical skills, in particular, how they establish logical relations between situations and verbalise them. A special focus is given to various types of subordinating conjunctions, patterns of their development and use by Russian-speaking children. The article identifies stages of cognitive and language development in pre-school children.

Keywords: complex sentences, subordinate unions, Russian-speaking children, pre-school children, language development, cognitive development.

С самого рождения дети активно познают мир вокруг себя, взаимодействуют с окружающими их людьми. С возрастом у детей возникает необходимость в общении, в выражении своих желаний, чувств, и маленький ребенок начинает осваивать речь. Освоение речи, синтаксиса детьми происходит постепенно, поэтапно. Ребенок продвигается от обозначения одной ситуации к обозначению их совокупностей, вмещающих сначала одно, затем два, три высказывания, между которыми есть логическая связь.

С двух с половиной лет повышается познавательный интерес у детей, который сопровождаются всевозможными вопросами «Почему?», «Зачем?», «Что будет, если?». Таким образом дошкольники стремятся получить информацию об окружающем их мире. Познавательная активность, вопросно-ответные диалоги, способность устанавливать причинно-следственные, затем условные и уступительные

связи играют серьезную роль в речевом развитии ребенка и отражаются в оформлении фразы. «Многие сложноподчиненные предложения рождаются из реплик диалога и отрабатываются в диалогических единствах» [Елисеева, 2014, с. 211].

Статья посвящена исследованию освоения детьми дошкольного возраста логических отношений между ситуациями, зависимыми друг от друга, и способов их языкового выражения. Особое внимание уделено анализу сложноподчиненных предложений, имеющих семантику обусловленности, это причинные, условные, целевые, уступительные предложения, последовательности их появления в речи русскоязычных детей, ошибки, которые выявляются как в понимании, так и в конструировании этих предложений. Мы стремимся проследить процесс их усвоения, этапы как языкового, так и связанного с ним когнитивного развития ребенка дошкольного возраста.

Освоением сложных предложений детьми дошкольного возраста занимались А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, Ю. П. Князев, М. Б. Елисеева, однако их исследования производились методом наблюдения за спонтанной речью детей. Мы же провели эксперимент, в котором приняли участие дети старшей группы ГБДОУ № 83 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга (14 детей). Детям предлагалось закончить фразы, содержащие следующие семантические разряды подчинительных союзов:

- условия (союзы *если, раз*);
- цели (союз *чтобы*);
- причины (союз *потому, что*);
- уступительные (союзы *хотя, несмотря на*).

Эксперимент проводился следующим образом. Испытуемому говорят, что он услышит незаконченную фразу, а он должен придумать, как можно ее закончить: «Ты сам придумаешь, как продолжить, чтобы твое предложение получилось, как у взрослых». После этого ребенку предлагали дополнить ряд фраз вроде такой: «Мама покупает торт, потому что...», «Девочка плачет, чтобы...», «Если я иду в детский сад, то...», «Раз зайчонок прячется в кустах, то...», «Мама дает мне яблоко, хотя...», «Мама покупает торт, несмотря на...». Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Мы выяснили, что сложноподчиненные предложения со значением причины и цели уже освоены детьми 5–6 лет: «Мама покупает торт, потому что сегодня у меня день рождения»; «Мама покупает торт, чтобы поздравить свою дочку с днем рождения»; «Я иду в детский сад, потому что моей маме нужно на работу»; «Девочка плачет, по-

тому что она потерялась»; «Я иду в детский сад, чтобы там узнать разные предметы». Только у двоих детей не сформированы данные предложения: «Девочка плачет, потому что приманить»; «Мама дает мне яблоко, чтобы он ел»; «Мама покупает мне торт, чтобы он поел один кусочек».

Предложения, выражающие причинные отношения, делятся на две группы. К первой группе относятся предложения с собственно-причинным значением. Вторая группа — это предложения с несобственно-причинным (причинно-аргументирующим) значением. Дети старшего дошкольного возраста строят предложения только с собственно-причинным значением: «Зайчонок прячется в кустах, потому что он боится людей»; «Зайчонок прячется в кустах, потому что его могут найти»; «Я иду в детский сад, потому что хочу научиться в детском саду новому»; «Я иду в детский сад, потому что мама уехала на работу».

Чуть хуже обстоит дело с предложениями условия. Придаточная часть таких предложений выражает значение условия, а главная — результат. Союзы *если* и *раз* имеют основную семантику — условия, но условное значение этих союзов может ослабевать или утрачиваться.

В ряде случаев дети к 6 годам при построении условных предложений уже не только связывают части простым соположением (3 ребенка): «Раз девочка плачет, то надо ей помочь»; «Раз мама дает мне яблоко, то я его возьму»; «Если я иду в детский сад, то надо взять игрушку»; «Если мама покупает торт, то надо его съесть». А используют коррелят «значит/означает». Такие предложения приобретают значение вывода: «Раз девочка плачет, то значит, что она хочет игрушку»; «Раз мама дает мне яблоко, то значит оно полезное»; «Если зайчонок прячется в кустах, то значит он боится кого-то»; «Если мама дает мне яблоко, то значит это яблоко нужно съесть» (4 ребенка).

Дети оформляют главное предложение союзом со значением цели *чтобы*. Такие предложения приобретают оттенок желания: «Раз зайчонок прячется в кустах, то, чтобы волк и лиса его не нашли»; «Раз мама покупает торт, то чтобы порадовать всех ее друзей»; «Если я иду в детский сад, то чтобы поиграть со своими ребятами»; «Если зайчонок прячется в кустах, то чтобы его никто не заметил (3 ребенка).

У 4 детей сложноподчиненные предложения с придаточным условия еще не сформированы: «Раз зайчонок прячется в кустах, то он съедят лиса и волк»; «Раз я иду в детский сад, то уже там обед»; «Если зайчонок прячется в кустах, то нету волка, лисы и медведя».

Самыми трудными предложениями со значением обусловленности для детей 5–6 лет оказались уступительные предложения. Только у 4 детей сформирован данный тип предложения: «Я иду в детский сад, хотя вся моя семья дома»; «Зайчонок прячется в кустах, хотя за ним гонится никто»; «Мама покупает торт несмотря на то, что мне его нельзя»; «Девочка плачет несмотря на то, что ее нашли родители, дали ей покушать». В таких предложениях возникает противоречие между двумя ситуациями, которое ребенку трудно освоить. Н. И. Лепская пишет об этом: «Естественно, что умение оперировать связями такого типа требует от детей значительно больших знаний о мире, а также умения пользоваться основными положениями дедукции» [Лепская, 2017, с. 75].

Союзы *несмотря на, хотя* некоторые дети воспринимают как глаголы в форме деепричастия от глаголов «смотреть», «хотеть»: «не смотря на» и «хотя». Это говорит о том, что этот союз абсолютно отсутствует в лексиконе детей: «Я иду в детский сад, несмотря на рисунки»; «Мама покупает торт, не смотря на корзину»; «Девочка плачет, хотя игрушку»; «Я иду в детский сад, хотя всему научиться» (3 ребенка). О данном наблюдении пишет Н. И. Лепская [Лепская, 2017].

К 6 годам в речи некоторых детей (3 ребенка) уже встречаются предложения усложненной структуры, содержащие более чем две предикативные части: «Девочка плачет, потому что она хочет, чтобы ей купили игрушку»; «Зайчонок прячется в кустах, потому что за ним гонится грозный медведь, а у него (у зайчика) в корзинке была малина».

Нередко встречаются речевые ошибки у детей при построении сложноподчиненных предложений. К таким ошибкам относится «логический скачок» или пропуск «звена восприятия» — «невыраженность существенного звена мысли, связанного с восприятием какого-нибудь явления или его оценкой» [Цейтлин, 2020, с. 132]. «Если я иду в детский сад, то очень весело с друзьями»; (ребенок, вероятно, любит играть с друзьями, и он идет в детский сад, чтобы поиграть с друзьями и ему очень весело); «Девочка плачет, чтобы ей помогли» (она надеется, что взрослые услышат ее плач, ей помогут). В условных предложениях дети (3 ребенка) пропускали коррелят «значит/означает», мы их отнесли к пропуску «звена восприятия»: «Если мама дает мне яблоко, я хочу есть»; «Если мама покупает торт, то у девочки наступило день рождение»; Такие ошибки связаны с развитием мышления детей. Старшие дошкольники только начинают овладевать навыками конструирования сложноподчинительных предложений, имею-

щих семантику обусловленности. Им сложно передавать свои мысли, как взрослому человеку.

Результаты нашего экспериментального исследования во многом совпадают с данными, полученными рядом исследователей [Гвоздев, 2007; Елисеева, 2014; Князев, 2007; Лепская, 2017]. Совпадает прежде всего очередность освоения типов сложноподчиненных предложений (причины, следствия, условия, уступки).

Литература

- Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
- Елисеева М. Б. *Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. Монография*. Москва: Языки славянских культур, 2014. 344 с.
- Князев Ю. П. Онтогенез значений обусловленности. В кн.: С. Н. Цейтлин. *Семантические категории в детской речи*. Санкт-Петербурга: «Нестор-История», 2007. С. 339–357.
- Лепская Н. И. *Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации*. Москва: РГГУ, 2017. 311 с.
- Цейтлин С. Н. *Речевые ошибки и их предупреждение: учебное пособие*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2020. 190 с.

Павлова Светлана Валентиновна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Svetlana V. Pavlova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук, проф.

evidencelana@gmail.com

УДК 81.23

Освоение относительных прилагательных детьми 3–4 лет

Аннотация. Статья посвящена процессу освоения относительных прилагательных детьми младшего возраста. Разработан и проведен эксперимент. Отражены данные наблюдений над использованием детьми

3–4 лет относительных прилагательных. Рассматриваются механизмы конструирования детьми адъективных словообразовательных инноваций.

Ключевые слова: онтолингвистика, детская речь, освоение языка, относительные прилагательные.

Acquiring relative adjectives: A study of children aged 3–4

Abstract. The paper explores how young children acquire relative adjectives. It reports the results of an experiment that investigated the use of relative adjectives by children aged 3–4. The article also discusses how children coin adjectival derivational occasionalisms.

Keywords: ontolinguistics, child's language, language acquisition, relative adjectives.

Своевременное развитие словаря — один из важнейших факторов в языковом развитии ребенка, кроме того, оно влияет на его всестороннее развитие.

Уровень речевого развития, а именно активный и пассивный лексикон ребенка, помогает определить МакАртуровский опросник. Онтолингвисты РГПУ им. А. И. Герцена на кафедре детской речи адаптировали его к русскому языку. Опросник помогает выявить слова, употребляемые детьми и проанализировать их семантику. Анализируя опросник в части адъективного словаря, мы увидели, что качественные прилагательные преобладают, т. к. из 52 слов всего два относительных.

Ранее проводились исследования по изучению особенностей усвоения детьми младшего возраста прилагательных. Ими занимались [Стрельцова, 1987; Лепская, 1987; Цейтлин, 1996; Воейкова, 1999; Лаврентьева, 1999; Яценко, 1999; Пузанова, 2012; Марголина, 2010]. Однако все они затрагивали вопросы по освоению ребенком лишь качественных прилагательных. Это обстоятельство и определило новизну нашего исследования, в котором мы рассматривали становление относительных прилагательных в языковой системе детей младшего возраста.

Распределение слов по основным частям речи в русском языке, выявленное А. И. Кузнецовой, следующее: существительные — 46 %, глаголы — 30, прилагательные — 20 % [Кузнецова, 1977, с. 223]. Исходя из этих данных, мы видим, что прилагательные находятся на третьем месте и процент их освоенности представляет собой

всего пятую часть от общего числа слов. Прилагательные занимают важную роль в инпуте детей, и их усвоение требует дополнительного внимания.

Целью нашего исследования являлось выявление у детей 3–4 лет способности оперировать словообразовательными моделями, позволяющими конструировать относительные прилагательные от существительных.

Мы предположили, что ребенок в возрасте 3–4 лет уже способен чувствовать семантическую связь между словами в словообразовательной паре, но при этом еще слабо владеет словообразовательными суффиксами, используемыми в словообразовательном процессе.

Объектом исследования стали дети младшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие дети возраста 3–4 лет, речевое развитие которых соответствует норме. Эксперимент был проведен на базе дошкольного учреждения ГБДОУ № 1 комбинированного типа Невского района в Санкт-Петербурга.

Были проведены беседы с детьми и произведен сбор аудиозаписей, которые были обработаны и обобщены в таблицы для анализа полученных данных. Беседы проводились индивидуально в отдельном помещении в игровой форме. Вопросы были подобраны на основе знакомых детям произведений литературы и по отдельным темам. Так, одним из произведений стала русская народная сказка «Три поросенка». Детям было предложено рассмотреть иллюстрации к сказке и вспомнить ход событий. Вопросы строились вокруг материалов, из которых возможно сделать строение, а именно домик. Вопросы для исследования относительных прилагательных строились так: «Как назовём домик из соломы? (дерева, кирпичей и т. д.). Для выяснения, различают ли дети м. и ж. род, задавался дополнительный вопрос: «Как назовём дверь из дерева?» Тематических бесед было несколько. Первой была новогодняя тема, и вопросы задавались про елочные игрушки, например: «Скажи, как мы назовём ёлочную игрушку, сделанную из стекла?» и др. Мы использовали материалы, не пересекающиеся с первым этапом. Предполагая, что детям игрушки более близки по употреблению, чем строения, им был задан вопрос об игрушке, сделанной из дерева. Вторая тема касалась супов, а третья соков: — «Скажи, как назовем суп, сделанный из картофеля?»; — «Как назовём сок из яблок?».

На вопрос «Как назовём домик из соломы?» дети смогли ответить следующим образом: 27 % не дали ответа, 33 % использовали существительное «солома» — 13 % существительное в родительном падеже «из соломы» и только 27 % сформулировали относительное при-

лагательное, попадающее в языковую норму, «соломенный». Стоит отметить, что форма верного относительного прилагательного была произведена только мальчиками в возрасте от 3,7 до 4,1 года, а речевых инноваций с этим словом не было совсем.

На вопрос: «Как назовем домик из дерева?» сконструировать нужное относительное прилагательное не смог никто из детей. Дети не попадали в языковую норму, производя словообразовательные инновации. Так, 67 % — не смогли дать ответа, 6 % — использовали существительное «дерево» и 27 % не попали в языковую норму, ответив «деревный», «деревиный».

Заметив, что дети не могут дать относительное прилагательное, соответствующее языковой норме, мы заменили слово «дом» на «дверь». Теперь вопрос звучал так: «Как мы назовём дверь из дерева?» При такой постановке вопроса 8 % попали в языковую норму. Стоит отметить, что здесь процент словообразовательных инноваций увеличился до 38 %, 8 % использовали существительное, 46 % не дали ответа.

Предполагая, что детям игрушки более близки по значению, чем строения, в тематических вопросах звучит: «Скажи, а как мы назовём новогоднюю игрушку, сделанную из дерева?» И здесь процент словообразовательных инноваций составил 40 %, 13 % использовали существительное, 40 % не дали ответа и 7 % попали в языковую норму.

Показателем того, насколько дети понимают семантическую связь между объектом и материалом, из которого он сделан, является график, в котором мы сравниваем количество слов, порожденных детьми, попадающими в норму либо в языковую лагуну.

С материалами *кирпич* и *камень* ситуация обстояла гораздо лучше. Эти материалы оказались детям более знакомыми, возможно, благодаря жизненным ситуациям. Из общего количества респондентов 27 % ответили «кирпичный» / «каменный», тем самым правильно сконструировав относительное прилагательное, 13 % использовали существительное в родительном падеже «из кирпичей» и 60 % затруднились с ответом. Можно предположить, что в большинстве случаев конструирование вообще не потребовалось, эти слова при порождении речи дети извлекали из своей языковой памяти.

Самыми трудными материалами для детей раннего возраста оказались слова *лёд*, *дуб* и *металл*. Только 7 % детей назвали нужное прилагательное, 39 % не попали в языковую норму, остальные 54 % использовали существительное с предлогом.

При сопоставлении ответов девочек и мальчиков выявились существенные отличия по гендерному признаку. Так, девочкам сложнее дать ответ, им нужно больше времени на осмысление. Девочки чаще говорили о том, что они не знают, как ответить на вопрос. В то же время мальчики давали ответы быстрее. Мальчики в 4 раза больше извлекали из языковой памяти верные относительные прилагательные, чем девочки, и в 8 раз больше порождали инноваций, чем девочки.

Исходя из собранных данных, можно увидеть, что слова *деревянный* и *металлический* не встречаются в речевом инпуте детей раннего возраста, *ледяной* и *лубяной* крайне редко, а вот соломенный, кирпичный и каменный детям знакомы хорошо.

Таким образом, мы убедились в необходимости целенаправленной работы по формированию активного и пассивного словаря относительных прилагательных у детей младшего возраста. Отставание в развитии речи является одной из наиболее распространенных проблем, связанных с развитием ребенка. Очень важно вовремя формировать у ребенка картину мира, а также вызывать интерес к языковым явлениям.

Имя прилагательное выражает не только качества разной сложности, но и отношения между объектами и их характеристиками. Работа с относительными прилагательными расширяет представления ребенка об окружающем мире, но в то же время вызывает наибольшие затруднения. Поэтому дети нуждаются в дополнительном стимулировании адъективного словаря. Кроме того, скорейшее освоение прилагательных помогает ребенку почувствовать связь слов и семантику словообразовательных отношений.

Литература

- Воейкова М. Д. Прагматические аспекты усвоения ребенком прилагательных. *Труды по русской и славянской филологии. Т. II. Прагматический аспект усвоения языка.* Тарту, 1999. С. 11–21.
- Кузнецова А. И. Периферийные явления в морфологии русского языка. *Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики.* Москва, 1977. С. 210–223.
- Лаврентьева А. И. Этапы овладения значениями прилагательных в онтогенезе. *Тезисы конференции «Детская речь как предмет лингвистического исследования» (Санкт-Петербург, 31 мая — 2 июня 2004).* Санкт-Петербург, 2004.
- Лепская Н. И. *Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации).* М., 1997.
- Пузанова Ю. С. *Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе: автореф. дис. ... канд. филол. наук.* СПб., 2012. 25 с.
- Стрельцова М. И. Образование прилагательных в детской речи. В кн. С. Н. Цейтлин (Ред.). *Детская речь как предмет лингвистического изучения.* Москва, 1987.

- Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных. *Детская речь: Норма и патология. Межвуз. сб. науч. трудов.* Самара, 1996. С. 4–15.
- Цейтлин С. Н. *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи.* Москва: Знак, 2009. 489 с.
- Щерба Л. В. *Языковая система и речевая деятельность.* Л.: 1974. 427 с.
- Ященко М. А. *Качественные имена прилагательные в детской речи: лексико-семантический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук.* Череповец, 1999. 72 с.

Петелина Ольга Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Olga I. Petelina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Онтолингвистика и детский билингвизм

Научный руководитель — Г. Р. Доброва, д-р филол. наук, профессор

petelina72@mail.ru

УДК 81'23

Восприятие и употребление детьми дошкольного возраста наречий времени

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема освоения детьми дошкольного возраста наречий времени как средства выражения темпорального дейксиса. В 2020–2021 гг. было разработано и проведено исследование, основанное на эксперименте с детьми дошкольного возраста. Полученные на основе проведенного эксперимента данные сопоставляются в динамике: анализируются изменения, происходящие у детей от 4 до 7 лет.

Ключевые слова: детская речь, темпоральность, дейксис, наречия времени, обстоятельственные наречия времени.

Understanding and use of adverbs of time: A study of pre-school children

Abstract. This article discusses how pre-school children deal with adverbs of time as a means of expressing temporal deixis. The article reports the

results of the research involving an experiment with pre-school children that was designed and carried out in 2020–2021. The obtained data were compared over time, i.e., the analysis covers changes in children aged from 4 to 7.

Keywords: children's speech, temporality, deixis, adverbs of time, circumstantial adverbs of time.

Понятие времени для детей достаточно сложно. Освоение временных понятий детьми протекает с разной скоростью и характеризуется крайней неустойчивостью [Тарабарина, 1996, с. 6]. Восприятие времени у детей осложнено отсутствием специальных анализаторов. По словам Д. Б. Эльконина, восприятие времени представляет собой «отражение в мозгу объективной деятельности, скорости, последовательности явлений действительности» [Эльконин, 1989, с. 555]. Как отмечает О. Г. Сударева, «дети дошкольного и раннего дошкольного возраста ориентируются во времени на основе чисто бытовых показателей» [Сударева, 2007, с. 142] (режимные моменты, яркие события). Позже присоединяются более объективные природные явления, которые дети учатся воспринимать как сигналы определенного времени [Там же].

Проблема языкового выражения времени достаточно обширна. Основным грамматическим средством выражения темпоральности является глагольное время. Исходя из этого, ряд исследователей (Ю. А. Пупынин, А. Н. Гвоздев, Я. Э. Ахапкина, Ю. П. Князев) при описании освоения ребенком средств выражения временных отношений акцентируют внимание на освоении ребенком глаголов [Сударева, 2007, с. 142]. В данной статье мы рассмотрим вопрос об употреблении детьми дошкольного возраста неглагольных средств темпоральности, а именно обстоятельственных наречий времени.

На сегодняшний день накопился достаточный практический материал, который требует анализа и обработки (родительские дневники, а также записи спонтанной речи детей). Результат ознакомления с материалом позволяет говорить о том, что существует много проблем с употреблением наречий времени в детской речи. Дети не владеют категорией времени в той же мере, что и взрослые. Они либо избегают наречий времени в своей речи, либо употребляют их с ошибками. Поэтому цель исследования — определить особенности восприятия и употребления детьми дошкольного возраста наречий времени и сопоставить последовательность их освоения в онтогенезе.

В начале своего исследования мы обратились к работам Н. Ю. Шведова и В. В. Виноградова [Шведова, 1980; Виноградов, 2001], откуда

были выписаны все наречия времени. К ним относятся такие наречия, как вчера, завтра, иногда, всегда, теперь, уже и т. д. В это же время мы начали записывать спонтанные речи детей. В ходе записи детской речи было отмечено, что дети дошкольного возраста достаточно часто употребляют наречия времени, но примеры ошибок при их употреблении говорят о том, что дети не до конца понимают их значение. Примеры подобных ошибок мы можем наблюдать в следующих детских высказываниях:

«Завтра я так объелся! Живот сильно болел...» (Костя В. 5,4).

«А меня завтра не было!» (Рита М., 5,8).

«Через скоро новый фильм выйдет» (Леша С., 5,9).

«О, а мы ходили в океанариум с мамой! Это вчера было или послезавтра... или послезавтра, не помню уже» (Егор К., 5,6).

Для того чтобы выяснить, как дети понимают и используют в своей речи наречия времени, нами был организован эксперимент, проводившийся на базе детского сада № 51 Калининского района. В эксперименте принимали участие 15 детей (4–5, 5–6 и 6–7 лет). Для составления заданий были взяты наречия из «Академической грамматики» Шведова. Эксперимент состоял из двух частей. Первая часть эксперимента была направлена на проверку понимания детьми наречий времени с помощью серии вопросов с сопровождением наглядного материала (картинки). Задача второй части — спровоцировать ребенка к продуцированию наречий времени с помощью серий заданий (вопросов) с использованием игрового персонажа (Незнайка). Приведем примеры заданий из первой части.

Детям предлагалось разглядеть картинку и предположить, подходит ли к этой картинке фраза, произносимая взрослым: *«В настоящий момент Катя рисует. Она делает это сейчас»*. Все дети дошкольного возраста справились с данным заданием. У детей всех трех возрастных групп не возникло затруднений с пониманием наречия «сейчас». Другая ситуация наблюдалась с пониманием наречия «послезавтра». Детям был представлен диалог девочки и мальчика:

«Маша: Завтра я буду украшать дом и печь торт, потому что на следующий день ко мне на День Рождения придут гости!»

Миша: А, я знаю, значит, День Рождения у тебя сегодня!»

Дети 4–5 и 5–6 лет затруднились с выполнением данного задания, правильный ответ дал только один ребенок: Ваня П. ответил «нет» (то есть сказал, что Мишина догадка неверна), однако объяснить, как

же правильно звучала бы данная фраза, он не смог. Двое детей подготовительной группы (дети 6–7 лет) справились с заданием, однако только Стас С. смог правильно подобрать наречие, обозначающее нужный отрезок времени — «послезавтра». Подобная ситуация возникает и с наречием «вчера»:

*«Девочка заболела, потому что **завтра** во время прогулки она ела снег».*

Дети 5–6 лет не справились с заданием. В средней группе (дети 4–5 лет) один ребенок правильно выполнил задание, однако не смог сказать, какое наречие в данном контексте необходимо было использовать. В подготовительной же группе двое детей дали верный ответ, употребив в нем необходимое наречие «вчера».

Во второй части эксперимента с ребятами играл сказочный персонаж Незнайка. В процессе игровой деятельности мы пытались спровоцировать ребенка на продуцирование наречий времени. Приведем пример задания:

«Сегодня я был в гостях у Знайки, а на следующий день я пойду к Пончику. Когда же я пойду в гости к Пончику?»

В средней группе один ребенок дал правильный ответ «завтра». К старшей группе количество детей, правильно продолживших предложение, возрастает. Так, и в старшей, и в подготовительной группе двое детей закончили предложение наречием «завтра».

Во время диалога взрослого и игрового персонажа мы попытались выяснить, употребляют ли дети в своей речи наречие «позавчера».

«В.: Незнайка, ты вчера ел мороженое?»

Н.: Нет, я его ел на один день раньше. Угадайте, когда же я его ел?»

Оказалось, использование наречия времени «позавчера» у детей дошкольного возраста вызывает сложности. Лишь один ребенок шести лет смог правильно употребить данное наречие при выполнении задания.

Результаты эксперимента показали, что дети дошкольного возраста (4–7 лет) затрудняются в понимании и продуцировании наречий времени. Однако в этом возрасте дошкольники уже имеют потребность в словесном обозначении временного промежутка.

Важно отметить, что дети 4–7 лет уже понимают и активно употребляют в своей речи наречие, обозначающее настоящий момент времени (сейчас). В этом же возрасте дети начинают вводить в свою речь наречие «завтра». Более сложными для понимания и продуциро-

вания оказались такие дейктические слова, как «вчера», «позавчера», «послезавтра». Принять точку отсчета другого человека, а также употребить необходимые наречия времени удалось только детям подготовительной группы, то есть детям 6–7 лет.

В процессе работы над исследованием нами были изучены родительские дневники. На основе их анализа было принято решение дополнить эксперимент. Новые задания включали в себя те наречия времени, которые часто встречаются в дневниковых записях. Так, например, было выявлено часто употребляемое в речи детей слово «давно». Приведем примеры из родительских дневников:

«Арбуз-то **давно** уж съели. Прошлый год уж съели арбуз». (Женя Г. 3,0) [Гвоздев, 1981].

«На дачу едут! А мы **давно, давно** приехали» — «Когда? Вчера?» — «Нет», — «Сегодня?» — «Нет», — «Завтра?» — «Нет. Мы **давно**, а не севоня приехали!» (Наташа М., 4,2) [Менчинская, 1996, с. 57].

Во время записи спонтанной речи детей мы также обратили внимание на часто встречающееся в речи детей наречие «давно» и «давно-давно»:

«**Давным-давно**, когда я была маленькая, я с папой ходила в лес за грибами» (Таня Г., 5,3).

«Мы **давно** не были у деда, очень давно. Вот вчера к нему ездили» (Егор К., 5,4).

В ходе эксперимента детям было предложено следующее задание, в котором ребенку предлагалось закончить предложение:

«В лесу стоит дом. Он очень старый. Это значит, его построили ...»

Оказалось, что в каждой возрастной группе детьми было употреблено наречие «давно» для обозначения времени постройки дома. Неправильные же ответы в большей степени были связаны с непониманием, что требуется ответ в виде наречия времени — дети называли того, кто живет в этом доме, или того, кто построил его: «Бабака Яга», «скворцы», «строители» и т. д.

Еще одно наречие времени, часто встречающееся в дневниковых записях, — это наречие «теперь».

Интересно, что в русском языке наречие «теперь» имеет разные значения — настоящего времени («Теперь совсем тепло») и будущего времени («Он сделал уроки, и теперь пойдет кататься с друзьями на велосипеде»).

В дневниковых записях мы видим часто встречающиеся примеры употребления детьми этого наречия для обозначения событий в настоящем времени, но не в будущем:

«— *Я опешила*» — «**Теперь** не пешишь?» (Алеша Д., 6,0) [Товмач Н. В., 1993, с. 17].

«— *А ты разве дядя?* — **Теперь-то** я мальчик, а буду дядя» (Женя Г., 4,5) [Гвоздев, 1981].

«*А Настя (няня) — это дядя или тетя?*» — «*Была тетя, а **теперь** она няня*» (Наташа М., 4,4) [Менчинская, 1996, с. 58].

В связи с этим в эксперимент мы включили задание, в котором один вариант предложения с наречием «теперь» был в настоящем времени, один в будущем, а другой вариант содержал неверно употребленное наречие «теперь».

«*Можно ли так сказать?*»

1. *Теперь я всегда ем кашу по утрам.*
2. *Я уже поел, теперь пойду гулять.*
3. *Вчера я была в гостях у Маши. Она сначала рисовала, а теперь она ела».*

Только пятеро детей дошкольного возраста дали правильные ответы на все вопросы. При этом интересно отметить, что больше правильных ответов дети дали на утверждение, в котором наречие «теперь» употреблено в будущем времени (13 ответов). С первым же утверждением согласились 12 детей. Ошибку в употреблении наречия в третьем утверждении нашли 8 детей (преимущественно в возрасте 5–7 лет).

Таким образом, дети приблизительно в равной степени понимают наречие «теперь», употребленном в настоящем и будущем времени, однако в своей речи чаще используют его в значении «в настоящее время», «сейчас».

На основе проведенного эксперимента можно сделать вывод, что к 4–5 годам у детей дошкольного возраста появляется потребность в словесном обозначении временного промежутка. У детей данной возрастной категории уже присутствуют в речи наречия времени «сейчас», «вчера», «завтра», но дети допускают ошибки в их понимании и употреблении. Ребенок в 5–6 лет уже способен воспринимать временные промежутки: «вчера», «сегодня», «завтра», но навыки использования данных понятий еще не до конца выработаны. К 6–7 годам дошкольники уже лучше понимают и активнее отражают в своей речи временные категории. Детям этого возраста легче принять точку от-

счета другого человека, хотя все еще имеются трудности в обозначении временного промежутка нужным словом. В речи появляются такие слова, как «позавчера», «послезавтра».

Процесс речевого выражения временных понятий у детей 4–7 лет находится в стадии непрерывного развития. На разных этапах у дошкольников формируются новые представления о времени и новые средства обозначения времени в речи.

Литература

- Виноградов В. В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва: Русский язык, 2001. 720 с.
- Гвоздев А. Н. *От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981. 323 с.
- Менчинская Н. А. *Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет*. Москва: Ин-т практической психологии, 1996. 184 с.
- Сударева О. Г. Темпоральные маркеры в детской речи. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. № 13 (36). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12870425> (дата обращения: 27.04.2021)
- Тарабарина Т. И., Соколова Е. И. *Детям о времени*. Ярославль: Академия развития, 1996. 240 с.
- Товмач Н. В. (ред.). *Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения. Выпуск I (Учебные материалы)*. Санкт-Петербург: Образование, 1993. 143 с.
- Шведова Н. Ю. (гл. ред.). *Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. М.: Наука, 1980. 783 с.
- Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

Райская Юлия Васильевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Julia V. Raiskaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология

Онтолингвистика и лингвокультурологическое образование младшего школьника

Научный руководитель — М. Б. Елисеева, канд. филол. наук, доц.

rayskaay1997@yandex.ru

Толкование младшими школьниками детских окказионализмов

Аннотация. Доклад посвящен языковой рефлексии младших школьников. В рамках данной работы будут приведены результаты исследования метаязыковой деятельности учащихся. Материал анализа — детские окказионализмы.

Ключевые слова: языковая рефлексия, метаязыковая деятельность, детские окказионализмы.

Understanding occasionalisms by primary school students

Abstract. The article discusses linguistic reflection of primary school children. It reports the results of the study of students' metalinguistic activity. The evidence is taken from the analysis of children's occasionalisms.

Keywords: linguistic reflection, metalinguistic activity, children's occasionalisms.

Внимание к изучению языковой рефлексии детей привлекает ученых различных областей (лингвистики, психологии) и вызывает научные споры в определении понятия «рефлексия» и вопросах дали, какие именно проявления в речи детей можно считать рефлексией.

Рассматривая рефлексия с точки зрения психологии, мы сталкиваемся со следующим определением: «Рефлексия (англ. reflection) — мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи» [Мещеряков, Зинченко, 423, 2002].

Психологами метаязыковая деятельность понимается как «способность к осознанной деятельности над языком». Проявлением осознанности считается контроль и оценка собственного речевого поведения, размышления над ним и оценочное отношение не только к собственной речи, но и к речи окружающих [Овчинникова, 2014].

Интересно отметить, что схожую позицию по данному вопросу разделяет и Е. Д. Божович, по мнению которой такие языковые способности имеют лишь школьники [Божович, 2016].

В свою очередь, российский психолингвист Т. А. Гридина утверждала, что метаязыковая рефлексия — вид интеллектуальной деятельности ребенка [Гридина, 2016, с. 182], а С. Н. Цейтлин, используя

термин «металингвистическая рефлексия на языковые факты», отмечала, что наблюдения ребенка над языком и размышления о его закономерностях, безусловно, является свидетельством освоения родного языка.

На вопрос о том, что именно можно считать проявлениями метаязыковой рефлексии, однозначного ответа нет. Например, Т. А. Гридина рассматривала проявления метаязыковой рефлексии как лингвокреативность на примере детских вопросов: «Если есть ежевика, то может быть и ежекюша?» (Кюша, 7 л.) [Гридина, 2016, с. 149].

М. Б. Елисеева считает проявлением языковой рефлексии самоисправления, которые отмечались родителями в дневниковых записях речи ребенка 2 лет. [Елисеева, 2014], отмечая, что метаязыковая деятельность — «результат функции толкования, которая позволяет говорить о самом языке» [Елисеева, 2017].

Наше исследование было проведено на материале детских окказионализмов. Под окказионализмами понимают слова, не соответствующие нормативному языку и обусловленные контекстом употребления [Ахманова].

Для эксперимента нами были отобраны следующие примеры детского словообразования: *наскучаться, гвозденок, перезвать, сахарить, покупец, продавец, человечиться, снегирюха*. Слова отбирались из словаря-справочника «Говорят дети» [Цейтлин, Елисеева, 2020].

Наш эксперимент проводился в два этапа. Первый этап состоял из фронтальной работы с учащимися 4-го класса. Была проведена беседа, в которой учитель побуждал детей к актуализации их знаний о различных словарях, рассказал им про словарь — «Говорят дети». Далее было приведено несколько детских высказываний, над значением которых дети могли порассуждать устно, а затем на слайде появлялось верное толкование.

Учитель показывал словарь, читал несколько примеров из детской речи. Для фронтальной работы нами были отобраны следующие слова: *бескультура* (вместо *физкультура*), *мазелин* (вместо *вазелин*), *орунья* (та, которая любит орать).

Второй этап эксперимента подразумевал письменный опрос детей. Учащимся были выданы бланки для записи толкований значений окказиональных (то есть придуманных) детских слов.

Для проведения опроса мы отобрали 8 слов: *наскучаться, гвозденок, перезвать, сахарить, покупец, продавец, человечиться, снегирюха*.

Рассмотрим наиболее частые ответы детей, приведенные в таблице.

Таблица

Наиболее частые формулировки, данные детьми при толковании окказионализмов

Экспериментальное слово	Наиболее частые примеры детского толкования
Наскучаться	Соскучиться, скучать, долго скучать
Гвоздёнوك	Сын гвоздя, маленький гвоздик
Перезвать	Дать новое имя, назвать по-другому, переименовать
Сахарить	Посластить, добавить сахар
Покупец	Покупатель
Продавщик	Продавец
Человечиться	Становиться человеком
Снегирюха	Женщина — снегирь, мама снегиря, жена снегиря, «женский пол снегиря» самка снегиря.

Как можно заметить в приведенной нами таблице, большинство ответов, данных участниками эксперимента, совпадают с нормативным толкованием слов. Это значит, что дети, опираясь на языковую систему, смогли дать толкование, приближенное к тому смыслу, который подразумевался говорящими данные фразы детьми.

Рассмотрим количество верных и неверных ответов. Результаты приведем в диаграмме.



Диаграмма. Результаты толкования детьми окказиональных слов

Наиболее простыми стали слова *наскучаться*, *покупец* и *продавец* — с этими словами справились абсолютно все участники эксперимента, то есть 100 % детей смогли дать верное толкование.

Слову *наскучаться* предшествовала фраза ребенка 5 лет: «*Мы тут наскучались без тебя!*». Все 25 участников поняли, что подразумевалось ребенком — скучать. Рассуждая над фразой «*Ты будешь продавец, а я покупец*» (3), все 25 человек верно определили, что слово *покупец* означало покупатель.

Слово *человечиться* было дано в следующем контексте: «*Дикари произошли, потому, что обезьяны трудились. А потом Дикари понемножку-понемножку стали человечиться*» и означало «становиться подобным человеку». Синонимичные ответы дали 25 детей, среди которых: *умнеть, культурно развиваться, учиться, становиться / делаться / превращаться человеком*, а в работе Марии Ц. было сформулировано следующее толкование: «*Эволюция превращения обезьян в человека*».

К слову *перезвать*, употребленное в речи ребенка 3 лет: «*Давай всех кукол перезовем!*», дали верное толкование 24 учащихся, один не смог сформулировать толкование.

У 23 учащихся мы отметили верное понимание и толкование слов *гвоздёнок*, *человечиться* и *снегирюха*. В словаре-справочнике «*Говорят дети*» к слову *гвоздёнок* дается толкование *детёныш гвоздя*: «*Верка, смотри: гвоздь и гвоздёнок*», однако среди работ неверным толкованием было *большой гвоздь* — указал 1 ребенок, а в другой работе не было ответа.

Снегирюха — слово, при анализе которого мы отметили самые разнообразные формулировки ответов, но в то же время указывающие на верность понимания детьми его значения. Контекст звучал так: «*А кто жена у снегиря? — Снегиренок. Нет, снегирюха*». Среди ответов мы встретили: *снегирь* (жен. р.), *самка снегиря*, *женщина-снегирь*, *мама-снегирь*, *девочка-снегирь*, *мама снегирёнка*, *жена снегиря*, *самка снегиря*. Не смогли отнести к верным ответам формулировки, указанные в двух бланках — *снегирёнок*, *снегирь*. Очевидно, дети не смогли дать толкование и записали слова из контекста задания. Кстати, именно это слово вызвало у детей наибольший интерес и положительные эмоции, проявлениями которых можно считать смех и улыбки в момент проведения эксперимента, а в дальнейшем — неоднократные упоминания этого слова.

22 человека верно подобрали толкование к слову *сахарить* («*А ты сахарила?*»), записав следующие значения: *посластить, до-*

бавить сахар. В одной из работ не было ответа, в другой — неверное толкование — *мусорить*.

Анализ полученных данных наводит на мысль о том, что дети данной группы имеют склонность к метаязыковой деятельности. С заданием описанного эксперимента справились все дети. Среди бланков нет работ, в которых отсутствует больше двух ответов, а в приведенных ответах большинство — верных, что доказывают высокие показатели.

Литература

- Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов*. URL: <https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/m.htm> (дата обращения 07.09.2019).
- Божович Е. Д. *Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... д-ра пед. наук*. Москва, 2016. 450 с.
- Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. № 1. С. 148–153.
- Елисеева М. Б. Метаязыковая деятельность ребёнка раннего и дошкольного возраста. *Русский язык в школе*. 2017. № 6. С. 35–39.
- Овчинникова И. Г. Что такое метаязыковая способность. *Филолог (интернет-журнал)*. 2014. № 6. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/doprub_6_139 (дата обращения: 19.08.2020).
- Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б., Галактионова Л. Н., Воробьева Т. А. *Говорят дети. Словарь*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.

Проблемы межкультурной коммуникации

Лайцзына Ашан

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ashan Laizina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблемы межкультурной коммуникации

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

1375486401@qq.com

Выражение согласия и несогласия на русском языке в повседневной жизни и в деловой коммуникации

Аннотация. Целью исследования является анализ средств выражения согласия и несогласия в повседневной жизни и в деловой коммуникации на русском языке. Выводы о том, как правильно использовать различные выражения согласия и несогласия в русском языке, будут полезны иностранцам, изучающим русский язык. Они смогут выбрать наиболее приемлемую форму ответа на запрос и тем самым избежать коммуникативной неудачи.

Ключевые слова: в повседневной жизни, в деловой коммуникации, согласия, несогласия, полный и неполный.

Expressing agreement and disagreement in business and everyday communication in Russian

Abstract. The research analyses the means of expressing agreement and disagreement in business and everyday communication in Russian. The conclusions made in the research may find an application in teaching Russian as a foreign language. The knowledge based on the research findings may help to choose the most acceptable form of response to a request and thus avoid communication failure.

Keywords: everyday communication, business communication, agreement, disagreement, complete and incomplete.

Людам часто нужно выражать мнение в процессе общения. Средства выражения согласия и несогласия имеют высокую частоту реализации в устном общении; они занимают важное место в устном общении, независимо от любого способа общения и других условий; они также часто встречаются в ежедневных разговорах дома, среди друзей, на улице, в официальных ситуациях, на работе, в пробках и т. д. Согласие/несогласие регулирует отношения между говорящими, устанавливает положительную или отрицательную тональность общения, помогает достичь поставленных коммуникативных целей, избежать коммуникативных неудач [Балдыкова, 2018].

В последние годы растет научный интерес к средствам выражения согласия и несогласия. Однако оценки и интерпретации согласия/несогласия до сих пор остаются весьма разноречивыми. Большинство исследователей принимает классификацию согласия М. К. Любимовой,

поэтому в настоящей публикации мы следуем ее точке зрения и разделяем согласие на полное и неполное [Любимова, 2002, с. 54].

Полное согласие

Полное согласие является наиболее распространенным речевым актом как в повседневной жизни, так и в деловой коммуникации.

В жизни мы чаще всего выражаем полное согласие и используем его для того, чтобы договориться с кем-то. Слова, которые мы используем с высокой частотой: «да», «действительно», «это так», «(это) правда», «(и) в самом деле», «правильно», «(совершенно) верно», «(само собой) разумеется», «конечно», «безусловно» [Оразалинова, 2012, с. 82; 3] и т. д.

В деловой коммуникации вежливым способом выразить полное согласие считаются следующие фразы: «Я не против», «Я полностью согласен», «У меня нет абсолютно никаких возражений» [Оразалинова, 2012, с. 82] (см. табл. 1; источники примеров в табл. 1 — [Оразалинова, 2012, с. 84]).

Таблица 1

**Выражение полного согласия
в повседневной речи и деловой коммуникации**

Полное согласие	
В повседневной жизни	В деловой коммуникации
1) Да 2) Действительно 3) Это так 4) (Это) правда 5) Правильно (Совершенно) 6) Верно 7) Конечно 8) Безусловно	1) Я не против 2) Я полностью согласен 3) У меня нет абсолютно никаких возражений

Неполное согласие

Неполное согласие означает согласие с одной частью того, что говорит собеседник, но по поводу другой части говорящий имеет свое собственное, отличающееся мнение. Выражается частичное согласие с помощью фразы, в которой сначала стоит согласие, затем связующее слово. Реализуется оно при помощи лексем и словосочетаний *отчасти, частично, в некотором роде, в какой-то степени* и др., которые выражают неполноту согласия [Оразалинова, 2012]. В сфере деловой коммуникации функционируют не только полное и неполное, но и условное согласие, которое является одной из наиболее важных форм

согласия в деловой коммуникации («*Мы согласны, если только...*») [Абрамов, 1999].

Несогласие

Если в средствах выражения согласия в бытовом и деловом общении есть общее, то выражение несогласия происходит совершенно по-разному. В повседневной жизни русские косвенно выражают отличающееся от других мнение, а выбор лингвистических средств зависит от языковых привычек и частотности.

1) Прямое выражение несогласия: «*Нет слов!*», «*Нельзя!*», «*Невозможно!*» [Красных, 2018].

«— *Мам, можно я поиграю на компьютере?*

— *Нельзя!*»

2) Выраженное сожаление: «*Простите, но я думаю..., к сожалению...*» [Красных, 2018].

«— *Я думаю, это платье идеально подходит тебе.*

— *К сожалению, у меня не было случая, когда мне нужно было надеть это платье.*»

3) Эмоционально заряженные фразы: «*Ты с ума сошел?*», «*Ты идиот?*». «*Ты шутишь?*» [Лю Хэнбинь, 2016].

«— *Я хочу надеть это на деловую встречу.*

— *Ты с ума сошел?*»

4) Сомнение: «*Ты действительно так думаешь?*», «*Это действительно твое мнение?*» [Лю Хэнбинь, 2016].

«— *Я думал, что он очень дружелюбный, интересный человек.*

— *Ты действительно так думаешь?*»

В деловой коммуникации в целях достижения более глубокого понимания между сторонами, участвующими в переговорах, снижения напряженности на переговорах и получения более высоких результатов при выражении разногласий часто используются методы деэскалации, например: «*Наша точка зрения несколько расходится с вашей*» [Лю Хэнбинь, 2016]. Использование в деловом общении имени и отчества собеседника также может снизить негативный эффект: «*Понимаете, Ольга Сергеевна, ...*»; «*Видите ли, Иван Петрович, ...*». Вступительная фраза, которая имеет значение «*сожалею, но вынужден не согласиться с вами*», часто используется в деловом общении в наши дни и может помочь смягчить категоричность отрицания: «*К сожалению, мы не достигли консенсуса по этой стороне. Боюсь, что вы упустили главное из того, что я хотел сказать*» [Studme.org]. Разногласия должны выражаться таким образом, чтобы сочетать вежливость и убеждение. Следует позаботиться о том, чтобы четко изложить

причины расхождения во мнении, да еще и так, чтобы причины отказа не вызывали недовольства, раздражения и не влияли на конструктивное взаимодействие в будущем (см. табл. 2; источники примеров в табл. 2: [Красных, 2018; Лю Хэнбинь, 2016; Studme.org]).

Таблица 2

**Выражение несогласия
в повседневной речи и деловой коммуникации**

Несогласия	
В повседневной жизни	В деловой коммуникации
1) Нет слов! 2) Нельзя! 3) Невозможно! 4) Простите, но я думаю... 5) К сожалению... 6) Ты с ума сошел? 7) Ты идиот? 8) Ты шутишь? 9) Ты действительно так думаешь?	1) Наша точка зрения несколько расходится с вашей. 2) К сожалению, мы не достигли консенсуса по этой стороне. Боюсь, что вы упустили главное из того, что я хотел сказать.

Таким образом, как полное, так и неполное согласие может быть использовано в повседневной жизни и в деловой коммуникации, а условное согласие чаще используется в деловой коммуникации. Способы выражения несогласия в повседневной жизни и в деловой коммуникации совершенно разные. В деловой коммуникации используют эвфемизмы для выражения несогласия, чтобы не препятствовать взаимному сотрудничеству.

Литература

Абрамов Н., *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*. 2-е изд. Москва: Русские словари, 1999.

Балдыкова З. А. *Средства выражения согласия/несогласия в устном общении: дис. ... магистра*, СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2018.

Красных В. И. Выражение согласия-несогласия с высказыванием собеседника. *Русский язык за рубежом*. 1970. № 1. 28–31 с.

Любимова М. К. *Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения*. Курск: КГУ, 2002. 54–55 с.

Лю Хэнбинь. *Формулы согласия/несогласия в русском и китайском речевом этикете: дис. ... магистра*, ЮУрГУ, Челябинск, 2016.

Оразалинова К. А. *Коммуникативные смыслы согласия и способы их вербализации в русском языке. Вестник Челябинского государственного университета.* 2012. № 2. 81–85 с.

Речевые формулы согласия и отказа. https://studme.org/237133/literatura/rechevye_formuly_soglasiya_otkaza (дата обращения: 09.02.2021).

Жабина Анастасия Алексеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена.

Россия, Санкт-Петербург

Anastasia A. Zhabina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Филология и лингводидактика

Проблемы межкультурной коммуникации

Научный руководитель — Т. В. Радыгина, канд. филол. наук

УДК: 316.7

**Концепты «лицо» и «амаэ»
в культурной картине мира японцев**

Аннотация. Работа посвящена анализу специфики концептов «лицо» и связанного с ним концепта «амаэ» в современной японской лингвокультуре. Знание данных концептов важно для успешной межкультурной коммуникации с участием носителей японской культуры, и в этом аспекте особое внимание в работе уделено различиям и особенностям японской и русской коммуникации. Отсутствие знаний об описываемых концептах неизбежно приводит к сбоям в коммуникации и даже может привести к срыву межкультурного взаимодействия с японцами.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативное поведение, лингвокультура, концепт, когнитивная лингвистика, личность, коммуникативная культура.

**Cognitive domains «face» and «amae»
as basic determinates in the communicative behavior
of the Japanese**

Abstract. The paper discusses cognitive domains «face» and «amae» in modern Japanese linguistic culture. These domains are fundamental in culture and the success of intercultural communication largely depends on the

speaker's awareness about them. Hence, the paper explores basic features and differences of Japanese and Russian communication. A lack of knowledge about «face» and «amae» will inevitably lead to errors or cause failure in communication with the Japanese.

Keywords: cross-cultural communication, communicative behavior, linguistic culture, concept, cognitive linguistics, personality, culture of communication.

Каждому народу свойственны социокультурные особенности, возникшие по ходу его исторического развития. Культурная картина мира японцев и русских сильно отличается, поэтому важно принимать во внимание основные концепты для достижения успешной коммуникации.

Согласно культурологической классификации культур Г. Хофштеде [Hofstede, 2015, p. 96], принятой в качестве одной из основных в межкультурной коммуникации, Япония является коллективистской страной, где общество иерархично и четко структурировано. Каждый человек в культуре данного типа ощущает себя прежде всего не столько индивидуальностью или личностью, сколько маленькой составной частью социума, которой предписываются в зависимости от занимаемого положения определенные обязанности и правила. Характерная для японцев групповая сплоченность ведет к таким чертам группового поведения, как следование определенному порядку в обществе, исполнение своего долга, подавление своего «я» ради интересов социальной группы, а также бескорыстное почитание вышестоящих и старших.

Пришедший из Китая концепт «лица» (*mentsu*) — это важный аспект в японской культуре, отражающий публичный имидж конкретного человека в обществе, предписывающий ему обязательства и правила поведения. Этот психологический термин включает в себя репутацию, настроение, чувства, стыд отдельного человека. Именно «лицо» определяет профессиональные и личные отношения людей друг с другом. Устойчивое выражение «顔を失う» (*kao wo usinau*) [Быкова, 2000, с. 87], означающее в переводе на русский «потерять лицо», по мнению японцев, значит, что человек опозорился, «упал в глазах» окружающих его людей, так как он не смог удовлетворить ожидания общества в качестве той или иной предписанной ему социальной роли. В крайних случаях потеря лица может привести к утрате места в обществе. Японский менталитет считает существование человека вне общества невозможным, поэтому «потеря лица» — это по сути уничтожение личности, превращение его в пустое место, что является наиболее тяжелым наказанием для представителей этой культуры. В противоположность

этому существует выражение «顔を立てる» (kao wo tateru) [Быкова, 2000, с. 88], которому нет эквивалента в русском языке, но его можно интерпретировать как укрепление своего позитивного облика в обществе. Для этого японцу необходимо почтительно относиться к вышестоящим в социальной лестнице, вести себя подобающе социальному статусу. Другими словами, делать все, чтобы «лицо» оставалось на своем месте.

Вытекающая из концепта «лицо» теория амаэ — это теория, предложенная японским психотерапевтом Такэо Дои, подразумевающая снисхождение более высокого по социальной лестнице человека к более низкому, потерпевшему неудачу и потому нуждающемуся в поддержке. Благодаря амаэ, считают японцы, удается смягчить «трение» между людьми, создать более приятную и комфортную обстановку во время критической ситуации. При этом более слабая сторона рассчитывает на то, что все ее просчеты будут прощены. Поведение человека из мира «амаэ» можно сравнить с поведением ребенка, ищущего постоянной опоры и поддержки у родителей и в то же время полагающегося на их снисходительность и благожелательность.

В Японии, как было сказано выше, важной составляющей нахождения в обществе является «сохранение лица». При его потере в результате несоответствия предписанным статусом нормам и правилам японец чувствует стыд и вину. Японцы стараются жить сообразно представлению о своем образе и статусе, а когда это им не удается, им становится стыдно за себя и перед собой, и перед другими. Стыд — не столько реакция на критику другого, страх осуждения, сколько реакция на то, что идеальное представление о самом себе может быть разрушено [Шкапа, 2004, с. 169–173]. Во избежание этого чувства вышестоящие по социальной лестнице японцы используют «Амаэ» в надежде на то, что японец, к которому было снисхождение, сам усвоит свои ошибки и в дальнейшем их не допустит.

Русское общество также является коллективистским, но в меньшей степени, что напрямую влияет на типичное коммуникативное поведение: русские, в отличие от японцев, не склонны переживать насчет соответствия занимаемой в социальной лестнице роли, им больше характерно самоутверждение непосредственно в процессе общения. Особенностью, характеризующей национальный тип общения русских, является непринятие критики в свой адрес, категоричность, нетерпимость к самокритике и расценивание конфликтной ситуации как умения постоять за себя [Морозова, 2019, с.120–125]. Поэтому русскому коммуникативному поведению во многом присуща конфликтность как

мера отстаивания себя и своих интересов в обществе. Японская культура является культурой молчания, где не только табуируются проявления сильных эмоций, но и даже выражение своего истинного отношения к ситуациям. По этой причине японцы склонны либо вовсе скрывать свое истинное отношение к ситуации, проявляя терпимость, либо использовать намеки с помощью мимики, поз, жестов, интонации, паузы. Так, например, если японец во время диалога с вами резко прерывает разговор длительным молчанием, это может быть знаком того, что ему некомфортно или он смущен.

Другой особенностью русского человека является преобладание неформального стиля общения в разнообразных коммуникативных ситуациях. Эта особенность характеризуется превалирующей долей подобия дружеского общения вне зависимости от статуса и занимаемой должности людей. Японское коммуникативное поведение, напротив, подразумевает использование разных лексических и грамматических единиц в зависимости от ситуации общения и «надетого лица». В японском языке существует формальный стиль общения 敬語 (keigo), который используют нижестоящие при обращении к вышестоящим для выражения уважения и учтивости. При этом нижестоящий, говоря о себе в официальной обстановке, обязан использовать 謙讓語 (kenjo: go) или самоуничижительную речь, чтобы принизить себя перед человеком с более высоким статусом для демонстрации почтительности по отношению к нему. Отечественный японист В. М. Алпатов утверждал, что вышеуказанные этикетные отношения выражаются в языке благодаря разнообразию грамматических форм, выбор которых зависит от отношения говорящего к собеседнику и к лицам, о которых идет речь. В самом общем виде можно сказать, что вежливые формы используются в отношении высших и равных по социальной лестнице, а простые — в отношении низших и равных по социальной лестнице [Алпатов. 2008, с.180–181].

Коммуникативному поведению русских свойственна контактность, заключающаяся в распространенности телесного контакта, а именно в рукопожатиях, похлопываниях по плечу и так далее. В России такое поведение чаще всего расценивается как проявление дружелюбности, в то время как в японской культуре это считается проявлением агрессивности, бесцеремонности.

Таким образом, анализируя особенности коммуникативного поведения русских и японцев можно сделать вывод о том, что при незнании концептов «лица» и «амаэ» вероятность того, что коммуникация не состоится, довольно высока. Поэтому для успешной коммуникации

представителю русской культуры нужно принимать во внимание особенности японского коммуникативного поведения, а именно:

- 1) избегание физических прикосновений;
- 2) проявление снисходительности и доброжелательности;
- 3) избегание «кризисных» ситуаций, приводящих к «потере» лица;
- 4) уклончивость и неуверенность.

Литература

- Алпатов В. М. *Япония. Язык и культура*. Москва: Языки славянских культур, 2008. 208 с.
- Брюхова Е. И. Особенности функционирования категории «ложь» в языковой культуре японцев. *Litera*. 2018. № 4. С. 322–328.
- Быкова С. А. *Японско-русский фразеологический словарь*. Москва: ИД «Муравей-Гайд», 2000. 272 с.
- Морозова Т. В. Национальное коммуникативное поведение: доминантные особенности русской культуры общения. *Гуманитарная парадигма*. 2019. № 1 (8). С. 120–125
- Пронников В. А., Ладанов И. Д. *Японцы*. Москва: Наука, 1985. 348 с.
- Шкапа Н. В. Стыд и вина в японской культуре. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2004. № 1 (10). С. 169–173.
- Hofstede G. *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw Hill, 2015. 279 p.

ФИЛОСОФИЯ

Постчеловеческие исследования

Киргизов Григорий Валерьевич

Университет ИТМО

Санкт-Петербург, Россия

Grigorii V. Kirgizov

ITMO University

Saint Petersburg, Russia

Философия

Взгляд на эстетическую теорию Адорно в оптике кибернетики

Научный руководитель — Н. А. Федорова, канд. филос. наук

gkirgizov@yandex.ru

УДК 7.01

Взгляд на эстетическую теорию Адорно в оптике кибернетики

Аннотация. Кибернетика является современным условием философствования, а технологизация, трансдисциплинарность и постмедиаальность — современными тенденциями искусства. В данной работе автор попытается прояснить эти тенденции, опираясь на эстетическую теорию Теодора Адорно и концептуальный аппарат кибернетики второго порядка.

Ключевые слова: современное искусство, эстетика, кибернетика, Теодор Адорно, трансдисциплинарность, постмедиаальность, новое медиаискусство.

Adorno's aesthetic theory: A cybernetics perspective

Abstract. Cybernetics is a modern prerequisite of philosophy, while technologization, interdisciplinarity and post-mediality are the key trends in contemporary art. The paper approaches these trends drawing on Theodor Adorno's aesthetic theory and the conceptual framework of second-order cybernetics.

Keywords: contemporary art, aesthetics, cybernetics, Theodor Adorno, transdisciplinarity, post-mediality, new media art.

Поле современного искусства очень разнородно. Оно может принимать любую форму, работать с любым набором материалов и активно использовать новые технологии. Современные художники не могут держать себя в сколько-нибудь устоявшихся эстетических границах и активно совершают вылазки в иные дискурсивные поля, например проникают на территорию науки, обращаясь к научным методам работы и примеряя на себя роли исследователей. В этой сложной картине можно выделить две основные тенденции: во-первых, постмедиаальность (post-medium condition, что также можно обозначить как исчерпание традиционных средств выразительности) и, во-вторых, трансдисциплинарность. К примеру, в эти тенденции вписываются такие направления художественной практики, как новое медиаискусство (new media art) с его центральностью новых технологий и открываемых ими возможностей, инсталляция как постмедиаальная форма искусства, область Art&Science, проекты, отыгрывающие интерактивную и реляционную эстетики, и многое другое.

Цель данной работы — наметить такую единую перспективу, в которой эти тенденции найдут свое место и которая тем самым будет способна их прояснить. Она будет выстроена с опорой на две области мысли: кибернетику и эстетическую теорию Т. Адорно [Адорно, 2001].

Стоит пояснить значимость кибернетики для данных вопросов. Что она нам может здесь дать? На кибернетику можно смотреть с двух перспектив. С одной стороны, как на научную область и достаточно техническую инженерную дисциплину, активную преимущественно в 1950–1970 гг. и внесшую незаменимый вклад в формирование того мира информации, который мы сейчас наблюдаем. С другой стороны, кибернетика открыла качественно новый способ мышления, и здесь вклад кибернетики лежит уже скорее в области эпистемологии, что связано в первую очередь с кибернетикой второго порядка. Чтобы пояснить это, мы процитируем Г. Паска, одну из ключевых фигур этой области мысли, который приводит крайне любопытные мысли в размышлении о том, что представляет собой кибернетика [Паск, 1992]: «Единственная проблема заключается в вопросе о том, является ли кибернетика наукой. Может быть, это искусство, эпистемологическая схема, логика, онтология или, как предпочитает Глэнвилл, философия дизайна? ... Что касается меня, то я никогда не мог видеть две культуры К. П. Сноу как расходящиеся; искусство и наука, психология и эстетика кажутся мне частью одного стремления, и они сосуществуют вместе». Помимо этого, как

утверждает Ю. Хуэй, современный гонконгский философ техники, кибернетическая мысль является современным условием философствования [Хуэй, 2020], а значит, и осмысления искусства, тем более искусства, столь стремящегося к технике и трансдисциплинарности. Эти взгляды указывают нам на удивительное пересечение кибернетики и эстетики и на потенциал построения размышлений на этой территории.

Далее мы сначала обратимся к нескольким пунктам теории Адорно, а затем посмотрим на них в кибернетической оптике, прибегнув к фундаментальному кибернетическому понятию информации в понимании антрополога Г. Бейтсона, участвовавшего еще в первых конференциях по кибернетике, где она и получила свое название как наука. Далее при упоминании слов «современное искусство» будет в первую очередь иметься ввиду искусство, отвечающее обозначенным выше тенденциям.

Два момента из эстетической теории Т. Адорно

В своей работе мы будем отталкиваться от базового для эстетической теории различения в паре формы и содержания. Первый момент из эстетической теории Адорно, к которому мы обратимся, — это место формы в этой паре. Форме Адорно отводит центральную роль, настаивая, что именно в ней и в ее особой организации заключается сущность произведения искусства, которое иначе, при акценте на содержании и довольно поверхностном взгляде на форму лишь как на материал для его передачи, превращается, например, в нечто вроде социального комментария.

В своем анализе Адорно утверждает, что в художественном произведении значимо все частное. Каждый элемент произведения о чем-то говорит и за счет его организации складывается в тотальность произведения. В этом искусство противостоит контингентной природе эмпирической действительности, где вещи просто состоят в наличии и необязательно имеют осмысленное место (если только осмысляющий их не наделен особо художественным воображением), либо несут какой-то привычный смысл, сливающийся в глазах наблюдателя с фоном обыденности. Произведения искусства достигают такой осмысленности зачастую за счет акта реконтекстуализации. Вырывая вещи из привычного контекста и подменяя его на конструируемый ими, они лишают их привычного содержания и его немоты и наделяют их голосом, новым говорящим содержанием. Так вещи, вне власти привычного довлеющего контекста, становятся его свидетелями, делая его явным и заметным, иногда даже обличающими его;

становятся знаками, явно указывающими на него и позволяющими высказываться о нем присущими ему же вещами. Кажется, что тут было бы потенциально полезно развить тему в сторону некоторого рода эстетической семиотики, опирающейся на концепции кибернетики и кибернетическое осмысление современного высоко-технологического состояния мира, в связи с чем обратиться к семиотике, например, в трудах Ю. Лотмана. К сожалению, это выходит за рамки данной работы но, вероятно, станет темой последующих исследований.

Для того чтобы прояснить эти моменты как-то еще, помимо простой отсылки к фундаментальному труду Адорно, где он посвящает этому вопросу многие страницы, можно прибегнуть к примеру. Возьмем известную серию работ «ТВ Будд» корейского художника Нам Джун Пайка. Это крайне красноречивые работы, состоящие всего из двух объектов: собственно, из телевизора и статуэтки будды, находящихся друг напротив друга. Будду снимает камера, подключенная к телевизору, а взгляд будды обращен в экран, в котором он видит себя, то есть трансляцию съемки собственного лица. Телевизор здесь становится представителем всей сферы массмедиа, ярко выделяя весь комплекс проблем, которые с ней связаны. Это становится возможным благодаря конструированию иного контекста, в котором, противопоставленный будде как символу внутренней ясности и замкнутый с ним в цикл бесконечного созерцания, приобретает совершенно иной смысл, свидетельствуя об этом комплексе проблем: массмедиа, замещающим осознанный взор внутреннего созерцания взором бессознательным, направленным вовне и поглощенным потреблением заданных нарративов. Сколь безмолвной не была бы трансляция по ТВ в этой работе, она оказывается красноречивее всего того, что можно встретить в привычном контексте информационного потребления. *Medium is the message*, как говорится.

Второй значимый для нас момент из эстетической теории Адорно, относящийся скорее к стороне содержания в паре формы и содержания, — это обнаруживаемая в искусстве диалектика рационального и нерационального. Она обнаруживается в структуре языка искусства, который объединяет в себе как концептуальный (рациональный), так и миметический (нерациональный) элементы. Существование искусства как нерационального пути познания в эпоху рациональности указывает на недостаточность рационального пути, ведь он является выражением чистой инструментальности, а инструментальное сознание неспособно поставить себе цель, которая, по определению, будет лежать за его пределами. То есть цель движения рациональной эпохи неизбежно ускользает от ее главного и единственного способа по-

знания. Словами самого Адорно [Адорно, 2001, с. 83]: «Тот факт, что миметическое искусство возможно внутри рациональности и пользуется ее средствами, является реакцией на дурную иррациональность рационального мира, полностью управляемого и подчиненного структурам власти. Ведь цель всякой рациональности, наиболее чистом и полном воплощении средств покорения природы, заключается в том, что уже не является средством, то есть представляет собой явление нерациональное. Именно эта иррациональность скрывает и отрицает наличие капиталистического общества, тогда как в отличие от нее искусство представляет истину в двойном понимании этого слова: в том, что оно сохраняет скрытую от мира рациональностью картину ее целей и устремлений, и в том, что искусство изобличает реальную суть иррациональности этих целей, — ее абсурдность». И чуть позже он добавляет: «Искусство — это рациональность, критикующая рациональность, не стараясь отделаться от нее; оно явление не дорациональное или иррациональное, как с плеча и несправедливо можно было бы сделать вывод исходя из вплетения той или иной человеческой деятельности в общественную тотальность». Искусство берет на себя задачу выявления и компенсации этого. Линия мысли Адорно особо интересна в свете тем современного искусства, находящихся в тесном взаимодействии с современностью как следствием Просвещения: либо критикующих его тень, величаемую часто именем Антропоцена, либо воображающих иное и предполагающих возможное (о чем, например, содержательно пишет Д. Булатов [Булатов, 2019]). Для примера, известный проект Эдуардо Каца «Генезис» выявляет скрытое в научном методе несоответствие между ее объявленной чистотой от иррационального и действительным отыгрываемым результатом. В этом проекте Кац с помощью трансгенных технологий закодировал в ДНК клеток бактерий сообщение из Книги Бытия (1:28) (далее приведено в русской версии): «И сказал им Бог: плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте ею, и владычествуйте над рыбами морскими и над птицами небесными, и над всяким животным, пресмыкающимся по земле». Тем самым этот проект сводит к минимуму расстояние между явной направленностью методов биотехнологии и их древними ориентирами, и позволяет увидеть это несоответствие.

Сводя эти моменты про форму и содержание вместе, можно сказать, что форма произведений современного искусства организуется вокруг сложного содержания современной эпохи, объявленной рациональной. В этом смысле также можно привести слова Адорно, который говорит, что форма — это осадок содержания.

Кибернетическая оптика

Кибернетический взгляд на отношение между формой и содержанием позволит нам прояснить обозначенную вначале проблематику. Прежде всего, не вдаваясь в длительное введение в кибернетику и ее историю, стоит отметить две особенности кибернетики как области мысли. Она производит два фундаментальных разрыва с традиционной научной эпистемологией, и их можно последовательно соотнести с кибернетикой первого (старой) и второго (новой) порядка. Кибернетика первого порядка совершает разрыв с линейной причинностью, когда каждому событию однозначно предшествует независимая от него причина. Она отказывается от этого в пользу циклической причинности, заложенной в понятии цикла обратной связи. Любое действие ведет не только к цели, но и к переопределению целей, которые, в свою очередь, ведут к переопределенным действиям. Кибернетика второго порядка совершает более фундаментальный разрыв, отказываясь от объективности наблюдателя и его независимости от наблюдаемой системы, причем не столько в том смысле, в котором это вскрывает квантовая физика (хотя и в этом тоже), а скорее в том, что это именно наблюдатель является тем, кто определяет значимые черты системы, тем самым определяя ее (или даже, что ближе к сути, конструируя ее) в соответствии со своими целями, взглядами, интуициями, вкусами и предубеждениями. Новая кибернетика не различает субъекта и объекта, рассматривая лишь целостные системы. Наблюдатель становится участником. Заинтересованный читатель может найти подробные философские введения в особенности кибернетики в англоязычной статье Б. Скотта [Скотт, 1996] или в переведенном труде Ю. Хуэя [Хуэй, 2020]. Нам же хватит этих двух пунктов, на базе которых мы можем сформулировать следующую трансформацию взгляда на зрителя в искусстве: безучастный и независимый наблюдатель искусства становится его участником, который меняется после участия в нем. Это, пожалуй, было схвачено еще в конце 1960-х годов в системной эстетике Д. Бернхэма [Бернхэм, 1968] и приобрело более глубокую трактовку с немного другой перспективой в реляционной эстетике Н. Буррио [Буррио, 2002].

С учетом вышесказанного мы можем перейти к понятию информации Бейтсоном. В его формулировке, информация — это «различие, которое значимо» [Бейтсон, 1979]. В оригинале оно представляет собой плохо передаваемую игру смыслов и звучит как «*difference that makes a difference*», что обыгрывает выражение «*to make a difference*»,

означающее одновременно и «изменить ситуацию», и «иметь значение». Если немного разобрать это определение, то в первом приближении информация — это нечто отличное от фона нашим восприятием, какое-то различие, какая-то разница. Эта часть достаточно близка к классическому пониманию информации, по Клоду Шеннону, как чего-то отличимого от шума и несущего содержание, независимо от получателя информации. Определение Бейтсона же явно включает получателя в картину. Сообщение может быть сколь угодно отличимым и просто отличным, но если получатель не готов к его принятию, то оно с тем же успехом могло бы быть пустым шумом. Так что во втором приближении информацией можно назвать лишь то различие, которое оказывается значимым для получателя, то, что как-то меняет его ход действий или ход его мысли.

Если вернуться к искусству, то тут можно вновь обратиться к нескольким местам труда Адорно, в которых он говорит о схожем отношении произведения и его наблюдателя, например: «Анализ (произведения) заканчивается, когда прекрасное обретает тот вид, в котором оно предстает совершенному и бессознательному до самозабвения восприятию. *Тем самым анализ субъективно описывает тот путь, который произведение искусства объективно отражает в себе,* — адекватное познание эстетического есть спонтанный ход объективных процессов, происходящих в произведении в силу существующих в нем напряженностей и противоречий» [Адорно, с. 103]. Эти слова приобретают более ясную форму в идейном аппарате кибернетики. Пара формы и содержания становится тройкой формы, содержания и участника. Эта тройка замыкается контуром информации, в котором форма является, с одной стороны, осадком содержания, а с другой — тем, что в столкновении с участником формирует с ним канал информации. Тогда можно утверждать, что произведение стремится (явно или неявно) к такой организации, которая позволит наиболее эффективно и целостно передать информацию именно в приведенном понимании, то есть как чего-то, что производит значимое изменение, скажем, в перспективах участника на данный мир и миры возможные, обогащая их и пополняя. Таким образом, можно сказать, что поток информации формирует произведение (*information in-forms*). Здесь кажется важным еще раз отметить, что такая картина не сводится к передаче того, что называется «меседжом» работы, или к излишнему выражению многозначным художественным языком того, что могло бы быть куда более однозначно выражено в форме политической акции или еще одной критической статьи на заданную тему.

Цитируя Н. Буррио [Буррио, 2002]: «Когда-то искусство было призвано подготовить и явить будущее мира: сегодня же оно моделирует возможные вселенные». И именно такую информацию, информацию об иных перспективах и иных мирах, пытается сообщить искусство.

Обрисованная картина помогает прояснить обозначенную в начале статьи проблематику. Она помогает понять тенденции к трансдисциплинарности, к постмедиальным и инсталлятивным формам искусства. Искусство, сталкивающееся с проблематикой технологического рационального мира со всей его сложностью, необходимо принимает его же инструменты и средства в их разнородности и взаимосвязанности. А такое осмысление наиболее эффективно и, быть может, возможно только при явном включении наблюдателя в картину произведения.

Литература

- Адорно Теодор В. *Эстетическая теория*. Москва: Республика, 2001. 526 с.
- Булатов Д. Х. Искусство как предполагаемое возможное. *Технологос*. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-kak-predpolagaemoe-vozmozhnoe> (дата обращения: 30.04.2021).
- Хуэй Ю. *Рекурсивность и контингентность*. Москва: V–A–C Press, 2020. 400 с.
- Burnham J. Systems esthetics. *Artforum* 7.1. 1968. 30–35 pp.
- Bourriaud N. *Relational aesthetics*. Dijon: Les presses du réel. 2002.
- Bateson G. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York, Dutton, 1979. 126 p.
- Pask G. Introduction to different kinds of cybernetics. *New perspectives on cybernetics*. Springer, Dordrecht, 1992. 11–31 pp.
- Scott V. *Second-order cybernetics as cognitive methodology*. *Systems Research* 13.3. 1996. 393–406 pp.

Неаполитанский Максимилиан Сергеевич

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Maxmilian S. Neapolitanskiy

St. Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

Философия

Постчеловеческие исследования

Научный руководитель — А. К. Секацкий, канд. филос. наук, доц.

mknea@mail.ru

Постгуманизм и новая этика: концепции и проблемы

Аннотация. В статье представлены итоги исследования постгуманистической этики в контексте новейших технологий и современной философии (агентного реализма и нового материализма). Особое внимание уделяется тем трансформациям, которые переживает этика, оказываясь в ситуации кризиса самой концепции человека, а также в ситуации активных процессов деантропоцентризации, изменяющих состояние аксиологии.

Ключевые слова: постгуманизм, этические концепции, новый материализм, агентный реализм, актор.

Posthumanism and new ethics: Concepts and challenges

Abstract. The article presents the results of the study of posthuman ethics against the backdrop of the latest technologies and modern philosophy (agent realism and new materialism). A special focus is given to transformations facing ethics. The transformations result in the crisis of the very concept of a human as well as de-anthropocentrism that undermines the existing axiological framework.

Keywords: posthumanism, ethical concepts, new materialism, agent realism, actor.

Основные определения

Постгуманизм как область философских и социальных знаний является активно развивающимся дискурсом, который затрагивает многие области гуманитарных наук. Несмотря на то что многие авторы, ориентирующиеся в своих исследованиях на постгуманистические тенденции, дают различные дефиниции данному направлению, можно вывести его основные характеристики. Во-первых, это отмена человеческой исключительности [Шеффер, 2010] как на онтологическом, так и на этическом уровнях, а также уход от «привычки всего человеческого» и различных антропоцентристских нарративов [Шавиро, 2018, с. 121]. Во-вторых, постгуманизм уделяет внимание не линейным масштабам человека, а практикам, которые производят такие масштабы. Исследовательница агентного реализма К. Барад отмечает: «Постгуманизм терпеть не может категорические утверждения».

дения, которые предполагают изгнание или смерть метафизики, особенно когда подобные высокомерные заявления оказываются приманками для завуалированного восстановления человека в качестве негласной меры того, что наблюдаемо и познаваемо, а что нет» [Барад, 2018, с. 47]. Исходя из этих характеристик, можно вывести и несколько определений постгуманистической этики:

1) этика, которая меняет этические стратегии коммуникации и экзистирования, включая в них не только человеческих участников (здесь будет важен опыт акторно-сетевой теории Б. Латура и объектно-ориентированной философии Г. Хармана);

2) этика, которая предполагает смену общих принципов соотношений человек — природа — культура, человек — общество, человек — человек и человек — не — человек.

Постгуманистическая этика как этика поверхностей

Как отмечают многие современные авторы, наследуя в своих суждения философии Ж. Делёза, оптика нашего этического анализа должна быть отведена от прежних категорий «глубины» и «высоты» [Делёз, 2015, с. 20] и перейти к исследованию того, каким образом различные этические связи и траектории устанавливаются на социальной поверхности или «плоском социальном»: «Социальные миры остаются плоскими, без всяких складок, которые сделали бы возможным переход от “микро” к “макро”» [Латур, 2007, с. 94]. Дискурс плоской социологии и плоских (новых) онтологий в значительной степени связан с проблематикой этики постгуманизма. В первую очередь, это становится возможным благодаря тому, что появляется все больше перспектив в устранении глобальных разделений в большинстве философских дисциплин. Например, К. Барад отмечает, что вместо онтологии, этики и эпистемологии наши исследования должны перейти в область «онто-этико-эпистемологии» [Barad, 2007, с. 331], что позволило бы значительно расширить поле их действия и включить в него не только человеческих акторов.

В связи с таким изменением дискурсивных границ, можно говорить и об эпистемологических импликациях, которые производит этика постгуманизма. Одно из ее важнейших последствий — это отмена репрезентационализма и общее смещение метафоры рефлексии, которая делила восприятие реальности на онтологические территории «слов» и «вещей», создавая капсульную систему корреляционизма [Харман, 2019, с. 34]. В этих условиях «познающий субъект» погружался в плотный поток дифференцированных эпистемологических и этических капсул, которые устраняли саму возможность конструи-

рования и осмысления нечеловеческой реальности. К. Мейясу, также работающий в рамках постантропоцентрической картины мира, отмечал несколько корреляционистских предосторожностей, которые помогли бы избежать указанной выше проблемы. В частности, он писал, что «внешнее — это внешнее нашего заточения» [Мейясу, 2015, с. 17]. У прежних онтологических и этических парадигм существовало предположение о «внешнем человеческом реальном» лишь потому, что они сами встраивались в его границы, не обращая внимания на изначальную данность «тезиса о человеческой исключительности» [Шеффер, 2010, с. 122].

Так же и этика, из пространства вертикальных и внешних дуальностей и человеческой исключительности выведенная на «поверхность», значительно трансформируются и тем самым, по утверждению Делёза, сближается с этическим учением стоиков [Делёз, 2015, с. 24].

Новые этические концепции в оптике монистичного витального материализма

Как и постгуманизм, монистичный витальный материализм занимается переосмыслением и преодолением многих бинарных оппозиций [Braidotti, 2013, с. 57], в частности субъекта и объекта, живого и неживого, человеческого и нечеловеческого и т. д. Также через его оптику можно увидеть социальную реальность, в которой стертые (но не отменены) разделения на материальное и нематериальное, на технологическое (искусственное) и природное. Цель этого вида материализма — фокусировка на источниках появления границ, а также на взаимодействиях между ними. Различные теории о плоскости и сингулярности самого «материального» позволяют улавливать траектории и действия тех акторов и агентов, которые наделены самоорганизованной машинной субъектностью и будто отстранены друг от друга. Например, в рамках акторно-сетевой теории акторы и агенты производят сети, виртуальную и техническую, позволяющую по-новому взглянуть на категории этического и социального. На основе произведенных сетей перерабатываются «изначальные» данные человечности [Брайдотти, 2018, с. 31] и трансцендентальной антропологии, указывающие на «потусторонний» характер этики и этического поведения акторов. Вместо этого постгуманистическая этика подходит к вопросам радикальной имманентности, след которой главным образом отражен в идеях коллективной субъектности и коллективной интенциональности [Preyer, Peter, 2017].

Важно отметить, что такой дискурс сближает постгуманистическую этику с этикой Спинозы, в связи с чем можно говорить об этике вли-

яний — этической ситуации, в которой запрещена перманентность и осуществлен переход к открытому этическому становлению и непрерывному установлению различных этических связей и контактов [Barad, 2007, с. 440]. Проблема поиска прочных социальных связей или незыблемых моральных законов, проблема, с которой сталкиваются социологи и социальные философы, больше не стоит перед этикой постгуманизма. В этом отношении Б. Латур делает важное для постгуманизма замечание: «При суммировании социальных связей мы не получаем требуемого итога. Нестойкие и слабые моральные принципы — вот и всё, что могут обнаружить социологи. Общество, которое они пытаются воссоздать при помощи тел и норм, постоянно разрушается» [Latour, 1992].

Также следует сказать, что этика влияний — это и есть этика витального материализма, этика пульсирующих материй и поверхностей, взаимодействий их периферий и коллективных акторов (скользящих носителей), которые наделяются машинной (технической) субъектностью и действуют по размытым, но одинаковым инвариантам, складываясь в единый интеракционный субъект (что отменяет возможность человека как актора, наделенного особой этической исключительностью).

Таким образом, этика постгуманизма, совмещая в себе ряд учений из историко-философского наследия (этика стоиков и этика Спинозы) добавляет к ним радикально новый подход, построенный на принципах открытости, горизонтальности, этической и онтологической запутанности и коллективности. На данном этапе постгуманистическая этика представляется перспективным полем для различных исследований, которые могут находиться не только в рамках гуманитарных дисциплин.

Литература

- Барад К. Агентный реализм. Как материально-дискурсивные практики обретают значимость. *Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология*. Под ред.: М. Крамар, К. Саркисов. Москва: V-A-C press, 2018. С. 42–121.
- Брайдотти Р. Критическая постгуманистическая, или Относятся ли медиа-природы к природо-культурам так же, как зое — к bios? *Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология*. Под ред.: М. Крамар, К. Саркисов. Москва: V-A-C press, 2018. С. 24–41.
- Делёз Ж. *Логика смысла*. М.: Академический проект, 2015. 472 с.
- Латур Б. Об интеробъективности. *Социологическое обозрение*. 2007. Т. 6. № 2. С. 79–96.
- Мейясу К. *После конечности: Эссе о необходимости контингентности*. Москва: Кабинетный учёный, 2017. 196 с.

- Харман Г. *Спекулятивный реализм: введение*. Москва: Рипол-Классик, 2019. 496 с.
- Шавиро С. *Вне критериев: Кант, Уайтхед, Делёз и эстетика*. Пермь: Гиле Пресс, 2018. 200 с.
- Шеффер Ж.-М. *Конец человеческой исключительности*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010. 392 с.
- Barad K. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke UP, 2007. 544 с.
- Braidotti R. *The Posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press, 2013. 180 с.
- Latour B. Where are the missing masses? *Sociology of a few mundane artifacts in Shaping Technology. Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Wiebe Bijker and John Law (eds.). Cambridge, Mass.: MIT Press. 1992. P. 225–259.
- Preyer G. (Ed.), Peter G. (Ed.). *Social Ontology and Collective Intentionality*. Springer, 2017. 328 с.

Хронотоп философии

Иванова Анастасия Евгеньевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anastasia E. Ivanova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Философия

Хронотоп философии

Научный руководитель — И. Б. Романенко, д-р филос. наук, проф.

79319726318@yandex.ru

УДК 37.01

Преподавание философии в современных школах: основные концепции и проблемы

Аннотация: В статье рассматривается проблема преподавания философии в школе, опыт преподавания философии детям в других странах, поднимаются попытки обсуждения этой темы в современной России. Автор приходит к выводу, что философия может сыграть очень важную

роль в формировании мировоззренческого горизонта ребенка и предлагает проект образовательной смены в детском оздоровительном лагере по направлению «Философия».

Ключевые слова: преподавание философии, философия детства, философия детям, философская терапия, формирование мировоззрения.

Teaching philosophy in modern schools: Basic concepts and challenges

Abstract. The article discusses approaches to teaching philosophy at secondary school. It provides an overview of international practices in teaching philosophy at school and explores how Russian schools attempt to approach this issue. The article concludes that philosophy is central to the development of a child's worldview. It proposes to run a programme focusing on philosophy in children's recreational camps.

Keywords: teaching philosophy, philosophy of childhood, philosophy for children, philosophical therapy, development of worldview.

Современная система образования в Российской Федерации постоянно меняется. В 2015 году Правительство РФ разработало стратегию развития воспитания на период до 2025 года. Стратегия ставит перед собой задачу воспитания высоконравственной духовной личности, которая будет обладать актуальными знаниями и умениями в условиях современного общества. Подразумевается полноценное использование потенциала гуманитарных дисциплин, а также чтения для познания мира и формирования личности, знакомство с лучшими образцами мировой и отечественной культуры [Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р]. Появляется необходимость в предмете, который может научить рассуждать, правильно ставить вопросы. Им может стать философия.

В подростковом возрасте школьники задают себе экзистенциальные вопросы и никак не могут найти на них ответы. Важность такого опыта философствования заключается в том, что именно в подростковый период формируется собственная система ценностей. Конечно, в жизненном процессе установки меняются, но именно в подростковом возрасте начинает формироваться независимое мышление.

Философии в российских школах как отдельного предмета не существует. Но необходимо понимать, что в других предметах уже содержится философия. Например, в курсе обществознания содержится история философии. Правда, ей уделяется мало внимания, но тем не менее первоначальный опыт философствования у школьников при-

существует. В курсе мировой художественной культуры школьники также обращаются к философским концепциям. На уроках истории учащиеся непосредственно касаются идей философов. Таким образом, получается, что философские идеи разбросаны по всей школьной программе и единой картины философской науки у школьников не возникает.

Современные дети живут в информационном обществе, когда любую информацию можно получить со смартфона или компьютера. По большей части, информация не получает переработки и усвоения в сознании ребенка. Школьники имеют проблему клипового мышления. Дети не могут сосредоточиться на чем-то, не умеют без картинок воспринимать длинные тексты, концентрировать внимание и сосредоточенно работать продолжительное время.

В качестве школьного предмета философия могла бы помочь сформировать критическое и логическое мышление, приобрести дискуссионные навыки, найти основания экзистенциальных вопросов и ответов на них. Что касается психологической составляющей философии, школьникам была бы полезна своеобразная философская терапия.

Одним из первых, кто начал применять философию в психотерапии, был Карл Ясперс. Он говорил, что философские вопросы — это вопросы, которые либо не имеют однозначного ответа, либо предполагают безграничное мышление [Ясперс, 2000, с. 53]. Метод Ясперса был направлен на постижение сути человека. Так были разработаны основы экзистенциального анализа. Собственное же направление в экзистенциальном анализе открыл в 1938 году Виктор Франкл. Называлось оно «логотерапия». Основной целью направления стал *поиск смысла жизни*, с помощью которого можно преодолеть любой кризис. Очень часто школьники задаются именно такими вопросами, начинают искать смысл жизни, рассуждать о предназначении человека, человеческом бытии, да и в целом их интересуют так называемые «вечные вопросы».

Философская терапия сконцентрирована на перестройке личности, прояснении идеалов, на понимании процесса личностного развития, его этапов и механизмов. При постижении философского анализа ребенок начинает лучше понимать свои цели в жизни, призвание, свободу. Это приводит к формированию внутренней упорядоченности и гармонии. Экзистенциальное направление в философии популярно и сегодня среди подростков и молодежи. Жан-Поль Сартр, Альберт Камю, Франц Кафка, Фридрих Ницше — вот, что сейчас является востребованной литературой для молодого поколения.

Иммануил Кант писал о том, что существует два вида философии: школьная философия и «философия как мудрость». Школьная философия представляет собой минимальную базу знаний о философии, которая должна быть у каждого человека. Ученики должны иметь представление о том, каковы задачи и основные исторические этапы развития философии. «Философия как мудрость», по Канту, подразумевает под собой прояснение высших целей человека с опорой на школьные знания. На этом уровне происходит постановка известных философских вопросов: что я могу знать? На что я могу надеяться? Что я должен делать? Если следовать Канту, то в рамках школьной программы дети должны получить знания о том, что такое философия и узнать ее историю, а в высших учебных заведениях перейти к философии как к философствованию. В большинстве западных стран реализуется именно такая модель изучения философии.

В школах Ирландии философию преподают в формате курса на выбор для школьников от 12 до 16 лет. Там планируется также ввести занятия философией для учащихся младших классов. Правительство руководствуется тем, что через 20 лет большое количество рабочих мест будет заменено на автоматизированные системы и человеку придется заново искать себя.

Во Франции философию поддерживают на всех уровнях. В стране существует обязательный экзамен по философии для учащихся класса L и ES — филологического и социально-экономического профилей. Для естественно-научного профиля также обязателен курс философии в выпускном классе. В 2016 году в Париже в штаб-квартире ЮНЕСКО при поддержке ООН была открыта кафедра, занимающаяся вопросами развития практик знакомства с философией в детском возрасте.

Под руководством ЮНЕСКО созданы центры обучения философии для детей в ряде стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Цель таких центров — объяснить философию, ее предназначение и принципы простым языком.

Вопросами преподавания философии детям в школьной практике в США занимался проф. Мэтью Лимпан — преподаватель философии Колумбийского университета. Главной его разработкой стала программа «Философия для детей» [Lipman, 1976, p. 17–33]. В программу входило изучение философии на весь период обучения в школе. В дальнейшем при Montclair State University был организован Институт по развитию философии для детей. В данный момент по этой программе работают многие философы и педагоги.

В основе программы лежит задача научить детей рассуждать обобщенно, творчески и критически относиться к получаемой инфор-

мации. Программа учит именно философствованию, а не информации о философии. Уроки строятся по принципу сократического диалога. При обучении философствованию изучаются инструменты познания, развивается этическое и эстетическое восприятие. Философские категории позволяют по-новому осмыслить многие сюжеты и фрагменты, попадающие в поле зрения в рамках изучения других дисциплин. Философия становится связующей нитью и помогает детям воспринимать разрозненные школьные предметы как единое целое. По задумке разработчиков, продвинувшись к истине ребенок должен с помощью диалога и дискуссии.

В зависимости от возраста для изучения предлагаются следующие вопросы и задания:

- 4–6 лет: умение ответить на вопрос « как сделать мир осмысленным?»
- 7–11 лет: размышление о процессе самого мышления, о морали, о природе, осмысление правил поведения;
- 12–17 лет: рассуждение о литературе, этике, социальной философии, эстетике, о природе знания.

Методика программы опирается на чтение текстов, специально написанных для курса «Философия для детей». В процессе обучения дети понимают, что на каждый вопрос невозможно дать один-единственный ответ.

В России сегодня философию и основы философии изучают в средних специальных и высших учебных заведениях. Студентам дается лишь общее представление о том, что такое философия, либо преподают только историю философии. В итоге у учащихся складывается непонимание того, зачем нужна философия.

Современная российская система образования отличается от западной. То, что Кант называл начальной «школьной философией», у нас изучается в средних специальных и высших учебных заведениях. После обучения в школе юноши и девушки попадают на первые лекции по философии в вузе совершенно неподготовленными к изучению данного предмета. Им лишь дают общее представление о предмете. В итоге большая часть выпускников считают философию пустым занятием. Но если бы философия начиналась со школьной скамьи, то восприятие было бы иным.

В данный момент философский раздел в российских школах есть лишь в курсе обществознания в профильных классах. Школьниками, обучающимися по учебникам Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, Н. М. Смирновой, рассматриваются такие понятия, как «сознание»,

«познание», «исторический процесс». Также рассматривается вопрос о том, как философия помогает постигать общество. Старшеклассники знакомятся с некоторыми фрагментами философских текстов, анализируют их.

В школах существуют дополнительные курсы по основам философии и светской этике. Как правило, такие курсы предлагаются в частных школах.

В России есть проекты программ, подобных «Философии для детей». Ведущими специалистами данного направления стала Ретюнских Л. Т. — доктор философских наук, профессор Московского Государственного университета.

Ретюнских разработала свою методику философствования с детьми, которая учит детей мыслить комплексно, а также излагать мысли в письменной форме. Первостепенной задачей программы является включение школьников в сам процесс философствования [Ретюнских, 2014, с. 4]. Философствование с детьми по методике Ретюнских подразумевает и работу с текстом. Некоторые тексты, предложенные для обучения, не адаптированы. Это сделано для того, чтобы ребенок думал и самостоятельно старался понять суть текста.

Имена философов, даты из истории философии используются по большей части как культурный контекст. Самое важное для ребенка в философии — это понять идею. Преподавательская задача очень сложна. Необходимо быть готовым вести беседу, слышать детей и уметь задавать наводящие вопросы для прояснения позиции школьника.

Также существует проект «Философская мастерская» под руководством Н. Скипина. Программа учитывает методы зарубежных коллег и разрабатывает собственные оригинальные методики преподавания философии. Уже со школьного возраста начинается знакомство с методологическими основами логического и философского мышления, чтобы школьники могли синтезировать свои мысли и рассуждения в единую систему.

Целями педагогов, работающих по программе Скипина, является формирование целостного мировоззрения через прояснение философских проблем, возникших в разные исторические эпохи. Это позволяет в процессе обучения коснуться целого ряда предметов, например истории философии, онтологии, этики, логики.

Существует немало проблем при введении преподавания философии в школьную программу. Во-первых, это отсутствие учебников и доступного адаптированного материала для восприятия философии

детьми разных возрастов. Во-вторых, кадровая проблема. Преподавать подобный курс философии должны высококвалифицированные специалисты, обладающие базовой философской подготовкой. Это означает, что необходима специальная междисциплинарная подготовка таких специалистов, которая будет включать в себя и философию, и педагогику, и психологию. Также необходимы методические наработки и материалы, которыми сможет пользоваться специалист. В-третьих, преподавание философии обнаруживает сложности в связи с тем, что школьник и часто не способен адекватно воспринимать философские вопросы и тексты в силу недостаточного жизненного опыта.

В современных реалиях изучение курса философии предполагает не только традиционные методы преподавания, но и творческий подход. Через творческие проекты по философии ребенок занимается самосовершенствованием, выявляет для себя новые ценности, интересы, начинает понимать проблемы человечества.

Более реальным выглядит проведение тематической образовательной смены по философии в детских оздоровительных лагерях продолжительностью 7–10 дней в период учебного года. Целью такой образовательной программы является знакомство с философствованием и историей философских идей, а задачей — научить ребят формулировать свое мнение, искать аргументы, правильно ставить вопросы. Ожидаемые результаты: дети познакомятся с методами философствования, включатся в активную познавательную и творческую деятельность.

Программа вводит ребенка в мир философских рассуждений. Каждое занятие обязательно должно содержать игровой момент. Командное взаимодействие способствует формированию коммуникативных навыков (см. табл.).

Т а б л и ц а

Пример план-сетки образовательных мероприятий

<p>О прекрасном и безобразном</p>	<p>Разговор о категориях красоты и об эстетике. Сказки «Гадкий утёнок», «Аленький цветочек», «Дюймовочка». Может ли прекрасное скрывать в себе безобразное, или наоборот.</p>	<p>Подготовка к вечернему конкурсу рисунков. Дети рисуют либо сказки, где есть понятие прекрасного, либо то, что считают красивым. Например, самый красивый дворец, самый красивый цветок. Вечернее мероприятие: Открытие выставки «Красота спасёт мир», голосование за лучшие работы.</p>
-----------------------------------	---	---

Золотое правило нравственности	Разговор о гордыне, эгоизме, добре и зле. Знакомство с Конфуцием, Кантом	Игра «Найди доброе дело» — каждый ребенок пытается сосчитать, сколько добрых дел он сделал. Возможно возникновение дискуссии «Действительно ли это дело доброе». Вечернее мероприятие: Игра по станциям «Спешите делать добрые дела». Команды проходят квест и на каждой станции помогают сказочному герою
--------------------------------	--	---

Философия дает ребенку уникальный мировоззренческий опыт еще в школьном возрасте. Когда происходит столкновение вопроса с имеющимися у ребенка ограниченными знаниями, он начинает разбираться в вопросе, изменяя, таким образом, уровень собственных представлений о мире и границах собственного знания. Занятия философией сами по себе предполагают открытие нового.

Появление философского вопроса и поиск ответов на них формирует у ребенка собственную точку зрения. Его мысли и представления обретают предметную форму и закрепляются. Не владея языком философии, дети часто прибегают к метафорам, переносят появляющийся в разуме образ в более простую, знакомую для реальность. Посредством философского диалога ребенок учится соотносить свою точку зрения с другим мнением. Диалоги на философские темы становятся категорией свободной активности человека, создают обстановку для мировоззренческого определения ребенка. Таким образом, ребенок понимает, что философия — наука, которая может дать беспредельное совершенствование.

Изучение философии в школах и методика ее преподавания — это актуальная и комплексная проблема. В современных тенденциях развития информационного автоматизированного общества бытует мнение, что гуманитарные науки нет необходимости изучать, так как будущее за информационными технологиями.

Если все процессы станут автоматизированными, это может привести к глобальным социальным проблемам — массовая безработица, обострение этических вопросов, политическая нестабильность. Ценным навыком в будущем станет умение креативно мыслить, быстро решать задачи и предлагать нестандартные решения. Этому может научить философия.

В современных реалиях внедрение курса философии в школы является сложной задачей. Нет учебников, нет кадров, готовых преподавать философию детям. Также требуется написание образовательного курса для школьников. Переложение курса университета на школьную программу не решит поставленные задачи развития мышления, а, скорее наоборот, создаст негативный опыт изучения философии. Проведение тематических образовательных программ в детских оздоровительных лагерях на сегодняшний день более реалистично. Они не носят обязательного характера, обучение происходит посредством игры. Таким образом, можно заинтересовать ребенка в философствовании и философских вопросах.

Литература

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р
- Ретюнских Л. Т. *Путешествие в лабиринтах мудрости: философия для младших школьников*. Москва: Вита-Пресс, 2014. 304 с.
- Ясперс К. *Введение в философию*. Минск : Прополис, 2000. 192 с.
- Lipman M. Philosophy for Children. *Metaphilosophy*. 1976. No. 7. 17–33.

ХИМИЯ

Химия

Мохова Кристина Романовна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Kristina R. Mokhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Химия

Актуальные проблемы химического и экологического образования

Научный руководитель — Ю. Ю. Гавронская, д-р пед. наук, проф.

kristinamokhova.6@gmail.com

УДК 372.854

Образовательные интерактивные площадки как средство формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза

Аннотация. Современное общество требует от высшей школы профессионалов, имеющих все необходимые качества. Одной из основ высшего образования на сегодняшний день является компетентностный подход. Формирование профессиональной компетентности — сложный многостадийный процесс, требующий от преподавателей вузов новых средств и приемов. В данной работе описаны личностные результаты, демонстрирующие эффективность образовательных интерактивных площадок как средства формирования профессиональной компетентности студентов современных вузов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, компетентностный подход, интерактивная площадка, интерактивная лаборатория.

Interactive educational platforms as a tool to develop professional competence of future teachers

Abstract. Modern employers expect university graduates to be well-trained and professional. Today's higher education follows a competence-

based approach. The development of professional competence is a complex multistage process that requires teachers to use new tools and techniques. This article describes individual achievements that demonstrate the effectiveness of interactive educational platforms as a tool to develop professional competence in today's students.

Keywords: professional competence, competency, competence-based approach, interactive platform, interactive laboratory.

Любой квалифицированный специалист должен быть адаптируемым под изменяющие условия профессии, должен быть уверенным в смешанных областях знаний. В последнее время образование специалистов протекает с позиции компетентного подхода, поскольку компетентность в данном случае является продуктом интеграции личностного и социально-духовного продуктов образования. В современных реалиях понятие «квалификация» утрачивает свою ценность по сравнению с «компетентностью», поскольку имеет более узкую направленность [Равен, 2002, с. 42]. *Компетентность* — это интегративное качество личности, проявляющееся в способности человека применить для решения каких-либо проблем с использованием совокупности знаний, умений, навыков, жизненного опыта и личностных качеств. Складывается из обладания компетенциями.

Компетенция — смежная характеристика учащегося, определяющаяся как способность человека применить для решения каких-либо проблем с использованием совокупности знаний, умений, навыков, жизненного опыта и личностных качеств [Троянская, 2016, с. 16]. Отсюда можно дать определение профессиональной компетенции. Это личностная способность сотрудника решать определенные задачи, связанные с его профессиональной деятельностью.

О переходе к формированию компетенций как результата образования впервые задумались в 1970-х годах в США. Приоритетом такого образования становится ориентация на самоактуализацию, самопознание, самообразование личности, социализацию, а также формирование общепрофессиональных и общекультурных компетенций. При достижении перечисленных ориентиров достигаются цели образования, выдвинутые современным обществом. В основе компетентности заложено три важных аспекта: когнитивный, аксиологический и операционный. В основе компетентного подхода лежит культура самообразования личности, ее реализации и непрерывного развития [Хуторской, 2003, с. 60].

При вступлении России в Болонский процесс перед правительством возникла задача модернизации образования, в частности подведение

стандартов образования и программ под компетентностный подход. При переходе высших учебных заведений на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения возникла проблема достижения целей и задач обучения при поэтапном формировании компетенций с последующим их контролем и оценкой. В рамках педагогического вуза при освоении программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 сформированная совокупность компетенций должна обеспечить выпускнику возможность осуществлять профессиональную деятельность. Общность запланированных результатов обучения по модулям и практикам должна достичь формирования всех компетенций, прописанных программой бакалавриата.

При реализации компетентностного подхода должны быть задействованы активные и интерактивные формы деятельности, включающие компьютерную симуляцию, ролевые игры, интерактивные лекции. Вуз должен обеспечить учащихся возможностью обмена опытом и знаниями в своей будущей профессиональной деятельности, что возможно благодаря проведению различных форумов, встреч, мастер-классов и фестивалей. В этом плане универсальным средством формирования профессиональных компетенций является образовательная интерактивная площадка.

Интерактивная образовательная площадка как часть открытого образовательного пространства вуза — событийное мероприятие, проводимое совместно студентами и преподавателями, адресованное взрослым и детям или другим студентам с целью приобщения их к науке с возможностью их активного участия. Целью внедрения интерактивных образовательных площадок является повышение уровня эффективности образования студентов. Происходит это улучшение благодаря следующим особенностям проведения данных мероприятий:

- 1) организация деятельности студентов посредством сотрудничества с преподавателями и другими участниками площадок;
- 2) погружение студентов в реальную ситуацию, где необходимо применить имеющиеся знания и навыки для моделирования своей работы в ходе решения каких-либо задач;
- 3) возможность привлечения к организации и проведению интерактивных площадок участников не только из одного вуза, то есть создаются условия для обмена опытом и знаниями между представителями разных организаций и социальных структур.

Главными преимуществами образовательных интерактивных площадок можно назвать следующее:

- 1) вовлечение в сотрудничество со студентами научных сотрудников и преподавателей, что ускоряет процесс обмена опытом и знаниями, укрепляет эмоциональную связь;
- 2) активизация мыслительной и познавательной деятельности студентов;
- 3) воздействие на эмоциональную составляющую, что позволяет усилить эффект проводимого мероприятия и оставить «эмоциональный след»;
- 4) развитие критического мышления;
- 5) усиление познавательной активности [Ахметшина, 2016, с. 84].

Организация интерактивной образовательной площадки студентами решает одни из важнейших задач современного образования, таких как закрепление предметных знаний и навыков, формирование организаторских способностей, возможность самоактуализации и самосовершенствования [Мохова, 2021, с. 1706]. Такая деятельность предоставляет возможность студентам грамотно рассчитывать свои ресурсы и находить союзников для достижения поставленных целей. Отсюда ясно, что главные преимущества тесно связаны с формированием компетенций, необходимых выпускникам педагогических вузов.

Ярким примером образовательной интерактивной площадки можно считать интерактивную химическую лабораторию «HerzenLab», которая была проведена в октябре 2020 года. Данное мероприятие было организовано группой студентов в составе 7 человек и преподавателя. В ходе мероприятия была проведена викторина с разными по уровню сложности заданиями, после прохождения которой организаторы проводили опыты, попутно разясняя ответы на вопросы. В числе участников были дети (5–6 лет) с родителями, школьники (14–15 лет) и студенты 1–2-го курсов факультета химии и физики.

Для исследования эффективности проводимого мероприятия был проведен опрос организаторов площадки, состоящий из следующих вопросов:

1. Сколько вам лет? (Рис. 1.)
2. Кем вы являетесь? (Рис. 2.)
3. На каком факультете учитесь/работаете? (Рис. 3.)
4. Какой раз принимаете участие в организации подобных мероприятий? (Рис. 4.)
5. Каким образом вы начали заниматься подобного рода деятельностью? (Рис. 5.)

6. С какой целью вы участвуете в организации данного мероприятия? (Рис. 6.)
7. Какую роль вы играете при организации интерактивной площадки? (Рис. 7.)
8. Соответствуют ли ваши ожидания сс реальностью проведения HerzenLab? (Рис. 8.)
9. Что вам понравилось в проведенном мероприятии? (Рис. 9.)
10. Что вам не понравилось в организованном мероприятии? (Рис. 10.)
11. С какими трудностями вы столкнулись при организации? (Рис. 11.)
12. Примите ли вы еще участие в организации подобных мероприятий? (Рис. 12.)
13. Что вы получили после мероприятия? (Рис. 13.)
14. Какие пожелания по организации интерактивных площадок по химии вы бы оставили? (Рис. 14.)

В результате были получены следующие ответы:

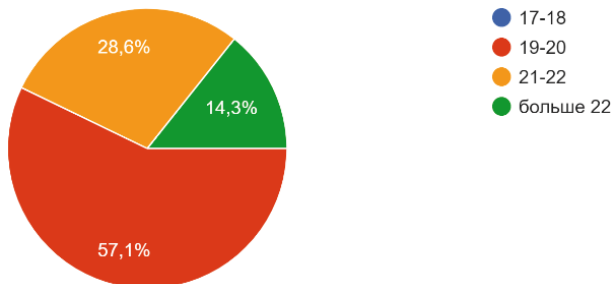


Рис. 1. Первый вопрос: сколько вам лет?

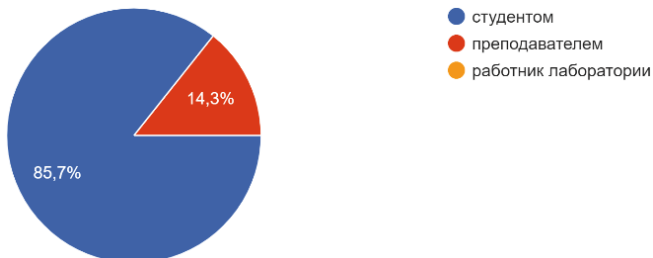


Рис. 2. Второй вопрос: кем вы являетесь?



Рис. 3. Третий вопрос: на каком факультете вы учитесь/работаете?

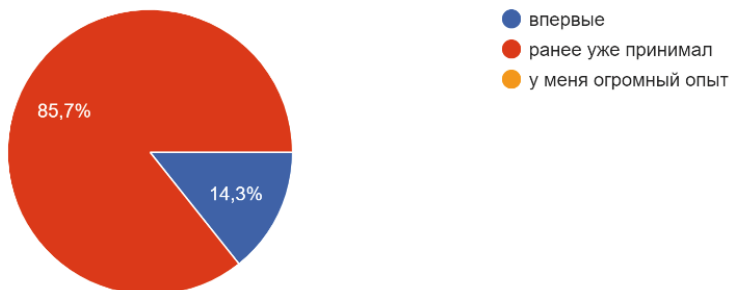


Рис. 4. Четвертый вопрос: какой раз вы принимаете участие в организации подобных мероприятий?

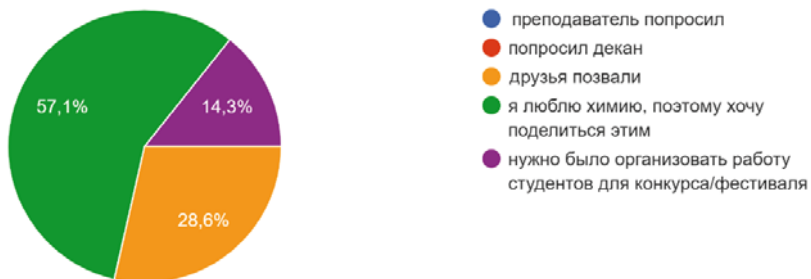


Рис. 5. Пятый вопрос: каким образом вы начали заниматься подобного рода деятельностью?

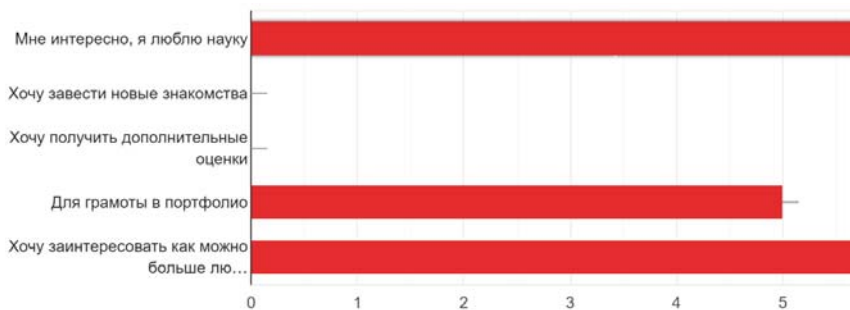


Рис. 6. Шестой вопрос: с какой целью вы участвуете в организации мероприятия по химии?



Рис. 7. Седьмой вопрос: какую роль вы играете при организации интерактивных площадок?



Рис. 8. Восьмой вопрос: соответствуют ли ваши ожидания с реальностью проведения HerzenLab?

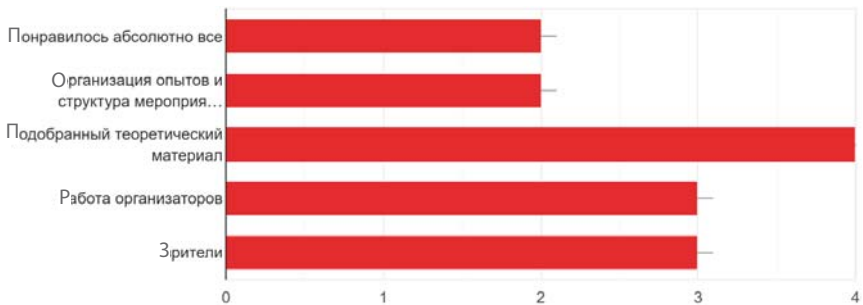


Рис. 9. Девятый вопрос: что вам понравилось в проведенном вами мероприятии?

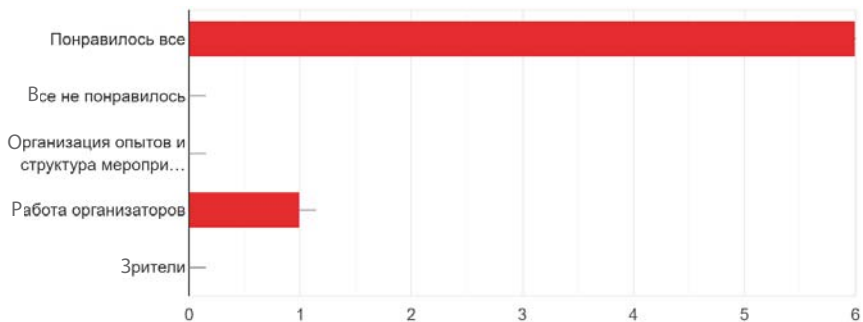


Рис. 10. Десятый вопрос: что вам не понравилось в организованном вами мероприятии?

Одиннадцатый вопрос: с какими трудностями вы столкнулись при организации? (7 ответов.)

1. Правильное составление вопросов.
2. Много времени вне дома.
3. Мало времени для прогона.
4. Хочется рассказать очень много, а времени мало.
5. Поздно возвращаться домой.
6. Было сложно подобрать опыты к вопросам (или наоборот, вопросы к опытам).
7. Нехватка времени.

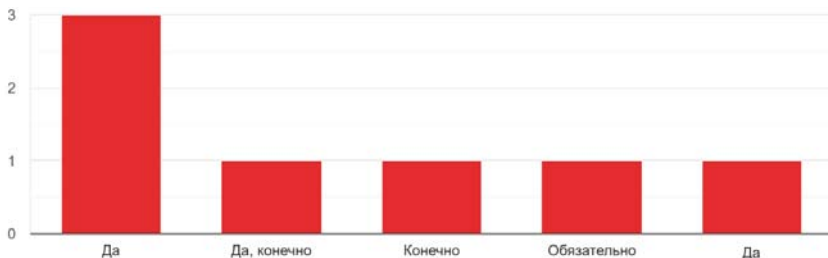


Рис. 12. Двенадцатый вопрос: примите ли вы еще участие в организации подобных мероприятий?

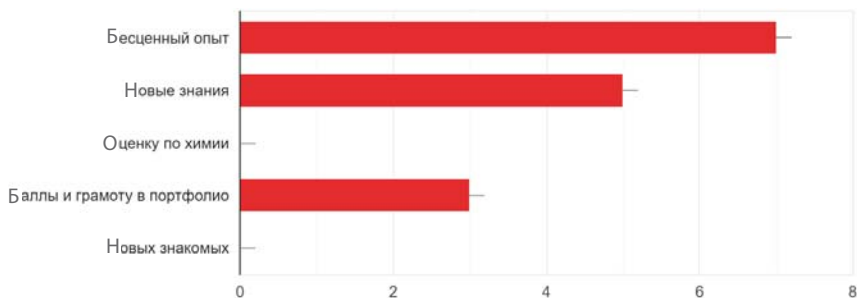


Рис. 13. Тринадцатый вопрос: что вы получили после данного мероприятия?

Четырнадцатый вопрос: какие пожелания по организации интерактивных площадок по химии вы бы оставили (своим коллегам)? (5 ответов.)

1. Только вперед!
2. Никаких все хорошо.
3. Не откладывать подготовку на последний день.
4. Подписывать реактивы, которые используешь в интерактивной площадке, и ставить их в одно место.
5. Хорошо прорабатывать материал, вести мероприятие с «огоньком», чтобы заинтересовать зрителей; соблюдать технику безопасности; не затягивать мероприятие.

По результатам опроса можно сделать следующие выводы:

1) при организации данного мероприятия из семи респондентов шестеро уже принимали участие в организации подобных мероприя-

тий, что свидетельствует о существующем среди студентов и преподавателей интересе к интерактивным образовательным площадкам;

2) больше 50 % ответивших приняли участие в организации, потому что любят свой предмет, некоторых позвали друзья, а преподаватель принял участие для организации деятельности студентов. То есть, все организаторы проявили интерес к данному мероприятию по собственной инициативе или интереса друзей;

3) порядка 85,7 % приняли участие в организации, так как любят науку и хотят популяризировать ее, из этих семи человек пятеро отметили, что хотели бы получить грамоту в портфолио. Это говорит о том, что среди студентов имеется интерес к своему предмету и стремление приобщить к нему как можно больше людей, часть опрошенных хотят повысить свой рейтинг дополнительными баллами к собственным портфолио, что тоже является положительным результатом;

4) большинство студентов при организации интересуется подбором содержимого мероприятия, часть занимаются контролированием процесса разработки сценария и плана работы и лишь трое задействованы в составлении презентации и т. п. Это показывает то, что интерактивная площадка совмещает в себе разные виды деятельности (поиск информации, анализ материала, критическая работа, организация), задействует студентов в разных направлениях и формирует у них несколько групп компетенций (УК-1, УК-3, УК-6, УК-8, ОПК-2 и другие);

5) большей части опрошенных понравился тот материал, который они подготовили, что является результатом удовлетворенности проделанной работы, трое довольны работой коллег и зрителей, что говорит об их умении анализировать ситуацию с разных сторон;

6. одному из семи опрошенных не понравилась работа организаторов;

7. шестеро из семи опрошенных столкнулись с проблемой нехватки времени, что говорит о формировании умения организовывать свою деятельность и распределять время; двое связали трудности с работой по подбору содержания мероприятия, что доказывает о формировании у них критического мышления;

8. проведя данное мероприятие, участники сделали выводы о своей работе и вынесли рекомендации по проведению.

Полученные данные доказывают эффективность образовательных интерактивных площадок в процессе формирования профессиональной компетентности. В ходе организации студенты сталкивались с трудностями, требовавшими комплексного подхода к их разрешению. Студенты взаимодействовали друг с другом и с преподавателем для

поиска информации, ее отбора и решения сложившихся вопросов. Во время самого мероприятия студенты устанавливали связь со зрителями, общались с ними. Учитывая возраст гостей, навыки общения играют важную роль в будущей профессиональной деятельности. После проведения площадки студенты подвели итоги своей работы и сделали выводы для улучшения собственных навыков, а также дали пожелания по улучшению подобных мероприятий. Несомненно, все перечисленные действия напрямую связаны с компетенциями, прописанными в ФГОС высшего образования по направлению 44.03.01.

Таким образом, проведение образовательных интерактивных площадок эффективно при формировании у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности. В ходе организации у обучающихся активизируются различные виды деятельности, способствующие закреплению и получению новых знаний, опыта и умений. Организаторы посредством взаимодействия обмениваются опытом и знаниями, что помогает развитию коммуникативных навыков. Данное мероприятие вызывает интерес и оставляет положительные отзывы, что способствует эффективному протеканию образовательного процесса.

Литература

- Ахметшина Ю. В. Интерактивные методы обучения как площадка для эффективности образовательного процесса вуза. *Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права*. 2016. № 4–5. С. 84–85.
- Мохова К. Р. Интерактивные площадки по химии в рамках открытого образовательного пространства вуза. *Материалы 22 межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель»*. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 1704–1710.
- Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
- Троянская С. Л. *Основы компетентностного подхода в высшем образовании*. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

Государственное и муниципальное управление

Бондарев Александр Владимирович

Московский университет им. С. Ю. Витте

Москва, Россия

Alexandr V. Bondarev

Moscow Witte University

Moscow, Russia

Экономика и управление

Государственное и муниципальное управление

Научный руководитель — Н. П. Суттело, канд. экон. наук, доц.

alexbond2001@yandex.ru

УДК 316.422.44

Проблемы внедрения цифровизации государственного управления

Аннотация. В статье раскрываются две основные угрозы цифровизации государственного управления: наиболее острые проблемы связанные с искусственным интеллектом и современные угрозы кибертерроризма, подкрепленные фактами, аналитическими и статистическими данными компании информационной безопасности Positive Technologies, научными и публицистическими статьями, исследованиями ВЦИОМ, данными ВОЗ, МВД РФ и другими. Работа раскроет главные недостатки и преимущества цифровизации с применением искусственного интеллекта и предоставит меры противодействия современным угрозам в киберпространстве и касающимся искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, кибератаки, кибертерроризм, цифровизация государственного управления.

Digitalisation of public administration: Implementation challenges

Abstract. The article discusses two major threats to the digitalisation of public administration: artificial intelligence and cyberterrorism. The evidence is taken from several sources: the analytical and statistical data of Positive Technologies, an information security company; scientific and journalistic articles; research data of VCIOM (Russian Public Opinion Research Center);

data from WHO and the Ministry of Internal Affairs of Russia, etc. The article reveals the main advantages and disadvantages of AI-based digitalisation and proposes measures to counter modern AI-related cyber threats.

Keywords: artificial intelligence, cyberattacks, cyberterrorism, digitalisation of public administration.

Переход государственного управления на цифровую платформу поможет Российской Федерации войти в число лидеров мировой экономики, так как в большинстве передовых стран мира цифровизация государственного управления происходит достаточно медленно, развитие далеко отстает от официально обозначенных графиков.

В связи с Указом Президента РФ от 7.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» был сформирован Федеральный проект «Цифровое государственное управление», направленный на обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий для окончательного перехода на электронное взаимодействие граждан и организаций с государством.

Одно из главных мест в государственном управлении отводится платформенной модели — созданию инфраструктуры предоставления государственных услуг и повышения эффективности государственного управления. Платформа обеспечит снижение транзакционных издержек, повысит производительность труда, качество обслуживания и уровень удовлетворенности потребителей. В странах Европейского союза через 10 лет планируется полный переход в цифровой формат всех государственных сервисов для граждан (открытие компаний, поиск работы, запись в школу и детский сад и т. п.).

Рост взаимодействия граждан и организаций с государством посредством цифровых технологий приводит к тому, что общество все активнее вовлекается в цифровую структуру. Правительства стран стремятся регламентировать все процессы в киберпространстве, устанавливать новые механизмы контроля над гражданами для обеспечения правопорядка. Таким образом, для осуществления цифровой трансформации государственного управления в цифровом пространстве оказывается огромное количество данных. На зрелой стадии развития цифровой платформы данные автоматически без участия граждан направляются в специализированные госорганы, которые на базе единой цифровой платформы хранения осуществляют полное сопровождение жизненной ситуации человека.

Роботизация процессов и возможности диалоговых систем позволяют сократить чиновничий аппарат, снизить коррупционную составляющую

и административные издержки. В Великобритании (лидер по индексу развития цифрового правительства) планируется к 2030 году заменить 250 тысяч государственных служащих искусственным интеллектом (далее — ИИ).

Сторонники искусственного интеллекта считают, что внедрение ИИ создает возможности в областях здравоохранения, образования, транспорта и способствует развитию экономики — это безусловно так. Цифровизация сфер общественной жизни давно стартовала, ориентир в сторону цифры был проложен с появлением первых электронных носителей и компьютера, когда хранение данных приобрело новый — цифровой облик. Цифровая трансформация государственного управления, безусловно, своевременна в силу текущей ситуации с распространением COVID-19, когда большинство организаций, образовательных учреждений и госуправление перешли в режим дистанционного функционирования посредством электронного взаимодействия.

В то же время внедрение в вопрос цифровизации госуправления непосредственно искусственного интеллекта создает замену человека машиной, что коренным образом меняет характер жизни людей из-за многочисленных сокращений, хотя ошибки и неисправность в работе ИИ вызывают сомнения насчет правильности таких действий. 23 марта 2018 года в штате Калифорния США электромобиль компании Tesla, оснащенный функциями автопилотирования, вышел из режима автопилота и в результате врезался в отбойник, водитель погиб. Для машины характерно допущение ошибок, несмотря на во многом более точную работу по сравнению с человеком. Полиция Южного Уэльса, Великобритания, использовала технологию распознавания лиц для поиска преступников во время финала Лиги чемпионов 2017 года. В результате система ошибочно идентифицировала 2470 потенциальных преступников 2297 из которых оказались ошибочными — 92,9 % [The Guardian, 2018]. Даже в случае низкого процента ошибок, на долю сотен тысяч человек погрешность будет огромной.

Хотя согласно таблице 1 российское общество не против внедрения ИИ, его сущность понимает только треть опрошенных: 29 % респондентов смогли дать определение ИИ, а 38 % — назвали сферы его применения.

Исходя из современных тенденций, внедрение ИИ будет осуществляться повсеместно в ближайшие годы с дальнейшей перспективой. Именно поэтому проблема прав человека в условиях искусственного интеллекта актуализируется с каждым годом все сильнее.

**Опрос ВЦИОМ по России среди 1600 человек
об отношении к распространению технологий ИИ (октябрь 2019 г.)**

Отношение к ИИ	% населения
выразили интерес, восхищение, воодушевление, доверие технологии	48
нейтральное отношение	31
удивление и иные эмоции	7
высказали негативные эмоции	12

В условиях усложнения, децентрализации, автоматизации технологий ИИ установить контроль человека над определенными результатами становится все труднее. Даже если система, использующая ИИ, управляется человеком, последний может иметь ограниченный контроль над всеми возможными действиями и реакциями системы наравне с разработчиками самого ИИ вследствие способности искусственного интеллекта к самообучению [Shoham, Perrault, Brynjolfsson, 2018, с. 89; Panda Security, 2016].

Сборы огромного количества данных в цифровой системе и их анализ ставят под угрозу права граждан на конфиденциальность. Не менее важно, что именно на эти данные нацелены киберпреступники (см. рисунок 1).

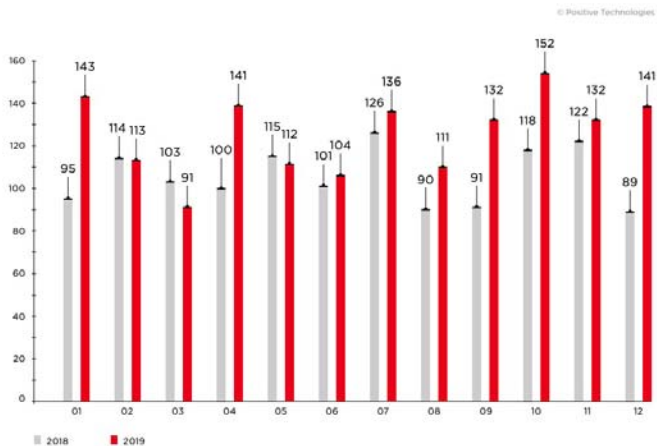


Рис. 1. Количество кибератак в 2018–2019 годах по данным Positive Technologies (по месяцам) [Аналитическая статья, 2019, с. 5].

С начала марта 2020 года в мире отмечен рост вредоносной киберактивности. Были увеличены в два раза факты совершения фишинговых атак с целью кражи денежных средств физических лиц и секретов компаний. Зафиксированы попытки кибернетических атак на критически важные инфраструктуры (аэропорты, электросети, порты, объекты водоснабжения и канализации, больницы с пациентами COVID-19). Даже Всемирная организация здравоохранения (далее — ВОЗ) стала жертвой кибератак, в особенности хакеры активизировались с начала пандемии. Были установлены утечки в публичный доступ активных адресов электронных почт и паролей около 450 сотрудников, а также тысячи учетных записей и паролей других лиц — участников борьбы с коронавирусной угрозой. Подобной защитой серверов пользуются партнерские компании ВОЗ [ВОЗ, 2020].

В 2015 году свыше 600 тыс. человек — жителей Украины остались без электричества в результате кибернетической атаки на национальную электросеть [Panda Security, 2016, с. 10]. В мае 2016 года министры энергетики стран G7 приняли декларацию и обозначили акцент на важности создания отказоустойчивых энергосистем в противодействие кибернетическим угрозам. Однако эта декларация носит больше формальный характер и не обеспечивает полной уверенности в защите от злоумышленников в киберпространстве [Panda Security, 2016, с. 13].

Как показывает статистика, отраженная на рисунке 2, основными жертвами кибератак становятся отрасли государственных учреждений, промышленности, медицины, сферы науки и образования и финансовая отрасль. По мере перехода государств в цифровую систему число таких показателей будет неуклонно расти. В 14-м издании доклада Всемирного экономического форума о глобальных рисках за 2019 год «массовое мошенничество и кража данных» занимают 4-е место в рейтинге Глобальных рисков с прогнозом на 10-летний горизонт, «кибератаки» занимают 5-е место. Как отмечается в докладе, киберриски укрепляют свои позиции наряду с экологическими проблемами [The Global Risks Report, 2019, с. 16].

По мнению генерал-лейтенанта МВД, ныне Президента Российской секции Международной полицейской ассоциации Ю. Жданов, за период января — мая 2020 года общее количество преступлений в России посредством информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) увеличилось в сравнении с тем же периодом 2019 года на 85,1 % и превысило 180 тыс. преступлений с использованием расчетных пластиковых карт — в 4,7 раз; почти 64 тыс., с использованием средств мобильной связи — в 2 раза, более 76,5 тыс. По данным Главного



Рис. 2. Категории организаций, ставших жертвами кибератак согласно Positive Technologies [Аналитическая статья, 2020, с. 5].

информационно-аналитического центра МВД РФ самый большой рост киберпреступлений фиксируется в зонах Москвы, Санкт-Петербурга, Московской, Калининградской, Новгородской, Ростовской областей, республиках Ингушетия, Бурятия, Башкортостан, Еврейской АО.

1 октября 2019 года руководителем отдела киберзащиты компании Comparitech Б. Дьяченко была обнаружена в свободном доступе на сервере Amazon Web Services Elasticsearch база налоговых деклараций граждан России за период 2009–2016 годов, которая насчитывала примерно 20 млн документов с информацией об адрес, ФИО, статусе резидентов, номере паспортов, телефонных номерах, идентификационных номерах налогоплательщиков (ИНН), именах работодателей и суммы налогов [Forbes, 2019].

По мере перехода на цифровую платформу число хакерских атак будет неуклонно расти, динамику можно отследить на рисунке 3. Количество инцидентов в IV квартале 2020 года в сравнении с предыдущим кварталом увеличилось на 3,1 %. По сравнению с аналогичным периодом 2019 года прирост составил 41,2 %.

Вследствие обнаружения глобальной угрозы необходимо оперативно принимать меры противодействия, пока ситуация не стала критической для экономики России и мировой экономики. На стадии внедрения цифрового государственного управления следует обеспечивать кибербезопасность для ее пользователей и попавших в сеть данных. В декабре 2019 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Резолюция России по разработке международной конвенции для борьбы с киберпреступлениями. Так же необходимо обеспечить:

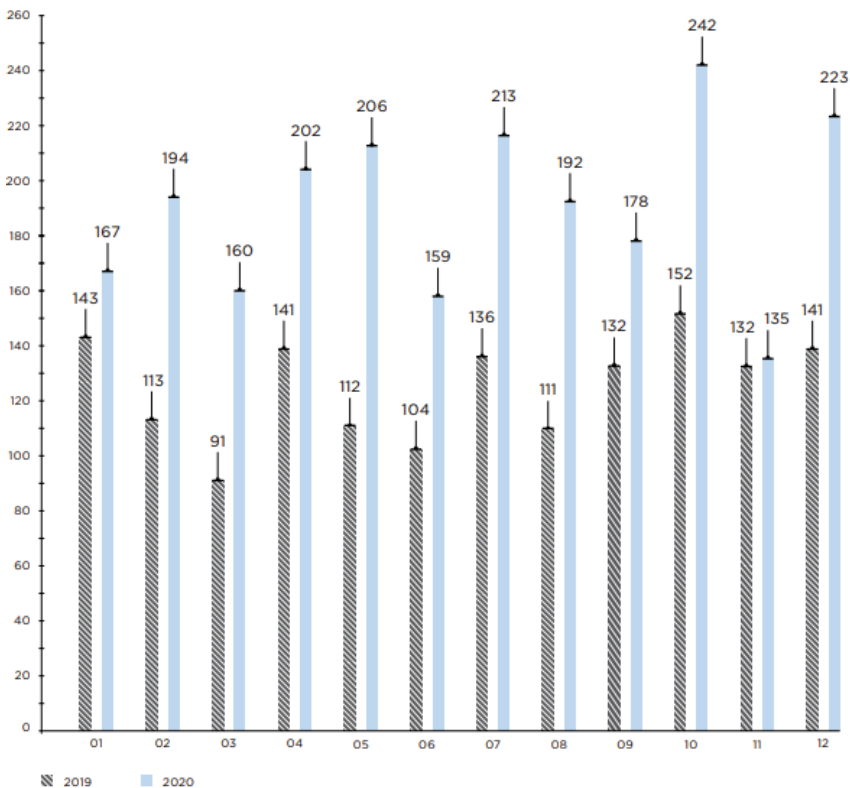


Рис. 3. Количество кибератак в 2019 и 2020 годах (по месяцам) согласно исследованиям Positive Technologies [Аналитическая статья, 2020, с. 4]

- 1) согласованные международные оперативные действия по созданию безопасного и свободного от IT-злоумышленников цифрового пространства;
- 2) не стандартизировать цифровую систему, исключить аналоговые структуры цифровизации у стран мира в связи с риском массовых кибератак по всем серверам стран мира. Стоит уделить внимание проработке индивидуальной программы перехода на цифровую модель для отечественной цифровизации государственного управления;

- 3) необходимо объединить усилия Окинавской хартии глобального информационного общества по ликвидации очагов активности киберпреступлений;
- 4) своевременно проверять системы на уязвимые места, в особенности уже подвергавшиеся атакам извне;
- 5) осуществлять мониторинг сетей и при возникновении угрозы моментально изолировать систему от внешних соединений;
- 6) особое внимание уделять съемным носителям и самим ПК в государственном аппарате при работе с системой.

Внедрение искусственного интеллекта в различные сектора и цифровая трансформация государственного управления — это по сути две ветви одного глобального проекта, который позволит нашей стране опередить другие страны и стать лидирующим государством в данной сфере. Как заметил премьер-министр М. Мишустин, вопросы касательно ИИ еще подлежат доскональной проверке и правовой регламентации. Поэтому постепенная проработка и неторопливость позволят сделать систему более совершенной в нашей стране.

Безусловно, человечество находится на стадии огромных перемен, наступил век компьютерных технологий, и вопрос полной цифровизации управления и экономики давно назрел. С появлением компьютера был проложен путь к постепенному перемещению баз данных в цифровую среду. Черeda сокращений целых секторов экономики и рабочих мест в связи с цифровизацией неизбежна, но необходимость перехода обозначилась текущей обстановкой с COVID-19, когда многие компании, госуправление, муниципальные учреждения и другие были вынуждены функционировать удаленно. Но нельзя игнорировать риски киберпандемии, важнейшим шагом к ее избежанию будет доскональная проработка и укрепление плана цифровой трансформации для России.

Литература

- Аналитическая статья компании Positive Technologies: «Актуальные киберугрозы: итоги 2019 года».* URL: <https://clck.ru/RVYQW>
- Аналитическая статья компании Positive Technologies: «Актуальные киберугрозы: IV квартал 2020 года».* URL: https://www.ptsecurity.com/upload/corporate/ru-ru/analytics/Cybersecurity_threatscape-2020-Q4-rus.pdf
- Всемирная организация здравоохранения: «О пятикратном увеличении количества кибератак и призывает к бдительности», 23 апреля 2020 г.* URL: <https://www.who.int/ru/news/item/23-04-2020-who-reports-fivefold-increase-in-cyber-attacks-urges-vigilance>

ВЦИОМ. *Исследование: «Искусственный интеллект: угроза или возможность?»*. URL: <https://wciom.ru/index.php?id = 236&uid = 10132>

Forbes. *Статья журнала «Данные 20 млн россиян год лежали в открытом доступе»*, 1 октября 2019. URL: <https://clck.ru/RVyyK>

Panda Security. *Белая книга: «Критическая инфраструктура: кибер-атаки на основы современной экономики»*. URL: <https://clck.ru/RVye2>

The Global Risks Report 2019. 14th Edition. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2019.pdf

The Guardian. Article by the British newspaper: «Welsh police wrongly identify thousands as potential criminals». URL: <https://clck.ru/RZE8R>

Shoham Y., Perrault R., Brynjolfsson E. *The AI Index 2018: Annual Report [et al.]*. Stanford : Stanford University, 2018. 94 p.

Егоров Тимофей Андреевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Egorov Timofey

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

Институт экономики и управления

Экономика и управление

Государственное и муниципальное управление

Научный руководитель — К. Я. Литвина, канд. эконом. наук

etimfejj2012@mail.ru

УДК 336.1

Государственно-частное партнерство в образовательной среде. Проблемы понятия и формы реализации

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования государственно-частного партнерства в сфере образования в Российской Федерации, в связи с чем поднимается проблема понятия, места и роли государственно-частного партнерства, в условиях действующей нормативно-правовой базы и исторических аспектов развития государственно-частного партнерства, его гносеологического и онтологического понимания.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, образование, бюджет, бизнес, общественные потребности, концессия.

Public-private partnership in the educational environment. Problems of the concept and forms of implementation

Annotation. The article considers the relevance of using public-private partnership in the sphere of education in the Russian Federation, which raises the problem of the concept, place and role of public-private partnership, in terms of the current regulatory and legal framework and historical aspects of development of public-private partnership, its gnoseological and ontological understanding.

Key words: public-private partnership, education, budget, business, public needs, concession.

Актуальность. Потребность в использовании взаимодействия бизнеса и государства существовала всегда, однако это взаимодействие зависит прежде всего от того, в каких формах оно будет существовать, и какой контекст будет выстроен вокруг участников. Безусловно, современное государство по своей сути стремится удовлетворить потребности граждан, для того чтобы реализовывать задачи по различным направлениям поддержки населения и обеспечения его комфортными условиями существования, необходимо значительные ресурсы, что выражается в растущей нагрузке на бюджет, т. е. государство решает проблему растущих социальных потребностей в условиях ограниченности финансовых и иных ресурсов.

Как правило, социальные вложения имеют отложенный эффект, это не спекулятивная сделка, в которой один из участников делает вложения и получает быструю прибыль, тем самым не обращая внимания на дальнейшие последствия, а лишь руководствуясь интересами извлечения конкретного размера прибыли в условно короткие сроки [Герасин, 2019]. Реализация государственных задач требует не только большого объема капиталовложений, но и значительного времени финансовой окупаемости во взаимосвязи с социальным эффектом.

В 2018 году Правительством РФ было утверждено Национальный проект «Образование», в рамках которого созданы такие федеральные проекты, как «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы» и др. [Национальный проект «Образование» (2018–2024), 2021]. Для того чтобы реализовать указанные выше проекты, необходимо обеспечить базу ресурсов для их осуществ-

вления. Так, для того чтобы реализовать Федеральный проект «Цифровая среда», необходимо создать соответствующее техническое оснащение как для пользования обучающимися, так и для обеспечения работы преподавателя. В Федеральном проекте «Молодые профессионалы» отмечена важность грамотного процесса подготовки педагогического состава и его дальнейшего трудоустройства.

Рассмотренные федеральные проекты, несмотря на успешность их реализации, имеют одну из важных ключевых проблем в степени роста скорости их реализации — это недостаток финансирования в сфере образования. Согласно суждениям О. Н. Смолина, посвященных исследованию процесса реализации Национального проекта «Образование», в Российской Федерации в период с 2006 по 2016 год отношение расходов на образовательную политику государства к валовому внутреннему продукту сократилось в консолидированном бюджете с 3,9 % — 2006 год до 3,6 % — 2016 год, что означает, что рост расходов на образование за 10 лет, выразившийся в росте сумм расходов с 215 млрд руб. до 3 трл 103 млрд руб., не соответствует фактическому росту с учетом соотношения с ростом валового внутреннего продукта и инфляции. Кроме того, в 2019 году рост расходов составил 20,7 % в федеральном бюджете.

Исходя из полученных данных, О. Н. Смолин указывает на необходимость увеличения финансирования сферы развития человеческого капитала, основанную на результатах доклада Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики, в котором приводятся суждения о том, что для оптимального развития образования необходимо реализация бюджетного маневра, предусматривающего рост расходов на образование на 1,2 % от текущего ВВП — 2019 год [Смолин, 2019].

Для того чтобы обеспечить оптимальное развитие человеческого капитала и образования как его составной части, существует возможность привлечения частного капитала в различных областях и формах. Согласно содержанию аналитического обзора о развитии государственно-частного партнерства в Российской Федерации, подготовленного Министерством экономического развития РФ, основной формой государственно-частного партнерства в России являются концессионные соглашения, реализуемые на основании Федерального закона от 21.07.2005 № 115-ФЗ «О концессионных соглашениях». Как отмечается в аналитическом обзоре, большинство концессионных соглашений заключается в коммунальной сфере, социальная сфера в процент-

ном соотношений от общего числа заключенных соглашений о концессии составляет 7 % и 4 % по объему инвестиций соответственно, тогда как, к примеру, число заключенных соглашений о концессии в автодорожной инфраструктуре составляет — 76 % от общего числа заключенных соглашений [Информационно-аналитический обзор о развитии государственно-частного партнерства в Российской Федерации, 2021].

Кроме того, Федеральным законом от 13.07.2015 № 224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» определяются основные нормы, регулирующие процесс взаимодействия государственных органов власти и частных инвесторов по вопросам реализации проектов государственно-частного партнерства в различных сферах.

Однако несмотря на то, что Федеральным законом от 13.07.2015 № 224-ФЗ разъясняется определение государственно-частного партнерства, формы реализации данного партнерства не установлены с учетом существующих мировых тенденций развития данного института взаимодействия бизнеса и государства, т. е. существующее законодательство имеет потенциал для включения и закрепление новых форм сотрудничества государства и бизнеса.

Для того чтобы определить формы реализации государственно-частного партнерства следует обратиться к *гносеологическим исследованиям* применения государственно-частного партнерства для реализации проблем сфер общественных интересов, а также исследованиям понятий государственно-частного партнерства. Так, впервые понятие «государственно-частное партнерство» появилось в Соединенных Штатах Америке до 50-х годов XX века, и означало сотрудничество государства и бизнеса в сфере образования. С 50-х годов это понятие стало применяться в обозначении финансирования объектов общественного пользования, и к наступлению 60-х годов данное понятие расширило сферу применения до сотрудничества между предприятиями, обеспечивающими модернизацию городов, и государством. Фундаментальное развитие теории института государственно-частного партнерства ознаменовалось работами М. Булт-Спиринга и Г. Девульфа в 80-х годах XX века, в которой авторами дано определение понятия государственно-частное партнерство как отношения между государством и бизнесом, базирующихся на реализации совместного

проекта и оформленные в соответствии с действующим законодательством [Горчакова, 2014].

Предпринимательство в государственно-частном партнерстве — одна из основ сотрудничества. Ведь эффективность государственно-частного партнерства складывается прежде всего из двух составляющих.

Экономическая обуславливается снижением нагрузки на бюджет со стороны государства, то есть возможностью снизить объем государственных инвестиций в ряд отраслей за счет взаимовыгодного сотрудничества с привлечением частного капитала. А со стороны представителей бизнеса экономическая эффективность государственно-частного партнерства обеспечивается за счет различных вариантов и форм образования прибыли и, к примеру, один из самых распространенных в Российской Федерации вид — BOOT (Build — Own — Operate — Transfer) — «Строительство — владение — управление — передача» — владение и пользование построенным объектом на праве частной собственности осуществляется в течение определённого срока, по истечении которого объект переходит в собственность государства. Часто рассматривается как способ развития крупных государственных инфраструктурных проектов с частным финансированием.

Социальная составляющая. Для государства социальная эффективность достигается за счет выполнения его социальных функций через использование института государственно-частного партнерства.

Онтология государственно-частного партнерства определяется следующими взглядами на роль данного института: государственно-частное партнерство как инструмент приватизации; государственно-частное партнерство как инструмент национализации; государственно-частное партнерство как форма оптимизации государством своих задач, без приоритезации национализации или приватизации. Помимо этого, может существовать и иная классификация онтологий, согласно которой разделение понимания государственно-частного партнерства существует в расхождении осмысления основных задач: государственно-частное партнерство как концессионные соглашения, государственно-частное партнерство как взаимодействие государства и бизнеса во множестве форматов и сфер.

Таким образом, на данный момент государственно-частное партнерство является инструментом, позволяющим оптимизировать бюджетные расходы на различные сферы общественной жизни, в частности на образование. По результатам проведенного исследования и на основании данных статистики, приведенной в статье, следует,

что на данный момент государство имеет потребность в реализации ряда преобразований в сфере образования, однако финансирование на данные преобразования не всегда обеспечивается должным образом ввиду сложной социально-экономической конъюнктуры. На данный момент законодательная база в Российской Федерации имеет потенциал для внесения дополнений в форматы организации государственно-частного партнерства. На основании данных Министерства экономического развития РФ государственно-частное партнерство сосредоточено преимущественно в формате концессионных соглашений, однако рассмотренные гносеологические факты свидетельствуют о большем потенциале применения форм сотрудничества между государством и бизнесом в различных сферах, в частности в сфере образования.

Литература

- Герасин А. Н. Общественная полезность предпринимательства. *Проблемы экономики и юридической практики*. 2019. Т. 15, № 2. С. 60–65.
- Горчакова Е. В. Особенности теории государственно-частного партнерства. *Российское предпринимательство*. 2014. № 3 (249), февраль. С. 25–33.
- Информационно-аналитический обзор о развитии государственно-частного партнерства в Российской Федерации*. URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/6b5f12f3140cf044f1f715d18dfdef0a/gchp%2021.02.2020.pdf.pdf> (Дата обращения: 29 апрель 2021 г.)
- Национальный проект «Образование» (2018–2024)*. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 29 апрель 2021).
- Смолин О. Н. (2019). Национальный проект «Образование»: системные проблемы и возможные решения. *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2019. Т. 217, № 3. С. 50–71.

Миленная Ирина Сергеевна

ЧОУ ВО «Московский университет им. С. Ю. Витте»

Москва, Россия

Irina S. Milennaya

Moscow Witte University

Moscow, Russia

Экономика и управление

Государственное и муниципальное управление

Научный руководитель — М. С. Федорова, канд. ист. наук, доц.

mfedorova@muiiv.ru

Особенности развития корпоративной культуры на государственной гражданской службе в условиях современного мегаполиса

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы и особенности развития корпоративной культуры на государственной службе в условиях стремительно развивающегося направления по предоставлению государственных услуг, внедрению цифровых технологий в процессы управления растущим мегаполисом на примере г. Москвы. Освещено понятие корпоративной культуры на государственной службе как инструмента по реализации стратегически важных отраслевых задач развития и улучшения качества жизни в городе. Уделяется внимание необходимости формирования положительного облика государственного служащего как представителя власти.

Ключевые слова: государственное управление, корпоративная культура, современный мегаполис, институт госслужбы.

Development of corporate culture in public bodies in a modern metropolis

Abstract. The article discusses the development of corporate culture in public bodies against the backdrop of proliferating public services and the introduction of digital technologies to manage a growing metropolis. The evidence is taken from Moscow, Russia. Corporate culture in public service is seen as a tool to implement strategically important sectoral development tasks and to improve citizens' well-being. A special focus is given to the development of a positive image of a civil servant as a representative of power.

Keywords: public administration, corporate culture, modern metropolis, civil service as an institution.

Корпоративная культура — это мощный стратегически важный инструмент в руках руководителя организации, грамотное владение которым может привести организацию к достижению своих целей. Само понятие корпоративной культуры сложно и многогранно и для российского обывателя на данный момент чаще ассоциируется с коммерческими структурами, нежели с сектором государственного управления. Рассматривая различные определения понятия «корпоративная культура современных авторов, представляется возможным подвести общий итог в отношении понятия корпоративной культуры на госу-

дарственной гражданской службе со следующей формулировкой: совокупность разделяемых государственными служащими целей, ценностей, норм, традиций органов госслужбы, сохраняющих их уникальность и обеспечивающих выполнение управленческих функций исполнительной власти [Терещук, 2006, 23 с.]. Основные задачи корпоративной культуры — ориентировать личность на достижение общей цели организации, ощущать себя и быть частью сплоченного коллектива и как результат привести организацию к успеху и уникальности среди других.

Рассматривая вопрос особенностей развития корпоративной культуры на государственной гражданской службе, необходимо обратить внимание на специфику государственной службы Российской Федерации, историю ее становления и основные принципы, на которых она базируется.

Государственная гражданская служба Российской Федерации — вид государственной службы, представляющей собой профессиональную служебную деятельность граждан Российской Федерации на должностях государственной гражданской службы Российской Федерации по обеспечению исполнения полномочий федеральных государственных органов, государственных органов субъектов Российской Федерации, лиц, замещающих государственные должности Российской Федерации, и лиц, замещающих государственные должности субъектов Российской Федерации [Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации»]. Основными принципами государственной гражданской службы, а также принципами, определяющими особенности формирования корпоративной культуры на госслужбе, являются: приоритет прав и свобод человека и гражданина, единство правовых и организационных основ федеральной гражданской службы и гражданской службы субъектов Российской Федерации, равный доступ граждан, владеющих государственным языком Российской Федерации, к гражданской службе и равные условия ее прохождения, независимо от пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств, не связанных с профессиональными и деловыми качествами гражданского служащего; профессионализм и компетентность гражданских служащих; стабильность гражданской службы; доступность информации о гражданской службе; взаимодействие с общественными объединениями и гражданами; защищенность гражданских служащих от неправомерного вмешательства в их профессиональную служебную деятельность.

Таким образом, государственная служба представляет собой одну из важнейших сфер государственного управления, так как функции государственных органов реализуются через особую группу граждан — государственных служащих, которые и формируют государственный аппарат; именно через государственных служащих осуществляется взаимодействие государства и гражданского общества.

Все вышеперечисленное обуславливает специфичность развития корпоративной культуры на государственной службе. И хотя одним из ее основных принципов является единство правовых и организационных основ федеральной гражданской службы и гражданской службы субъектов Российской Федерации для всех субъектов, можно смело говорить об образовании субкультур не только в разрезе различных субъектов, но даже в разрезе отдельных государственных структур в одном субъекте в зависимости от специфики деятельности.

Институт государственной службы в России на данный момент не сформирован, но можно смело утверждать, что за последнее десятилетие произошел значительный рывок в развитии. Имеет смысл условно разделить становление государственной гражданской службы в Российской Федерации на несколько этапов, основными из которых стали: принятие Конституции РФ в 1993 году; попытки разработки Концепции государственной гражданской службы с 2001 по 2007 год, принятие закона Федерального закона от 27.05.2003 № 58 «О системе государственной службы в России», Указ Президента РФ от 10 марта 2009 г. № 261 «О федеральной программе “Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009–2013 годы)”», проведение оптимизации численности государственных служащих; реализация основных задач развития государственной службы, а именно законодательно закреплены нормы, направленного на формирование единого информационного-коммуникативного пространства в системе государственной службы 2016–2018 годы; утверждение Правительством РФ плана мероприятий так называемой дорожная карта, по реализации основных направлений развития государственной службы в Российской Федерации на 2019–2021 годы.

Проведенные реформы направлены на развитие и функционирование государственной службы Российской Федерации и социально ориентированы на прозрачность и доступность для граждан, исключение коррупционной составляющей, а также на формирование новых подходов к организации корпоративной культуры на государственной службе.

Одним из главных достижений всех проводимых преобразований стало создание так называемого Открытого Правительства — системы механизмов и принципов, обеспечивающих эффективность взаимодействия власти и гражданского общества. В соответствии с Концепцией открытости федеральных органов исполнительной власти (распоряжение РФ от 30.01.14 г. 93-р), основной задачей является информатизация государственного управления, переход на межведомственное электронное взаимодействие, организация информационно-телекоммуникационной инфраструктуры органов исполнительной власти.

Внедрение принципов информатизации, проектного управления и ориентация деятельности государственной власти на открытость и доступность для граждан привели к определенным особенностям в развитии корпоративной культуры на государственной службе. Особенно эти процессы коснулись организации государственного управления в г. Москве — столице Российской Федерации и крупном мировом мегаполисе, обладающем достаточными ресурсами для реализации проводимых реформ в жизнь.

Москва из года в год улучшает свои позиции в мировых рейтингах. В 2019 году столица поднялась на 10 позиций в рейтинге инновационных городов мира, в 2020 году, несмотря на всеобщий локдаун, Москва вошла в список лучших городов мира в рейтинге The World's 100 Best Cities международного консалтингового агентства Resonance Consultancy. В январе столица заняла в нем пятое место, а уже в октябре поднялась на четвертое, опередив Токио, Сингапур и Дубай [Международное признание: в какие рейтинги Москва вошла в 2020 году].

С назначением в 2010 году мэром Москвы С. С. Собянина и формированием обновленной команды политика столицы получила новый мощный толчок по ориентации работы государственного сектора на оказание так называемых сервисных услуг жителям. В связи с этим концепция госслужбы в Москве подверглась определенному реформированию, вместе с чем изменился и план развития корпоративной культуры у государственных служащих. Основными принципами корпоративной культуры, формирующими новый положительный образ государственного гражданского служащего, отныне призваны стать:

1. Ориентация на удовлетворенность населения. Государственный служащий — публичный человек, основной задачей которого является реализация и оказание государственных услуг в рамках нормативов и правовых актов РФ и города Москвы. Понимание желаний жителей города, работа на результат, главным потребителем которого является гражданин. Контроль за качеством оказываемых услуг как следствие

формирования положительного мнения и лояльного отношения к власти. Государственный служащий теперь является посредником между гражданином и властью, он должен уметь слушать и слышать проблемы, с которыми к нему обращается гражданин. Госслужащий должен быть квалифицированным специалистом, вежливым и политкорректным.

В этом направлении Правительство города Москвы в соответствии с кадровой политикой города и Московский городской университет управления Правительства Москвы системно, в обязательном порядке, один раз в три года направляет действующих государственных служащих на повышение квалификации и в добровольном порядке ежегодно предоставляет возможность прохождения курсов в очном и дистанционном режимах; проводит онлайн и офлайн семинары по обучению работы в новых сервисах города. Кадровые службы городских государственных структур ведут работу по формированию внутренних документов, регламентирующих поведение госслужащих.

2. Реализации принципа открытости и доступности деятельности государственных структур города в сфере предоставления государственных услуг. Информирование жителей посредством размещения информации в доступных ресурсах. Активно внедряются информационные технологии в управление жизнью города, за последнее время открыто множество порталов с функционалом удаленного предоставления государственных услуг. В основу новой концепции официального веб-пространства города легли результаты анализа нескольких миллионов запросов москвичей. С октября 2010 года активно развивается портал с обращениями жителей «Наш город», и если в начале запуска программы среднее количество обращений в месяц было порядка 1579, то в 2019 году составило уже 58 028, а по итогам первого квартала 2021 года — 86 237. Граждане активно участвуют в жизни и дальнейшей судьбе города. Проводятся публичные слушания. Активную работу ведут муниципальные депутаты на местах. Ежегодно в декабре в органах исполнительной власти организовывается общероссийский день приема граждан. Государственный служащий находится под постоянным контролем и наблюдением как внутреннего руководства, так и жителей.

3. Принцип структуризации работы и внутри государственной организации, и при межведомственном взаимодействии призван упростить решения стандартных задач. Наблюдается внедрение новых рабочих инструментов, уход от бумажного документооборота. Оптимизация процессов призваны уменьшить трудозатраты, упростить

алгоритм работы сотрудников городских структур и увеличить количество граждан удовлетворенных качеством получаемых услуг. Такая систематизация часто ведет к профессиональному выгоранию сотрудников, они не могут проявить инициативу в решении типичных задач, сталкиваются с одними и теми же операциями изо дня в день без возможности проявить творческий потенциал.

4. Принцип мотивации государственных служащих. Разработана системы материального и морального стимулирования сотрудников. Главным критерием является все также удовлетворенность конечного получателя государственных услуг — жителя города. Для мониторинга проводимых работ используются информационные порталы, оценивается количество поступивших жалоб, количество обработанных обращений, количество повторных обращений. В системе ЖКХ г. Москвы существует балльная оценка начисления премиальной части заработной платы, то есть стимулирующие надбавки. Необходимо отметить, что в 2018–2019 годах был изменен порядок оплаты труда государственных служащих г. Москвы, увеличились ставки окладов и классов чинов за счет уменьшения премиальной части заработной платы, что с одной стороны, уменьшило зависимость размера итогового денежного содержания от личностного отношения руководителя к сотруднику, но, с другой стороны позволило работнику быть менее заинтересованным в достижении наилучшего результата работы. Пять лет назад зарплата среднестатистического московского госслужащего составляла 63 500 рублей в месяц. С тех пор она выросла на 43 %. В среднем госслужащий Правительства Москвы зарабатывает 90 тысяч рублей в месяц. Из них 57 тысяч — базовая часть зарплаты, 33 тысячи — премия [Кто управляет столицей: факты о московских чиновниках].

5. Принцип внутреннего контроля кадровых служб и внешнего контроля со стороны контролирующих организаций (антикоррупционная направленность). Все госслужащие ежегодно до 1 апреля текущего года подают декларацию о доходах и расходах за предыдущий год в кадровый отдел организации, где они работают. Государственный служащий должен указывать все источники получаемого дохода, он не имеет права заниматься иной деятельностью, кроме основной. Исключение составляет лишь научная и образовательная деятельность. Данные декларации проверяются кадровым работником и публикуются в открытом доступе на официальном сайте организации. При возникновении сомнений проводит заседание антикоррупционная комиссия, которая направляет официальные запросы в банки, государственные реестры и прочие организации для установления досто-

верности представленных сведений. Государственные служащие, деятельность которых связана с осуществлением закупок, в дополнение ко всему проходят оценочные мероприятия на детекторах лжи.

6. Принцип значимости и выполняемой роли государственного служащего в жизни и функционировании процессов в городе. Мотивация государственных служащих в виде повышенных социальных гарантий и пенсии при выходе на пенсию.

Таким образом, можно смело утверждать, что все реформы, проводимые руководством города, направленные на улучшение функционирования внутренних организаций, а также на повышение уровня качества жизни жителей мегаполиса, влекут за собой изменение в принципах подхода к работе в органах государственного управления, а соответственно и к особенностям формирования корпоративной культуры государственных служащих как инструмента по их реализации.

Современный государственный служащий должен стать образцом сотрудника «нового формата», обладать фундаментальной базой профессиональных знаний, рядом личностных характеристик, быть мотивированным на результат и осознавать свою значимую роль в жизни города. В связи с этим кадровая политика города направлена на развитие и внедрение понятия корпоративной культуры на государственной службе, института государственной службы как в городе Москве, так и в Российской Федерации в целом. При кадровом отборе на вакантные должности уже на данном этапе разработана и применяется многоступенчатая комплексная оценка будущих кандидатов на замещение вакантных должностей. Повышается престиж государственной службы. Суть нового этапа административной реформы в России — от администрирования к менеджменту. Город — это большой живой организм, управление которым требует колоссальных знаний и использования эффективных управленческих решений.

Литература

- Кто управляет столицей: факты о московских чиновниках.* URL: <https://mguu.ru/kto-upravlyaet-stolitsej-fakty-o-nbsp-moskovskih-chinovnikah/> (дата обращения: 18.04.2021).
- Международное признание: в какие рейтинги Москва вошла в 2020 году.* URL: <https://www.mos.ru/news/item/84953073/> (дата обращения: 07.01.2021).
- Терещук Е. А. *Особенности корпоративной культуры в органах государственной службы: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук.*, Екатеринбург, 2006. 23 с.

Устичева Е. Г. Формирование корпоративной культуры российской государственной службы. *Экономика труда*. 2015. Т. 2, № 1. С. 61–76. DOI: 10.18334/et.2.1.280

Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ (ред. от 24.03.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (дата обращения: 18.04.2021).

Теория и практика управления персоналом в организациях

Скурихина Анна Игоревна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna I. Skurikhina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Экономика и управление

Теория и практика управления персоналом современных организаций

Научный руководитель — М. В. Жарова, канд. физ.-мат. наук, доц.

annasckurikhina@yandex.ru

УДК 005.95/.96

Особенности оценки соответствия корпоративной культуры организации принципам Agile-методологии

Аннотация. В условиях непрерывных мировых изменений многие организации переходят на методы гибкого управления, одним из которых является Agile. Внедрение принципов Agile требует не только пересмотра рабочих процессов и изменения организационной структуры, но и формирования новой корпоративной культуры. В статье представлены результаты исследования, направленного на поиск подходов к оценке соответствия корпоративной культуры организации принципам Agile-методологии.

Ключевые слова: Agile, корпоративная культура, оценка корпоративной культуры, гибкие методы управления, анкетирование.

Assessing the compliance of a company's corporate culture to the principles of Agile methodology

Abstract. Against the backdrop of continuous global changes, many organisations opt for flexible management, such as, e.g., Agile. The implementation of Agile principles is not limited to the revision of workflow and organisational structure. It also requires the development of new corporate culture. The article presents the results of a study that identified approaches to assess the compliance of a company's corporate culture to the principles of Agile methodology.

Keywords: Agile, corporate culture, assessment of corporate culture, methods of adaptive management, surveying.

В условиях непрерывных мировых изменений многие организации переходят на методы гибкого управления, одним из которых является Agile [Лалу, 2017, с. 14–16].

Внедрение Agile требует не только пересмотра рабочих процессов и изменения организационной структуры, но и формирования новой корпоративной культуры [Грин, Стеллман, 2017, с. 44–65].

По данным 14-го ежегодного опроса State of Agile, одним из главных препятствий внедрения Agile выступает корпоративная культура — 44 % компаний-респондентов отмечают этот фактор [14th Annual State Of Agile Report]. Для успешного внедрения Agile-методологии необходимо иметь возможность заранее оценить соответствие корпоративной культуры организации принципам Agile, чтобы понять, что необходимо изменить в культуре компании, готовы ли сотрудники к изменениям и т. д.

В настоящий момент разработано достаточно большое число методик исследования корпоративной культуры организации, получивших широкую известность: методики К. С. Камерона и Р. Э. Куинна (1999), Д. Дэнисона (1991), Г. Хофстеде (1980-е), Р. Кука и Дж. Лафферти (1995) и т. д. Данные методики разработаны в конце XX века, в то время как Agile-методология появились в 2001 году и продолжает внедряться в работу организаций разных сфер в настоящий момент. При этом единой методики оценки соответствия корпоративной культуры принципам Agile на данный момент не существует [Кормишина, Иващенко, 2019, с. 166–171].

Цель исследования: анализ возможности применения существующих методик исследования корпоративной культуры организации для оценки соответствия корпоративной культуры принципам Agile.

Гипотеза исследования: в настоящий момент существующие методики исследования корпоративной культуры организации не позволяют в полной мере оценить соответствие корпоративной культуры принципам Agile.

Корпоративная культура организации — совокупность взглядов, убеждений, ценностей, правил, моделей поведения, способов общения, подходов к работе, осознанно или неосознанно принятых и соблюдаемых большинством сотрудников организации [Хае, Еськов, 2003, с. 5–9].

Через созданную систему ценностей, норм и правил она регулирует рабочие и межличностные отношения сотрудников, влияет на формирование у них чувства приверженности организации, способствует проявлению инициативы, созданию комфортного социально-психологического климата, что, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности организации [Хае, Еськов. 2003, с. 5–9].

Особое значение корпоративная культура приобретает при внедрении в работу организации Agile.

Как профессиональное движение Agile отличается от других методов гибкого управления и разработки тем, что в его основу заложены ценности, принципы и идеи, отражающие определенный образ мышления, мировоззрение, которые должны оказать влияние на эффективность применяемых инструментов Agile [Грин, Стеллман, 2017, с. 44–65, с. 105–110].

Agile основывается на четырех принципах, представленных в Agile-манифесте, созданном для достижения больших успехов при разработке проектов [Agile-манифест]:

- 1) «Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов»;
- 2) «Работающий программный продукт важнее исчерпывающей документации»;
- 3) «Сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта»;
- 4) «Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану».

Эти принципы дают понять, какие ценности должны присутствовать в корпоративной культуре при Agile: адаптивность, готовность к изменениям, признание и понимание сотрудниками принципов Agile, развитие сотрудничества и коммуникаций, прозрачность процессов, вовлеченность персонала, принцип командной работы, принцип лидерства руководства.

При определении соответствия корпоративной культуры принципам Agile следует оценивать эти факторы.

Для выявления особенностей существующих методик исследования корпоративной культуры нами был проведен краткий сравнительный анализ наиболее распространенных из них (таблица 1) [Кормишина, Иващенко, 2019, с. 167–170; Чанг, 2014, с. 30–34].

Таблица 1

Сравнительный анализ методик исследования корпоративной культуры

Автор и название методики	Суть методики	Достоинства методики	Недостатки методики	Для Agile
Методика OCAI (Organization Culture Appreciation Instrument) К. Камерона и Р. Куинна (разработана в 1999 г.)	С помощью данной методики можно идентифицировать тип корпоративной культуры (4 типа культуры: клановая, адхократическая, бюрократическая, рыночная), а также определить, какой она должна быть с точки зрения руководителей и сотрудников. Анкета содержит 6 вопросов, в каждом из которых необходимо распределить баллы 100-балльной оценки между четырьмя альтернативами	1) Методика позволяет отнести корпоративную культуру к одному из четырех типов и определить ее силу. 2) Возможность построения диаграммы по результатам исследования служит визуальным средством диагностики культуры. 3) Методика проста в использовании. 4) Методика дает возможность смоделировать предпочтительный тип корпоративной культуры	1) Данная методика не позволяет получить независимые ответы респондентов, содержащие их мнения, так как используется субъективная оценка факторов. 2) Методика дает возможность определить только тип корпоративной культуры	— Типы корпоративной культуры, представленные в данной методике, дадут только обобщенное описание преобладающих черт культуры оцениваемой организации. — Нет возможности определить уровень понимания у сотрудников Agile-подхода, его принципов, ценностей, уровень готовности персонала к изменениям и т. д. — Нет возможности узнать мнения сотрудников по поводу внедрения и применения Agile

Автор и название методики	Суть методики	Достоинства методики	Недостатки методики	Для Agile
Методика «Психологические измерения культуры» (определение типов национальных культур) Г. Хоффстеде (разработана в 1980-е г.)	<p>Методика направлена на определение типов национальных культур, представляет собой основу для оценки различий между нациями и культурами. Данная методика представляет собой способ численного измерения параметров культуры.</p> <p>По результатам оценки ответов анкеты проводится расчет индексов шести культурных изменений: индекс дистанции власти, индивидуализм, мужественность, избегание неопределенности, долгосрочная ориентация, допущение (или индальгенция)</p>	<p>1) Методика позволяет выделить основные элементы культуры.</p> <p>2) Методика научно обоснованна и имеет практическую полезность.</p> <p>3) Методика проста в использовании</p>	<p>1) Подходит для исследования и изменения национальных культур, для исследования в бизнесе необходимо пересмотреть критерии измерения корпоративной культуры</p>	<p>— Методика дает оценку только национальным характеристикам корпоративной культуры.</p> <p>— Нет возможности определить уровень понимания у сотрудников Agile-подхода, его принципов, ценностей, уровень готовности персонала к изменениям и т. д.</p> <p>— Нет возможности узнать мнения сотрудников по поводу внедрения и применения Agile</p>
Методика ОСИ	<p>Методика позволяет оценить 12 стилей корпоративной культуры, объединенных в три группы: конструктивные стили; пассивные / защитные стили; агрессивные / защитные стили.</p>	<p>1) Может применяться для исследования корпоративной культуры организаций разных сфер.</p> <p>2) Может применяться как к группам сотрудников, так и к отдельным работникам.</p>	<p>1) Методика отсутствует в открытом доступе.</p> <p>2) Сложна в использовании и достаточно объемна, для интерпретации результатов необходимы специальные знания и навыки.</p>	<p>— Возможно определить важные для Agile черты корпоративной культуры, но нет возможности определить уровень понимания у сотрудников Agile-подхода, его принципов, ценностей, уровень готовности</p>

Автор и название методики	Суть методики	Достоинства методики	Недостатки методики	Для Agile
(Organizational culture inventory) Р. Кука, Дж. Лафферти (разработана в 1995 г.)	Позволяет измерить группы верований, поведенческих ценностей и ожиданий, которые оказывают влияние на мысли и поведение сотрудников организации, их мотивацию и удовлетворенность работой, производительность труда. Анкета содержит по 10 утверждений на каждый стиль корпоративной культуры, каждое из которых нужно оценить по 6-балльной шкале	3) По результатам исследования строится круговая диаграмма с 12 секторами (возможность визуализации полученных данных)		персонала к изменениям и т. д. — нет возможности узнать мнения сотрудников по поводу внедрения и применения Agile
Методика Demison Organizational Culture Survey (DOCS) Д. Денисона (разработана в 1991 г.)	Методика позволяет одновременно учитывать особенности внутренней и внешней среды организации и направлена на выявление взаимосвязей между характеристиками корпоративной культуры компании и ее экономической эффективностью. Анкета содержит 60 утверждений, каждое из которых	1) Позволяет оценить воздействие на эффективность организации четырех факторов корпоративной культуры: вовлеченности, согласованности, адаптивности и миссии. 2) Применима для исследования корпоративной культуры любых отраслей. 3) Методика надежна и достоверна.	1) Анкета содержит большое количество утверждений. 2) При интерпретации результатов могут возникать сложности	— Возможно определить важные для Agile черты корпоративной культуры, но нет возможности определить уровень понимания у сотрудников Agile-подхода, его принципов, ценностей, уровень готовности персонала к изменениям и т. д. — Нет возможности узнать мнения сотрудников по поводу внедрения и применения Agile

Автор и название методики	Суть методики	Достоинства методики	Недостатки методики	Для Agile
	необходимо оценить по 5-балльной шкале. Оценки респондентов позволяют выявить значения 12 показателей состояния культуры	4) По результатам исследования строится круговая диаграмма корпоративной культуры организации (возможность визуализации полученных данных)		

Таким образом, данные методики могут определить преобладающий тип культуры, ее силу, смоделировать предпочтительный тип корпоративной культуры. Однако по ним невозможно в полной мере оценить важные для внедрения Agile факторы: уровень готовности персонала к изменениям, коммуникабельность, адаптивность, понимание работниками принципов Agile, вовлеченность персонала, принцип командной работы, принцип лидерства руководства.

Для этого необходимо было бы использовать дополнительные методики исследования, например такие, как опросник ценностей М. Роккича (ОЦР), тест на лидерство Д. Уэлча, методика «Готовность к организационным изменениям» (ROC) Д. Холта и А. Арменакисома, опросник «Стили реагирования на изменения» (Базаров, Сычева).

В рамках исследования был проведен опрос сотрудников Блок ранней разработки и исследований (Блок R&D) биотехнологической компании BIOCAD для оценки корпоративной культуры по методике Д. Денисона. В настоящий момент в связи с одной из стратегических целей компании в Блок R&D происходит Agile-трансформация.

Для оценки корпоративной культуры нами была выбрана модель Д. Денисона, так как она отражает целостный подход и ключевые составляющие современной организации, строится на оценке по четырем ключевым показателям — «Миссия», «Способность к адаптации», «Вовлеченность» и «Согласованность». Каждый показатель состоит из трех индикаторов, что позволяет рассмотреть 12 характе-

ристик культуры. Культура рассматривается в следующей системе координат: внешний фокус — внутренний фокус; стабильность — гибкость [Модель Д. Денисона].

Выборку исследования составили сотрудники Блока R&D BIOCAD — всего 55 человек, из них:

- Департамент ранней разработки белковых препаратов (ДРРБП) — 14 человек;
- Департамент ранней разработки белковых препаратов 2.0 (ДРРБП 2.0) — 23 человека;
- Департамент разработки генотерапевтических препаратов (ДРГП) — 17 человек;
- Департамент биоинженерии — 1 человек.

По результатам исследования были проведены расчеты по каждому высказыванию и составлена сводная таблица с итоговыми показателями исследования корпоративной культуры Блока R&D (таблица 2).

Таблица 2

Итоговые показатели исследования корпоративной культуры сотрудников Блока R&D

Индекс модели	Балл по модели Д. Денисона	Уровень, %	Интерпретация уровня
Составляющие корпоративной культуры			
Способность к адаптации	3,77 балла	75%	Средний показатель
Миссия	3,82 балла	76%	Высокий показатель
Согласованность	3,58 балла	72%	Средний показатель
Вовлеченность	3,73 балла	75%	Средний показатель
Корпоративная культура	3,73 балла	75%	Средний показатель

Графические изображения результатов исследования представлены на рисунках 1 и 2.

По результатам исследования можно сделать вывод, что Блок R&D имеет сбалансированный профиль корпоративной культуры (интегральный индекс — 75 % — верхняя граница среднего значения показателя) с высокими показателями по всем секторам модели.



Рис. 1. Графическое изображение результатов оценки корпоративной культуры Блока R&D по методике Д. Денисона (DOCS)



Рис. 2. Сводный график результатов оценки корпоративной культуры всех департаментов, принявших участие в исследовании по методике Д. Денисона (DOCS)

Все департаменты Блока R&D обладают сбалансированными профилями корпоративной культуры и схожи между собой по оценкам всех секторов модели.

Благодаря методике Д. Денисона были выявлены позиции, важные для Agile: координация и интеграция, способность к консенсусу, способность к изменениям, ориентация на работу в команде. Однако многие факторы, важные для Agile и ее более успешного внедрения, данная методика выявить не смогла.

Краткий сравнительный анализ наиболее распространенных методик исследования корпоративной культуры и исследование корпоративной культуры Блока R&D компании BIOCAD по методике Д. Денисона позволяют сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. В настоящий момент существующие методики исследования корпоративной культуры не позволяют в полной мере оценить ее соответствие принципам Agile.

Нами была предпринята попытка разработать анкету для оценки соответствия корпоративной культуры принципам Agile, включающую в себя:

1) альтернативные вопросы для выявления понимания работниками понятия Agile, для определения того, приводит ли внедрение Agile к положительным результатам;

2) полиальтернативные вопросы для определения того, с какими проблемами в проектной деятельности сталкивается организация/команда; какие задачи помогает решить Agile; что затрудняет его внедрение; что нужно, по мнению работников, сделать для повышения эффективности проектной работы;

3) вопросы со шкалой оценки от 1 до 10 баллов для определения того, насколько хорошо сотрудники понимают и принимают принципы и ценности Agile; насколько хорошо они понимают, как пользоваться инструментами Agile, свою роль в команде; насколько сложно им было принять изменения и работать по Agile, поддерживать коммуникации в команде; каков уровень их мотивации, вовлеченности в работу, готовности к изменениям, к обучению и т. д.

4) вопросы с возможностью развернутого ответа для определения того, какая деятельность по отношению к сотрудникам, их отделу/команде велась со стороны руководства при внедрении Agile; какие установки и нормы поведения сотрудников способствуют/препятствуют эффективной работе в командах.

Таким образом, особое значение при внедрении в работу организации Agile приобретает корпоративная культура. Однако существующие методики исследования корпоративной культуры организации не по-

звolyают в полной мере оценить ее соответствие принципам Agile-методологии. Разработка анкеты, которая позволит это сделать, даст возможность понять, насколько существующая корпоративная культура соответствует принципам Agile, на какие аспекты культуры следует обратить внимание, что необходимо изменить для более быстрой адаптации персонала и проведения Agile-трансформации.

Литература

Грин Д., Стеллман Э. *Постигая Agile. Ценности, принципы, методологии*. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2017. 448 с.

Кормишина М. А., Ивашенко Н. С. Сравнительный анализ методов диагностики типов корпоративной культуры. *Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (социальный инженер — 2019): Сборник материалов Всероссийской конференции молодых исследователей с международным участием. Москва, 10–13 декабря 2019 г. Москва: Из-во «Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования “Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)”», 2019. С. 166–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42715580> (дата обращения: 09.09.2020).*

Лалу Ф. *Открывая организации будущего*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 432 с.

Модель Д. Денисона. URL: https://studref.com/452571/menedzhment/model_denisona (дата обращения: 10.08.2020).

ХаеТ Г. Л., Еськов О. Л. *Корпоративная культура*. Киев. 2003. 403 с.

Чанг То Тху. Сравнительный анализ методик исследования организационной культуры. *Вестник ТГУЭУ*. 2014. № 4 (72). С. 28–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-metodik-issledovaniya-organizatsionnoy-kultury> (дата обращения: 12.09.2020).

Agile-манифест. URL: <https://agilemanifesto.org/iso/ru/manifesto.html> (дата обращения: 24.08.2020).

14th Annual State Of Agile Report. URL: <https://stateofagile.com/#ufh-i-615706098-14th-annual-state-of-agile-report/7027494> (дата обращения: 10.09.2020).

Чжан Цзэхуа

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Zhang Zehua

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Экономика и управление

Теория и практика управления персоналом в современных организациях

Научный руководитель — С. Ю. Трапицын, д-р пед., наук, проф.,

zhangzehua0351@gmail.com

Влияние традиционной китайской культуры на современное управление персоналом организации

Аннотация. Все чаще международные экономические обмены приводят к тому, что в организации работают все больше и больше сотрудников с разным культурным происхождением, что создает новые проблемы в управлении персоналом. Китайская цивилизация имеет яркую историю длиной в пять тысячелетий. В практику общественного производства китайская нация привнесла множество идей управления, и эти идеи оказали глубокое влияние на управление человеческими ресурсами на современных предприятиях.

Ключевые слова: управление, управление персоналом, человеческий ресурс, Китай, китайская культура.

Human resource management in modern organizations: The influence of traditional Chinese culture

Abstract. As international economic exchange is on the rise, an increasing number of professionals with various cultural backgrounds join organisations across the world. This has created a range of challenges for personnel management. The Chinese civilization boasts a remarkable history that dates back to 5,000 years ago. The Chinese have enriched production management with many practices and ideas. Many of them had a profound influence on human resource management in modern organisations.

Keywords: management, human resource management, human resource, China, Chinese culture.

Китайская цивилизация имеет яркую историю длиной в пять тысячелетий. В практику общественного производства китайская нация привнесла множество идей управления, и эти идеи также оказали глубокое влияние на управление человеческими ресурсами на современных предприятиях. По мере ускорения процесса экономической интеграции многие компании стали не только следовать международным стандартам в области управления персоналом, опираясь на большое количество западных методов, готовых инструментов и моделей управления, но и глубже погружаться в восточную культуру, представленную в большей степени Китаем. Это приносит новые идеи и возможности для развития в сфере управления персоналом предприятий.

1. Управление персоналом — это и наука, и культура

Управление присутствует на всех этапах человеческой истории как одна из важнейших форм организации и координации человеческого опыта, его социализации. Очевидно, что управление в наиболее развитом, глубоком и содержательном смысле — социальный феномен и так же, как любой социальный процесс, имеет культурное содержание. Именно культура оказывает непосредственное воздействие на все сферы деятельности организации, в том числе и на управление.

Что мы понимаем под управлением персоналом в современном мире? А. Я. Кибанов определил этот термин как «формирование и направление мотивационных установок работника в соответствии с задачами, стоящими перед организацией».

Таким образом, с одной стороны, управление персоналом — это прикладная наука. В основу ставятся прагматические научные цели с одновременным преследованием теоретической научной цели, поскольку теория служит основой квалифицированной разработки рекомендаций по организации и преобразованиям. С другой стороны, управление персоналом — это культура. Данный термин имеет рациональную, независимую и творческую ценность западной культуры.

2. Основные характеристики традиционной китайской культуры

Культура не создается и не пропагандируется великими мыслителями, а коренится в самой деятельности человека в разные периоды времени, в первую очередь в экономической деятельности.

Так, например, китайская традиционная культура, сосредоточенная на конфуцианстве и даосизме, сформировалась на основе небольшого крестьянского хозяйства с семейной правовой системой и родовым строем в качестве основы. Ядром китайской культуры являются небольшие семейные фермерские хозяйства, которые распространяются на семью, а затем и на страну, образуя культурную ось «Семья — Семейно-клановая группа — Государство». Корень лежит в семье, а для выживания и развития семьи необходимы семья и страна (см. рис.).

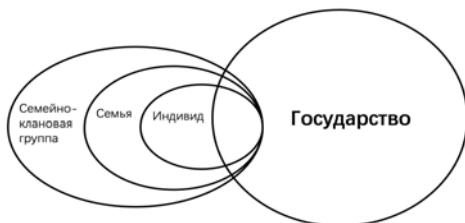


Рис. Китайская культурная ось «Семья — Семейно-клановая группа — Государство»

В китайской культуре люди являются основой всего. Человек ставится на первое место, большее значение уделяется морали и этике. Небольшие семейные фермерские хозяйства стали необходимы для выживания. Семья должна заботиться о своих членах и защищать их, нести ответственность за все аспекты социальной и личной жизни каждого члена семьи и давать им необходимые эмоции, заботу, утешение и помощь, в которых они нуждаются, чтобы каждый был привязан к своей семье и принадлежал к ней. Люди делают все возможное ради семьи и посвящают себя ее сплочению. Если жители Запада ставят личность в центр всего, то китайцы ориентированы на семью, что помогает им сформировать собственную уникальную культурную экологию.

Китайская нация всегда придерживалась концепции «гармонии» как руководящей в отношениях с людьми. «При использовании этикета ценна гармония. Красота пути предшествующих правителей заключается именно в этом», — это предложение из трактата Конфуция «Лунь юй» рассматривает мир и гармонию как наиболее похвальный и самый ценный аспект управления государством просвещенного правителя. В древнекитайских традиционных концепциях «человеческая сила» упоминалась как наиболее важный ресурс.

Таким образом, можно сказать, что в китайской культуре вокруг двух наиболее важных ключевых концепций, а именно «Семья» и «Гармония», зародились различные управленческие идеи, которые, соответственно, активно или пассивно влияют на управление персоналом на современных предприятиях.

3. Влияние основных идей китайской культуры на управление персоналом на китайских предприятиях

(1) Идеология «управления человеческими чувствами», где эмоции выступают как связующее звено, а мораль — как сдерживающий фактор

В Китае часто говорят, что китайское общество — это общество человеческих отношений. В отличие от «правового общества» в западных странах, китайцы придают большое значение «отношениям между людьми» и часто считают взаимоотношения между людьми важной частью своей жизни или даже судьбы. Таким образом, по сравнению со строгим соответствием правилам и научным методам управления персоналом на Западе на большинстве современных предприятий в Китае, особенно малых и средних, рекомендуется использовать «отношения между людьми» в качестве связующего звена для проведения «гибкого управления». Внедрение таких идей и концепций способствует созданию хорошей рабочей атмосферы.

Самый большой риск инвестиций в человеческие ресурсы в современном обществе — это утечка человеческих ресурсов, вызванная сменой профессии талантливыми кадрами. Например, произвольная политика американских компаний в сфере занятости, детальное разделение труда и строгие методы оценки сыграли важную роль в повышении конкурентоспособности предприятий и сокращении затрат на персонал. Однако такой метод управления привел к серьезному феномену — «стремление к сиюминутной выгоде». Многие молодые люди меняли работу пять или шесть раз менее чем за год, нарушая долгосрочный план обучения компании и влияя на реализацию стратегии развития компании. Более того, Центр американского прогресса выяснил, что потеря специалиста высокой квалификации может стоить компаниям до 213 % его годовой зарплаты.

Политика произвольного найма также привела к серьезной неувренности многих сотрудников и уменьшила их лояльность и чувство ответственности по отношению к компании. Это негативно влияет на индекс счастья в компании, а значит, падает эффективность работы. Несчастливые сотрудники не приносят новых идей и не являются драйверами позитивных изменений, что напрямую связано с рентабельностью компаний и их маржинальностью.

Столкнувшись с тем, что инвестиции в человеческий капитал не могут улучшить ситуацию, западные корпорации обнаружили важность несистемных факторов, таких как личные отношения с подчиненными, семейная обстановка, взаимоуважение и поддержка. Китайская же культура давно включила идеологию, регулирующую поведение человеческих ресурсов в систему ценностей отдельного человека, ее ценностная ориентация как раз естественным образом дополняет и компенсирует недостатки организационной системы. При этом активно снижается оппортунистическое поведение отдельных лиц по отношению к организации. Ключом является концепция «взаимоотношений между людьми», которая прочно притягивает человека к организации, делает их кровно связанными и дополняется строгими нравственными нормами в виде силы общественного мнения.

Здесь можно обратиться к модели управления персоналом в известной китайской сети ресторанов «Хайдилао», основная идея которой — относиться к сотрудникам как к членам семьи. Например, общежитие для обслуживающего персонала находится очень близко к месту работы, не более 15 минут пешком, а комнаты часто убираются клининговой компанией. Лучшим сотрудникам предоставляется возможность пригласить родителей к себе на несколько дней

в гости (родители часто живут в деревне и не могут приехать к детям, которые работают в крупных городах). Компания возмещает им транспортные расходы, предоставляет бесплатные обеды в ресторане, сотрудники также могут взять дополнительный 3-дневный отпуск. У «Хайдилао» стоит поучиться еще в одном аспекте. Большинство сотрудников знакомятся с компанией через своих земляков или родственников, и компания не только предоставляет сотрудникам дополнительные премии во время праздников, но и посылает денежные конверты и подарки семьям выдающихся сотрудников. Таким образом, сотрудники в компании «кровно связаны» и относятся к начальнику, как к благодетелю, благодаря его заботу двойным усердием. Ощущение безопасности и чувство принадлежности, которое компания предоставляет своим сотрудникам, является важным условием лояльности их к компании. Это также одна из причин, по которой в «Хайдилао» сохраняется низкий уровень утечки кадров [Павлова, 2015, с. 1059–1061].

Такая же степень принадлежности к семье редко встречается в других странах мира, а превращение семьи в связывающую силу на предприятиях еще более удивительно. Если вы хотите, чтобы сотрудники вышли за границы материального благополучия, не уходили в отставку ради высокой зарплаты и были готовы внести свой вклад в предприятие, единственное решение — полагаться на концепцию «взаимоотношений между людьми». Современные предприятия могут создать эмоциональную среду, в которой сотрудники, их семьи и организация доверяют друг другу, любят, уважают и сотрудничают друг с другом, используя восточное мышление, то есть ориентирование на семью, а не на личные эмоциональные вложения.

Но, условно говоря, «управление человеческими отношениями» также имеет свои очевидные недостатки. Руководство такой идеологией управления иногда приводит к тому, что «верховенство человека становится выше, чем верховенство закона». Также на корпоративную среду серьезно влияют личностные факторы лидера. Когда авторитет лидера выше системы, на принятие его решений влияют прежде всего субъективные желания человека, и поэтому невозможно создать научно обоснованную объективную систему управления персоналом и систему стимулирования. Следовательно, когда мы говорим об «управлении человеческими ресурсами», то есть о взаимоотношениях между людьми, в качестве связующего звена должна выбираться мораль, в качестве ограничивающего элемента, при этом необходимо разрабатывать модель двойного управления, основанную на

реальной ситуации на самом предприятии, включающей «систему» и «отношения».

(2) Цельное сознание

«Концепция личности» в конфуцианской традиции относится не к изолированному человеку, а к приверженности семье и стране. Во взаимосвязи между индивидом и целым индивид не имеет индивидуальности, личности или отдельной ценности. Индивид может быть только частью целого, может зависеть от целого и подчиняться ему. Ценности, воплощенные в этом, называются «философией целостности». В отличие от пропаганды индивидуальности, свойственной западной культуре, китайская традиционная культура выступает за то, чтобы люди отдавали приоритет групповым целям в социальных действиях, согласовывали свои собственные интересы с групповыми интересами и при необходимости шли на компромиссы.

Цельное сознание позволяет людям легко объединяться в группы, в чем и заключается сила китайской культуры. Это способствует современному корпоративному производству. Для крупномасштабного производства требуется командная работа, которая может способствовать получению быстрого и прогнозируемого результата, а слаженность членов команды лучше, чем любая система.

В концепции управления персоналом предприятия существует еще одно понятие — «интеграция», то есть процесс создания гармонии, согласованности и сотрудничества между сотрудниками, а также достижения группового признания. Это объединяющий процесс между сотрудниками и организацией, личным пониманием и философией организации, индивидуальным поведением и нормами предприятия.

Недостатком «цельного сознания» является то, что при такой «уравниловке» личность человека сильно подавляется, человек не может проявлять свои личные творческие способности. Преуменьшение различий в рабочей силе и личном доходе между людьми, поощрение лени и отсталости, ослабляет энтузиазм и творческую активность рабочих, что ведет к подрыву производительности и регрессу общественных нравов и обычаев. Следовательно, при интеграции человеческих ресурсов полное использование ценностной концепции «цельного сознания» в китайской культуре поможет достичь большего эффекта при затрате всего половины усилий. Во время этого процесса менеджеры должны давать возможность каждому человеку проявить себя, заботиться о личных желаниях и увлечениях сотрудников и наилучшим образом развивать их сильные стороны и способности.

4. Перспективы интеграции

Возрастание роли культурного фактора в управлении — одно из важнейших требований в современном мире. Так, в настоящее время корпоративное управление персоналом вошло в сферу управления культурой. Независимо от культурного происхождения, цель развития и управления человеческими ресурсами одна и та же, а именно получение максимальной потребительской ценности, проявление максимальной субъективной инициативы и воспитание всесторонне развитых людей. П. Друкер говорил, что чем больше традиционных ценностей и убеждений общества можно использовать в управлении, тем успешнее оно будет. Ключом к управлению ценностями является признание, а развитие признания ценностей требует творчества и инноваций.

Изучение влияния традиционной китайской культуры на современное корпоративное управление персоналом напоминает нам об установлении управленческого мышления, согласно которому «человеческие ресурсы — это основные производительные силы». Через культурное управление воспитываются общие ценности сотрудников, что формирует у них ощущение «дома» по отношению к предприятию и желание использовать все свои силы для его развития. Гармония — это основная концепция современного корпоративного управления. Укрепляя дух сотрудничества между сотрудниками, а также между корпоративными менеджерами и сотрудниками, внутри компании создается сплоченная, гармоничная и согласованная группа знаний, тем самым повышается сплоченность и коллективизм в компании. Усиливая культурный аспект в управлении персоналом, мы повышаем и конкурентоспособность компании на рынке.

Литература

- Кибанов А. Я., Дуракова. И. Б. *Управление персоналом организации: актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие*. Москва: КНОРУС, 2016. 360 с.
- Павлова Е. В. *Управленческая культура: понятие, сущность, основные черты. Молодой ученый*. 2015. № 10 (90). С. 1059–1061. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18649/> (дата обращения: 12.04.2021).
- Чжан И. Фань Цзяньпин, Лян Цзяхуа. Исследования по управлению человеческими ресурсами транснациональных корпораций и интеграции китайской культуры. *Sci-Technology and Management (China)*. 2005. №. 1 (Sum № 29). С. 111–114.
- Tsui A., Wang H, Xin K. Organizational Culture in China: An Analysis of Culture Dimensions and Culture Types. *Management and Organization Review*. 2016. № 2. С. 69–73.

Актуальные проблемы использования интерактивных технологий и цифро- визация образования

Тимашева Инга Евгеньевна

Inga E. Timasheva

ingatimasheva375@gmail.com

Утенова Елизавета Нурлановна

Elizaveta N. Utenova

liza.utenova@gmail.com

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Экономика и управление

Актуальные проблемы использования интерактивных технологий
и цифровизации образования

Научный руководитель — А. М. Тихонова, старший преподаватель

УДК 37.02

Создание учебных материалов на базе платформы Telegram

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты цифровизации образовательного процесса и приемы цифровой дидактики. Отдельное внимание уделено подготовке методических материалов по теме «Личные инвестиции» курса «Финансовая грамотность» для 10–11-х классов, а также их включению в образовательный процесс с применением телеграмм-канала и чат-бота. Выделяются и описываются характерные особенности в написании и использовании чат-ботов для решения дидактических задач.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, цифровая дидактика, информационные технологии, финансовая грамотность, чат-бот, телеграмм-канал.

Development of educational materials for the Telegram messaging service

Abstract. The article discusses digitalisation of education and techniques of digital didactics. A special focus is given to the development of teaching materials on the topic “Personal Investment” of the course Financial Literacy for grades 10–11 and their application on Telegram via a Telegram channel and a chatbot. The article describes approaches to building and using chatbots in teaching.

Keywords: interactive teaching methods, digital didactics, information technology, financial literacy, chatbot, Telegram channel.

Одними из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации являются построение цифровой экономики и цифрового образования. Это закреплено прежде всего в Указе Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», а в также проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам протоколом от 25.10.2016 № 9). Цифровые технологии создают новые возможности для построения образовательного процесса и решения широкого комплекса образовательных задач. Отдельное место в этом вопросе занимает реализация интерактивных методов обучения с использованием доступных информационных технологий. В работе Л. Ф. Жистиной отмечено, что «интерактивные приемы цифровой дидактики способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности» [Жистина, 2020, с. 78], благодаря чему сейчас появляются новые свойства и новые дидактические функции цифровых образовательных и иных ресурсов.

В научно-методических работах Н. Балицкой, Г. Волошиной, О. Пехоты, Л. Пироженко и Н. Суворовой использование интерактивных технологий рассматривается как один из способов реализации деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению, восстановления социализирующей функции учебных заведений [Качалова, 2015, с. 102].

Для учителя — это возможность снижения количества монотонной и однообразной работы. Например, при прохождении учащимися теста с использованием информационных технологий проверка осуществ-

вляется автоматически, что позволяет сосредоточиться на других аспектах образовательного процесса. Кроме того, цифровые платформы позволяют создавать совершенно новые типы заданий и упражнений, которые способны отвечать запросам формирования умений и навыков человека, живущего в XXI веке.

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть использование информационных платформ Telegram и Botmother в процессе обучения, на примере одного урока по выбранной теме из курса «Финансовая грамотность» для школьников 10–11-го классов.

Telegram — мессенджер, позволяющий обмениваться сообщениями и медиафайлами многих форматов. Пользователи могут отправлять сообщения, фотографии, голосовые и видео-сообщения, файлы любого типа, а также совершать аудио- и видеозвонки. Мессенджер является одним из самых популярных и востребованных в мире, ведь общее число пользователей Telegram в январе 2021 года достигло 500 млн, как заявляет основатель платформы Павел Дуров.

Botmother — это конструктор для создания чат-ботов. Для того чтобы сконструировать бота, не нужно знать программирование, достаточно придумать алгоритм работы бота, выбрать нужные компоненты и связать их между собой в визуальном редакторе. Логика бота прописывается один раз, и он одинаково работает на всех платформах: ВКонтакте, Одноклассники, Viber, Telegram, Facebook, Telegram, WhatsApp.

Данный конструктор позволяет создавать чат-ботов без знаний о программировании. Его создатели верят, что «будущее за ботами, которые избавят от рутины и упростят жизнь обычным людям». Основными преимуществами данного конструктора являются возможность размещения бота одновременно на большинстве платформ и простота использования.

В рамках подготовки урока по дисциплине «Финансовая грамотность» при помощи описанных информационных продуктов выбрана тема «Личные инвестиции». Среди базовых понятий темы отметим следующие: инвестиционный портфель, инвестиционные стратегии, финансовые риски, горизонт инвестирования, активный инвестор, пассивный инвестор, диверсификация, ценная бумага. Основная задача — прописать задание внутри чат-бота для проверки знания и понимания именно этих понятий. Кроме того, по итогам прохождения бота школьники должны научиться оценивать необходимость осуществления операций с ценными бумагами в зависимости от жизненных обстоятельств и общеэкономической ситуации

в стране, а также выбирать стратегию инвестирования с позиции приемлемого уровня риска и доходности [Киреев, 2020, с. 15]. Для этого созданы телеграмм-канал «Основы финансовой грамотности» и чат-бот.

Так, канал в Telegram позволит учителю оперативно делиться с учениками дополнительными материалами к уроку, организовывать онлайн-дискуссии по теме в комментариях, а также контролировать освоение полученных знаний с помощью викторин и др.

А с помощью конструктора чат-ботов Botmother каждый учитель способен создавать задачи для комплексного применения знаний, умений и навыков. При создании бота на поле работы автоматически создается стартовый экран, на котором, к примеру, может быть приветствие и список доступных в боте разделов. Далее задуманный заранее алгоритм возможно реализовать, создавая взаимосвязанную цепочку последовательно переходящих друг от друга экранов. На каждом экране необходимо разместить компоненты и наполнить их данными, которые должен получить школьник. Благодаря большим возможностям конструктора можно создавать разделы часто задаваемых вопросов, кратких конспектов, расписания консультаций и другой важной информации.

Так в рамках урока «Личные инвестиции» создана история с множественным выбором, в рамках которой школьникам предлагается определить собственную стратегию инвестирования, исходя из характеристик выбранного персонажа, учитывая его возраст, доход, занятость и другие особенности. В процессе прохождения истории необходимо выбрать цель инвестирования (машина, обучение, квартира).

Ниже представлен план урока по теме «Личные инвестиции» с использованием указанных цифровых образовательных инструментов (см. табл.) [Михеева, 2012, с. 128].

В начале урока осуществляется актуализация опорных знаний, касающихся таких понятий, как инвестиционные стратегии, диверсификация и финансовые риски. Затем учащимся предлагается самостоятельно решить задачу внутри чат-бота по комплексному применению знаний, умений и навыков, а после совместно провести обсуждение результатов.

Рассмотрим один из возможных сценариев успешного прохождения бота. Ученик среди предложенных персонажей (студент, секретарь и пенсионер) выбирает студента, который хочет приумножить свои средства для покупки машины (внутри бота также можно выбрать

Разработка урока по теме «Личные инвестиции»

	Этап	Время, мин	Задачи
1	Организация начала занятия	2	Подготовка учащихся к работе на уроке
2	Проверка домашнего задания	3	Оценка выполнения домашнего задания (вопросы учащихся)
3	Подготовка учащихся к основному этапу занятий	5	Сообщение темы, цели и задач урока. Актуализация и диагностика опорных знаний
4	Комплексное применение знаний, умений и навыков	17	Формирование умений самостоятельно комплексно применять знания, умения и навыки в новых условиях (решение задачи внутри алгоритма чат-бота)
5	Контроль и самопроверка знаний	13	Выявление качества и уровня овладения знаниями
6	Подведение итогов занятия	3	Завершение освоения темы, оценка успешности решения учебных задач и выставление отметок учащимся
7	Информация о домашнем задании	2	Усвоение учащимися цели, содержания и методики выполнения домашнего задания

квартиру или обучение). Так, после определения возможностей и потребностей студента ученик формулирует личную цель (покупка машины), исходя из которой в ходе дальнейших вопросов бота он должен определить горизонт инвестирования (более года, скорее всего пару лет), инвестиционную стратегию (сбалансированная или консервативная) и собственное отношение к инвестиционному портфелю (пассивная позиция). Дав правильный ответ на каждый вопрос, ученик завершает свое задание достижением выбранной цели (в чате появляется картинка, в данном случае машина). Стоит отметить, что на некоторые вопросы есть несколько правильных вариантов ответа, в нашем примере это сбалансированная и консервативная инвестиционные стратегии, каждая из которых засчитывается ботом за верный вариант. Так, правильно выбранная цепочка ответов способствует освоению учащимися компетенций выбора правильной стратегии

инвестирования с позиции приемлемого уровня риска и доходности, а значит — достижению поставленной цели урока. Но допустим, что ученик дал неправильный ответ в ходе решения задачи. В таком случае ему необходимо ответить на дополнительные вопросы теоретического характера, так, например, при неправильно выбранной инвестиционной стратегии учащемуся в чате высылается тестовое задание на соотнесение понятий с определениями, выполнение которого поможет повторить и систематизировать изучаемые в рамках темы понятия.

При досрочном решении задачи учащимися, для них открывается доступ к дополнительным материалам для чтения по теме урока на канале в Telegram. Хотя у каждого ученика диалог с ботом личный, благодаря возможностям программы, учитель может открыть любой из этих диалогов, увидеть степень решения задачи и открыть доступ к этим материалам или же оказать помощь, если возникли трудности, написав в диалоге сообщение конкретному ученику.

После решения задачи всеми учащимися необходимо провести обсуждение результатов: выяснить какие вопросы вызвали затруднения и выявить причины; разобрать типичные ошибки; определить непонятные вопросы и др. Далее, в целях контроля и самопроверки знаний учащихся на канале также желательно разместить тест, который можно будет ограничить по времени выполнения.

Таким образом, была построена эффективная модель взаимодействия с учащимися при использовании мессенджера и конструктора чат-ботов. На основании методической разработки были выделены следующие основные рекомендации к использованию данных платформ в построении методических материалов и способов их донесения до учащихся:

1. При построении чат-бота до занесения в конструктор информационных блоков должен быть разработан последовательный алгоритм. Вне зависимости от цели написания чат-бота все информационные блоки должны логично следовать друг за другом, продолжая и дополняя предыдущую мысль.

2. Текст заданий, вопросы или другие информационные блоки должны быть упрощены и не содержать в себе большой объем неструктурированной информации. На экране смартфона учащимся будет трудно прочитать текст, если он превышает 10–15 строк. В связи с этим текстовые сообщения большого объема следует разделять на несколько.

3. Информация в чат-боте должна быть выборочной, отражать только ключевые вопросы или же раскрывать узконаправленные темы.

Большое количество информации со стороны педагога или составителя материалов будет трудно разместить, а со стороны учащихся изучить в полной мере.

4. При внедрении информационных технологий в образовательный процесс необходимо составить подробную инструкцию пользователя для учащихся. У многих обучающихся могут возникнуть трудности при первичном использовании вследствие нетипичности методов обучения.

Чат-бот и канал в Telegram можно рассматривать как полезные и актуальные инструменты для построения образовательного процесса в современном мире, так как их применение способствует, в первую очередь, повышению интереса к обучению у учащихся, а также упрощению и автоматизации реализации учителем его педагогических и дидактических задач учителя.

Литература

- Жистина Л. Ф. Интерактивные методы цифровой дидактики. *Академия профессионального образования*. 2020. № 3(94). 73–79 с.
- Качалова Т. Г. Использование интерактивных технологий обучения при формировании социальной компетентности студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015. № 2–2. 101–104 с.
- Киреев А. П. *Финансовая грамотность: учебная программа. 10–11 классы общеобразовательной организации, социально-экономический профиль*. Москва: ВАКО, 2020. 36 с.
- Михеева С. А. *Школьное экономическое образование: методика обучения и воспитания*. Москва: Вита-Пресс, 2012. 328 с.

Шокель Анастасия Николаевна

Алтайский государственный педагогический университет
Барнаул, Россия

Anastasia N. Shokel

Altai State Pedagogical University

Barnaul, Russia

Дополнительное образование

Актуальные проблемы использования интерактивных технологий и цифровизация образования

Научный руководитель — О. Е. Рыбина, ст. преп.

marmeladka19972@mail.ru

Детская журналистика как способ организации дополнительного образования в начальной школе

Аннотация. Статья посвящена вопросу о необходимости включения детской журналистики как аспекта дополнительного образования для работы с младшими школьниками. Эта тема актуальна в свете решения проблем, связанных с формированием устной и письменной речи. Цель работы: выявить представления учащихся о профессии журналиста и определить мнения родителей о необходимости реализации курса журналистики. Исследование показало, что на сегодняшний день существует интерес к организации детской журналистики в школе.

Ключевые слова: дополнительное образование, детская журналистика, профессиональные журналистские умения, начальная школа, кружок.

Children's journalism as an element of additional education in primary school

Abstract. The article discusses the need to include children's journalism as an element of additional education for primary school children with an aim to encourage more effective development of oral and written speech. The research analysed students' ideas about the profession of a journalist and the opinions of parents about the need to implement a journalism course. The study showed that the respondents are for the introduction of children's journalism course at school.

Keywords: additional education, children's journalism, professional journalism skills, primary school, club.

Дополнительное образование в современном мире выходит на новый этап развития. Оно становится частью обучения каждого школьника. Значимость дополнительного образования рассматривается многими учеными и педагогами. Так, Дж. У. Байсалов говорит о том, что дополнительное образование формирует у учащихся начальной школы «ощущения ценности собственной и чужой личности, самосознания, избавляет ребёнка от привычки действовать по подсказке» [Байсалов, 2017, с. 174–177]. При реализации дополнительного образования ученик может полным образом реализовать свои потребности и идеи. Перспективу организации дополнительного образования в начальной школе также комментирует В. П. Голованов. По его мнению, дополнительное образование детей «выступает как личное простран-

ство самореализации личности» [Голованов, 2017, с. 161]. Голованов понимает под личным пространством детство младшего школьника. Именно в этот период ребенок находится на высшем этапе обучения, воспитания и проявления творческой активности.

В рамках Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и дополн., вступившими в силу с 01.01.2021) дополнительное образование стало иметь законный статус в образовательной системе. В этом документе излагаются цели дополнительного образования, которые главным образом направлены на «формирование и развитие творческих способностей детей... удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании...».

Как мы говорили ранее, дополнительное образование направлено на реализацию различных потребностей школьника. Одним из интересных аспектов дополнительного образования является детская журналистика, которая тесным образом связана с современными потребностями младших школьников. К современным потребностям можно отнести необходимость в умении придумывать, обрабатывать и оформлять информацию, потребность в грамотном речевом общении с одноклассниками, с близкими или со своей сетевой аудиторией и другое.

На современном этапе образования существует достаточно много форм и способов реализации детской журналистики, что обусловлено особым статусом этого направления. Во-первых, детская журналистика мобильна. Статус познания журналистики и личностный статус ученика может повышаться с каждым занятием. Например, сегодня ученик научился осуществлять сбор информации, а завтра он будет учиться ее обрабатывать. Во-вторых, детская журналистика имеет широкий спектр возможностей. Любое занятие можно организовать, основываясь на интересах самих учащихся. Здесь рассматривается не только творческий подход учащихся, но и учителя. Ничего не ограничивает педагога в его идеях.

По мнению Л. Долиной, детская журналистика, «с одной стороны, это полноценные издания, программы, подобранные с учетом возраста аудитории, ее психологии, являющиеся частью СМИ (Средства массовой информации). С другой же — это феномен педагогики, несущий в себе образовательную и воспитательную составляющие» [Долина, 2016, с. 44–49]. Реализация образовательной функции позволит младшему школьнику приобрести профессиональные журналистские умения: «устанавливать эффективные социальные связи

взаимодействия; использовать социально приемлемые способы самовыражения, самореализации; разрабатывать план, организовывать и проводить интервью и другие» [Маркина]. Воспитательная функция может быть направлена на существующие коммуникативные проблемы школьников. Мнения и опыт учителей показывают, что детская журналистика действительно способствует становлению образованного школьника. Учитель начальных классов О. В. Аркадьева из своего опыта сообщает, что ученики «успешно совмещают журналистскую деятельность с учебной, что даёт учащимся дополнительные знания о русском языке, речи, особенно некоторых стилей и жанров, совершенствует культуру речи, предоставляет возможность сформировать практические навыки и умения» [Аркадьева, 2019, с. 42].

Изучение теоретического материала способствовало реализации проведения исследования в выяснении значимых аспектов детской журналистики. Для этого мы разработали анкеты для младших школьников и их родителей. Цель проведения первого анкетирования заключается в выявлении представлений учащихся о профессии журналиста. Реализация второго анкетирования основана на определении мнения родителей о необходимости реализации курса детской журналистики в их классе.

Анкета представляет собой два блока.

Первый блок предполагает выявление уже имеющихся журналистских умений, чтобы стать журналистом. Мы представляем ряд ситуаций, где учащиеся выбирают способ их решения. Например, предлагаем такую ситуацию «Природа твоего родного края очень красивая. Каким образом ты бы передал эту красоту людям?». Здесь выявляем степень любознательности младшего школьника, что важно для маленького журналиста. Так как журналист должен обладать находчивостью и сообразительностью, мы делаем на этом акцент. Например, предлагаем: «Представь ситуацию, вы с бабушкой пошли в гости и заблудились. Ваши действия». Наша анкета не сводится к тому, что учащиеся, набравшие меньшее количество баллов, не смогут стать журналистами. Мы поддерживаем и рекомендуем совершенствовать эти умения у младшего школьника к примеру таким образом: «Не расстраивайся! Мы уверены в том, что у тебя есть к этому предрасположенность. Не бойся разговаривать и обсуждать со взрослыми или одноклассниками те темы, которые тебе интересны».

Во втором блоке нас интересует вопрос, касающийся представленный учащимся о журналисте. Нами даются краткие определения на выбор: «человек, занимающийся бизнесом; человек, занимающийся

сбором информации для газеты; человек, занимающийся сбором информации для телевидения; человек, занимающийся активно спортом; человек, который создает новости».

В анкетировании приняли участие семь человек из 3-го класса. Ответы оценивались по трехбалльной шкале. Согласно проведенному исследованию 90 % учащихся имеют несколько журналистских качеств (любопытность, креативность, находчивость и сообразительность), чтобы стать настоящим журналистом. В большинстве случаев данные показатели соответствуют второму уровню и требуют совершенствования. Главный показатель о знании профессии журналиста составляет малый процент. 37,5 % учащихся выбрали правильное определение профессии журналиста. Многие отнесли профессию журналиста к спорту и бизнесу. Другие показатели свидетельствуют, что школьники не хотят быть журналистами. Данное заключение будет не совсем точным, так как большинство учащихся не понимают и не знают, кто такой журналист и как интересна его профессия. Подводя итоги, мы можем сказать, что ученики не имеют представлений о профессии журналиста. По бесчисленным вопросам после анкетирования учащиеся «загорелись» желанием узнать о профессии журналиста.

В анкете для родителей мы акцентируем внимание на выявлении мнения о реализации курса детской журналистики в их классе. Мы просим родителей дать нам возможные рекомендации по организации журналистики в интересах учащихся. Например, ребенку может быть интересно: «искать актуальную информацию в Интернете, касающуюся жизни вашего села; проводить интервью с жителями села по интересующим темам в рамках занятия по детской журналистике; писать и оформлять информацию в печатном и электронном виде совместно с классом; вести видеоблог об актуальных темах школы и села». При составлении программы мы планируем учитывать эти ответы. Значимой частью анкеты можно считать вопросы о выявлении желания реализовать курс по детской журналистике и выбрать предпочитаемую форму ее осуществления.

Результаты анкетирования родителей показали, что самой предпочитаемой формой реализации занятий по детской журналистике является кружок. Кроме того, родители уверены, что при организации этого курса их дети приобретут знания, умения и навыки профессии журналиста, которые пригодятся им в будущем. Результат одобрения реализации кружка составляет 100 %.

По результатам исследования нами была разработана программа по детской журналистике, где мы представляем ряд идей, которые

можно реализовать на этом курсе. Примерная дополнительная программа по детской журналистике в начальной школе «Юный журналист» будет реализовываться как постоянно действующая. Мы подразумеваем под этим то, что занятия будут проводиться два раза в неделю в течение года. Разделы, темы, формы и приемы организации кружка по детской журналистике отражают не только интересы учащихся, но и последовательность реализации курса в соответствии с праздниками, например, февраль — выпуск номера ко Дню Защитника Отечества, март — выпуск ко дню 8 Марта и другие. Немаловажным является и профессиональная направленность. Например, для формирования умения брать интервью мы предлагаем несколько разнообразных занятий, основанных на изучении особенностей интервью. Итогом изучения этой темы будет интересное домашнее задание, которое заключается в том, чтобы взять интервью у своих родителей. Блоки домашних заданий с родителями являются способом запоминания информации и отработки журналистских умений в домашней обстановке, а отзывчивость и помощь родителей всегда вызывает у учащихся чувство значимости и повышения интереса.

В программе представлены возможные способы введения учащихся в тему, например: мозговой штурм «Что выпустить в апреле?», круглый стол. В качестве закрепления в программу можно включить викторины, игры, конкурсы, например: игра «Определи по дизайну, в чём заключается тематика газеты?», конкурс «смеха» (сочинение стихотворений, рассказов к 1 апреля и их публикация), викторина «Можешь ли ты назвать себя журналистом?». Существенным при реализации программы будет являться заинтересованность других классов в участии курса детской журналистики, а именно привлечение школьников к различным значимым акциям. Результаты могут быть опубликованы в газете (лучшие работы учащихся, достижения, фотографии). Значимые акции: «Защитник» (акция рисунков, поделок, сочинение стихотворений), «Помощь ветеранам».

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что детская журналистика как способ организации дополнительного образования находит свое положительное отражение во мнениях ученых, педагогов и родителей. Реализация детской журналистики может быть осуществлена в форме кружка, содержание которого отражает современные потребности младшего школьника и событий в целом. Кроме того, реализация примерной программы позволит младшему школьнику приобрести профессиональные журналистские умения в познавательной и увлекательной форме.

Литература

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021).* КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ (дата обращения: 15.02.2021).
- Аркадьева О. В. Знакомство с речевыми жанрами в системе работы кружка «Детская журналистика». *Начальная школа*. 2019. № 10. С. 42–47.
- Байсалов Дж. У., Сейталиева Э. С. Возможности дополнительного образования в начальной школе. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 5. С. 174–177.
- Голованов В. П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 5, Ч. 1. С. 160–165.
- Долина Л. Детская журналистика как средство формирования российской гражданской идентичности личности современного школьника. *Воспитательная работа в школе*. 2016. № 1. С. 44–49.
- Маркина Ю. Г. *Программа по журналистике «Юный журналист»*. Навигатор дополнительного образования детей Новосибирской области. URL: <https://navigator.edu54.ru/program/1497-programma-po-zhurnalistike-yunyi-zhurnalist> (дата обращения: 19.02.2021).

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

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Бродская Екатерина Игоревна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina I. Brodskaia

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Научный руководитель — С. А. Мызников, д-р филол. наук, проф.

katrinbr1997@gmail.com

УДК 811.511.11

Некоторые особенности именного словоизменения в капшинских говорах средневепского диалекта

Аннотация. Задачей данного исследования является выявление морфологических особенностей именного словоизменения в капшинских говорах средневепского диалекта, а также выявление форм отдельных падежей, характерных как для среднего, так и для южного диалектов вепского языка. В нашей работе выявлены некоторые фонетические особенности именного словоизменения в капшинских говорах на примерах употребления падежей в основных и косвенных значениях в деревнях Korbal (Корбиничи) и Noidal (Нойдла) Тихвинского р-на Ленинградской области.

Ключевые слова: говор, морфологические особенности, фонетические особенности, именное словоизменение, падежная система.

On nominal inflection in the Kapsha subdialect of the middle Vepsian dialect

Abstract. This article discusses nominal inflection in the Kapsha subdialect of the middle Vepsian dialect. It analyses and describes the case system of the Kapsha subdialect. The research shows that declension in Vepsian dialects differs by grammatical markers, postpositional cases and contextual use of cases. The research data were obtained from relevant linguistic studies, dialectal dictionaries and samples of Vepsian speech. The data were used to describe the case system of the Kapsha subdialect and to provide evidence-based examples.

Keywords: subdialect, nominal inflection, morphological features, case system, phonetic features.

В нашей работе рассматриваются морфологические особенности именного словоизменения в капшинских говорах среднего диалекта вепсского языка на примере ряда падежей. Материал представлен примерами из деревень Корбиничи (Korbal), Нойдала (Noidal), а также, в незначительном количестве, из деревень Ребов Конец (Rebagi) и Корвала (Korval). На данный момент территория Капшинского района в основном входит в состав Тихвинского района, а также Бокситогорского района (бывший Корвальский сельсовет) и Лодейнопольского района (бывший Колокольницкий сельсовет) Ленинградской области. Капшинские говоры являются переходными между средним и южным диалектами.

Материалом для исследования послужили работа Л. Кеттунена «Vepsän murteiden lauseopillinen tutkimus» и фундаментальный «Словарь вепсского языка» [СВЯ], изданный в 1972 году. Теоретическими источниками стали работы Н. Г. Зайцевой, в первую очередь, Именное словоизменение в вепсском языке [Зайцева, 1981], и Э. А. Тункело «Vepsän kielen äännehistoria» [Тункело, 1946].

Иллатив

Относится к внутренне-местным падежам, имеет значение вхождения во внутрь чего-либо. В вепсском языке показатель иллатива представлен двумя вариантами: 1) -ha, -ho, -hu, -he; 2) -ze (-že).

1. Данный падеж имеет значение места вхождения:

Lehmat kezandho pästä (NoidK) — «Коров на паровое поле выпустать» [VMLT, 1943, с. 296–297].

Panda hautkehe maidod päche (KrbK) — «Поставить молоко в печку париться» [СВЯ, 1972, с.111].

В этом значении употребление иллатива характерно для всех диалектов и говоров вепсского языка. У Кеттунена указано в качестве дополнительной категории случаев употребления данного падежа «любое расплывчатое местное» значение, которое встречается также во всех диалектах и говорах, от северновепсской деревни Kaŕég до южно-вепсской Arskaht' [VMLT, 1943, с. 296]. К этой категории можно отнести и примеры из деревень Noidal и Korbal: Jüŕŕed let'as läm̄mihe maj̄he sügüzul (NoidK) — «Лебеди улетают в теплые земли (страны) осенью».

2. Иллатив имеет значение связи чего-то (кого-то) с чем-то (кем-то): Šülhe niŕga ota (NoidK) «В охапку так возьми» [VMLT, 1943, с. 301].

В значении «связь с чем-либо» этот падеж употребляется также во всех диалектах, в частности в капшинских говорах.

3. Иллатив обладает значением направления движения:

Mödvedhe ajada voib (NoidK) — «По течению идти (плыть) может» [VMLT, 1943, с. 303].

Иллатив направления в работах Л. Кеттунена представлен немногочисленными примерами из капшинских говоров деревень Noidal и Korbal.

4. Данный падеж имеет значение сходства:

Nese priha Hafkum poiḡha otahtab (NoidK) — «Этот парень похож на сына Харьку» [VMLT, 1943, с. 304].

6. Иллатив имеет также значение способа, образа действия:

Soum̄he sidon (ČidK) — «В узел завязываю» [VMLT, 1943, с. 305].

В значении образа действия иллатив встречается в среднем и северном диалекте.

7. Иллатив имеет значение цели действия:

Tänambei nägä vihmub, vastoihe mända ī sa (KrbK) — «Сегодня, вишь, дождь идет, нельзя выйти веники ломать» [VMLT, 1943, с. 308].

У Л. Кеттунена данное значение имеет связь с действиями, связанными с какой-либо работой. Мы же определили это значение как «целевое», так как примеры использования иллатива в схожем контексте охватывают гораздо больше случаев в разных образцах речи и во всех диалектах вепсского языка, в частности и в капшинских говорах.

8. Иллатив имеет значение лица или предмета, на которое направлено действие:

Neižne kukloihe vändäb, a priha heboižhe (NoidK) — «Девушка в куклы играет, а парень — в лошадки» [VMLT. 1943, с. 311].

В значении «лицо или предмет, на которое направлено действие» иллатив употребляется во всех диалектах вепсского языка.

Иллатив направления (движения, действия) в работах Л. Кеттунена вообще представлен немногочисленными примерами из капшинских говоров деревень Noidal и Korbal. В работе Зайцевой содержится информация о том, что иллатив имени в некоторых случаях указывает на направление движения в ту или иную сторону [Зайцева, 1981, с. 107], а в качестве примеров в работе представлены примеры из средневепсской деревни Pondal, связанные с ткачеством: *Ñidudod möst gö tejžhe bokna vedaudan* — «Нити я опять уж в другую сторону отодвину» [ОВР, 1969, с. 144].

Иллатив встречается в значении «образ действия» в среднем и северном диалекте. В образцах речи монографии Зайцевой по именному словоизменению в вепском языке, а также в работах Кеттунена случаев употребления иллатива в этом значении в южном диалекте не обнаружено. У исследуемого падежа в представленных в VMLT примерах выявляется значение цели, в самой же работе оно характеризуется просто как «пространственный иллатив (Tilan illatiivi)».

Инессив

Инессив относится к внутреннеместным падежам и имеет значение нахождения внутри чего-либо. В вепском языке показатель инессива -s, -š. В определенном положении $s > š$: после *i*, первично существующего в основе, и после показателя множественного числа — *i*.

1. Основное значение — нахождение где-либо, в чем-либо, внутри чего-либо:

Houmhiš, kaškiš i püudoiš mija künttas (KrbK) — «На подсеках, вырубках и полях у нас пашут» [VMLT, 1943, с. 269].

Pihlás kazdas pihlačud (NoidK) — «На рябине растут ягоды [рябины]» [VMLT, 1943, с. 272].

В работе Л. Кеттунена инессив в данном значении характеризуется как «любое местонахождение внутри».

2. Инессив имеет значение инструмента, с помощью которого выполняется какое-либо действие:

Kudomai stavinoiš (NoidK) — «Ткем на ткацком станке» [VMLT, 1943, с. 272].

3. Инессив имеет значение состояния:

Minuñ koir kärbas, männu kärbha (KrbK) — «Моя собака [сука] в состоянии течки, потекла» [VMLT, 1943, с. 275].

Падеж используется в этом значении повсеместно, в т. ч. в капшинских говорах.

4. Инессив обладает значением работы функции или профессии: Kazakoiš eļī i radoi (NoidK) — «В батраках жил и работал» [VMLT, 1943, с. 276].

Пример употребления инессива в значении «специальной функции или профессии» в работе Кеттунена встретился только в капшинских говорах и южном диалекте; в работе по имеенному словоизменению Зайцевой [Зайцева, 1981] и в СВЯ подобное значение инессива не упоминается.

5. Инессив времени:

Sigal šöttās lapšid' välläl maidol loņgiš (NoidK) — «Там кормят детей протоквашей на обед» [VMLT, 1943, с. 277].

6. Данный падеж имеет значение связи, соприкосновения с чем-либо:

Ala kučuta bokš (NoidK) — «Не щекочи бока» [VMLT, 1943, с. 285].

В значении связи, соприкосновения с чем-либо, кем-либо инессив представлен во всех диалектах вепсского языка. В этом же значении, согласно Л. Кеттунену, может применяться и падеж элатив, но в капшинских говорах в значении «соприкосновения» выступает именно инессив.

В элативном значении «исходности» падеж инессив функционирует в среднем и северном диалекте; впрочем, в капшинских говорах примеры этого нами не обнаружены.

Аллатив

В вепсском языке окончание аллатива выступает в форме -le, -lo. В средневепсском диалекте (чаще в его западных говорах) наблюдается переход е > e (гласный переднего ряда верхнего подъема переходит в гласный переднего ряда нижнего подъема) в единственном числе, что характерно и для капшинских говоров. В восточных говорах средневепсского диалекта e переходит в гласный заднего ряда среднего подъема o, а в капшинских говорах подобного перехода не наблюдается.

1. Данный падеж имеет значение прихода, помещения на какую-либо поверхность:

Toižele vārtnale kehkitadas lanġan (KrbK) — «На другое веретено наматывают пряжу» [СВЯ, 1972, с. 191].

По мнению Кеттунена, аллатив и иллатив имеют между собой много общего, что доказывается примерами предложений из одного и того же говора, в которых основная мысль выражена разными падежами, имеющими одно и то же значение: Pihkhu kazvaba muš'ikad (NoidK) — «В хвойном лесу растет черника» [VMLT, 1943, с. 313],

и hebočut kazdas torhembahkoizi*le* taho*ile* (KrbK) — «Поленика растет в более сырых местах» [VMLT, 1943, с. 313].

2. Аллатив имеет значение состояния (положения, позиции) чего-либо:

Cefkviš kombušadas, kombuiži*le* langetas (KrbK) — «В церкви стоят на коленях, на колени падают» [VMLT, 1943, с. 344].

В данном значении аллатив употребляется во всех диалектах вепского языка, в частности и в капшинских говорах.

3. Данный падеж имеет также значение образа действия:

Lambhat tarbi šömä*le* pästa (KrbK) — «Овец надо на еду пустить» [VMLT, 1943, с. 346].

В работе Кеттунена из значения образа действия выделено особое дополнительное значение, связанное с приемом пищи: Mäneb loŋgī*le* (KrbK) — «Идет на обед» [VMLT, 1943, с. 346].

4. Аллатив имеет значение стоимости, цены:

Šoma arv vihandale hīn*ale*, kalhes anttas (KrbK) — «Хорошая цена на зеленое сено, дорого дадут» [VMLT, 1943, с. 347].

В значении стоимости (цены) аллатив функционирует в капшинских говорах, а также в южном диалекте. В работе Зайцевой [Зайцева, 1981] подобное значение аллатива не упоминается.

5. Аллатив имеет значение сходства с чем-либо:

Ņurgoiže*le* ke*lele* iškep pagin (NoidK) — «На язык Нюрговичей похож говор» [VMLT с. 348].

В этом значении аллатив используется во всех диалектах вепского языка, в частности в капшинских говорах.

6. Аллатив времени:

Hajetaškanš kudmuško jo, alakule māni, ude*le* kule rodise i kazvab (KrbK) — «Начала пропадать луна уже, стала (достигла состояния) ущербной луной, заново месяц рождается и растет» [VMLT, 1943, с. 349].

Временной аллатив употребляется в вепском языке повсеместно.

7. Данный падеж имеет и значение цели:

Jouhole oma purnud (KrbK) — «Для муки закрома» [VMLT, 1943, с. 352].

В данном значении аллатив используется во всех диалектах вепского языка, в т. ч. в капшинских говорах.

Кеттунен приводит и примеры использования аллатива в самых разнообразных дополнительных значениях, например в капшинских говорах аллативом может обозначаться объект верования, поклонения: ende veru*l*ima*l* jumalo*l*ie (NoidK) «в старину верили в богов» [VMLT, 1943, с. 352].

Падежи позднего образования

Пролатив

Пролатив имеет показатель, образованный из показателя партитива и форманта послеложного происхождения *-tmö*, и, таким образом, является падежом позднего образования. Показатели *-dmö* и *-tmö* впоследствии перешли почти во всех вепсских говорах в *-dme* и *-tme*. В словосочетаниях, в которых определяемое имя имеет форму пролатива, определение-прилагательное обычно принимает форму партитива.

Данный падеж имеет значение движения по чему-либо, по какой-либо поверхности:

Miña astuijn udhes kaiken, lumtme, i tundun dorogad (KrbK) — «Я шагал целиной все, по снегу, не разбирая дороги» [VMLT, 1943, с. 362].

Дополнительное значение пролатива — «соразмерность», «подходящее состояние»:

Sarkaižed eba jougoi dme sobaižed eba lui dme (RebK) — «Сапоги были не по ногам, одежда была не по костям» [VMLT, 1943, с. 362].

Этот пример помещен в раздел работы Кеттунена, посвященном падежу комитативу, однако, исходя из значения конструкции, мы решили, что пример следует отнести к пролативу.

Адитив

Падеж направления, имеющий два варианта показателей: *-h(V)rai*, *-h(V)räi* и *-íeräi*, *-loräi*. Оба варианта показателей существуют параллельно во всех диалектах вепсского языка, включая капшинские говоры.

Адитив имеет, вне зависимости от варианта показателя, значение движения или изменения в какую-либо сторону:

Proid i igaiñe, vanhhapai mäni (RebK) — «Пошла жизнь (возраст), пошла к старости» [VMLT, 1943, с. 367].

Показатель адитива в капшинских говорах совпадает с северновепским вариантом *-h(V)rai*, в шимозерских говорах, сходя и материалов работы Кеттунена, преобладает вариант показателя *-h(V)pei*, в остальных говорах среднего диалекта *-h(V)räi*.

Аппроксиматив

Околместный падеж нахождения имеет в единственном числе показатель *-ppo*, во множественном числе *-(i)denno*. В шимозерских и западных говорах показатель первого аппроксиматива *-ppo*, *-ppou*,

-nnu, -nlou, -(n)lon, -nō. В восточных говорах чаще встречаются показатели -nlo(u), -nlu. По мнению Е. А. Тункело, показатели -nol, -nou, -nu представляет собой смешанную форму послелога -но и окончания адессива -l [Тункело, 1946, с. 427].

Аппроксиматив выражает направление движения к какому-то предмету, человеку и т. д. В работе по именному словоизменению в вепском языке Зайцевой указано на то, что в данном значении в южном и среднем диалекте употребляется пропинкватив (аппроксиматив II) [Зайцева, 1981, с. 144].

В значении нахождения около какого-то предмета аппроксиматив встречается во всех диалектах вепского языка, включая капшинские говоры. Именно в этом значении в работе Кеттунена представлен аппроксиматив, однако примеры из капшинских говоров в работе отсутствуют, встречаются только примеры из южного диалекта, в которых показатель падежа выглядит как -(n)lon, например: mā ištun iknalon — «Я сижу у окна» [VMLT, 1943, с. 369].

Пропинкватив (Аппроксиматив II)

Пропинкватив — околместный падеж движения, имеющий показатели -nnoks, -nloks (в восточных говорах средневепского диалекта), -nnost (в западных говорах этого же диалекта), -lešt, -léšt, -lost/loste (в южном диалекте). Показатели множественного числа -(i) dennoks и др. В северном диалекте вепского языка пропинкватив полностью отсутствует, а значение его передается с помощью аппроксиматива [Зайцева., 1981 с. 146].

В работах Кеттунена и СВЯ примеров из капшинских говоров для данного падежа найти почти не удалось, кроме отдельных лексем в форме пропинкватива: poigannost (KrbK), poiganost (RebK), poigalost (NoidK) («к сыну») [VMLT, 1943, с. 370]. Таким образом, в капшинских говорах используются параллельно показатели пропинкватива, характерные как для западных говоров среднего диалекта, так и для южного диалекта.

Выводы

Несмотря на то, что в лексике капшинских говоров обнаруживается сочетание характерных фонетических особенностей южного и среднего диалектов, среди показателей падежей не встречается характерной южновепской вокализации согласных (например, в показателях адессива и аблатива l после e и a: el > oo, al > aa) или монофтонги-

зации дифтонгов с образованием долгих гласных (например, у показателя элатива *späi > spã*).

В некоторых значениях падежи функционируют лишь в капшинских говорах и южном диалекте; к таким значениям относится, например, значение стоимости, цены у аллатива (*Šoma arv vihandale hīnale, kalhes anttas* (KrbK) — «Хорошая цена на зеленую траву, дорого отдается» [VMLT, 1943, с. 347]); значение «соприкосновения» у аллатива (*Paginoiie se kelekaz* (KrbK) «на беседе [он] болтливый»). Падеж эгрессив в капшинских говорах, по-видимому, не функционирует.

Таким образом, капшинские говоры как переходные имеют некоторые характерные особенности в отношении значения падежей; ряд значений употребляется только в капшинских говорах и южном диалекте. Своим фонетическим обликом показатели падежей в капшинских говорах ближе к северновепским, например, для них характерно отсутствие выпадения каких-либо согласных звуков, явлений вокализации и монофтонгизации дифтонгов.

Сокращения названий населенных пунктов

NoidK — Нойдала (Noidal) Тихвинского района Ленинградской области

KrbK — Корбиничи (Korbal) Тихвинского района Ленинградской области

RebK — Ребов Конец (Rebagi) Тихвинского района Ленинградской области

KorvK — Корвала (Korval) Бокситогорского района Ленинградской области.

ČidK — Чидово (Čidoi) Лодейнопольского района Ленинградской области

Литература

Зайцева М. И. *Грамматика вепского языка (фонетика и морфология)*. Ленинград: Наука, 1995. 361 с.

ОВР — Зайцева М. И., Муллонен М. И. *Образцы вепской речи*. Ленинград: «Наука», 1969.

СВЯ — Зайцева М. И., Муллонен М. И. *Словарь вепского языка*. Москва; Ленинград: «Наука», 1972. 746 с.

Зайцева Н. Г. Диалекты вепского языка в контексте лингвистической географии. *Финноугорский мир*. 2017. № 3. С. 6–22.

Зайцева Н. Г. *Именное словоизменение в вепском языке: (История и функционирование форм слова)*. Петрозаводск: Карелия, 1981. 217 с.

Kettunen L. *Vepsän murteiden lauseopillinen tutkimus*. Helsinki, 1943. 589 s.

Tunkelo E. A. *Vepsän kielen äännehistoria*. Helsinki, 1946.

Корабликов Никита Евгеньевич

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nikita E. Korablikov

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Научный руководитель — В. Е. Чебоксарова, ст. преп.

nikitakorablikov@gmail.com

УДК 811.554

**Национальный образ мира и автобиографичность
в произведениях юкагирского писателя
Геннадия Алексеевича Дьячкова**

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы формирования этнической самоидентичности представителей коренного малочисленного народа Севера — юкагиров. Основное внимание в работе автор акцентирует на школьном образовании, в частности на тематике произведений юкагирского писателя Геннадия Дьячкова на уроках родной литературы, которые, в свою очередь, являются региональным компонентом образовательных программ. Проведен литературный анализ, разбор и характеристика систем персонажей, сюжетных линий и стиля произведений. Обосновывается идея о том, что произведения Дьячкова способствуют знакомству с традиционной культурой в школьной программе в местах компактного проживания юкагиров для формирования их этнической самоидентичности.

Ключевые слова: этническая самоидентичность, национальный образ, уроки литературы, автобиографичность.

**The national image of the world and autobiographic elements in
the works of the Yukaghir writer
Gennady Dyachkov**

Abstract. This article discusses the development of ethnic self-identity of the Yukaghirs, indigenous people of the North. In particular, it focuses on school education and the works of the Yukaghir writer Gennady Dyachkov.

His works are studied at the lessons of native literature. Native literature is a regional component of the national education programme. The article provides literary analysis, analysis and description of character systems, plot lines and style. The research provides evidence that Dyachkov's works are very much rooted in traditional culture and ethnic worldview of the Yukaghirs, thus contributing to the development of relevant cultural knowledge. The research concludes that the creative heritage of Gennady Dyachkov is paramount for the development of ethnic self-identity of Yukaghir children and youth and have to be compulsory in schools with a high number of Yukaghir students.

Keywords: ethnic self-identity, national image, literature lessons, autobiography.

Юкагирская литература является частью общей литературы народов Севера и представляет собой литературное творчество этнических представителей юкагирского народа. Официальное зарождение литератур народов Севера, в которую входят и литературные произведения коренных малочисленных народов Сибири и Дальнего Востока России, произошло в стенах института народов Севера в Ленинграде в 30-е годы XX века (ныне институт народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена).

В 80-е годы в юкагирскую литературу вошел со своими рассказами, повестями, пьесами, драмами и фольклором в целом выдающийся писатель Севера Геннадий Алексеевич Дьячков. Его основная тема — современность и жгучие проблемы Севера.

Геннадий Алексеевич Дьячков родился 16 октября 1946 года в селе Балыгычан Среднеканского района Магаданской области в семье охотника. Будучи настоящим сыном своего народа, он глубоко понимал психологию, обычаи и нравы, трудовую и духовную жизнь своих сородичей. Дьячков был одним из первых, кто «заговорил» языком искусства о тяжелых реалиях современного Севера. Он пришел в литературу уже зрелым, сформировавшимся художником слова, довольно свободно владеющим литературными приемами сразу в нескольких жанрах литературного творчества.

Отличительные черты произведений Дьячкова — глубокая философская проблематика, своеобразная национально-художественная символика, что естественно открывает простор для самых различных интерпретаций его творчества. Чтобы понять и осмыслить творчество юкагирского писателя, необходимо исходить из понимания его художественных текстов, которые, к сожалению, до сих пор в полном объеме недоступны широкому читателю.

Автору удалось показать национальный космос как динамическую систему, которая отражает не только логику, направление, но и основные закономерности мировоззрения «этнотипа». Дух есть во всем и везде, дух есть воплощение вездесущее. Позиционируя себя в национально-культурном отношении «Я — юкагир», говорит о своем народе, своей культуре, и говорит от имени своего народа, переводя в плоть текстов аксиологию национальной традиции. Сознвая «силу природы» как нерушимость, громадность и гармонию самой жизни, Дьячков гарантирует бессмертие этноса, живущего по законам этой природы. Вот почему, защищая свою среду обитания, писатель защищает Дух жизни. Связь с родной землей, с родной территорией для юкагиров сакральна, отсюда и особая мера ответственности художника перед землей родного народа.

Пьеса «Розовая чайка (Ярхадана)» является гордостью драматургии Геннадия Алексеевича.

В центре драматической ситуации в пьесе оказывается нравственное состояние человека, а объектом изображения социально-нравственная коллизия. В пьесе намечены две сюжетные линии, которые в развязке сливаются в одну. Первая сюжетная линия связана непосредственно с образом главной героини — Ярхаданы и ее бабушкой. Бабушка в повести представляется не только как знаток родного юкагирского языка, но и хранительница тайны страшного преступления (убийства геологов).

Действие лирической драмы «Ярхадана» происходит в уже сложившейся ситуации, и задача героев — либо принять ее, не сопротивляясь, либо противостоять обстоятельствам. Каждый герой делает свой выбор, и этот выбор, скорее, иллюстрация их восприятия и жизненной позиции. Содержание монологов и диалогов героев не только сопряжено с поставленной в пьесе проблематикой — проблемами сохранения родного языка, смысла жизни, нравственности, ответственности, но раскрывает «сущность» героев, грани характера и их поступки. Отсюда следует, что в пьесе центром внимания оказываются не события, а диалоги персонажей.

Дьячков особое место уделяет самоанализу героя, его монологам, функция которых — в его «самораскрытии», и диалогам, в которых главный герой пьесы как бы проясняет волнующую его проблему. Все монологи героев в пьесе эмоционально насыщены и отличаются особым языковым колоритом, что позволяет отразить социальное положение персонажа, его характер и национальное мироощущение.

Геннадий Алексеевич через монологи концентрирует внимание на внутреннем мире героев — это выражение принципа лиризма и «технология» его реализации в пьесе. Драматург пытается представить образы людей с самоидентичной духовностью, внутренним миром такой глубины, который вызывает к жизни уже утраченные этические категории — сопереживание, чуткость, бескорыстие и т. п.

Повесть «Казбек» является лирико-психологическим повествованием. В ней рассказывается о дружбе мальчика с собакой. Они растут вместе, верны во всем друг другу. Вместе познают азы охоты, проводят время в веселых играх. Повзрослев, юноша покидает свои родные места, чтобы получить образование. Хотя повесть названа по кличке собаки, которая является большим другом и помощником северного человека, все же это рассказ о людях и буднях северного села. Исследование нравственно-психологического портрета раскрывает лирическое начало эпического плана, периода становления героя повести.

Особое место в жизни юкагиров заняла собака. Это единственное животное, которого полностью наделили человеческими чувствами и памятью — очеловечили. У северян собака есть часть этнического космоса, национальной картины мира. К собаке было всегда особое отношение, у юкагиров, в частности, лучшие собаки захоранивались особым образом. Так и в повести «Казбек» через переплетение судеб людей и собаки автор подчеркивает единство и неразрывную связь человека и его верного друга в национальном мироощущении. Собака — изначально по своей природе хищник, но ее жизнь обращена на дружбу и службу человеку, а также любовь к нему. Это торжество над хищностью: перевоплощение из вражды — в предельную преданность. Собака для юкагира — это привязанность, абсолютное доверие. Собака неотъемлемая часть дома: это сторож очага, дом место заповедное, а присутствие собаки несет в дом гармонию и полную защищенность. Она — поводырь человека — «слепому» в лесу, и является продолжением самого человека, став его нюхом, зрением и где-то даже интеллектом. В повести отражены привязанность и дружба мальчика и собаки. Ценностной парадигмой можно назвать дружбу и любовь. Собака Казбек готов помочь своему другу в любой момент. Мальчик Сеня не хозяин, а именно друг для собаки. Стиль общения между двумя персонажами добрый, уважительный и понимающий. В действиях и установках героев прослеживается национальный характер юкагиров, как народа в целом. Для юкагира нет ничего ценней, чем доверие, понимание и поддержка друга.

В автобиографической повести «Казбек» Дьячков устами главного героя признается: «В первое время я не понимал, зачем людям изучать

язык, на котором через сто лет никто и говорить не будет. Но после серьезного разговора с профессором я резко изменил свое отношение к языку» [Дьячков, 1984, с. 3].

В повести также прослеживается, как постепенно сужается сфера употребления языка: «Отец, хотя и был юкагиром, пользуется якутским языком. Послушать беседу матери с бабушкой со стороны, пожалуй, покажется она странной. Бабушка с мамой говорит по-юкагирски, а мама отвечает по-якутски, папа с бабушкой говорит по-юкагирски, а с мамой по-якутски и по-русски. Вообще-то, бабушка знает все языки Севера — научила кочевая жизнь по всей Колыме: придут эвены, говорит по-эвенски, коряки по-корякски, чукчи по-чукотски, русские по-русски» [Дьячков, 1984, с. 6].

В рассказе «Калмык» сюжет строится на воспоминаниях главного героя Степана о детстве, о встрече со своими земляками и другом Калмыком. Их встреча отчасти несет случайный характер, который потом взрывает затаенные противоречия. Автор представляет два разных мировоззрения — это разные противоположные отношения людей к родной природе. По разные стороны становятся молодые люди, друзья детства, которые росли вместе, «вместе сбегали на Антошку, небольшое проточное озерко, купались — барахтались в вязкой глине». Они «Исчезали с уроков, бегали в лес, гоняли белок» — дышали одним воздухом. Автор ставит героев по разные стороны понятия о Человеке. Кто-то становится охотником, который достойно несет заветы предков и бережно относится к природе, даже к «махонькой, тоненькой березке», и знаком с заповедями «не убий», «не укради». А кто-то выбирает путь хищника, для которого цель — убийство, и это не требование жизненной необходимости, а нажива — «левые деньги», «щегольство», и пока «не пойман — не вор».

Лирический герой рассказа проявляется через ощущение ностальгии человека, отошедшего от непосредственной слитности с родным пространством: с «запахом своей Земли»; и которому знакомы «все гвозди в заборах»; и то, что «поражало умиление при встрече с немymi свидетелями его детства»; отца Степана, который «похож на школьника, одетого в нарядную рубашку, и посаженного за праздничный стол со взрослыми». Все эти художественные средства дополняют и определяют духовный стержень героя.

Антиподом и по сути «врагом», становится «друг степей» — Калмык, который, ставя свои потребительские интересы выше традиций народа, отступает от законов предков.

Пропитание, труд и радость северного человека связаны с природой. Понимая эту истину, Калмык не в силах отказаться от «левых» денег. Пощечина Степана, друга детства, как будто выводит его из нравственного оцепенения и, как ни странно, он знал «за что», потому что жил в ожидании «часа возмездия», и был рад, что возмездие пришло от друга.

Своеобразие произведений Геннадия Дьячкова состоит в том, что его образы не находятся в обособленных, параллельных мирах, а живут одной жизнью. Природа в рассказе не фон, но одно из действующих лиц — мерка, которой оцениваются другие герои. Роль природы, реки-кормилицы дается описанием: «...езде примкнувшись к берегу, как поросята к соскам матки, стояли алюминиевые лодки». В рассказе Дьячков, вспоминая о матери, дает емкое определение любви: «Всепоглощающая любовь к близким, которая молодит людей, и они никогда не знают усталости».

Через свои произведения Геннадий Дьячков доносит простые, но главные истины жизни любого человека: не обидеть и не забыть близкого друга («Казбек»), не забыть вернуться к родному очагу («Калмык»), найти время и успеть сказать добрые и теплые слова тем, кого любишь и уважаешь («Ысыах»).

Искусство слова каждого народа имеет национальную самобытность, является носителем признаков, которые характеризуют этнос, отображают ментальность народа и его духовность.

Изучение творчества Дьячкова весьма перспективно. Нельзя говорить об исчерпанности сделанных выводов и завершенности проведенного исследования. Его творческая личность — динамичная, противоречивая и проходящая в своем развитии различные стадии. Особенность творчества Геннадия Дьячкова состоит в том, что его произведения являются зеркальным отражением действительности, но в то же время отображают намного больше и глубже. В его произведениях просматривается глубокая философская проблематика, своеобразная национально-художественная символика, что естественно открывает простор для самых различных интерпретаций его творчества.

Все произведения Дьячкова основаны на его личном опыте взаимоотношений и уклада жизни в юкагирском селе. Они отражают биографию писателя. Описывая образы героев своих произведений, писатель проецирует свою озабоченность судьбой всего юкагирского народа. Произведения писателя изучаются в средней школе в местах компактного проживания юкагиrow и являются региональным компонентом образовательной программы. Автобиографичность произведе-

дений Дьячкова является средством формирования этнической самоидентичности у подрастающего поколения юкагиров. Геннадий Алексеевич — добрый и светлый образ в юкагирской художественной литературе. Такие творческие личности являются символами национальных литератур.

Литература

- Дьячков Г. А. *Полет розовой чайки*. Якутск: Бичик, 2004. 94 с.
- Дьячков Г. А. *Казбек: Повесть и рассказы*. Якутск: Кн. изд-во 1984.
- Дьячков Г. А. *Уведу тебя я в тундру*. URL: http://nlib.sakha.ru/knigakan/lit_karta/uvezu_v_tundru.pdf (дата обращения: 19.06.2015).
- Жукова Л. Н. *Религия юкагиров. Языческий пантеон: Учебное пособие*. Якутск: Изд-во Якутского госуниверситета, 1996. 90 с.
- Курилов Г. Н. Традиционные воззрения юкагиров на природу. *Материалы международной научно-практической конференции «Север Азии и Америки в этнокультурных исследованиях», Якутск (15–16 августа, 2005 г.)*. Новосибирск: Изд-во «Наука», 2008.
- Курилов Г. Н. *Фольклор юкагиров*. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Т. 25). М.; Новосибирск: Наука, 2005. 594 с.
- Курилов Г. Н. Предисловие. Иохельсон В. И. *Юкагиры и юкагиризированные тунгусы*. Новосибирск, 2005. С. 7–11.
- Курилов Г. Н. Юкагиры и их фольклор. *Фольклор палеоазиатских народов: (Материалы и сообщения международной конференции 26–30 ноября 2003 г.)*. Якутск: Изд-во ИПМНС СО РАН, 2005. С. 10–15.
- Курилов Н. Н. *Юкагиры: неразгаданная тайна человечества*. Якутск, 1999.
- Огорокова В. Б. *История литератур народов Севера Якутии*. Якутск, 2000. с. 29
- Огрызко В. *Юкагирская литература*. В начале было слово. с. 9.
- Чебоксарова В. Роль национальных сказок в воспитании толерантности. *Этнокультурное многообразие: проблемы сохранения традиционной культуры народов Российской Федерации на современном этапе. Сборник материалов. Межрегиональной молодежной научной конференции 28–29 апреля 2011 г. в СПб ГУ «Санкт-Петербургский Дом национальностей»*. Санкт-Петербург: 2011.

Максименко Анна Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Maksimenko

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока
Научный руководитель — Р. В. Гайдамашко, канд. филол. наук
maksimenko.anna2609@gmail.com

УДК 81'374: 811.511.12

Из истории кильдин-саамской лексикографии: словари А. Генетца и Т. И. Итконена

Аннотация. Настоящая статья является частью большой работы по анализу кильдин-саамской лексикографии. Цель статьи — охарактеризовать первые словари, содержащие кильдин-саамский лексический материал, за авторством финских ученых Арвида Генетца (1891) и Тойво Иммануэля Итконена (1958). Представлены краткие научные биографии этих исследователей и проанализированы такие параметры подготовленных ими словарей, как разделы, объем словника, графико-орфографическая система, состав словарных статей, языковая/диалектная основа саамского материала, язык толкований.

Ключевые слова: история языкознания, саамские языки, кильдин-саамский язык, лексикография, лексикографические параметры.

From the history of Kildin Saami lexicography: A. Genetz and T. I. Itkonen dictionaries

Abstract. The reported research is part of a large-scale study in Kildin Saami lexicography. The article discusses the first Kildin Saami dictionaries compiled by Finnish scholars Arvid Genetz (1891) and Toivo Immanuel Itkonen (1958). It provides an overview of their academic career and describes their dictionaries in terms of dictionary sections, their volume, graphic and orthographic system, content of dictionary entries, the language/dialect basis of the Saami material, and the language of definitions.

Keywords: history of linguistics, Saami languages, Kildin Saami language, lexicography, lexicographic parameters.

Кильдин-саамский (или кильдинский саамский) язык — один из языков саамской группы языков финно-угорской семьи. Распространен на Кольском полуострове, преимущественно в селе Ловозеро. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, численность уклавших свою принадлежность к саамам в России составляла 1771 человек (городское население — 787 человек, сельское — 984) [Итоги всероссийской переписи населения, 2010... , 2013, 1: 8]; численность владеющих саамскими языками (без разделения на сколтта, кильдинский и терский) на территории РФ — 353 человека, из них 315 — на

территории Мурманской области [Там же 2: с. 450–451]. По наблюдениям лингвистов Михаэля Рисслера и Элизабет Шеллер, главных современных специалистов по кильдин-саамскому языку, проводивших множество полевых экспедиций с носителями языка, число активно говорящих на кильдинском (то есть регулярно использующих этот язык в повседневной жизни) составляет около сотни человек [Шеллер, 2010, с. 18–19; Rießler (in press)].

Лексический материал по кильдин-саамскому языку впервые целенаправленно был записан Арвидом Генетцем в 1876 г. и опубликован в виде словаря в 1891 г. С тех пор было издано не менее десятка различных словарей, однако до сих пор история кильдин-саамской лексикографии специально не разработана. Данная статья является частью такой работы.

Первая попытка описания саамской лексикографии в целом (не только кильдинской) принадлежит З. Е. Чернякову [Черняков, 1935]. Отдельные кильдин-саамские словарные труды были очень кратко рассмотрены О. Н. Иванищевой в статье [Ivanishcheva, 2016, S. 55–56] и во введении к одному из словарей [Иванищева, 2016, с. 8–13].

Цель настоящей статьи — охарактеризовать первые словари, содержащие кильдин-саамский лексический материал, за авторством финских ученых Арвида Генетца [Genetz, 1891] и Тойво Иммануэля Итконена [Itkonen, 1958]. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: кратко представить биографию, научный и творческий путь указанных исследователей; проанализировать такие параметры подготовленных ими словарных трудов, как разделы словаря, объем словника, используемая графико-орфографическая система, состав словарных статей, языковая/диалектная основа саамского материала, язык толкований.

Словарь А. Генетца

Арвид Генетц (*Arvid Oscar Gustaf Genetz*, 1848–1915) — финский исследователь, поэт, педагог и политик. Родился в Импилахти, в 1866 г. закончил обучение в школе в Хельсинки и стал студентом Императорского Александровского университета в Гельсингфорсе (ныне Хельсинкский университет). В 1871 г. закончил университет со степенью кандидата философии. С 1872 по 1891 гг. работал учителем финского и шведского языков в различных школах. С 1877 г. доктор наук и доцент кафедры финского языка и литературы Императорского Александровского университета. В 1893 г. избран профессором кафедры

финно-угорского языкознания. С 1892 по 1902 г. председатель Финского литературного общества. В 1901–1905 гг. в Сенате Финляндии был председателем Отдела по делам церкви (отдел также занимался делами образования, науки и другими вопросами культуры).

Совершил несколько экспедиций в места проживания родственных народов: к карелам (1867, 1871–1872), саамам (1876), венграм (1878–1879), марийцам, хантам и манси (1887–1888), коми, удмуртам и мордве (1889).

При поддержке университетского гранта совершил экспедицию на Кольский полуостров. Экспедиция продлилась с июля по декабрь 1876 г. За это время он изучал и записывал кильдин-саамский язык в Коле (совр. Мурманск) и Ловозере, скоттта — в Нотозере и Сонгельске и терский — в деревнях Поной, Лумбовка и Йоканьга. Во время пребывания в Коле от имени Британского библейского общества перевел на кильдин-саамский и аккала-саамский Евангелие от Матвея (перевод опубликован в 1878 г.). В 1891 г. опубликовал словарь трех обследованных кольских диалектов под названием «*Kuollan Lapin murteiden sanakirja ynnä kielennäytteitä = Wörterbuch der Kola-Lappischen Dialekte nebst Sprachproben*» — «Словарь кольских саамских диалектов с образцами речи» [Genetz, 1891].

Словарь состоит из следующих разделов: предисловие (на финском и немецком языках), словарь, указатель онимов (топонимы, антропонимы), финский словоуказатель, немецкий словоуказатель, образцы речи (с переводом на немецкий язык). Объем словника включает в себя 2077 словарных статей. При этом используется фонетическая запись. Состав словарных статей: саамская праформа (факультативно), заголовочное слово, указание на языковую/диалектную принадлежность, грамматические пометы, косвенные формы (факультативно), толкование, отсылка (при отсылочных статьях), сведения о происхождении слова (факультативно). Основа саамского материала представлена на тер-саамском, кильдин-саамском, колтта-саамском (по терминологии Генетца, нотозерском), аккала-саамском языках. Для толкования используются финский, немецкий, в исключительных случаях также латинский и русский языки.

Словарь Т. И. Итконена

Тойво Иммануэль Итконен (*Toivo Immanuel Itkonen*, 1891–1968) — финский лингвист и этнограф, известный прежде всего как исследователь саамского языка и саамской культуры. Детство его прошло в саамской коммуне Инари.

С 1911 по 1949 г. Итконен совершил девять экспедиций. Он также совершил учебную поездку в Центральную Европу в 1929 г., в Скандинавию в 1931 и 1947 гг. и в Италию в 1955 г.

С 1910 г. слушал лекции таких известных финно-угроведов, как Э. Н. Сетяля, Х. Паасонен, Ю. Вихманн и У. Т. Сирелиус. По совету последнего, в 1912 г. отправился к скольтским саамам для сбора этнографических предметов. В той же поездке Итконен собрал значительное количество материала по сколтта-саамскому языку. В конце мая 1914 г. записывал кильдин-саамский материал в Коле и Ваенге, позже достиг устья Йоканьги, где две недели собирал и тер-саамскую лексику.

Первоначальный вариант рукописи словаря русских саамских диалектов был завершен в 1920 г., но отложен для сбора дополнительного материала. С 1926 г. путешествовал по окрестностям Суоникюля, вместе с профессором Ф. Эймя останавливался в Кольтакёнгесе (совр. рус. Борисоглебский). Итконен записал широкий диапазон слов и многочисленные образцы речи. Останавливался в саамской деревне Петсамо. Позже в Хельсинки были записаны образцы сколтта-саамской и кильдин-саамской речи.

Печатание словаря «*Koltan- ja kuolanlapin sanakirja = Wörterbuch des Kolta- und Kolalappischen*» «Словарь сколтта и кольских саамских диалектов» [Itkonen, 1958] началось в 1935 г. и из-за войны продолжалось медленно до 1943 г., потом был длительный застой. В 1943 г. вместе с братом Эрки Итконеном, также известным финно-угроведом, 2,5 месяца в Хельсинки изучали язык военнопленного саама 23-летнего Максима Антонова из Шонгуя. Весь словесный материал, полученный от этого саама, находится в словаре на страницах 367–1072. Сколтта-саамский и кильдин-саамский языки представлены в словаре наиболее полно, а аккала-саамский (или бабинский) — наименее полно, так как Т. И. Итконен не записывал его лично. Словарь содержит не только материал, который собрал сам Т. И. Итконен, но и тот, который был собран Ф. Эймя и Эрки Итконеном. Также Т. И. Итконен попытался включить все печатные и рукописные материалы по русско-саамским диалектам, которые были ему доступны, так же как ранее Йенс Андреас Фриис включил в свой словарь весь известный ему лексический материал, имеющий отношение к саамскому языку [Ibid, 1: VII–XIX].

Словарь содержит около 7200 корневых слов, а также большое количество составных слов и производных. Около 3000 корневых слов имеют эквиваленты в норвежско-саамском языке (северносаамский язык, по терминологии того времени).

Том 1-й включает в себя: предисловие, источники, правила транскрипции, карту зон обследования, сокращения, словарь. Во 2-м томе приведены: дополнения, список топонимов, список антропонимов, послесловие, указатель северносаамских слов, финский указатель, немецкий указатель. Список имен — как топонимов, так и личных имен — приводится отдельно от апеллятивов в двух разделах. Кроме собственных записей Итконена, эти списки содержат информацию из трудов предшествующих исследователей, а также, кроме прочего, из Словаря под редакцией В. П. Воцинина [Воцинин, 1939].

Автор использует фонетическую запись. Состав словарных статей: заголовочное слово, диалектные варианты (с указанием говора — факультативно), грамматические пометы, косвенные формы (факультативно), ссылки на источники (факультативно), толкование, примеры, указание на происхождение слова (факультативно). Отсылочные статьи состоят из заголовочного слова и отсылки. Языковая основа саамского материала дана на тер-саамском, кильдин-саамском, колтта-саамском и аккала-саамском языках. Толкования даются на финском и немецком языках.

Заключение

Деятельность финских ученых А. Генетца и Т. И. Итконена внесла огромный вклад в изучение, фиксацию и документирование саамских языков Кольского полуострова, в особенности кильдин-саамского. Этими исследователями были заложены основы профессиональной кильдин-саамской лексикографии. Сегодня их объемные словари могут быть полезны при разработке исторической грамматики и лексикологии саамских языков, при составлении и редактировании толковых и диалектных кильдин-саамских словарей, при чтении современной и исторической саамской литературы, в школьном и вузовском преподавании саамских языков, финно-угорской лексикологии и лексикографии, при разработке соответствующих учебных курсов. Результаты нашего исследования значимы для истории и филологии, вносят вклад в такие отрасли знания, как история России Нового времени, история письменности, история языкознания, графика, орфография, лексикология, диалектология, лексикография, финно-угроведение, лаппонистика и другие.

Литература

Воцинин В. П. (ред.). *Географический словарь Кольского полуострова*. Т. 1. Ленинград: [б. и.], 1939. 144 с.

- Иванищева О. Н. *Материалы к словарю кильдинского саамского языка. Часть 1: Рыбы. Вода. Рельеф.* Мурманск: МАГУ, 2016. 51 с.
- Итоги всероссийской переписи населения, 2010: стат. сб. Т. 4, кн. 1: Национальный состав и владение языками, гражданство населения Мурманской области.* Мурманск: Территор. орган федер. службы гос. статистики по Мурман. обл., 2013. 247 с.
- Итоги всероссийской переписи населения, 2010: стат. сб. Т. 4, кн. 2: Национальный состав и владение языками, гражданство населения Мурманской области.* Мурманск: Территор. орган федер. службы гос. статистики по Мурман. обл., 2013. С. 251–583.
- Черняков З. Е. Лопарские словари (1935). В кн.: В. В. Огрызко (сост.). *Саамская литература: Материалы и исследования.* Москва: Литературная Россия, 2010. С. 32–35.
- Шеллер Э. Ситуация саамских языков в России. *Наука и бизнес на Мурмане.* 2010. № 2. С. 15–27.
- Genetz A. *Kuollan Lapin murteiden sanakirja ynnä kielennäytteitä = Wörterbuch der Kola-Lappischen Dialekte nebst Sprachproben.* Helsingfors: Finska Vetenskaps-Societeten, 1891. XLVIII, 292 s. (Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk; häft 50).
- Itkonen T. I. *Koltan- ja kuolanlapin sanakirja = Wörterbuch des Kolta- und Kolalappischen.* Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1958. O. 1: XLIV, 803 s. O. 2: 804–1236 s. (Lexica Societatis Fenno-Ugricae XV).
- Ivanishcheva O. N. Saami Dictionary-Making: Preserving Indigenous Finno-Ugric Languages of the Kola Peninsula. *Linguistica Uralica.* 2016. Vol. 52, Issue 1. Pp. 54–64. DOI: 10.3176/lu.2016.1.05.
- Rießler M. Kildin Saami. In: M. Bakró-Nagy, J. Laakso, E. Skribnik (ed.). *The Oxford Guide to the Uralic Languages.* (In press).

Мехова Ника Анджела Дмитриевна

Российский государственный университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Nika Angela D. Mekhova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Научный руководитель — В. Е. Чебоксарова, ст. преп.

ver2101@mail.ru

Изучение генетических связей юкагирского языка

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема генетических связей юкагирского языка, обосновывается идея о том, что в древние времена юкагиры непосредственно контактировали с разными этносами и с некоторыми из них имеют древние родственные связи. В статье приведены примеры сравнительно-сопоставительного анализа лексических единиц из юкагирского и некоторых уральских народов, а также дана сопоставительная лексика с языком североамериканских индейцев.

Ключевые слова: этнос, лексика, циркумполярная цивилизация, генетические связи.

Exploring genetic links of the Yukaghir language

Abstract. This article explores the genetic ties of the Yukaghir language. It provides evidence that in ancient times the Yukaghirs were in direct contact with different ethnic groups and have ancient family ties with some of them. The article provides a comparative analysis of lexical units from the Yukaghir and some Uralic languages. It also compares the Yukaghir vocabulary with the vocabulary of the North American Indians.

Keywords: ethnos, vocabulary, circumpolar civilization, genetic connections.

Этническое происхождение юкагирского этноса мы рассмотрим, опираясь на известные труды этнографов, этнологов, археологов и лингвистов. Одним из исследователей по изучению происхождения юкагирского народа является В. Н. Чернецов. Он изучал историю уральских народов и выдвинул теорию, что было одно палеолитическое население Прибайкалья, которое начало свое движение на восток. Это древнее население включало в себя предков современных самоедов и угров, которые относятся к уральским народам, а также предков палеоазиатских этносов. Культуру этих народов мы относим к Циркумполярной цивилизации. К этой древней цивилизации относят потомков праюкагиров. Началом арктической циркумполярной цивилизации можно считать доцивилизационный период, когда примерно 20 тыс. лет назад уровень Мирового океана был на десятки метров ниже нынешнего, а между Евразией и Северной Америкой на месте современного

Берингова пролива существовал обширный перешеек, по которому некоторые общины перекочевали из Евразии в Америку и расселились [Винокурова, Яковец, 2016, с. 30].

В науке существует мнение о едином происхождении народов Северной Азии. На протяжении многих тысячелетий этносы, населявшие данную территорию, проживали обособленно и выработали собственные языковые системы. С этим связана и гипотеза о существовании единой цивилизации на начальном этапе истории северных народов, поэтому некоторые элементы традиционной культуры, например у саамов и коряков, тождественны. Но языковые данные говорят об обратном.

Французский этнолог Б. П. Шишло в статье «Юкагиры. Прошлое. Настоящее. А будущее?» писал: «С точки зрения антропологии проблема происхождения юкагиров важна также для понимания этнической истории многих народов Северной Азии». А В. И. Иохельсон считал, что юкагиры и индейцы Северной Америки связаны. По его теории, юкагиры перешли Берингов пролив во время ледникового периода. На это указывают некоторые языковые параллели у юкагиров и индейцев Северной Америки, а также сходство религиозных воззрений, отражающихся в фольклорных сюжетах этих народов. Теорию о тождественности юкагиров с древнейшим населением Якутии, о том, что они «составляли всё неолитическое население бассейна Лены и Прибайкалья», опираясь на работы ученых-этнологов, мы считаем более оправданной. Г. Н. Курилов в работе «Лексикология современного юкагирского языка» отмечает, что экспансия юкагирских племен простиралась от Финноскандии на западе до Сахалина и северной части бассейна Амура, что уральский по происхождению субстрат различных культур Циркумполярной зоны связан на востоке с юкагирами, а на западе — с финно-уграми.

Существует гипотеза, что предки современных одулов (юкагиров) прибыли на Северо-Восток Азии в глубокой древности. Есть три теории поселения в места своего нынешнего обитания этих народов: либо они были носителями сумнагинской культуры, существовавшей 10,5–6 тыс. лет назад, либо прибыли на территорию современной Якутии на завершающем этапе каменного века 6–3 тыс. лет назад, либо с периодом раннего железного века 2,5–2 тыс. лет назад. Большинство исследователей склоняются ко второй гипотезе.

Неизвестно точно, сколько времени «древние юкагиры» жили в изоляции, но позднее они начали ассимилироваться с тунгусскими этно-

сами, часть «древних юкагиров» была уничтожена, часть поглощена благодаря взаимным бракам, а часть отступила на север — в верховья Яны, Индигирки, Колымы и Анадыря, а также в лесотундру и тундру. Из ясачных записей мы узнаем, что к приходу русских было 14 локальных групп юкагиров: алаи, анаулы, когимцы, лавренцы, олютерцы, омоки, ононди, пенжинцы, ходинцы, хоромои, чуванцы, шоромбои, яндинцы и яндыри. Их общая численность не превышала 5000 человек.

Барон фон-Майдель в XIX веке (1868–1870) собирал во время своего путешествия материалы по одульскому языку, которые считались мертвыми по причине того, что он собирал их («Sprachproben» Разговорник) среди обрусевших одулов на реке Анадырь и записывал их от одной старой женщины, которая еще помнила до некоторой степени свой родной язык [Алькора, 1934, с. 150].

Из записей русских казаков следует, что юкагиры занимали всю территорию между нижним течением реки Лена и рекой Колымой, а также долины главных притоков Колымы, включая восточные (Омолон и оба Анюя) и южные (Ясачная, Поповка и Коркодон). Можно сказать, что вся площадь с запада на восток между Леной и Колымой и с севера на юг между Арктическим морем и Верхоянскими хребтами (включающими в себя на востоке Оймоянское плато) была древней территорией юкагиров. Некоторые группы юкагиров обитали чуть восточнее Колымы, а часть из них даже на островах Арктического океана. По утверждению ученого-исследователя Иохельсона, в древние времена соседями юкагиров на западе были финские народы, а якуты и тунгусы появились к западу от р. Лена сравнительно недавно. О сходстве финской и юкагирской культур свидетельствуют земляные жилища остяков и других уральских племён.

После одной из своих экспедиций на рубеже XIX–XX вв. Иохельсон отмечал, что в те времена изолированные малочисленные группы юкагиров жили в окружении других народов, заселявших прежнюю территорию юкагиров, в низовьях полярных рек. Только в верхнем течении Колымы ученый выявил затерянные остатки трех юкагирских родов и группу обрусевших юкагиров и чуванцев, проживавших в селениях на р. Анадырь.

Ким Кочкин в исследовании, посвященном истории Аллайхи, отмечает, что когда-то в Якутии от р. Лена до Колымы жили многолюдные племена юкагиров. Есть и сведенья об аборигенном (коренном) племени юкагиров, не прибывших откуда-то, а изначально живших

на тех территориях, занимавшихся охотой и рыболовством. Прибывшие туда якуты, которые с ними объединились, вместе кочевали и охотились, называли их племя «хара саһыл», а впоследствии стали называть их «ставшими ветром», потому что они умерли от ветрянки, то есть от ветряной оспы. Юагиры, жившие по рекам Индигирке и Аллайхе в былые времена, называли себя «одун чи», что означает «отважные люди». По различным свидетельствам, юагиры считались самыми храбрыми и воинственными на всём северо-востоке Азии. К моменту прихода русских юагиров насчитывалось 4,5–5 тыс. человек. В результате болезней, жесткого ясачного бремени, ассимиляции с другими народами и военных столкновений их численность резко сократилась.

Современные учёные-исследователи относят юагирский язык к финно-угорской группе. Этноты, относящиеся к этой группе, в древние времена заселяли всю северную Евразию — от Скандинавии до Камчатки. К финно-угорским племенам также относятся карелы и вепсы, древние соплеменники юагириров, живущие на территории Ленинградской области и по сей день и принадлежащие к уральско-юагирской семье языков.

Язык древних юагириров был только разговорный, а передавать мысли в иной форме было необходимо, поэтому они придумали себе пиктографическое письмо с элементами идеографии, которое основывалось на «знаковых» формах, а сформировалось из наскальной, настенной, культового направления живописи или рисунков, а также примитивной системы предметного общения еще с эпохи неолита.

Юагирский	Ненецкий
Хорой (к) — олень (двухлетний самец)	Хореко — молодой олень
Лэбиэ (к) — земля	Эвенский
Эньиэ (т), эмэй (к) — мама	Канунта — волк
Илэ (т) — олень	Энё, энй — мама
	Амйн — отец
Эньиэ (т), эмэй (к) — мама	Эмы — мать
	Хантыйский
Нахсэ (т), нохшо (к) — соболь	Нюхас — соболь

Происхождение любого этноса, в особенности малочисленных народов, языки которых на грани исчезновения, определяется установ-

лением языковых параллелей. Фонетические и морфологические особенности тундренного диалекта юкагирского языка восприняли довольно большое количество тунгусских корней. Это можно наглядно продемонстрировать на следующих примерах:

Современные ученые-исследователи в своих трудах отмечают языковые генетические связи. Отталкиваясь от данной теории, мы обнаружили следующие лексические соответствия юкагирского языка с языками уральской группы:

Иохельсон проводил сравнительные исследования юкагирского языка с языками североамериканских индейцев:

Юкагирский	Североамериканский
Эл, эльвэ — нет, отсутствует	‘Elew, el — передаёт отрицание
-н — юкагирский показатель генитива	-un — показатель генитива
Хоборэ — орать, вопить (долго)	Kohora — долго издавать шум
Киилэч — взметнулся, взлетел стремительно вверх	K’ilit — лететь, летит

Исходя из вышеуказанных примеров лексики юкагирского и лексики других соседствующих народов, можно сделать вывод, что в древние времена юкагиры непосредственно контактировали с разными этносами и с некоторыми из них имеют древние родственные связи. Это доказывает, что на протяжении всей истории юкагирского этноса в разные времена они населяли обширные территории и мигрировали на большой территории не только Евразийского континента, но и Северной Америки.

Литература

- Алькора Я. П. *Языки и письменность народов Севера. Ч. III «Языки и письменность палеоазиатских народов» под ред. Крейновича Е. А.* Москва: Государственное учебное педагогическое издательство Москва, 1934. 238 с.
- Чернецов В. Н. *Наскальные изображения Урала.* Москва: Наука, 1971. 118 с.
- Винокурова У. А., Яковец Ю. В. *Арктическая циркумполярная цивилизация.* Новосибирск: Наука, 2016. 320 с.
- Кочкин К. Е. *Аллайха — земля наших предков.* Якутск: Цумори Пресс, 2016. 75 с.

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Косоня Юлия Руслановна

Iulia R. Cosonea

iu_cos@mail.ru

Кузнецов Андрей Павлович

Andrey P. Kuznetsov

andrej.kuznetsov.00@mail.ru

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Этносы, языки, культуры народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Этнокультурология Севера

Научный руководитель — Т. Д. Булгакова, д-р культурологии, проф.

УДК 392

Вопросы культуры коренных народов Хабаровского края по материалам СМИ постсоветского времени

Аннотация. В докладе обобщаются сведения о культуре коренных народов Хабаровского края, полученные из газет и журналов, опубликованных за последние пару десятков лет. Особое внимание уделяется религиозной культуре народов Хабаровского края в контексте современной политической жизни.

Ключевые слова: коренные народы Хабаровского края, этническая культура, этническая манифестация, материалы СМИ.

Culture of the indigenous peoples of the Khabarovsk Krai: Evidence from the post-Soviet media

Abstract. The article summarizes information on the culture of the indigenous peoples of the Khabarovsk Krai. The data are obtained from

newspapers and magazines published over the past couple of decades. A special attention is given to the religious culture of the peoples of the Khabarovsk Krai against the backdrop of modern political life.

Keywords: indigenous peoples of the Khabarovsk Krai, ethnic culture, ethnic manifestation, media materials.

Сведения, излагаемые в данной статье, сформулированы на основе анализа СМИ Хабаровского края. В связи с тем, что в Хабаровском крае проживают коренные малочисленные народы Российской Федерации (нанайцы, негидальцы, нивхи, орочи, удгейцы, ульчи, эвенки, эвены), в новостях нередко идет речь о национальной политике и жизнедеятельности народов Хабаровского края, а также о религиозных воззрениях (в частности, о шаманизме и шаманских ритуалах, которые, скорее, преподносятся как мистические). Шаманизм, понимаемый некоторыми журналистами как одно из наиболее эффективных средств этнической манифестации, преподносится с целью распространения идеологически выгодных точек зрения, намеренно искаженных или не имеющих научно-доказательной базы. Как пишет Д. С. Пчелкина, «этническая манифестация становится процессом социальной коммуникации: актуализируя определенный символический этнокультурный компонент, представитель этнокультуры осуществляет коммуникативный акт, воспроизводя социоцентрический идеал определенного этнокультурного сообщества». [Пчелкина, 2021, с. 19]. Из-за этого возрастает деформация традиционных форм культуры коренных народов Севера.

Активная на сегодняшний день позиция СМИ оказывает значительное влияние на дальнейшее развитие и становление культуры коренных народов. Вмешательство в традиционную среду способствует возникновению нового смыслообразования, преимущественно подстраиваемого под особенности глобального мира. Уделяя наибольшее внимание своим личным приоритетам, СМИ зачастую не прибегают к глубокому научному анализу, что впоследствии приводит к развитию ошибочной терминологии и в целом достаточно неточному познанию о культуре и традициях северных народов.

Следует понимать, что за счет деятельности СМИ и людей, которые с ними сотрудничают, в обществе обостряется интерес к разного рода явлениям, в данном случае связанным с этнической культурой. Так, например, СМИ Хабаровского края довольно часто освещают тему шаманизма, демонстрируют различные обряды и практики, рассказывают про магические атрибуты и духов, тем самым привлекая интерес

общественности к данному феномену и способствуя его распространению и популяризации. Однако эта тема излагается крайне поверхностно, а факты, вырванные из контекста, преподносятся как истинные, не приемлющие опровержения. Простым обывателям демонстрируют в малых количествах образ жизни северных народов, небольшие фрагменты ритуалов, из которых невозможно составить правильное понимание их культуры, традиций, истоков. СМИ, к сожалению, очень редко затрагивают темы, которые действительно нуждаются в обсуждении. Например, необходимо обратить внимание на проблему глобализации культуры народов Севера или проблему сохранения традиционной обрядовой практики, которая включает в себя музыкальное искусство, традиционные одежды, специальные ритуальные атрибуты и другие элементы. Именно углубленное изучение данных вопросов позволит лучше ориентироваться в истории, традициях и разных аспектах культуры коренных малочисленных народов Севера.

Учитывая то, что в статье идет речь о региональной культуре (а как уже говорилось ранее, Хабаровский край населяют представители восьми коренных малочисленных этносов), авторами статьи было принято решение остановиться на рассмотрении культуры наиболее многочисленного этноса, а именно нанайцев. Изучение вопроса нанайской культуры будет осуществляться на примере деятельности конкретной личности.

В качестве объекта исследования был выбран Леонид Сергеевич Сунгоркин, который является коренным жителем Дальнего Востока, наполовину нанайцем. Его предки по материнской линии, как утверждает сам Сунгоркин, были жителями стойбища Бури, на месте которого был образован город Хабаровск, где он и родился. В настоящее время он известен как общественный и политический деятель, а также этно-журналист. Его деятельность затрагивает самые разные аспекты жизни нанайцев, начиная с этно-культурологической сферы и заканчивая политикой. Также деятельность Сунгоркина во многом связана со СМИ Хабаровского края; он является учредителем и издателем газеты «Пост Хабаровка» и журнала «Aborigen», выписки из которых фигурируют в статье. Помимо всего вышеперечисленного, его можно назвать одним из ярких представителей современного этнорелигиозного дискурса, так как он занимается продвижением в массы современных модернизированных ритуалов и практик, интерпретируя их как традиционные, сакральные.

В своих выступлениях и интервью Сунгоркин допускает множество неточностей, в том числе терминологических. На первый взгляд они

могут показаться несущественными, однако в контексте популистской этнонационалистической риторики имеют колоссальное воздействие. Так, в одном из интервью, он говорит: «Есть в нанайском языке слово “лоча”, которым называют русских. Первоначально оно означало, то “что висит”. От него произошло второе значение: “вешать”. Что свидетельствует о том, что Сибирь и Дальний Восток осваивались не только словом. Принёс ясак — лоча! Уничтожали целые стойбища, и об этом есть исторические свидетельства» [Сунгоркин, 2013, с. 14] Данное высказывание бездоказательно, так как нигде нет никаких указаний на те самые исторические свидетельства, которые могли бы подтвердить его слова. Однако несмотря на то, что дискурс Сунгоркина не подкреплён никакими научными статьями, он способен оказать существенное влияние на современную этносоциальную ситуацию в Хабаровском крае. Что же касается терминологии, если обратиться к словарю нанайского языка, то «висеть» по-нанайски будет *лбчаори*, в то время как *лоча* означает «русский». Попытка соотношения данных понятий очевидно приведена без достаточных оснований и необходимого аргументирования. Тем более следует отметить, что слова *лоча* требует более детального этимологического разбора в связи с тем, что его происхождение неоднозначно.

Приведем еще один пример терминологической ошибки. Во время того, как Сунгоркин проводит обряд подношения Амуру, он использует деревянные фигуры, символизирующие нанайских духов, которые далее называет *бурхан*. Между тем *бурхан* — это никоим образом не нанайский термин. Он имеет тюркско-монгольскую и арабскую этимологию и может применяться в самых разных значениях. Применение данного термина к обозначению нанайских духов приводит к обобщению, смешению понятий, что недопустимо при изучении этнической культуры конкретного этноса.

Также Сунгоркин рассказывает, что существуют отрицательные духи, привязанные к человеку — *бусяку*. Подобный термин действительно встречается в нанайском языке, но он используется в тех случаях, когда мы говорим о человеке, который носит этого духа (более упрощенным и близким для нашего понимания служит словосочетание «одержим духом»). Сами же духи носят название *бусеу*. *Бусеу* в тунгусо-маньчжурской мифологии — это злые духи, прятавшиеся во время грозы в деревьях. Гром всегда убивает *бусеу*, и от них остаются *громовые камни* в деревьях, разбитых молнией. [Токарев, 2008, с. 165] То есть, подводя итог, *бусяку* (правильнее *бусеку*) — это тоже

слово, только с суффиксом -ку, отчего оно приобретает значение «имеющий *бусеу*», «обладающий духом *бусеу*».

Конкретизация в обоих описанных случаях играет важную роль, так как обобщение или подмена понятий приводит к искажению смыслов и представлений о культуре, истории, мировоззрении народов. Вместо попытки сохранения культуры все больше актуализируется такое явление, как этническая манифестация, существующая в нескольких формах. Можно выделить два вида культурных практик этнической манифестации: экстерииоризирование, направленное на формирование публичного образа этнокультурной группы, и интериоризирование, связанное с ретрансляцией этничности внутри этнокультурного сообщества. Публичный образ конструируется посредством воспроизводства и репрезентации стереотипизированных знаков, символов, образов художественной культуры этнокультурных сообществ [Пчелкина, 2021, с. 21] Именно это наблюдается в Хабаровском крае сквозь ретрансляцию деятельности публичных образов, таких как Л. В. Сунгоркин.

Еще одна выписка из журнала, представляющая для нас интерес: «Говоря о сохранении нанайского языка, мы говорим о том, что он должен стать языком трансграничного общения. На территории Китая, в частности, уезда Фуюань, живут хэчжэ, китайские нанайцы. Так получилось, что граница в 30-е годы прошлого столетия разделила нанайский народ, часть живёт в России, другая часть в Китае. Так сложилось исторически, что нанайцы свободно передвигались по всей территории Приамурья. Например, с 16 века нанайцы с нижнего Амура отправлялись за невестами в Пекин» [Сунгоркин, 2015, с. 3]

Отправлялись ли нанайцы за невестами в Пекин, доподлинно неизвестно. Однако браки с китайскими и маньчжурскими невестами действительно были не редкостью. Наиболее подробную информацию о браках с маньчжурскими и китайскими женщинами мы можем найти в трудах Л. Я. Штернберга и других исследователей. В статье Сасаки Сиро мы также находим информацию про браки с маньчжурскими невестами: «В качестве приданого за невесту давали двух-трех рабов из ссыльных... Маньчжурские купцы и чиновники охотно отдавали дочерей нанайцам и ульчам в качестве жен, чтобы укрепить свои экономические связи через семейные отношения» [Сасаки, 2008, с. 65].

Проанализировав цитату из журнала «Пост Хабаровка», мы понимаем, что интерес СМИ и публичных личностей к культуре коренных народов Севера продиктован достижением конкретных, в том

числе политических, целей. В этой ситуации этническая культура является исключительно инструментом, которым оперируют определенным образом, исходя из того, какие эффекты и результаты будут необходимы конкретным лицам. При этом сама целостность знаний и культурных традиций не учитывается. Куда важнее установить язык трансграничного общения, чтобы укрепить взаимоотношения между сторонами.

Тем не менее, несмотря на обширный круг проблем, в настоящее время многие исследователи и коренные жители ставят перед собой задачи по изменению этнической ситуации: придерживаются цели восстановить и сохранить культурные традиции. Одновременно с этим современный дискурс о необходимости возрождения полузабытых традиций коренных народов Сибири в контексте актуализации их этнической идентичности парадоксальным образом противоречит наблюдаемому исследователями феномену игнорирования традиций и подмены их культурными манифестациями, востребованными в условиях усиления этнического самосознания. Эксперименты по возрождению культуры (фактически по замещению ее «изобретенными традициями») совершались в Сибири даже в тех случаях, когда прежние традиции не были еще утраченными и оставались для части населения актуальными. Тем не менее деятельность по возрождению традиций ориентировалась вовсе не на продолжающие еще бытовать традиции, но на некие упрощенные конструкты, укоренившиеся в массовом сознании как образы культуры коренных народов Сибири. В результате подчеркнутой манифестации этнической идентичности фольклоризированные формы «традиционной культуры» вытесняли подлинные традиции, способствуя ускоренной их деформации и исчезновению [Булгакова, 2015, с. 227–228].

Ценности современной культуры оставляют отпечаток и буквально наслаиваются на традиционную культуру, способствуя тем самым появлению массовой продукции (книги по шаманизму, мастер-классы от шаманов и т. д.), ориентированные не на сохранение традиций, а на удовлетворение чьих-либо потребностей. В ходе статьи как раз затрагивается эта тема, неразрывно идущая с темой неошаманизма. Однако в связи с обширностью исторических, культурных, религиозных материалов обсуждение происходит в контексте феномена этнической манифестации. Традиционная культура и все ее составляющие становятся полем действий, на котором разворачивается борьба за получение особых прав, политического статуса и т. д. Религиозная среда становится ключевой сферой, в которой создаются условия для

изменения и частичного или полного разрушения этнической идентичности и культурного наследия северных народов.

В заключение необходимо отметить, что в Хабаровском крае наблюдаются трансформации, свойственные современной культуре в целом: переориентация «с произведения на процесс, с автора — на публику, с вечного — на настоящее» [Докучаев, 2009, с. 584]. Сегодня в регионе постепенно происходит замена традиционных ценностей и обрядов на современные. Традиционный шаманизм все активнее преобразуется в неошаманизм, шаманские практики преобразуются в мистические, из-за чего истинно сакральное значение ритуалов забывается. СМИ Хабаровского края способствуют распространению указанных явлений, поскольку по-новому интерпретируют знания о шаманских практиках и других элементах религиозной и социальной культуры, существенно изменяя их и отдаляя от традиций.

Литература

- Булгакова Т. Д. Становление этнической идентичности в Сибири: роль традиций и современных институтов. *Humanities and Social Sciences*. 2015. № 8. С. 227–236.
- Докучаев И. И. *Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры*. Санкт-Петербург: Наука, 2009. С. 595.
- Пчелкина Д. С. *Трансформация этнической манифестации коренных малочисленных народов Арктической зоны Красноярского края в конце XX — начале XXI вв.: автореф. дис. ... канд культурологии*. Красноярск, 2021.
- Сасаки С. Межэтнические браки коренных народов Нижнего Амура и Сахалина. *Россия и АТР*. 2008. № 2. С. 64–74.
- Сунгоркин Л. В. Дяга среди своих и чужих. *Пост Хабаровка*. 2013. № 6 (23). С. 14.
- Сунгоркин Л. В. Языковая политика. *Пост Хабаровка*. 2015. № 1 (27). С. 2–4.
- Токарев С. А. (ред.). *Мифы народов мира*. Москва: Советская Энциклопедия, 2008. С. 1147.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Нестеренко Александра Александровна

Северо-Западный филиал Российского государственного университета правосудия

Санкт-Петербург, Россия

Alexandra A. Nesterenko

North-Western Branch of the Russian State University of Justice

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Научный руководитель — А. А. Дорская, д-р юрид. наук

Nest.aleks99@gmail.com

УДК 341.9

Проблемные аспекты статуса апатридов в международном праве: история и современность

Аннотация. В научном докладе рассматривается проблема правового статуса апатридов. Особое внимание в работе автор акцентирует на вопросах исторического развития исследуемого правового явления, а также актуальной на сегодняшний день проблеме неполной определенности правового статуса апатридов в мировом и национальном пространстве, в том числе используя статистические данные Агентства ООН по делам беженцев.

Ключевые слова: правовой статус, апатрид, лицо без гражданства, гражданство, международное право.

Issues concerning the legal status of stateless persons in international law: History and contemporaneity

Abstract. This article addresses the issue of the legal status of stateless persons. It focuses on the historical development of the concept of statelessness. It also discusses concerns related to the unclear legal status of stateless persons in Russia and beyond. The research is based on the data obtained, inter alia, from the UNHCR statistics.

Keywords: legal status, stateless person, person without citizenship, citizenship, international law.

В современном мире права и свободы человека являются центром правового регулирования как на международном, так и на национальном уровне. В сфере международного права принимается большое количество договоров, соглашений и конвенций, направленных на защиту человека и гражданина, на наиболее точное и подробное определение его правового статуса. Однако несмотря на усилия мирового сообщества, пробелы в правовом регулировании все еще существуют.

Правовой статус человека зависит от множества факторов, одним из которых является гражданство лица, так как именно юридически оформленная связь с государством позволяет наиболее полно реализовать потребности лица. В теории права наряду с гражданами, иностранными гражданами и лицами с множественным гражданством апатриды являются одними из индивидуальных субъектов права.

Историческое обоснование актуальности исследования

Проблема безгражданства остро проявилась в мире в условиях Первой мировой войны. Вторым серьезным этапом развития рассматриваемой проблемы послужила уже Вторая мировая война. В условиях войн сильно возросло число беженцев, которые не имели возможности вернуться в свои страны, а впоследствии и вовсе были лишены гражданства. В конце XX века проблема безгражданства возросла в силу распада таких стран, как СССР, СФРЮ, Чехословакия. Как отмечают А. Х. Абашидзе и А. М. Солнцев, эти обстоятельства привели к ситуации, когда люди были лишены гражданства при том, что фактически они оставались на том месте, на котором жили и раньше [Абашидзе, Солнцев, 2012, с. 101–104]. Таким образом, в мире сложилась ситуация, когда люди в силу искусственно созданных причин оставались без гражданства, а следовательно, и без возможности реализовывать свои права и потребности в необходимом объеме.

Попытки исправить сложившуюся ситуацию неоднократно принимались мировым сообществом. Первым значимым событием в рассматриваемой области стала Гагская конференция 1930 года, на которой была предпринята попытка урегулирования проблемного вопроса в рамках Конвенции о некоторых вопросах, относящихся к коллизии законов о гражданстве от 12 апреля 1930 года, однако она

не увенчалась успехом. Содержание Конвенции 1930 года, в конечном счете, было направлено на решение иных коллизионных вопросов, возникающих в рамках института гражданства.

Теоретические положения

Первой действующей и на сегодняшний день конвенцией стала Конвенция о статусе апатридов, принятая 28 сентября 1954 года и вступившая в силу 6 июня 1960 года. Исходя из преамбулы Конвенции 1954 года, основную цель ее принятия можно обозначить следующим образом: урегулирование и улучшение правового статуса лиц без гражданства.

Правовое определение апатрида (или лица без гражданства) закреплено в статье 1 Конвенции о статусе апатридов 1954 года. В соответствии с этой статьей «под термином “апатрид” подразумевается лицо, которое не рассматривается гражданином каким-либо государством в силу его закона» [Конвенция о статусе апатридов, 1954.]. При этом Конвенция 1954 года называет перечень условий, при наличии которых Конвенция не распространяет свое действие.

Согласно данной Конвенции на апатридов распространяется действие законов того государства, на территории которого эти лица находятся. Конвенция 1954 года закрепила такое важное положение, как недопустимость дискриминации в отношении лиц без гражданства. В ее рамках регулируются также вопросы имущества таких лиц, трудовое и социальное обеспечение апатридов, отдельно отмечаются положения, касающиеся административной ответственности лиц без гражданства. Как мы можем видеть из содержания и объема Конвенции 1954 года, она посвящена регулированию большинства наиболее социально значимых аспектов жизни человека.

Проблемные аспекты правового регулирования

О. В. Перегудова называет безгражданство правовой аномалией [Перегудова, 2019, с. 459–463], так как в правовых актах большинства стран мира закреплено право человека на гражданство. На наш взгляд, следует согласиться с представленной точкой зрения, так как гражданство, в первую очередь, является гарантией наиболее полной реализации правового статуса лица. Лица без гражданства подчиняются праву того государства, на территории которого они имеют постоянное или преимущественное проживание. Однако стоит отметить, что, не смотря на такую коллизионную привязку физического лица — апатри-

да к месту пребывания или проживания, статус апатридов в большинстве стран приравнивается к статусу иностранных граждан. Из этого мы можем сделать вывод о том, что набор прав такого лица является несколько ограниченным по сравнению с другими гражданами страны, которые имеют с государством оформленную правовую связь.

Также в современном мире не только национальное, но и международное право направлено на сокращение числа лиц без гражданства. Об этом свидетельствует принятие еще одной конвенции в рамках Организации Объединенных Наций — Конвенции о сокращении безгражданства от 30 августа 1961 года. Целевая направленность этой Конвенции видна из ее названия — сокращение случаев безгражданства в мире. Одним из важнейших положений, которые нашли свое закрепление в рассматриваемой Конвенции, стало правило, согласно которому найденный, который был найден на территории страны — участницы договора при отсутствии у него родителей должен быть признан родившимся на этой территории от граждан этого же государства [Конвенция о сокращении безгражданства, 1961.]. Таким образом, Конвенция 1961 года направлена на то, чтобы исключить возможность вновь рожденных детей на становление апатридами. Эта Конвенция закрепляет право государства флага или места регистрации в отношении суден и летательных аппаратов, что также направлено на автоматическое признание новорожденных гражданами того или иного государства. Помимо этого, Конвенция 1961 года закрепила правило, согласно которому утрата лицом гражданства становится возможной только в случае приобретения им иного гражданства. Иной же порядок считается недопустимым.

Необходимо также отметить, что оговорки к Конвенции 1961 года согласно пункту 1 статьи 17 могут быть сделаны только в отношении создания специального учреждения в рамках Организации Объединенных Наций, в отношении рассматриваемого спора, а также в отношении подопечных государству территорий. Таким образом, мы видим, что не допускаются оговорки в отношении основных положений статьи, а перечень допустимых в основном касается только процессуальных моментов, а не предоставления гарантий.

Однако так как в настоящее время в мире действуют две конвенции, посвященные определению статуса апатридов, которые направлены на сокращение количества лиц без гражданства, их практическая реализация может вызывать неоднозначные мнения. Во-первых, согласно статистическим данным, приведенным Агентством ООН по делам беженцев в отчете от 18 июня 2020 года, на конец 2019 года количе-

ство лиц, вынужденно перемещенных, во всем мире — 79,5 млн человек, при этом количество лиц без гражданства — 4,2 млн человек [Глобальный отчет, 2019]. Приведенные цифры являются достаточно весомыми и свидетельствуют о том, что ситуация в мире относительно числа лиц без гражданства является не самой положительной.

Также если мы проанализируем рассмотренные нами конвенции с точки зрения числа подписавших стран, то увидим, что Конвенцию 1954 года подписало 23 государства, а Конвенцию 1961 года — всего 17 стран. При этом Российская Федерация не является участником ни одной из них. С одной стороны, такое небольшое количество участников должно насторожить мировое сообщество. С другой же стороны, как справедливо отмечается в научной литературе, многие права апатридов, которые декларируются в Конвенциях 1958 и 1961 годов нашли свое отражение в национальном законодательстве стран [Плюгина, 2011, с. 1–7], при этом фактор их участия в таких отношениях совершенно необязателен.

Пути решения правоприменительных проблем

Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев также предпринимает попытки для разрешения возникшей ситуации и разрабатывает рекомендации для стран-участниц по исполнению положений конвенций. Например, Руководящие принципы по вопросам безгражданства № 1: Определение понятия «лицо без гражданства» в статье 1(1) Конвенции 1954 г. о статусе апатридов [Руководящие принципы № 1].

Многие государства, как во исполнение положений Конвенций, так и по собственной инициативе, предпринимая попытки улучшить сложившуюся ситуацию. Например, Туркменистан после присоединения в 2012 году к Конвенции 1961 года провел масштабное изучение состава населения с целью выявления лиц без гражданства, а затем предоставил гражданство более 4000 лиц [Решение проблемы безгражданства]. Другим положительным примером является Кыргызстан, в котором в 2007 году был принят закон, сильно упрощающий процедуру приобретения гражданства как апатридами, так и населением в целом.

В Российской Федерации, несмотря на неучастие в конвенциях, также предпринимаются меры по сокращению числа апатридов. Так, в России действуют Федеральный закон от 31 мая 2002 г. № 62-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации» [«О гражданстве РФ»] и Фе-

дерального закона от 25 июля 2002 года № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» [«О правовом положении иностранных граждан в РФ»]. Данные законы закрепляют основной набор прав, которыми обладают апатриды на территории России. К таковым относятся, например, право на объединение (ассоциации), право на обращение в суд, свобода исповедовать религию, защита авторских и промышленных прав, право на образование, право на медицинскую помощь и многие другие.

Выводы

Наиболее простым и эффективным способом решения проблемы безгражданства, на наш взгляд, является самостоятельное оформление апатридом правовой связи с тем или иным государством. Однако это не всегда возможно в силу различных причин, которыми могут являться, например, нежелание самого лица приобретать гражданство, а также фактическая невозможность стать гражданином страны в силу иных, не зависящих от апатрида причин.

Таким образом, правовой статус апатридов в настоящее время довольно полно урегулирован. Многие страны мира стараются предпринять все попытки для того, чтобы исправить ситуацию. Некоторые государства присоединяются к международным конвенциям, другие же подстраивают свое внутреннее законодательство под международные стандарты. Несмотря на это, число лиц без гражданства в настоящий момент продолжает оставаться на довольно высоком уровне, а значит, проблема апатризма требует несколько иного подхода, чем тот, разработан в настоящий момент.

Литература

- Федеральный закон от 31.05.2002 № 62-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*. 03.06.2002. № 22. Ст. 2031.
- Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*. 29.07.2002. № 30. Ст. 3032.
- Абашидзе А. Х., Солнцев А. М. Апатриды и неграждане в свете современного международного права. *Современное право*. 2012. № 10. С. 101–104.
- Глобальный отчет 2019. *UNHCR Агентство ООН по делам беженцев. Россия*. URL: <https://www.unhcr.org/ru/stats> (дата обращения: 19.03.2021)
- Конвенция о сокращении безгражданства* (Заключена в г. Нью-Йорке 30.08.1961). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/statelessness.shtml (дата обращения: 11.03.2021)

- Конвенция о статусе апатридов* (Заключена в г. Нью-Йорке 28.09.1954). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/apatride.shtml (дата обращения: 11.03.2021)
- Перегудова О. В. Проблемы международно-правового регулирования статуса апатридов и бипатридов. *Актуальные проблемы сравнительного правоведения. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием профессорско-преподавательского состава, аспирантов и магистров*. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 2019. С. 459–463.
- Плюгина И. В. О статусе апатридов и сокращении безгражданства в Российской Федерации. *Государство и право. Юридические науки*. 2011. С. 1–7.
- Решение проблемы безгражданства. Справочный документ, подготовленный УВКБ ООН для Международной конференции по вопросам миграции и безгражданства*. Ашхабад. 23–24 июня 2014 г. 11 с.
- УВКБ ООН. *Руководящие принципы по вопросам безгражданства № 1: Определение понятия «лицо без гражданства» в статье 1(1) Конвенции 1954 г. о статусе апатридов*. URL: <http://www.refworld.org/docid/4f4371b82.html> (дата обращения: 19.03.2021)

Ощепкова Алина Игоревна

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

Пермь, Россия

Alina I. Oshchepkova

National Research University Higher School of Economics

Perm, Russia

Юриспруденция

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Научный руководитель — Е. С. Третьякова, канд. юр. наук

aiosepkova336@gmail.com

УДК 342.3

Конституционные принципы народовластия и разделения властей в Российской Федерации: соотношение понятий, современные проблемы реализации

Аннотация. Данная статья посвящена теме соотношения и взаимосвязи таких понятий, как народовластие и разделение властей. Рассмотрены практические аспекты реализации принципа народовластия и их связь с осуществлением принципа разделения властей. На основе ранее

проводимых опросов и исследований затронута проблема некоторой деформации российской модели разделения властей, в связи с чем приведено обоснование необходимости дальнейшей модернизации законодательства, направленного на стабилизацию отношений между различными элементами механизма реализации разделения властей в Российской Федерации.

Ключевые слова: народовластие, народный суверенитет, органы государственной власти, разделение властей, проблемы реализации, взаимоотношения, Конституция РФ.

Constitutional principles of people power and division of powers in Russia: Relationship of concepts and modern implementation issues

Abstract. This article discusses the relationship between the concepts «people power» and «division of powers». It focuses on the practical aspects of the implementation of people power in view of the division of powers. Based on previous surveys and research, the article discusses deformation of the Russian model of division of powers. It concludes that the Russian legislation needs modernization aimed at improving the balance between different elements of division of powers.

Keywords: people power, people's sovereignty, government bodies, division of powers, implementation issues, relationship, Constitution of Russia.

Принципы народовластия и разделения властей составляют основу конституционного строя Российской Федерации и являются одними из базовых механизмов для реализации демократии, закрепленной в статье 1 Конституции РФ [Конституция РФ, ст. 1]. Стоит отметить, что оба названных принципа являются одними из самых важных для функционирования современного российского общества. Детальное изучение народовластия и разделения властей позволит не только проанализировать практику их реализации в России, но и смоделировать будущие улучшения в работе обеих моделей для большей их эффективности.

Народовластие как правовая идея не является новой, она сформировалась примерно к концу XVIII века в Европе в трудах французских мыслителей, британских идеологов либерализма. Но как концепция, применимо к Российской Федерации, она существует не так давно. За время действия Конституции РФ правовое сознание граждан претер-

пело качественные изменения, в связи с чем в настоящее время наблюдается рост заинтересованности и интегрированности граждан в политическую сферу жизни общества.

Разделение властей проявляется в делении власти по горизонтали на законодательную, исполнительную, судебную ветви, а по вертикали — на федеральный уровень и уровень субъектов Федерации. Свое конституционное отражение данная модель нашла в статье 10 Основного закона Российской Федерации [Конституция РФ, ст. 10].

Несомненно, в рамках одной статьи будет крайне трудно освятить все аспекты реализации вышеобозначенных принципов. Но остановимся на вопросе характера их взаимодействия. Ключевым моментом в поиске ответа на поставленный вопрос будет обращение к статье 3 Конституции РФ, где, помимо закрепления принципа народного суверенитета, можно найти фактически прямое указание на место народовластия в реализации деления властей [Конституция РФ, ст. 3]. Как верно замечает В. В. Комарова, народный суверенитет выражается в признании народа в качестве верховного носителя государственной власти, которую он осуществляет самостоятельно и независимо от посторонних сил в исключительно своих интересах [Комарова, 2005, с. 19]. Основываясь на данном тезисе и нормах обозначенной ст. 3 Конституции РФ, можно сказать, что народовластие является не только одним из принципов конституционного строя, но и образует основу для реализации концепции разделения властей, выступает системообразующим фактором, согласно которому народу не просто делегируются властные компетенции на участие в политической жизни от государства — именно народ обладает неотчуждаемым верховенством и является единственным источником власти в Российской Федерации.

Но взаимодействие между этими двумя принципами не односторонне, оно взаимозависимо. Многонациональный народ Российской Федерации, обладая учредительными полномочиями, обеспечивает легитимность официальной власти, тем самым «мотивируя» государственный механизм на эффективную деятельность. В то же время эффективная работа органов государственной власти позитивно отразится на реакции общества.

Но на данный момент в Российской Федерации существует проблема, заключающаяся в нарушении связи между народом как носителем народного суверенитета и органами государственной власти как организационно-правового механизма, полномочным на осуществле-

ние официальной власти. Нарушение связи между ними проявляется как отсутствие взаимодействия между народом и органами государственной власти.

Решение данной проблемы кроется в активизации и развитии институтов гражданского общества и демократии в Российской Федерации, так как они являются носителями гражданской инициативы. Именно через них возможно взаимодействие представителей народа и власти. Подобными институтами могут быть всенародные обсуждения, ранее предусмотренные Конституцией СССР 1977 года [Конституция СССР, 1977, ст. 5], а в настоящее время — Регламентом Государственной Думы Федерального Собрания РФ [Постановление Государственной Думы РФ от 22.01.1998 № 2134-П ГД «О регламенте Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации», п. 6 ст. 119]. Через Общественную палату РФ и интернет-ресурс «Российская общественная инициатива» реализуема правотворческая инициатива общества. Несмотря на законодательное закрепление таких общественных возможностей, они не пользуются большим распространением. Это объясняется как низким уровнем осведомленности граждан России о возможности своего участия в политической жизни государства, так и необязательностью решений и установлений институтов гражданского общества в России. В связи с этим возникает вопрос о повышении правовой и политической культуры граждан Российской Федерации и о законодательном предоставлении более практически реализуемых полномочий институтам гражданского общества. Из последних мероприятий, направленных на укрепление взаимосвязи народа и государства, реализуемых Правительством РФ, стало создание Координационного центра, цель которого — в обеспечении взаимодействия федеральных министерств и ведомств, регионов и организаций в режиме реального времени. По сути, таким образом внедряется принципиально новый формат работы, не используемый ранее в системе государственного управления, за счет которого обеспечивается многоканальная система обратной связи государственных органов с гражданами.

Конституция РФ закрепила сложно структурированный характер официальной власти, где система публичной власти, центром которой является многонациональный народ Российской Федерации, разделяется на три ветви: законодательную, исполнительную и судебную. Размышляя о российской Конституции, председатель Конституционного Суда РФ В. Д. Зорькин обратил внимание на проблему дис-

баланса в системе разделения властей [Зорькин, 2018, с. 5]. Данной теме посвящены выводы экспертного опроса, проведенного в рамках конституционного мониторинга, подготовленного Институтом права и публичной политики [Конституционный мониторинг: Концепция... , 2014]. В опросе принимали участие эксперты: практикующие юристы, ученые-правоведы, государственные служащие, всего 300 респондентов. Согласно результатам опроса и экспертной оценки, модель реализации разделения властей в России находится на уровне «сравнительного благополучия» [Там же, 2014, с. 89]. То есть явных отклонений не наблюдается, но существуют некоторые недочеты, мешающие эффективной реализации данного конституционного принципа. Главное отклонение наблюдается во влиянии исполнительной власти и института Президента РФ и его Администрации на законодательную и судебную власти [Там же, 2014, с. 93]. Можно, следовательно, с уверенностью утверждать, что основным источником эрозии данного конституционного принципа является не столько законодательные и судебные решения, сколько политика права и правоприменительная деятельность [Там же, 2014, с. 96]. Этот вывод вытекает из данных экспертного опроса и поддерживается группой аналитиков. Смысл концепции — не в разделении властных полномочий между органами государственной власти, истинная цель — в сохранении политической свободы, подконтрольности власти обществу свободы. В связи с этим стоит отметить, что асимметричность и несбалансированность системы разделения и взаимодействия властей ведет к малой ее эффективности.

Исправление этой асимметрии также возможно с помощью корректировки взаимоотношений между ветвями власти за счет пересмотра существующего конституционного законодательства. Несомненно, эти изменения не должны быть радикальными, скорее точечными, тщательно проработанными, чтобы исключить возможность неверной трактовки положений в законе. Поправки не гарантируют полного искоренения дисбаланса, но они могут изменить существующий механизм в лучшую сторону.

В заключение отметим, что, несмотря на некоторые недочеты в существующей системе осуществления принципов народовластия и разделения властей, эта система является неотъемлемой частью правового эволюционного развития государства. Не случайно в Конституции РФ наше государство определяется как демократическое и правовое, что является неким курсом, идеальной моделью для современного

государственного развития, процесс и результат которого зависят от тщательной законодательной проработки, достойного исполнения положений, содержащихся в Основном законе, и, несомненно, активного участия во всем процессе многонационального народа Российской Федерации

Литература

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ). *Российская газета*, 04.07.2020, № 144 (8198).
- Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик (принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 октября 1977 г.) (утратил силу). URL: https://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/ (дата обращения: 19.04.2021).
- Зорькин В. Буква и дух Конституции. *Российская газета*. 2018. № 226. 16 с.
- Комарова В. В. Конституционно-правовые принципы народовластия в России. *Законодательство и экономика*. 2005. № 6. С. 16–21.
- Постановление Государственной Думы Российской Федерации от 22 января 1998 г. № 2134-П ГД «О регламенте Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/1575717/> (дата обращения: 19.04.2021).
- Постановление Правительства РФ от 12 февраля 2021 г. № 171 «О Координационном центре Правительства Российской Федерации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400258775/> (дата обращения: 19.04.2021).
- Конституционный мониторинг: Концепция, методика и итоги экспертного опроса в России в марте 2013 года*. Под ред. А. Н. Медушевского. М.: Институт права и публичной политики, 2014. 184 с.

Савельева Арина Александровна

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Arina A. Saveleva

St. Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

Юриспруденция

Международное публичное и частное право и вызовы современности
arinasaveleva_2000@mail.ru

Наследственная правосубъектность постмортальных детей

Аннотация. Проблематика института постмортальных детей, несмотря на неоднократное ее исследование научным сообществом, не теряет своей актуальности. Автор предлагает вновь углубиться в область регулирования современным гражданским законодательством призыва к наследованию лиц, появление на свет которых обусловлено постмортальной репродукцией, явлением, вызывающим дискуссии не только в юридической, но и в медицинской, морально-этической сферах, и рассмотреть стоящие перед теорией и практикой задачи и перспективы определения и развития наследственной правосубъектности постмортальных детей.

Ключевые слова: наследование, постмортальные дети, вспомогательные репродуктивные технологии, экстракорпоральное оплодотворение, nasciturusy, наследственная правосубъектность

Hereditary legal capacity of posthumous children

Abstract. Although a large amount of research has been undertaken in this area, legal issues related to posthumous children are still relevant. The article explores current regulatory practices related to inheritance by persons who were born due to posthumous reproduction—a phenomenon that causes debates not only in the legal, but also in the medical, moral and ethical spheres. The article also discusses issues and prospects of determining and developing hereditary legal capacity of posthumous children.

Keywords: inheritance, posthumous children, assisted reproductive technologies, in vitro fertilization, nascituruses, hereditary legal capacity.

Действующее в области наследственного права регулирование характеризует право наследования как право наследодателя распорядиться принадлежащим имуществом на случай своей смерти и право наследников получить такое имущество после смерти наследодателя — данное определение называет центральные фигуры наследственного правоотношения: наследодателя и наследников. Для целей настоящего исследования особый интерес представляет правовой статус именно последних: п. 1 ст. 1116 ГК РФ определяет две категории лиц, которые могут призываться к наследованию [Гражданский кодекс РФ (часть третья)]: 1) существующие наследники — находящиеся, в живых в момент открытия наследства; 2) будущие наследники, nasciturusy [Словарь нотариальных терминов], — зачатые при жизни наследодателя и родив-

шиеся живыми после его смерти. Появление насцитуруса определяется процессом постмортальной репродукции, исторически описывающим зачатие при жизни отца и появление ребенка уже после смерти родителя, поскольку иного способа забеременеть, чем естественное оплодотворение как следствие полового акта, не существовало: пик рождаемости насцитурусов приходится на военное время, когда дети появляются уже после смерти отцов, призванных на фронт.

В современном мире понятие постмортальной репродукции значительно шире и означает появление на свет не только насцитурусов, но и постмортальных детей — не известны п. 1 ст. 1116 ГК РФ, но активно обсуждаемы правовым сообществом категории лиц, наследственная правосубъектность которых является предметом настоящего исследования. Постмортальным именуют ребенка, который был и зачат и рожден после смерти наследодателя (Постмортальный, *post-mortalis*, -е (гр. *post* + *mors* — смерть) — посмертный, возникающий после смерти) [Словарь патофизиологических терминов]. Появление на свет таких детей стало возможным с развитием новых технологий и науки, одним из достижений которых стало искусственное оплодотворение, не зависящее от полового акта и даже женского организма, что позволило многим людям осуществить мечту стать родителями, победив бесплодие. Собирательным для всех методов искусственного оплодотворения является понятие вспомогательных репродуктивных технологий, согласно ст. 55 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» это «методы лечения бесплодия, при применении которых отдельные или все этапы зачатия и раннего развития эмбрионов осуществляются вне материнского организма (в том числе с использованием донорских и (или) криоконсервированных половых клеток, тканей репродуктивных органов и эмбрионов, а также суррогатного материнства)» [Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»].

Так, процесс оплодотворения в зависимости от способа протекания возможен вне женского организма частично или полностью. В последнем случае слияние яйцеклетки и сперматозоида, развитие эмбриона происходят в лабораторных условиях, это называется экстракорпоральным оплодотворением (далее — ЭКО). Наиболее распространенной процедурой среди всего перечня вспомогательных репродуктивных технологий, зарекомендовавшей свою эффективность, является следующая: для лучшего прогноза оплодотворяются сразу несколько яйцеклеток, в результате чего созревают несколько эмбрионов — ввести их в полость матки полностью не получится, но можно сохранить

для последующего использования, например, в случае неудачной попытки беременности или возникновения желания родить еще детей. Поддержка жизнеспособности эмбрионов в течение длительного времени обеспечивается криоконсервацией, замораживанием и хранением при критически низких температурах. Нередко данная процедура применяется и к половым клеткам (яйцеклетке и сперматозоиду), используемым в ЭКО или в рамках иных методов вспомогательной репродукции. Часть 5 ст. 55 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в РФ»: «Граждане имеют право на криоконсервацию и хранение своих половых клеток, тканей репродуктивных органов и эмбрионов за счет личных средств и иных средств, предусмотренных законодательством РФ» [Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»], основания процедуры определены п. 8 Приказа Минздрава России от 31.07.2020 № 803н «О порядке использования вспомогательных репродуктивных технологий, противопоказаниях и ограничениях к их применению», например: «...хранение половых клеток, эмбрионов и/или тканей репродуктивных органов по желанию пациента, в том числе в случае “отложенного материнства”» [Приказ Минздрава России «О порядке использования вспомогательных репродуктивных технологий, противопоказаниях и ограничениях к их применению»]. Достижения в области криоконсервации существенно расширяют назначение вспомогательных репродуктивных технологий, которые теперь являются не только спасением от бесплодия, но и возможностью продолжения рода умершего обладателя соответствующих половых клеток. Их получение теперь стало возможным не только при жизни лица, но и после его смерти — посмертное извлечение спермы мужчины или яйцеклетки женщины. Первый известный случай, произошедший в 1997 году, вызвал настоящий резонанс: пока муж находился в коме и умирал от менингита, жена попросила врачей осуществить забор его спермы, однако, чтобы использовать биологический материал и родить ребенка женщине пришлось пройти несколько судебных разбирательств ввиду настороженного отношения судов к отсутствию предварительного согласия на получение спермы [Сайт русской службы BBC News].

Таким образом, в современном мире появление постмортальных детей обеспечивается и наукой (технический прогресс), и правом (легитимация вспомогательных репродуктивных технологий), однако сам термин «постмортальный» ни в практике, ни в законодательстве не фигурирует, а действующее в области наследования регулирование и вовсе отрицает наследственный статус данных субъектов. Такой подход,

характерный особенно для стран постсоветского пространства, не представляется правильным как дискриминационный хотя бы потому, что разница в моменте зачатия не должна быть решающей в вопросе допуска к наследованию: если им обладают nascитурусы, то почему не должны обладать постмортальные дети. Любопытно, что ранее действующий ГК РСФСР в ст. 530 разделял наследников по основанию наследования — завещание или закон, и, допуская в обоих случаях наследование детьми, родившимися после смерти наследодателя, делал акцент на зачатии при его жизни лишь применительно к наследованию по завещанию, тем самым формально не ограничивая возможность наследования постмортальными детьми в законном наследовании («а также дети наследодателя, родившиеся после его смерти») [Гражданский кодекс РСФСР]. Однако данным «дефектом» юридической техники не пользовались на практике, так как рождение постмортальных субъектов было настоящей редкостью, сейчас же это встречается все чаще, и если морально-этическую сторону данного явления можно оценивать, то объективное его существование, как и проблематику, отрицать невозможно.

Значительные успехи в исследуемой области демонстрируют зарубежные страны. Например, США: Верховным судом Массачусетса в 2002 г. постмортальные дети были признаны самостоятельными субъектами наследственных правоотношений при условии предварительного согласия наследодателя на их рождение, во Флориде условием наследования постмортальными детьми является указание таких наследников в завещании, в Луизиане — брачные узы родителей, Калифорния же предъявляет целый комплекс требований: письменное согласие наследодателя на использование генетического материала, ограниченный двумя годами срок зачатия для участия ребенка в наследстве, назначение наследодателем лица, осуществляющего контроль за использованием генетического материала, которое уведомит после смерти наследодателя лицо, ответственное за распределение наследственного имущества о наличии материала в целях посмертного зачатия, и т. д. Германское гражданское уложение регулирует данный вопрос иным образом: наследодатель вправе в завещании указать последующего наследника — еще не зачатого ребенка, который может призываться к наследованию в течение 30 лет со дня открытия наследства, в это время наследственное имущество делится между так называемыми первоначальными наследниками, ограниченными в его распоряжении в целях сохранения имущества для последующего наследника, который после рождения должен будет возместить первоначальным понесенные расходы [Шелютто, 2016, 91–98 с.].

Несмотря на очевидную разницу, иностранные правовые подходы имеют общность в развитии таких критериев определения наследственного статуса постмортальных детей, как разрешение на использование биоматериала или иные предпосылки согласия наследодателя, срочность рождения, контроль за распределением имущества и т. д. Безусловно, зарубежное регулирование данного вопроса не является идеальным, но на него стоит обратить внимание как на более прогрессивное. Так, необходимым видится дополнение п. 1 ст. 1116 ГК РФ положением о возможности призыва к наследованию лиц, зачатых и после смерти законодателя, так как данный вывод из текста существующей нормы вывести невозможно: ошибочной признается идея расширительного толкования п. 1 ст. 1116 ГК РФ путем отождествления «зачатия при жизни» и «забора половых клеток», «криоконсервации половых клеток, эмбрионов» ввиду логического противоречия бессрочности хранения замороженного биологического материала и определения в ст. 1116 ГК РФ раздела наследства возможным только после рождения ребенка — действительно, попытка наделить наследственной правосубъектностью постмортальных детей таким способом является не только неудачной, но и губительной для оборота: наследники будут вынуждены ждать, когда полученный и криоконсервированный биологический материал будет использован для зачатия и рождения ребенка, без чего будет невозможен раздел наследственного имущества — такое ожидание, благодаря достижениям в области криоконсервации, может затянуться не только на годы, но и на десятилетия в условиях отсутствия каких-либо гарантий использования лицом замороженных спермы, яйцеклеток и эмбрионов, что может создать почву для злоупотребления правом. В связи с этим единственно верным является именно прямое указание в тексте закона на наследственный статус постмортальных детей, однако и зарубежный опыт, и российская действительность указывают на то, что в целях адекватного функционирования оборота данный не должен быть абсолютным — здесь и возникает проблема установления обязательных условий для посмертного зачатия, обеспечивающих возможность родившегося ребенка претендовать на долю в наследстве.

Данная проблема проистекает из правовой неопределенности в области вспомогательных репродуктивных технологий: нужно ли согласие лица на использование посмертно его биоматериала, является ли такое согласие презюмируемым, какова судьба биоматериала и т. д. Окружающий мир является настолько непредсказуемым, что обнаружение после смерти лица его распоряжения, причем в письменной форме, на забор и использование своего биоматериала в репродуктив-

ных целях является весьма маловероятным, кроме того, письменное согласие легко подделать — тогда использовать биоматериал и допустить к наследованию постмортальных детей возможно через презумпцию согласия наследодателя на использование биоматериала, что, однако, может противоречить воле умершего, теперь никому не известной. В таком случае рациональным представляется ориентация на обстановку и доказывание заинтересованным в использовании биоматериала лицом положительного отношения наследодателя к появлению постмортального наследника, которое должно быть поставлено во временные рамки, чтобы партнер или родственник покойного смог оправиться после горя и успешно использовать биоматериал, при этом не нарушив права других наследников.

Представленные рассуждения являются лишь робкими подступами к решению проблемы наследственной правосубъектности постмортальных детей, игнорируемой российским законодателем. Однако рано или поздно ему все же предстоит приступить к сложной, но осуществимой задаче восполнения имеющихся в исследуемой области пробелов, осознав неправильность тактики правового игнорирования реальности, измененной развитием науки и новых технологий. В настоящее же время научные дискуссии на тему наследственной правосубъектности постмортальных детей продолжаются, а многие вопросы так и остаются без ответов.

Литература

- Гражданский кодекс Российской Федерации* (часть третья) от 26.11.2001 № 146-ФЗ (ред. от 18.03.2019). *КонсультантПлюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34154/620cbac8df1078128fbd57102ac49f59876e857e/ (дата обращения: 30.03.2021).
- Гражданский кодекс РСФСР. Официальный интернет-портал правовой информации*. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102013669&backlink=1&&nd=102010099> (дата обращения: 27.03.2021).
- Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 22.12.2020) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). *КонсультантПлюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/3b0e0cbbd6f1b1a07c0b0b3d4df406a2ecf108a1/ (дата обращения: 23.03.2021).
- Дети, зачатые после смерти родителя: установление происхождения и наследственные права. *Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-zachatye-posle-smerti-roditelya-ustanovlenie-proishozhdeniya-i-nasledstvennye-prava/viewer> (дата обращения: 24.03.2021).
- Приказ Минздрава России от 31.07.2020 № 803н «О порядке использования вспомогательных репродуктивных технологий, противопоказаниях и огра-

ничениях к их применению» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.10.2020 № 60457). *КонсультантПлюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_365474/ (дата обращения: 27.03.2021).

Словарь нотариальных терминов. Нотариус Уланов Антон Геннадьевич. URL: <https://www.48notary.ru/glossary/nasciturus/#:~:text=%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%86%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%80%D1%83%D1%81%20%2D%20%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2C%20%D0%B7%D0%B0%D1%87%D0%B0%D1%82%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%20%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8,07.04.2016%2C%201055%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BC%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2>. (дата обращения: 24.03.2021).

Словарь патофизиологических терминов. URL: https://www.ggau.by/downloads/farmakologija/patfiziologiya/slower_patfiziologija.pdf (дата обращения: 23.03.2021).

Этично ли использовать сперму умерших. *BBC News Русская служба*. URL: https://www.bbc.com/russian/society/2016/06/160603_vert_fut_using_a_dead_man_sperm (дата обращения: 24.03.2021).

Семина Татьяна Ивановна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Tatiana I. Semina

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Международное публичное и частное право и вызовы современности

Научный руководитель — А. А. Дорская, д-р юрид. наук, проф.

tato4ka1994.semina@gmail.com

УДК 341

Проблема международно-правовой имплементации норм об ответственности международных организаций

Аннотация. Предметом исследования в статье является процесс имплементации норм ответственности международных организаций. Высокую степень актуальности в современном международном праве имеют проблемы международно-правовой ответственности междуна-

родных организаций, и их изучение является наиболее важным с теоретической и практической стороны.

Ключевые слова: международно-правовая имплементация, ответственность международных организаций, Организации Объединенных Наций.

International legal regulation of responsibility of international organisations

Abstract. The article focuses on the issues of international legal regulation of responsibility of international organisations. These issues are highly relevant for modern international law and require both theoretical and practical understanding.

Keywords: international legal regulation, responsibility of international organisations, the United Nations.

В современном мире при постоянном контакте и взаимодействии одних субъектов международного права (государств) с другими субъектами в целях решения различных вопросов, затрагивающих множество тем. Такие взаимодействия (отношения) регулируются на законодательно закрепленных нормах, которых придерживаются страны-участники и ими регулируются все правила поведения государств, а также возможность обеспечения этих прав. Важнейшим из инструментов является международно-правовая ответственность, как для государств, так и для иных субъектов, ответственность предусматривает наказание за несоблюдение норм и появление вредных последствий в различных сферах межгосударственного сотрудничества.

Проблематика международно-правовой ответственности является актуальной и начинается уже с самого понятия. Так разными авторами она сформулирована по-разному, от конкретной обязанности, которая обусловлена неправомерным поведением, до целого комплекса правоотношений, возникающих между правонарушителем и государством. Тем не менее есть авторы, относящие это к последствиям негативного характера, которые представляют собой возмещения ущерба.

«Юридическая ответственность как вертикальное и во многом одностороннее правоотношение, при взаимоотношениях между персонею (правонарушителем) и государством, влечет за собой обязанности первого понести наказание за совершение неправомерных правонарушений. Юридическая ответственность непосредственно связана с принуждением к выполнению обязательств и трактуется как нарушение установленных норм. Природа и сущность государственной

ответственности еще более сложна, так как ее трудно определить при учете правового равенства государств» [Толочко, 2019].

К международно-правовой ответственности можно отнести последствия, которые возникли после нарушения международных обязательств. До XX века всех особенно волновала материальная ответственность за принесенный ущерб, принесенный иностранной личности или имуществу, но позднее ответственность стали рассматривать как правонарушения, наносящие вред общим устоям международного правопорядка.

В период послевоенного становления в рамках новообразованной ООН разрабатывались и принимались ключевые для международного права документы. Основные цели документов были направлены на защиту основных прав и свобод человека и на борьбу с расизмом, апартеидом, сегрегацией, нацизмом, геноцидом и различными проявлениями дискриминации. Ряду документов присвоен обязательный характер исполнения, в них содержатся нормы международного права. А другие носят рекомендательный характер и опираются на моральную сторону.

В 1945 г. был принят Устав Организации Объединенных Наций, который предусматривал ответственность за нарушение международных правил против мира и безопасности. К 1956 г. по поручению Генеральной Ассамблеи ООН основным институтом по установлению норм стала Комиссия международного права, незамедлительно приступившая к разработке норм по ответственности за ущерб, причиненный личности и имуществу иностранных граждан.

В 1963 г. вектор был направлен на решение проблем предоставления независимости колониальным странам, так как в данном случае нарушались права и свободы населения целых стран.

С 1978 г. положено начало рассмотрению действий после которых могли наступить вредные последствия. Генеральная Ассамблея ООН, проводившаяся ранее в 1947–1954 гг., к 1982 г. снова возобновляет свою деятельность в целях проведения разработки проекта Кодекса преступлений против мира и безопасности человечества. К 12 декабря 2001 г. принимается Резолюция, в приложениях к которой содержится документ «Ответственность государств за международно-противоправные деяния».

По окончании проведения второго чтения Проекта статей об ответственности государств за международно-противоправные деяния Комиссией международного права. Резолюцией 56/82 от 12 декабря 2001 г. Генеральная Ассамблея направила в Комиссию прошение о на-

чале работы над темой ответственности международных организаций. К 2008 г. проект Резолюции был принят. Это послужило начальной ступенью в становлении принципа ответственности международных организаций в международном праве.

В данном проекте было отражено то, что международное деяние несет и международную ответственность. В проекте была рассмотрена природа появления международной ответственности, международные противоправные деяния и ответственность за их нарушения. Во второй части отражены не все формы ответственности, которые есть в международном праве, здесь нашли отражения: реституция, компенсация и сатисфакция.

Большинство статей проекта по своему характеру направлены на решение проблем по возмещению ущерба, а например, восстановление прежнего состояния и принудительные действия на неправомерное поведение не нашли в проекте отражения.

Проект статей ответственности международных организаций идентичен. В первой части отражена ответственность за нарушение прав, но не нашла отражения ответственность за действия, которые были причинены, исходя из правомерного поведения, но повлекли причинение ущерба. Этот документ позволяет применять международную ответственность государства за противоправное деяние организации. (п. 2 ст. 1). Многие международные организации посчитали, что это положение позволяет привлекать к ответственности государство, которое привлечь на основании норм об ответственности государств не представляется возможным.

«Некоторые авторы полагают, что без одновременного присутствия фактических и юридических оснований отсутствует возможность призвания государства к международно-правовой ответственности. Но практически выявить такие доказательства удастся не всегда по причине невозможности выявить мотивы и конъюнктуру произошедшего, а также невозможности выявить отклонения от обязанности соблюдать нормы международного законодательства» [Кравчук, 2017. 300 с.].

В главе 4 трактуется ответственность, наступающая в связи с деянием государства или международной организации. В 10-й главе намечается ответственность государства в связи с деянием международной организации. В указанном документе приводятся и нормы, фиксирующие формы определения международно-противоправного деяния (часть 1), международная ответственность и ее содержание (часть 2), нормы об имплементации международной ответственности

международной организации (часть 3), которые уподобляются соответствующим нормам Проекта статей об ответственности государств. Но в этих документах нет отражения понятия международно-правовой ответственности, хотя это необходимо для точного понимания, в связи с возрастающей ролью института международных отношений. Также необходимо определить более четкие регламентации по отношению к мерам, применяемым к субъектам — нарушителям норм.

Положения, изложенные в Проекте статей об ответственности, не являются нормами директивного характера, и обязательности в их исполнении нет, что в определенной мере лишает их эффективности. В процессе обсуждения статей на сессии Генеральной Ассамблеи ООН вопросу о юридическом статусе статей было уделено немало внимания. Обсуждение шло по тем же направлениям, что и в самой Комиссии международного права. В результате Комиссии было рекомендовано принятие соответствующей резолюции, не исключающей подготовку конвенции, что в общем и было принято Ассамблеей. Делегация представителей Российской Федерации предлагала универсальную конвенцию, но для этого у всех государств должна быть возможность принятия ответственности. Возрастание внимания к этим проблемам, способствовать развитию права международной ответственности, а также развитию национального права.

Нормы затрагивают все международно-правовые отношения, и это является гарантом их соблюдения. Именно поэтому ответственность является принципом международного права.

Общетеоретические и методологические основы имплементации норм международного права в национальное право подробно освещены в публикациях многих авторов. В теории международного права термин «имплементация» истолковывается как фактическая реализация международных обязательств на внутригосударственном уровне, осуществляемая путем трансформации международно-правовых норм в национальные законы.

И. Н. Барциц, считает, что имплементация является обязательным условием для осуществления международных прав.

А. С. Гавердовский считает имплементацию, направленную деятельность государства, для реализации всех взятых обязательств.

В. В. Милинчук и Ю. А. Тихомирова считают имплементацию переходом с международного права в национальное, воспринимают ее как присоединение, ратификацию.

Имплементацию стоит понимать, как реализацию норм международного права в национальное.

Государство, присоединяясь к международному договору обязаны внедрить во внутреннее законодательство нормы, отраженные в договоре. Адаптация норм зависит от внутреннего устройства. Изначально проводится ратификация договора. Прядок ратификации регулируется международными договорами и различными отраслями того государства, которое присоединяется к договору.

При применении норм на национальном уровне они делятся на самоисполнимые и которые зависят от национального права. И в каждом государстве нормы будут относиться к тем или иным, и их исполнение будет зависеть от национального права этой страны. То есть государство будет применять различные способы имплементации. К способам имплементации, как правило, относят:

- инкорпорация (непосредственное включение норм международного права во внутригосударственное право);
- трансформация (Переработка текста международного договора и принятие на основе этого акта внутренних норм);
- отсылки (указание в нормативных актах государства отсылок на международные договоры).

В ЕС, государства в основном пользуются последним вариантом. В этих государствах международное законодательство признано частью национального. Так, в конституциях Греции (ст. 28), Болгарии (п. 4, ст. 5), Эстонии (ст. 123), Германии (ст. 25), Франции (ст. 55), Испании (ст. 96), Италии (ст. 10) предусмотрено, что все международные договоры, в том числе конвенции, являются частью национального законодательства этих государств.

Если рассмотреть Россию, то ей присущи все перечисленные способы имплементации. Инкорпорация отражается в самой Конституции, куда попробовали добавить нормы Всеобщей декларации прав человека. Однако многие эксперты считают, что процесс является незавершенным и больше похож на трансформацию, а также называют данную норму отсылочной, но затрудняются точно определить ее характер. С. А. Авакьян, считает, что международно-правовые нормы еще не претерпели трансформацию во внутреннее право. В. В. Ершов, считает, что в России присутствует единство международного и национального права, которое базируется на международных актах. То есть обе системы позволяют друг друга корректировать и взаимодействуют, не поглощая, не сливаясь.

Считается, что использовать все способы имплементации позволяют неоднозначные положения Конституции РФ. Так, ученые отмечают, что ратифицированная Декларация прав человека по юриди-

ческой силе равняется Конституции РФ. Стоит заметить, что применение международных норм часто не соответствует мировым стандартам, отсутствует буквальное совпадение норм, что приводит к использованию международных норм в качестве образца.

Международные договоры могут содержать так называемые имплементационные статьи, предусматривающие обязательства государств принять необходимые меры на национальном уровне» [Рыбаков, 2020].

Неотъемлемой частью имплементации является оказание помощи и контроль за исполнением договоров, вплоть до механизмов разрешения споров. Помощь предоставляется по запросу, и в приоритете страны с ограниченными ресурсами.

Так как Россия ведет активное сотрудничество с другими странами, то можно сказать, что это будет позитивно влиять на национальное право. «Институт гарантий обеспечения выполнения международных договоров нашел отражение в сложившейся в современности международно-правовой системе и, что не менее важно, обрел подобающее ему доктринальное освещение» [Ибрагимов, 2020].

Важно соблюдать нормы международного права в области защиты прав человека. Следует отслеживать нарушения норм решений Европейского Суда по правам человека и создать структуры, которые бы отслеживали и пресекали все нарушения. Необходимо мониторить и нарушения, касающиеся охраны окружающей среды.

Таким образом, для поддержания мира и соблюдения безопасности требуется соблюдать принципы и выполнять принятые обязательства. То есть международно-правовая ответственность на сегодняшний день должна обеспечивать охрану международной законности и всеобщий мир.

Особое значение имеют нарушения, которые приводят к тягчайшим преступлениям против человечества, против наций, колоний, все, что нарушает права и свободы человека.

На современном этапе проблемой международно-правовой имплементации норм об ответственности международных организаций является то, что во многих странах национальное законодательство не соответствует международному праву. И для достижения целей стоит создавать условия для успешного взаимодействия, так как нормы затрагивают все международно-правовые отношения и это является гарантом их соблюдения. Именно поэтому ответственность является принципом международного права.

В качестве примера имплементации международных норм в национальное законодательство можно привести систему прав и свобод

человека, которое соблюдается на национальном и международном уровнях. В настоящее время каждое государство нуждается в поддержке правопорядка, то всем участникам международных взаимоотношений необходимо соблюдение норм международного права.

Литература

- Ибрагимов А. М. Институты гарантий и ответственности в контексте их значения для обеспечения выполнения международных договоров. *Закон и право*. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instituty-garantiy-i-otvetstvennosti-v-kontekste-ih-znacheniya-dlya-obespecheniya-vypolneniya-mezhdunarodnyh-dogovorov> (дата обращения: 16.04.2021).
- Кравчук Н. В. 2019.02.044. Институт ответственности в международном праве: Монография, Авт. колл.: Р. Л. Хачатуров, А. А. Гогин, М. В. Кешнер и др.; под общ. ред. д-ра юрид. наук, проф. Р. Л. Хачатурова. М.: Юрлитинформ, 2017. 300 с. (Библиотека международного права). Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2019-02-044-institut-otvetstvennosti-v-mezhdunarodnom-prave-monografiya-avt-koll-r-l-hachaturov-a-a-gogin-m-v-keshner-i-dr-pod-obsh-red-d-ra-yurid> (дата обращения: 16.04.2021).
- Рыбаков А. В. Особенности имплементации международных договоров ООН по вопросам космической деятельности в национальное законодательство государств — членов ЕС. *Международное право*. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-implementatsii-mezhdunarodnyh-dogovorov-oon-po-voprosam-kosmicheskoy-deyatelnosti-v-natsionalnoe-zakonodatelstvo> (дата обращения: 16.04.2021).
- Толочко О. Н. Международно-правовая ответственность государств как особый вид юридической ответственности. *Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан*. 2019. № 2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodno-pravovaya-otvetstvennost-gosudarstv-kak-osobyi-vid-yuridicheskoy-otvetstvennosti> (дата обращения: 15.04.2021).

Актуальные вопросы уголовного права и криминологии

Алексеева Татьяна Сергеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Tatiana S. Alekseeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Научные руководители — Е. Ю. Калинина, канд. юр. наук,

Д. Д. Стукалова, ст. преп.

akvarelts@mail.ru

УДК 343.9

Особенности воспитательной деятельности по профилактике молодежного наркотизма

Аннотация. Статья посвящена предотвращению употребления детьми наркотиков в школе, одной из важнейших проблем современного мира. Прием психоактивных веществ отрицательно сказывается как на психическом, так и на физическом здоровье учеников. Барьером может быть деятельность самого учителя по профилактике молодежного наркотизма.

Ключевые слова: наркомания, профилактика молодежного наркотизма, педагогическая деятельность, психоактивные вещества.

Educational activities for the prevention of youth drug addiction

Abstract. The article discusses prevention of drug use by children at school as one of the major challenges facing modern society. Psychoactive substances adversely affect both mental and physical health of students. Teachers and their active engagement in prevention of drug use by children and youth is seen as one of the major tools to curb drug addiction.

Keywords: drug addiction, prevention of youth drug addiction, pedagogical activity, psychoactive substances.

В современном мире, равно как и много лет назад, школа являлась и является одним из важнейших институтов первичной социализации детей, интегрирования их в общество. Ее функция — обучать поколения, передавать знания, развивать. В обществе достаточно часто можно услышать высказывания о том, что школа — это второй дом, а учитель, будь то предметник или классный руководитель, — один из самых близких детям людей. Но, к сожалению, существует фактор, негативно влияющий на учеников — наркотики.

По статистике за 2019 год средний возраст страдающих наркозависимостью составляет от 16 до 18 лет. При этом в последнее время (эта ситуация длится с 2019 года) психоактивные вещества (далее — ПАВ) пробуют дети 8–9 лет [Статистика наркозависимых в России на 2019 год]. Сбор же данных за 2020–2021 годы, согласно сайту Narkonet.info, говорит примерно о том же: средний возраст наркозависимых среди подростков находится в диапазоне от 15 до 19 лет. Но конкретизированные данные не радуют: 20 % — это школьники от 9 до 14 лет. Среди них все чаще появляются и дети более раннего возраста; 60 % — молодежь от 16 до 24 лет [Статистика наркомании в России 2020–2021 года]. Несмотря на то что на сегодняшний день наметилась тенденция к замедлению распространения наркомании, снижение возраста принимающих ПАВ беспокоит. В свете данной проблемы роль педагога в школе приобретает значимость не только в плане передачи знаний, но и как воспитателя по профилактике молодежного наркотизма.

Безусловно, для того чтобы действия учителя возымели результат, необходима система действий, которые будут направлены на объяснение школьникам того, что наркотики — это разрушение жизни. Достаточно понятную и подробную классификацию по данной теме предлагают А. В. Гулин и Т. Ю. Никифорова в статье о педагогических аспектах профилактики наркомании среди подростков. Они предлагают разделить учеников на младшеклассников, учащихся средней школы и учащихся старшей школы (диапазон классов не указывается). Идея авторов заключается в том, что нужно постепенно, начиная с воспитания отрицательного отношения к одурманивающим веществам у учащихся младших классов и заканчивая обращением к научной литературе для раскрытия тематики, которая наиболее важна для старшеклассников (например, здоровье, семья и т. д.), воздействовать, с одной стороны, на эмоциональную сферу, и с другой на рациональную [Гулин, Никифорова, 2010]. Этот подход можно выразить следующей формулой: «Я контролирую, потому что я осознаю». Представляется, что такой подход достаточно понятен и акцентирует внимание педагога на те аспекты жизни и развития, которые в данный момент наиболее важны для школьников. При этом общим для работы со всеми тремя группами является показ буклетов, фильмов, связанных с темой негативного влияния наркотиков на организм человека.

Проблема употребления школьниками наркотиков далеко не нова. На протяжении долгого времени (равно как и сейчас) она входит в перечень первостепенных проблем, требующих оперативного вме-

шательства и решения. В первую очередь, это работа с родителями школьников, как тех, кто употребляет ПАВ, так и тех, кто лишь общается к этому. Проблема заключается в том, что большинство семей, в которых есть такой ребенок, стараются не предавать общественной огласке принятие школьником наркотиков. Более того, зачастую родители просто не понимают, что делать в такой ситуации. В результате начинается массовое обращение к частнопрактикующим специалистам-медикам, которое только усугубляет положение. Именно поэтому здесь возрастает значение действий социального педагога, школьного психолога, учителей-предметников и классных руководителей. Они находятся ближе всего, чаще контактируют с родителями и детьми, поэтому быстрее способны среагировать: систематически общаются с семьей зависимого ребенка; обеспечивают психологическую помощь и поддержку; «обладают возможностью наиболее комплексного подхода к решению проблемы (организация внеклассных мероприятий, работа с родителями, медико-психолого-педагогической службой школы и т. д.)» [Методические рекомендации по организации работы с родителями учащихся по профилактике наркомании].

Помимо работы с родителями, не менее важной является задача показать самому школьнику, что в жизни есть вещи гораздо более полезные и интересные, чем употребление ПАВ. Одним из способов такого оздоровления является пропаганда ЗОЖ (здорового образа жизни). И учителя-предметники вполне могут подготовить план действий по такому проекту. Однако нужно помнить, что данное мероприятие должно быть комплексным: нужно организовать не только оздоровляющую и общественно полезную деятельность ребят, но и встречи, беседы с медработниками и полицией [Лебедева, 2017]. Кроме того, в большом числе школ разрабатываются пошаговые планы борьбы не только с принятием детьми ПАВ, но и с другими вредными привычками [Плеханов, 2017].

Из сказанного следует, что педагогический опыт борьбы со школьной наркоманией опирается на следующие основы: вовлечение в процесс оздоровления родителей школьников, сотрудничество семьи и школьного коллектива, работа как с медицинскими, так и с государственными структурами (например, с полицией). Делается упор на активное содействие школьных педагогов.

Теперь попробуем посмотреть на ситуацию со стороны учителя, взаимодействующего с детьми в отсутствие родителей. Встает вопрос: можно ли какими-либо другими способами дополнить вероятные

варианты борьбы со школьной наркоманией, когда акцент делается непосредственно на ребенка? Не только можно, но даже нужно.

Однако в этом случае мало просто говорить о вреде психотропных веществ. Надо, как уже было сказано выше, дать ученикам ориентир на другие сферы деятельности. Иными словами, происходит «подмена интересов»: школьник осознает, употребление наркотиков он не принесет ему популярность, но он может совершенствоваться в чем-то другом, что принесёт ему пользу. Конечно, это актуально, скорее, для средней и старшей школы; малыши не будут выстраивать такие сложные схемы, поэтому в их случае учитель делает акцент на эмоцию. Здесь, на наш взгляд, будет уместна фраза, с помощью которой мы учим детей не переходить дорогу на красный сигнал светофора: «Красный — цвет опасный!» Можно использовать и другие: «Имя беды — наркотик» (для старших классов), «Выбери жизнь!» (для средних классов), «Наркотики не котики: они совсем не в моде» (для младших классов) (дети не слышат «нар», превращающее вполне безобидное слово в реальную опасность). Педагог создает яркие, кричащие буклеты, наглядно демонстрирующие угрозу, исходящую от наркотиков. У детей должен сработать рефлекс: «слишком яркое — неприятно, если оно неприятно — оно меня раздражает, если оно меня раздражает — оно опасно». При этом, безусловно, нельзя перегибать палку и давать школьникам материал, который вызывает слишком сильные эмоции. Это чревато повреждением психики либо ребенок просто не поймет посыл учителя. Кроме того, стоит принять во внимание факт, что кричащие заголовки и буклеты фактически являются рекламой. И восприятие школьника здесь не исключение из правила, а его подтверждение. Если педагог не сможет правильно подать материал, ученики воспримут его как призыв к действию попробовать «запретный плод».

Кроме того, действенными могут быть также: прохождение квестов в локациях, связанных с наркоманией, когда школьникам нужно быть единой командой, чтобы «победить» болезнь. Прекрасен и опыт республики Татарстан «SaMoСтойательные дети». С ребенком от 10 до 17 лет (при его желании), а также с одним из родителей и руководителем учреждения дополнительного образования подписывается трехсторонний контракт сроком на год. В нем содержится запрет на употребление участником алкоголя, наркотиков и те ограничения, которые подросток считает нужным внести. Дети и подростки, выполнившие условия контракта в течение 3 месяцев (испытательный срок), получают именные членские карточки «SaMoСтойательные дети», позволя-

ющие ребятам получать льготы в учреждениях культуры и спорта, коммерческих предприятиях, участвующих в проекте.

Другим немаловажным фактором (помимо предупреждения о разрушении личности и интерактивных заданиях) может быть (и должна) ответственность, которую несут несовершеннолетние за их употребление. Это связано с тем, что школьники зачастую искренне считают, что раз они не достигли возраста 18 лет, то ее нет вовсе. На уроках можно привести следующие статьи из Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации (далее — КоАП РФ): ст. 6.9 КоАП РФ (Потребление наркотических средств или психотропных веществ без назначения врача либо новых потенциально опасных психоактивных веществ); ст. 6.9.1 КоАП РФ (уклонение от прохождения диагностики, профилактических мероприятий, лечения от наркомании и (или) медицинской и (или) социальной реабилитации в связи с потреблением наркотических средств или психотропных веществ без назначения врача либо новых потенциально опасных психоактивных веществ), а также из Уголовного кодекса Российской Федерации (далее — УК РФ): ст. 229 УК РФ (Хищение либо вымогательство наркотических средств или психотропных веществ, а также растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества, либо их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества). Здесь мы обращаемся к «внешнему» регулятору поведения подростка — закону.

Молодежный наркотизм — явление, которое подрывает общество, надавливая на самое чувствительное звено: детей. Его вряд ли возможно полностью искоренить, но с ним можно и нужно бороться. И учитель в такой ситуации является той самой стеной, которая способна помочь защитить школьников от негативного влияния психоактивных веществ. На взгляд автора, работа здесь должна проводиться в двух направлениях: устном (презентации, беседы) и интерактивном (квесты, поощрительные программы), поскольку так у школьников будет стимул не просто отсидеть урок, но и услышать все доносимое им учителями. Должна реализовываться цель Концепции государственной политики профилактики наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в Российской Федерации: «... Сокращение масштабов незаконного потребления наркотиков, формирование негативного отношения к незаконному обороту и потреблению наркотиков и существенное снижение спроса на них».

Профилактика употребления учениками наркотиков, содействие в осознании последствий их применения — краеугольный камень здоровья личности и общества в целом.

Литература

- Гулин А. В., Никифорова Т. Ю. Педагогические аспекты профилактики наркомании среди подростков. *Вестник российских университетов. Математика*. 2010. № 1, т. 15. С. 33–35.
- «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 04.02.2021). *КонсультантПлюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/
- Концепция государственной политики профилактики наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в Российской Федерации. *Официальный портал Правительства Ростовской области*. URL: <https://www.donland.ru/activity/1213/fizkultura-i-sport/library/2017/10/26/profilaktika-narkomanii>
- Лебедева Е. П. Профилактика наркомании. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2017/10/26/profilaktika-narkomanii>
- Официальная статистика за 2021 год употребления наркотиков в России*. URL: <https://narkonet.info/oficialnaja-statistika-za-2021-god-upotreblenie-narkotikov-v-rossii/>
- Плеханов В. Ю. *План работы по профилактике наркомании, табакокурения, алкоголизма, вредных привычек учащихся в МБОУ “СОШ № 5”*. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2017/10/31/plan-raboty-po-profilaktike-narkomanii-tabakokureniya>
- Статистика наркозависимых в России на 2019 год. *Юридический портал*. URL: <https://juridicheskoeslovo.online/statistika-narkozavisimyh-v-rossii-2019.html>
- Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 31.07.2020). *КонсультантПлюс*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/
- Методические рекомендации по организации работы с родителями учащихся по профилактике наркомании*. Управление Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков по Нижегородской области. URL: <https://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2018/12/16/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-raboty-s>

Кирьянова Д. А.

СЗФ ФГБОУВО

«Российский государственный университет правосудия»

Санкт-Петербург, Россия

D. A. Kiryanova

Russian State University of Justice

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Актуальные вопросы уголовного права и криминологии

Научный руководитель:

Научный руководитель — К. А. Краснова, канд. юрид. наук

Riba-kotik@yandex.tu

Необходимая оборона: проблемы правового регулирования и судебного толкования

Аннотация: Важнейшей функцией государства выступает защита личности, общества и государства от общественно опасных посягательств. Уголовный кодекс Российской Федерации определяет и устанавливает основания, служащие признанием правомерности причинения вреда лицам, посягающим на охраняемые уголовным законом социальные ценности. Данная статья посвящена изучению проблем правового регулирования необходимой самообороны. Автором проводится анализ статей Уголовный кодекс Российской Федерации, связанных с превышением пределов необходимой обороны, рассматривается судебная практика применения законодательства о необходимой обороне.

Ключевые слова: необходимая оборона, уголовный кодекс, защита, уголовное право.

Self-defense: Legal regulation and judicial interpretation

Abstract. The most important function of the state is the protection of an individual, society and the state from public threats. The Criminal Code of Russia regulates the legality of causing harm to persons who undermine social values protected by criminal law. This article focuses on legal regulation of self-defense. It analyses the articles of the Criminal Code of Russia related to excessive self-defense and examines judicial practice on self-defense.

Keywords: self-defense, criminal code, protection, criminal law.

Право на жизнь является одним из основных личных прав человека, защита которого предусмотрена в международном праве, а также в конституциях большинства демократических стран [Краснова, 2016, с. 39–44]. Основные права и свободы человека и гражданина закреплены в Конституции РФ [Конституции РФ]. В совокупности своих прав гражданин рассчитывает на содействие государства в реализации своих прав и свобод, а также на их ограждение от незаконного вмешательства [Решняк, 2019, с. 236–239].

Нередки случаи, когда человек подвергается опасности со стороны других лиц. В этой связи продолжает оставаться актуальным определение границ обороны от посягательств других лиц, а также понять, что подразумевает собой понятие самообороны. Синоним данного

термина — «самозащита», под которой понимается защита собственными силами от угрожающей опасности, противодействие опасности, угрозе своей жизни, имуществу, интересам [Ушаков, 1935–1940].

Самообороне посвящена ст. 37 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее — УК РФ) [УК РФ]. Отметим, что УК РФ предусматривает два состава преступлений, связанных с превышением пределов необходимой обороны. К таковым относятся: убийство, совершенное при превышении пределов необходимой обороны (ст. 108 УК РФ) и умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, совершенное при превышении пределов необходимой обороны (ст. 114 УК РФ). Данная категория дел представляется сложной для расследования в силу своей специфики, которая непосредственно связана с установлением условий необходимой обороны, не конкретизированных в действующем уголовном законе.

При необходимой обороне причинение вреда нападавшему лицу не является преступлением. Главным условием выступает факт необходимой защиты личности, ее прав, а также прав иных лиц, которые непосредственно охраняются законом от преступного и опасного посягательств.

Согласно позиции Пленума ВС РФ, «состояние необходимой обороны возникает не только с момента начала общественно опасного посягательства, не сопряженного с насилием, опасным для жизни обороняющегося или другого лица, но и при наличии реальной угрозы такого посягательства» [Постановление Пленума Верховного Суда РФ, 2012]. Посягательство всегда сопряжено с общественной опасностью. Стоит отметить тот факт, что даже при условии, когда посягавший не был привлечен к уголовной ответственности, правомерность необходимой обороны может быть признана. В данном случае во внимание берутся факультативные признаки объективной стороны преступления — эмоциональное состояние оборонявшегося лица и сам факт неожиданности для него, при котором возможность оценить характер и степень опасности представлялась затруднительной.

В большинстве случаев при вынесении приговора судом не принимается во внимание заявление стороны защиты о факте действия обвиняемого в ситуации необходимой самообороны.

Так, 24 августа 2018 года в г. Краснокамске было совершено незаконное проникновение в жилище Дениса Шахтина. Гражданин Виталий Савченко, состоящий на учете в наркодиспансере, проник на кухню, сломал газовые приборы, после чего был обнаружен девушкой

Шахтина, которая и позвала Шахтина на помощь. Савченко набросился на хозяина дома, в дальнейшем у них завязалась драка, в ходе которой Шахтин неоднократно пытался усмирить «гостя». Шахтин нанес несколько ударов в голову нападавшему, после чего Савченко скончался в реанимации. Суд вынес приговор о превышении необходимой обороны. Шахтин был приговорен в 8 месяцев ограничения свободы, а также был обязан выплатить моральный ущерб родственникам скончавшегося.

Похожий случай произошел в одном из городов Кемеровской области в ночь с 1 на 2 января 2018 года. В квартиру женщины через балкон проник ее бывший любовник. Он находился в состоянии алкогольного опьянения и угрожал всех убить. Сергей Кулешов, близкий друг хозяйки квартиры, совершил три выстрела в нападавшего из личного травматического пистолета. Проникший был госпитализирован. Суд квалифицировал действия Кулешова как причинение тяжкого вреда при превышении мер необходимой обороны и вынес приговор об ограничении свободы на срок 8 месяцев.

Весной 2018 года в г. Новосибирске Евгений Костенков проходил мимо бара «Амстердам», где столкнулся с Евгением Грибовым, который находился в состоянии алкогольного опьянения. Грибов вел себя неадекватно и провоцировал конфликт, схватил Костенкова за ворот, после чего они оба повалились на землю. Нападавший начал душить Костенкова, который достал пистолет и сделал предупредительные выстрелы. Грибов не останавливался, в дальнейшем Костенков выстрелил нападавшему в грудь и живот, после чего скрылся. Первоначально суд приговорил Костенкова к трем годам лишения свободы, однако данный приговор вовсе не соответствовал квалификации преступления. Само происшедшее было зафиксировано на камеру слежения одного из банков, находящегося рядом с баром. Осужденный, не согласившись с решением суда, подал апелляционную жалобу. Главным основанием выступило поверхностное отношение суда к агрессивному поведению нападавшего. Приговор был изменен и переквалифицирован по ст. 114 УК РФ. Впоследствии Костенков был выпущен на свободу, так как срок давности по данной статье истек.

Следует отметить тот факт, что в законодательстве отсутствуют положения относительно применения необходимой обороны людьми, обладающими навыками единоборства. Так, в 2011 году произошел громкий случай с участием спортсмена. У клуба «Гараж» в Москве произошла драка студента, Ивана Агафонова, и спортсмена, Расула Мирзаева, являвшегося чемпионом мира по боевому самбо. Во время

драки спортсмен ударил студента в лицо, после чего последний упал. Случай закончился летальным исходом Ивана, а Расул понес наказание в виде условного лишения свободы сроком на 2 года (ч. 1 ст. 109 УК РФ).

В случае применения самообороны лиц, являющихся специальным субъектом преступления, будет важным отметить, что посягательство направлено не только на общие объекты охраны уголовного закона, но и на установленный порядок исполнения присущих им обязанностей. Действия данных лиц квалифицируются согласно ст. 286 УК РФ. При исполнении своих должностных обязанностей они руководствуются перечнем обстоятельств, допустимых законом. При совершении преступления специальным субъектом, находящемся не при исполнении своих полномочий, квалификация основывается на иных нормах УК РФ.

Следует перечислить критерии, когда можно говорить о том, что случай действительно попадает под необходимость применения самообороны. Во-первых, само посягательство должно проявляться в той или иной мере. Так, если лицу ничего не угрожало, то возникает вопрос о том, была ли «самооборона» действительно необходимой. Во-вторых, вред, предотвращенный во время применения мер самообороны, должен превосходить тот, что был бы причинен. Например, нельзя говорить о том, что вред, причиненный машине, является существенней, чем вред, которой может быть причинен жизни или здоровью человека. Однако отметим, что человек не всегда способен оценить ситуации верно, в том числе свои действия. В-третьих, сама ситуация должна подлежать оценке в совокупности, ведь именно из этого будет следовать, соизмеримы ли предпринятые меры с предотвращенным вредом. И, наконец, в-четвертых, защищающийся должен осознавать тот вред, который причиняет нападавшему. Зачастую преступления, совершенные с применением необходимой самообороны, квалифицируются как совершенные по неосторожности, ведь лицо могло не ожидать от самого себя предпринятых мер. Например, убийство в уголовной науке понимается как умышленное причинение смерти, то есть при признании неосторожности квалификация по данной статье является невозможной.

Таким образом, следует отметить тот факт, что законодательство по применению самообороны достаточно спорное. В уголовном законе отсутствуют четкие критерии состояния необходимой обороны в отличие от законодательств ряда европейских стран, например Венгрии. Поэтому на практике судье приходится оценивать и учитывать

множество факторов, которые влияют на ее правомерность. Сама норма ст. 37 УК РФ применяется судами достаточно редко, а выявленными обстоятельствами уголовного дела порой пренебрегают, что приводит к неправильной квалификации приговора.

Литературы

- Краснова К. А. Правовые основы защиты свидетелей в Европейском Союзе. *Адвокатская практика*. 2016. № 1. С. 39–44.
- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). *Справочная правовая система «КонсультантПлюс»*, 2021.
- Решняк М. Г. Отдельные проблемы толкования положений уголовного закона о превышении пределов необходимой обороны в правоприменительной практике. *Пробелы в российском законодательстве*. 2019. № 3. С. 236–239.
- Ушаков Д. Н. (ред.). *Толковый словарь русского языка*. М: 1935–1940. 88405 с.
- Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63–ФЗ (ред. от 24.02.2021). *Справочная правовая система «КонсультантПлюс»*, 2021.
- Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.09.2012 № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление». *Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации*. 2012. № 11.

Гражданское право: традиции и современность в совместном развитии

Андреев Константин Геннадьевич

Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Санкт-Петербург, Россия

Konstantin G. Andreev

North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Гражданское право: традиции и современность в совместном развитии
andreeff.costia2016@yandex.ru

Охрана персональных данных участников судопроизводства в условиях обеспечения доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации

Аннотация. В настоящей работе рассматривается проблема защиты и охраны персональных данных участников судопроизводства, возникающая в ходе опубликования текстов судебных решений на официальных сайтах судов, а также открытой трансляции судебных заседаний в Интернете, реализуемые во исполнение Федерального закона «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации».

Ключевые слова: персональные данные, публичность, судебные акты, обезличивание, опубликование, Интернет, трансляция.

Protection of personal data of parties to legal proceedings in view of the availability of information on the activities of Russian courts

Abstract. This paper discusses protection of personal data of parties to legal proceedings. Personal data may appear in court decisions published on official websites of courts and in online broadcasts of court hearings. This information is available in pursuance of the Federal Law On Providing Access to Information on the Activities of Russian Courts.

Keywords: personal data, publicity, judicial acts, depersonalisation, publication, Internet, broadcast.

В современном обществе информация общепризнанно является одним из ключевых ресурсов. Различные данные, которыми обладает физическое или юридическое лицо, зачастую играют решающую роль в определении стратегии их поведения в различных правоотношениях: будь то хозяйственный оборот, публично властные отношения или сфера трудового права. Одним из видов информации, который все чаще становится объектом публичного обсуждения, научной дискуссии и практических споров, являются персональные данные.

Признание права человека на такую информацию, ее охрана со стороны государства является одним из достижений конституционного строительства в России. Так, ст. 23 Основного закона закрепляет и гарантирует каждому право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, а также защиту своей чести и доброго

имени. В ст. 24 Конституции РФ говорится о необходимости согласия лица на проведение каких-либо операций с его персональными данными [Конституция РФ].

В целях реализации указанных конституционных принципов и предметного регулирования сферы обращения с информацией частных лиц был принят и действует Федеральный закон РФ от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (далее — Закон о персональных данных) [ФЗ от 27.07.2006 № 152-ФЗ]. В ст. 9 названного Закона говорится, что именно субъект персональных данных решает вопрос предоставления их иным лицам и дает согласие на осуществление различных действий с частной информацией.

В последние годы наблюдается тенденция, когда, с одной стороны, возникают все новые мошеннические схемы по незаконному получению и использованию персональных данных, особенно в финансовой и банковской сфере [Свое чужое имя... 2020], с другой стороны, сами субъекты персональных данных все сильнее осознают их ценность и необходимость защиты, что проявляется, например, в увеличении количества исков с требованиями опровергнуть или удалить из публичного доступа частную информацию, что характерно для публичных персон, а также в росте обращений частных лиц к поисковым системам с просьбами исключить из результатов поиска некую информацию о них [«Яндекс» раскрыл число запросов... 2021].

Вместе с тем параллельно описанным процессам деятельность всех ветвей государственной власти все сильнее опирается на принцип публичности, общедоступности информации и использования открытых данных. Требование обеспечивать доступ к информации о деятельности различных органов публичной власти устанавливается, например, ст. 8 Федерального закона от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»]. Во многом этот процесс стал возможным, благодаря бурному развитию информационных технологий и обеспечению доступа к Интернету для большинства граждан России. Не обошли стороной эти тенденции и судебную ветвь власти, благодаря этому к настоящему времени в России большинство судебных органов имеют свои сайты в Интернете, на которых размещается значительная доля актов по результатам рассмотрения дел.

В установочной части судебные акты зачастую содержат различные виды персональных данных лиц, участвующих в деле. Поэтому вопросы их публикации в открытом доступе также потребовали законо-

дательного регулирования. Согласно п. 3 ч. 1 ст. 6 Закона о персональных данных допускается обработка персональных данных лица, участвующего в существующих видах судопроизводства. В ч. 3 ст. 1 названного Закона сказано, что в отношении информации, возникающей в ходе деятельности судов в России и содержащей персональные данные применяется Федеральный закон от 22.12.2008 № 262-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации» (далее — Закон о судебной информации) [Федеральный закон «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации»].

Статья 6 названного Закона перечисляет доступные способы предоставления информации о деятельности судов, среди которых значатся в том числе присутствие на открытых судебных заседаниях и их трансляция в Интернете. Статья 15 Закона о судебной информации устанавливает требования к публикуемому в Интернете судебным актам. Согласно ч. 3 ст. 15 в целях безопасности участников судопроизводства из размещаемых актов исключаются персональные данные. Перечень таких данных детализируется в ч. 4 ст. 15, к ним, в частности относятся: ФИО участников процесса, дата и место рождения, место жительства, контактные телефоны, реквизиты документов, удостоверяющих личность, ИНН, СНИЛС, финансовая информация.

Более того, согласно ч. 5 указанной статьи не подлежат размещению в Интернете судебные акты, в которых затрагиваются права и интересы несовершеннолетних, о преступлениях против половой неприкосновенности, об ограничении дееспособности граждан или госпитализации их в психиатрические учреждения, судебные приказы и по ряду иных оснований. В ст. 15.1 Закона о судебной информации определен порядок трансляции судебных заседаний, в частности в Интернете. В ч. 5 указанной статьи оговаривается, что не подлежат трансляции закрытые заседания, а также рассматриваемые по основаниям, перечисленным в ч. 5 ст. 15 (указаны выше).

Тем не менее установленные законом запреты на исключение из публикуемых текстов судебных решений определенных персональных данных, а в некоторых случаях полный запрет на публикацию такого акта не всегда соблюдается. Так, на крупнейшем сайте-агрегаторе текстов судебных решений «Судебные и нормативные акты Российской Федерации» (более известном как Sudact) через поисковую форму находятся решения, содержащие необезличенные данные участников судопроизводства, несовершеннолетних, а также тексты приговоров по статьям, для которых в Законе о судебной информации существует запрет на полную публикацию [Приговор № 1–511/2019 от

27.06.2019]. Причиной этому могут быть как ошибочные действия работников суда, отвечающих за выгрузку документов на сайты судов, вызванные недостаточной компетенцией, так и ошибки, обусловленные высокой нагрузкой на судей и сотрудников их аппаратов.

Другим примером противоречия требований законодательства о защите персональных данных участников судопроизводства и необходимостью обеспечить открытость деятельности судов является трансляция судебных заседаний в Интернете с дальнейшим сохранением записей для просмотра неограниченным кругом лиц. В частности, в Интернете без труда находится полная запись оглашения приговора по небезызвестному делу историка Олега Соколова [Оглашение приговора в суде... 2020]. В то время как к публикуемым на сайтах судов текстам решений законодательство предъявляет требования об обезличивании ряда персональных данных, на сохраненной трансляции любой просмотревший может узнать такие сведения, как полное место жительства осужденного, полные имена и даты рождения его несовершеннолетних детей. Таким образом, наблюдается дисбаланс в сторону нарушения права на тайну личной информации ради реализации концепции открытости и публичности.

Автор настоящей работы предлагает привести сложившуюся практику в соответствие с едиными требованиями федерального законодательства, реализующими конституционные принципы. Так, в отношении уже ошибочно опубликованных текстов кажется нерациональным и ресурсозатратным проводить ревизию и дальнейшее удаление либо повторное опубликование корректных версий, однако с целью предотвращения дальнейших ошибок кажется возможным включить в программное обеспечение, используемое в судах, компонентов, блокирующих выгрузку в Интернет судебных актов по ряду статей УК РФ и КоАП (например, по преступлениям против половой неприкосновенности, указанным в главе 18 УК РФ, по правонарушениям, связанным с неисполнением законными представителями детей обязанностей по их воспитанию и содержанию, указанным в ст. 5.35, 5.35.1 КоАП РФ). Перспективным кажется развитие систем на основе искусственного интеллекта, способных обнаруживать персональные данные и автоматически обезличивать их.

Сложнее обстоит ситуация с прямыми трансляциями судебных заседаний, особенно в Интернете. В случае, если планируется дальнейшее сохранение трансляции для неограниченного просмотра неопределенным кругом лиц, необходимо исключить из такой версии соответствующие наборы персональных данных. Если же речь идет о синхронной трансляции судебного процесса в момент его проведе-

ния, то законодателю или органам, ответственным за подзаконное нормотворчество, необходимо соотнести правила проведения таких трансляций с правилами проведения открытых судебных заседаний. Очевидно, что в последнем случае информация передается ограниченному кругу лиц — присутствующим на судебном процессе, тогда как в первом случае — любому зрителю. Возможно, стоит конкретизировать, какие этапы или информация судебного заседания могут быть транслированы неопределенному кругу лиц. В ином случае наблюдается двойственная позиция к охране персональных данных, содержащихся в публикуемых судебных актах и в трансляциях судебных процессов. В этой сфере можно также ориентироваться на информационные технологии, применяемые, например, в коммерческих стриминговых сервисах, например таких, как YouTube и Twitch, позволяющих в режиме реального времени с небольшой задержкой блокировать аудио- и видеоконтент, запрещенный правилами этих платформ.

Литература

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ). *Собрание законодательства РФ*, 01.07.2020, № 31. Ст. 4398.
- Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных». *Собрание законодательства РФ*. Ст. 31.07.2006, N 31 (часть I), ст. 3451.
- Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». *Собрание законодательства РФ*. Ст. 31.07.2006, № 31 (часть I). Ст. 3448.
- Федеральный закон от 22 декабря 2008 г. № 262-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации». *Собрание законодательства РФ*. 29.12.2008. № 52 (часть I. Ст. 6217.
- Оглашение приговора в суде расчленителю Олегу Соколову. *Прямая трансляция. YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h6qIKT6VyGY&t=2s> (дата обращения: 20.04.2021).
- Приговор № 1-511/2019 от 27 июня 2019 г. по делу № 1-511/2019. *Судебные и нормативные акты РФ*. URL: <https://clck.ru/UaYGE> (дата обращения: 23.04.2021).
- Свое чужое имя. Как мошенники используют персональные данные малоимущих. *Российская газета*. URL: <https://rg.ru/2020/09/15/kak-moshenniki-ispolzuiut-personalnye-dannye-maloimushchih.html> (дата обращения: 20.04.2021).
- «Яндекс» раскрыл число запросов на удаление ссылок по закону о забвении. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.ru/newsroom/tehnologii/424805-yandeks-raskryl-chislo-zaprosov-na-udalenie-sylok-po-zakonu-o-zabvenii> (дата обращения: 25.04.2021).

Конфликтология и конфликты в современном мире

Федорова Елизавета Николаевна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Elizaveta N. Fedorova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Права человека в России: история и современность

Научный руководитель — Е. Ю. Калинина, канд. юр. наук

chortchort1997@mail.ru

УДК: 316.48

Опыт профилактики кибербуллинга в подростковой среде на примере США

Аннотация. В данной статье рассматривается серьезная проблема психологического насилия посредством интернет-коммуникации. Целью статьи является анализ изучения профилактики данного явления на примере Соединенных Штатов Америки, особое внимание уделено модели оказания помощи подросткам, ставшими жертвой кибербуллинга. Статья посвящена феномену кибербуллинга как комплексной социальной проблемы группы подростков. Автор приходит к выводу о необходимости внедрения опыта США по уголовно-правовому противодействию кибербуллинга в отечественную правовую систему.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, профилактика кибербуллинга, информационные технологии, интернет-коммуникация, криминализация кибербуллинга, психологическое насилие.

Prevention of cyberbullying among adolescents: Evidence from the USA

Abstract. This article examines a serious threat posed by psychological violence in Internet communication. The article explores possible prevention of cyberbullying. The evidence is taken from the USA prevention practices. A special focus is given to the model of providing assistance to young victims

of cyberbullying. The article views cyberbullying as a complex social problem of a group of adolescents. The article concludes that it is expedient for Russian legislators to adopt best practices of USA criminal law on countering cyberbullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, prevention of cyberbullying, information technology, Internet communication, criminalisation of cyberbullying, psychological violence.

Тема запугивания и травли среди учащихся не является новой для современного общества, особенно в школьной среде. Однако с развитием информационных технологий издевательства подобного рода уже не ограничиваются исключительно школьной территорией. Все чаще подростки принимают участие в интернет-коммуникации, которая является более плодотворной почвой для осуществления процесса травли. Подобный вариант психологического запугивания является одним из подвидов классического буллинга и носит название кибербуллинга.

Впервые определение кибербуллинга дал Билл Бэлси. По его словам, кибербуллинг — это использование информационных и коммуникационных технологий (электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов) для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы лиц, направленного на оскорбление других людей. Другими словами, кибербуллинг — один из видов агрессивного поведения [Belsey, 2005].

Последствия кибербуллинга могут быть серьезными, особенно для психического здоровья, что может в крайних случаях привести к самоубийству. Хотя родителям, школам и администраторам социальных сетей предлагается обеспечить безопасную онлайн-среду, мало что известно о правовых возможностях, которые можно было бы использовать для предотвращения кибербуллинга или для сдерживания такого явления. Таким образом, существует острая необходимость в различных формах вмешательства, будь то внутри школ или за их пределами [Бочарев, 2014, с. 177–191].

Явление кибербуллинга в зарубежных странах возникло раньше, чем в России в связи с более поздним развитием технологий Интернет а в нашей стране по сравнению со странами первого эшелона. Данный факт делает необходимым изучение проблемы кибербуллинга с учетом зарубежного опыта. Проблема кибербуллинга обсуждается специалистами из разных стран в связи с участвовавшими случаями суицидов

подростков. В настоящее время возникла необходимость закрепить данное явление на законодательном уровне. Поскольку профилактика кибербуллинга за рубежом более развита и прогрессивна, рассмотрим законодательство США, направленное на наказание за кибербуллинг [Дёгтева, 2017].

Актуальной проблемой правоохранительной системы США является практика неправомерного использования социальных сетей, мобильных технологий, информационно-телекоммуникационной сети Интернет, для незаконного преследования, запугивания, травли, высмеивания и т. д. [Идиятуллов, 2019].

При осуществлении первых попыток криминализации кибербуллинга общественный институт США отреагировал серьезным возражением, аргументируя это ущемлением свободы слова и вмешательство в частную жизнь граждан. Несмотря на негативно настроенный общественный резонанс, по состоянию на январь 2015 года в 49 штатах (все, кроме Монтаны) были приняты законы о предотвращении электронных форм издевательств. Но законы штатов значительно различаются, как и требования к школьным округам. Как и традиционный буллинг, поведение кибербуллинга значительно варьируется в диапазоне от единичных, тривиальных и безобидных инцидентов до серьезных и длительных мучений. Проблема в том, что мало кто может точно определить момент, в котором конкретное поведение переходит порог и становится тем, что должно быть рассмотрено в зале суда.

Например, Калифорния приняла первый закон о кибербуллинге в 1999 году. Закон предусматривает уголовную ответственность за умышленное, неоднократное и злонамеренное преследование с целью угрозы, а также для нарушения безопасности потерпевшего (жертвы).

Во Флориде кибербуллинг классифицируется как проступок первой степени. Киберпреследование ребенка в возрасте до 16 лет, по закону Флориды, считается «преследованием при отягчающих обстоятельствах», уголовным преступлением третьей степени.

Законодательное собрание Массачусетса в 2010 году приняло один из самых жестких законов по борьбе с хулиганством в стране. Закон запрещает как издеательства в Интернете, так и физическое или эмоциональное насилие, он также предписывает школьным администраторам информировать родителей об издевательствах, которые происходят в самих школах.

Штат Вашингтон использует подход, направленный на то, чтобы сосредоточить внимание на профилактику кибербуллинга непосредственно в школах. Закон также требует от школ разработки политики по борьбе с издевательствами и насилием в общем смысле этого слова.

В Вирджинии действует законодательство, согласно которому использование человеком компьютера или компьютерной сети для принуждения, запугивания или преследования другого лица является правонарушением.

Большинство штатов отказались от принятия новых законов о дальнейшей криминализации кибербуллинга и вместо этого предпочли предписать школам решение этой проблемы [Семыкина, 2016].

Район государственной школы Сизтла занял активную позицию, начав пилотную учебную программу по предотвращению кибербуллинга в средней школе. В отличие от многих программ, которые занимаются кибербуллингом фрагментарно, фокусируясь только на навыках безопасности в Интернете, учебная программа Сизтла охватывает всю проблему с помощью четырех наиболее перспективных методов профилактики:

- развенчание неправильных представлений о цифровом поведении;
- формирование эмпатии и понимания;
- обучение навыкам онлайн-безопасности;
- оснащение молодежи стратегиям отказа от жестокого обращения с помощью цифровых технологий.

Ассоциации родителей и учителей объединились с местными правоохранительными органами для создания программ, направленных на то, чтобы помочь родителям и учащимся осознать проблему кибербуллинга и справиться с ней. Используя специально обученных полицейских (обычно называемых киберкопами) и волонтеров-родителей, эти программы подчеркивают важность безопасной среды обучения, предлагая при этом фактическую информацию о последствиях, связанных с кибербуллингом, предоставление инструкций, направленных на прекращение онлайн-преследований и обеспечение безопасности студентов в Интернете [Charles, 2013, p. 133–145].

В департаменте среднего образования Джексонвилльского государственного университета определены 10 советов по вмешательству киберзапугивания:

- сохраните доказательства: распечатайте копии сообщений;

- первую попытку травли в сети Интернет, если она имеет незначительный характер по своей природе, — игнорировать, удалить, заблокировать отправителя;
- в случае первых попыток травли необходимо всю информацию представить администрации сайта;
- контролируйте присутствие вашего ребенка в Интернете;
- если киберагрессор известен и киберзапугивание продолжается, свяжитесь с родителями подростка и поделитесь своими доказательствами;
- если родитель агрессора не отвечает и травля продолжается, свяжитесь с адвокатом или обратитесь за юридической консультацией;
- если ваш ребенок выражает эмоциональное расстройство или мысли о суициде, следует сразу обратиться за помощью.

Кибербуллинг в его различных формах распространен среди детей и подростков, и его популярность использования обусловлена благодаря более широкому использованию технологий.

Таким образом, в связи с особой актуальностью проблемы профилактики кибербуллинга, связанной с негативными последствиями для подростков, вплоть до суицидального поведения, в нашей стране следует подчеркнуть положительный опыт Соединенных Штатов Америки по криминализации кибербуллинга и рассмотреть его внедрения в отечественную правовую систему.

Литература

- Бочарев А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Журнал Высшей школы экономики. Психология*. 2014. Т. 11, № 3. с. 177–191.
- Дёгтева Т. А. и др. *Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних: методическое пособие*. Ставрополь: Ставропольское издательство «Параграф», 2017. 81 с.
- Идиятуллов А. Д. Уголовно-правовая характеристика преступлений, связанных с понуждением к суицидальному поведению, по законодательству США. *Научное обозрение*. 2019. № 4.
- Семькина О. С. Противодействие киберпреступности за рубежом. *Журнал зарубежного правоведения и сравнительного правоведения*. 2016. № 6.
- Belsey B (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the «always on» generation. *Recuperado el 14de Octubre de 2006*. UPD: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Charles E. Cyberbullying: Resources for Intervention and Prevention. *Universal Journal of Educational Research*. 2013. N 1 (3). P. 133–145.

Права человека в России: история и современность

Мирпочаева Дарья Далеровна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Darya D. Mirpochaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Права человека в России: история и современность

Научный руководитель — С. А. Морозова, канд. пед. наук

mirpachka@gmail.com

УДК 34.342.746.614

Онлайн-обучение школьников в условиях пандемии и санитарно-гигиенические правила

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования правового регулирования онлайн-обучения, анализируются санитарно-гигиенические правила, касающиеся дистанционного обучения, в том числе онлайн-обучения

Ключевые слова: дистанционное обучение, санитарно-гигиенические правила, нормативные документы.

Teaching school children online: Sanitary and hygienic rules during the pandemic

Abstract. The article explores possible ways to improve legal regulation of online learning. It analyses sanitary and hygienic rules that apply to distance education, including online learning.

Keywords: distance education, sanitary and hygienic rules, regulatory documents.

«Онлайн-обучение» — термин, который еще не вошел в российское законодательство. Тем не менее эпидемия COVID-19 заставила перейти к массовому внедрению онлайн-уроков в школе с использованием элементов дистанционных образовательных технологий.

На практике онлайн-уроки в школе выглядят следующим образом: учитель 30 минут при помощи видео-урока объясняет материал, и ученики стараются записывать за ним. На видео учитель ведет урок, приближенный к обычному получению знаний. Наши наблюдения урока по теме «Многоугольники» показали, что при помощи доски и маркера с линейкой школьникам объясняется, как выглядят многоугольники, какие существуют виды. После объяснения материала учитель организует его закрепление, во время которого он показывает, как решить задачи по теме самостоятельно, то есть объясняет логику решения [Телеканал ОТР передача «Моя школа online», 2020, № 43].

Второй вариант проведения занятий состоит в том, что учитель присылает детям ссылку на сайт, где нужно самостоятельно изучить материал, после чего ответить на вопросы учителя по теме. Педагогическое взаимодействие может происходить через региональный интернет-дневник, где преподаватель записывает задание для всего класса, а ученики имеют возможность загрузить выполненные домашние задания в электронном виде по каждому предмету [Сайт МОУ СОШ № 89 г. Ярославля, 2020]. Учитель может связаться с учениками через ZOOM-конференцию и дать им упражнение из учебника для совместного выполнения. Например, на уроке английского языка по теме «Посещение Британии» мы наблюдали, как ученик читает текст, учитель задает вопросы по тексту или проверяет правильность произношения, вдобавок выполняется развитие монологического умения обучающихся [Ерошина, 2020, с. 1–4].

Однако школы, несмотря на изменившуюся ситуацию, остаются в плену традиционного реально контактного учебного процесса, о чем свидетельствует проведенный анализ расписания и мониторинг сайтов различных образовательных учреждений. Для анализа были выбраны МКОУ Куминская СОШ Ханты-Мансийского автономного округа и гимназия № 38 г. Тольятти — из разных субъектов Федерации. Общим для обеих школ является то, что ученики учатся согласно традиционному расписанию во время пандемии. Рассмотрим расписание уроков для 7-го класса в обеих образовательных организациях, которое предлагается на четверг.

В Куминской школе по расписанию у 7 «А» и 7 «Б» класса пять уроков, один из которых — информатика. Учитывая, что все уроки проходят дистанционно и по продолжительности времени составляют 30 минут, предположим, что в четверг все учителя ведут видеозанятия по видеосвязи. В таком случае получается, что ученик проведет 2,5 часа перед компьютером. Однако такой предмет, как ин-

форматика, предполагает непосредственную работу за компьютером, значит, полчаса из этого времени ученик будет непосредственно работать с компьютером. Далее наверняка все учителя задают домашнее задание, на выполнение которого уйдет минимум 15 минут, которое надо будет выполнить также в электронном виде — получается, что еще 1 час 15 минут ученик будет сидеть перед монитором. В сумме в четверг ученики 7-х классов Куминской СОШ проведут перед компьютером 3 часа 45 минут [Сайт МКОУ Куминская СОШ].

В Тольяттинской гимназии № 38 расписание построено с учетом дистанционной формы обучения. Различные виды работы отличаются по цветам. Красным цветом обозначены уроки с использованием электронных образовательных уроков (далее — ЭОР), зеленым — самостоятельные работы, а синим — онлайн-уроки. В четверг ученики 7 «А» класса прослушают 2 онлайн-урока, 4 урока будут заниматься самостоятельно (по данному учителем заданию), и 1 урок (информатику) будут изучать при помощи ЭОР. Следовательно, ученики 7 «А» класса гимназии № 38 г. Тольятти суммарно проведут перед компьютером 3,5 часа. [Сайт гимназия № 38 г. Тольятти] Таким образом, онлайн-занятия привязаны ко времени реального взаимодействия учителя и ученика, измеряемого в минутах и часах.

К сожалению, пока не удалось выяснить, какой процент российских школьников использует в учебном процессе мобильные устройства, а какой работает при помощи стационарного персонального компьютера, пользуется электронной почтой и иными информационно-коммуникационными технологиями. Но можно предположить, что и тот, и другой вариант, в качестве поддержки организации онлайн-обучения использует элементы электронного обучения.

Электронным обучением, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее — Закон об образовании) является организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», п. 1 ст. 16].

Получается, что электронное образование осуществляется при помощи электронных устройств. Существуют исследования, в которых школьникам рекомендуется ограничить использование мобильных устройств и компьютеров до трех часов в день, ведь при чрезмерном пользовании вредит функциональному состоянию организма (нарушение двигательной активности, нарушение сна, повышение уровня тревоги, увеличение жировой массы и т. д.) [Милушкина, Скоблина, Маркелова, Татаринчик, Мелихова, Либина, Попов, 2019, с. 87–94].

Приведенные примеры проблем, связанных с онлайн-обучением, обусловили исследование, посвященное выяснению вопроса, готовы ли действующие санитарно-гигиенические правила обеспечить здоровьесбережение несовершеннолетних при работе с компьютером на онлайн-уроках.

Согласно СанПиН 2.2.2./2.4.1340–03 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам и персональным электронно-вычислительным машинам и организация работы» и СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» для учащихся школ предусмотрены следующие нормы: общее время работы за компьютером не должно превышать в 1–2-м классе — 20 минут, 3–4-м классе — 25 минут, 5–6-м классе — 30 минут, 7–11-м — 35 минут. Рекомендуемая непрерывная длительность работы, связанная с фиксацией взгляда на экране монитора не должна превышать: для детей 6–10 лет — 15 минут, для детей 10–13 лет — 20 минут, старше 13 лет — 30 минут (на втором часу работы не более 20 минут). Таким образом, получается, что оптимальное количество занятий, связанных с работой на компьютере в течение дня для детей 6–10 лет — 1 занятие, для детей 10–13 лет — 2 занятия, старше 13 лет — 3 занятия. Однако в гигиенических рекомендациях к режиму образовательной деятельности общий объем нагрузки в течение дня не должен превышать для 1-х классов — 4 уроков и один раз в неделю 5 уроков за счет урока физической культуры, 2–4-х классов — 5 уроков и один раз в неделю 6 уроков за счет урока физической культуры, для обучающихся 5–7-х классов — не более 7 уроков, для обучающихся 8–11-х классов — не более 8 уроков. Количество часов максимально допустимой аудиторной недельной нагрузки, указанное в таблице 3 того же документа, составляет (возьмем данные для 6-дневной недели): для 2–4-х классов — 26 часов, для 5-го класса — 32 часа, для 6-го класса — 33 часа, для 7-го класса — 35 часов, для 8–9-х классов —

36 часов, для 10–11-х классов — 37 часов [Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 ..., п. 10.5]. Из вышеприведенных данных следует, что ученики 13 лет и старше на дистанционном режиме могут учиться всего 3 урока в день (в сумме — 18 часов в неделю), а программа у них рассчитана на определенно большее количество уроков (от 32 до 37 часов). Таким образом, либо не выполняются требования санитарно-гигиенических правил, либо не выполняется учебная нагрузка.

В марте 2020 года Министерство просвещения РФ, понимая нынешнюю ситуацию, издало приказ, в котором рекомендовало образовательным организациям сократить время проведения урока до 30 минут [Методические рекомендации по реализации образовательных программ ...], и это сходится с требованиями санитарно-гигиенических правил. Однако на практике, как уже было доказано при анализе школьного расписания, количество уроков, пусть даже и получасовых, остается значительным (3 часа в день), учитывая, что все это время ученики проводят перед монитором, а затем выполняет домашнее задание с его же помощью. Получается, что обучение ведется в рамках школьного расписания, но при этом ученик находится не в классе, и неизвестно, кто должен отслеживать соблюдение санитарно-гигиенических правил в этом случае.

Онлайн-обучение предполагает высокий уровень самоорганизации учеников, к которой в силу возраста они не готовы [Белякова, 2020, с. 45–47]. В связи с этим необходимо создать методические рекомендации для учеников и их родителей, а также для учителей, которые позволят грамотно организовать учебный процесс. В данных рекомендациях хотелось бы видеть, как подготовить рабочее место, спланировать учебное время, организовать контроль за учебной деятельностью в условиях онлайн-обучения в целях обеспечения здоровьесбережения несовершеннолетних.

Санитарно-гигиенические правила, касающиеся здоровья детей, направлены для выполнения образовательными организациями, ими руководствуются школы при составлении расписания. Согласно п. 4 ст. 41 Закона о образовании: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе обеспечивают соблюдение государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.»

Несмотря на то что подобное перемещение обучения в онлайн было прогнозировано аналитиками еще в 2016 году [Воронина, 2016],

Министерство здравоохранения РФ не издавало новых правил. В современных условиях необходимо дополнить санитарно-гигиенические правила, касающиеся дистанционного обучения и онлайн-обучения. Министерство здравоохранения РФ совместно с Министерством просвещения РФ не сделало попытки дополнить санитарно-гигиенические правила и рекомендации образовательным организациям, как организовать дистанционное обучение и онлайн-обучение.

С 1 января 2021 года в силу вступил СанПин 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», который отменяет предыдущие правила. Нововведения являются реакцией на изменившуюся реальность образовательного процесса (вынужденный переход на дистанционное обучение). При реализации образовательных программ с использованием дистанционных технологий при составлении расписания учитывается дневная и недельная умственная работоспособность учащихся и трудности учебных предметов, а также то, что продолжительность урока не должна превышать 40 минут. Изменилось и время минимального проведения перед компьютером в сторону повышения: 1–2-й класс не более 20 минут, 3–4-й класс — не более 25 минут, 5–9-й классы — не более 30 минут, 10–11-й классы — не более 35 минут). При использовании мыши и сенсорного экрана необходимо их ежедневно дезинфицировать с использованием 70%-го спиртового раствора. [СанПин 2.4.3648-20 ... п. 2.10.2, 3.5.12, 3.5.14].

Проведенный анализ и наблюдения за учебным процессом показали, что, несмотря на некоторые изменения правового регулирования, на сегодняшний день наблюдается дефицит нормативно-правового обеспечения на федеральном уровне онлайн-обучения в условиях пандемии на основе требований санитарно-гигиенических правил.

Литература

- Белякова Е. Г. Онлайн-обучение: In statu nascendi. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020. № 2. С. 45–47.
- Видеоматериалы «Моя школа online». *Математика, 9 класс. Урок #43: Многоугольники. Теория*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aNUy67PbE7k&list=PLWLMnNuEnIXrmNz7GFfUbuTgcZiMkKHlRr&index=2>
- Воронина Ю. В тапочках на лекцию. Российская газета — Спецвыпуск: Образование и карьера. 2016, 13 апреля, № 6946. URL: <https://rg.ru/2016/04/13/k-2020-godu-50-obrazovaniia-peremestitsia-v-onlajn.html>

- Конспект дистанционного урока «VISITING BRITAIN».* URL: <https://multiurok.ru/files/konspekt-distantsionnogo-uroka.html>
- Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий от 20.03.2020.* Министерство Просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/press/2224/ministerstvo-opublikovalo-metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-distantsionnogo-obucheniya/>
- Милушкина О. Ю., Скоблина Н. А., Маркелова С. В., Татаринчик А. А., Мелихова Е. П., Либина И. И., Попов М. В. Влияние электронных устройств на физическое развитие современной молодежи и рекомендации по регламенту их использования. *Вестник РГМУ.* 2019. № 4. С. 87–94.
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», п. 10.5.*
- Сайт гимназии. Расписание уроков на период обучения в дистанционном режиме неделю для 7 класса.* URL: https://xn--38-6kclvec3aj7p.xn--plai/images/___/2019--2020/raspisanie_karantin/Zanatia_klass_7.pdf
- Сайт школы. Информация о дистанционном обучении на сайте МОУ СОШ № 89 г. Ярославля.* URL: https://school89.edu.yar.ru/distantsionnoe_obuchenie/distantsionnoe_obuchenie.html
- Сайт школы. Расписание уроков дистанционного обучения (индивидуальное обучение на дому) МКОУ Куминская СОШ.* URL: <https://86sch-kyma.edusite.ru/p193aa1.html>
- СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» от 01.01.2021, п. 2.10.2, 3.5.12, 3.5.14.*
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021) п. 1 ст. 16.*

Третьякова Ксения Владимировна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Ksenia V. Tretiakova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Права человека в России: история и современность

УДК 340.122

Права человека как отражение классического типа научной рациональности

Аннотация. В докладе прослеживается обусловленность теории прав человека, основанной на концепции «естественных прав», классическим типом научной рациональности. Последний влияет на тип правопонимания и юридическую методологию. В эпоху Просвещения теория юснатурализма наполняется новым по сравнению с Античностью и Средневековьем содержанием с присущим Новому времени механицизмом, человекоцентризмом, секуляризмом. Рассматривается проблема преобладания классической теории прав человека в современном мире, характеризующимся неклассическим типом научной рациональности.

Ключевые слова: права человека, естественные права, классическая картина мира, тип научной рациональности.

Human rights as a reflection of the classical type of scientific rationality

Abstract. The article examines the influence of the classical type of scientific rationality on the theory of human rights, which, in turn, is rooted in natural rights. The type of scientific rationality determines the type of legal conscienceless and legal methodology. In the 16th–17th centuries, the theory of natural law adopted novel ideas that were very different from the concepts of Antiquity and the Middle Ages. Then, natural law embraced naturocentricity, rationalism, mechanism, anthropocentrism, and secularism. Today, the prevalence of the classical theory of human rights with its non-classical type of scientific rationality is a hindrance to the application of human rights.

Keywords: type of scientific rationality, natural rights.

Целью статьи является обоснование тезиса о том, что концепция прав человека, основанная на теории естественного права Нового времени, отражает классический тип научной рациональности. Выбор темы обусловлен тем, что концепция естественных прав, сложившаяся в XVI–XVII веках в Западной Европе, продолжает активно использоваться в настоящем, является идейной основой действующей Конституции РФ, в то время как тип научной рациональности сменился. Это ведет к тому, что некоторые исходные положения класси-

ческой концепции с современной точки зрения представляются необоснованными.

Права человека имеют в качестве своего идеологического основания концепцию естественного права Нового времени: «...На становление прав человека решающее влияние оказала естественно-правовая доктрина» [Лукашева, 2011, с. 32]. Сохраняя свое название, в XVI–XVII веках *естественное право переосмысливается* на новых рациональных основаниях Ф. Суаресом, Г. Гроцием, Т. Гоббсом, Дж. Локком. Типы научной рациональности были введены и обоснованы философом и историком науки В. С. Степиным. Им выделены три критерия для различения классического, неклассического и постнеклассического типов рациональности в рамках научного познания: «1) особенности... картины мира; 2) особенности средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки; 3) особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними» [Степин, 2009, с. 249–250]. Классический тип научной рациональности складывается в XVI–XVII веках и продолжает оставаться основным, несмотря на некоторые изменения, вплоть до рубежа XIX–XX веков, когда наступает окончательный кризис классических представлений и отказ от них.

В основе политико-правовых концепций Нового времени лежит механическая научная картина мира, *натуроцентризм*, «гносеологический оптимизм — вера в абсолютную познаваемость законов мироздания с целью обретения власти над вещами, природой; сциентизм — квалификация научного знания как ведущей формы культуры и главной производительной силы общества» [Доржиев, 2014, с. 13], «политическая идея либерализма, тесно связанные с ней доктрины естественного права и модернизации, а также эпистемологическая концепция рационализма» [Честнов, 1999, с. 73]. В этот период в Западной Европе в связи с процессом секуляризации научные рассуждения обособляются от богословских, природный мир и человек начинают рассматриваться как существующие независимо от Бога: «Естественное право... столь незыблемо, что не может быть изменено даже самим богом» [Гроций, с. 8]. Социальные явления и процессы воспринимаются как подобные происходящим в природе, что характеризуется как *натуроцентризм*. Как в окружающем мире действуют строгие закономерности, имеется естественный порядок, так и в политико-правовом бытии возникает попытка описать естественное, природное состояние человека до появления в обществе государственной власти и законов, т. е. фактически — состояние доправовое

и догосударственное. Отличия человека от животных, по мнению мыслителей, заключается в разумности. В качестве метода использовалось рациональное рассуждение на основе самоочевидных истин. Так, у Гроция естественное право это «предписание здравого разума, коим то или иное действие, в зависимости от его соответствия или противоречия самой разумной природе, признается либо морально позорным, либо морально необходимым» [Гроций, с. 7]. Однако несмотря на провозглашенную очевидность, описание данного естественного состояния у мыслителей Нового времени значительно *различается*, начиная с автономного существования людей без социума Локка до «войны всех против всех» Гоббса [Гоббс, с. 86]. То, что описание данного естественного состояния является предположением, лишено оснований, понятно и самим мыслителям: Локк сам признает, что сильнейшим возражением является то, что данного естественного состояния никогда нигде не находилось [Локк, с. 9].

Именно из естественного состояния природы человека мыслители Нового времени выводят перечень естественных законов (*lex naturalis*), сферу обязательного поведения и естественных прав (*jus naturale*): «свобода делать или не делать» [Гоббс, с. 89]. Гоббс из естественного состояния выводит 19 естественных законов [Гоббс, с. 112], которые «неизменны и вечны... наука об этих законах есть истинная и единственная моральная философия» [Гоббс, с. 113]. *Методологический монизм* — также одна из характерных черт классического типа рациональности, при которой только такая картина мира рассматривается как научная, прочие считаются ненаучными, а следовательно, неистинными. С современной же научной точки зрения предположения мыслителей Нового времени о естественном состоянии не являются обоснованными, так как нет данных о возможности жизни человека без социума, а социума — без нормативного регулирования, следовательно, их выводы о существовании естественных законов и естественных прав, дедуктивно выведенных из естественного состояния, также не могут быть приняты во внимание. Поэтому в «современной жизни вопрос об основаниях практически больше не ставится. Наши современники перестали обосновывать права природой человека с тех пор, как стало известно, что до жизни в обществе не было никакого “естественного состояния”...» [Бенуа, 2016, с. 96].

Другой важной характеристикой классического типа рациональности является *механическая картина мира*, в которой *элементы системы автономны*, обладают постоянными свойствами, при этом сама система не обладает системным качеством, а сводится к *сумме*

ее элементов. Не только природа, но и человек, общество и государство воспринимаются как механизмы, состоящие из суммы элементов. Яркой иллюстрацией подобного мышления является сравнение государства, приведенное Гоббсом (который был секретарем Ф. Бекона), с искусственным человеком, в котором «верховная власть... есть искусственная душа, должностные лица и другие представители судебной и исполнительной власти — искусственные суставы... справедливость и законы суть искусственный разум (reason) и воля» и т. д. [Гоббс, с. 1–2]. *Выход из естественного, догосударственного состояния* в государственность происходит, по мнению мыслителей Нового времени, путем *складывания волеизъявлений* отдельных людей, ключевую роль играют в этом «договоры и соглашения, при помощи которых были первоначально созданы, сложены вместе и объединены части политического тела» [Там же, с. 2]. В праве, подобно арифметике, «законоведы складывают законы и факты, чтобы найти правильное и неправильное в действиях частных лиц» [Там же, с. 24–25], а политики складывают договоры, чтобы найти обязанности людей.

Утвердившееся автономное и независимое от социума восприятие человека приводит к тому, что «существующим признается только индивид, коллектив отныне представляется всего лишь соположением индивидов, а права становятся индивидуальными способностями, легитимными по своей природе» [Бенуа, 2016, с. 19–20]. Данное представление основано на вновь появившемся понятии — *субъективном праве*. «В XVI веке под влиянием... Фрасиско де Витория и Фрасиско Суареса схоластическая теология переходит от понятия объективного естественного права, основанного на природе вещей, к понятию субъективного естественного права, основанного на индивидуальном разуме. Иезуит Франсиско Суарес... заявляет, что факт наличия общества и политики невозможно было бы объяснить только естественной склонностью к общительности — необходим еще и волевой акт людей, соглашение отдельных волей» [Там же, с. 22]. Секуляризация эпохи Возрождения и признание индивида первичным по отношению к обществу приводит к доминированию принципа человекоцентризма в противовес теоцентричности или системоцентричности предыдущих эпох. И в Античности, и в Средневековье человек обладает достоинством лишь постольку, поскольку включен (или потенциально может быть включен) в общество (полис), в социальную группу (государство, Церковь). В Новое время происходит переориентирование соотношения человека и общества, индивидуального блага

и общего. Обычно принцип человекоцентризма рассматривается в науке положительно. Так, ведущий теоретик права проф. В. В. Лапаева с сожалением отмечает, что подобный тип правопонимания не характерен для России, является западным, основанным на юснатурализме, стержнем которого является «гуманистическая *человекоцентристская* ориентация на понимание права как формы индивидуальной свободы человека в общественной жизни. Русская же правовая мысль развивалась во многом под влиянием *системоцентристской* в своей основе... традиции, в рамках которой право трактовалось как некая стоящая над отдельным человеком и подчиняющая его форма духовного единения...» [Лапаева, 2012, с. 4].

Однако человекоцентризм может рассматриваться и с негативной коннотацией, когда человек рациональный занимает господствующее положение, а все остальное (силы природы, социальные институты) подчинено и служит ему. При этом служение самого человека имеет своей целью не благо других людей, а выгоду только для самого себя. Подобный подход в крайнем проявлении приходит к утилитаризму. «И. Бентам доводит либерализм до логического конца. Он полагает, что единственная задача человека состоит в том, чтобы стремиться к личному удовольствию и избегать страданий. А общее благо государства является арифметической суммой удовольствий отдельных граждан» [Бернацкий, 2010, с. 186]. Это приводит к тому, что в качестве естественного в человеке уже начинает рассматриваться не нечто разумное, а произвольно удобное для человека, что способствует размыванию границы между добром и злом, правом и неправом, установлению в качестве единственного критерия поведения человека — эгоистичного блага и удовольствия. Следствием такого подхода является проблема необоснованного расширения прав человека без учета имеющихся ресурсов для их обеспечения. Так как в настоящем известна ключевая роль социума и культуры (социализации) для формирования человека, то в рамках классического подхода остается нерешенной проблема неприятия западной картины мира в качестве своей другими культурными сообществами, и как следствие — классической концепции прав человека. Также в рамках человекоцентристской позиции не может быть удовлетворительно сформулировано учение об *обязанностях человека и общем благе*.

Переосмысление содержания естественного права в Новое время находится в тесной взаимосвязи с социально-историческим контекстом XVI–XVII веков, в частности конкуренцией, часто сопровождавшейся

насилием и кровопролитием, между римо-католической церковью, западными светскими монархами и движением Реформации, борьбой за власть между различными социальными группами внутри общества, а также захватом новых территорий с местным населением. Все это порождало необходимость осмысления, а иногда и обоснования не права, но насилия. Так, испанскими правоведами и политологами обосновывается законность состояния войны между народом и тираном и «право любому гражданину... убить тирана» [Журавлев, 1999, с. 22–23]. Показательно, что с принятием во Франции Декларации прав и свобод человека и гражданина 1789 года не разрешается существующее противоречие между поиском мира и справедливости в политико-правовых теориях и практикой всеобщего насилия и войны в реальности. Принятие французских конституций сопровождается узакониванием массового и бесосновательного насилия в нормативно-правовых актах, которое историком права, проф. М. А. Исаевым названо террористическим законодательством. «Весь корпус террористического законодательства состоит из нескольких законов, предметом регулирования которых были “враги народа”, “подозрительные”, “роялисты”... Отдельный корпус законов составляло законодательство о Революционном трибунале и процедуре разбирательства в нем дел» [Там же, с. 762]. «Подозрительные», т. е. лица, которые молча не участвовали в кровопролитии или сочувствовали жертвам насилия, подлежали «превентивному аресту, и в случае необходимости — превентивной казни» [Там же, с. 763]. По данным конца XVIII века около 2 млн человек стали жертвами террора при 25-миллионном населении [Там же, с. 761]. Эти факты свидетельствуют как минимум о том, что законодательное закрепление теории естественных прав не препятствовало принятию этими же государственными лицами террористического законодательства.

Несмотря на смену типов научной рациональности и критику классической концепции прав человека, именно она остается основной и в современности: «При всем многообразии концепций прав человека теоретическим основанием... для большинства из них является классическая (либеральная) концепция. Устойчивость данной концепции... заключается в силе ее приоритетов. Среди них — личная свобода, неприкосновенность частной жизни, толерантность, урегулированность всех возникающих конфликтов и споров исключительно правовыми средствами...» [Глушкова, 2019, с. 67]. О том, как реализовывалась «сила приоритетов» через «правовые средства» в эпоху Просвещения было замечено выше.

Подводя итог, можно отметить, что превалирование классической теории прав человека приводит к ряду неразрешимых теоретико-философских проблем с современной неклассической точки зрения. Это трудности с обоснованием достоинства личности природой человека, универсальности прав человека, приоритетом прав человека перед его обязанностями и др.

Литература

- Бенуа де А. *По ту сторону прав человека. В защиту свобод*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 145 с.
- Бернацкий Г. Г. «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» под углом философской критики. Конституционные права и свободы личности в контексте взаимодействия гражданского общества и правового государства. *Материалы II Международной научно-теоретической конференции*. Под ред. Н. В. Витрук, Л. А. Нудненко. Москва: Российская академия правосудия, 2010. С. 185–191. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=140605> (дата обращения: 11.03.2021).
- Гоббс Т. *Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского*. Гражданское общество в России. Научная электронная библиотека. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/Gobbs_Leviafan.pdf (дата обращения: 15.06.2020).
- Гроций Г. *О праве войны и мира. Книга первая*. Гражданское общество в России. Научная электронная библиотека. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/Groziy_Kn1.pdf (дата обращения: 20.06.2020).
- Доржиев Ж. Б. *Методология юридических исследований*. Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2014. 416 с.
- Журавлев О. В. Идеология испанской империи и государственно-правовое учение Суареса. *Verbum. Выпуск 1. Франциско Суарес и европейская культура XVII–XVIII веков*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 1999. С. 14–25.
- Исаев М. А. *История государства и права зарубежных стран*. Москва: Изд-во Юрайт; ИД Юрайт, 2012. 959 с.
- Лапаева В. В. *Типы правосопимания: правовая теория и практика*. Москва: Российская академия правосудия, 2012. 580 с. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=79447> (Дата обращения: 15.05.2020).
- Локк Дж. *Два трактата о правлении. Гражданское общество в России*. Научная электронная библиотека. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/Lokk_Traktaty_2.pdf (дата обращения: 11.06.2020)
- Лукашева Е. А. (ред.). *Права человека: учебник*. Москва: Норма: ИНФРА-М, 2011. 560 с.
- Глушкова С. И. Концепция прав человека. В кн.: *Права человека: энциклопедический словарь*. Москва: Норма: ИНФРА-М, 2019. 656 с. Электронно-библиотечная система znanium.com. URL: <https://znanium.com/read?id=335872> (дата обращения: 11.06.2020).

- Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения. В кн.: *Постнеклассика: философия, наука, культура*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 249–295. Институт философии РАН. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/stepin/klassika,_neklassika,_iostneklassika.pdf (дата обращения: 16.05.2020).
- Честнов И. Л. *Универсальны ли права человека: Полемические размышления о Всеобщей декларации прав человека. Правоведение*. 1999. № 1. С. 73–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23092400> (дата обращения: 11.06.2020).

Уголовное право

Смирнова Ксения Александровна

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Xenia A. Smirnova

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Юриспруденция

Актуальные вопросы уголовного права и криминологии

Научный руководитель — С. Д. Цэнгэл, канд. юр. наук

xenia_smr@mail.ru

УДК 343.2/.7

Уголовно-правовое обеспечение экологической безопасности

Аннотация. Актуальность проведенного исследования продиктована колоссальным масштабом и той степенью общественной опасности, которые влекут за собой экологические преступления. Целью написания данной статьи является раскрытие сущности экологических преступлений, а также мер уголовно-правовой борьбы с ними. Автором были проанализированы нормы действующего уголовного законодательства и труды отечественных исследователей, посвященные проблеме экологической безопасности.

Ключевые слова: экология, экологическая безопасность, охрана окружающей среды, уголовная ответственность, экологические преступления.

Criminal law in environmental protection

Abstract. The relevance of the chosen research topic is determined by the degree of social harm that environmental crimes entail. The article aims to provide a comprehensive understanding of what an environmental crime is and to describe possible measures to combat environmental crimes. The article is based on the analysis of current criminal legislation and scholarly works of Russian researchers focusing on environmental safety.

Keywords: ecology, environmental safety, environmental protection, criminal liability, environmental crimes.

В настоящее время особое значение приобретает проблема охраны окружающей среды, что обусловлено многими существенными правонарушениями в данной сфере и, несмотря на то что далеко не все из них получают широкую огласку в различных СМИ и научной литературе, неуклонным формированием нового общественного запроса на правовую защиту интересов граждан в сфере экологической безопасности. Приоритетность и общественная значимость указанной проблемы соответствуют тому ущербу, который претерпевает природа от различных преступлений, поскольку от ее состояния напрямую зависят уровень и качество жизни людей. Стоит также отметить, что граждане некоторых регионов Российской Федерации особенно страдают от негативного воздействия неблагоприятной окружающей среды. Учитывая экологическую обстановку, которая имеет место на данный момент, несложно сделать вывод, что, только сосредоточившись на сохранении природы, ее чистоты и ресурсов, человечество в целом, и наше общество в частности, сможет продолжить свое существование и развитие.

Основы уголовно-правового обеспечения экологической безопасности устанавливаются главой 26 УК РФ «Экологические преступления» (ст. 246–262) [УК РФ], где подробно описаны общие и специальные составы возможных преступлений. Из факта существования особенной главы, охватывающей в отдельности деяния, объектом посягательства которых является окружающая среда, можно сделать вывод, что законодатель таким образом подчеркивает общественную значимость экологической проблемы и ее системный характер.

УК РФ является основным документом, определяющим ответственность за экологические преступления, однако существуют также и иные нормативные акты, регулирующие сферу экологической безопасности, из которых прежде всего следует выделить Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ. «Об охране окружающей среды»

Несмотря на обилие возможных трактовок термина «экологическая безопасность», наиболее исчерпывающее толкование дано именно в этом Федеральном законе. Так, данное понятие законодателем определено как «состояние защищенности природной среды и жизненно важных интересов человека от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий» [Федеральный закон «Об охране окружающей среды», 2002, ст. 133].

Рассмотрев основные понятия экологической безопасности, стоит отметить существенную особенность норм УК РФ, посвященных регулированию соответствующих общественных отношений. Она заключается в том, что диспозиции норм главы 26 УК РФ в большинстве своем являются бланкетными, чем продиктована необходимость использования при квалификации дел об экологических преступлениях, наряду с УК РФ и указанным ранее Федеральным законом «Об охране окружающей среды», также иных нормативно-правовых актов, в числе которых Водный, Земельный, Лесной и Градостроительный кодексы РФ.

Кроме того, существуют нормы, также затрагивающие экологическую безопасность населения, но помещенные вне специальной главы УК РФ. В связи с этим необходимо упомянуть об оживленной научной дискуссии, направленной на установление соответствия различных норм права понятию «экологическое преступление». В качестве примера могут служить ст. 215, 216, 217 и 220 УК РФ, которые определяют составы преступлений, направленных против общественной безопасности, но при этом имеющие в некотором смысле двойственный характер, что позволяет отнести их и к экологическим преступлениям.

Говоря об экологической безопасности, стоит также привести определение понятия экологического преступления. Экологические преступления, отмеченные главой 26 УК РФ, не имеют легального толкования, поэтому представляется необходимым обратиться к доктринальным источникам. Одно из наиболее полных и исчерпывающих определений понятия «экологическое преступление» дал видный юрист Э. Н. Жевлаков, который в своей диссертации описал его так: «...общественно опасное, предусмотренное уголовным законом, виновно совершенное, наказуемое деяние, посягающее на общественные отношения по сохранению качественно благоприятной природной среды, рациональному использованию ее ресурсов и обеспечению экологической безопасности населения» [Жевлаков, 1991].

Однако стоит отметить, что далеко не все правонарушения, так или иначе затрагивающие экологию, будут расцениваться именно в каче-

стве преступлений. Таковыми принято считать лишь те деяния, которые непосредственно воздействуют на общественные отношения, возникающие в сфере охраны окружающей среды, то есть влекущие за собой вред для природы, ее сохранения и поддержания в достойном состоянии, препятствующие рациональному использованию ресурсов, и грозящие нарушению экологической безопасности граждан. При этом под ресурсами понимаются природные блага, а именно — воздух, вода, лес и живые существа, обитающие на условной территории.

Таким образом, стоит отметить, что видовым объектом экологических преступлений является экология или же экологическая безопасность населения. Непосредственный объект экологических преступлений можно определить как конкретные общественные отношения, возникающие при охране окружающей среды, поддержании необходимых условий для благоприятного существования человека и иных живых существ, а также те общественные отношения, которые складываются по поводу рационального использования природных ресурсов.

Экологические преступления представляют собой обширную систему, что закономерно порождает необходимость создания их единой и точной классификации. Существуют различные подходы к данной проблеме, на основании которых исследователями разработано значительное количество возможных вариантов классификации в зависимости от основания — непосредственного объекта посягательства, способа совершения преступления и др.

Так, Жевлаков предложил классификацию, основанную на степени определенности объекта преступления и возможных способах совершения преступлений. С учетом указанных оснований им выделяются два вида основных экологических преступлений. Первым из них Жевлаков считает экологические преступления общего характера, к которым относит те из них, которые посягают на отношения, возникающие при обеспечении экологической безопасности, охране природной среды, а также рациональном задействовании ее компонентов. Второй вид, выделяемый ученым, представляет собой преступления специального характера, который, в свою очередь, делится на четыре подгруппы. К ним относятся такие преступления, которые наносят существенный вред природным объектам: земле и недрам, водам и атмосфере, животному или же растительному миру.

Кроме указанной выше классификации, Жевлаковым выделяются также способы совершения экологических преступлений. Ученым отмечены два возможных вида экологических преступлений, к перво-

му из которых он относит преступления, непосредственно причиняющие вред природной среде (ст. 246–252, 254, 257, 259, 261 УК РФ), а ко второму — противоправное присвоение природных ресурсов (ст. 255, 256, 258, 260 УК РФ).

Рассмотрев возможные подходы к систематизации экологических преступлений, необходимо также упомянуть и о роли правоохранительных органов, осуществляющих защиту экологических прав граждан. Соответствующие мероприятия по борьбе с экологической преступностью осуществляются ими на основе кооперации, межведомственном взаимодействии, ведь только при условии согласованности действий возможна эффективная реализация необходимых мер для обеспечения экологической безопасности населения. В данном контексте нельзя не отметить Указ Президента РФ от 18.04.1996 № 567 «О координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью», нормы которого, помимо прочего, охватывают и деятельность правоохранительных органов в борьбе с экологическими преступлениями [Указ Президента РФ «О координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью»].

Положение о координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью предписывает определенный перечень форм деятельности, к которым, в частности, относятся совместные выезды в регионы для проведения проверок и оказания помощи местным правоохранительным органам, обмен необходимой информацией, взаимодействие с судами и др. Кроме того, значительную роль представляют собой меры, предпринимаемые правоохранительными органами в целях предотвращения экологических преступлений. Такими мерами могут быть акции, направленные на просвещение граждан, — проведение лекций, распространение информации, которая бы давала общее представление об ответственности за нарушение экологического законодательства, а также об опасности, которая сопровождает его нарушение и влечет за собой непоправимый вред окружающей природной среде.

Обеспечение экологической безопасности является приоритетным направлением для прокуратуры, на которую возложены основные функции по надзору за исполнением законодательства в данной сфере. Так, в системе органов прокуратуры можно отметить природоохранные прокуратуры, которые осуществляют надзор за деятельностью физических и юридических лиц, а также соответствующих государственных органов, которые проводят регулирование в экологической сфере. Помимо надзора, прокуратурой также производится расследование дел, затрагивающих экологическую безопасность.

Нельзя не отметить также роль полиции в отношении противодействия экологическим преступлениям. Ею реализуется оперативно-розыскная деятельность, которая направлена на предупреждение и раскрытие соответствующих правонарушений. Среди множества обязанностей полиции в отношении экологических преступлений, отдельно стоит выделить те, которые закреплены в п. 7 ч. 1 ст. 12 Федерального закона от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» [Федеральный закон «О полиции», ст. 900], где указано, что ею предпринимаются необходимые меры при наступлении чрезвычайных ситуаций, направленные на спасение граждан, а также посильная помощь работе спасателей. На полицию также возложена обязанность поддержания общественного порядка в случае карантина, установленного на время эпидемий и эпизоотий. Однако, говоря о роли полиции при обеспечении экологической безопасности, нельзя не заметить, что их обязанности обозначены нечетко.

Подводя итог вышесказанному, нельзя не заметить, что система борьбы с экологическими преступлениями нуждается в реформировании, поскольку, несмотря на достаточную, хотя и не систематизированную в должной мере, законодательную базу, а также существующие механизмы защиты экологических прав граждан правоохранительными органами, ситуация в стране неуклонно ухудшается. Думается, что только путем преобразования законодательства, а также ужесточения мер воздействия на правонарушителей в будущем станет возможным достижение большей эффективности при обеспечении экологической безопасности.

Литература

- Жевлаков Э. Н. *Экологические преступления: понятие, виды, проблемы ответственности: дис. ... д-ра юрид. наук*. Москва. 1991. 496 с.
- Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 05.04.2021, с изм. от 08.04.2021). *Собрание законодательства Российской Федерации*. 17.06.1996. № 25. Ст. 2954.
- Указ Президента РФ от 18.04.1996 № 567 (ред. от 31.12.2019) «О координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью» (вместе с «Положением о координации деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью»). *Собрание законодательства Российской Федерации*. 22.04.1996. № 17. Ст. 1958.
- Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (ред. от 09.03.2021) «О государственной гражданской службе Российской Федерации»*. Собрание законодательства Российской Федерации. 14.01.2002. № 2. ст. 133.
- Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 05.04.2021) «О полиции»*. Собрание законодательства Российской Федерации. 14.02.2011. № 7. Ст. 900.

Научное издание

«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»
Материалы 23 Межвузовской
студенческой научной конференции
5–16 апреля 2021 года, Санкт-Петербург

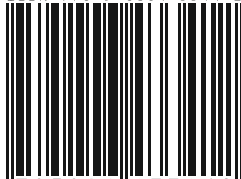
Электронное издание

Корректоры *Г. А. Янковская*
Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано на выход в свет 25.03.2021.
Объем 7801 Кб. Усл. печ. л. 72,75.

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

ISBN 978-5-8064-3341-2



9 785806 433412