РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

25

СТУДЕНТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ УЧИТЕЛЬ

МАТЕРИАЛЫ МЕЖВУЗОВСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

3-17.04.2023

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2024

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

«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»

Материалы 25-й Межвузовской студенческой научной конференции 3–17 апреля 2023 года, Санкт-Петербург

Научное электронное издание

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2024

УДК 37
ББК 74
С88

Редакционная коллегия:
Бродский И. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Верба Н. И. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Вологова Т. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Галактионова Л. Н. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Гладкая И. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Гулякова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Денисова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Дондоков Д. Д. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Жарова М. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Исаева Е. И. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Исакова Н. П. (РГПУ им. А. И. Герцена), Игнатьев Д. Ю. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Калинина Е. Ю. (РГПУ им. А. И. Герцена), Козина Н. Д. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Костов Ф. Ф. (РГПУ им. А. И. Герцена), Клещева И. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Корвацкая Е. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Макурова Д. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Медникова Л. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Соколова Н. В. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Спицына Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Устюгова Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена),
Шихирина К. А. (РГПУ им. А. И. Герцена)

С88 «Студент — Исследователь — Учитель» : Материалы 25-й Межвузовской студенческой научной конференции (Санкт-Петербург, 3–17 апреля 2023 года) [Электронный ресурс] / ред. кол.: Бродский И. В., Верба Н. И., Вологова Т. С. и др. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. — 1 электронно-оптический диск. — Текст : электронный.
ISBN 978-5-8064-3564-5

В сборнике представлены прошедшие отбор редакционной коллегии сборника и рецензирование статьи, которые были подготовлены на основе докладов и сообщений участников 25-й Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель», состоявшейся 3–17 апреля 2023 года в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена.

Материалы отражают результаты изысканий молодых исследователей — студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры — по широкой научной проблематике, соответствующей направлениям обучения в вузах Российской Федерации.

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

УДК 37
ББК 74

Минимальные системные требования:
Тип компьютера, процессор, частота: IBM/PC; Intel Core J3 3,3 Ггц
Оперативная память (RAM): 512 Мб
Необходимо на винчестере: 55 Мб
Дополнительные программные средства: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-5-8064-3564-5

© Коллектив авторов, 2024
© РГПУ им. А. И. Герцена, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 17

Актуальные вопросы здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении 17

Желудов Вячеслав Дмитриевич. Опыт применения здоровьесберегающих технологий профессора В. Ф. Базарного 17

Образование в области безопасности жизнедеятельности: традиции и инновации 20

Горнов Владислав Романович. Формирование здорового образа жизни на уроках ОБЖ в современных условиях 20

Теоретические и прикладные аспекты личной и общественной безопасности 22

Копцева Анна Васильевна. Социальные сети, как средство профилактики вредных привычек 22

БИОЛОГИЯ 25

Актуальные проблемы ботаники, фитофизиологии и микробиологии 25

Гончарова Арина Романовна. Влияние комплексной инокуляции семян бактериальными препаратами на рост и развитие растений яровой пшеницы сорта Харьковская 46 25

Комарницкая Наталья Александровна. Лишайники окрестностей Агробиологической станции Герценовского университета 29

Насонов Кирилл Владиславович. Микробиологические препараты как фактор ростостимулирующей активности растений 33

Скомаха Арина Дмитриевна. Морфология пыльцы медоносных растений семейства *Rosaceae* Ленинградской области 36

Трофимова Анна Сергеевна. Биология растений Salix, Chosenia, Toisusu (Salicaceae) при интродукции в Ботаническом саду Петра Великого 38

Генетика и молекулярная биология 43

Бобровская Александра Владимировна. Поиск иммуноассоциированных генов в транскриптоме моллюсков Planorbarius corneus 43

Лопатина Ольга Дмитриевна. Использование молекулярных маркеров для видовой идентификации Planorbarius corneus (Gastropoda; Pulmonata) 47

Зоология 52

Ефимова Вероника Юрьевна. Суточный ритм эмиссии церкарий семейств *Echinostomatidae* и *Schistosomatidae* 52

Корниенко Алёна Андреевна, Пчеленок Елизавета Александровна. Видовое разнообразие наземных брюхоногих моллюсков в посёлке Вырица Ленинградской области 55

Тюлина Софья Владимировна. Изменчивость в строении промежуточного сегмента самок рода *Podagrion* Spinola, 1811 (Chalcidoidea, Torymidae) 57

Молекулярная и клеточная физиология 60
Сафарова Дарья Дилшодовна. Роль 3-гидроксикинуренина в повреждении хромосомного аппарата розофилы при стрессе 60
Флорен Артур Максимович. Изучение свойств панели моноклональных антител к гемагглютинину вируса гриппа В Ямагатской линии. 65

Современные проблемы биологического и экологического образования в школе и вузе 71
Антошкина Ангелина Михайловна. Возможности применения интерактивных рабочих листов при обучении биологии в разделе «Человек и его здоровье». 71
Асхабова Раисат Ахмедовна. Особенности контроля и оценки логических УУД при обучении общей биологии 74
Малкова Виктория Вячеславовна. Оказание помощи отстающим учащимся при обучении биологии на основе технологии построения индивидуальной образовательной траектории. . . 77
Масютенко Анастасия Сергеевна. Проблема развития межпредметных понятий как условие достижения метапредметных результатов при обучении разделу «Человек и его здоровье». . . 80
Мурылёва Екатерина Андреевна. Значение иллюстративного аппарата школьного учебника биологии в процессе развития биологических понятий 126
Пашук Диана Васильевна. Особенности методики формирования знаний о методах генетических исследований у учащихся при обучении разделу «Общая биология». 82

Современные проблемы экологии 88
Василюк Владимир Александрович. Макрозообентос прибрежных водоёмов острова Жижгин (Белое море) 88
Зайка Дарья Денисовна. Оценка экологического состояния озера Безымянное методом биоиндикации на основе анализа фаунистического состава сообщества макрозообентоса 92
Затеева Марина Юрьевна. Оценка экологического состояния озера Нижнее Большое Суздальское методом биоиндикации на основе анализа фаунистического состава сообщества зообентоса 96
Соболева Анастасия Степановна. Экореставрация и рекультивация антропогенно-измененных ландшафтов поселка Красное и его окрестностей (2016–2022 гг.) 100

ГЕОГРАФИЯ 107

География: современные проблемы науки и образования 107
Букреева Анастасия Вячеславовна, Панин Ярослав Игоревич. Использование кейс-задания при изучении темы «Религии мира» на уроках географии 107
Ступникова Нина Андреевна. Культурологический подход как фактор гуманизации школьной географии. 110

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 114

Детская читальня — книга глазами читателя, педагога, писателя, художника, библиотекаря 114
Аникина Анна Дмитриевна, Радюкевич Анна Михайловна. Журналы «Воробей» и «Новый Робинзон» (1920-х гг.) в контексте развития визуального оформления отечественных периодических изданий для детей в XX веке. 114
Афанасьев Юрий Владимирович. Основные взаимосвязи книжного ансамбля и содержания в американском комиксе XX–XXI веков 120

Перспективные направления развития естественно-математического начального образования. 123
Лебедева Анна Алексеевна. Участие в учебно-исследовательской проектной деятельности как способ формирования экологического сознания младших школьников. 123

Психолого-педагогические исследования в начальном образовании: обучение и развитие . . . 128
Ершова Александра Дмитриевна, Иванова Анастасия Сергеевна. Формирование у младших школьников мотивации к обучению . . . 128
Трошева Дарья Денисовна. Психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника в первый год обучения . . . 131
Узюкова Анастасия Михайловна. Формирование умений младших школьников работать с информацией в процессе проектной деятельности . . . 136

Ребенок и взрослый в мире языка и литературы . . . 141
Грибушенкова Мария Алексеевна. Возможности словариков учебников русского языка для формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями . . . 141

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ . . . 146

Вопросы музыкального искусства и педагогики . . . 146
Ли Сяобинь. Исполнительская деятельность как средство развития музыкального мышления . . . 146
Сун Дия. Современные особенности ансамблевого музицирования . . . 148
Хань Юй. Отражение системы ценностей китайской философии в камерной музыке Тан Дуна . . . 150
Чэн Янь. Национальные особенности китайской оперы: история и перспективы исследования . . . 153

Искусствоведение и художественное образование . . . 155
Волкова Светлана Васильевна. Телесность в художественной культуре Средневековья. К постановке проблемы . . . 155
Голубева Ольга Сергеевна. Традиции искусства ленинградской детской книги в творчестве Т. В. Соловьевой-Домашенко . . . 159
Ефимова Анастасия Андреевна. Креативные методы развития композиционно-образного мышления юных художников в условиях дополнительного образования . . . 164
Иванова Ирина Дмитриевна. Тайны шпалер «Дама с единорогом» или «Аллегория пяти чувств» . . . 168
Киклевич Ольга Андреевна. Этюды И. И. Шишкина 1870–1890-х годов . . . 174
Коновалова Полина Олеговна. Коммуникация объектов художественной керамики со средой в условиях пленэрных выставок . . . 181
Лебедева Екатерина Вячеславовна. Влияние атрибуции 2013 года картины «Мелеагр и Аталанта» на прочтение работ Якоба Йорданса на тему Калидонской охоты . . . 184
Лукина Элина Анатольевна. Сюжет «Исцеление Товита» в культуре Италии XVII века . . . 187
Малюгина Юлия Евгеньевна. Коллажность как принцип и коллаж как прием в искусстве XX века . . . 190
Малюткина Екатерина Евгеньевна. Особенности взаимодействия стрит-арта и архитектурной среды . . . 193
Румянцева Анфиса Александровна. Театральная сценография Италии XVIII века: «theatrum mundi» и ведута на сцене . . . 196
Семенкова Елизавета Вадимовна. Особенности преподавания визуальных искусств в среднем звене французской системы образования . . . 198

Театральное искусство в педагогическом измерении . . . 205
Корсунова Татьяна Николаевна. Школьные театры как элемент воспитательной системы в теории и практике отечественной школы 1918–1931 годов . . . 205

Теория и история культуры 209
Герасимова Елизавета Денисовна. Абсурд и «quirkycinema» 209
Забелина Мария Валентиновна. Перформативный потенциал музейной медиации 212
Карапетян Валерия Михайловна. В здоровом теле — здоровый дух: популяризация ЗОЖ в СССР на примере детского журнала «Веселые картинки» (1965–1985) 217
Овсянникова Анастасия Александровна. Влияние современных феминистских движений на восприятие древнегреческих мифов 221
Фадеев Иван Валерьевич. Роман Фрэнка Герберта «Дюна» в контексте феминизации культуры постиндустриального общества 224

Хореографическое искусство в педагогическом измерении 227
Лю Чухань. Разновидности китайской традиционной хореографии 227

ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ 230

Актуальные проблемы всеобщей истории 230
Гаврилович Даниил Григорьевич. К вопросу об организации логистики Вооруженных сил США на Гренаде в 1983 г. 230
Клюкин Владимир Анатольевич. Метаморфозы и история замка Святого Ангела 233
Комаров Сергей Сергеевич. Святой Вацлав в чешской историко-культурной традиции 236
Пелипенко Егор Владимирович. Великобритания и США на Вашингтонской конференции 1921–1922 гг.: дипломатическая борьба вокруг линкоров 238
Поляков Даниил Михайлович. Отношение Томаса Джефферсона к истории 241
Путилин Захар Максимович. Сегуны из дома Токугава в донесениях Ричарда Кокса 244

Актуальные проблемы истории России 247
Богданович Виктор Александрович. Раскол Санкт-Петербургской футбол-лиги в 1908 г. 247
Гаунова Лина Ризуановна. Развитие женского образования в Нальчикском округе во второй половине XIX — начале XX в. 250
Гетьман Диана Игоревна. Развитие водоснабжения в Санкт-Петербурге и Тюмени во второй половине XIX — начале XX в.: сравнительный анализ. 255
Дрожилин Евгений Никитич. Закон о государственном предприятии, замысел, значение, результаты 259
Леонтьева Ксения Юрьевна. Малоизвестная усадьба князей Кантемиров. К проблеме сохранения культурного наследия малых городов России 262
Орлова Екатерина Олеговна. Участие А. И. Якубовича в событиях 14 декабря 1825 года 265
Перов Антон Валерьевич. Состояние военно-морского флота Российской империи в первых кампаниях Семилетней войны 268
Попов Максим Андреевич. Организация охраны Гатчинского дворца подразделением Дворцовой полиции в 1881–1894 гг. 272
Спивак Нонна Дмитриевна. Варяжский вопрос и его антропологические аспекты 275
Черниченко Лидия Дмитриевна. Пушкинский Дом: интеграция литературного знания конца 1950-х гг. (на примере двух конференций) 278

Актуальные проблемы политологии 282
Галицкий Даниил Андреевич. Трансформация избирательной системы современной России: мажоритарно-пропорциональная дихотомия. 282

КОНФЛИКТОЛОГИЯ 287

Конфликтолог — друг человека 287

Макаров Илья Иванович. Проблематика утверждения медиативного соглашения в качестве мирового соглашения. 287

Минина Диана Сергеевна. Отражение позитивно-функциональной теории Л. Козера в медиации. 290

Перепечина Елизавета Сергеевна. «Mind map» как метод визуализации конфликта в рамках теории трансформации 292

МАТЕМАТИКА 296

Актуальные проблемы математического образования 296

Землякова Александра Алексеевна. Геометрические задачи с параметрами как средство систематизации знаний 296

ПСИХОЛОГИЯ 300

Психологические аспекты взаимодействия в интернет-среде 300

Знова Елизавета Геннадьевна. Роль аффективного компонента при взаимодействии с интернет-средой у студентов 300

Кладь Дарья Алексеевна. Мифологизированность представлений об онлайн-формате психологической помощи 302

Оксенчук Анастасия Олеговна. Личностные предикторы киберагрессии студенческой молодежи 308

Степанова Ксения Алексеевна. Различия в отношении к онлайн- и офлайн консультированию у современной молодежи. 311

Психологические аспекты юности 314

Нефедова Анна Эдуардовна. Мотивация достижения успеха и тревожность у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста с разными атрибутивными стилями 314

Психология в профессиональном образовании 318

Быкова Варвара Викторовна. Мотивация к обучению у студентов — представителей коренных малочисленных народов Севера 318

Полежаева Юлия Алексеевна. Ресурсы и риски субъективного благополучия студентов заочной формы обучения: теоретический анализ 321

Психология детства и подросткового возраста 325

Доморощина Мария Александровна. Взаимосвязь атрибутивного стиля и способов совладающего поведения у старших подростков 325

Психология здоровья и психологическая помощь 328

Соколовская Влада Валерьевна. Психологическая помощь в картине мира респондентов с различным локусом контроля 328

Психология профессионального развития 333

Кичигина Ольга Анатольевна. Смысловая организация конструктивного и деструктивного опыта личности в контексте трудовой деятельности 333

Петрунина Екатерина Андреевна, Рудыхина Ольга Валерьевна. Взаимосвязь субъектности и коммуникативных качеств у сотрудников МВД 336

Психология современной молодежи 341
Лежнева Екатерина Юрьевна. Сложность нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам 341

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ 349

Актуальные проблемы специальной психологии 349
Вахаева Полина Алексеевна. Влияние страхов на формирование коммуникативного пространства детей дошкольного возраста с ЗПР 349
Грек Ксения Андреевна. Особенности социальных страхов детей младшего школьного возраста с ЗПР 353
Карпухина Юлия Владимировна. Особенности отношения к учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью. 355

Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ 359
Бойко Дарья Васильевна. Пути коррекции нарушений звукослоговой структуры слов у дошкольников со стёртой дизартрией. 359
Дударь Мария Валентиновна. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 362
Карпенко Екатерина Алексеевна. Пути коррекции нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 365
Крайнева Мария Алексеевна. Теоретические основы изучения звукослоговой структуры слов у дошкольников с общим недоразвитием речи. 368
Рогова Светлана Дмитриевна. Характер нарушений фонематических функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 371
Тютрина Екатерина Александровна. Особенности лексического строя речи у дошкольников с ОНР 374

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ 377
Абраменко Арина Михайловна. Сформированность представлений о форме и величине предметов у первоклассников с умственной отсталостью 377
Макшанова Анастасия Витальевна. Особенности применения интернет-технологий в учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха 380

Речевая деятельность и коммуникативное развитие детей с ОВЗ 383
Зарицкая Елизавета Станиславовна. Эмпатия как фактор развития социального интеллекта детей дошкольного возраста с ЗПР 383
Конкина Александра Романовна. Читательские интересы неслышащих учащихся на этапе основного общего образования. 387
Николаева Елизавета Аркадьевна. Изучение нарушений связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи 390
Поддубная Анна Александровна. Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 392
Шутова Анастасия Алексеевна. Применение игровых технологий на уроках русского языка в начальных классах школы для слабослышащих детей. 396

Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ 399
Бахтина Ирина Александровна. Создание инклюзивно-игрового сообщества «Играем Вместе» 399
Парфенова Вероника Владиславовна. Особая организации внеурочной деятельности школьников с выраженными интеллектуальными нарушениями 402

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ 405

Актуальные проблемы социально-педагогической поддержки и сопровождения субъектов образования 405

Данилова Марина Владимировна. Наставничество как главный фактор профессионального самоопределения педагогов — молодых специалистов в условиях среднего профессионально-педагогического образования 405

Скворцова Анна Всеволодовна, Текучева Алиса Дмитриевна. О проблеме развития общекультурной компетенции у студентов педагогической профессии 408

Текучева Алиса Дмитриевна. Ценностные ориентации у младших подростков 412

Чахиро Екатерина Сергеевна. Особенности практики тьюторской деятельности на примере РГПУ им. А. И. Герцена 416

Духовно-нравственное воспитание обучающихся 420

Дегтярёва Ольга Андреевна. Социальное погружение как способ формирования эмоционального интеллекта юнкоров 420

Кукса Марина Александровна. Притча как основа взаимодействия учителя и ученика 424

Филимонова Тамара Викторовна. Актуальность возрождения уроков рукоделия для духовно-нравственного воспитания девочек 427

Чащина Елена Юрьевна. Виртуальные и традиционные экскурсии в духовно-нравственном воспитании школьников. 430

Черникова София Мамедовна. Становление духовно-нравственных ценностей личности ребенка в процессе художественного образования 433

Исторические аспекты педагогических исследований 435

Алёхина Яна Алексеевна. Роль Н. К. Ушинской в популяризации педагогических идей К. Д. Ушинского 435

Милова Ирена Алексеевна. Особенности образовательной деятельности в блокадном детском саду (по архивным материалам СПб АППО) 438

Спиричева Полина Николаевна. Лингвистический аспект статьи К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка» 441

Фукалова Полина Александровна. К. Д. Ушинский: какой быть отечественной школе 444

Современные исследования проблем воспитания 447

Алексеева Анна Артуровна. Развитие адекватной самооценки старших подростков в процессе взаимодействия со сверстниками 447

Современные исследования проблем обучения 450

Цыбко Юлия Викторовна. Исследование интереса к инженерным профессиям у современных подростков 450

Бабич Юлия Михайловна, Яковлев Руслан Дмитриевич. Возможность использования жанрового видео в учебной деятельности учащихся средней и старшей школы 453

Батракова Анастасия Евгеньевна. Актуальные проблемы молодой семьи в аспекте повышения ее педагогической компетентности 456

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 460

Секции для магистров 460

Пронин Алексей Вадимович. Анализ современной техники коньковых лыжных ходов (на примере одновременного одношажного конькового хода) 460

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 464

Актуальные проблемы и вопросы технологического образования 464

Баранова Екатерина Дмитриевна. Дидактические средства для внеурочной деятельности учащихся основной школы по робототехнике 464

Бирюкова Светлана Сергеевна. Опыт разработки методических материалов при изготовлении комплексных объектов труда по бисероплетению 468

Солодкова Олеся Васильевна. Коллективный творческий проект «Школьный кукольный театр», как средство социализации подростков 471

Студеникина Екатерина Андреевна. Электронные наглядные пособия во внеурочной деятельности учащихся основной общеобразовательной школы. 474

Тетерина Екатерина Александровна. Преемственность — как одна из форм междисциплинарности и связи поколений 475

Третьякова Юлия Александровна. Опыт разработки методических материалов по применению техник плосковыемчатой резьбы на уроках технологии в основной общеобразовательной школе 478

ФИЗИКА 484

Методика обучения физике 484

Мусомирова Нелюфар Сайнуриддиновна. Приёмы мнемоники в обучении физике 484

Урванцева Елена Дмитриевна. Повышение познавательного интереса через занимательные задачи по физике 491

Физические явления в конденсированных средах 495

Шишкин Николай Дмитриевич, Ирицкий Дмитрий Алексеевич. ИК-спектроскопия как метод исследования кристаллических фаз полимеров 495

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА 498

Академический дискурс стран Северной Европы 498

Колмакова Арина Васильевна. Словообразовательные особенности лексем морского языка в Норвегии. 498

Орещенко Мария Николаевна. Род обозначений должностей в норвежском языке (на материале сайтов норвежских университетов и журналов). 501

Чернова Стефания Вячеславовна. Функции иронии в норвежских средствах массовой информации. 503

Шерстнева Евгения Александровна. Грамматические особенности шведского языка в Финляндии 506

Актуальные проблемы английской филологии 509

Александрова Вероника Алоисовна. Моделирование индивидуально-авторской картины мира в антиутопическом романе Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale» 509

Гаевская Мария Александровна. Сопоставление порицания с инвективными и конфликтными речевыми актами 512

Жданова Юлия Владимировна. О некоторых видах комического в современном англоязычном кинодискурсе (на материале сериала «Sherlock», BBC, 2011 г.). 515

Затонная Ангелина Анатольевна. Алгоритм описания авторских ценностей в художественном тексте 518

Иванова Лолита Сергеевна. Интонационные особенности современного британского произношения (на материале эмоциональной речи) 521

Клейменова Александра Сергеевна. Языковые маркеры гипнагогии как вида измененного состояния сознания в рассказе К. Мэнсфилд «Sun and Moon». 525

Коваленко Екатерина Александровна. Специфика визуальной метафоры в англоязычной рекламе ароматов 528

Маркова Ксения Алексеевна. Роман Л. Вайсбергер «Devil Wears Prada»: жанровая и онтологическая специфика. 531

Мурлина Виталия Николаевна. Реальность и вымысел в фэнтези 534

Симеонидис Афина Ильинична. Проблема терминологии смешанных текстов 537

Актуальные проблемы восточного языкознания 539

Иванова Юлия Александровна. Трудности в овладении навыками аудирования китайской речи 539

Степанова Мария Геннадьевна. Повышение уровня деловой коммуникации с китайскими партнерами через обучение специальной лексике китайского языка 542

Актуальные проблемы немецкой филологии 544

Иваненко Валерия Михайловна. Зооморфный код в аспекте немецкой лингвокультурологии (на материале немецкой фразеологии) 544

Мельник Екатерина Олеговна. Включение мифологических мотивов в кинонарратив-экранизацию как особая стратегия символического воплощения замысла автора романа-первоисточника 547

Сычёва Алёна. Способы визуализации темы коммуникации в коммерческой и социальной рекламе 550

Терехова Елизавета Борисовна. Эвфемизация как средство реализации категории персуазивности в текстах немецкоязычной социальной рекламы для детей и молодежи 556

Тупкало Дарья Олеговна. Типология прецедентных высказываний в современной лингвистике текста 559

Актуальные проблемы романской филологии 564

Андреева Надежда Евгеньевна. Инклюзивная орфография современного французского языка 564

Антошина Софья Олеговна. Языковые особенности перевода на спанглиш 1-й главы романа «Дон Кихот» 567

Астапенко Дарья Алексеевна. Заимствования в современном французском студенческом арго 569

Балутина Александра Викторовна. Культурологический сопоставительный анализ фразеологизмов тематической группы «Дни недели» во французском и русском языках 573

Бедей Люсьена Васильевна. Сравнительный анализ фразеологических единиц с использованием названий животных во французском, английском и русском языках на примере ФЕ с зоонимами «кошка» и «собака» 576

Бозгарева Дарья Николаевна. Специфика перевода романа У. Эко «Имя розы» на русский язык 579

Ди Модика Эмилия. Проблема смешения стандартного и диалектного кодов в речи сицилийцев 582

Кукса Ольга Дмитриевна. Лексико-фразеологическая лакунарность тематической группы «Национально-культурные традиции» (на материале испанского и русского языков) 586

Мартикайнен Маргарита Викторовна. Выбор индикатива/сюбжонктива в придаточных обстоятельственных предложениях времени в современном французском языке 589

Путкарадзе Ирина Амуриевна. Карикатура как вид креолизованного текста (на материале французских карикатур «Charlie Hebdo») 592

Тихонова Наталья Андреевна. «Дикие слова» в прозе Бориса Виана (на основе романов «Сердцедер» и «Осень в Пекине»). 595

Хмелинина Иоланта Сергеевна. К вопросу о ключевых лингвоспецифичных концептах итальянской лингвокультуры 598

Шипилова Анна Андреевна. Изменение языковых тенденций французского языка на примере словарей XX и XXI веков 602

Актуальные проблемы теории и практики перевода 605

Сюсюра Анастасия Алексеевна. Языковые средства создания образности и их передача при переводе публицистических текстов с английского на русский язык 605

Вопросы методики преподавания русского языка как иностранного 608

Ли Цюхао. К вопросу о культурных различиях между Россией и Китаем в курсе лингвострановедения на занятиях РКИ 608

Нгуен Тхи Зиеу Линь. Способы предъявления русских пословиц с учетом активного и пассивного словаря во вьетнамской аудитории. 611

Хоу Линьсюе. Разработка учебного словаря русского языка на основе учебного корпуса русских текстов китайских студентов. 613

Зарубежная литература 617

Денисова Екатерина Сергеевна. Проблема интерпретации произведений Дж. Д. Сэлинджера. . . . 617

Ливщиц Михаил Александрович. Малая проза Сэмюэля Беккета как модель кризисного мироощущения 620

Лингвистический анализ на занятиях по РКИ 623

Ван Синьжу. Двойное отрицание в русском языке. 623

Ду Юйсюань. Особенности образования русских имён 626

Лингвокультурологический анализ на занятиях по РКИ 628

Син Чуньюй. Образ осени в русской и китайской поэзии (на материале лирики А. С. Пушкина, Лу Юйси, Ма Чжиюань) 628

Шепелина Александра Михайловна. Лингвокультурологические особенности прецедентных имен в недоговорках-иносказаниях сехоуюй 633

Юй Жуйянь. Лингвокультурологический анализ русских пословиц и поговорок о детях в контексте семьи 636

Межкультурная коммуникация 639

Ваничев Дмитрий Александрович. Переключение кода в современном песенном тексте 639

Конжезёрова Анна Петровна. Анализ эквивалентности примет и суеверий в испанском и русском языках 641

Нонина Виталина Витальевна. Формирование нравственного идеала на уроках литературного чтения. 645

Севрюкова Мария Викторовна. Лингвокультурные особенности восприятия времени носителями корейского и русского языков на материале паремий 647

Чернова Алина Анатольевна. Ошибки в речи немецко-русских билингвов младшего школьного возраста 651

Методика преподавания русского языка и литературы 654

Петров Владислав Дамирович. Система диагностики литературного развития читателя-школьника: методика и практика 654

Онтолингвистика и детский билингвизм 658

Балашова Елена Анатольевна. К вопросу освоения навыка чтения вслух и про себя детьми 10–11 лет 658

Егорова Дарья Дмитриевна. Особенности освоения письменной речи леворукими детьми младшего школьного возраста 661

Ерегина Анастасия Андреевна. Особенности обратного словообразования в детской речи 663

Мартынова Анастасия Александровна. Освоение грамматики существительных детьми с общим недоразвитием речи 666

Романюкина Дарья Владимировна. Освоение детьми 5–6 лет некоторых словообразовательных моделей русского языка 669

Трифонова Полина Михайловна. Особенности освоения агнонимов детьми-монолингвами и детьми-инофонами младшего школьного возраста 672

Русская литература 675

Галкова Светлана Сергеевна. Евангельская притча в сюжете «Комедии притчи о блудном сыне» Симеона Полоцкого 675

Клюев Никита Михайлович. Разрушение житийной топики в «Легенде» А. И. Герцена. 679

Левченко Диана Ильинична. Путешествие в грешную землю в древнерусской литературе («Житие Стефана Пермского», «Хождение за три моря» А. Никитина, «Житие» протопопа Аввакума) 681

Мищенкова Дарья Юрьевна. Мотив сна в «Дневнике» В. К. Кюхельбекера 684

Сивокина Дарья Дмитриевна. Элементы исповедального повествования в произведении М. Петросян «Дом, в котором...» 687

Смелова Евгения Вячеславовна. Семейная тема в «Житии» протопопа Аввакума 689

Русский язык 693

Боброва Анастасия Игоревна. Особенности лексической экспликации художественного концепта «Прошлое» в романе Е. Л. Чижова «Собиратель рая» 693

Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам 696

Костина Елизавета Сергеевна. Использование аутентичного песенного материала как средства развития устно-речевых навыков старшеклассников (на примере Muse — «Resistance») 696

Тимощук Екатерина Дмитриевна. Формирование основ читательской компетенции учащихся начальных классов на основе произведений немецкоязычной детской прозы 699

Трегубова Дарья Андреевна. Характеристика проблемно-ориентированной технологии и особенности её использования в обучении лексической и грамматической стороне иноязычной речи в основной школе. 702

Языковые картины народов мира 705

Алхаматова Заира Солтанахмедовна. Концепт «Совесть» в кумыкской языковой картине мира (на материале текстов фольклорных песен) 705

ФИЛОСОФИЯ 709

История философии 709

Алеканд Константин Павлович. «Метафизика пола» Юлиуса Эволы в контексте сексуальной революции 709

Гончаренко Иван Алексеевич. Прошлое, настоящее и будущее России в парадигме фундаментальной онтологии Мартина Хайдеггера. 712

Ибрагимова Ирада Халидовна, Коваль Денис Ильич. Полвека в поисках опоры: от сциентизма к мистицизму 716

Минеева Алина Андреевна. Необходимость понимания 719

Новиков Алексей Валентинович. Концепция символа в философии А. Ф. Лосева 721

Философская антропология 724

Маслов Дмитрий Викторович. Онтологический горизонт концепта «открытость» 724

Шестаков Михаил Алексеевич. Экзистенциальная концепция любви Владимира Соловьёва в контексте современной философии. 726

Эстетика и этика 729

Кузнецова Ольга Валентиновна. К вопросу о будущем моральных ценностей. 729

ХИМИЯ 735

Актуальные проблемы химии 735

Полякова Оксана Юрьевна, Дорошкевич Александр Сергеевич, Прудченко Анатолий Павлович. Исследование влияния условий приготовления суспензии для формирования рабочего слоя хемо-электронного конвертора 735

Полякова Оксана Юрьевна, Дорошкевич Александр Сергеевич, Прудченко Анатолий Павлович, Савоськин Михаил Витальевич, Протасевич Юлия Станиславовна. Исследование влияния углеродных нанотрубок на характеристики рабочего слоя хемо-электронного конвертора . . . 739

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 746

Цифровая образовательная среда и цифровые технологии в образовании (магистранты и аспиранты) 746

Безуглова Юлия Сергеевна. Игровые приёмы обучения школьников основам интернет-права средствами цифровой среды 746

Минин Никита Михайлович. Развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся в процессе выполнения интерактивных заданий в цифровой образовательной среде 749

Ободова Жанна Исинбулатовна. Создание мультимедийного кейса как средство формирования у будущих учителей готовности к применению интернет ресурсов в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды 754

Сметанникова Юлия Игоревна. Актуализация влияния родительского сообщества на формирование самообразовательной культуры младших школьников с применением мессенджеров. . 759

Цифровые технологии в образовании 764

Яковлева Дарья Витальевна. Развитие метапредметных умений при обучении основам искусственного интеллекта в школе 764

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ 768

Дополнительное образование: мир открытых возможностей 768

Коваленко Ангелина Сергеевна, Игнатченко Екатерина Алексеевна. Роль цифрового общества в воспитании и социализации ребенка. 768

ЭТНОСЫ, ЯЗЫКИ, КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА 771

Этнокультурология народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ 771

Диодорова Ираида Петровна. Орнаментальные традиции коренных народов Якутии в современных изделиях декоративно-прикладного промысла 771

Калинина Алена Сергеевна. Роль Акинфия Демидова в развитии старообрядческой культуры на Урале 777

Косоня Юлия Руслановна. Анималистический жанр в традиционном и современном искусстве коренных народов Дальнего Востока Российской Федерации 780

Косоня Юлия Руслановна, Кузнецов Андрей Павлович. Репрезентация культуры коренных народов Крайнего Севера в компьютерных и настольных играх 785

Смирнова Рада Игоревна. Популяризация культуры коренных малочисленных народов в сфере этнотуризма 789

Черных Матвей Андреевич. Онлайн-игра «Майнкрафт» как способ этнокультурной социализации и инкультурации детей из числа КМНС 788

Языки и литература народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ 790

Агеев Никита Андреевич. История учебно-методической литературы кильдин-саамского языка 790

Алексеева Лейла Джахангировна. Развитие лингвострановедческой компетенции при изучении лексики обрядов жизненного цикла эвенов 793

Самолданова Дарья Сергеевна. Традиционные и современные способы создания PR-текстов региональных СМИ ХМАО — Югры 796

Суржикова Анастасия Дмитриевна. Обозначения щеки, скулы, виска в прибалтийско-финских языках: этимология и семантика лексических единиц 799

Хмельницкая Яна Евгеньевна. Формирование языкового поведения личности студентов института народов Севера в процессе социализации 801

Яковлев Александр Александрович. История изучения первого саамского словаря 805

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ 809

Актуальные вопросы уголовного права и криминологии 809

Кондрашкина Диана Андреевна, Закиржанова Милана Ильдаровна. Архитектурно-пространственная среда как физическая причина и фактор преступности 809

Котова Ульяна Максимовна. Проблема квалификации преступлений, совершённых с использованием гипноза 812

Маресина Мария Алексеевна. Некоторые проблемы уголовной ответственности адвоката 814

Сапрыкина Яна Алексеевна. Проблемы реализации принципа разумного срока уголовного судопроизводства 817

Чистякова Диана Алексеевна. Криминальные фантазии в структуре механизма индивидуального преступного поведения 819

Шишкова Мария Петровна. Актуальные проблемы применения института условно-досрочного освобождения от отбывания наказания в Российской Федерации 822

Яковлев Николай Владимирович. Институт реституционного правосудия: перспективы в России 825

Международное публичное и частное право и вызовы современности 828

Андреев Даниил Вадимович. Административная ответственность перевозчика за таможенные правонарушения 828

Барышева Екатерина Дмитриевна, Ларионов Александр Сергеевич. Международные инвестиции в современной экономике: правовой аспект 831

Батаков Никита Сергеевич. Допустимость смертной казни. 834

Егорова Ульяна Ивановна. Гражданско-правовое регулирование экономической деятельности Русской Православной Церкви 837

Залилов Тимур Маратович. Фрахтование морских судов в международном частном праве 839

Захаров Николай Викторович. Соотношение принципов Соглашения ЕАЭС и правил применения национального режима в Российской Федерации по ФЗ № 44-ФЗ от 05.04.2013 841

Катков Александр Анатольевич. Территории с международным и особым международным режимом 845

Ковкова Полина Сергеевна. Правовые аспекты коллективной безопасности в рамках Шанхайской организации сотрудничества 848

Тараненко Александра Константиновна. Проблема ограничения информационных прав граждан: опыт Китайской Народной Республики 852

Фомина Светлана Евгеньевна. Террористические организации как стороны вооруженного конфликта 855

Хелефов Адам Магамедмирзеевич. Актуальные проблемы международного сотрудничества в уголовно-процессуальной сфере 857

Права человека: история и современность 860

Алексеева Татьяна Сергеевна. Антропологический подход в сфере изучения прав человека . . . 860

Аширов Александр Анварович. Проблема использования юридических задач как средства воспитания на уроках права в основной школе 862

Мирпочаева Дарья Далеровна. Развитие юридического образования в России: историко-правовой аспект 865

Рощенков Никита Денисович. Права человека на использование нейросетей: проблемные аспекты 868

Хакимова Камила Рамизовна. Актуальные вопросы тайны усыновления в российском законодательстве 871

Цуканова Галина Леонидовна. Развитие международно-правового противодействия дискриминации 873

Яковлева Ксения Валерьевна. Современное состояние школьной медиации 886

Частное право 879

Аширов Александр Анварович. Проблемы определения оснований приобретения земельного участка одним из супругов в период брака: необходимость обращения к положениям общей части ГК РФ 879

Галаганова Ксения Андреевна. Электронные сделки в гражданском праве 882

Матвеева Мария Алексеевна. Гражданско-правовая защита несовершеннолетних при психиатрическом лечении 884

Строкова Екатерина Михайловна. Проблема правового регулирования использования и распространения персональных данных в правовой системе РФ. 887

Филатов Станислав Борисович. Современные проблемы оспаривания судебных экспертиз в гражданском процессе 889

БЛАГОДАРНОСТИ РЕЦЕНЗЕНТАМ 893

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

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

Vyacheslav D. Zheludov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. А. Спицына, канд. пед. наук
SlaviZh@yandex.ru

УДК 37.09

Опыт применения здоровьесберегающих технологий профессора В. Ф. Базарного

Аннотация. Представлен анализ научных изысканий педагога, профессора, доктора медицинских наук В. Ф. Базарного и коллектива учёных, которые являются соавторами здоровьесберегающей методики, разработанной в Институте медицинских проблем Севера, Академии медицинских наук СССР, используемой в образовательных организациях России и за рубежом. Проанализирована методика В. Ф. Базарного и опыт её применения в Ленинградской области.

Ключевые слова: здоровьесеберегающие технологии, обездвиженность, конторка, динамическая смена поз, зрительные тренажеры, перьевое письмо.

Professor V. F. Bazarny's health-saving technologies in practice

Abstract. The article explores the scientific research carried out by the teacher, professor and Doctor of Sciences (Medicine) V. F. Bazarny and a team of scientists who co-authored the health-saving methodology developed at the Institute of Medical Problems of the North under the Academy of Medical Sciences of the USSR. It is now used by educational organisations across Russia and abroad. This report analyses the methodology itself and its application in Leningrad Region.

Keywords: health-saving technologies, physical inactivity, standing desk, posture change, vision training systems, fountain pen writing.

В конце 1970-х годов коллектив учёных под руководством профессора Владимира Филипповича Базарного в ходе своего исследования установил, что здоровье обучающихся ухудшается в результате обездвиженности в процессе обучения в школах и детских садах. Установлено, что в основе утомления учащихся (как и взрослых, занятых напряженным интеллектуальным трудом) лежит нарушение телесно-моторного ритма, вызванное существующей организацией учебного процесса и используемое оборудование, а обездвиженность детей как в образовательных учреждениях, так и дома приводит к более чем двум сотням различных заболеваний.

В. Ф. Базарным была предложена идея создания подвижной среды в системе образования; разработана методика для массового внедрения, состоящая из множества элементов. Проведенные исследования и их результаты, как и предлагаемая методика, были заслушаны руководством СССР и уже в 1989 году принята программа «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии», а также разработаны и утверждены рекомендации по переоборудованию образовательных учреждений РСФСР.

Для ознакомления с применением методики было проведено исследование, результаты которого представлены в данной статье. Целью статьи является рассмотрение практики применения здоровьесберегающих технологий (ЗСТ) В. Ф. Базарного, анализ их эффективности по сохранению здоровья обучающихся начального школьного образования. В этой связи были поставлены следующие задачи: выявить документальную основу применения ЗСТ В. Ф. Базарного; описать элементы, применяемые в системе В. Ф. Базарного; проанализировать влияние методики на здоровье обучающихся в образовательных учреждениях с её применением.

Для применения методики В. Ф.Базарного в системе образования имеются все необходимые документы. В 2001 году Роспотребнадзором было выдано единственное в России бессрочное заключение, разрешающее применение методики В. Ф. Базарного в образовательных учреждениях. В ряде субъектов РФ (Белгородская область, Пермский край, Амурская область, Татарстан и другие) создали региональные программы и проекты по внедрению методики В. Ф. Базарного. Например, в Белгородской области действует 350 образовательных учреждений по методике Владимира Филипповича, в Татарстане около 300, в Пермском крае более 100 соответственно. Вместе с этим, согласно действующей программе Правительства РФ: «Десятилетие детства», ФЗ «Об образовании» и другим нормативным актам, на образовательные учреждения возложена обязанность сохранения и развития здоровья ребенка и внедрения здоровьесберегающих технологий.

Необходимо отметить, что проблема обездвиженности сегодня признана как мировым научным сообществом, так и на государственном уровне уже в целом ряде стран. Обучение с чередованием работы сидя и стоя используется сегодня в школах таких стран, как Австралия, Германия, Канада, США, Финляндия, Швейцария и др. Азербайджан и Беларусь — две республики СНГ, которые официально внедряют здоровьесберегающие технологии профессора В. Ф. Базарного как национальную программу.

В систему ЗСТ В. Ф. Базарного входит множество элементов. Согласно методике, дети учатся стоя за конторкой и сидя за партой в режиме динамических поз (каждые 10–15 минут они меняются местами). Мебель регулируется в соответствии с ростом обучающихся, поверхность для работы наклоняется на 17 градусов, что обеспечивает сохранение осанки и зрения ученика. Правильная эксплуатация здоровьесберегающего оборудования в процессе обучения по методике В. Ф. Базарного способствует развитию и ориентации в пространстве; сопротивляемости организма к инфекционным заболеваниям; физической и психической активности; координации органов зрительно-моторного, вестибулярного, психоэмоционального комплексов; препятствий развития близорукости и сколиоза; снижения общей утомляемости во время интеллектуальной работы. Большое внимание в методике В. Ф. Базарного отводится профилактике заболеваний органов зрения. Например, разработан зрительно-вестибулярный автоматизированный тренажер-система «Бегущие огоньки» (четыре плафона по углам класса и пульт управления с разными скоростными режимами и программами) для выполнения специальных упражнений по методике В. Ф. Базарного (дети ловят глазами и руками загорающиеся огоньки): зрительно-вестибулярный тренажер «Схема универсальных символов» (далее — СУС), содержащий объёмные графические линии на потолке для выполнения специальных упражнений глазами, руками и всем туловищем.

Если «Бегущие огоньки» требуются для развития вестибулярного аппарата и снятия напряжения, вызванного обездвиженностью, то упражнения с помощью «СУС» способствуют развитию вестибулярного аппарата, зрительных органов, чувства ориентации в пространстве. Особое внимание в исследованиях автор акцентирует на том, что чем больше ученики работают в режиме ближнего зрения, т. е. чем больше человек приближает голову к объекту зрительного внимания, тем в большей степени развиваются расстройства зрительно-моторного ком-

плекса органов. При этом, во время работы в этих условиях, обучающиеся вынуждены всё больше и больше напрягать всю мышечно-моторную систему и сближать руку с глазами (головой), что сопровождается напряжением организма и, как следствие, истощением с различными психогенными расстройствами. Так же установлено, что подобные состояния на начальных этапах можно снимать с помощью прослеживания за волнообразными линиями, удалёнными от глаз. При этом эффективность профилактики значительно возрастает, если прослеживание за волнообразными линиями сопровождается с движениями глаз головой и телом при приподнятой голове [Базарный В. Ф., 2021].

На основе изучения В. Ф. Базарным безотрывного письма шариковой ручкой установлено, что внедрение в образ жизни детей шариковой ручки осуществлено без серьёзных медико-физиологических исследований по анализу его последствий на здоровье детей [Базарный В. Ф., 2020]. Автор даёт обобщенную характеристику качества почерка, который, по его мнению, отражает психомоторную конституцию человека. После отмены чистописания и каллиграфии перьевой ручкой многие учителя вскоре отметили, что с изменением почерка у детей возросла невнимательность, утомляемость, неуравновешенность, неустойчивость психики, агрессия и т. д.

Попытки со стороны школ исправить ситуацию не имели особого успеха из-за специфики пишущего инструмента — шариковой ручки, которая требует давления при письме и приводит к судороге в руке. Мало того, что это усугубило проблемы с почерком у обучающихся, но ещё и привело к проблемам со здоровьем. Проведёнными институтом гигиены детей и подростков Минздрава РФ исследованиями установлено, что у подавляющего большинства первоклассников довольно быстро возникали и нарастали признаки утомления, выразившиеся в десинхронизации вегетативных и моторных функций, увеличении тремора и понижении выносливости. Именно поэтому профессором В. Ф. Базарным было предложено вернуться к перьевому письму с помощью различных инструментов уже на новой методологической основе.

Внедрение методики В. Ф. Базарного в Ленинградской области изначально началось в Гатчинской гимназии им. К. Д. Ушинского. Сегодня в ней наиболее полно применяются здоровьесберегающие технологии известного ученого. Опыт применения методики В. Ф. Базарного в Каменногорском центре образования Выборгского района Ленинградской области показал её высокую эффективность не только в плане сохранения и развития здоровья детей, но и его восстановления. С 2008 по 2012 год в Каменногорском центре образования прошли исследования физического и психического здоровья детей на протяжении четырёх лет (с первого по четвёртый класс начальной школы). Для сравнения были взяты три класса: класс с применением здоровьесберегающих технологий В. Ф. Базарного (1 «А»); класс с частичным применением ЗСТ В. Ф. Базарного (1«В»); класс с традиционным обучением и применением обычного набора упражнений (1«Б»). Дети всех трёх классов были примерно равны по генетическому и иммунному статусу, социально-бытовым условиям. Результаты исследования показали следующее: с сентября 2008 по май 2012 заболеваемость снизилась в 1«А» (пилотный класс с применением технологий В. Ф. Базарного) на 55 %, в 1«В» (класс с частичным применением технологий В. Ф. Базарного) на 31 %, в 1«Б» (традиционный класс) на 16 %.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии профессора В. Ф. Базарного на практике доказали и продолжают показывать свою эффективность по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья обучающихся, улучшению результатов обучения, предупреждению заболеваний и патологий органов зрения, опорно-двигательного аппарата.

Литература

1 Базарный В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. — М., 2021. — 328 с.
2. Базарный В. Ф. Мужская и женская природа. Наша миссия и наш произвол. — М.: Концептуал, 2020. — 208 с.
3. Базарный В. Ф. Прописи творца. Развитие психомоторных и умственных способностей ребёнка с помощью перьевого письма. — Издание второе, отред. — М.: Концептуал, 2020. — 100 с.
4. Базарный В. Ф. Технологии эволюции. От деградации к развитию здоровья ребёнка в системе образования. — М.: Концептуал, 2018. — 178 с.

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

Vladislav R. Gornov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Г. И. Рзаева
vlad_gornov@bk.ru

УДК 37.02

Формирование здорового образа жизни на уроках ОБЖ в современных условиях

Аннотация. Рассматривается вопрос о здоровом образе жизни и мотивации к нему у обучающихся, проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в современных условиях при изучении предмета ОБЖ. Выделяются и описываются содержание основных понятий, их составляющих и характерных особенностей. Система образования несет основную ответственность за развитие физически и психически здоровых обучающихся и воспитание чувства ответственности за свое здоровье и за здоровье других. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о том, как можно использовать современные технологии на уроках ОБЖ.

Ключевые слова: здоровье, мотивация, здоровый образ жизни, современные технологии.

Healthy lifestyle promotion by means of health and safety classes

Abstract. This report focuses on the relevant topic of healthy lifestyle and motivation for it among students. It investigates how health and safety classes can help school students maintain and improve their health. The emphasis is on the key concepts, their elements and features. The education system is primarily supposed to take care of students' physical and mental health, fostering their responsibility for the health of their own and that of other people. Bringing modern technology into health and safety classes is an issue yet to be resolved.

Keywords: health, motivation, healthy lifestyle, modern technology.

Проблема замотивированности обучающихся 8-х классов вести здоровый образ жизни является актуальной и важной для современного общества. Сегодняшние школьники проводят много времени за компьютерами и гаджетами, не уделяя достаточно внимания физической активности и здоровому питанию.

Здоровый образ жизни — это не только отсутствие заболеваний, но и полноценная жизнь без ограничений. Здоровый образ жизни включает в себя правильное питание, регулярные физические упражнения, отказ от вредных привычек и достаточный отдых. Здоровый образ жизни помогает укрепить иммунитет, улучшить самочувствие, повысить работоспособность и продлить жизнь [5].

Однако подростки не всегда понимают важность здорового образа жизни и не всегда замотивированы на его соблюдение. Они не ценят здоровье, как таковое, не понимают, как важны физические упражнения для поддержания организма в форме.

Причинами низкой мотивации подростков на ведение здорового образа жизни могут являться:

1. Отсутствие понимания важности здорового образа жизни. Многие подростки не понимают, как важно правильно питаться и заниматься спортом, чтобы сохранить свое здоровье.

Большинство обучающихся 8-х классов, по мнению педагогов, считает занятия физкультурой скучными и неинтересными, и не мотивированы для занятий спортом.

2. Еще одной причиной является отсутствие времени и желания. Многие подростки проводят много времени за компьютером, в социальных сетях, не оставляя времени на физические упражнения и прогулки на свежем воздухе.

3. Также, низкая мотивация может быть связана с отсутствием поддержки со стороны родителей и учителей. Если родители и учителя не обращают внимания на здоровый образ жизни, то подростки будут следовать этому примеру. Педагоги, занимающиеся воспитанием детей в 8-м классе, должны помнить о том, что мотивация — это определенная степень удовлетворения, которую получает ребенок, уделяя время физическим занятиям. Дети должны видеть результат своих усилий и получать удовольствие от этого. В этом случае они будут более заинтересованы в здоровом образе жизни [4].

Педагоги могут прибегнуть к различным средствам мотивации, чтобы вдохновлять обучающихся 8 класса на занятия спортом и физическими упражнениями. Это может быть более интересный подход к занятиям, использование различного оборудования, игры. Кроме того, необходимо уделять особое внимание мотивации родителей, которые могут настроить ребенка на здоровый образ жизни и привести его в какую-либо спортивную секцию [1].

Во время прохождения педагогической практики на базе лицея № 344 Санкт-Петербурга нами было проведено анкетирование в 8-х классах, с целью выявления уровня замотивированности обучающихся, который ведут здоровый образ жизни. Вопросы представлены ниже в таблице.

Перечень вопросов анкетирования

1	Что вы включаете в понятие «здоровый образ жизни»?
2	Интересно ли вам узнать, как заботиться о своем здоровье?
3	Ведете ли вы здоровый образ жизни?
4	Чем предпочитаете заниматься в свободное время?
5	Занимаетесь ли вы каким-нибудь видом спорта?
6	Как вы считаете, способствует ли здоровый образ жизни успеху в других сферах человеческой деятельности?

Проанализировав результаты анкетирования, мы выявили, что:

- подавляющее большинство считает, что это активная деятельность, направленная на сохранение и улучшение здоровья, также присутствует достаточно большой процент 23 % тех, кто считает, что здоровый образ жизни — это отказ от алкоголя и курения;
- большинству обучающихся 51,6 % интересно узнавать о том, как заботиться о своем здоровье, однако это не всегда может привлечь их интерес;
- большая половина опрошенных ведет здоровый образ жизни, что безусловно радует. Так же чуть больше 30 % обучающихся стремятся вести здоровый образ жизни;
- большинство обучающихся 41,9 %, выбрали вариант ответа с активными уличными играми, 31,2 % опрошенных предпочитает проводить время за гаджетами, а у 26,9 % опрошенных просто нет свободного время, в связи с большими нагрузками;
- многие воспринимают занятия спортом, как профессию, на которой профессиональные спортсмены «делают» себе имя и зарабатывают деньги, но не как поддержание ментального и физического здоровья.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что среди обучающихся 8-х классов есть положительная тенденция к сохранению здоровья и ведению здорового образа жизни, но при этом проблема замотивированности обучающихся вести здоровый образ жизни остается актуальной и требует внимания со стороны родителей, учителей и общества в целом. Только совместными усилиями мы сможем помочь подросткам сохранить свое здоровье и повысить качество жизни. Результаты данного анкетирования стали основой выпускной квалификационной работы и сподвигли нас разработать комплекс заданий по формированию здорового образа жизни с использованием современных социальных сетей.

Литература

1. Артюхов И. П., Манухина Е. А., Каскаева Д. С. Современные исследования социальных проблем: научно-практический журнал. Красноярск, 2013. — 116 с.
2. Борисов М. М., Виленский М. Я. Психолого-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи // Профилактика пьянства, наркомании, токсикомании, курения, СПиДа: курс лекций. Москва, 2013. — С. 30–42.
3. Брехман И. И. Валеология: Диагностика, средства и профилактика обеспечения здоровья. Владивосток, 2013. — С. 40–49.
4. Даутов Ю. Ю., Уракова Т. Ю., Ожева Р. Ш., Хакунов Р. Н., Тхакушинов Р. А. Научные основы здоровья и здорового образа жизни: научно-практический журнал. Майкоп, 2017. — 3 с.
5. Мурашов В. Н., Юсифов Р. Р. Физическая культура и спорт в условиях модернизации образования. Здоровьесберегающее образование. Саратов, 2010. — С. 72–74.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

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

Anna V. Koptseva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Г. И. Рзаева
annafedak001@icloud.com

УДК 37.02

Социальные сети, как средство профилактики вредных привычек

Аннотация. Рассматриваются вопросы, связанные с профилактикой вредных привычек в учебном процессе, с учетом современных реалий. Особое внимание уделено тому, как использовать социальные сети с пользой для профилактики вредных привычек детей. Также представлены результаты опроса среди учащихся на данную тему, и рассмотрен один из экспериментов с учащимися 8 класса.

Ключевые слова: профилактика вредных привычек, социальные сети, профилактические мероприятия.

Social networking services as a means of preventing bad habits

Abstract. This report takes a look at how bad habits can be currently prevented in children during training. It provides insights about how one can benefit from social networking services to prevent bad habits in children. It also provides an overview of the results of a related student survey and an experiment involving 8th-grade students.

Keywords: prevention of bad habits, social networking services, preventive measures.

Вопрос профилактики вредных привычек актуален как никогда. С каждым годом количество подростков, употребляющих алкоголь, сигареты растет. Исходя из этого, вопрос сохранения здоровья обучающихся становится только серьезнее.

На сегодняшний день, к сожалению, некоторые способы профилактики вредных привычек не являются действенными и интересными для участников образовательного процесса. Поэтому педагогам необходимо так организовать деятельность учащихся, чтобы интерес обучающихся к вопросам профилактики вредных привычек приносил результат. А для этого необходимо

идти в ногу со временем и использовать те технологии, которые вызывают больший интерес у обучающихся [2].

Профилактика зависимости от вредных привычек — один из главных и эффективных способов профилактики неинфекционной патологии. Вредные привычки настолько стали распространены в XXI веке, что профилактические мероприятия необходимо начинать в школах с ранней ступени и в них, обязательно, должен быть задействован треугольник: педагог — учащийся — родители [1].

Говоря о школе, мы конечно подразумеваем первичную профилактику, целью которой является полный отказ детей и подростков от употребления вредных привычек. Для этого в образовательных организациях необходимо:

- проводить беседы и лекции о последствиях вредных привычек не только с учащимися, а также с их родителями или законными представителями;
- демонстрировать поучительные фильмы о пропаганде здорового образа жизни;
- стараться вовлечь как можно больше учащихся в спортивные секции или кружки.
- задействовать новые технологии, программы и социальные сети для привлечения большего интереса учащихся [5].

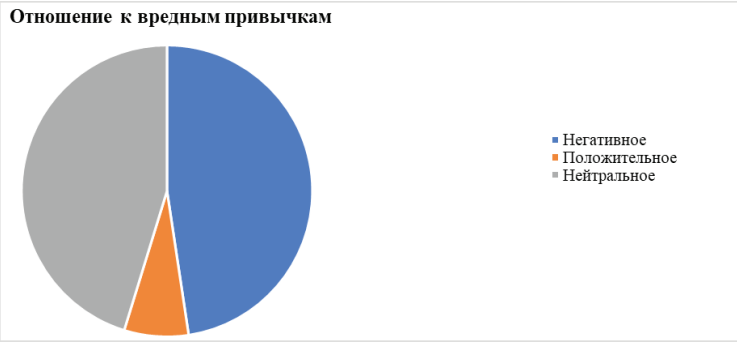
Внедрение социальных сетей в учебный и воспитательный процесс становится все более актуальным и действенным, это и привлекло наше внимание и стало темой для исследования.

Само зарождение социальных сетей произошло практическими с появления интернета. В 1969 году группа ученых смогла установить канал передачи данных с одного компьютера на другой с помощью кабеля. В этом же году был установлен второй узел в Стэнфордском институте и тогда была произведена передача данных между компьютерами, удаленными друг от друга.

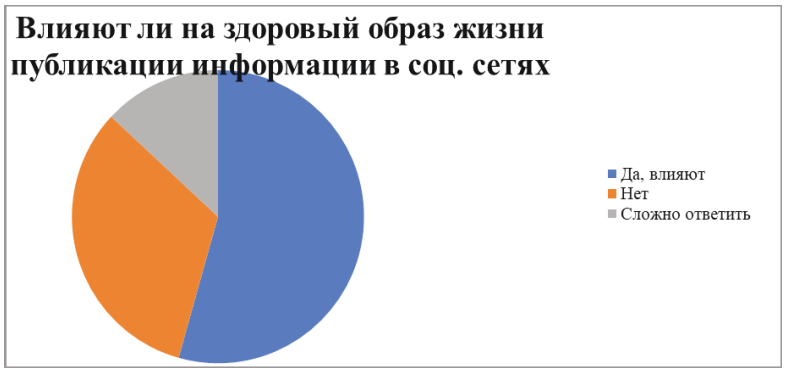
Первая социальная сеть появилась в 1971 году и использовалась военными для передачи информации. Но лишь спустя 17 лет, в 1988 году ученый Ярко Ойкаринен изобрел протокол «IRC», который смог транслировать интернет-чат, что позволяло переписываться людям уже в реальном времени. В тот момент социальные сети не пользовались популярностью. Открытие первой социальной сети в современном понимании в 1995 году, позволило социальным сетям начать набирать популярность. Тогда американский ученый Рэнди Конрадс создал социальную сеть с возможностью получать доступ к каталогу выпускникам различных учебных заведений. Это помогло людям найти одноклассников или однокурсников. Популярность данной социальной сети присутствует и сегодня, ею пользуются более 50 миллионов человек.

Для того, чтобы понять, как лучше внедрить социальные сети в профилактику вредных привычек, в период педагогической практики на базе гимназии № 166 Санкт-Петербурга, среди учащихся 8-х классов, нами было разработано и проведено анкетирование на тему: «Вредные привычки и социальные сети», где учащиеся отвечали на вопросы.

Первый вопрос, на который было предложено ответить учащимся, обих отношении к вредным привычкам. Исходя из результатов, представленных ниже, можно сделать вывод, что у современного школьника вредные привычки чаще всего вызывают негативное или нейтральное отношение.



Второй вопрос был связан с тем, влияют ли публикации в интернете на здоровый образ жизни. Большинство ответили, что влияют и страшные «посты» о последствиях злоупотребления алкоголем, наркотиками и другим — пугают учащихся и заставляют задуматься о здоровом образе жизни.



По результатам исследования ниже можно сказать, что такой информации достаточно много встречается на просторах социальных сетей.

Исходя из вышесказанного, эффективным средством профилактики вредных привычек в социальных сетях выступает многообразие информации о вреде и последствиях употребления различных веществ.

На основе результатов анкетирования и работы с учащимися 8«Б» класса был создан Telegram-канал, в котором учащиеся активно создают информационные посты, викторины на различные темы, связанные с профилактикой вредных привычек.

Канал на данный момент только развивается, но уже вызывает большой интерес у учащихся.

Литература

1. Виноградова Е. А. Вредные привычки: читайте вашего ребенка, как книгу. Маленькие подсказки для родителей: книга / Е. А. Виноградова. — Москва : АСТ, Сова, 2017. — 50 с.
2. Еременко Н. И. Профилактика вредных привычек: книга / Н. И. Еременко. — 2-е изд., доп. — Москва : Глобус, 2007. — 172 с.
3. Макеева А. Г. Педагогическая профилактика вредных привычек школьников: методическое пособие для учителей / А. Г. Макеева. — Москва : Просвещение, 2008 — 62 с.
4. Степанов В. П. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций / П. В Степанов, И. В. Степанова. — Москва : Просвещение, 2014. — 80 с.
5. Томанова З. А. Особенности организации работы по профилактике вредных привычек в образовательном пространстве школы / Томанова Зоя Анатольевна // Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования». — Санкт-Петербург, 2019. № 18. — С. 8–86.
6. Цыганкова Н. И. Программа курса по профилактике употребления наркотических средств и психотропных веществ «Я принимаю вызов!». 5–9 классы / Н. И. Цыганкова. — Москва : ООО «Русское слово — учебник», 2015. — 120 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БОТАНИКИ, ФИТОФИЗИОЛОГИИ И МИКРОБИОЛОГИИ

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

Arina R. Goncharova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. В. Кондрат, канд. биол. наук
afgliuae@rambler.ru

УДК 581.1:631.8

Влияние комплексной инокуляции семян бактериальными препаратами на рост и развитие растений яровой пшеницы сорта Харьковская 46

Аннотация. Описываются характерные особенности коммерческих штаммов потенциальных продуцентов биопрепаратов для выращивания пшеницы. Обосновывается идея о том, что биопрепараты способствуют увеличению продуктивности растений и урожайности зерна. Дан анализ полученных экспериментальных данных за вегетационный период 2021 года. Выделен биопрепарат и его сочетания с наилучшими стимулирующими особенностями для выращивания яровой пшеницы сорта Харьковская 46, изученного в Гатчинском районе выращивания Ленинградской области.

Ключевые слова: инокуляция, ризобактерии, продуктивность.

The influence of comprehensive seed inoculation with bacterial preparations on the growth and development of spring wheat plants of the Kharkivskaya 46 variety

Abstract. This article sets forth characteristic features of the strains of potential producers of biological preparations for growing wheat. It supports the idea that biopreparations contribute to plant productivity and the yield of consumed substances, and presents an analysis of the data obtained for the growing season of 2021. We isolated a biological preparation and their combination with the adaptation of stimulating growth for the cultivation of spring wheat of the Kharkivskaya 46 variety, studied in the Gatchinsky District growing area, Leningrad Region.

Keywords: inoculation, rhizobacteria, productivity.

Актуальность

Пшеница является одной из основных зерновых культур в мире и ее выращивание имеет большое экономическое значение. В связи с этим, для повышения урожайности и качества зерна пшеницы, важно применять современные технологии выращивания, включая инокуляцию

семян бактериальными препаратами на основе ризосферных бактерий. В процессе жизнедеятельности корни растений выделяют разнообразные экзометаболиты — аминокислоты, сахара, минеральные соли и т. д. Известно, что многие представители ризосферных микроорганизмов не только питаются за счет продуктов жизнедеятельности растения-хозяина, но и оказывают положительное влияние на его рост и развитие [Лебедев В. Н., Воробейков Г. А., Ураев Г. А., 2001, с. 13–18]. Поэтому взаимодействие растений и микроорганизмов ризосферы способствует увеличению показателей продуктивности при выращивании сельскохозяйственных культур. Интерес представляет так же комплексная инокуляция, которая возможно будет дополнительно стимулировать эти процессы, улучшая питание растений, повышая их устойчивость к болезням и стрессовым условиям. В связи с этим, **целью** нашей работы было исследование влияния комплексной инокуляции на формирование продуктивности яровой пшеницы сорта Харьковская 46. Для достижения поставленной цели сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить влияние комплексной инокуляции на ростовые показатели пшеницы.
2. Исследовать действие комплексной инокуляции на формирование продуктивности и урожая зерна яровой пшеницы.
3. Определить роль инокуляции семян в формировании структуры урожая растений.

Объект исследования: культура яровой твердой пшеницы сорта Харьковская 46.

Предмет исследования: изменение показателей продуктивности пшеницы и сруктуры урожая под действием бактериальных препаратов.

Методы исследований

Микрополевой опыт был заложен в поселке Вырица в Гатчинском районе Ленинградской области в 2021 году на экспериментальном участке, расположенном на базе биостанции Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Объект: пшеница мягкая яровая, сорт Харьковская 46.

Микрополевые опыты проводились по общепринятой методике (Доспехов, 1985). Посадка растений производилась на фоне минерального питания из расчета 60 кг действующего вещества удобрений на 1 гектар почвы. Удобрение — азофоска. Опыт заложен в трехкратной повторности.

Схема опыта: контроль, азоризин, ризоагрин, флавобактерин, мизорин, азоризин+флавобактерин, ризоагрин + флавобактерин, мизорин + флавобактерин.

Норма высева 500 семян на 1 м^2. Обработка бактериальными препаратами проходила перед посевом из расчета 1,5 кг препарата на 1 т семян. Инокуляцию увлажненных семян бактериальными препаратами проводили в день посева в соответствии с рекомендациями (Хотянович, 1991).

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования нами были изучены рост, показатели продуктивности растений и элементы ее структуры.

Высота растений зерновых культур зависит не только от сортовых особенностей, но в значительной степени и от погодных условий. Неблагоприятные условия первой половины вегетации зачастую приводят к формированию низкорослых растений, что обусловливает формирование низкого урожая. С увеличением высоты растений до определенных пределов, урожайность пшеницы повышается, если не приводит к ее полеганию.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что использование препарата ризоагрин для предпосевной обработки семян оказывает положительное влияние на рост растений. В частности, было установлено, что высота растений увеличивается на 7 % как в моноинокуляции, так и в комплексной инокуляции ризоагрином. Это говорит о том, что применение данного препарата оказывает стимулирующее действие на ростовые процессы пшеницы.

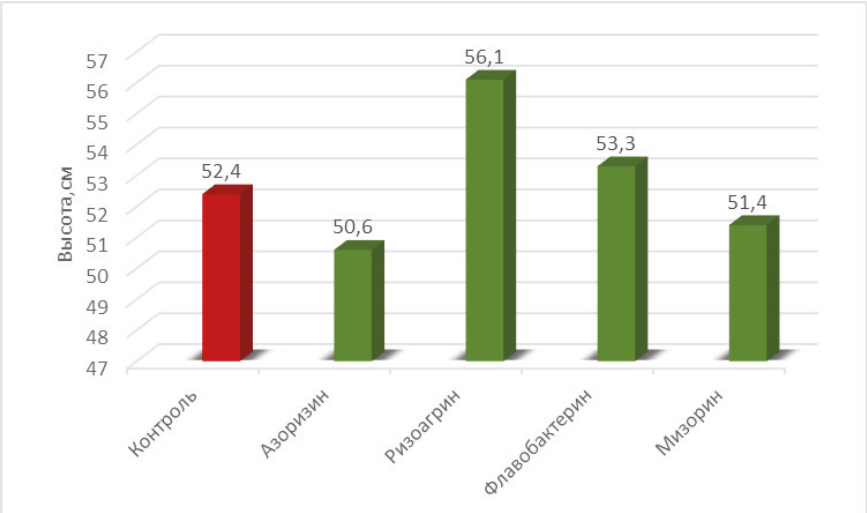


Рис. 1. Рост растений в высоту. Инокуляция

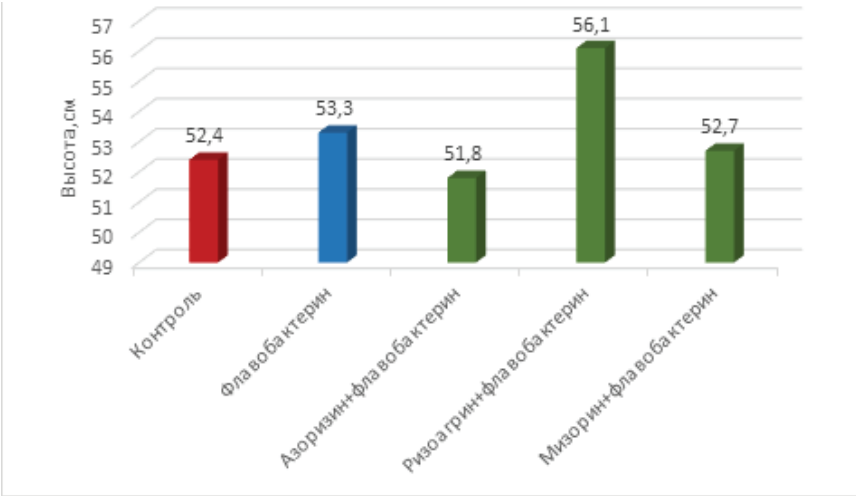


Рис. 2. Рост растений в высоту. Комплексная инокуляция

Далее мы рассмотрели формирование биомассы растений. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Влияние бактериальных препаратов на формирование продуктивности растений (10 растений)

Вариант	Масса растений, г	Прирост к контролю,м%	Масса зерна, г	Прирост к контролю, %	К хоз, %
КОНТРОЛЬ	7,9	—	0,9	—	11,4
Азоризин	8,1	3	1,1	22	13,6
Ризоагрин	9,4	**19**	1,2	33	**12,8**
Флавобактерин	9,3	18	1,1	22	11,8
Мизорин	8,6	9	1,2	33	13,9
Азоризин + флавобактерин	9,5	**20**	1,2	**33**	12,6
Ризоагрин + флавобактерин	9,8	**24**	1,4	**56**	**14,3**
Мизорин + флавобактерин	9,4	19	1,2	33	12,8

Исследования показали, что использование биопрепаратов флавобактерин и ризоагрин увеличивает биомассу растений на 18–19 %, а совместная инокуляция семян этими препаратами еще дополнительно — на 5–6 % по сравнению с контрольной группой. Наибольший эффект совместной инокуляции достигается в варианте с азоризином и флавобактерином, где биомасса растений увеличилась на 20 %. Препараты ризоагрин и мизорин увеличивают массу зерна на 33 % по сравнению с контрольной группой. Совместная инокуляция с флавобактерином стимулирует дополнительное увеличение массы зерна на 11–23 % в зависимости от препарата. Показатель соотношения формирования массы зерна к общей массе растений ($К_{хоз}$) изменялся незначительно. В некоторых вариантах с двойной инокуляцией отмечено увеличение сухой массы соломы относительно массы зерна, что говорит о формировании более развитой вегетативной части растений. Наиболее эффективное соотношение этих параметров отмечено в варианте ризоагрин + флавобактерин.

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что использование сочетания биопрепаратов способствует повышению продуктивности и накоплению массы зерна, за исключением варианта с применением препарата мизорин.

Далее мы рассмотрели отдельные элементы структуры урожая пшеницы, которая в значительной степени определяет его величину. Основные элементы структуры урожая формируются в процессе роста и развития растений. Они регулируются генетическими особенностями сорта, погодными условиями и обеспеченностью растений элементами минерального питания.

Прирост продуктивности растений состоялся за счёт увеличения числа зерен в колосе на 11–26 % (табл. 3), при этом в варианте с комплексной инокуляцией ризоагрин + флавобактерин этот показатель увеличился на 12 % по сравнению с моноинокулированным вариантом.

Таблица 2

Формирование структуры урожая при инокуляции семян бактериальными препаратами (на 1 растение)

Вариант	Кол-во зёрен колоса, шт.	Прирост к контролю, %	Масса зерна колоса, г	Прирост к контролю, %	Масса 1000 зёрен, г	Прирост к контролю, %
КОНТРОЛЬ	11,3	-	0,3	-	27,8	-
Азоризин	12,1	7	0,37	23	30,5	10
Ризоагрин	12,9	14	0,39	**30**	30,7	10
Флавобактерин	11,4	1	0,33	10	28,6	5
Мизорин	12,6	11	0,4	**33**	33,9	**25**
Азоризин + флавобактерин	12,9	**14**	0,38	**27**	29,5	10
Ризоагрин + флавобактерин	14,2	**26**	0,5	**67**	32	**15**
Мизорин + флавобактерин	13,5	**19**	0,4	33	29,9	10

Масса зерна с колоса при этом в комплексной инокуляции с ризоагрином увеличилась на 67 %. Возможно, полученные результаты связаны с более лучшим обеспечением минеральными элементами и водой инокулированных растений. Масса 1000 зерен — это показатель крупности и выполненности семян, выраженный в граммах. У растений, хорошо обеспеченных минеральным питанием и водой, формируются выполненные тяжелые зерновки. В наших опытах монообработка биопрепаратами способствовала увеличению этого показателя на 5–25 %. Наибольший результат выявлен в варианте с мизорином. Совместная инокуляция биопрепаратов с флавобактерином способствовала дополнительному увеличению массы 1000 зерен на 5 % только в варианте с ризоагином. В варианте соинокуляции с мизорином масса 1000 зерен уменьшилась.

В данном исследовании было изучено влияние комплексной инокуляции на продукционные параметры яровой пшеницы. Было установлено, что применение комплексной инокуляции положительно влияет на рост, развитие и продуктивность растений.

Таким образом, использование комплексной инокуляции может являться дополнительным фактором для повышения урожайности и качества зерна пшеницы, что в свою очередь может оказать важное экономическое воздействие на производство сельскохозяйственной продукции и обеспечение продовольственной безопасности.

Литература

1. Воробейков Г. А., Павлова Т. К., Кондрат С. В., Лебедев В. Н., Юргина В. С, Муратова Р. Р Макаров., П. Н., Дубенская Г. И., Хмелевская И. А. Исследование эффективности штаммов ассоциативных ризобактерий в посевах различных видов растений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2011. № 141, 114–123.
2. Воробейков Г. А. Царенко В. П., Лунина Н. Ф. Полевые и вегетационные исследования по агрохимии и фитофизиологии: учеб. пособие. Санкт-Петербург.: Проспект Науки, 2014.
3. Кондрат С. В. Действие бактериальных препаратов на формирование структурных элементов продуктивности полбы // Формирование гражданской идентичности как фактоа закрепления молодых кадров в регионе: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Курган, 2021. С. 258–261.
4. Лебедев В. Н., Воробейков Г. А., Ураев Г. А. Оценка эффективности обработки семян капустных культур ассоциативными ризобактериями в условиях нормального увлажнения и почвенной засухи // Успехи современного естествознания. 2021. № 5. С. 13–18.
5. Лебедев В. Н., Кондрат С. В. Особенности изменения проводящей системы соломины полбы и стебля горчицы бело при использовании микробиологических препаратов // Научное обеспечение устойчивого развития агропромышленного комплекса: в сб. материалов Международной научно-практической конференции посвященной памяти академика РАН В. П. Зволинского и 30-летию создания ФГБНУ «ПАФНЦ РАН». Прикаспийский аграрный федеральный научный центр Российской академии наук. Соленое Займище, 2021. С. 119–123.
6. Лебедев В. Н., Кондрат С. В., Ураев Г. А. Формирование структурных элементов продуктивности злаковых и капустных культур при использовании ризобактерий // Успехи современного естествознания. 2021. № 9. С. 13–19.
7. Характеристика грунтов Ленинградской области. Невская ГРК. URL: https://geobur.ru/articals/harakteristika-gryntov-leninskoi-oblasti (дата обращения: 09.02.2022).
8. Хуаз С. Х., Кондрат С. В. Исследование предпосевной комплексной и моноинокуляции биопрепаратами на высоту, продуктивность и содержание элементов питания в зерне яровой пшеницы // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2021. № 2 (63). С. 69–75.

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

Natalya A. Komarnitskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Панкратова, канд. биол. наук
nathaliemure@yandex.ru

УДК 582.29

Лишайники окрестностей Агробиологической станции Герценовского университета

Аннотация. Статья посвящена исследованию лишайников п. Вырица (Ленинградская область, Гатчинский район). Представлен наиболее полный список видов лишайников для данной территории. Выявлен 71 вид лишайников и родственных им грибов, относящихся к 15

семействам. Обнаружено два индикаторных вида биологически ценных лесов — *Chaenotheca brachypoda* (Ach.) Tibell и *Chaenotheca stemonea* (Ach.) Müll. Arg.
Ключевые слова: лихенофлора, Ленинградский район, Вырица, Chaenotheca brachypoda, Chaenotheca stemonea.

Lichens in the vicinity of the Agrobiological Station of Herzen University

Abstract. This article studies lichens in Vyritsa (Gatchinsky District, Leningrad Region). It is the first to present the most complete list of lichen species in this territory. We identified 71 species of lichens and allied fungi from 15 families and discovered two indicator species of biologically valuable forests — *Chaenotheca brachypoda* (Ach.) Tibell and *Chaenotheca stemonea* (Ach.) Müll. Arg.
Keywords: lichen flora, Leningrad Region, Vyritsa, Chaenotheca brachypoda, Chaenotheca stemonea.

Введение

Агробиологическая станция РГПУ им. А. И. Герцена основана в 1937 г., и на протяжении вот уже 86 лет на ней проходят учебные практики студенты факультета биологии. Однако несмотря на это, биота Вырицы до сих пор изучена не в полной мере, а современные исследования по данной местности практически отсутствуют.

Специальному лихенологическому обследованию территория Вырицы ранее не подвергалась. Некоторые сведения о лихенофлоре поселка содержит кандидатская диссертация Г. В. Столбининой «Флора и растительность района Вырицы» [2]. В работе упомянуто 19 видов лишайников, однако целенаправленный сбор лишайников и их изучение в рамках данного исследования не проводились, и приводимые данные являются результатом геоботанических обследований лесных участков.

Известно, что в фондах гербария РГПУ им. А. И. Герцена (HERZ) хранятся образцы лишайников, собранные в Вырице студентами факультета биологии в рамках летних учебных практик, однако ревизия данного материала никогда не проводилась, и полный объем данной коллекция долгое время оставался неизвестным.

В данной статье впервые представлен список видов лишайников и родственных им грибов для территории Агробиостанции Герценовского университета и ее окрестностей.

Материалы и методы

Сбор материала проводился в июне и июле 2022 г. в ходе маршрутного обследования территории Агробиологической станции и ее окрестностей. Также проведена ревизия гербарной коллекции РГПУ им. А. И. Герцена (HERZ).

Наиболее характерные виды определялись в поле, остальные собирались для последующей камеральной идентификации. Для определения образцов использованы метод цветных реакций («spot» test) и флюоресценция в ультрафиолетовом излучении. Репрезентативные образцы переданы в гербарий РГПУ им. А. И. Герцена (HERZ).

Результаты и обсуждения

В результате полевых наблюдений, камеральной идентификации собранных материалов и ревизии гербарной коллекции РГПУ им. А. И. Герцена (HERZ) обнаружен 71 вид лишайников и родственных им грибов, относящихся к 15 семействам. Наиболее многочисленными по числу видов являются семейства *Parmeliaceae* (21 вид) и *Cladoniaceae* (12 видов). Аннотированный алфавитный список видов приведен ниже. Латинские названия таксонов указаны в соответствии с последней сводкой лишайников и родственных им грибов Фенноскандии [3].

1. ***Athallia holocarpa*** (Hoffm.) Arup et al. — на бетоне.

2. **Bryoria capillaris** (Ach.) Brodo et. D. Hawksw. — на коре Betula sp., Larix sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

3. **B. fuscescens** (Gyeln.) Brodo et. D. Hawksw. — на коре Betula sp., Picea abies, Pinus sylvestris и Acer tataricum.

4. **Caloplaca cerina** (Hedw.) Th. Fr. — на коре Fraxinus excelsior, Malus domestica, Populus tremula и Salix sp.

5. ***Candelariella vitellina*** (Hoffm.) Müll. Arg. — на обработанной древесине и железе.

6. ***Cetraria islandica*** (L.) Ach. subsp. *islandica* — на почве в сосняках.

7. **C. sepincola** (Ehrh.) Ach. — на коре Betula sp. и Pinus sylvestris.

8. ***Chaenotheca brachypoda*** (Ach.) Tibell — на обнаженной древесине на пнях. Индикаторный вид старовозрастных хвойных и смешанных лесов [1].

9. ***C. chrysocephala*** (Turner ex Ach.) Th. Fr. — на обнаженной древесине *Picea abies*.

10. **C.** ferruginea (Turner ex Sm.) Mig. — на коре Larix sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

11. ***C.*** furfuracea (L.) Tibell — на плетеной изгороди из *Philadelphus coronarius*.

12. ***C. stemonea*** (Ach.) Müll. Arg. — в основании гнилого пня и ствола *Picea abies*. Индикаторный вид старовозрастных хвойных, широколиственных и смешанных лесов [1].

13. ***C.*** trichialis (Ach.) Th. Fr. — на коре *Picea abies*.

14. **Chaenothecopsis sp.** — на талломе Chaenotheca chrysocephala. Нелихенизированный гриб.

15. ***Cladonia arbuscula*** (Wallr.) Flot. — на почве в сосняках.

16. ***C. chlorophaea*** (Flörke ex Sommerf.) Spreng. — на почве.

17. ***C. coccifera*** (L.) Willd. — на почве и в основании ствола *Pinus sylvestris*.

18. ***C.*** coniocraea (Flörke) Spreng. — на обработанной древесине, в основании пней и стволов *Betula* sp., *Picea abies* и *Pinus sylvestris*.

19. ***C. deformis*** (L.) Hoffm — на обработанной древесине.

20. **C. fimbriata** (L.) Fr. — в основании пней и стволов Betula sp., Malus domestica, Picea abies и Pinus sylvestris.

21. ***C.*** furcata (Huds.) Schrad. — на почве в сосняках.

22. ***C.*** gracilis (L.) Willd. — на почве в сосняках.

23. ***C. pyxidata*** (L.) Hoffm. — на почве в сосняках.

24. ***C. rangiferina*** (L.) F. H. Wigg. — на почве в сосняках.

25. ***C. stellaris*** (Opiz) Pouzar et Vězda — на почве в сосняках.

26. ***C. verticillata*** (Hoffm.) Schaer. — на почве в сосняках.

27. **Evernia prunastri** (L.) Ach. — на коре Betula sp., Larix sp., Malus domestica, Picea abies, Pinus sylvestris, Sorbus aucuparia.

28. **Graphis scripta** (L.) Ach. — на коре Alnus incana, Malus domestica и Sorbus aucuparia.

29. ***Gyalecta fagicola*** (Hepp ex Arnold) Kremp. — на коре различных лиственных древесных пород.

30. **Hypocenomyce scalaris** (Ach.) M. Choisy — на коре Betula sp., Larix sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

31. ***Hypogymnia physodes*** (L.) Nyl. — на коре различных древесных пород.

32. **H. tubulosa** (Schaer.) Hav. — на коре Betula sp., Larix sp., Malus domestica, Picea abies, Pinus sylvestris, Sorbus aucuparia.

33. ***Lecanora allophana*** Nyl. — на коре различных лиственных древесных пород.

34. **L.** expallens Ach. — на коре Acer platanoides, Betula sp., Crataegus sanguinea, Malus domestica, Populus tremula, Quercus robur, Sorbus aucuparia и Ulmus glabra.

35. ***L. symmicta*** (Ach.) Ach. — на коре различных лиственных древесных пород.

36. **L.** varia (Hoffm.) Ach. — на коре Acer platanoides, Alnus incana, Betula sp., Malus domestica, Pinus sylvestris и Ulmus glabra.

37. **Lecidella euphorea** (Flörke) Hertel — на коре Populus tremula и Sorbus aucuparia.

38. **Lepraria elobata** Tønsberg — на коре Betula sp., Populus tremula и Sorbus aucuparia.

39. ***L. incana*** (L.) Ach. — на пнях и коре различных древесных пород.

40. ***Melanohalea exasperata*** (De Not.) O. Blanco et al. — на коре *Populus tremula* и *Salix* sp.

41. ***M. exasperatula*** (Nyl.) O. Blanco et al. — на коре различных лиственных древесных пород и веточках *Picea abies* и *Pinus sylvestris*.

42. **M. olivacea** (L.) O. Blanco et al. — на коре Alnus incana, Betula sp., Malus domestica и Salix sp.

43. ***Mycocalicium subtile*** (Pers.) Szatala — на обнаженной древесине на пнях. Нелихенизированный гриб.

44. ***Parmelia sulcata*** Taylor — на коре различных древесных пород и граните.

45. **Parmeliopsis ambigua** (Wulfen) Nyl. — на коре Betula sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

46. ***Peltigera aphthosa*** (L.) Willd. — на почве.

47. ***P.*** canina (L.) Willd. — на почве, замшелых камнях, пнях, гниющей древесине среди мхов и в основании ствола *Malus domestica.*

48. ***P.*** polydactylon (Neck.) Hoffm. — на почве, пнях и гниющей древесине среди мхов.

49. ***Phaeocalicium populneum*** (Brond. ex Duby) A. F. W. Schmidt — на коре *Populus balsamifera*. Нелихенизированный гриб.

50. ***Phaeophyscia nigricans*** (Flörke) Moberg — на бетоне.

51. **P. orbicularis** (Neck.) Moberg — на коре Fraxinus excelsior, Malus domestica, Populus tremula и Sorbus aucupari, бетоне и граните.

52. **Phlyctis argena** (Spreng.) Flot. — на коре Alnus incana, Betula sp., Populus tremula, Salix sp., Sorbus aucuparia, Tilia cordata и Ulmus glabra.

53. ***Physcia adscendens*** H. Olivier — на коре различных лиственных древесных пород.

54. ***P. aipolia*** (Ehrh. ex Humb.) Fürnr. — на коре различных лиственных древесных пород.

55. ***P. caesia*** (Hoffm.) Fürnr. — на граните и бетоне.

56. ***P. stellaris*** (L.) Nyl. — на коре различных лиственных древесных пород.

57. ***P. tenella*** (Scop.) DC. — на коре различных лиственных древесных пород.

58. **Physconia distorta** (With.) J. R. Laundon — на коре Malus domestica и Salix sp.

59. **Platismatia glauca** (L.) W. L. Culb. et C. F. Culb. — на коре Betula sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

60. ***Polycauliona candelaria*** (L.) Frödén et al. — на коре различных лиственных древесных пород.

61. **P. polycarpa** (Hoffm.) Frödén et al. — на коре Acer platanoides, Betula sp., Cornus alba, Crataegus sanguinea и Pinus sylvestris и на обработанной древесине.

62. **Pseudevernia furfuracea** (L.) Zopf — на коре Betula sp., Larix sp., Picea abies, Pinus sylvestris и Sorbus aucuparia.

63. **Ramalina farinacea** (L.) Ach. — на коре Acer platanoides, Betula sp., Malus domestica и Sorbus aucuparia.

64. **Tuckermannopsis chlorophylla** (Willd.) Hale — на коре Betula sp. и Pinus sylvestris.

65. **Usnea dasopoga** (Ach.) Nyl. — на коре Betula sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

66. ***U. glabrescens*** (Nyl. ex Vain.) Vain. ex Räsänen — на коре *Picea abies*.

67. **U. hirta** (L.) Weber ex F. H. Wigg. — на коре Betula sp., Corylus avellana, Larix sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

68. **U. subfloridana** Stirt. — на коре Betula sp., Picea abies и Pinus sylvestris.

69. ***Vulpicida pinastri*** (Scop.) J.-E. Mattsson et M. J. Lai — на коре *Betula* sp., *Picea abies* и *Pinus sylvestris*.

70. ***Xanthoparmelia conspersa*** (Ach.) Hale — на граните.

71. ***Xanthoria parietina*** (L.) Th. Fr. — на коре различных древесных пород, бетоне и граните.

Экологический анализ видового состава лишайников показал преобладание эпифитов (69 %) над другими эколого-субстратными группами (таблица 1). Одни и те же виды обитают на разных субстратах и были учтены несколько раз, поэтому суммарное число превышает реальное число обнаруженных видов. За 100 % принято общее число обнаруженных видов.

Таблица 1

Распределение видов лишайников по эколого-субстратным группам

Группы	Число видов	Доля во флоре, %
Эпифиты	49	69,01
Эпигеиды	13	18,31
Эпиксилы	10	14,08
Эпилиты	8	11,27
Лихенофилы	1	1,41
Всего видов во флоре	**71**	**100**

В результате исследования были также сделаны интересные находки: непосредственно на территории Агробиологической базы выявлены два индикаторных вида биологически ценных лесов — *Chaenotheca brachypoda* (Ach.) Tibell и *Chaenotheca stemonea* (Ach.) Müll. Arg.

Литература

1. Андерссон Л., Алексеева Н. М., Кузнецова Е. С. (отв. ред.). Выявление и обследование биологически ценных лесов на Северо-Западе Европейской части России. Том 2. Пособие по определению видов, используемых при обследовании на уровне выделов. Санкт-Петербург: Типография «Победа», 2009. 258 с.
2. Столбинина Г. В. Флора и растительность района Вырицы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата биологических наук / Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, Ленинград, 1951. 204 с.
3. Westberg M., Moberg R., Myrdal M., Nordin A., Ekman S. Santesson's Checklist of Fennoscandian Lichen-Forming and Lichenicolous Fungi. Uppsala: Museum of Evolution, 2021. 933 p.

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

Kirill V. Nasonov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. Н. Лебедев, канд. с.-х. наук
knasonov99@mail.ru

УДК 581.1:631.8

Микробиологические препараты как фактор ростостимулирующей активности растений

Аннотация. Рассматривается влияние инокуляции семян редьки масличной бактериальными препаратами: вароворакс, мизорином и флавобактерином. Объектом исследования служили растения редьки масличной. В результате исследования установлено, что отобранные препараты способствуют стимуляции всхожести, усилению роста растений в высоту, увеличению числа листьев, а также продуктивности сухой зеленой массы надземных органов. Наиболее эффективным бактериальным препаратом оказался вариоворакс.

Ключевые слова: редька масличная, инокуляция, бактериальные препараты, всхожесть, ростовые процессы, число листьев, зеленая масса, продуктивность.

Using rhizobacteria to assess stress resistance in seeds

Abstract. The article examines the effect of inoculating oilseed radish seeds with the bacterial preparations Varovorax, Mizorin and Flavobacterin. The study involved oilseed radish plants. The results showed the selected preparations to promote germination, boost plant height growth, increase the number of leaves and improve the productivity of the dry green mass of aboveground organs. Variovorax proved the most effective bacterial preparation.

Keywords: oilseed radish, inoculation, bacterial preparations, germination, growth processes, number of leaves, green mass, productivity.

Бактериальные препараты на основе ассоциативных азотфиксирующих ризобактерий в последние годы стали активнее использоватья в биотехнологических и сельскохозяйственных направлениях аграрной деятельности человека [Bhattacharyya P. N., Jha D. K., 2012; Круглов Ю. В., 2016]. При этом возрастает число культур, которые теперь выращиваются с их использованием [Воробейков Г. А. и др. 2011]. Это связано с их потенциальной способностью повышать продуктивность растений [Воробейков Г. А., Лебедев В. Н., 2007] и снижать действие на стресса растительный организм [Лебедев В. Н., Воробейков Г. А., Ураев Г. А. 2021]. В результате это способствует экологизации земледелия, а также снижению экономических рисков аграрных предприятий [Ураев Г. А., Лебедев В. Н., 2017].

Цель данной работы — оценить влияние бактериальных препаратов на ростовые процессы и продуктивность зеленой массы редьки масличной в условиях полевого опыта.

Материалы и методы

В 2022 году на Агробиостанции РГПУ им. А. И. Герцена в пос. Вырица Ленинградской области были проведены опыты по инокуляции семян редьки масличной бактериальными препаратами.

Объектом исследования выступала редька масличная из семейства крестоцветных культур — высокопродуктивное длиннодневное растение, формирующие большую надземную массу, имеющую кормовую ценность.

Растения выращивались в мелко деляночных опытах, заложенных методом организованных повторений [**Доспехов** Б. А., 2011]. Повторность опытов трехкратная. Расположение самих вариантов опытов систематическое, а их повторности — последовательное. Учетная площадь опытных делянок 0,5 м^2. Норма высева была определена из расчета 600 семян на 1 м^2. Глубина заделки семян составляла 2–3 см. Посев осуществляли в третьей декаде мая.

Почва откатного участка дерново-подзолистая, супесчаная, слабокислая со средним содержанием усвояемых форм фосфора и калия. Средним содержанием гумуса — около 1,5 %. Перед посевом вносили фосфорные и калийные удобрения из расчета 60 кг/га.

Инокуляция семян бактериальными препаратами проводилась непосредственно перед посевом. Брали равные весовые количества препаратов, тщательно перемешиваали с дистиллированной водой и обрабатывали семена согласно рекомендациям [Завалин А. А., Алферов А. А., Чернова Л. С., 2019]. Исследования были проведены по следующей схеме: Контроль; 2. Вариоворакс; 3. Мизорин; 4. Флавобактерин.

В течение вегетационного периода проводили наблюдения за растениями по общепринятым методикам [Воробейков Г. А., Лебедев В. Н., Ураев Г. А., 2022]. Изначально подсчитывалась полевая всхожесть. В дальнейшем на десяти фиксированных растениях каждого варианта измеряли высоту растений, подсчитывали количество листьев. На фазе полного цветения взвешивали сухую зеленую массу растений. Статистическая работа по математической обработке исследовательских данных была проведена дисперсионным методом анализа [Лебедев, В. Н., Ураев Г. А., 2017].

Результаты

По результатам проведенных полевых опытов по инокуляции семян редьки масличной, отобранными бактериальными препаратами было установлено положительное влияние на ростовые процессы уже на первых этапах развития (табл. 1).

Таблица 1

Влияние бактериальных препаратов на всхожесть и высоту растений редьки масличной

Варианты	Всхожесть семян		Высота растений	
	%	% к контролю	см	% к контролю
Контроль	46	100	78,9	100
Вариоворакс	52		82,9	105
Мизорин	50		82,1	104
Флавобактерин	48		81,6	103
$НСР_{05}$	1,4	–	1,6	–

Всхожесть семян при использовании препаратов увеличивалась в среднем на 6 %, относительно контроля (без инокуляции). Наиболее положительный результат показал вариоворакс — на 13 %.

При этом следует отметить, что применение бактериальных препаратов существенным образом не отразилось на высоте исследуемых растений. По этому параметру сразу два препарата показали наибольший положительный эффект: вариоворакс и мизорин, где линейный рост культуры был выше на 4–5 %, по сравнению с контрольными показателями.

Кроме того, при выращивании растений редьки масличной, инокуляция бактериальными препаратами в среднем увеличивала число листьев на 5–6 шт./растение (табл. 2).

Таблица 2

Влияние бактериальных препаратов на число листьев и продуктивность зеленой массы растений редьки масличной

Варианты	Число листьев		Продуктивность зеленой массы	
	%	% к контролю	ц/га	% к контролю
Контроль	5,8	100	412,5	100
Вариоворакс	6,9	119	495,5	120
Мизорин	6,9	119	475,5	115
Флавобактерин	6,5	112	461,2	112
$НСР_{05}$	0,6	–	18,6	–

Результат суммарного увеличения ростовых процессов отразился на повышении продуктивности зеленой массы растений. В среднем использование бактериальных препаратов повышало продуктивность на 15 %, а наибольшее увеличение данного показателя (на 20 %) наблюдалось нами при инокуляции семян вариовораксом.

Выводы

1. Бактериальные препараты стимулируют всхожесть семян, способствуют усилению ростовых процессов (высоты, числа листьев) и продуктивности зеленой массы редьки масличной.
2. Наиболее эффективным бактериальным препаратом по совокупности исследованных морфофизиологических показателей редьки масличной в условиях полевого опыта является вариоворакс.

Литература

1. Воробейков Г. А., Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Сравнительная оценка влияния биопрепаратов и минеральных удобрений на рост и продуктивность горчицы сарептской (*Brassica juncea* Czern.) // Пермский аграрный вестник. 2022. № 1(37). С. 14–27.
2. Воробейков Г. А., Кондрат С. В., Лебедев В. Н., Юргина В. С., Муратова Р. Р., Дубенская Г. И., Хмелевская И. А. Выявление эффективности препаратов ассоциативных ризобактерий для различных видов растений // Материалы VII съезда общества физиологов растений «Физиология растений — фундаментальная основа экологии и инновационных биотехнологий. 4–10 июля 2011, ч. 1, Н. Новгород, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2011. — С. 151–152.
3. Воробейков Г. А., Лебедев В. Н. Продуктивность горчицы белой при инокуляции семян ассоциативными бактериальными штаммами // Кормопроизводство. 2007. № 1. — С. 24–26.
4. Доспехов Б. А. Методика полевого опыта. 6-е изд. Москва: Альянс, 2011. 350 с.
5. Завалин А. А., Алферов А. А., Чернова Л. С. Ассоциативная азотфиксация и практика применения биопрепаратов в посевах сельскохозяйственных культур // Агрохимия. 2019. № 8. С. 83–96.
6. Круглов Ю. В. Микробное сообщество почвы: физиологическое разнообразие и методы исследования // Сельскохозяйственная биология. 2016. № 1. С. 46–59.
7. Лебедев В. Н., Воробейков Г. А., Ураев Г. А. Физиологические особенности и продуктивность горчицы белой при инокуляции семян ассоциативными ризобактериями при нормальном увлажнении и почвенной засухе // Пермский аграрный вестник. 2021. № 3(35). С. 52–58.
8. Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Статистический анализ в биологии с использованием Excel: учебное пособие / В. Н. Лебедев, Г. А. Ураев; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. — 51 с.
9. Ураев Г. А., Лебедев В. Н. Способы оценивания рисков аграрных предприятий / Г. А. Ураев, В. Н. Лебедев // Управление рисками в экономике: проблемы и решения: труды III научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2017 г. — Санкт-Петербург, 2017. — С. 266–273.
10. Bhattacharyya P. N., Jha D. K. Plant growth-promoting rhizobacteria (PGPR): emergence in agriculture // World Journal of Microbiology and Biotechnology. 2012. Vol. 28 P. 1327–1350.

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

Arina D. Skomakha
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. А. Медведева, канд. биол. наук
skomakha_ar@mail.ru

УДК 582.639

Морфология пыльцы медоносных растений семейства Rosaceae Ленинградской области

Аннотация. Проведен анализ пыльцы 12 видов медоносных растений семейства Розовые Ленинградской области. Выделено 2 палинотипа: тип Sanguisorba, с 6-лопастным очертанием с полюса; тип 3-бороздно-оровый со струйчатой скульптурой, в котором выделено 3 подтипа: подтип *Dasiphora*, отличающийся наличием мелких гранул на струйчатой поверхности экзины; подтип *Crataegus* с характерными короткими струями скульптуры; подтип *Rosa* — самый распространенный подтип с классической струйчатой скульптурой.

Ключевые слова: rosaceae, розовые, пыльца, палинология, морфология пыльцы, медоносные растения.

Pollen morphology of honey plants from the Rosaceae family in Leningrad Region

Abstract. We analysed the pollen of 12 species of honey plants from the *Rosaceae* family in Leningrad Region. We identified two palynotypes — the *Sanguisorba* type, with a 6-lobed outline from the pole; and type 3-furrowed with a trickle sculpture, which has 3 subtypes: the *Dasiphora* subtype, characterised by small granules on the trickle surface of the exine; *Crataegus* subtype with typical short jets of sculpture; and *Rosa* subtype — the most common subtype with classical jet sculpture.

Keywords: *Rosaceae*, pollen, palynology, pollen morphology, honey plants.

Исследование пыльцы представителей семейства Rosaceae Ленинградской области выполнялось в рамках темы лаборатории палинологии Федерального бюджетного учреждения науки Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН (БИН РАН) по составлению «Атласа пыльцы медоносных растений» («Атлас…»). Палинологическая характеристика меда, т. е. определение видовой принадлежности пыльцы растений, содержащейся в образцах продукции — обязательное требование к качеству меда (ГОСТ 19792–2017). Достоверность определения пыльцы зависит от степени изученности морфологии пыльцевых зерен медоносных растений региона, из которого происходит тестируемые образцы. Также информация о количестве и качестве пыльцы в меде позволяет определить лечебные или аллергенные свойства продукта и выявить некоторые болезни пчел. В настоящее время для Северо-Западного региона России «Атласов…», выполненных на современном уровне не существует.

Интерес к исследованию пыльцы появился еще в XIX веке. В то время исследования проводились на светооптическом уровне без предварительной химической обработки пыльцы [Purkinje, 1830; Edgeworth, 1877] и позволяли описывать лишь форму и размер пыльцевых зерен. С появлением сканирующей электронной микроскопии у исследователей появилась возможность получать изображения мельчайших деталей скульптуры поверхности пыльцевого зерна, фиксируя существенные различия в их строении. С помощью сканирующего электронного микроскопа было выполнено множество палинологических исследований [Hebda, 1988; Wronska-Pilarek, 2011; Lechowicz, 2021], однако, и в настоящее время данные о строении пыльцевых зерен представителей семейства Розовые очень разрозненны и не достаточны для составления «Атласа...».

Для пыльцевого анализа были отобраны 12 видов растений из семейства Розовые: *Alchemilla vulgaris* L.; *Crataegus sanguinea* Pall.; *Dasiphora fruticosa* (L.) Rydb.; *Geum rivale* L.; *Potentilla erecta* (L.) Raeusch.; *Rosa majalis* Herrm.; *Rosa rugosa* Thunb.; *Rubus caesius* L.; *Rubus odoratus* L.; *Sanguisorba officinalis* L.; *Sorbus aucuparia* L.; *Spiraea chamaedryfolia* L. Данные виды являются широко распространенными и доступными для пчел, а их пыльца очень часто встречается в образцах меда.

Материал для исследования был собран маршрутным методом в мае–июне 2021 г. и гербаризирован в природной среде. Химическая обработка пыльцы проведена ацетолизным методом Г. Эрдмана [Григорьева и др., 2019], с заменой уксусного ангидрида на пропионовый. Цель данной обработки — удаление содержимого пыльцевых зерен для лучшего распознавания основных признаков диагностики пыльцевых зерен при микроскопическом исследовании. После химической обработки изготовлены препараты для светооптического исследования методом заключения образцов пыльцы в желатин-глицерин и подготовлены образцы пыльцы для дальнейшего исследования с помощью сканирующего электронного микроскопа Jeol JSM-6390LA. В ходе проведения светооптического исследования и исследования с использованием Jeol JSM-6390LA выполнялась фотофиксация изображений. Полученные микрофотографии, отражающие ключевые особенности строения пыльцевого зерна (очертание пыльцевого зерна, характер его симметрии, форма, размер, наличие и количество апертур) для каждого вида растений объединены в фототаблицы. Отдельное внимание уделялось строению экзины — внешнему слою спородермы [Григорьева и др., 2019], ее толщине, характеру скульптуры и текстуры пыльцевого зерна, ее видимости при светооптическом исследовании, или ее типу на фотографии, полученной с использованием сканирующего электронного микроскопа.

По полученным фототаблицам составлены описания пыльцевых зерен исследованных видов, палинологический ключ, выявлены таксономически значимые признаки пыльцы на уровне семейства Розовые и 12 видов, выделено 2 палинотипа. Эти данные будут использованы при составлении для «Атласа пыльцы медоносных растений».

На основе анализа результатов исследования получены следующие выводы:

1. Пыльцевые зерна изученных видов семейства Розовые элипсоидные, изополярные, трех-, или шести-бороздно-оровые; от 10 до 25,7 мкм, экзина тонкая от 0,5 до 1,8 мкм.

2. Скульптура поверхности пыльцевых зерен у исследованных видов струйчатая, за исключением бородавчатой у *Rubus odoratus* L. Различима только при исследовании с помощью сканирующего электронного микроскопа.

3. Особенности морфологии пыльцевых зерен изученных видов позволили выделить 2 палинотипа: **тип Sanguisorba**, характеризующийся 6-лопастным очертанием с полюса и включающий в себя один вид — *Sanguisorba officinalis* L.; **тип 3-бороздно-оровый со струйчатой скульптурой**, в котором выделяется 3 подтипа: подтип Dasiphora, отличающийся наличием мелких гранул на струйчатой поверхности экзины, представлен видом *Dasiphora fruticosa* (L.) Rydb.; подтип Crataegus с характерными короткими струями скульптуры, по аналогии с предыдущем подтипом представлен одним видом — *Crataegus sanguinea* Pall.; подтип Rosa — самый распространенный подтип с классической струйчатой скульптурой, включает следующие виды: *Alchemilla vulgaris* L.; *Geum rivale* L.; *Potentilla erecta* (L.) Raeusch.; *Rosa majalis* Herrm.; *Rosa rugosa* Thunb.; *Rubus caesius* L.; *Rubus odoratus* L.; *Sorbus aucuparia* L.; *Spiraea chamaedryfolia* L.

Литература

1. Григорьева В. В., Брицкий Д. А. Морфология пыльцы. Учебное-методическое пособие. Москва: Товарищество научных изданий КМК, 2019. 39.
2. Edgeworth M. P. Pollen. Hardwicke & Bogue. London, 1877. 92.
3. Hebda R. J. Pollen morphology of Rosaceae of Western Canada. Grana. // 1988. 27 (2). 95–113.
4. Lechowicz K., Bocianowski J., Wronska-Pilarek D. Pollen morphology and variability of species from the genus Rubus L. (Rosaceae) alien and invasive in Poland // Journal of Plant Taxonomy and Geography (Webbia). 2021. 76 (1). 109–121. DOI: 10.36253/jopt-10355.
5. Purkinje J. E. De cellulis antherarum fibrosis nec non de granorum pollinarium formis: commentatio phytonica. Vratislavia, 1830. 106.
6. Wronska-Pilarek D. Pollen morphology of Polish native species of the Rosa genus (Rosaceae) and its relation to systematics // Acta Societatis Botanicorum Poloniae. 2011. 80 (3). 221–232. DOI: 10.5586/asbp.2011.031.

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

Anna S. Trofimova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. Ф. Яндовка, д-р биол. наук
dendrolann@yandex.ru

УДК 581.3

Биология растений *Salix, Chosenia, Toisusu* (*Salicaceae*) при интродукции в Ботаническом саду Петра Великого

Аннотация. Род *Salix* L. — один из наиболее крупных родов флоры России. Ивы культивируются во многих регионах. Для оценки степени адаптивности интродуцентов к местным условиям важно оценить состояние как их вегетативных органов, так и генеративных. В свя-

зи с этим в ходе работы были изучены зимостойкость, динамика роста побегов, устойчивость растений к болезням и вредителям, а также степень развития репродуктивных структур — семенная продуктивность растений, всхожесть семян, фертильность и жизнеспособность пыльцы. Изучение процессов развития пыльника и семязачатка важно для оценки степени развития полноценных семян. Проведенное исследование позволило выявить наиболее приспособленные к условиям Санкт-Петербурга виды *Salicaceae* в условиях интродукции.

Ключевые слова: *Salicaceae*, интродукция, адаптация растений, пыльца, семенная продуктивность, зимостойкость.

Biology of the plants *Salix, Chosenia* and *Toisusu* (*Salicaceae*) during introduction in the Botanical Garden of Peter the Great

Abstract. Genus *Salix* L. is one of the largest genera of flora in Russia. Willows are cultivated in many regions. When assessing the adaptability of the introduced plants to local conditions, it is important to examine the state of both their vegetative and generative organs. Therefore, our research looked into winter hardiness, shoot growth dynamics, plant resistance to diseases and pests, and the degree of development of reproductive structures: seed productivity of the plants, seed germination, fertility and pollen viability. Studying anther and ovule development is critical for assessing the degree of development of full-fledged seeds. Our research identified those *Salicaceae* species which are most adapted to the conditions of Saint Petersburg during introduction.

Keywords: *Salicaceae,* introduction, plant adaptation, pollen, seed productivity, winter hardiness.

Ивы культивируются и используются в озеленении во многих регионах. В коллекции Ботанического сада Петра Великого в Санкт-Петербурге род *Salix* L. представлен 42 формами (в том числе 30 видов), что оказывается самой богатой коллекцией представителей этого рода в Саду из отмеченных в истории за три века интродукции. При проведении селекционных работ очень важно учитывать адаптивность видов, поскольку разные виды по-разному реагируют на изменения условий среды, в связи с этим необходим мониторинг и непрерывные наблюдения за этими растениями. Поэтому, характеризуя экологическую приспособленность интродуцированных растений, оценивают как состояние их вегетативных органов, так и генеративных. Недостаточная изученность интродуцентов семейства Salicaceae в условиях Санкт-Петербурга и послужила основанием для проведения данного исследования.

Отдельные аспекты адаптивности видов ив рассматривали немногие исследователи. При изучении вегетативного состояния растений семейства Salicaceae оценивали бактериальные, грибные и вирусные заболевания (Anselmi, 2022; Томошевич, 2017; Arbetsson, 2012), зимостойкость (Демидова, 2012; Самохвалова, 2017), прирост побегов (Афонин, 2020; Афонин, 2021). Эмбриология растений семейства *Salicaceae*, а также их семенная продуктивность изучена не очень подробно. На растениях, произрастающих в Санкт-Петербурге, подобные исследования не проводились. Особенностями строения и развития репродуктивных структур занимались Chamberlain C. (1897), Николаева Е. (1958), Барна М. (2002). Палинологические исследования проводили Sohma K. (1993), Babayi F. (2012), Петрук А. (2019). Биологические особенности семян ивовых изучали Никишин Ф. (1958), Буч Т. (1961), Li J. (2018).

Целью работы было выявление видов семейства Salicaceae, наиболее приспособленных к климатическим условиям Санкт-Петербурга.

Объекты и методы

Объектами исследования были виды трех родов — *Salix, Chosenia, Toisusu* семейства Salicaceae из коллекции Ботанического сада Петра Великого Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН в Санкт-Петербурге. Всего исследовано 27 растений, относящихся к 24 видам, из которых 19 — особи женского пола, 8 — мужского. Растения местной флоры представлены 5-ю видами, виды-интродуценты — 19-ю видами. Виды местной флоры изучались для сравнения с интродуцированными видами.

Исследование проводилось в период с 2020 по 2023 гг. Высоту растений определяли высотомером и нивелирной рейкой. Диаметр ствола измерялся на расстоянии 1,3 м от корневой шейки. Годичный прирост оценивали в конце вегетации (сентябрь) у 30 учетных побегов на каждом растении. Степень повреждения листьев, а также состояние ствола определяли по внешним признакам. Видовой состав микромицетов уточняли с помощью определителей Ванина С. И. (Ванин, 1950) и Благовещенской Е. Ю. (Благовещенская, 2015). Зимостойкость оценивалась двумя способами: после природных морозов путем среза почек и последующей визуальной оценки; методом промораживания в лабораторных условиях и проверки способности клеток к плазмолизу. Структуру пыльника и семязачатка изучали путем изготовления постоянных микропрепаратов по общепринятой цитоэмбриологической методике (Паушева, 1980). Скульптуру поверхности пыльцевого зерна изучали на сканирующем электронном микроскопе. Фертильность пыльцы определяли ее окрашиванием в ацетокармине, жизнеспособность — проращиванием на питательной среде (Романова, 1988). Потенциальную семенную продуктивность (ПСП) определяли как общее число цветков в соцветиях на побеге. Семена проращивали в июне 2022 г., по 100 шт. в трех повторностях. Статистические данные обрабатывались с помощью программы Microsoft Excel 2003 и PAST 4.11.

Результаты

Из 27 исследованных растений 13 представлены деревьями, 14 — кустарниками. Высота деревьев варьирует от 2,7 м (*Salix brachypoda*) до 18,5 м (*S. fragilis*); диаметр ствола от 2 см (*Salix brachypoda*) до 80 см (*S. alba f. vitellina pendula*). Высота кустарников от 2,2 м (*Salix pseudomedemii*) до 7,15 м (*S. ledebouriana*); диаметр их ствола от 2 см (*Salix rhamnifolia*; *S. pseudomedemii*) до 9,12 см (*S. gracilistyla*). Среднее число узлов на 1 м побега у деревьев составляет 41,1 шт., у кустарников — 38,1 шт; у интродуцентов — 34,7 шт., местных видов — 54,9 шт. Средняя длина междоузлий у деревьев составляет 1,5 см, кустарников — 1,4 см; у интродуцентов — 1,6 см, местных видов — 1,1 см.

Среднее значение прироста побегов за вегетационный сезон: для деревьев составляет 12,3 см, кустарников — 12,8 см; местных видов — 12,2 см, интродуцентов — 12,9 см. Наибольший прирост побегов отмечается из интродуцентов у *Salix triandra ssp. nipponica* (18,8 см), из местных — у *S. phylicifolia* (18,8 см); минимальный — у *Salix schwerinii* (7,5 см) и *S. caprea subsp. hultenii* (8,9 см) соответственно.

В условиях повышенной влажности важно учитывать степень поражения листьев растений болезнями и грибами. Выявлено, что для исследуемых растений характерен довольно большой процент поражения листовой пластинки.

Всего было выявлено 15 патогенных грибов, поражающих листья исследуемых растений. Они вызывают пятнистость (у 10 видов), ржавчину (у 3 видов), мучнистую росу (у 1 вида) и чернь (у 1 вида). Большая часть растений (10 видов) поражена микромицетом *Septoria didyma* Fuckel. Также довольно часто встречается *Erysiphe adunca* (Wallr.) Fr., поражающий 8 видов ив. Наибольшая повреждаемость листовой пластинки грибными заболеваниями характерна для *Salix caprea* (♀), *S. phylicifolia* (местные) и для *S. divaricata, S. rhamnifolia и S. taraikensis* (интродуценты). Менее всего пораженных листьев у *Salix pseudomedemii* (местный), *S. integra* (♀) *и S. vinogradovii* (интродуценты).

Основные повреждения стволов ивовых проявляются в виде морозобойных трещин и наличия грибов. Крона у некоторых растений полусухая, отмечается большое количество сухих ветвей.

Оценка промерзания цветочных почек путем изучения их продольных срезов показала, что средний балл повреждения у всех видов низкий (менее 1 балла). Зимостойкость почек, оцениваемая определением способности клеток к плазмолизу, почти у всех видов высокая — процент плазмолизированных клеток составляет более 85 %, что говорит об устойчивости растений к воздействию морозом.

У исследуемых видов тычинки развиваются сходным образом. Развитие генеративных почек начинается примерно в первой половине августа. Первым развивается апекс побега, затем выделяются зачатки тычинок и плодолистиков. В пыльнике сначала формируется эпидермальный слой. Через 2–3 недели, в конце августа, формируется микроспорангий с тремя слоями (эпидермис, эндотеций и тапетум). Средний слой у ив формируется последним (в сентябре). В начале февраля клетки слоев стенки микроспорангия становятся различными по форме и размерам. Следует отметить, что у разных видов различается форма клеток эндотеция. В эндотеции формируются фиброзные утолщения, в этих местах после созревания пыльцы происходит разрыв пыльника. Самые мощные фиброзные утолщения характерны для *Salix integra.* Размеры клеток тапетума у разных видов не отличаются. Примерно после 10 марта у всех видов начинается микроспорогенез. К началу апреля уже элиминируют клетки среднего слоя и клетки тапетума. Двухъядерная пыльца образуется у видов в разные сроки: 14–22 апреля.

Палинологический анализ показал, что у всех видов пыльца трехбороздная, с плоскими полюсами. Форма пыльцевых зерен различается: широкоэллипсоидальная, узкоэллипсоидальная, эллипсоидальная. Экзина у всех видов имеет выраженную сетчатую структуру, различаются размеры ячеек сетки.

Фертильность пыльцы у исследуемых видов довольно высокая — свыше 93 %. При этом жизнеспособность пыльцы невысокая. Большое число пыльцевых зерен у всех видов не проросло (свыше 75 %), что свидетельствует о низком качестве пыльцы. *Salix caprea* (24,2 %) и интродуцентов *Toisusu cardiophylla* (14,0 %) и *Salix fragilis* (12,8 %). Минимальная жизнеспособность пыльцы выявлена у интродуцента *S. kochiana* (5,7 %).

В завязи пестика, на центрально-угловой плаценте, развиваются анатропные (обращенные) семязачатки, покрытые одним интегументом. От одной плаценты отходят два семязачатка, располагающиеся в 2–4 этажа. Из-за этого число семязачатков у видов разное. Микропиле семязачатка хорошо выражено.

В субэпидермальном слое нуцеллуса закладывается одна, реже две археспориальные клетки. Она или сразу становится мегаспороцитом, или вначале отделяет париетальную (вегетативную) клетку, которая образует париетальную ткань. Мегаспороцит делится мейозом с образованием 4-х мегаспор. Из функциональной мегаспоры образуется моноспорический зародышевый мешок (т. е. развивается из одной мегаспоры). После двойного оплодотворения развиваются зародыш и эндосперм. Эндосперм нуклеарный (вначале много ядер, но они без клеточных оболочек, оболочки появляются позже), клеткообразование происходит в микропилярном конце на стадии закладки бугорков семядолей в зародыше. Эндосперм в зрелом семени не сохраняется.

Наибольшее значение потенциальной семенной продуктивности (ПСП) имеет интродуцент *Salix gracilistyla* — 12403 цветков на учетном побеге. Из местных видов максимальная ПСП отмечена у *Salix phylicifolia* (5456 цв.). Низкая ПСП наблюдается у интродуцента *Salix nipponica* (1635 цветков) и местной *S. pseudomedemii* (1234 цветка). Среднее значение ПСП для интродуцентов составило 4834 цветка, для местных — 3035 цветков.

Из исследуемых 19 женских растений только 11 образовали семена. Максимальное число зрелых коробочек в соцветии отмечено у *Salix divaricata* (197 шт.*) и S. caprea* (149 шт.)*,* минимальное — у *Salix nipponica* (39 шт.*) и S. myrsinifolia* (49 шт.). Наибольшее число семян в соцветии представлено у *Salix gmelinii* (297 шт.), наименьшее — *у Salix divaricata* (23 шт.). Средний показатель по данному признаку у интродуцентов равен 92 шт., у аборигенных — 68 шт. Количество семян в коробочке различно, у разных видов могут встречаться 0–3 шт.

Для проверки всхожести семян было посажено по 100 семян в трех повторностях. Наибольший процент проросших семян отмечен из местных видов — у *Salix caprea* (62 %), из интродуцентов — у *S. nipponica* (52 %). Не проросли семена у двух видов — *Salix divaricata* и *S. pseudomedemii.* В целом, можно отметить, что семенная всхожесть у представителей семейства Salicaceae в условиях Ботанического сада довольно низкая (25,9 %).

Заключение

Местные виды и растения-интродуценты по всем исследуемым количественным показателям слабо различаются. Исследование позволило выделить пять наиболее приспособленных видов — интродуцентов, для которых климат Санкт-Петербурга оказался благоприятным: *Salix vinogradovii*, *S. gmelinii, S. integra, S. triandra, S. gragilis*. Виды *Salix divaricata*, *S. rhamnifolia, S. taraikensis* менее всего адаптированы к местным условиям, что не позволяет рекомендовать их для широкого использования в местном озеленении.

Литература

1. Афонин А. А. Инфрадианные ритмы суточного прироста побегов в клонах *Salix viminales* (*Salicaceae*) // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 2(54). С.12–22. DOI: 10.36906/2311–4444/21–2/02.
2. Афонин А. А. Сезонная динамика длины междоузлий побегов Salix *dasyclados* Wimm. (*Salicaceae* Mirb.) на фоне стресса от раннелетней засухи // Бюллетень науки и практики. 2020. № 6(9). С. 18–36. DOI: 10.33619/2414–2948/58.
3. Барна М. М. Репродуктивна біологія видів І гибридів родини вербових (*Salicaceae* Mirb.). Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора біол. наук: спец. 03.00.05 «Ботаніка». Киев, 2002.
4. Благовещенская Е. Ю. Фитопатогенные микромицеты: Учебный определитель. Москва: ЛЕНАНД. 2015. 240 с.
5. Буч Т. Г. Сравнительное исследование биологических особенностей семян мать-и-мачехи, тополя и ивы // Бюллетень Главного ботанического сада. 1961. Том 41. С.66–73.
6. Ванин С. И., Журавлев И. И., Соколов Д. В. Определитель болезней древесных пород и кустарников, применяемых для лесозащитных насаждений. Москва; Ленинград: Гослесбумиздат, 1950. 150 с.
7. Демидова Н. А. Результаты испытания местных и интродуцированных видов рода *Salix* на Европейском Севере России // Региональные геосистемы. 2012. № 21 (140). С. 23–29. — URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/17944/1/Demidova_Rezultaty.pdf (дата обращения: 18.05.2022).
8. Никишин Ф. М. Биологические особенности семян и вегетативное размножение *Salicaceae* умеренной зоны // Ботанический журнал. 1958. Том 43. № 10. С.1473–1478.
9. Николаева Е. С. К эмбриологии ивы козьей // Ученые записки Луганского пединститута. 1958. Том 9. С. 71–90.
10. Паушева З. П. Практикум по цитологии растений. Москва: «Колос». 1980. 304 с.
11. Петрук А. А. Морфология пыльцевых зерен 25 видов рода *Salix* (*Salicaceae*) Азиатской России по данным электронной микроскопии // Бюллетень государственного Никитского ботанического сада. 2019. № 133. С.94–101. — DOI: 10.36305/0513–1634–2019–133–94–101.
12. Романова Н. П., Шелаботин Н. П., Леонченко В. Г. Методические рекомендации по применению цитологических методов в плодоводстве. Москва: ВАСХНИЛ. 1988. 52 с.
13. Самохвалова И. В., Жамурина Н. А. Биологические особенности устойчивости к неблагоприятным факторам отдельных видов семейства *Salicaceae* Mirb. в условиях г. Оренбурга // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. 2017. № 6 (68). С. 228–230. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/biologicheskie-osobennosti-ustoychivosti-k-neblagopriyatnym-faktoram-otdelnyh-vidov-semeystva-salicaceae-mirb-v-usloviyah-g-orenburga (дата обращения: 20.08.2022).
14. Томошевич М. А., Воробьева И. Г. Патогенные микромицеты листьев растений-интродуцентов рода *Salix* (*Salicaceae*) в Сибири // Растительный мир Азиатской России. 2017. № 3(27). С. 3–12. DOI:10.21782/RMAR1995–2449–2017–3(3–12).
15. Яковлев М. С. Сравнительная эмбриология цветковых растений. Phytolaccaceae — Thymelaeaceae / Яковлев М. С. — Ленинград: Наука, 1983. — 364 с.
16. Anselmi N. Diseases of Poplars and Willows. FAO International workshop. Izmit, Turkey. 2009. 17 p. URL: https://www.fao.org/forestry/41487–03fd672dbccd795769b32d7011f11b6e1.pdf (date of application: 16.05.2022).
17. Arbetsson J. Weed problems and possibilities for their. Control in *Salix* for biomass Introductory Paper at the Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agricultural Science. Swedish University of Agricultural Sciences. Alnarp. 2012. 31 p.
18. Babayi F., Pakravan F., Maassoumi A. A., Tavasoli A. Palynological study of *Salix* L. (*Salicaceae*) in Iran. Iran J.Bot. 2012. № 18 (1). P.118–126. — DOI: 10.22092/ijb.2012.13109.

19. Chamberlain C. J. Contribution to the life history of *Salix* // Botanical Gazette. 1897. Том 23. № 3. P. 147–178. DOI: 10.1086/327485.
20. Li J., Xiaofei X., Shenjian X., Jiayue W., Linlin P., Liangcheng Z. Development, structure and evolutionary significance of seed appendages in *Salix matsudana* (*Salicaceae*) // PLoS ONE. 2018. Том 13. № 9. P. 1–19. DOI: 10.1371/journal.pone.0203061.
21. Sohma K. Pollen Diversity in *Salix* (*Salicaceae)* // Science Reports oh the Tohoku University. 1993. № 4 (40). P.77–178. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Pollen-diversity-in-Salix-(Salicaceae)-Sohma/ddd1ac3fd5faa9852d812c3abfc7adf9d95ff678 (date of application: 20.08.2022).

ГЕНЕТИКА И МОЛЕКУЛЯРНАЯ БИОЛОГИЯ

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

Aleksandra V. Bobrovskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Е. Прохорова, канд. биол. наук
sasha-bobrovskaya@yandex.ru

УДК 5 594.38 + 94 575

Поиск иммуноассоциированных генов в транскриптоме моллюсков *Planorbarius corneus*

Аннотация. Изучение врожденного иммунитета моллюсков необходимо для понимания эволюции иммунной системы. В данной работе выполнен анализ транскриптома легочного моллюска *Planorbarius corneus*, который является промежуточным хозяином многих трематод. Впервые получены и проанализированы две сборки транскриптома гемоцитов незараженных улиток *Planorbarius corneus* и улиток, зараженных в естественных условиях трематодой *Bilharziella polonica* (Schistosomatidae). В сборках обнаружены транскрипты, кодирующие все основные группы иммунных факторов, ранее описанные для других брюхоногих моллюсков. Наиболее разнообразной группой факторов иммунитета оказались молекулы распознавания патогенов. Полученные данные расширяют знания об иммунных реакциях легочных моллюсков на трематодную инвазию и дают возможность рассматривать *Planorbarius corneus* как новый модельный организм для изучения защитных реакций моллюсков.

Ключевые слова: *Planorbarius corneus, Bilharziella polonica,* иммунные реакции, трематодная инвазия, транскриптом.

Immune-relevant genes in the transcriptome of *Planorbarius corneus* snails

Abstract. The study of molluscan innate immunity is essential for understanding the evolution of the immune system. During our research, we analysed the transcriptome of the pulmonata snail *Planorbarius corneus*. These snails are intermediate hosts of many trematodes. The transcriptomes of the hemocytes of uninfected *P. corneus* snails and snails naturally infected with *Bilharziella polonica* were obtained and analysed for the first time. The transcriptomes were found to contain transcripts encoding all major groups of immune factors previously described in relation to other gastropods. Pathogen recognition molecules were the most diverse group of immune factors. The results of this study extend our knowledge of immune responses to trematode invasion in pulmonate snails and promote *P. corneus* as a new model for studying molluscan defence reactions.

Keywords: Planorbarius corneus, Bilharziella polonica, hemocytes, transcriptome, immune reactions, natural invasion.

Введение

Легочные моллюски являются одними из основных объектов для исследования иммунных реакций среди беспозвоночных. Большинство работ по иммунитету моллюсков выполнено на лабораторных линиях моллюсков одного вида — *Biomphalaria glabrata*. Остается неизвестным, насколько механизмы, выявленные для *биомфалярий*, являются универсальными для легочных моллюсков.

Возникла необходимость расширения круга изучаемых видов моллюсков и использования моллюсков как из лабораторных линий, так и из природных популяций. Лёгочный моллюск *Planorbarius corneus* — многообещающий модельный организм для изучения иммунитета. Этот вид, распространенный в Евразии, представляет особый интерес в связи с тем, что он является промежуточным хозяином для ряда трематод, включая *Bilharziella polonica*, которые вызывают церкариозный дерматит у человека.

Защитные реакции моллюсков *Planorbarius corneus* активно исследуются. Ранее был изучен клеточный состав гемолимфы, гемопоэз и клеточные реакции этого моллюска (Ottaviani, Cossarizza, 1990; Ottaviani et al., 1993; Ataev et al., 2016). В данном исследовании был проведен транскриптомный анализ гемоцитов, которые являются основными эффекторными элементами иммунной системы моллюсков.

Материалы и методы

Улитки *Planorbarius corneus* (n=150) с размером раковины от 23 до 27 мм были собраны из озера Финское в окрестностях Санкт-Петербурга (60.082, 30.285) в конце июля 2018 г. В опытную группу были включены улитки, зараженные исключительно трематодой *Bilharziella polonica,* а также незараженные особи.

Гемолимфу забирали из синуса в области головы стерильной пастеровской пипеткой и немедленно центрифугировали. Для каждой улитки определяли количество клеток в гемолимфе с помощью камеры Горяева. После подтверждения инфицирования *B. polonica* и подсчета гемоцитов формировали две выборки, каждая из которых состояла из 10 объединенных образцов гемоцитов (со средней концентрацией гемоцитов) из соответствующей группы: незараженных (контроль) и зараженных животных. РНК выделяли из объединенных образцов с использованием реагента Trizol (Invitrogen).

Полученные образцы были отправлены на секвенирование. В результате было получено две библиотеки прочтений, с которыми были проведены стандартные этапы предварительной подготовки прочтений. Прочтения из обоих образцов объединяли и использовали для сборки *de novo* эталонного транскриптома с помощью сборщика транскриптомов Trinity. Качество сборки оценивали с помощью программ TransRate и BUSCO.

С помощью ПО CD-hitEST транскрипты длиной более 200 п. н. были кластеризованы на основе 95 % идентичности последовательности. Затем были предсказаны открытые рамки считывания (ORF) с помощью TransDecoder (https://github.com/TransDecoder/TransDecoder/wiki). Кодирующие белковые последовательности были кластеризованы на основе 99 % идентичности и впоследствии аннотированы с помощью BlastP, порог e-значения равен 1e-5, по базе данных NCBI NR (ftp://ftp.ncbi.nlm.nih.gov/blast/db/, по состоянию на 02 августа 2021 г.) и InterProScan с настройками по умолчанию, используемыми для прогнозирования функциональных доменов. С помощью скрипта на языке программирования Python в этой аннотации проводился поиск белков, которые содержат домены, связанные с иммунитетом.

Результаты и обсуждения

В гемоцитах *Planorbarius corneus* были идентифицированы транскрипты, соответствующие всем основным группам иммунных факторов, ранее описанным у других брюхоногих моллюсков (таблица 1). Были обнаружены транскрипты, кодирующие более 160 различных белков с предполагаемой иммунной функцией из разных функциональных классов, таких как молеку-

лы, участвующие в распознавании патогенов, молекулы адгезии и межклеточных взаимодействий, иммунные эффекторы и регуляторы иммунитета.

Таблица 1

Идентифицированные с помощью *BlastP* и базы данных NCBI NR функциональные группы иммуноассоциированных белков, экспрессируемых гемоцитами Planorbarius corneus.

Функциональные группы		Иммуноассоциированные факторы согласно анализу BLAST
Патогенраспознающие молекулы, молекулы адгезии и межклеточного взаимодействия	Толл-подобные рецепторы (TLR)	TLR 1, TLR 2, TLR 3, TLR 4, TLR 5, TLR 6, TLR 7, TLR 8, TLR 13, CD 180
	Скавенджер-рецепторы(SR)	SR класса A, SR класса B, SR класса F, SR цистеин-богатый белок 1 типа, CD36
	Лектины	Лектин c-типа 1, лектин c-типа 3, лектин c-типа 4, лектин c-типа 6, лектин c-типа 10, лектин c-типа 11, лектин c-типа 18, лектин c-типа 16a; лектин i-типа 1, лектин i-типа 2, лектин i-типа 3, лектин i-типа 5 коллектин 10, коллектин 11, коллектин 12; галектин 3, галектин 4, галектин 6, галектин 7, галектин 8; фукалин-1, фукалин-4, фукалин-5, фукалин-7, f-лектин; техилектин-4, техилектин-5a, техилектин-5b пенкраксин-1; фикалин-1; бета-1,3-гликансвязывающий белок, белок, связывающий грамотрицательные бактерии; макрофагальный маннозный рецептор, маннозасвязывающий лектин; липид-связывающий белок, Ca^{2+} завсисимый липидсвязывающий белок.
	Домены, содержащие фибриноген (FReD), в том числе домены фибриногенподобных белков (FREP)	фибриногенподобный белок a, белок 1, содержащий фибриноген c, ангиопоэтинподобный белок 1, FREP 1, FREP 2, FREP 3, FREP 12, FREP B, FREP D, FREP J2
	Селектины	E-селектин, полицистин-1, 2, bg селектин 1, e-селектин
	Интегрины	интегрин альфа-1, интегрин альфа-2, интегрин альфа-4, интегрин альфа-8, интегрин альфа-11, интегрин бета-1, интегрин бета-6
	Дерматопонтины	дерматопонтин 2, дерматопонтин 3
Иммунные эффекторы	Антимикробные пептиды	ахацин-подобный аплиализин-a-подобный
	Токсины	Биомфализин 2, биомфализин 3, биомфализин 9, биомфализин 10, биомфализин 11, биомфализин 13, биомфализин 14, биомфализин 15, биомфализин 16, биомфализин 17, предшественник порообразующего пептида
	Компоненты системы комплемента	c1q- подобный белок 4, рецептор подобный c1q, C3-подобный белок; тиоэфир-содержащий белок 1, тиоэфир-содержащий белок 2, тиоэфир-содержащий белок 4
	Протеазы	Хемотрипсиноген, хемотрипсин b, хемотрипсин-2, хемотрипсинподобная эластаза; коллагеназа 3, эластаза, панкреатическая эластаза серин протеаза 42, серин протеаза 27, серин протеаза 30, серин протеаза альфа, серин протеаза альфа, трансмембранная серин протеаза 3 нейротрипсин, трипсин-1, трипсин-2, трипсин-3
	Продукция активных форм кислорода и азота	Каталаза, глутатионпероксидаза, глутатионредуктаза, тиоредоксинредуктаза, тиоредоксин, тиоредоксин дисульфид
	Фенолоксидазная система	Изомераза, синтаза оксида азота 2, белок, взаимодействующий с синтазой оксида азота; супероксиддисмутаза, cu/zn-супероксиддисмутаза, тирозиназная лакказа-4
	Ингибиторы	Альфа-2-макроглобулин, ингибитор эластазы лейкоцитов, ингибитор типа Куницы сериновой протеазы, ингибитор типа kazal сериновой протеазы, ингибитор субтилизина и хемотрипсина

Окончание таблицы 1

Функциональные группы		Иммуноассоциированные факторы согласно анализу BLAST
Иммунные регуляторы	Цитокины	Интерлейкин-16, интерлейкин-17, интерлейкин-6; ингибирующий миграцию макрофагов фактор; фактор некроза опухоли
	Межклеточная регуляция	Белок теплового шока 10 kDa, белок теплового шока 60 kDa, белок теплового шока 82 kDa, белок теплового шока 70, белок теплового шока 90; серпин A3, серпин B10, серпин B3, подобный серпин B4 белок, подобный серпин B6 белок; подобный цистатину A белок, подобный цистатину B белок
	Факторы апоптоза	Индуцирующий апоптоз фактор 1, индуцирующий апоптоз фактор 3; каспаза-1, каспаза-2, каспаза-3, каспаза-7, каспаза-9, каспаза-8; Bcl-2-подобный белок 1, B-клеточная лимфома 3, белок MAP киназа 7, MAP киназа 14, MAP киназы фосфатаза
	ДНК и метаболизм белков	Убиквитинпротеинлигаза E3; белки репарации ДНК, перекрестно-комплементирующий белок репарации рентгеновских повреждений 5

Одной из наиболее широко представленных групп в полученном транскриптоме оказались патогенраспознающие рецепторы (PRR). Были выявлены транскрипты, кодирующие десять членов семейства Toll-подобных рецепторов (TLR) и пять членов семейства scavenger-рецепторов (SR). Разнообразие TLR доказывает их роль в качестве основных рецепторов, распознающих патоген-ассоциированные молекулярные паттерны (PAMPs). Кроме того, наличие определенного набора генов TLR рассматривается как возможный механизм специфической совместимости в системе трематода-моллюск (Pila et al., 2016). Также, в транскриптоме *Planorbarius corneus* в изобилии были представлены транскрипты, соответствующие другим группам PRR, а также молекулам адгезии, и лектинами различных групп. Кроме того, в гемоцитах были идентифицированы транскрипты, относящиеся ко всем основным группам факторов цитотоксичности клеток врожденного иммунитета. Эти результаты позволяют подтвердить роль гемоцитов в качестве универсальных клеток системы врожденного иммунитета у моллюсков.

Согласно данным базы белковых доменов InterProScan, в транскриптоме насчитывалось 5385 доменов, связанных с иммунитетом, а в протеоме, кодируемом транскриптомом, и было предсказано 4405 уникальных белков. Чуть менее 30 % из них представляли собой белки с IgSF или с различными лектинсодержащими доменами.

У *Planorbarius corneus* не было обнаружено никаких последовательностей, несущих домены IgSF и фибриногена одновременно, что является характерной особенностью фибриногенподобных белков (FrePs), которые хорошо известны как эффекторные молекулы иммунитета у легочных моллюсков, особенно у *Biomphalaria glabrata* (Adema, Loker, 2015). Можно предложить два объяснения этого явления. Первое заключается в том, что моллюск может использовать другие молекулы для нейтрализации паразита. Второе объяснение — конститутивно низкий уровень экспрессии белков FRePs, что сделало невозможным их обнаружение в этом эксперименте.

Результаты исследования транскриптома *Planorbarius corneus* расширяют наши знания об иммунных реакциях легочных моллюсков на трематодную инвазию. Расширение круга модельных объектов приближает нас к пониманию общих закономерностей функционирования иммунитета у моллюсков.

Литература

1. Adema C. M., Loker E. S. Digenean-gastropod host associations inform on aspects of specific immunity in snails // *Dev. Comp. Immunol.* 2015. 48(2). 275–283. DOI: 10.1016/j.dci.2014.06.014.
2. Ataev G. L., Prokhorova E. E., Kudryavtsev I. V., Polevshchikov A. V. The influence of trematode infection on the hemocyte composition in *Planorbarius corneus* (Gastropoda, Pulmonata) // Invertebr. Surviv. 2016. 13. 164–171. DOI:10.25431/1824–307X/isj.v13i1.164–171.
3. Ottaviani E., Cossarizza A. Immunocytochemical evidence of vertebrate bioactive peptide-like molecules in the immuno cell types of the freshwater snail *Planorbarius corneus* (L.) (Gastropoda, Pulmonata) // FEBS Lett. 1990. 267(2). 250–252. DOI: 10.1016/0014–5793(90)80937-E.

4. Ottaviani E., Franchini A., Franceschi C. Presence of several cytokine-like molecules in molluscan hemocytes // Biochem Biophys Res Commun. 1993. 195(2). 984–988. DOI: 10.1006/bbrc.1993.2141.
5. Pila E. A., Tarrabain M., Kabore A. L., Hanington P. C. A novel Toll-like receptor (TLR) influences compatibility between the gastropod *Biomphalaria glabrata*, and the digenean trematode *Schistosoma mansoni* // PLoS Pathog. 2016. 12(3). 1–23. DOI: 10.1371/journal.ppat.1005513.

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

Olga D. Lopatina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Е. Прохорова, канд. биол. наук
Lusik97@yandex.ru

УДК 594.381 + 575.17

Использование молекулярных маркеров для видовой идентификации Planorbarius corneus (*Gastropoda; Pulmonata*)

Аннотация. Осуществлено генотипирование по рДНК и мтДНК моллюсков *Planorbarius corneus* из нескольких популяций. Полученные протяженные участки кластера рДНК (частичный 18S-ITS1–5,8S-ITS2-частичный 28S) аннотированы в GenBank (OQ101721—OQ101727). На основе полученных последовательностей проведена филогенетическая реконструкция, подтверждающая принадлежность всех исследованных особей к одному виду.

Ключевые слова*:* моллюски *Planorbarius corneus,* генотипирование, рДНК, *COI, CytB,* филогенетическая реконструкция, гаплосеть.

Using molecular markers in species identification of Planorbarius corneus (*Gastropoda; Pulmonata*)

Abstract. We genotyped Planorbarius corneus snails from several populations using rDNA and mtDNA. The extended regions of the rDNA cluster (partial 18S-ITS1-5,8S-ITS2-partial 28S) that we obtained are annotated in GenBank (OQ101721—OQ101727). Phylogenetic reconstruction based on the identified sequences confirmed that all the studied individuals belong to the same species.

Keywords: Planorbarius corneus molluscs, genotyping, rDNA, COI, CytB, phylogenetic reconstruction, haplotype network.

Роговая катушка (*Helix cornea* Linnaeus, 1758; *Planorbarius corneus* Linnaeus, 1785; *Planorbis adelosius* Bourguignat, 1859) является представителем легочных моллюсков семейства Planorbidae, которое входит в состав полифилетической группы Panpulmonata [Jörgen et al., 2010].

Planorbarius corneus широко распространен в Палеарктике. В России встречается в бассейнах рек Восточно-Европейской равнины, Урала и Западной Сибири до бассейна реки Обь включительно. Роговая катушка обитает в различных типах внутренних вод: реках со слабым течением, старицах, прудах, озерах, торфяниках, прудах и временных водоемах. *P. corneus* используют в качестве модельного вида в экологических, физиологических, иммунологических и паразитологических исследованиях, поскольку он является промежуточным хозяином трематод из нескольких семейств (Notocotylidae, Echinostomatidae, Schistosomatidae).

В отечественной малакологии признается существование от пяти до восьми отдельных видов рода *Planorbarius* [Кривошеина, Старобогатов, 1973; Стадниченко, 1990; Максимова, 1995], выделяемых, главным образом, на основании конхиологических признаков. В то же время другие

исследователи полагают, что *P. corneus* — это единственный представитель рода с высокой степенью внутривидового полиморфизма [Жадин, 1952; Межжерин и др., 2005; Гарбар, Гарбар, 2007]. Таким образом, вопрос о видовом статусе роговой катушки остается дискуссионным.

В качестве классических морфологических критериев для видовой идентификации планорбид приняты размеры и характер закрученности раковины, а также анатомические особенности репродуктивной системы и морфологии радулы моллюска [Жадин, 1952]. Однако, высокая степень варьирования морфологических признаков у пресноводных моллюсков затрудняет установление видовой принадлежности на основе исключительно морфологических критериев [Жадин, 1952; Gloer, 2002; Винарский, 2013]. Сложившаяся ситуация с видовой идентификацией обусловила необходимость проведения молекулярно-генетических исследований роговых катушек. Один из стандартных методов выявления генотипических различий — анализ нуклеотидных последовательностей рДНК (кластер генов рРНК) и митохондриальной ДНК (цитохром с-оксидаза и цитохром b).

Целью данного исследования являлось генотипирование моллюсков *Planorbarius corneus* с получением ядерных (рДНК) и митохондриальных (*COI, CytB*) маркеров для уточнения видового статуса моллюска.

Для генотипирования были использованы моллюски *P. corneus* (не зараженные партенитами трематод), собранные на территории России и Белоруссии в 2010–2014 годах (Таблица 1). ДНК выделяли методом экстракции фенолом и хлороформом из ядер, очищенных при центрифугировании через сахарозную подушку по стандартной методике [Sambrook el al., 1989].

Таблица 1

Места сбора моллюсков *Planorbarius corneus* для генотипирования

Место сбора	Регион/Страна	Количество образцов
Вырица	Ленинградская область; Россия	6
Осельки	Ленинградская область; Россия	5
Кузьмолово	Ленинградская область; Россия	2
Калининград	Калининградская область; Россия	5
Витебск	Витебский район; Белоруссия	5

Анализ образцов ДНК проводили с четырьмя парами праймеров: две пары уже применяли ранее для генотипирования *P. corneus* (**1F/1R, 2F/2R**) [Прохорова и др., 2015], две пары были подобраны самостоятельно на последовательности рДНК (**3F/3R**) и мтДНК (**cytbF/cytbR**) *P. corneus* в GenBank (**KU729745.1; FR797881**) (Таблица 2). Ещё одна пара праймеров (**cox1F/cox1R**) была взята из литературных источников [Folmer et al., 1994]. Анализ ПЦР-продуктов проводили методом электрофореза в 1,4 % агарозном геле.

Таблица 2

Праймеры, использованные для генотипирования *Planorbarius corneus*

Участок рДНК/мтДНК	Нуклеотидная последовательность прямого и обратного праймера
Partial 18S-ITS1-partial 5,8S	1F: 5`— TAACAAGGTTTCCGTAGGTGA — 3` 1R: 5`— TCGATGTTCAATGTGTTCTGC — 3`
partial 5,8S-ITS2-partial 28S	2F: 5`— TTGCAGAACACATTGAACATCG — 3` 2R: 5`— GGAGTTTACCACCCGCTTTG — 3`
partial ITS1–5,8S-partial ITS2	3F: 5`— GTTGGTGACAAGGAAACAAA — 3` 3R: 5`— ATTGCTTTAAGCCAACCGA — 3`
COI (partial)	cox1F: 5`— GGTCAACAAATCATAAAGATATTGG — 3` cox1R: 5`— TAAACTTCAGGGTGACCAAAAAATCA — 3`
CytB (partial)	cytbF: 5’ — TTTCAGTTGGGCAAGCAACAC — 3’ cytbR: 5’ — ACAAGGAACCGCTAAAGACG — 3’

Полученные ПЦР-продукты были выделены из геля и секвенированы (ЗАО Евроген). Обработку полученных нуклеотидных последовательностей осуществляли в программах BioEdit и BLAST (NCBI). Построение филогенетических деревьев и гаплосетей осуществляли в программах MEGAX, DnaSP v5 и PopArt.

В результате удалось получить семь протяженных (частичный 18S-ITS1–5,8S-ITS2-частичный 28S; 1502 пн) и ещё семь более коротких (частичный ITS1–5,8S-ITS2-частичный 28S; 910 пн) фрагментов рДНК; шесть фрагментов *COI* (710 пн) и два фрагмента *CytB* (560 пн) мтДНК. Семь последовательностей рДНК аннотированы в GenBank под номерами **OQ101721—OQ101727.**

С использованием полученных нуклеотидных последовательностей выполнены филогенетические реконструкции методами максимального правдоподобия (ML) и ближайшего соседа (NJ). Номера последовательностей из GenBank, использованных в качестве внешних групп, представлены в Таблице 3. Все полученные последовательности *P. corneus* формируют отдельную кладу с высокой поддержкой (Рисунок 1, 2). Был проведен расчет генетических дистанций для полученных последовательностей, Средняя внутривидовая генетическая дистанция по данному участку рДНК составила 0,01, что не превышает среднюю для других видов планорбид.

Таблица 3

Нуклеотидные последовательности, использованные в качестве внешних групп для филогенетических реконструкций с последовательностями моллюска *Planorbarius corneus*

Номер в GenBank	Вид	Регион
KU729744.1	*Planorbarius corneus*	Ленинградская область (Всеволожск)
KU729743.1	*P. corneus*	Ленинградская область (Гатчина)
AY030375.1	*Biomphalaria glabrata*	Пуэрто-Рико
AY030374.1	*B. glabrata*	Доминиканская Республика
AY030376.1	*B. glabrata*	Бразилия
AY030377.1	*B. glabrata*	Венесуэла
MK275665.1	*Bulinus globosus*	Мозамбик
ON117894.1	*B. globosus*	Уганда
KF989347.1	*B. globosus*	Нигерия
JF304802.1	*Ancylus fluviatilis*	Ирландия (Республика Ирландия)
MN644839.1	*Ancylus fluviatilis*	Шотландия
MZ098217.1	*Gyraulus rossmaessleri*	Чехия (Моравия)
MZ098216.1	*G. rossmaessleri*	Чехия (Моравия)
MZ098215.1	*G. rossmaessleri*	Чехия (Северная Богемия)

По шести полученным участкам гена *COI* и последовательностям из GenBank (**MW600083.1** и **AY577512.1**) для *P. corneus* была построена гаплосеть методом Median Joining Network. Результат показал малую информативность маркера *COI* для роговой катушки — все последовательности сформировали один гаплотип на медианной сети (Рисунок 3), что подтверждает высокую консервативность данного маркера. Для корректного анализа информативности данного маркера требуется получить больше последовательностей из разных точек. Кроме того, необходимо проверить другой митохондриальный маркер — *CytB*.

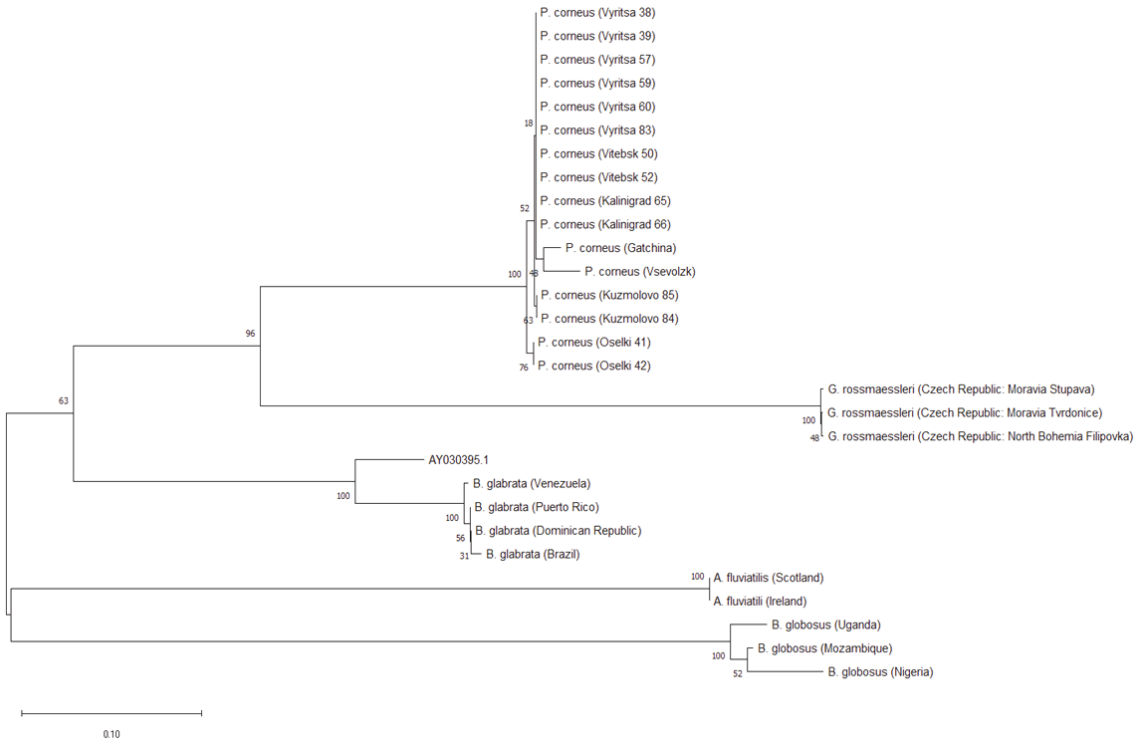


Рис. 1. Филогенетическое дерево, построенное на основе участка кластера рДНК 5,8S-ITS2–28S методом Maximum Likelihood (параметрическая модель Tamura-3 (1992); бутстрэп поддержка: 1000 репликаций)

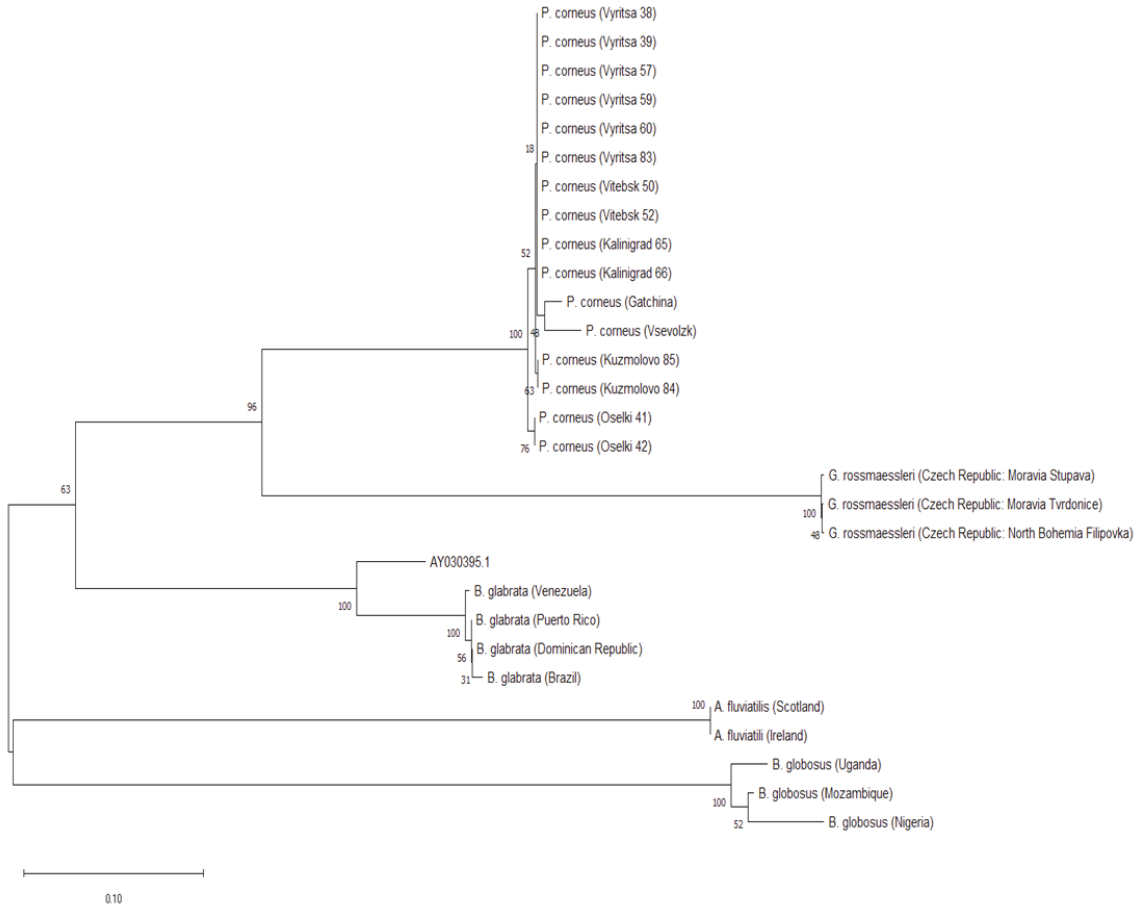


Рис. 2. Филогенетическое дерево, построенное на основе участка кластера рДНК 5,8S-ITS2-28S методом Neighbor-joining (параметрическая модель Tamura-3 (1992); бутстрэп поддержка: 1000 репликаций)

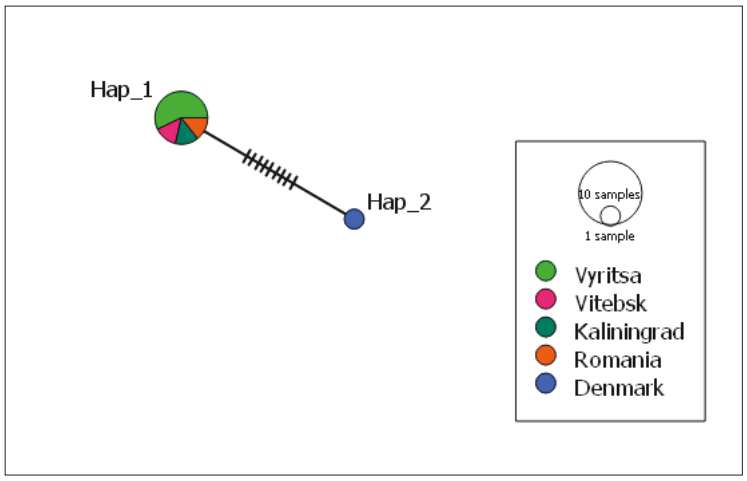


Рис. 3. Сеть гаплотипов, построенная
по оригинальным последовательностям участка гена COI (550 п. н.)
Planorbarius corneus (метод Median Joining Network)

Таким образом, предварительные результаты генотипирования по маркерам рДНК (5,8S-ITS2–28S) и мтДНК (*COI*) показывают, что все исследованные особи относятся к одному виду — *Planorbarius corneus.*

Литература

1. Винарский М. В. Изменчивость пресноводных легочных моллюсков (таксономический аспект). Омск.: Издательство ОмГПУ, 2013. 268 с.
2. Гарбар Д. А., Гарбар А. В. Кариологические особенности рода *Planorbarius* (Gastropoda, Pulmonata, Bulinidae) фауны Украины // Цитология и генетика. 2007. 2. С. 49—55.
3. Жадин В. И. Моллюски пресных и солоноватых вод СССР. Опред. по фауне СССР. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1952. 46. 376 с.
4. Кривошеина Л. В, Старобогатов Я. И. Состав и зоогеографическая характеристика пресноводной малакофауны горной части бассейна верхнего Иртыша // Зоологический журнал. 1973. 52 (3). С. 348–355.
5. Максимова Т. И. Морфологический и генетический анализ моллюсков семейства Bulinidae (Gastropoda Pulmonata) фауны России и сопредельных территорий. Автореф. дис. канд. биол. наук. СГУ (бывш. СГПИ), Санкт-Петербург, 1995.
6. Межжерин С. В., Гарбар Д. А., Гарбар А. В. Систематическая структура комплекса *Planorbarius corneus* sl (Gastropoda, Pulmonata): анализ аллозимных маркеров и морфологических признаков // Вестник зоологии. 2005. 39. 6. с. 11—17.
7. Прохорова Е. Е., Жемчужникова Е. А., Атаев Г. Л. Анализ ITS1 и ITS2 рибосомной ДНК в популяциях моллюсков *Planorbarius corneus* (Gastropoda) в Ленинградской и Калининградской областях России // Сибирский экологический журнал. 2015. 22 (6). с. 883—889.
8. Стадниченко А. П. Прудовикообразные (пузырчиковые, витушковые, катушковые). Киев: Наукова думка, 1990. 29. 4. 292 с.
9. Folmer O. DNA primers for amplification of mitochondrial cytochrome c oxidase subunit I from diverse metazoan invertebrates // Molecular Marine Biology and Biotechnology. 1994. 3(5). P. 294—299.
10. Sambrook J., Fritsch E. F., Maniatis T. Molecular Cloning: A Laboratory Manual 1989 2nd edn Cold Spring Harbor. NY: Cold Spring Harbor Laboratory. 1989.
11. Jörger K. M., Stöger I., Kano Y., Fukuda H., Knebelsberger T., Schrödl M. On the origin of Acochlidia and other enigmatic euthyneuran gastropods, with implications for the systematics of Heterobranchia // BMC Evolutionary Biology. 2010. 10. P. 323—342.

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

Veronika U. Efimova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. П. Исакова, канд. биол. наук
v.efimova003@gmail.com

УДК 595.122.2

Суточный ритм эмиссии церкарий семейств *Echinostomatidae* и *Schistosomatidae*

Аннотация. Исследовался суточный ритм выхода церкарий нескольких видов семейств Echinostomatidae и Schistosomatidae. Для *Echinoparyphium aconiatum* и *Echinostoma spiniferum* максимальное количество личинок отмечалось с 14 до 16 часов, для *Bilharziella polonica* и *Trichobilharzia* sp. — с 10 до 12 часов. Установлено, что при низких температурах (t = +5° C) эмиссия прекращается. Однако она быстро восстанавливается при возвращении моллюска в помещение с температурой 24° C.

***Ключевые слова*:** *Trematoda, Echinostomatidae, Shistosomatidae,* церкарии, эмиссия, температура.

The daily cercarial emission rhythm of *Echinostomatidae* and *Schistosomatidae*

Abstract. We studied the daily cercarial output of the *Echinostomatidae* and *Schistosomatidae* families. The maximum number of larvae was observed from 2 pm to 4 pm for *Echinoparyphium aconiatum* and *Echinostoma spiniferum*, and from 10 am to 12 pm for *Bilharziella polonica* and *Trichobilharzia* sp. Emission stops at low temperatures (+5° C), but rapidly recovers as soon as the mollusc is back in room temperature (24° C).

Keywords*: Trematoda*, *Echinostomatidae*, *Schistosomatidae*, emission, cercariae, temperature.

Трематоды — это группа макропаразитов, которые характеризуются сложным жизненным циклом, наличием в нем 2–3 хозяев и сменой поколений. Выход церкарий из первого промежуточного хозяина — моллюска — называется эмиссией. Количество вышедших личинок определяется физиологическим состоянием моллюска-хозяина, его размером, интенсивностью инвазии, а также абиотическими факторами, такими как температура и свет. Эти зависимости давно интересуют исследователей. Среди последних публикаций наиболее полно ритм выхода церкарий описан научной группой из Сибири [Растяженко и др., 2015]. Однако они не уделяли внимания абиотическим факторам, влияющим на этот ритм. Наиболее подробно влияние температуры и света на эмиссию церкаций изучено в природе и в условиях экспериментов на морских литоральных видах [Прокофьев и др., 2017 и др.].

В нашем регионе температура воды в озерах и прудах на протяжении года меняется от 0° до +26° C. Суточные температурные колебания также могут иметь широкий диапазон значений, особенно в осенне-весенние периоды. Все это должно сказываться на активности личинок трематод. Однако в условиях Санкт-Петербурга и Ленинградской области не проводились исследования суточного ритма выхода церкарий и влияния на него температурного фактора.

Для исследования нами были выбраны виды, принадлежащие к семействам Echinostomatidae и Schistosomatidae. Выбор обусловлен тем, что жизненные циклы данных семейств различаются количеством хозяев и поведением церкарий. Для эхиностоматид характерны триксенные жизненные циклы: их церкарии проникают в различных гидробионтов. У шистосоматид жиз-

ненные циклы вторично диксенные: их церкарии попадают сразу в окончательного хозяина — утку. При проникновении в неспецифического хозяина, в том числе в человека, у последнего возникает иммунный ответ, приводящий к гибели паразита. У людей при контакте с церкариями птичьих шистосоматид развивается заболевание — церкарный дерматит (церкариоз).

Сбор моллюсков проводили в водоемах Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В лаборатории улиток рассаживали по прозрачным стаканчикам и наблюдали эмиссию в течение суток для выявления зараженных особей. Суточный ритм выхода церкарий оценивался путем подсчета количества вышедших из моллюска церкарий каждые 2 часа в период с 10 до 18 часов или три раза в сутки (в 9, 15 и 21 час). Перед началом работы всех улиток измеряли. После завершения эксперимента их вскрывали для исключения влияния двойной инвазии или гиперпаразитов, развивающихся в тканях партенит.

Для изучения суточного ритма выхода церкарий были взяты моллюски *Lymnaea stagnalis,* зараженные церкариями *Echinoparyphium aconiatum,* и *Planorbarius corneus*, эмитирующие личинок *Bilharziella polonica и Echinostoma spiniferum.* Моллюсков рассаживали по стаканчикам объемом 150 мл с отстоянной водой и кормом. Каждые два часа (в период с 10 до 18 часов) их пересаживали в новый стаканчик. Таким образом, оценивали количество личинок, покинувших моллюска за 2 часа. Для облегчения подсчета церкарий их подкрашивали раствором йода и осаждали охлаждением до +4° С.

В результате проведенных наблюдений мы определили периоды максимального выхода церкарий: у эхиностоматид он приходился на дневное время (с 14 до 16 часов), а у шистосоматид на утренние часы (с 10 до 12 часов) (рис. 1). Стоит отметить, что суточная активность выхода церкарий совпадает с периодом высокой активности второго промежуточного (у эхиностоматид) или дефинитивного (у шистосоматид) хозяина. Подобное поведение свободноживущих личинок повышает успешность трансмиссии трематод [Гинецинская, 1968].

Для проверки полученных в лаборатории результатов, мы поставили эксперимент в естественных условиях. Он проводился в июле 2022 года в Вырицком водохранилище. Моллюсков помещали в пластиковые контейнеры объемом 150 мл с речной водой и погружали в воду в зарослях макрофитов. Моллюскам меняли воду и производили подсчет вышедших церкарий три раза за сутки: в 9, 15 и 21 час.

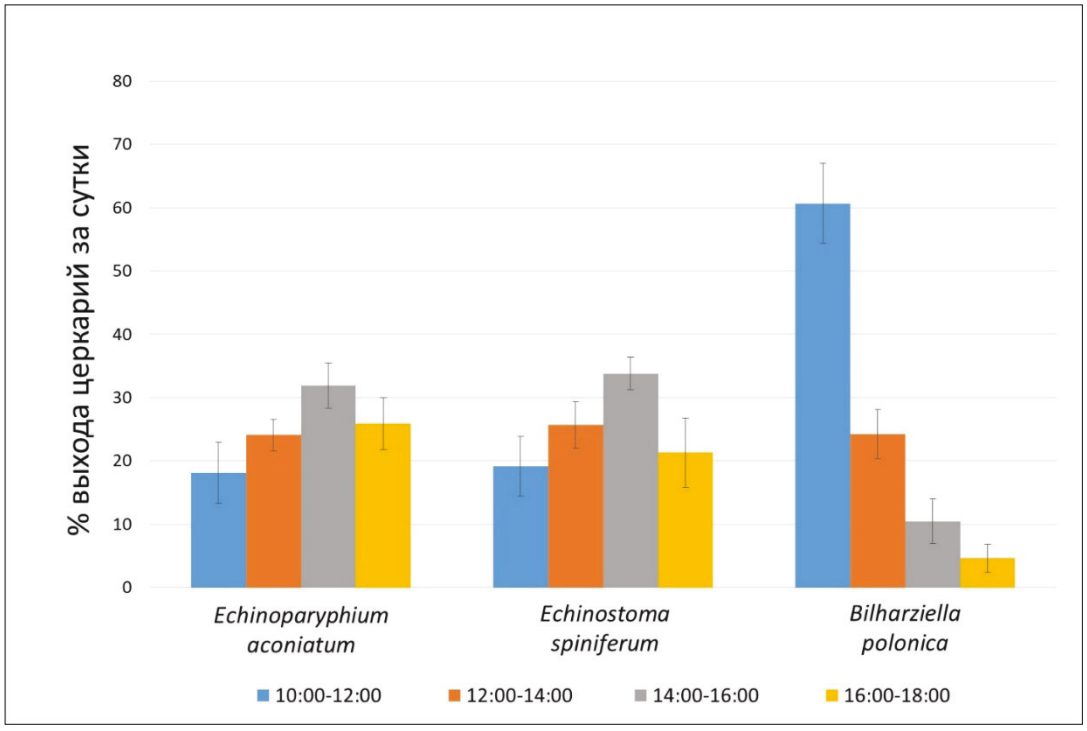


Рис. 1. Динамика суточного выхода церкарий *Echinoparyphium aconiatum, Echinostoma spiniferum* и *Bilharziella polonica*. По оси ординат — доля личинок (в %) от общего количества церкарий, эмитированных одним моллюском за сутки

Для эксперимента были взяты два вида брюхоногих моллюсков: *Lymnaea stagnalis*, зараженный *Trichobilharzia sp.*, и *Planorbarius corneus*, зараженный *Echinostoma spiniferum*. Наблюдения проводились в течение пяти дней, по результатам которых, были выявлены периоды максимального выхода церкарий: у *Trichobilharzia sp.* в промежуток с 9:00 до 15:00, *Echinostoma spiniferum* — с 15:00 до 21:00. Таким образом, наблюдения за эмиссией церкарий в естественных условиях подтвердили результаты, полученные при лабораторных исследованиях.

Один из абиотических факторов, который может влиять на развитие и поведение церкарий — температура. Было изучено влияния низких температур на эмиссию церкарий. Для эксперимента были взяты шесть моллюсков *L. stagnalis, зараженных E. aconiatum,* которых наблюдали несколько дней при температуре +24° С, затем трое суток в условиях охлаждения (t = +4 — +5° С) и далее опять при комнатной температуре. Трех из этих шести моллюсков на второй день содержания в холоде, освещали автономной диодной лампой, для проверки гипотезы об отсутствии влияния освещенности на суточный ритм в условиях низких температур. Освещение не повлияло на выход личинок. Во всех случаях в течение суток после начала охлаждения эмиссия полностью прекращалась (рис. 2). Данное явление объясняется тем, что в подобных условиях прекращается развитие и размножение редий [Атаев, 1991]. При перемещении экспериментальных моллюсков в комнатную температуру (t = +23° — +24° С) эмиссия в течение суток восстанавливалась (рис. 2).

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что суточный ритм выхода церкарий изученных семействах трематод отличается: максимальное значение эмиссии у эхиностоматид — с 14:00 до 16:00, у шистосоматид — с 10:00 до 12:00, что подтверждает эксперимент, поставленный в естественных условиях. Понижение температуры среды обитания приводит к снижению уровня эмиссии с последующим ее прекращением.

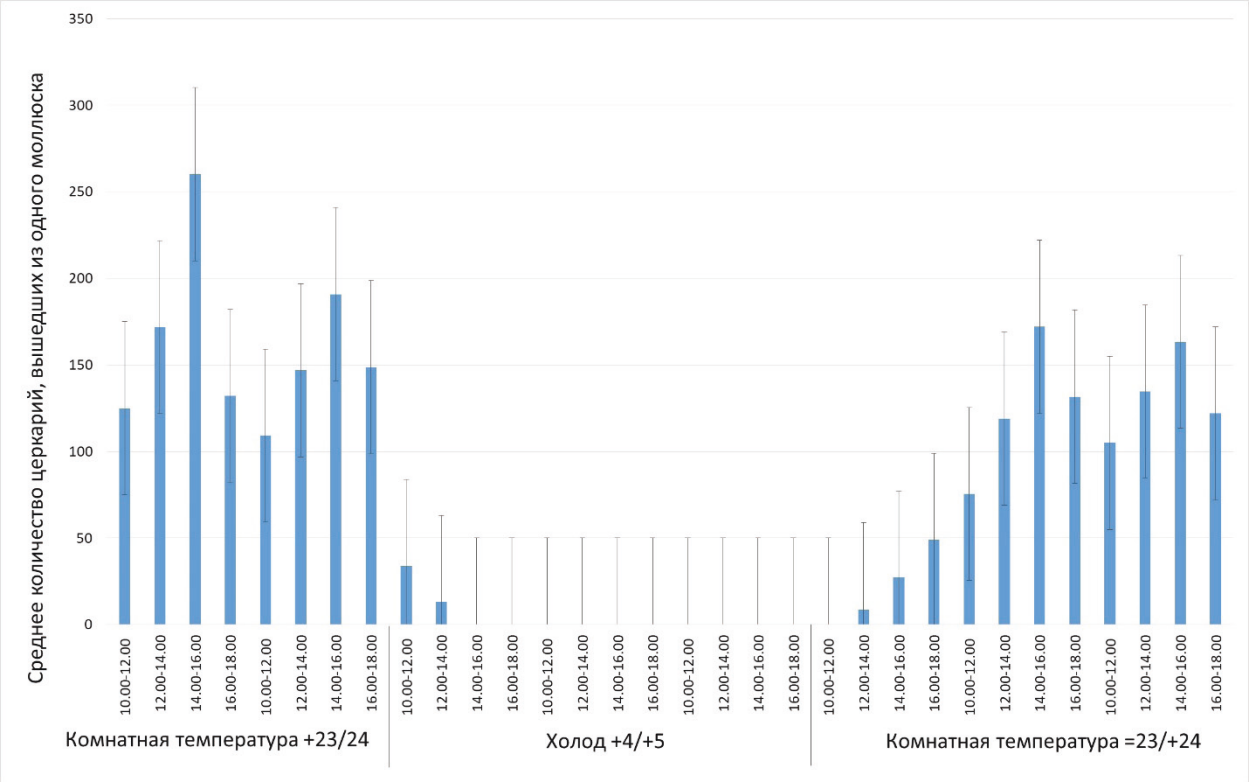


Рис. 2. Суточная динамика выхода церкарий *E. aconiatum* из *L. stagnalis* при понижении температуры до +5 и с последующим возвращением к +24 (n = 6)

Литература

1. Атаев Г. Л. Влияние температуры на развитие и биологию редий и церкарий *Philophthalmus* rhionica (Trematoda) // Паразитология. 1991. Т. 25. № 4. С. 349–359.

2. Гинецинская, Т. А. Трематоды, их жизненные циклы, биология и эволюция. Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1968. — 411 с.
3. Прокофьев В. В., Левакин И. А., Николаев К. Е., Галактионов К. В. Свет и температура — взаимодействие факторов в определении интенсивности церкарий Himasthla elongata (Trematoda, Digenes, Himasthlidae) // Паразитология. 2017. Т. 51. № 6. С. 457–465.
4. Растяженко Н. М., Водяницкая С. Н., Юрлова Н. И. Эмиссия церкарий трематоды Plagiorchis multiglandularis из моллюска Lymnaea stagnalis в бассейне оз. Чаны, юг Западной Сибири // Паразитология. 2015. Т. 49. № 3. С. 190–199.

Корниенко Алёна Андреевна, Пчеленок Елизавета Александровна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Alyona A. Korniencko, Elizaveta A. Pchelenock
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Р. Р. Усманова
kornienckoalyonaandr@yandex.ru

УДК 594

Видовое разнообразие наземных брюхоногих моллюсков в посёлке Вырица Ленинградской области

Аннотация. Рассматривается исследование малакофауны наземных брюхоногих моллюсков поселка Вырица Ленинградской области. В результате исследования обнаружено 12 видов из 6 семейств. Обнаружен краснокнижный вид (*Cepaea hortensis*). Выявлены самые распространённые виды наземных гастропод на территории посёлка (*Arianta arbustorum, Succinea putris*). Определены самый густонаселённый и малозаселённый биотопы: лес и прибрежная зона соответственно.

Ключевые слова: малакофауна, наземные брюхоногие моллюски, видовое разнообразие, распространение моллюсков, Ленинградская область.

Species diversity of terrestrial gastropods in the village of Vyritsa, Leningrad Region

Abstract. The article is concerned with the malacofauna of terrestrial gastropods in the village of Vyritsa, Leningrad Region. Our research identified 12 species from 6 families, among them the red-listed snails *Cepaea hortensis*. The most common local species of terrestrial gastropods are *Arianta arbustorum* and *Succinea putris.* The most densely populated and sparsely populated biotopes are the forest and the coastal zone correspondingly.

Keywords: malacofauna, terrestrial gastropods, species diversity, distribution of mollusks, Leningrad Region.

Лёгочные брюхоногие моллюски являются важными компонентами наземных экосистем. Многие из них выступают в роли хозяев паразитических червей, опасных для человека и промысловых животных. Однако исследований, посвященных изучению видового разнообразия наземных пульмонат, мало, большинство работ выполнены в прошлом веке [Лихарев, Раммельмейер, 1952; Шилейко, 1978; Лихарев, Виктор, 1980]. Малакофауна множества регионов, в том числе Ленинградской области, не изучалась систематически, данные о её составе можно найти только в определителях [Акрамовский, 1976; Шиков, 1979; Шилейко, 1984]. Изучение фаунистического состава особенно актуально в связи с изменениями климата, которые влекут за собой смещение ареалов видов [цит. по Bondareva et al., 2018, p. 221].

Данное исследование направлено на изучение видового разнообразия наземных гастропод окрестностей агробиостанции в посёлке Вырица Ленинградской области.

Сбор наземных брюхоногих моллюсков производился в период с 13.07.2022 по 20.07.2022 при температуре воздуха 25–27 °C.

В рамках исследования были изучены 4 зоны:

— лес: сборы проводились с кустарников и деревьев (*Populus tremula* — осина, *Picea abies* — ель, *Alnus incana* — ольха), травянистых растений (*Aegopodium podagraria* — сныть), а также мха и подстилки;

— прибрежная зона реки Оредеж: сборы проводились с прибрежных растений *Typha sp*. (рогоз) и *Carex sp. (осока)*, с листьев *Urtica sp*. (крапива).

— луг: сборы проводились с подстилки, травянистых растений (в основном, с листьев *Aegopodium podagraria* — сныть);

— территория агробиостанции: сборы проводились с кустарников (*Berberis vulgaris — барбарис*), мха и подстилки;

Собранных моллюсков помещали в сосуды с предварительно остуженной кипячённой водой и плотно прижатой крышкой на 16–20 часов. Затем проводили замеры раковин и анатомировали улиток под бинокулярами Leica M125 и Leica EZ4. Для видовой идентификации использовали морфологические признаки раковины и половой системы.

В результате исследования на территории посёлка Вырица выявлено 12 видов гастропод из шести семейств:

Сем. Bradybaenidae

— *Fruticicola fruticum* (n = 6)

Сем. Cochlicopidae

— *Cochlicopa lubrica* (n = 2)

Сем. Helicidae

— *Arianta arbustorum* (n = 44)

— *Cepaea nemoralis* (n = 20)

— *Cepaea hortensis* (n = 18)

— *Trichia hispida* (n = 3)

Сем. Limacidae

— *Agriolimax reticulatus* (n = 8)

Сем. Succineidae

— *Succinea putris* (n = 37)

Сем. Zonitidae

— *Zonitoides nitidus* (n = 1)

— *Retinella hammonis* (n = 1)

— *Retinella petronella* (n = 1)

— *Oxychilus draparnaudi* (n = 5)

Чаще остальных гастропод на исследованной территории встречаются *Arianta arbustorum* и *Succinea putris*. Наиболее населённым по числу моллюсков биотопом оказался лес (n = 75), также в нём были обнаружены все перечисленные виды моллюсков. Наименьшее количество видов обнаружено в прибрежной зоне реки Оредеж (n = 2). Выяснилось, что в береговой зоне обитают только *Succinea putris* и *Oxychilus draparnaudi.*

Наибольшее количество видов моллюсков было собрано в травянистом ярусе (n = 8), меньшее — во мху (n = 2) и лиственной подстилке (n = 4). На стволах деревьев и кустарников были обнаружены представители рода *Cepaea: C. nemoralis* и *C. hortensis*. Последний вид внесён в список Красной книги Ленинградской области.

По количеству моллюсков самым густозаселённым ярусом оказался травянистый (n = 109). Наименьшее количество моллюсков было обнаружено во мху (n = 5).

В сравнении с северными зонами России территория поселка Вырица отличается относительно высоким фаунистическим разнообразием. Так в карельском заповеднике Кивач зафиксировано всего 9 видов наземных брюхоногих моллюсков [Зотин, 2016, с. 62–71]. Помимо этого, исследование показало, что фаунистический состав моллюсков изменился с середины

прошлого века. Так вид *Cepaea nemoralis* ранее не отмечался для территории Ленинградской области [Лихарев, Раммельмейер, 1952, с. 512].

Литература

1. Акрамовский Н. Н. Фауна Армянской ССР. Моллюски. Академия наук Армянской ССР, 1976. — 53с.
2. Зотин А. А. Малакофауна заповедника Кивач. Труды Карельского научного центра РАН. 2017. № 4. С. 62–71 DOI: 10.17076/them616
3. Лихарев И.М., Виктор А. Й. Слизни фауны СССР и сопредельных стран. Том III, выпуск 5. Ленинград: Наука: Ленингр. отд-ние, 1980. — 437 с.
4. Лихарев Е.М., Раммельмейер Е. С. Наземные моллюски фауны СССР. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. — 512 с.
5. Шиков Е. В. Влияние хозяйственной деятельности человека на распространение наземных моллюсков. Охрана природы Верхневолжья. Калининский государственный университет. Калинин, 1979. — 30–50 с.
6. Шилейко А. А. Наземные моллюски надсемейства Helicoidea. Дис. д-ра биол. наук: 03.00.08. Москва, 1978. — 521 с.
7. Bondareva O. V. Copse snail Arianta arbustorum (Linnaeus, 1758) (Gastropoda: Helicidae in the Baltic Sea region: invasion or range extension? Insights from phylogeographic analysis and climate niche modeling // Journal of Zoological systematics and evolutionary research. Volume 58, Issue 1. P. 221–229 DOI: 10.1111/jzs.12350

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

Sofia V. Tyulina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. П. Исакова, канд. биол. наук
sofya.tyulina@bk.ru

УДК 5.59.595.7

Изменчивость в строении промежуточного сегмента самок рода *Podagrion* Spinola, 1811 (Chalcidoidea, Torymidae)

Аннотация. Исследование посвящено нескольким видам рода *Podagrion* Spinola, 1811 — *Podagrion libycum* Masi, 1929, *P. pachymerum* (Walker, 1833), *P. splendens* Spinola, 1811. Их представители являются паразитоидами оотек богомолов. Данный род входит в семейство Torymidae, относящееся к группе хальцидоидных наездников. Все перепончатокрылые наездники имеют промежуточный сегмент (проподеум), представляющий собой вошедший в состав мезосомы первый сегмент брюшка.

Ключевые слова: *Hymenoptera, Chalcidoidea, Torymidae, Podagrionini, Podagrion,* промежуточный сегмент.

Variability in the structure of the propodeum of females of the genus *Podagrion* Spinola, 1811 (Chalcidoidea, Torymidae)

Abstract. The research is devoted to several species of the genus *Podagrion* Spinola, 1811, namely *Podagrion libycum* Masi, 1929, *P. pachymerum* (Walker, 1833) and *P. splendens* Spinola, 1811. Their representatives are parasitoids of the mantis ootheca. This genus belongs to the family Torymidae in the group of chalcidoid wasps. All hymenopteran wasps have an intermediate segment (propodeum), which is the first segment of the abdomen included in the mesosome.

Keywords: *Hymenoptera, Chalcidoidea, Torymidae, Podagrionini, Podagrion,* propodeum.

Род *Podagrion* Spinola относится к надсемейству Chalcidoidea. Имаго этого надсемейства отличаются сильным редуцированием жилкования крыльев (нет замкнутых ячеек, утрачивается большая часть жилок); усиками из менее чем 15 члеников с длинными сенсиллами; переднеспинкой, не достигающей по бокам крыловых крышечек ввиду наличия постспиракулярных склеритов.

Род *Podagrion* Spinola, 1811 отличаются удлиненным первым сегментом жгутика; расширенной булавой; сетчатым или гладким френумом; проподеумом с ячеистой или кожистой скульптурой, с двумя поперечными килями и часто одним продольным; укороченной стигмальной жилкой [Gibson, 1997, с. 709–720]. Все виды данного рода паразитируют в оотеках богомолов [Тряпицын, 1978, с. 358–361], причём каждый отдельный паразитоид использует одно яйцо хозяина на протяжении всего своего развития.

Проподеум (промежуточный сегмент) — это вошедший в состав груди первый сегмент брюшка, который характеризуется набором определённых признаков, состояния которых индивидуальны для каждого вида. По этой причине он важен для диагностики таксонов видового ранга рода *Podagrion*. Изучение изменчивости признаков промежуточного сегмента, позволит выявить пределы нормы реакции, что значительно облегчит процесс идентификации видов. Таким образом, наше исследование актуально для энтомологов и экологов, изучающих данную группу наездников.

В работе были использованы по 20 самок каждого из видов *Podagrion libycum*, *P. pachymerum* и *P. splendens* из разных географических областей (Таджикистан, Россия, Абхазия, Туркменистан, Монголия). У каждого экземпляра проподеум был рассмотрен и описан по семи параметрам (длина продольного киля, характер поперечных килей, угол между ними, скульптура медиальной и латеральных частей, длина дыхалец, характер дыхальцевых борозд). При помощи сопоставления данных из разных регионов мы выявили закономерности изменчивости для каждого признака.

Результаты исследования

I. Все признаки промежуточного сегмента изменчивы. Не изменчивыми признаками для вида *Podagrion libycum* (рис. 1.1) являются не изогнутые поперечные кили (рис. 1.2), специфическая скульптура медиальной части (слабо ячеистая с горизонтальными складками, отходящими от поперечных килей проподеума) (рис. 1.2), ячеистая скульптура латеральных частей (рис. 1.2) и удлинённые дыхальца (рис. 1.2). У экземпляров *P. pachymerum* (рис. 1.3) каждый признак подвергся изменчивости, исключения не были обнаружены. Для всех самок *P. splendens* (рис. 1.5) характерно отсутствие продольного киля (рис. 1.6). Перечисленные признаки являются межвидовыми отличиями.

II. По результатам нашего исследования удалось выявить изменчивость признаков, которая проявляется в строго определённых географических регионах.

Podagrion libycum Masi, 1929. Широкие и глубокие дыхальцевые борозды были обнаружены у экземпляров из Байрамали.

Podagrion pachymerum (Walker, 1833). Ячеисто-кожистая скульптура медиальной части проподеума (рис. 1.4) и кожисто-ячеистая скульптура латеральных частей (рис. 1.4) были обнаружены в Пархаре, как и длинные, сужающиеся и становящиеся более поверхностными книзу дыхальца. Ячеистая и ячеисто-кожистая скульптура латеральных частей была выявлена только для особей из Орска. Поверхностные на всём протяжении дыхальцевые борозды были обнаружены в Варзобе. Кожисто-ячеистая скульптура латеральных частей и короткие дыхальцевые борозды были выделены в Новороссийске.

Podagrion splendens Spinola, 1811. Сильно изогнутые поперечные кили проподеума были обнаружены в Байрамали. Там же была выявлена ячеисто-кожистая скульптура медиальной части (рис. 1.6) и ячеистая скульптура латеральных частей. Глубокие дыхальцевые борозды (рис. 1.6) и угол 20˚–30˚ между поперечными килями также свойственны некоторым предста-

вителем только этого региона. Почти прямой угол расхождения поперечных килей — 70˚–90˚ характерен для особей из Цаган-Амана. Кожисто-ячеистая скульптура медиальной части промежуточного сегмента была выявлена в Пархаре.

III. Кроме того, были выявлены признаки, не совпадающие с литературным описанием [Delvare, 2005, с. 65–88].

Podagrion libycum Masi, 1929. Самки данного вида ранее не описаны.

Podagrion pachymerum (Walker, 1833). Экземпляры из Орска не обладали выраженной кожистой скульптурой ни в одной из частей промежуточного сегмента (в литературном источнике указано, что все представители вида имеют элементы данной скульптуры). Во всех географических областях, кроме Сухуми и Варзоба, были выявлены особи, имеющие укороченные дыхальца, в литературе они описаны как длинные, кроме того, представители из Пархара и Сухуми имели коэффициент **X** (отношение длины дыхальца к расстоянию от него до заднеспинки) значительно больше единицы, из Новороссийска — меньше. В Варзобе был обнаружен экземпляр, который имел выраженные поверхностные дыхальцевые борозды, что противоречит литературным данным о том, что борозды у всех представителей вида *P. pachymerum* (Walker) глубокие. Во всех географических областях, кроме Сухуми и Варзоба, были найдены экземпляры, характеризующиеся слабо или сильно изогнутыми (рис. 1.4) поперечными бороздами, хотя по литературным данным все представители имеют не изогнутые борозды.

Podagrion splendens Spinola, 1811. Некоторые экземпляры из Байрамали характеризуются сильно изогнутыми килями. Не изогнутые кили встречаются в той же области и в Карадаге. Это противоречит литературным данным о том, что представители *P. splendens* обладают слабо изогнутыми килями. Почти прямой угол расхождения поперечных килей — 70˚–90˚, характерный для особей из Цаган-Амана, не соответствует литературным данным о том, что угол равен 30˚–60˚. Ячеистая скульптура медиальной части проподеума встречается у экземпляров из всех географических областей, кроме Пархара, хотя, согласно литературным данным, элементы кожистой скульптуры также должны присутствовать. Ячеистая скульптура латеральных частей была выявлена в Байрамали. По литературе, ячеистая скульптура промежуточного сегмента содержит элементы кожистой. Удлинённые дыхальца (рис. 1.6) встречались у некоторых экземпляров из всех исследуемых регионов. Согласно литературе, они должны быть укороченными. У двух экземпляров из Байрамали были выявлены глубокие дыхальцевые борозды (рис. 1.6), которые в литературе описаны как поверхностные.

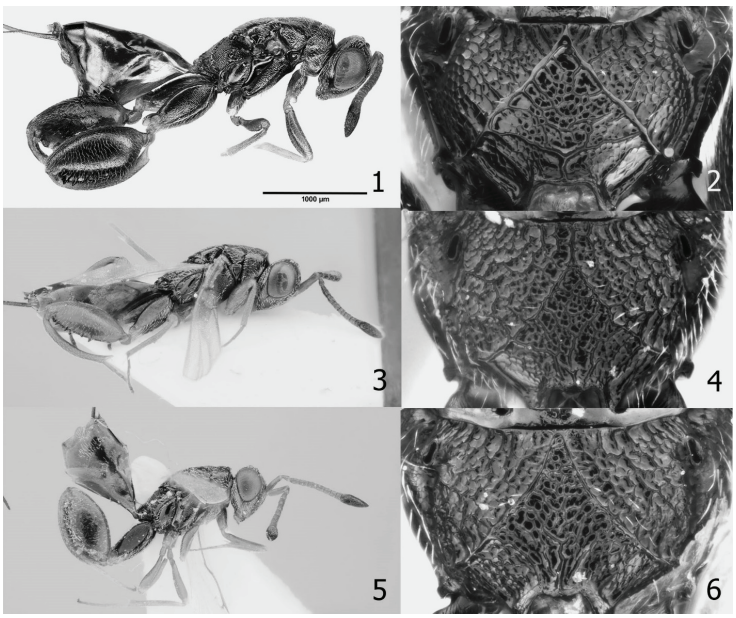


Рис. 1. Общий вид самок рода *Podagrion* и макрофотографии их промежуточных сегментов.
1 — латеральный вид самки *P. libycum*; 2 — промежуточный сегмент самки *P. libycum*;
3 — латеральный вид самки *P. pachymerum*; 4 — промежуточный сегмент самки *P. pachymerum*;
5 — латеральный вид самки *P. splendens*; 6 — промежуточный сегмент самки *P. splendens*

Заключение

В определении особей *Podagrion pachymerum* из Пархара и Новороссийска ненадёжными признаками являются характеристики дыхалец, дыхальцевых борозд и поперечных килей, все остальные можно применять для составления ключа. В Приморье ошибочно будет брать в основу характеристики поперечных килей и дыхалец, в Орске — скульптуру медиальных и латеральных частей промежуточного сегмента и характеристику дыхалец. Для представителей вида из Сухуми ненадёжным признаком является характеристика поперечных борозд, а из Варзоба — дыхальцевых борозд.

В определении особей *P. splendens* ненадёжными признаками являются характеристика медиальной части проподеума и длина дыхалец. Кроме того, при определении самок из Байрамали и Карадага не стоит опираться на характеристику поперечных килей, из Цаган-Амана — на угол расхождения поперечных килей.

Для представителей вида *P. libycum* из Халача и Хоперского заповедника ненадёжным признаком является характеристика дыхальцевых борозд. При определении особей из Халача также не стоит использовать характеристику поперечных килей.

Литература

1. Тряпицын В. А. Определитель насекомых европейской части СССР: в 4 т. Т. III, 2 ч. Перепончатокрылые. Ленинград: Наука, 1978. С. 757.
2. Delvare G. A revision of the West-Palearctic Podagrion (Hymenoptera: Torymidae), with the description of Podagrion bouceki sp.nov // Acta Societatis Zoologicae Bohemicae. 2005. Том 69. С. 65–88.
3. Gibson G. A.P., Huber J. T., Woolley J. B. Annotated keys to the genera of Nearctic Chalcidoidea (Hymenoptera). Оттава: NRC Research Press, 1997. С. 794.

МОЛЕКУЛЯРНАЯ И КЛЕТОЧНАЯ ФИЗИОЛОГИЯ

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

Daria D. Safarova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Никитина, д-р биол. наук
safarovadasha200107@gmail.com

УДК 577.25

Роль 3-гидроксикинуренина в повреждении хромосомного аппарата дрозофилы при стрессе

Аннотация. Исследование механизмов развития стрессорной реакции представляет собой актуальное направление современной медицины и физиологии. Ключевое место занимает изучение патогенетических механизмов гипоксии, в том числе влияния на хромосомный аппарат. Последствия даже слабой гипоксии могут быть серьёзными, и в условиях современной жизни человек может легко столкнуться с её негативными проявлениями.

Гипоксия сопровождается избыточным образованием активных форм кислорода, что приводит к развитию оксидативного стресса. Также генераторами оксидативного стресса могут служить различные биологически активные вещества, в том числе 3-гидроксикинуренин,

который является одним из ключевых метаболитов кинуренинового пути обмена триптофана и обладает прооксидантными и антиоксидантными свойствами.

В работе проанализировано влияние гипоксии на состояние хромосомного аппарата клеток нервного ганглия личинок *Drosophila melanogaster* двух линий — *CS* (линия дикого типа) и *cd* (мутантная линия, характеризующаяся накоплением 3-гидроксикинуренина). Выявлены различия частоты двухцепочечных разрывов ДНК после воздействия гипоксии у мутанта *cd* и линии дикого типа *CS*.

Ключевые слова: дрозофила, оксидативный стресс, гипоксия, двухцепочечные разрывы, 3-гидроксикинуренин.

The role of 3-hydroxykynurenine in damaging the chromosomal apparatus of *Drosophila* under stress

Abstract. Studies into stress development mechanisms signal a trend in modern medicine and physiology. Central to this trend are the studies of pathogenetic mechanisms involved in hypoxia, including its chromosomal effect. Even mild hypoxia can bring about serious consequences, and at present, its negative impact can be easily seen.

Hypoxia comes with excessive reactive oxygen species production, which leads to oxidative stress. Besides, various biologically active substances can serve as generators of oxidative stress, including 3-hydroxykynurenine, which is one of the key metabolites of the kynurenine pathway of tryptophan metabolism and has pro-oxidant and antioxidant properties.

The study analyses the effect hypoxia has on the chromosomal state of the nerve ganglion cells of *Drosophila melanogaster* larvae of two lines — CS (wild-type line) and cd (mutant line with 3-hydroxykynurenine accumulation). The study revealed differences in the frequency of double-stranded DNA breaks following hypoxia between the cd mutant and the wild-type CS line.

Keywords: Drosophila, oxidative stress, hypoxia, double-stranded breaks, 3-hydroxykynurenine.

Все живые организмы находятся в состоянии постоянного взаимодействия и взаимовоздействия друг на друга. При этом реакция организма на факторы внешней среды будет зависеть от степени и длительности влияния разнообразных стрессоров, которые могут привести к нарушению гомеостаза. Воздействие неблагоприятных факторов может привести к нарушению функций органов и систем, а также к возникновению различных патологических состояний. В результате могут быть нарушены основные жизненно важные функции организма, что может привести к развитию серьёзных заболеваний и даже к смерти.

Одним из широко распространенных повреждающих факторов является гипоксия. Клетки нуждаются в постоянном поступлении кислорода для нормального функционирования и, следовательно, чувствительны к гипоксии, которая может возникать в результате как внешних, так и внутренних факторов. Большинство клеток адаптируются к пониженному содержанию кислорода, замедляя процессы транскрипции и трансляции, в то же время усиливается регуляция чувствительных к кислороду генов. Мозг составляет лишь 2 % от общей массы тела, при этом потребляет около 20 % общего количества кислорода в организме для нормального функционирования. Такой высокий уровень потребления кислорода делает мозг чрезвычайно чувствительным к изменениям уровня кислорода в артериальной крови. Даже несколько минут кислородного голодания вызывают значительную дисфункцию клеток мозга, а более длительное воздействие может в конечном итоге привести к индукции их гибели [Siesjö, 1988]. Многие физиологические системы регулируются нервной системой, и нейротрансмиттеры имеют решающее значение для функционирования нейронов.

Исследование механизмов развития стрессорной реакции представляет собой актуальное направление современной медицины и физиологии. Основное место занимает изучение патогенетических механизмов гипоксии, в том числе влияния на хромосомный аппарат. Крайне важен комплексный анализ воздействия гипоксии на организм, поскольку последствия даже слабой гипоксии могут быть серьёзными, и в условиях современной жизни человек может легко столкнуться с её негативными проявлениями в виде поражений нервной, сосудистой систем и желудочно-кишечного тракта. Неврологические расстройства часто имеют генетиче-

скую подоплёку, но во многих случаях их прогрессирование провоцируется или усиливается различными экзогенными факторами.

Гипоксия сопровождается избыточным образованием активных форм кислорода (АФК), что приводит к развитию оксидативного стресса. Также генераторами оксидативного стресса могут служить различные клеточные метаболиты, в том числе 3-гидроксикинуренин (3НОК), являющийся продуктом кинуренинового пути обмена триптофана (КПОТ).

Оксидативный стресс может вызывать повреждения ДНК, приводя к образованию двухцепочечных разрывов (ДЦР). В то же время двухцепочечные разрывы являются неотъемлемым компонентом физиологической активности мозга, разрывы ДНК нужны при процессах ремоделирования хроматина [Suberbielle et al., 2013].

Триптофан, поступающий с пищей, проходит ряд превращений, включая ресинтез белков, выделение с мочой и расщепление бактериями кишечника. Затем он подвергается промежуточному обмену, который осуществляется по трём основным направлениям: кинурениновому, серотониновому и триптаминовому. Современные исследования указывают на то, что изменённый катаболизм триптофана через КПОТ может быть связан с возникновением многих неврологических и психиатрических заболеваний. Множественные нейротропные эффекты кинуренинов были показаны как для позвоночных, так и для беспозвоночных [Лопатина и др., 2004].

Суммарный эффект метаболитов КПОТ — нейрокинуреинов на активность ЦНС определяется соотношением концентраций возбуждающих метаболитов (хинолиновая кислота, кинуренин, 3НОК) и их антагонистов (кинуреновая кислота, 3-оксипируват, никотинамид) [Лапин, 2004].

3НОК — один из ключевых метаболитов, который обладает как прооксидантными, так и антиоксидантными свойствами. Аутоокисление 3НОК и его производных — 3-гидроксиантраниловой кислоты (3НАА) и ксантомматина приводит к гиперпродукции АФК, повреждающих такие клеточные структуры, как липиды, белки и ДНК [Никитина и др., 2018; Okuda et al., 1996; Zhuravlev et al., 2016]. В то же время показано, что 3НОК и 3НАА являются сильными антиоксидантами, поглощают пероксильные радикалы [Christen et al., 1990].

КПОТ важен для обеспечения окислительно-восстановительного потенциала, необходимого для поддержания основных функций головного мозга. Однако в условиях окислительного стресса преимущественное образование и накопление токсических метаболитов может запускать процессы дегенерации при неврологических расстройствах [Myint, Kim, 2014]. Нарушения КПОТ наблюдаются при многих заболеваниях нервной системы (болезнь Паркинсона и Альцгеймера, старческое слабоумие, шизофрения, депрессия и т. д.) [Журавлев и др., 2020, Schwarcz et al., 2012]. 3НОК широко описан как один из этих токсичных метаболитов, способных вызывать окислительное повреждение и гибель клеток, следовательно, может играть ключевую роль в различных неврологических и психических расстройствах.

В связи с этим большой интерес представляет изучение стабильности генетического аппарата, в частности, уровня двухцепочечных разрывов ДНК у модельных организмов. *Drosophila melanogaster* — удобный модельный объект для изучения гипоксии, а также роли кинуренинов в функционировании нервной системы в норме и при патологии, в том числе в этиопатогенезе нейродегенеративных заболеваний. У дрозофилы известны гомологи 75 % генов болезней человека [Reiter et al., 2001].

Объектами исследования служили линия дикого типа дрозофилы *Canton S* (*CS)* и линия, несущая мутацию *cardinal (cd)* (3–75,7; ярко-красный цвет глаз), нарушающую синтез фермента распада 3-НОК феноксазинонсинтетазы, что приводит к накоплению 3НОК (ЦКП «Биоколлекция ИФ РАН для исследования интегративных механизмов деятельности нервной и висцеральных систем»).

Нейрологический мутант дрозофилы *cardinal* характеризуется накоплением 3-гидроксикинуренина, что влечёт за собой нарушение брачной песни самца, возраст-зависимое развитие синаптической патологии и, как следствие, нарушение памяти. Исследования показывают, что уровень обучения у 5-суточных *cd* выше, чем у *CS*. Однако, начиная с 9 суток, у *cd* наблюдается постепенное снижение уровней обучения и памяти, которые после 10–12 суток заметно ниже, чем у *CS*. В отличие от мутантной линии, у *CS* уровни памяти и обучения остаются вы-

сокими даже на 30-й день жизни, в то время как в аналогичном возрасте у *cd* индекс обучения достигает 0 [Savvateeva et al., 2000]. Таким образом, *cd* может служить моделью возраст-зависимого нарушения памяти.

В качестве стрессирующего фактора использовали гипобарическую гипоксию, которую осуществляли в барокамере проточного типа для создания контролируемой кислородной среды, необходимой для изучения клеточных реакций на гипоксию.

Воздействию подвергали личинок 3-го возраста *D. melanogaster*, активно ползающих по стенкам пробирки. У каждой линии было проанализировано 15–20 личинок до и после гипоксического воздействия. Экспериментальные условия соответствовали прежде разработанным [Медведева и др., 2020], учитывая физиологическое состояние особи — остановку движения. Личинок дрозофилы подвергали 30-минутному воздействию по следующей схеме:

5 мин — 360 мм рт. ст. (10 % O_2);
5 мин — 180 мм рт. ст. (5 % O_2);
10 мин — 140 мм рт. ст. (4 % O_2);
10 мин — 120 мм рт. ст. (3 % O_2).

Иммунохимическое окрашивание производили согласно протоколу, разработанному для нервных ганглиев личинок дрозофилы [Wu, Luo 2006]. Использовали маркерные для ДЦР антитела к модифицированному гистону Ser137-фосфо-H2Av (Rabbit anti-Other Histone H2AvD Polyclonal Antibody-P08985 (MBS4157014)). Обработку полученных изображений производили в программе FIJI.

На рисунке 1 показаны результаты иммунохимического исследования ДЦР в нервных ганглиях личинок дрозофилы при использовании антител к маркерному модифицированному гистону Ser137-фосфо-H2Av.

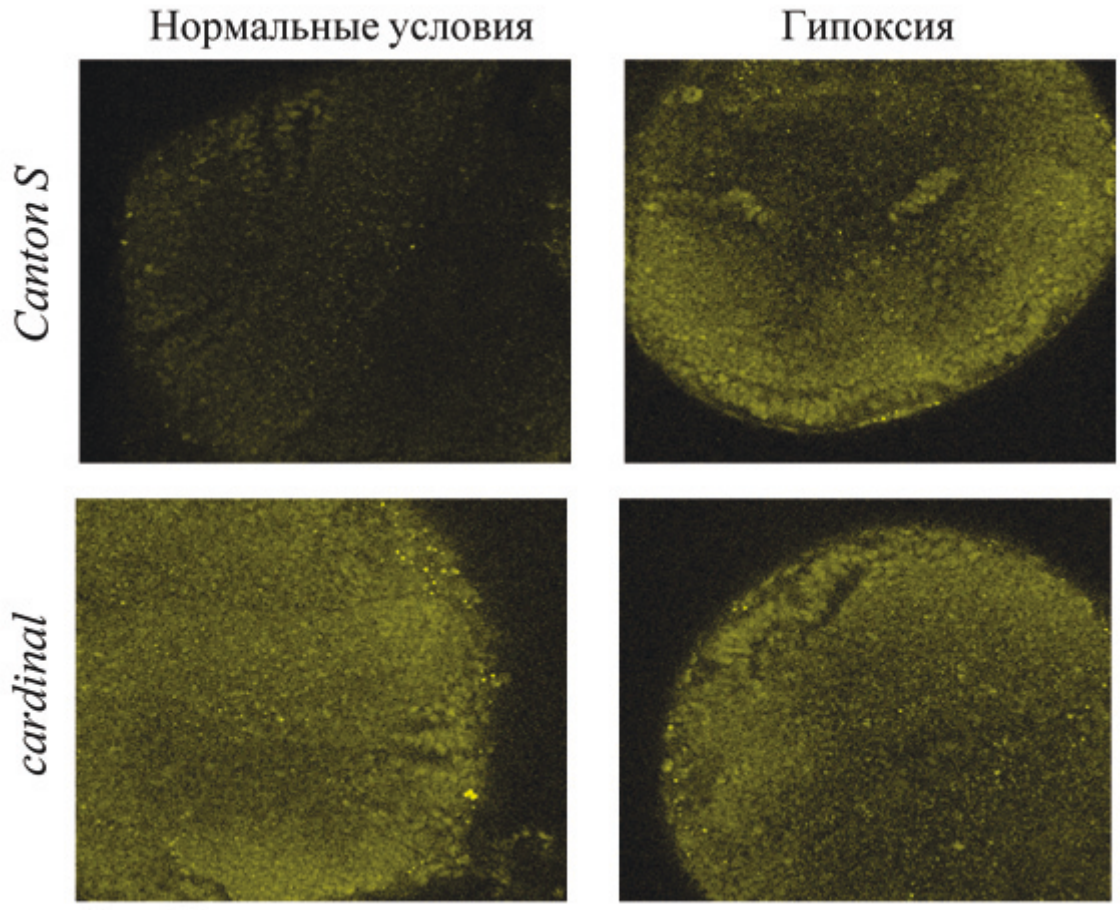


Рис. 1. Иммунохимический анализ двухцепочечных разрывов
в нервных ганглиях личинок дрозофилы
в нормальных условиях и после гипоксического воздействия

У линии дикого типа *CS* в ответ на гипоксическое воздействие было замечено увеличение свечения, что свидетельствует о повышенном уровне частоты разрывов ДНК. Это может быть связано с высоким урвнем АФК, которые обычно появляются при действии гипоксии [Hernansanz-Agustín, Enríquez, 2021]. С другой стороны, мутантная линия *cd* имела изначально высокий уровень свечения по сравнению с *CS*, который не изменился при гипоксии. Это может быть связано с тем, что повреждения ДНК происходят регулярно в процессе клеточного метаболизма, накопления различных активных форм кислорода, азота и продуктов перекисного окисления липидов [de Bont, van Larebeke 2004]. В условиях гипоксии включается лейкоцитарный механизм активации перекисного окисления липидов [Бизенкова и др. 2006]. Возможно, с этим связано отсутствие эффекта гипоксического воздействия. Также окислительная аутодимеризация 3НОК может приводить к генерации пероксида водорода и других активных форм кислорода, что, возможно, объясняет изначально высокий уровень повреждений ДНК у *cd*.

Наше исследование подтверждает значимость изучения механизмов стрессорной реакции и их влияния на организм человека и других живых существ. Мы подтвердили двойственный эффект 3-гидроксикинуренинина, который может обладать как прооксидантной, так и антиоксидантной активностью [Журавлев и др. 2020; Никитина и др. 2018].

На основе полученных данных можно предположить, что накопление 3НОК может оказывать влияние на обучение и память в гипоксических условиях. Однако, необходимо провести дополнительные исследования для полного понимания роли 3-гидроксикинуренинина в организме и разработки практических рекомендаций по его использованию в физиологии и медицине.

Эти результаты открывают перспективы изучения влияния накопления 3НОК на обучение и память при гипоксическом воздействии с учётом полученных ранее данных об усилении способности к обучению при действии гипоксии у самцов *CS* [Медведева и др. 2020].

Работа выполнена при поддержке Государственной программы РФ 47 ГП «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» (2019–2030) (тема 63.1).

Литература

1. Бизенкова М. Н., Романцов М. Г., Чеснокова Н. П. Метаболические эффекты антиоксидантов в условиях острой гипоксической гипоксии // Фундаментальные исследования. 2006. № 1. С. 17–21.
2. Журавлев А. В., Никитина Е. А., Савватееева-Попова Е. В. Роль кинуренинов в регуляции поведения и процессов памяти у дрозофилы // Интегративная физиология. 2020. Т. 1. № 1. С. 40–50. DOI: 0.33910/2687–1270–2020–1-1–40–50.
3. Лапин И. П. Стресс. Тревога. Депрессия. Алкоголизм. Эпилепсия (Нейрокинурениновые механизмы и новые подходы к лечению). Санкт-Петербург: ДЕАН, 2004. С. 224.
4. Лопатина Н. Г., Чеснокова Е. Г., Смирнов В. Б., Рыжова И. В., Войке Е., Пономаренко В. В. Кинурениновый путь обмена триптофана и его значение в нейрофизиологии насекомых // Энтомологическое обозрение. 2004. Т. 83. № 1. С. 499–518.
5. Медведева А. В., Токмачева Е. В., Никитина Е. А. и др. Роль гипоксии в целостности генетического аппарата и формировании памяти у дрозофилы в парадигме условно-рефлекторного подавления ухаживания // Медицинский академический журнал. 2020. Т. 20 № 4. С. 45–54. DOI: 10.17816/MAJ51445.
6. Никитина Е. А., Черникова Д. А., Васильева О. В., Журавлев А. В., Медведева А.В, Домнина Н. С., Сергеева О. Ю., Вольева В. Б., Щеголев Б. Ф., Савватеева-Попова Е. В. Эффект воздействия антиоксидантов на формирование среднесрочной памяти у мутанта *cardinal Drosophila melanogaster* // Биотехнология. 2018. Т. 34. № 3. С. 67–77. DOI: 10.1016/0234–2758–2018–34–3-67–77.
7. Никитина Е. А., Черникова Д. А., Васильева О. В., Журавлев А. В., Медведева А.В, Домнина Н. С., Сергеева О. Ю., Вольева В. Б., Щеголев Б. Ф., Савватеева-Попова Е. В. Эффект воздействия антиоксидантов на формирование среднесрочной памяти у мутанта *cardinal Drosophila melanogaster* // Биотехнология. 2018. Т. 34. № 3. С. 67–77. DOI: 10.1016/0234–2758–2018–34–3-67–77.
8. De Bont R, van Larebeke N. Endogenous DNA damage in humans: a review of quantitative data // *Mutagenesis*. 2004. Vol. 19. No. 3. P. 169–85. DOI: 10.1093/mutage/geh025. PMID: 15123782

9. Christen S., Peterhans E., Stocker R. Antioxidant activities of some tryptophan metabolites: possible implication for inflammatory diseases // Proceedings of the National Academy of Sciences of USA. 1990. No. 87. P. 2506–2510. DOI: 10.1073/pnas.87.7.2506.
10. Hernansanz-Agustín P., Enríquez J. A. Generation of reactive oxygen species by mitochondria // Antioxidants. 2021. Vol. 10. No. 3, article 415. DOI: 10.3390/antiox10030415.
11. Okuda S., Nishiyama N., Saito H., Katsuki H. Hydrogen peroxide-mediated neuronal cell death induced by an endogeneous neurotoxin, 3-hydroxykynurenine // Proceedings of the National Academy of Sciences of USA. 1996. Vol. 93. No. 22. P. 12553–12558. DOI: 10.1073/pnas.93.22.12553
12. Reiter, L. T., Potocki, L., Chien, S., Gribskov, M., Bier, E. A systematic analysis of human disease-associated gene sequences in *Drosophila melanogaster* // Genome Research. 2001. Vol. 11. P. 1114–1125. DOI: 10.1101/gr.169101
13. Savvateeva E, Popov A, Kamyshev N, Bragina J, Heisenberg M, Senitz D, Kornhuber J, Riederer P. Age-dependent memory loss, synaptic pathology and altered brain plasticity in the Drosophila mutant *cardinal* accumulating 3-hydroxykynurenine // Journal of Neural Transmission (Vienna). 2000. Vol. 107. No. 5. P. 581–601. DOI: 10.1007/s007020070080.
14. Schwarcz R, Bruno JP, Muchowski PJ, Wu HQ. Kynurenines in the mammalian brain: when physiology meets pathology. *Nature Reviews Neuroscience*. 2012 Vol. 13. No. 7. P.465–77. DOI: 10.1038/nrn3257.11:53
15. Siesjö BK. Mechanisms of ischemic brain damage // *Critical Care Medicine.* 1988 Vol. 16. No. 10. P. 954–63. DOI: 10.1097/00003246–198810000–00006.
16. Suberbielle E, Sanchez PE, Kravitz AV, Wang X, Ho K, Eilertson K, Devidze N, Kreitzer AC, Mucke L. Physiologic brain activity causes DNA double-strand breaks in neurons, with exacerbation by amyloid-β // *Nature Neuroscience.* 2013. Vol. 16. No. 5. P. 613–21. DOI: 10.1038/nn.3356
17. Wu J. S., Luo L. A protocol for dissecting *Drosophila melanogaster* brains for live imaging or immunostaining // Nature Protocols. 2006. Vol. 1. No. 4. P. 2110–2115. DOI: 10.1038/nprot.2006.336.
18. Zhuravlev A. V., Zakharov G. A., Shchegolev B. F., Savvateeva-Popova E. V. Antioxidant Properties of Kynurenines: Density Functional Theory Calculations // PLoS Computational Biology. 2016. Vol. 12. No. 11. Art. 1005213. DOI:10.1371/journal.pcbi.1005213.

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

Arthur M. Floren
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Никитина, д-р биол. наук
Научный консультант: Е. В. Сорокин, канд. биол. наук
arthur.floren2001@gmail.com

УДК 578

Изучение свойств панели моноклональных антител к гемагглютинину вируса гриппа В Ямагатской линии

Аннотация. Создание высокоспецифических диагностических препаратов к гемагглютинину вируса гриппа В для идентификации и типирования новых изолятов является высокоприоритетной и актуальной задачей в связи с ежегодными эпидемиями этого заболевания. В данном исследовании охарактеризована панель моноклональных антител к вирусу гриппа В Ямагатской эволюционной линии. Все моноклональные антитела показали высокую селективную активность в иммуноферментном анализе, не реагируя со штаммами другой эволюционной линии вируса гриппа В и вирусом гриппа А. Все моноклональные антитела обладают вируснейтрализующей и антигемагглютинирующей активностью. Анализ реакции торможения гемагглютинации позволил выдвинуть предположения относительно эволюционной близости штаммов различных лет выделения, начиная от эталонных штаммов XX века до современных изолятов.

Ключевые слова: вирус гриппа В; моноклональные антитела; гемагглютинин; антигенный анализ; Ямагатская линия.

Properties of a panel of monoclonal antibodies to the hemagglutinin of influenza virus B of the Yamagata line

Abstract. Given annual influenza B epidemics, creating highly specific diagnostic preparations for influenza B hemagglutinin for identifying and typing new isolates is an urgent task of high priority. This study characterised a panel of monoclonal antibodies to the influenza B virus of the Yamagata evolutionary line. All the monoclonal antibodies showed high selective activity in enzyme immunoassay, not reacting with the strains of another evolutionary line of influenza B and influenza A viruses. All the monoclonal antibodies have virus-neutralising and anti-hemagglutinating activity. The hemagglutination inhibition reaction gave rise to assumptions regarding the evolutionary closeness of the strains of different years of isolation, ranging from 20th-century reference strains to modern isolates.

Keywords: influenza B virus; monoclonal antibodies; hemagglutinin; antigenic analysis; Yamagata line.

Введение

В настоящее время в связи с ростом населения и урбанизации общества опасность эпидемий становится все выше. Одними из самых вирулентных, в силу воздушных путей передачи, являются респираторные заболевания, среди которых выделяются эпидемии, вызываемые вирусами гриппа ежегодно по всему миру.

Вирус гриппа В был впервые выделен в 1940 году в г. Ирвинг [Francis, 1940]. На сегодняшний день вирус гриппа В представлен двумя основными филогенетическими эволюционными линиями — Ямагатской и Викторианской, которые представлены референсными штаммами B/Yamagata/16/88 и B/Victoria/2/87. Обе эти линии на данный момент социркулируют повсеместно.

Вирус гриппа В отличается высокой степенью изменчивости без необходимости прибегать к антигенному сдвигу [Glezen et al. 2013, Caini et al., 2015], что вкупе с высокой заразностью и всемирной распространенностью делает создание высокоселективных диагностических препаратов задачей особенной важности. Получение панелей моноклональных антител, их характеристика предоставит информацию об изменчивости молекулы гемагглютинина для разных штаммов, провести ее картирование, а также охарактеризовать новые штаммы, используя уже имеющиеся данные.

Основной задачей данного исследования являлась характеристика панели моноклональных антител, направленных к гемагглютинину вирусов гриппа В Ямагатской линии.

Материалы и методы

Вирусные штаммы, использованные в данном исследовании, были взяты из музея вирусов гриппа НИИ гриппа им. А. А. Смородинцева и культивированы либо в 10-дневных куриных эмбрионах, либо на культуре клеток MDCK согласно ранее описанным методикам [Петрова и др., 2016]. Очистку и концентрацию вирусов из аллантоисной жидкости проводили стандартным методом ультрацентрифугирования [Сорокин и др., 2018].

В исследовании были использованы следующие штаммы:

1. Вирус гриппа А — H1N1, H3N2;

2. Вирус гриппа В Ямагатской линии — B/Norway/2134/19, B/Yamagata/16/88, B/Panama/45/90, B/Victoria/504/00, B/Shanhai/361/02, B/Florida/07/04, B/Florida/04/06, B/Massachusetts/2/12, B/Phuket/3073/13, B/Mauritius/I-762/2018, B/Санкт-Петербург/24/12, B/Санкт-Петербург/154/15, B/Санкт-Петербург/176/15, B/Улан-Удэ/2/18, B/Краснодар/3/18, B/Самара/7/18, B/Хабаровск/2/18, B/Краснодар/01/19, B/Якутск/НИИГ-06/19,

3. Вирус гриппа В Викторианской линии — B/Rhode Island/02/19;

Панель моноклональных антител была получена гибридомным методом в лаборатории биотехнологии диагностических препаратов НИИ гриппа им. А. А. Смородинцева по методике [Kohler et al., 1976] с некоторыми модификациями [Сорокин и др., 2016].

Реакция гемагглютинации

Реакцию проводили согласно рекомендациям ВОЗ. К двукратному разведению вируса в 50 мкл фосфатно-солевого буфера добавляли 50 мкл 0,5 % суспензии куриных эритроцитов. За титр вируса принимали максимальное разведение, в котором происходила агглютинация эритроцитов.

Реакция торможения гемагглютинации

Реакцию проводили согласно рекомендациям ВОЗ. В 96-луночном планшете производили растительровку МКА (от двукратного разведения МКА в 50 мкл 0,1 М фосфатно-солевого буфера). 50 мкл суспензии, содержащей 4 гемагглютинирующие единицы, вносили в лунки планшета. Производили инкубацию, длившуюся 1 час, после чего в лунки вносили 100 мкл 0,5 %-ной суспензии куриных эритроцитов. За титр МКА в РТГА принимали разведение, при котором наблюдали полное подавление гемагглютинации.

Иммуноферментный анализ

Для оценки активности моноклональных антител использовали метод непрямого иммуноферментного анализа по стандартной методике (Сорокин и др., 2018). 96-луночные планшеты сенсибилизировали вирусным концентратом, разведенным раствором карбонатно-бикарбонатного буфера до концентрации 2–4 мкг/мл в течение 18 часов при температуре 3–4 °С. После отмывания несвязавшегося антигена фосфатно-солевым буфером в концентрации 0,01 М, к которому был добавлен 0,05 % твин-20, pH 7,2 (ФСБ-Т), были внесены МКА в ФСБ-Т в разведении от 10^{-2} до 10^{-7}. Инкубацию производили при 37 °С в течение 1 часа. Для детекции связавшихся антител был использован пероксидазный конъюгат к IgG мыши («Sigma», США). Реакцию связывания конъюгата проводили в течение 1 часа при температуре 37 °С. Пероксидазную реакцию проводили путем добавления смеси, содержащей 0,1 мкг/мл 3,3’,5,5’-тетраметилбензидина (ТМБ) и 0,02 % H_2O_2 в ацетат-цитратном буфере, pH 5,0. Реакцию останавливали при помощи 2 н. серной кислоты. Оптическую плотность измеряли с помощью фотометра «Anthos-2010» (Австрия) при длине волны 450 нм.

Определение изотипов МКА

Для определения изотипов полученных моноклональных антител был использован коммерческий набор «Mouse Monoclonal Antibody Isotyping Reagents» («Sigma», США). Реакция определения изотипов была проведена согласно инструкции.

Реакция нейтрализации

50 мкл двукратного разведения МКА смешивали с 50 мкл вируссодержащего раствора, содержащего 100 $ТЦД_{50}$ вируса. 100 мкл полученной смеси 1 час инкубировали при 37 °С, после этого вносили на предварительно отмытый 0,01 М фосфатно-солевым буфером, pH 7,2, монослой клеточной культуры MDCK в лунках 96-луночного планшета для культуральных работ (NUNC, Дания). Планшеты инкубировали при температуре 35 °С в CO_2-инкубаторе до развития цитопатического эффекта в контрольных лунках. Культуральную жидкость удаляли, клетки фиксировали 80 % холодным ацетоном в течение 10 минут, после чего промывали. Для оценки вируснейтрализующей активности моноклональных антител была проведена реакция микрокультурального иммуноферментного анализа на монослое клеток MDCK [Сорокин и др., 2018]. За нейтрализующую концентрацию моноклонального антитела было принято максимальное разведение, при котором наблюдали двукратное и более падение оптической плотности ($ОП_{450}$) по сравнению с контрольными значениями.

Результаты

Рассматривали панель из 12 моноклональных антител (1D11, 2A5, 3D1, 4D6, 1C10, 4D11, 4G3, 1D10, 2D8, 3F2, 5A11, 6E9), полученных к гемагглютинину штамма вируса гриппа В B/Norway/2134 Ямагатской линии.

По результатам иммуноферментного анализа все моноклональные антитела показали специфическую активность только в отношении вирусов гриппа В Ямагатской линии, при этом не было отмечено перекрестного реагирования с вирусами гриппа А (H1N1) и А (H3N2) и вирусами гриппа В Викторианской линии (B/Rhode Island/02/19) (Таблица 1).

В результате определения изотипов было выявлено, что к IgG1 относится МКА 2A5; к IgG2a относятся МКА 1D11, 4D11, 4G3, 2D8, 3F2; к IgG2b относятся МКА 4D6, 1C10; к IgG3 относятся МКА 3D1, 1D10, 5A11, 6E9 (Таблица 1).

Все рассмотренные МКА обладали вируснейтрализующей активностью в отношении штамма-иммуногена B/Norway/2134/19, при предельной вируснейтрализующей концентрации от 0,1 мкг/мл (МКА 3D1) до 5,2 (МКА 6E9). Это свидетельствует о том, что представленная панель МКА пригодна для картирования молекулы гемагглютинина вируса гриппа В Ямагатской линии (Таблица 1).

Данные реакции торможения гемагглютинации представлены в Таблице 2.

Панель моноклональных антител была протестирована в реакции торможения гемагглютинации с штаммами разных лет и способов выделения. Все МКА панели обладают антигемагглютинирующей активностью в отношении штамма-иммуногена — B/Norway/2134/19.

1. МКА 1D11 не работает со штаммами Ямагатской линии 1988–2000 гг. выделения и слабо реагирует с B/Florida/04/06, 1/8 титра. В остальном, МКА дает высокие титры как с эмбриональными, так и с клеточными штаммами, что позволяет предположить консервативность его эпитопа связывания.

2. МКА 2A5 слабо взаимодействует с большинством штаммов вируса гриппа В, (1/1024 — 1/256 от гомологичного титра). МКА показывает от 1/64 до 1/32 титра со штаммами B/Florida/04/06, B/Phuket/3073/13, B/Shanhai/361/02, B/Санкт-Петербург/176/15. Эпитоп для данного антитела показывает высокую степень изменчивости или отличен у штамма-иммуногена.

3. МКА 3D1, 4D6, 1C10 не работают со штаммами B/Yamagata/16/88, B/Panama/45/90, B/Victoria/504/00. Начиная с B/Shanhai/361/02, МКА показывают идентичные результаты, что говорит о том, что эпитопы для данных антител остаются неизменными, начиная с этого штамма.

4. МКА 4D11 не работает почти со всеми штаммами, кроме B/Shanhai/361/02 и B/Florida/04/06. Скорее всего, эпитоп данного МКА показывает высокую степень изменчивости, отличаясь у штамма-иммуногена от остальных штаммов.

5. МКА 4G3 не работает со штаммами Ямагатской линии 1988–2000 гг. выделения, слабо реагирует со штаммами, выделенными в промежутке с 2002 по 2012 гг. Более поздние штаммы работают с данным МКА, что показывает относительную консервативность эпитопа, предположительно начиная с 2013 г.

6. МКА 1D10 не реагирует или слабо реагирует со штаммами Ямагатской линии, начиная с референс-штамма (ЯМ) вплоть до B/Massachusetts/2/12. Работает со всеми последующими штаммами, только с B/Санкт-Петербург/24/12 показывает 1/4 титра.

7. МКА 2D8 работает с эмбриональными штаммами, но со штаммами клеточного выделения реагирует слабее, например, 1/512 титра для B/Mauritius/I-762/2018. Таким образом, различия в эпитопе для данного МКА проявляются при разных способах выделения вируса.

8. МКА 3F2 не работает только со штаммами 1980–1990 гг. выделения, реагирует со всеми остальными штаммами. Можно заметить постепенный переход в случае B/Victoria/504/00 и B/Shanhai/361/02 — 1/4 и 1/2 титра соответственно.

9. МКА 5A11 не работает с эталонными штаммами Ямагатской линии и показывает 1/16 титра с B/Shanhai/361/02 и 1/4 титра с B/Massachusetts/2/12.

10. МКА 6E9 не работает со штаммами Ямагатской линии B/Panama/45/90 и B/Victoria/504/00, в остальном, показывает от 1/2 до 1/4 титра с другими штаммами. Цельный титр МКА дает

при работе с B/Florida/07/04, B/Florida/04/06, B/Massachusetts/2/12. Можно предположить, что эпитоп данного МКА для штамма-иммуногена сходен с вышеперечисленными эмбриональными штаммами.

Выводы

1. Охарактеризована панель моноклональных антител, направленная к молекуле гемагглютинина вируса гриппа В Ямагатской линии B/Norway/2134/2019.
2. Характеризуемые моноклональные антитела обладают антигемагглютинирующей и вируснейтрализующей активностью.
3. Благодаря наличию вируснейтрализующей активности панель моноклональных антител может быть использована для эпитопного картирования молекулы гемагглютинина вируса гриппа В Ямагатской линии.
4. С помощью иммуноферментного анализа было показано, что моноклональные антитела обладали специфической активностью только в отношении вирусов гриппа В Ямагатской эволюционной линии.
5. Панель моноклональных антител может быть использована для дифференцировки и характеристики выделенных различными способами изолятов, установления степени сходства современных и эталонных штаммов прошлых лет, изучения направления эволюции вируса.

Таблица 1

Сводная характеристика панели МКА

МКА	Изотип МКА	Предельная вирус-нейтр. конц. (мгк/мл)	Предельное разведение в ИФА						
			B/ Norw/2134	B/Phuk/ 3073/13	B/Mas/2/12	B/ Flor/04/06	B/RI/02/19	H1N1	H3N1
1D11	IgG2a	0,3	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
2A5	IgG1	0,3	10^{-7}	10^{-7}	10^{-5}	10^{-6}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
3D1	IgG3	0,1	10^{-7}	10^{-7}	10^{-7}	10^{-7}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
4D6	IgG2b	1,1	10^{-6}	10^{-6}	10^{-5}	10^{-6}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
1C10	IgG2b	0,9	10^{-7}	10^{-7}	10^{-7}	10^{-7}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
4D11	IgG2a	1,1	10^{-7}	10^{-3}	10^{-3}	10^{-4}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
4G3	IgG2a	1,75	10^{-7}	10^{-7}	10^{-5}	10^{-3}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
1D10	IgG3	0,35	10^{-7}	10^{-7}	10^{-3}	10^{-3}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
2D8	IgG2a	0,46	10^{-7}	10^{-7}	10^{-6}	10^{-7}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
3F2	IgG2a	0,46	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
5A11	IgG3	0,85	10^{-7}	10^{-7}	10^{-5}	10^{-7}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$
6E9	IgG3	5,2	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	10^{-6}	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$	$<10^{-2}$

Штаммы, выделенные на клетках MDCK, обозначены в таблице 1 как (С), штаммы, выделенные в развивающихся куриных эмбрионах, обозначены в таблице 1 как (Е). Зеленым цветом помечены эталонные штаммы, относящиеся к группе Y3. Красным цветом отмечены эталонные штаммы, относящиеся к группе Y2.

Литература

1. Петрова Е. Р., Кривицкая В. З., Сорокин Е. В., Царева Т. Р., Майорова В. Г., Тимошичева Т. А., Соминина А. А. Разработка иммуноферментных тест-систем для детекции потенциально пандемиче-

Таблица 2

Результаты РТГА со штаммами вируса гриппа в различных лет и способов выделения

Штаммы	Титр МКА в РТГА (представлена обратная величина)											
	1D11	2A5	3D1	4D6	1C10	4D11	4G3	1D10	2D8	3F2	5A11	6E9
B/Norway/2134/19 (E)	40960	>163840	40960	20480	20480	40960	40960	20480	>163840	20480	40960	2560
B/Yamagata/16/88 (E)	<80	<80	<80	<80	<80	<80	<80	<80	>163840	<80	<80	<20
B/Panama/45/90 (E)	<80	640	<80	<80	<80	<80	<80	<80	>163840	<80	<80	20
B/Victoria/504/00 (E)	<80	~1920	<80	<80	<80	<80	<80	<80	>163840	5120	<80	1280
B/Shanhai/361/02 (E)	>163840	5120	>163840	81920	>163840	1280	2560	1280	~61440	10240	1280	640
B/Florida/07/04 (E)	81920	640	40960	~61440	40960	80	320	640	>163840	81920	20480	2560
B/Florida/04/06 (E)	5120	2560	163840	81920	>163840	1280	2560	1280	>163840	>163840	20480	2560
B/Massachusetts/2/12 (E)	81920	160	81920	20480	20480	80	160	160	81920	40960	5120	2560
B/Phuket/3073/13 (E)	>163840	2560	>163840	>163840	>163840	80	>163840	>163840	>163840	>163840	>163840	~1920
B/Mauritius/I-762/2018 (C)	81920	<80	81920	81920	81920	<80	81920	40960	320	>163840	81920	1280
B/СПб/24/12 (E)	>163840	160	>163840	40960	10240	<80	40960	5120	>163840	81920	>163840	10240
B/СПб/154/15 (E)	81920	~1920	>163840	81920	20480	<80	20480	40960	81920	81920	20480	640
B/СПб/176/15 (E)	>163840	5120	>163840	>163840	40960	<80	40960	81920	>163840	81920	>163840	640
B/Улан-Удэ/2/18 (C)	>163840	160	>163840	>163840	81920	<80	~122580	>163840	640	>163840	>163840	~1920
B/Краснодар/3/18 (C)	81920	160	81920	>163840	>163840	80	>163840	>163840	~1920	>163840	>163840	1280
B/Самара/7/18 (C)	>163840	640	>163840	>163840	>163840	<80	81920	>163840	640	>163840	>163840	1280
B/Хабаровск/2/18 (C)	>163840	160	>163840	>163840	~61440	<80	81920	81920	320	>163840	>163840	2560
B/Краснодар/01/19 (C)	>163840	<80	81920	81920	81920	<80	81920	10240	160	81920	81920	1280
B/Якутск/НИИГ-06/19 (C)	40960	<80	40960	40960	40960	<80	40960	40960	10240	81920	81920	1280

ских вирусов гриппа субтипов A(H2), A(H5), A(H7) и A(H9) // Клиническая лабораторная диагностика. 2016; Т.61. № 7. С. 432–438. DOI: 10.18821/0869–2084–2016–7- 432–438;
2. Сорокин Е. В., Царева Т. Р., Желтухина А. И. Моноклональные антитела к гемагглютинину вирусов гриппа В Викторианской эволюционной линии // Вопр. Вир. 2018; Т. 63. № 6. С. 275–280. DOI: 10.18821/0507–4088–2018–63–6-275–280. PMID: 30641023.
3. Сорокин Е. В., Царева Т. Р., Соминина А. А., Писарева М. М., Комиссаров А. Б., Кошелева А. А. Влияние единичных аминокислотных замен в гемагглютинине вируса гриппа В/Флорида/04/2006 ямагатской эволюционной линии на антигенные и рецепторсвязывающие свойства // MIR J, 2016; Т.3. № 1. С. 56–60, DOI: 10.18527/2500–2236–2016–3-1–56–60.
4. Caini S., Huang Q. S., Ciblak M. A., Kusznierz G., Owen R., Wangchuk S. et al. Epidemiological and virological characteristics of influenza B: results of the Global Influenza B Study // Influenza and Other Respiratory Viruses. 2015; Vol. 9 (Suppl. 1) P. 3–12.
5. Francis, T. Jr. (1940). A new type of virus from epidemic influenza // Science, Vol. 92 No. 2392. P. 405–408. DOI:10.1126/science.92.2392.405
6. Glezen W., Schmier J. K., Kuehn C. M., Ryan K. J., Oxford J. The burden of influenza B: a structured literature review // Public Health. 2013; Vol. 103 No.3. P. 43–45. DOI: 10.2105/AJPH.2012.301137.
7. Kohler G., Milstein C. Derivation of specific antibody-producing tis- sue culture and tumor lines by cell fusion // *Eur. J. Immunol*. 1976; Vol. 6 No. 7: P. 511–519;

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

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

Angelina M. Antoshkina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. С. Ермакова, канд. пед. наук
angelinaantinot@gmail.com

УДК 372.857

Возможности применения интерактивных рабочих листов при обучении биологии в разделе «Человек и его здоровье»

Аннотация. Рассматривается разнообразие видов интерактивных рабочих листов и типов заданий, направленных на решение различных дидактических задач, возможности их применения при изучении раздела «Человек и его здоровье». Раскрываются преимущества, недостатки и трудности, которые могут возникнуть у учителя при использовании интерактивных рабочих листов.

Ключевые слова: интерактивный рабочий лист, самостоятельная работа в разделе «Человек и его здоровье».

Potential use of interactive worksheets in teaching the thematic section ‘Man and Health’ in biology class

Abstract. The article discusses a range of interactive worksheets and tasks aimed at solving various didactic tasks and their possible application when teaching the section ‘Man and Health’. It also covers advantages, disadvantages and potential difficulties that a teacher may face when using such interactive worksheets.

Keywords: interactive worksheet, independent work in the thematic section ‘Man and Health’.

Важной задачей современной школы является развитие у учащихся в процессе обучения самостоятельности, как условия формирования личности, способной конструктивно решать возникающие в течение жизни проблемы и принимать на себя ответственность за эти решения. Вместе с тем, школьное образование сегодня ориентировано на достижение метапредметных результатов, к числу которых относятся универсальные учебные действия. Обозначенные задачи современной школы определяют необходимость создания новых и усовершенствования имеющихся средств организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся и их систематического использования в учебном процессе. Как ответ на вызовы времени в современной школе усиливается интерес к использованию в процессе обучения информационных технологий и средств, роль которых состоит в активизации продуктивной познавательной деятельности учащихся, в том числе, самостоятельной, и повышении её результативности. Одной из особенностей таких средств обучения является их интерактивность.

Интерактивные средства обучения — это «совокупность технических средств (компьютер и его периферийные устройства; интерактивное оборудование; мобильные средства) и специализированного программного обеспечения к ним, а также дидактических средств (электронные образовательные ресурсы и ресурсы сети интернет), которые дают возможность учителю в ходе интерактивного диалога активизировать познавательную деятельность обучающихся» [Данильчук Е. В., Куликова Н. Ю., 2017].

К числу современных многофункциональных средств обучения биологии могут быть отнесены интерактивные рабочие листы, представляющие собой цифровые средства организации учителем учебной деятельности обучающихся с помощью облачных сервисов и веб-инструментов.

Организация работы с интерактивным рабочим листом предполагает изучение и закрепление знаний на любом этапе урока — изучение нового, закрепление изученного материала или контроль знаний.

Прототипом интерактивного является традиционный рабочий лист, который может быть трёх видов: информационный, тестовый или интегрированный. По аналогии, такими же могут быть и интерактивные рабочие листы.

Информационные интерактивные рабочие листы представляют собой средство организации изучения нового материала, которое содержит информацию по изучаемой теме, представленную в виде текста, включают разного рода иллюстративный материал, опорные схемы, таблицы и т. п. При этом переход от текста к иллюстративному материалу может быть организован при помощи гиперссылок, имеется возможность увеличения изображений, рассмотрения объектов в режиме «360°», что даёт интерактивному рабочему листу бесспорные преимущества по сравнению с печатным. Кроме того, такой рабочий лист может включать ссылки на аудио- и видеофрагменты.

Тестовые интерактивные рабочие листы содержат задания для контроля знаний и умений учащихся.

Наиболее многофункциональным является интегрированный интерактивный рабочий лист, который объединяет и материал для самостоятельного изучения, и задания, направленные на отработку различных способов деятельности (как предметных умений, так и УУД), контроль учебных достижений. Такой интерактивный рабочий лист позволяет решать различные дидактические задачи.

Говоря о задачах, которые могут решаться в процессе обучения разделу «Человек и его здоровье», при помощи интерактивных рабочих листов, стоит назвать следующие:

— повышение интереса учащихся к изучению организма человек, например, с помощью использования элементов веб-квеста или проблемных заданий;

— предоставление возможности каждому ученику выбрать свой темп для изучения материала путём выполнения заданий на поиск, отбор, преобразование информации из интернет и других источников;

— повышение качества усвоения знаний и умений учащихся — за счёт различных заданий, представленных в разнообразных видах деятельности;

— организация продуктивной самостоятельной работы при использовании системы заданий, направленных на развитие функциональной грамотности;

— активизация познавательной деятельности учащихся на любом этапе изучения темы за счёт использования системы упражнений, направленных на развитие умений структурирования и классификации информации, умения отбирать главное и второстепенное, составлять схемы и таблицы, работать с изображениями биологических объектов и т. д.;

— отслеживание динамики успеваемости лично каждого обучающегося, в случае работы с тестовыми заданиями, которые регулярно используются учителем для закрепления и контроля знаний;

— организация самостоятельного изучения темы, которую ученик по той или иной причине пропустил в классе.

При изучении раздела «Человек и его здоровье» интерактивные рабочие листы можно использовать:

— на домашнем компьютере учащегося при выполнении домашних заданий (в том числе, индивидуальных);

— при проведении уроков биологии в компьютерном классе или с использованием планшетов.

Стоит отметить, что при использовании интерактивных рабочих листов на уроке, работа с ними может быть организована как фронтально, так и в малых группах и индивидуально.

Большую роль могут играть интерактивные рабочие листы при использовании технологии «перевернутый класс», поскольку предоставят возможность каждому обучающемуся работать в собственном темпе, просматривать и прослушивать материал в неограниченном количестве, для усвоения информации или прийти к выводу, что материал не усваивается и обратиться за помощью к педагогу.

Проведённое в рамках исследования анкетирование учителей биологии позволило выявить основные преимущества, недостатки и возможные трудности, которые могут возникнуть у учителей при использовании интерактивных рабочих листов.

К основным преимуществам принявшие участие в исследовании учителя отнесли, экономию времени на уроке, интерактивность, возможность для учащихся получения быстрой обратной связи, показывающей их достижения или помогающей увидеть, уровень усвоения какого материала оказался «не на высоте».

Дополнительными преимуществами являются: возможность самооценки; развитие компьютерной грамотности у учащихся; возможность развития креативных и творческих способностей, при создании интерактивных рабочих листов педагогом и выполнении его заданий учащимися; формирование познавательного интереса к изучению биологии; мотивация к продуктивной работе на уроке биологии и при выполнении домашних заданий.

Вместе с тем, в применении интерактивных рабочих листов были отмечены и трудности. В первую очередь, это наличие технических проблем, необходимость дополнительного интерактивного оборудования, проблема, зависящая не от педагога, но при возможности, устранимая.

Возможными трудностями также являются: не целесообразное использование ИРЛ, к примеру, использование технологии «перевёрнутый класс» на каждом уроке; отсутствие внимания учащихся, сосредоточенных на графичности и анимации ИРЛ, а не на его сути (излишние эффекты, звуковые переходы, gif-изображния); длительная подготовка и использование времени при подготовке ИРЛ к уроку, в данном случае речь идёт о самостоятельно созданных ИРЛ.

Таким образом, интерактивный рабочий лист является, в первую очередь, удобным средством организации самостоятельной работы учащихся при изучении раздела «Человек и его здоровье» в домашних условиях, например, при выполнении домашних заданий (которые могут быть персонифицированы) или при самостоятельном изучении пропущенных тем. Широкое использование интерактивных рабочих листов на уроках затруднено отсутствием в кабинете биологии компьютерной техники.

Литература

1. Андреева Н. Д., Малиновская Н. В. Проблема формирования универсальных учебных действий в методике и практике обучения биологии // Биология в школе. 2014. № 4.

2. Антони М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М. А. Антони // Психология обучения. — 2010.
3. Барамзина С. А. Интегративные тенденции в определении содержания дидактической категории «средство обучения» // Интеграция образования. — 2008.
4. Данильчук Е. В., Куликова Н. Ю. Интерактивные средства обучения как инструментарий современного педагога в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2017.
5. Помелова М. С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде // Вестник Московского государственного областного университета МГОУ. Серия «Педагогика». — 2011.

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

Raisat A. Askhabova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. С. Ермакова, канд. пед. наук
raisataskhabova@yandex.ru

УДК 372.857

Особенности контроля и оценки логических УУД при обучении общей биологии

Аннотация. Важной задачей обучения биологии сегодня является развитие у учащихся универсальных учебных действий, в связи с чем перед учителем стоит задача не только организации деятельности учащихся, которая способствовала бы их развитию, но и оценки уровня сформированности данной группы образовательных результатов. Рассматриваются способы контроля и оценки сформированности логических УУД при обучении общей биологии.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, УУД, контроль, оценка, знания и умения.

Control and evaluation of logical universal learning activities (ULA) in teaching general biology

Abstract. Developing universal learning acivities in students is important for modern biology studies. Therefore, teachers are supposed to not only organise student activities so that they contribute to student development, but also assess how developed this group of educational results is. The article discusses the ways to control and evaluate how well students have developed logical ULA while studying general biology.

Keywords: universal learning activities, ULA, control, assessment, knowledge and skills.

Современное образование нацелено на формирование знаний и умений, необходимых для обычной жизни. И поэтому одной из важных задач обучения биологии в современной школе является развитие у учащихся универсальных учебных действий, а не только овладение учениками предметными знаниями и умениями. Другими словами, учителя должны научить учащихся самостоятельно учиться. Важность решения данной задачи делает актуальной для учителя биологии не только организацию учебной деятельности школьников, которая пред-

полагала бы развитие обозначенных УУД, но и контроль и оценку уровня их сформированности.

Педагогический контроль — это один из ключевых элементов педагогического процесса, который направлен на обеспечение эффективности и достижения поставленных целей обучения [4, 5].

Контроль и оценка учебных достижений учащихся (в том числе УУД) является неотъемлемым элементом процесса обучения. За счет оценивания знаний и умений учащихся устанавливается обратная связь между ними и педагогом. Благодаря оцениванию и контролю каждый педагог может видеть результаты своей работы и сделать вывод об эффективности методики обучения, которую он использует. Также контроль и оценка позволяет своевременно скорректировать учебный процесс и определить необходимые методические средства для дальнейшего обучения. Традиционным при обучении биологии, как и другим школьным предметам, объектом педагогического контроля выступали, в первую очередь, предметные знания и умения.

Нацеленность процесса обучения на достижение метапредметных образовательных результатов определяет, как уже отмечалось ранее, необходимость контроля и оценки при обучении биологии сформированности у учащихся универсальных учебных действий.

Под логическими универсальными учебными действиями понимают действия, которые имеют наиболее общий характер и направлены на установление логических связей и отношений в любой области знаний [1].

К числу логических УУД, которые развиваются при обучении общей биологии относятся:

— анализ (например, можно анализировать биологические объекты с целью выделения их признаков, свойств);

— синтез (например, объединение элементов в единое целое);

— сравнение (например, выбор оснований и критериев для сравнения прокариотической и эукариотической клетки);

— классификация (например, распределение биологических объектов по определенным признакам, классам и т. д.);

— установление причинно-следственных связей (например, установление связей между строением компонентов клетки и выполняемыми ими функциями);

В ходе исследования были проанализированы некоторые учебники и рабочие тетради по общей биологии. Проведённый анализ показал, что дидактический аппарат учебников содержит вопросы и задания, ориентированные на развитие логических УУД, которые могут использоваться и для контроля и оценки сформированности указанных умений. После анализа был выявлен характер имеющихся заданий. Самыми ориентированными заданиями на развитие, контроль и оценку логических УУД являются упражнения:

— направленные на определение признаков и свойств биологических объектов. Цель таких заданий заключается в активизации внимания учащихся к определенным признакам и характеристикам объекта или предмета;

— направленные на распределение различных свойств и признаков, значение которых заключается в делении и классификации различных предметов по их параметрам или свойствам;

— ориентированные на развитие внимательности учащихся по установлению разных меняющихся характеристик предмета. В процессе решения таких заданий у учащихся формируется и совершенствуется восприятие, формируются другие познавательные процессы. Такие задания положительно влияют на гибкость мышления, оказывают положительное влияние на все мыслительные процессы. За счет этого учащимся проще становится понимать различные взаимосвязи между предметами.

Рассмотрим несколько конкретных примеров заданий, которые помогают проверить не только усвоение биологических знаний, но и умение выполнять те или иные логические универсальные учебные действия.

Задание 1. Используя предложенные схемы на рис.1, объясните, какие фазы деления клеток на них изображены. Обоснуйте выбранные вами критерии для сравнения.

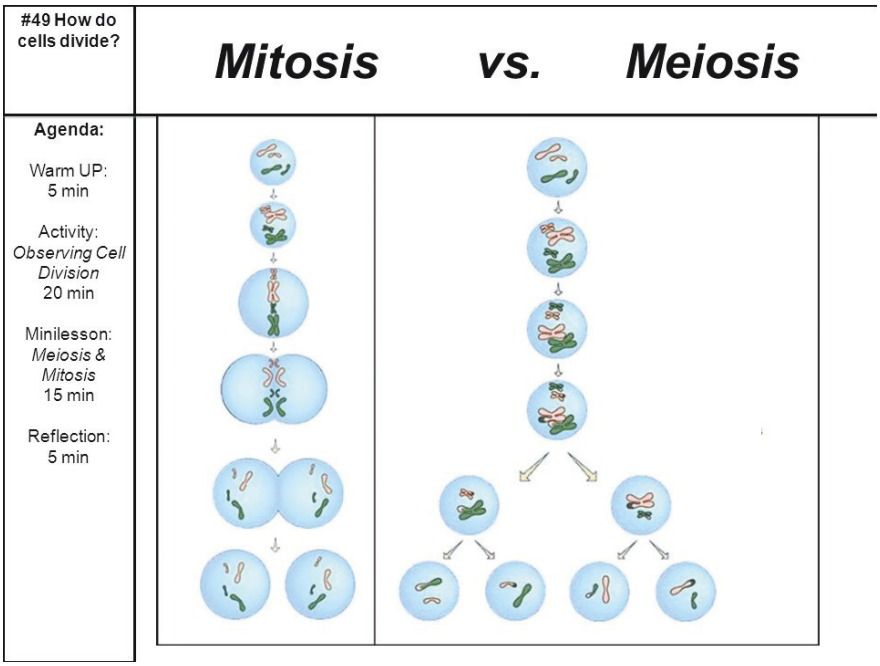


Рис. 1. Деление клеток

Задание 2. Сформулируйте определение понятия «бесполое размножение», используя следующие утверждения

— обычно участвует одна особь;
— происходит без участия гамет;
— как правило, образуются генетически идентичные потомки;
— широко распространено у растений, грибов, бактерий и некоторых примитивных животных.

Задание 3. На основе анализа текста «Размножение организмов» из учебника биологии (10–11 класс) и дополнительных источников литературы объясните, в чем заключается преимущества полового размножения по сравнению с бесполым [2].

Задание 4. Между первым и вторым понятием существует определенная связь. Такая же связь существует между третьим и одним из нескольких приведенных ниже понятий. Найдите это понятие.

Целлюлоза — глюкоза = белок—

А — нуклеотид;
Б — глицерин;
В — аминокислота;
Г — липид;
Д — углевод.

Используя такие задания и другие логические упражнения, педагог может успешно не только формировать логическое мышление школьников на уроках, но и контролировать сформированность тех или иных учебных достижений.

Литература

1. Андреева Н. Д., Азизова И. Ю., Малиновская Н. В. Методика обучения биологии в современной школе: учебник и практикум для вузов; под редакцией Андреевой Н. Д. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — С. 73.
2. Андреева Н. Д., Биология. 10–11 классы : учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый уровень) / Андреева Н. Д. — 6-е изд., испр. — Москва: Мнемозина, 2013 — С. 94–99.
3. Дятлова К. Д., Варакин А. Д. Учить учиться: формирование индивидуального стиля учения на уроках биологии // Школьные технологии. — 2015. — № 4. — С. 107–118.
4. Кузнецова Н. В. Педагогический контроль и оценка знаний учащихся / Н. В. Кузнецова ; Москва : Издательский центр «Академия», 2005. — 176 с.

5. Левитов Н. Д. Психология педагогического контроля / Н. Д. Левитов. Москва : Просвещение, 1975. — 208 с.
6. Лукина Е. А. Образовательные технологии, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий / Е. А. Лукина / Наука и образование: современные тренды. — 2013. — № 2 (2). — С. 46–102.

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

Viktoriya V. Malkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. Ю. Азизова, д-р пед. наук
vika_m19952010@mail.ru

УДК 372.857

Оказание помощи отстающим учащимся при обучении биологии на основе технологии построения индивидуальной образовательной траектории

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы неуспеваемости учащихся в общеобразовательной школе, показан генезис феномена неуспеваемости; раскрыты понятия «неуспеваемость» и «отставание» и возможные причины неуспеваемости школьников при обучении биологии. Для решения проблемы предложено использование технологии построения индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуализация образования, неуспеваемость, отставание.

Assisting students lagging in biology by building individual educational trajectories

Abstract. This article provides a rationale for the relevance of poor student progress in general education schools, traces the genesis of this phenomenon, defines the terms ‘poor student progress’ and ‘student lag’, and suggests the reasons for poor progress in biology among school students. We also put forward some possible solutions to this problem.

Keywords: individual educational trajectory, individualisation of education, poor student progress, student lag.

В числе наиболее важных проблем для теории и практики педагогической науки и методики обучения биологии особый интерес в настоящее время приобрела проблема школьной неуспеваемости.

Доктор педагогических наук В. С. Цетлин предлагает следующее определение: «Отставание — это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости». Процесс отставания может проявляться из-за увеличения возникающих перед учеником трудностей, которые формируют негативный опыт и демотивируют учащихся. В. С. Цетлин под неуспеваемостью понимает несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения — цепочки уроков, посвящённых изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года. Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны, если многообразные отставания не преодолены, то они накапливаются и образуют, в конечном счете, неуспеваемость [Цетлин, 1977].

В психолого-педагогической литературе приведены примеры возможных причин и факторов, отрицательно влияющих на школьную успеваемость. К примеру, Ю. К. Бабанский разделил причины неуспеваемости на две группы. Это внешние по отношению к школьнику (снижение ценности знаний, отрицательное влияние семьи, недостатки в дидактической деятельности учителей) и внутренние, заключающиеся в нем самом (т. е. проблемы в развитии мышления и других интеллектуальных качеств, недостаток физического развития, влияющего на работоспособность, проблемы со стороны здоровья) [Бабанский, 1989].

В основу дифференциации причин неуспеваемости кандидатом педагогических наук А. А. Бударным была положена степень развития учебных возможностей школьников (обучаемость и работоспособность). Он разделил причины на два вида «абсолютную» и «относительную» неуспеваемость. Абсолютная неуспеваемость — выражается низкими оценками («2» и «1») и соотносится с минимальными требованиями к учащимся, а относительная неуспеваемость характеризуется недостаточной нагрузкой учащихся, которые могут перевыполнить обязательные требования школьной программы [Бударный, 1965].

Педагог-исследователь, кандидат педагогических наук А. М. Гельмонт разделил на три вида — общее и глубокое отставание (учащийся не успевает по всем или многим предметам хронически на протяжении одного и более учебного года), частичная неуспеваемость (неуспеваемость только по трудоемким и сложным предметам) и эпизодическая неуспеваемость (неуспеваемость по одному предмету) [Гельмонт, 1954].

Все вышеперечисленные классификации причин неуспеваемости и пути ее преодоления описаны педагогами-исследователями на основании наблюдений и экспериментальной деятельности.

Однако феномен удаленного обучения школьников в период пандемии и последующий за ним каскад факторов актуализировал проблему неуспеваемости учащихся. Учителя в своей педагогической практике достаточно часто сталкиваются с проблемой неуспеваемости, производят анализ ошибок контрольных работ учащихся и работу по их исправлению. Вместе с тем, важно выявить условия эффективной работы по анализу возможных причин трудностей усвоения учебного материала для поиска путей повышения продуктивности учебного процесса в современной школе. Несомненно, производимые организационно-педагогические мероприятия повышения уровня успеваемости школьников в современных условиях нуждаются в научном осмыслении.

По нашему мнению, вся совокупность превентивных мер по сохранению или повышению уровня успеваемости учащихся опирается на идею индивидуализации образовательного процесса.

Индивидуализацию можно рассматривать с точки зрения процесса обучения (выбор методов, форм и приемов обучения); содержания образования (построение учебных планов, создание программ, отбор литературы и создание дидактических заданий для учащихся); построения школьной системы (формирование различных тип школ или классов).

В книге доктора педагогических наук И. Э. Унт индивидуализация образования в школьной практике носит относительный характер, а не абсолютный. Поскольку при работе учитываются не индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка, а целой группы; учитываются лишь известные психофизиологические особенности возрастной группы; индивидуализация реализуется не во всей учебной деятельности, эпизодически [Унт, 1990].

Профессор А. В. Хуторской заявляет о высоком образовательном потенциале технологии (технологии индивидуальной образовательной траектории), направленной на создание гармоничной естественной среды, обеспечивающей самореализацию личностного потенциала ребенка и побуждающей его к поиску собственных результатов в образовательных областях. Такая образовательная деятельность выполняется каждым учеником с учетом его индивидуальных особенностей и интеллектуальных предпочтений [Хуторский, 2003].

Считаем, что использовать технологию индивидуальной образовательной траектории возможно в работе с отстающими учащимися по отдельной теме или целому разделу биологии.

А. В. Хуторской предлагает несколько этапов для реализации данной технологии. На первом этапе учителю необходимо провести диагностику личностных качеств ученика и базовых знаний и умений по предмету, чтобы выявить интеллектуальные предпочтения, приоритетные формы деятельности, а также темы учебного материала, вызывающие затруднение.

На втором этапе учитель предлагает ученику выбрать содержательный образ темы и зафиксировать в схематичной, рисуночной, тезисной или в иной форме. Совместно с учителем отбирают элементы содержания биологического образования, которые вызывают интерес у ученика. Педагог выступает в качестве консультанта и корректирует строящуюся систему с учетом пожеланий ученика. Третьим этапом выстраивается индивидуальная образовательная программа, в которой прописываются цели, задачи и конечные результаты освоения заданной темы или раздела по предмету. Составляется план работы с указанием времени на выполнение (урок, день, неделя и т. д.), формы, методы и средства, которыми необходимо воспользоваться при изучении темы. Прилагается дидактический материал для реализации познавательного потенциала обучающегося и последующего самостоятельного контроля. В соответствии с последним этапом учащийся выполняет основные элементы индивидуальной образовательной программы (цели — план — деятельность — результаты — оценка — рефлексия), учитель проводит консультации для корректировки учебной деятельности. По истечении времени учащийся демонстрирует полученные результаты (отчетом, докладом или устным ответом) и высказывает свое мнение о выполненной работе.

Рассмотрим пример построения индивидуальной образовательной траектории на примере организации обучения биологии, по теме «Индивидуальное развитие организмов — онтогенез». Перед учащимся поставлена цель, самостоятельно раскрыть содержание терминов по изучаемой теме, ознакомиться с этапами онтогенеза ланцетника. Ученик по плану составляет конспект по заданной теме; выделяет основные биологические понятия (онтогенез, эмбриогенез, бластула, гаструла, нейрула, эктодерма, энтодерма, мезодерма и др.); схематично изображает стадии зародышевого развития ланцетника с кратким описанием. К плану учитель предоставляет список ссылок на интернет-источники и доступную литературу для поиска и работы с необходимой информацией. После выполнения работы ученик получает ряд заданий, направленных на закрепление полученных знаний и формирование причинно-следственных связей в рамках темы. Для оценки уровня образовательных результатов учащийся выполняет подготовленный учителем индивидуальный тест, и заполняет лист с рефлексивными вопросами «Чему ты научился, выполняя задание?», «Что новое открыл для себя?» и др.

По окончании работы ученик индивидуально с учителем или в составе группы учащихся разбирает ошибки и задает интересующие вопросы по пройденной теме, тем самым подводя итоги и обсуждая выполненные результаты индивидуальной программы.

В целом, у технологии индивидуальной образовательной траектории есть большой потенциал в повышении эффективности самостоятельной работы учащегося и ликвидации отставания по предмету. Технология индивидуальной образовательной траектории вызывает интерес и остается открытой для исследования.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. Московский областной педагогический институт им. Н. К. Крупской. Москва, 1965.
3. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях её преодоления. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1954. 89 с.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: Педагогика, 1990. 192 с.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Издательство МГУ, 2003. 416 с.
6. Хуторской А. В. Индивидуальная образовательная траектория в эвристическом обучении. Институт образования человека. URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/ (дата обращения 03.03.23)
7. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. Москва: Педагогика, 1977. 120 с.
8. Примерная рабочая программа среднего общего образования предмета «Биология» (базовый уровень). Единое содержание общего образования. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya_predmeta_Biologiya_.htm (дата обращения 25.02.23).

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

Anastasiya S. Masyutenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Малиновская, канд. пед. наук
nastya.masyutenko.2001@gmail.com

УДК 372.857

Проблема развития межпредметных понятий как условие достижения метапредметных результатов при обучении разделу «Человек и его здоровье»

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние проблемы развития межпредметных понятий на основе анализа анкетирования учителей и учеников. Описываются виды межпредметных понятий и связь биологии с другими учебными дисциплинами.

Ключевые слова: межпредметные понятия, межпредметные связи, метапредметные результаты.

Development of interdisciplinary concepts as a prerequisite for achieving metasubject results in teaching the thematic section 'Man and Health'

Abstract. The article examines interdisciplinary concepts and the current problem of developing interdisciplinary concepts by analysing a teacher and student survey. It also describes the types of interdisciplinary concepts and connections between biology and other academic disciplines.

Keywords: interdisciplinary concepts, interdisciplinary connections, metasubject results

Биология один из важных предметов, в процессе изучения которого у учащихся формируется естественнонаучная картина мира, школьники получают знания об окружающем мире, учатся понимать законы природы, использовать их для объяснения явлений действительности [1].

Основной единицей содержания школьной биологии являются понятия. Николай Михайлович Верзилин дал определение термину «понятие» в учебнике «Общая методика обучения биологии». Понятие — форма абстрактного мышления, которая фиксирует главные признаки предметов и явлений окружающей действительности, законов, согласно которым совершаются те или иные процессы [5]. Н. М. Верзилин отмечал, что важным этапом формирования понятий является установление взаимосвязей с другими понятиями, в том числе из других дисциплин.

В современном образовании особое значение имеют понятия, которые формируются в процессе изучения разных предметов. Такие понятия называются межпредметными. Межпредметные понятия — это те понятия, которые относятся не только к одному предмету, а имеют общее значение и могут быть использованы в контексте различных дисциплин. Данная группа понятий развивается на основе установления межпредметных связей.

Традиционно межпредметные связи рассматриваются как взаимная согласованность учебных предметов, обусловленная системой наук и дидактическими целями. Наряду с тем межпредметные связи рассматриваются и как дидактическое условие, которое обеспечивает развитие познавательного интереса, и в качестве принципа обучения. Так, В. Н. Максимова считает, что значение межпредметных связей настолько велико, что позволяет рассматривать их в качестве самостоятельного дидактического принципа. Данный принцип определяет отбор содержания обучения, методов и форм обучения, структуры и логики учебного материала с учетом интеграции знаний из разных школьных предметов [3].

В методике обучения биологии проблеме установления межпредметных связей в целях формирования межпредметных понятий уделялось существенное внимание. Так, данную проблему изучали Н. М. Верзилин, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. В. Боровицкий и другие [6].

Учителю биологии необходимо учитывать те знания, которые сформированы у учащихся по смежным дисциплинам, чтобы применить их знания для расширения понятий по биологии. Межпредметные связи могут устанавливаться как горизонтально с предметами, изучаемыми одновременно в данном классе, так и по вертикали, дополняя ранее изученный материал. Связи школьной биологии с физикой, химией имеют большое значение в изучении анатомии, физиологии и гигиены человека [5].

Однако установление межпредметных связей на уроках биологии в разделе «Человек и его здоровье» ограничено тем, что учебные темы курса биологии часто опережают освоение тем курса физики и химии. Это затрудняет полное раскрытие понятий и формирование целостного понимания биологических процессов. Например, при формировании знаний об обмене веществ сказывается недостаток знаний по химии, а механизм вдоха и выдоха трудно объяснить без привлечения материала по физике [4].

При обучении биологии важно обращать внимание на интеграцию основных понятий из различных учебных предметов, что создает условия для достижения предметных, личностных и метапредметных результатов. Согласно требованиям ФГОС, метапредметными результатами освоения образовательной программы основного общего образования являются сформированные межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) [2].

Изучая современное состояние проблемы развития межпредметных связей при обучении раздела «Человек и его здоровье» нами было проведено анкетирование учителей биологии, в котором приняло участие 25 человек. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что учителя испытывают трудности в формировании интегрированных понятий на уроках биологии. Среди проблем, с которыми сталкиваются педагоги, прежде всего отмечается недостаток знаний у учеников из интегрируемых предметов и нехватка времени на это на уроках. Вместе с тем, педагоги-биологи владеют материалом из смежных естественнонаучных дисциплин, на недостаток такой информации ссылается только 12 % опрошенных. При развитии межпредметных понятий учителя особо отмечают, что их положительное значение проявляется в формировании у школьников целостного представления об изучаемых объектах и явлениях, расширении кругозора, что способствует развитию мыслительных операций и применению полученных знаний в других областях и жизни. Учителя биологии отмечают, что развитие межпредметных понятий в полной мере способствует достижению метапредметных результатов (72 %). По мнению большинства учителей биологии, межпредметные связи целесообразно устанавливать с такими предметами, как физика и химия, география и ОБЖ.

Одним из этапов проведенного исследования стало изучение готовности школьников применять знания из разных естественнонаучных дисциплин при решении задач комплексного содержания. По данному показателю мы оценивали степень сформированности межпредметных понятий (газообмен, давление, диффузия и др.). В результате чего было выявлено, что учащиеся достаточно хорошо справляются с заданиями на соотнесение, могут выдвигать гипотезы и применять знания из других предметов для ответа на поставленный вопрос, в целом решать проблемные задачи. Однако отмечается, что затруднения вызывает работа с графиками, учащимся сложно ответить на вопросы по графикам с привлечением знаний из других предметов. Лучше всего у школьников сформированы такие понятия, как газообмен, кислород, дыхание, хуже развиты понятия давление (парциальное и атмосферное), даже если школьники указывали давление, то не могли объяснить, что с ним происходит, как это влияет на процесс дыхания, не вспоминали о способностях эритроцитов переносить кислород, и особенностях строения, позволяющих переносить больше кислорода (площадь).

В заключение можно сделать вывод, что для качественного формирования знаний, которые являются одним из итогов всего школьного обучения, необходимо устанавливать связи между разными дисциплинами. Развитие межпредметных понятий служит основой для достижения метапредметных результатов. Существуют определенные проблемы в развитие интегрированных

понятий, которые необходимо решать современным учителям, прежде всего связанные с отбором содержания, привлечением информации из различных дисциплин, разработкой и решением комплексных задач проблемного характера и др.

Литература

1. Акулов А. А. Средства достижения метапредметных результатов при обучении биологии в основной школе по современным учебно-методическим комплектам (УМК) // Киберлинка URL: https://goo.su/KPOUry2 (дата обращения: 28.03.2023)
2. Андреева Н. Д., Ермакова А. С., Малиновская Н. В. Биология. Человек и его здоровье. 8 класс: методическое пособие. — Москва: Мнемозина, 2015. — 373 с.
3. Баротов К. А. Гайратов М., Одинаев Н. Использование межпредметных связей в процессе обучения биологии // Киберлинка URL: https://goo.su/LI29I (дата обращения: 10.03.2023).
4. Бруновт Е. П., Зверев И. Д., Малахова Г. Я., Маш Р. Д., Реброва Л. В., Соколова Е. А. Методика обучения анатомии, физиологии и гигиене человека. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1978. — 13–18 с.
5. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 1976. — 86–88 с.
6. Максимова В. Н. Межпредметные связи в обучении и воспитании учащихся // Биология в школе. — 1989. — № 1. — С. 36–40.

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

Ekaterina A. Muryleva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Л. Левченко, канд. пед. наук
ekaterinamuryleva8@gmail.com

УДК 372.857

Значение иллюстративного аппарата школьного учебника биологии в процессе развития биологических понятий

Аннотация. Чтобы дать учащимся прочные, конкретные знания, активизировать познавательную деятельность, необходимо каждый урок оснащать разнообразным наглядным материалом. На сегодняшний день актуальна проблема применения иллюстративного аппарата школьного учебника в целях развития биологических понятий. Иллюстративный аппарат учебника биологии — это самое доступное наглядное средство обучения для школьников, благодаря которому возможно организовать правильное восприятие учебного материала. С помощью иллюстраций ученики учатся извлекать учебную информацию, выделять главное, сравнивать, анализировать. Развитие многих биологических понятий (морфологических, анатомических, цитологических, гистологических) без демонстрации биологических рисунков, фотографий, схем будет затруднено.

Ключевые слова: структура учебника биологии, иллюстративный аппарат учебника биологии, развитие биологических понятий.

The importance of illustrations in biology school textbooks for developing biological concepts

Abstract. In order to provide students with solid and concrete knowledge, and enhance their cognitive activity, each lesson should include various visual materials. This article, therefore, delves into the relevant topic of school textbook illustrations as a way of developing biological concepts.

Biology textbook illustrations make the most accessible visual tool for teaching schoolchildren, which can ensure the right perception of the educational material. Illustrations help students learn how to extract educational information, identify the essentials, make comparisons and perform analyses. A lack of biological drawings, photographs and diagrams makes it difficult to build many biological concepts (related to morphology, anatomy, cytology and histology).

Keywords: biology textbook structure, biology textbook illustrations, development of biological concepts.

В современном мире биологическое образование играет важную роль в формировании у школьников научной картины мира, представляющей собой результаты познавательной деятельности человека, включающие различные знания, умения и навыки. Чтобы дать учащимся прочные, конкретные знания, активизировать познавательную деятельность, необходимо каждый урок оснащать разнообразным наглядным материалом. Главное назначение наглядности заключается в обеспечении правильного формирования представлений в виде образов. В нашем докладе мы хотели бы сделать акцент на проблеме применения иллюстративного аппарата школьного учебника в целях развития биологических понятий.

Иллюстративный аппарат учебника биологии — это самое доступное наглядное средство обучения для школьников, благодаря которому возможно организовать правильное восприятие учебного материала. С помощью иллюстраций ученики учатся извлекать учебную информацию, выделять главное, сравнивать, анализировать.

По мнению Е. В. Алексеевой, для объективного восприятия учебной информации имеет значение не только её структурирование, оформление в виде схем, графиков, таблиц, но и сопровождение информации дополнительным зрительным образом. Созданный образ имеет важное значение в понимании информации, поскольку он лучше воспринимается и запечатлевается в памяти. При этом информация, по мнению автора, может быть представлена с помощью оптического изображения (визуально): рисунки, фотографии, графики, диаграммы, схемы, таблицы, карты и т. д. [Алексеева Е. В., 2019].

Под иллюстративным материалом понимают цветное или черно-белое изображение, которое специфическими, только ему присущими средствами, находясь в тесном взаимодействии с другими структурными компонентами, реализует научно-педагогические и дидактические принципы, заложенные в учебнике. Иллюстративный материал является носителем определенной суммы учебного материала [Дмитриева М. В., 2008].

М. В. Дмитриева выделяет следующие важные функции иллюстративного материала при обучении биологии:

— обогащает чувственный опыт учащихся образами, которые нужны для формирования необходимых представлений и усвоения учебного материала о живой природе;

— облегчает создание представлений, необходимых для формирования биологических понятий, служит развитию особых учебных умений работы с печатными материалами;

— позволяет представить предмет рассеченным на части, показать скрытое от глаз внутреннее строение биологических объектов и даже процессы, происходящие в них [Дмитриева, 2008].

Итак, самое распространенное наглядное средство обучения — это иллюстрация учебника (изображение, которое сопровождает текст, при этом дополняет и поясняет его). Визуальный компонент учебника содержит рисунки, фотографии биологических объектов и процессов, оборудование для биологических исследований (в историческом аспекте) схемы, таблицы. Иллюстрации как средство обучения биологии обеспечивают: наглядность восприятия школьниками биологических процессов и объектов; отражение внешнего и внутреннего строения живых систем (растений, животных, грибов, организма человека); отражение взаимосвязи строения и функций; отражение процессов роста и развития, размножения.

Как отмечал С. В. Суматохин, с иллюстративным материалом тесно связана система ссылок на иллюстрации в тексте учебника [Суматохин С. В., 2005]. Связи между текстом и иллюстрациями многообразны. При этом важнейшей характеристикой иллюстрации учебника является связь того, что передается при помощи изобразительных средств, с тем, что передается средствами текста. По отношению изображенного на иллюстрации к сути изложенного в тексте

выделяют три группы иллюстраций: ведущие, равнозначные (непосредственно связаны с текстом, их содержание полностью или частично раскрывается в тексте) и обслуживающие (дополняют, конкретизируют, эмоционально усиливают содержание текста и других внетекстовых компонентов, способствуя их наиболее эффективному восприятию и усвоению в процессе учения). Кроме того, С. В. Суматохин указывал на то, что учителя применяют иллюстрации преимущественно для обслуживания основного текста [Суматохин, 2005].

Знания состоят из понятий, устанавливаемых наукой, о существенных чертах и свойствах вещей и явлений, процессах и взаимосвязях между ними. Процесс формирования понятий зависит от того, какие методические условия создаются для их развития, например, от того, какие методы и средства обучения для этого отбираются. Кроме того, биологический материал только с помощью текста невозможно изложить и научно, и доступно. В учебниках биологии представлено большое количество иллюстраций, поэтому для более успешного усвоения учебного материала важно организовывать работу с иллюстрациями.

Д. Д. Зуев определил три основных направления работы с иллюстративным аппаратом учебника [Зуев Д. Д., 1983]:

— предварительное ознакомление учащихся с наглядным изображением объекта (иллюстрацией), изучаемого в последующей практической или гностической деятельности (письменный или устный рассказ, выполнение конкретного задания, связанного с изучением, сравнением или сопоставлением с ранее виденным, и т. д.);

— одновременная работа с текстом и иллюстрацией, органически связанными друг с другом и в равной мере необходимыми в процессе познания;

— работа над текстом с привлечением иллюстрации в качестве дополнения, уточняющего, разъясняющего текст, делающего учебный материал более доступным и интересным для восприятия.

Е. Т. Бровкина и В. З. Резникова предложили методические приемы, направленные на формирование умений по работе с текстом и иллюстрациями учебника биологии: выявление главной мысли текста, пересказ содержания параграфа, составление плана, отбор сведений из текста учебника для заполнения и составления таблиц, схем, формулировка выводов, распознавание на рисунке органов, нахождение на рисунке сведений для ответа на вопрос, разъяснение значения слов, выделенных курсивом [Бровкина Е. Т., Резникова В. З., 1984].

Приведем несколько конкретных примеров. Так, на уроке по теме «Большой и малый круги кровообращения» на этапах изучения нового материала и закрепления можно предложить следующие вопросы и задания с применением иллюстративного материала учебника, направленные на развитие биологических понятий: «большой круг кровообращения», «малый круг кровообращения», «аорта», «артерии», «вены», «капилляры», «камеры сердца».

Задание 1 (на этапе изучения нового материала). Составьте краткую схему большого круга кровообращения, используя текст учебника (с. 116 — 118 [2]) и рисунок 51 «Схема кровообращения» (учебник, с. 117 [Андреева Н. Д., 2013]).

Задание 2 (на этапе закрепления). Расскажите об особенностях движения крови по малому кругу кровообращения, пользуясь рисунком 51 «Схема кровообращения» (учебник, с. 117 [Андреева, 2013]). Где начинается и заканчивается малый круг кровообращения. С какого сосуда начинается малый круг?

Задание 3 (на этапе закрепления). Рассмотрите рисунок 51 «Схема кровообращения» (учебник, с. 117 [Андреева, 2013]), рисунок 53 «Типы кровеносных сосудов» (учебник, с. 118 [Андреева, 2013]), найдите 3 ошибки в предложенном ниже тексте и исправьте их.

(1) Большой круг кровообращения начинается с левого желудочка и заканчивается в левом предсердии. (2) Под большим давлением кровь из левого желудочка выбрасывается в аорту. (3) Обмен газов в тканях осуществляется с помощью диффузии. (4) Малый круг начинается с правого желудочка и заканчивается в правом предсердии. (5) Артерии несут кровь от сердца и имеют клапаны. (6) Вены несут кровь к сердцу и имеют эластичные стенки.

На уроке по теме «Работа и утомление мышц» учащимся можно предложить выполнить следующие задания с рисунками учебника для формирования биологических понятий: «мышцы-антагонисты», «мышцы-синергисты».

Задание 1 (на этапе изучения нового материала). Используя рисунок 33 (учебник, с. 84 [Андреева, 2013]), приведите примеры мышц-антагонистов и мышц-синергистов.

На уроке по теме «Предупреждение нарушений опорно-двигательной системы» предлагается выполнить такие задания с рисунками.

Задание 1 (на этапе изучения нового материала). Рассмотрите рисунок 35 на с. 87 учебника [Андреева, 2013]. Сравните изгибы позвоночника при нормальной осанке и при ее нарушениях. Объясните, вследствие чего могут возникать нарушения осанки, показанные на рисунке.

Задание 2 (на этапе изучения нового материала). Рассмотрите рисунок 36 на с. 88 учебника [Андреева, 2013]. В чем разница между скелетом здоровой стопы и скелетом стопы при плоскостопии? Как вы думаете, в чем опасность плоскостопия?

Итак, наглядность играет огромную роль при обучении биологии. Сущность многих морфологических, анатомических, цитологических, гистологических и физиологических понятий трудно объяснить без помощи изобразительных средств обучения. Например, благодаря иллюстративному аппарату школьного учебника биологии учитель может создать условия для целостного восприятия учениками биологического объекта или явления. Способы же работы с иллюстрациями учебника могут быть самыми разнообразными: определение признаков объекта, явления по рисунку, фотографии; выделение главных и второстепенных признаков по рисунку, фотографии, репродукции; сравнение объектов, предметов по рисунку; характеристика условий окружающей объект среды по рисунку.

Литература

1. Алексеева Е. В. Визуализация биологического содержания на основе приёмов инфографики и дизайна // Биология в школе. — 2019. — № 6. — С. 16–21.
2. Андреева Н. Д. Биология. Человек и его здоровье. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. — Москва: Мнемозина, 2013. — 288 с.
3. Бровкина Е. Т., Резникова В. З. Формирование у школьников умения работать с учебником — один из путей нормализации учебной нагрузки // Биология в школе. — 1984. — № 6. — С. 34–8.
4. Дмитриева М. В. Совершенствование методики использования иллюстративного материала школьного учебника как средства развития биологических понятий: раздел «Растения»: дис. … канд. пед. наук. — Москва, 2008. — 144 с.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник. — Москва: Педагогика, 1983. — 240 с.
6. Суматохин С. В. Научно-методические основы школьного учебника биологии: автореф. дисс. … д-ра пед. наук. — Москва, 2005. — 44 с.

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

Diana V. Pashuk
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Л. Левченко, канд. пед. наук
pashuk45@gmail.com

УДК 372.857

Особенности методики формирования знаний о методах генетических исследований у учащихся при обучении разделу «Общая биология»

Аннотация. Представлена сущность методики обучения разделу «Общая биология», которая направлена на формирование у учащихся знаний о методах генетических исследований, охарактеризованы ее структурные компоненты. Основываясь на результатах констатирующе-

го и формирующего этапов педагогического эксперимента, перечислены основные достоинства и недостатки данной методики.
Ключевые слова: методы генетических исследований, популяционно-статистический метод, биохимический метод, близнецовый метод, генеалогический метод, цитогенетический метод, гибридологический метод, формирование знаний о методах генетических исследований.

Methodology for developing the knowledge of genetic research methods in students when teaching the thematic section 'General Biology'

Abstract. The article outlines a methodology for teaching the section 'General Biology', which is oriented towards building students' knowledge of genetic research methods. It also overviews its components and lists the main advantages and disadvantages of this methodology based on the results of the ascertaining and formative stages of a pedagogical experiment.
Keywords: genetic research methods, population-statistical method, biochemical method, twin method, genealogical method, cytogenetic method, hybridological method, developing knowledge of genetic research methods.

Генетика на сегодняшний день приобретает все большее значение, а новые генетические открытия все чаще заставляют ученых переосмыслять сущность тех или иных биологических закономерностей. Все чаще заявляет о себе такая отрасль генетики, как генная инженерия. Так, ученые экспериментируют с геном гормона роста для получения животных с ускоренным ростом и увеличенной массой. О первой успешной интеграции чужеродного гена гормона роста в геном животного было сообщено еще в 1980 г. Дж. Гордоном, который проводил опыты на мышах. Около 20 видов плавниковых рыб и ракообразных были генетически модифицированы, например, карпам вводят трансгены (гормон роста лосося или человека) для получения ускоренного роста, устойчивости к болезням, к низкому уровню кислорода, радужной форели — ген холодостойкости, тиляпии — ген инсулина человека для развития способности производить человеческий инсулин [Мустафин Р. Н., 2020].

Не случайно вопрос формирования знаний о методах генетических исследований становится еще более актуальным. О методах генетических исследований сегодня пишут в газетах, журналах, говорят по радио и на телевидении. Методы генетических исследований широко используются в биологии, медицине, сельском хозяйстве. Анализируя содержание учебников по общей биологии, мы выяснили, что, описывая методы генетических исследований, авторы чаще всего дают характеристику гибридологическому, генеалогическому, близнецовому методам, реже цитологическим, молекулярно-генетическому, цитогенетическому, биохимическому и популяционно-статистическому методам.

Кроме того, можно проследить следующую логику изложения учебной информации, посвященной методам генетических исследований. Так, в учебнике по биологии для 10 класса (авторы А. В. Теремов, Р. А. Петросова) в главе «Генетика — наука о наследственности и изменчивости организмов» один из параграфов (§ 48) целиком посвящен описанию сущности таких методов генетики, как гибридологический, молекулярно-генетический и цитологические. Позднее, в главе «Генетика человека», в параграфе, посвященном изучению методов генетики человека (§ 63), характеризуются генеалогический, близнецовый, цитогенетический, биохимический и популяционно-статистический методы [Теремов А. В., Петросова Р. А., 2010].

Однако, мы считаем, что для более полного усвоения учащимися знаний о генетических методах их необходимо вводить и развивать поэтапно: гибридологический метод на уроке по теме «Моногибридное скрещивание. Полное и неполное доминирование», начинать вводить понятие «генеалогический метод» следует на уроке по теме «Дигибридное скрещивание», продолжить в темах «Сцепленное наследование признаков» и «Генетика пола», а обобщить уже в теме «Генетика человека. Наследственные заболевания человека». Цитогенетический метод можно начать изучать на уроке по теме «Хромосомная теория наследования», а биохимический метод — в теме «Генетика и здоровье» для формирования у учащихся понимания значения этого метода для выявления различных генных патологий у человека.

Кроме того, необходимо больше внимания уделять современным методам генетических исследований: ДНК-диагностики, генетическая диагностика (например, методам гибридизации (ДНК — ДНК, ДНК — РНК) или полимеразной цепной реакции (ПЦР)), генная терапия (например, метод применения технологии CRISPR, CAR-T-терапия) и другие. Знания об этих методах генетических исследований мы вводили на уроках по темам: «Современные представления о гене и геноме», «Генетика пола», «Изменчивость: наследственная и ненаследственная», «Генетика и здоровье человека».

Одной из задач нашего исследования было определить эффективность методики формирования знаний о методах генетических исследований. Для решения данной задачи мы провели диагностические контрольные работы до и после окончания формирующего этапа эксперимента.

В контрольных работах учащимся предлагалось выполнить задания различного уровня сложности. Приведем несколько примеров таких заданий.

1. «Как называется метод, сущность которого составляет скрещивание родительских форм, различающихся по ряду признаков, анализ их проявления в ряде поколений: 1) гибридологическим, 2) цитогенетическим, 3) близнецовым, 4) биохимическим» (1 уровень сложности).

2. «Опираясь на ваши знания из курса биологии, опишите этапы клинико-генеалогического метода и предположите, о каком варианте наследования признака или заболевании идет речь (были приведены конкретные примеры)» (2 уровень сложности).

3. «Перечислите все известные вам типы наследования и кратко их охарактеризуйте. С помощью каких методов генетических исследований можно данные типы наследования выявить?» (3 уровень сложности).

4. «Объясните, почему множество методов генетических исследований находится на грани этики и морали?» (4 уровень сложности).

5. «Важнейшие достижения последних десятилетий связаны именно с генетикой: доказана эффективность генетической терапии, объяснена устойчивость к антибиотикам на молекулярном уровне, выявлены гены долгожительства, расшифрован геном человека. Каким путем была получена российская вакцина Гам-КОВИД-Вак от коронавируса, которая широко используется сегодня во всем мире? Составьте алгоритм ее создания» (4 уровень сложности).

По итогам первой диагностической работы мы выяснили, что в экспериментальном классе (учащиеся этого класса изучают биологию на базовом уровне) с заданиями справились лишь 44 % учащихся, средний балл 33,02 из максимальных 50 баллов. В контрольном классе (учащиеся этого класса изучают биологию на углубленном уровне) справились с заданиями 42 %, средний балл учащихся 39,09 (см. таблицу 1).

Таблица 1

Уровни сформированности знаний до начала эксперимента

Знания	Классы	Уровни сформированности знаний (%)				
		0	I	II	III	IV
Методы генетических исследований	Экспериментальный	56	36	4	4	0
	Контрольный	58	32	5	5	0

Количество неправильных ответов в экспериментальной и контрольной группах были примерно одинаковыми (52 % и 48 % соответственно), а вот данные по количеству правильных ответов оказались одинаковыми в обеих группах и составили по 10 %. Остальная часть пришлась на частично правильные ответы в экспериментальной группе 38 %, а в контрольной — 42 %.

Результаты второй диагностической работы, которая была проведена нами после обучения по экспериментальной методике оказались следующими. В экспериментальном классе с заданиями справились 76 % учащихся, средний балл 47,03 из максимальных 50 баллов. В контрольном классе — 53 % учащихся и средний балл по классу составил 41,07 из максимальных 50 баллов (см. таблицу 2).

Таблица 2

Уровни сформированности знаний после окончания эксперимента

Знания	Классы	Уровни сформированности знаний (%)				
		0	I	II	III	IV
Методы генетических исследований	Экспериментальный	25	45	13	14	4
	Контрольный	47	36	17	0	0

Изучая данные таблиц 1 и 2, можно сделать вывод, что в контрольном классе учащиеся лучше усвоили изучаемый в ходе эксперимента учебный материал: количество ответов нулевого уровня уменьшилось с 56 % до 25 %, возросло количество ответов третьего уровня с 4 % до 14 %, появился четвертый уровень сформированности знаний (4 %). Учащиеся контрольного класса показали иную картину. Количество неправильно выполненных заданий в этой группе снизилось, но незначительно (с 58 % до 47 %), а знания, сформированные на 4 уровне, вообще отсутствуют (0 %). Такие результаты, возможно, были связаны с тем, что во вторую диагностическую работу были добавлены задания на применение знаний о новейших методах генетических исследований.

Количество неправильных ответов в экспериментальном и контрольном классах уменьшилось с 52 % до 23 % и с 48 % до 32 % соответственно, а количество правильных ответов в экспериментальной группе увеличилось с 10 % до 18 %, а в контрольной осталось неизменным (10 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень усвоения знаний о методах генетических исследований в экспериментальном классе (биология ведется 1 час в неделю) не уступает, а местами даже оказывается выше, чем уровень усвоения знаний в контрольном классе (с 3 часами в неделю).

Литература

1. Методы исследования в медицинской генетике: учебное пособие / Р. Н. Мустафин, И. Р. Гилязова, Я. Р. Тимашева, Э. К. Хуснутдинова. — Уфа: ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России, 2020. — 115 с.
2. Теремов А. В. Биологические системы и процессы. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (профильный уровень) / А. В. Теремов, Р. А. Петросова. — Москва: Мнемозина, 2010. — 400 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ

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

Vladimir A. Vasilyuk
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. П. Беляков, канд. биол. наук
vova.vasilyuk.200165@gmail.com

УДК 574.587

Макрозообентос прибрежных водоёмов острова Жижгин (Белое море)

Аннотация. Впервые получены данные по составу зообентоса водоёмов о. Жижгин. Изучены зооценозы зоны экотона на разных стадиях изолирования от Белого моря. Выявлено

15 видов, относящихся к 7 классам. В зоне экотона отмечены снижение видового разнообразия и повышение количественных показателей макрозообентоса. Незначительная сложность сообществ говорит о слабой устойчивости зооценозов и их слабом участии в процессах трансформации органических веществ.
Ключевые слова: зообентос, видовой состав и структура, количественные показатели, прибрежный экотон моря, Белое море.

Macrozoobenthos of the coastal water bodies of Zhizhgin Island (the White Sea)

Abstract. This article presents new data on the composition of the zoobenthos in the ponds of Zhizhgin Island. The study explored the zoocenoses of the ecotone zone at different stages of isolation from the White Sea. We identified 15 species from 7 classes. In the ecotone zone, species diversity decreases while the quantitative indicators of the macrozoobenthos increase. Low community complexity suggests poor stability of the zoocenoses and their low involvement in organic substance transformation.
Keywords: zoobenthos, species composition and structure, quantitative indicators, marine coastal ecotone, White Sea.

Остров Жижгин относится к Двинскому заливу Белого моря. Исследования этой территории ранее не касались изучения беспозвоночных. Изучение водоёмов на разных стадиях отчленения от моря дают возможность наблюдать изменение в видовом составе и структуре зообентоса [Мардашова, 2020, с. 819–837]. В работе впервые приводятся результаты изучения донных организмов для водоёмов острова. Переходную зону между морским и пресноводными местообитаниями можно назвать экотоном. Обычно экотоны характеризуются краевым эффектом, то есть наибольшим видовым разнообразием разных экологических групп и увеличением плотности организмов [Одум, 1986]. Но в случае отчленяющихся водоёмов формирование сообществ биоты происходит в диапазоне критической солёности, когда концентрации для морской фауны являются низкими, а для пресноводной ещё высокими [Хлебович, 1974]. Показателем же стабильности формирующихся бентоценозов водоёмов зоны экотона может служить наличие представителей гомотопных форм, характерных для пресных водоёмов, например пресноводных моллюсков. Цель исследования — определить структуру сообщества макрозообентоса в водоёмах, расположенных в зоне экотона, находящихся на разных стадиях изоляции от моря.

Пробы отбирались в июле 2022 года в 4 водоёмах: литораль Белого моря, озеро Солёное, водоёмы «Верхний» и «Средний». Производились измерения солёности и описание грунтов, представленные в таблице 1. Отбор проб зообентоса проводился дночерпателем Петерсена с площадью захвата 0,025 м^2 и гидробиологическим скребком с шириной лезвия 20 см и такой же длиной протяжки. Грунт промывали через сито с размером ячеи 270 мкм. Для фиксации материала использовали 70 % этанол. Для таксономического определения беспозвоночных применялись 3 определителя [Кутикова, 1977; Марфенин, 2006; Наумов, 1981]. На основе количественных данных были рассчитаны индексы видового разнообразия Шеннона [Одум, 1986].

Таблица 1

Характеристики водоёмов

Водоём	Соленость, ‰	Грунт
литораль Белого моря	5,05–13,4	Песок с галькой
водоём «Средний»	6,5	Заиленный песок
водоём «Верхний» станция -1	3,2	Илы с сероводородом
водоём «Верхний» станция -2	3,2	Илистый песок с сероводородом
оз. Солёное станция — 1	2,13	Галька и валуны
оз. Солёное станция — 2	3,81	Илы с сероводородом
оз. Солёное станция — 3	2,97	Заиленный песок

Всего обнаружено 15 видов и форм беспозвоночных (табл. 2). Наибольшее количество на литорали Белого моря — 8 видов, в водоёмах «Верхний» и «Средний» по 5, а в оз. Солёном — 3. Чем меньше время контакта и объем поступающих с приливом морских вод, тем меньше соленость воды в водоёмах зоны экотона, в таком случае можно выделить две промежуточные стадии между морем и пресным водоёмом [Краснова, 2020, с. 16–27]. Основываясь на работе Красновой Е. Д. [Краснова, 2020, с. 16–27] водоём «Средний» можно характеризовать как лагуну, а «Верхний» и оз. Солёное можно отнести ко второй стадии отчленения, так как у них есть признаки стратификации.

Таблица 2

Таксономическая и количественная структура макрозообентоса

Таксон	литораль Белого моря		водоём «Средний»		водоём «Верхний»		оз. Солёное	
	N	B	N	B	N	B	N	B
класс Clitellata								
Tubificidae gen. sp.	1475	0,875	1470	0,355				
класс Polychaeta								
Fabricidae gen. sp.	1138	0,163						
Chloraemidae gen. sp.	125	0,025						
Класс Bivalvia								
Mytilis edulis L.	19	0,975						
класс Gastropoda								
Littorina saxatilis (Olivi, 1792)	250	16,431	20	0,350		0		
Hydrobia ulvae (Pennant, 1777)			2960	15,690				
класс Malacostraca								
Gammarus duebeni Lilljeborg, 1851							190	5,150
Gammarus sp.	25	0,188						
Janiridae gen. sp.	6	0,006						
класс Insecta								
Chironomus sp.			5690	7,395	967	1,167	3280	1,303
Cricotopus sp.	100	0,031			1733	0,100		
Cryptochironomus defectus (Kieffer, 1913)					367	1,033		
Psectrocladius psilopterus (Kieffer & Thienemann, 1906)					567	0,033		
Procladius choreus Meigen, 1804					167	0,067	70	0,080
класс Arachnida								
Acari gen. sp.			20					
∑	3138	18,694	10160	23,790	3800	2,400	3540	6,533

N — численность, экз/м^2; B — биомасса, г/м^2.

Водоём «Средний» характеризуется наибольшей солёностью среди островных и представляет переходную зону для морской (*Littorina saxatilis, Hydrobia ulvae*) и пресноводной (*Chironomus* sp.*)* фаун.

Озеро Солёное расположено в зоне супралиторали, где возможно проникновение морских вод при шторме. Небольшая глубина и открытость озера не способствует формированию условий меромиксии и приводит к периодическому разрушению соленосной стратификации и окислению слоя сероводорода. В озере выделено 3 биотопа по характеру грунта и глубине. В первом встречены виды *Gammarus duebeni* и *Chironomus* sp. Во втором встретились только представи-

тели *Chironomus* sp. В третьем встречаются представители сем. Chironomidae родов *Chironomus* и *Procladius*.

Оз. Солёное соединяется с водоёмом «Верхний» узкими протоками, вероятно, это один из способов попадания морской воды в последний. С учётом малой площади «Верхнего» даже небольшая его глубина не способствует перемешиванию вод и, соответственно, это приводит к накоплению сероводорода. Наличие его определялось органолептически. Запах сероводорода говорит об отсутствии растворенного кислорода, что губительно для бентофауны, особенно для гомотопных организмов [Константинов, 1986]. В результате зообентос представлен только гетеротопными личинками хирономид.

Наибольшие значения индекса Шеннона характерны для литорали моря, наименьшие — для станций оз. Солёного и водоёма «Верхний», где отмечено присутствие сероводорода. Суммарные количественные показатели, такие как численность и биомасса зообентоса растут, в противовес падению разнообразия и затем снижаются при появлении сероводорода (рис. 1, табл. 2).

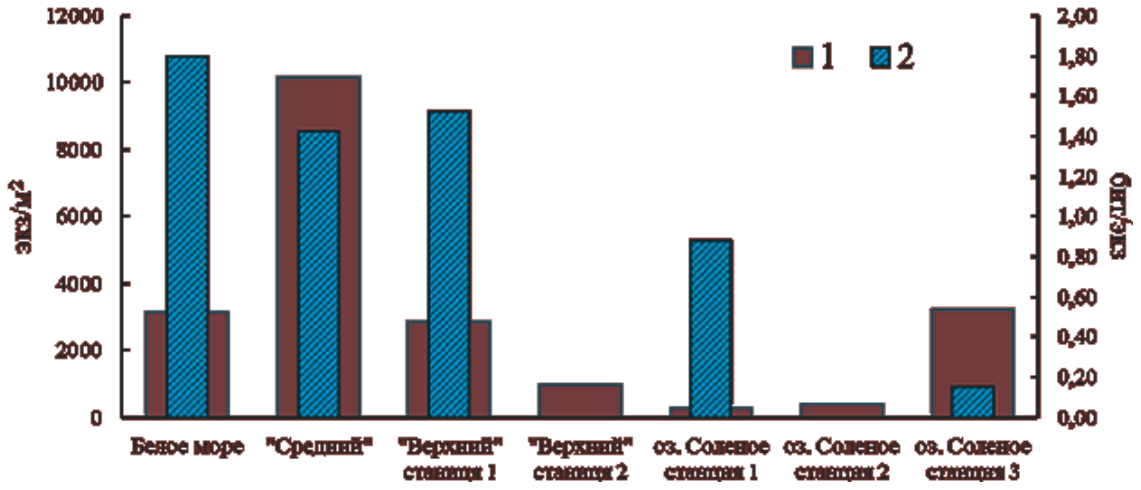


Рис. 1. Значение индекса видового разнообразия Шеннона и численность для каждой станции. 1 — численность зообентоса, 2 — значение индекса Шеннона

Анаэробные условия в водоёмах, не имеющих достаточной циркуляции и обладающих бессточным режимом приводят к низкому видовому разнообразию, что может говорить о неустойчивости таких сообществ. Периодическое разрушение и появление сероводородной зоны приводит к формированию бентосных сообществ, состоящих только из гетеротопных форм, тогда как типичные гомотопные формы, например пресноводные моллюски, чувствительные к сероводороду отсутствуют. Особенностью вод данного прибрежного экотона является не столь значительный обмен биоты двух разнокачественных по солёности сред, то есть не происходит сильного обогащения этой пограничной зоны. Соответственно, сообщества не способны выполнять буферную и трансформирующую роль в этих экотонных зонах, как это наблюдается на литорали пресноводных озер, например оз. Красного [Беляков, 2008, с. 167–184].

Результаты работы показывают, что состав зообентоса прибрежных водоёмов острова Жижгин характеризуется низким видовым богатством. Обнаружено 15 видовых таксонов, принадлежащих 10 семействам и 7 классам. Количество таксонов на уровне семейств и видовое разнообразие уменьшается с понижением солёности и появлением сероводорода. Единственным признаком экотона здесь является некоторое повышение количественных показателей в этой зоне, тогда как видовое богатство и разнообразие снижаются. В водоемах прибрежного экотона незначительная сложность сообществ косвенно говорит о слабом участии донных зооценозов в трансформации веществ и их слабой устойчивости при потенциальном антропогенном воздействии.

Литература

1. Беляков В. П. Многолетние изменения зообентоса // Трифонова И. С. (ред.). Многолетние изменения биологических сообществ мезотрофного озера в условиях климатических флуктуаций и эвтрофирования. Санкт-Петербург: Изд-во Лема, 2008. С. 167–184.
2. Константинов А. С. Общая гидробиология. Москва: Высш. школа, 1986. 472 с.
3. Краснова Е. Д., Мардашова М. В. Как морской залив превращается в озеро // Природа. 2020. № 1. С. 16–27.
4. Кутикова Л. А., Старобогатов Я. И. (ред). Определитель пресноводных беспозвоночных европейской части СССР (планктон и бентос). Ленинград: Гидрометеоиздат, 1977. 512 с.
5. Мардашова М. В., Воронов Д. А., Краснова Е. Д. Бентосные сообщества прибрежных водоемов на разных стадиях изоляции от моря в окрестностях Беломорской биостанции МГУ (Кандалакшский залив Белого моря) // Зоологический журнал, 2020. Т. 99. № 7. С. 819–837.
6. Марфенин Н. Н., Белорусцева С. А. Иллюстрированный атлас беспозвоночных Белого моря. Москва: Товарищество науч. изд. КМК, 2006. 313 с.
7. Наумов А. Д., Оленев А. В. Зоологические экскурсии на Белом море. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1981. 176 с.
8. Одум Ю. Экология. Т. 2. Москва: Мир, 1986. 376 с.
9. Хлебович В. В. Критическая солёность биологических процессов. Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 235 с.

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

Darya D. Zayka
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. В. Скворцов, д-р биол. наук
darya.zajka2015@bk.ru

УДК 591.5

Оценка экологического состояния озера Безымянное методом биоиндикации на основе анализа фаунистического состава сообщества макрозообентоса

Аннотация. Представлены результаты оценки экологического состояния Безымянного озера, расположенного в Санкт-Петербурге, методом биоиндикации на основе анализа видового состава сообществ литорального макрозообентоса. По полученным результатам исследуемое озеро можно отнести к умеренно загрязнённому водоёму.

Ключевые слова: зообентос, Безымянное озеро, качественный состав, Санкт-Петербург, биоиндикация.

Ecological state of Lake Bezymyannoe as assessed by the bioindication method based on the faunal composition of the macrozoobenthos community

Abstract. The article assesses the ecological state of Lake Bezymyannoe, Saint Petersburg, using the bioindication method based on the species composition of the littoral macrozoobenthos communities. The results qualify this lake as a moderately polluted reservoir.

Keywords: zoobenthos, Lake Bezymyannoe, qualitative composition, Saint Petersburg, bioindication.

В городе Санкт-Петербург остро стоит проблема экологического состояния озёр, в большей степени, из-за антропогенного воздействия. Мониторинг водоёмов должен проводиться на регулярном уровне для поддержания, а также улучшения качества вод. Под воздействием комплекса экологических факторов существенно меняется количественный и качественный состав бентосных организмов, именно поэтому метод биоиндикации на основе фаунистического состава был использован в данном исследовании.

Целью работы является оценка экологического состояния озера Безымянного, находящегося в Красносельском районе Санкт-Петербурга, с помощью биоиндикации.

Материалы и методы

Озеро Безымянное относится к системе Дудергофских озёр. Водная система реки Дудергофки имеет общую протяженность около 25 км и берёт начало на склонах Дудергофской возвышенности. Выклинивающиеся известковые воды искусственно подпружены несколькими плотинами — в результате образована цепочка озёр — верхнее Дудергофское, Долгое и Безымянное (площадь зеркала 0,19 км^2, средняя глубина 3,0 м). Из последнего вытекает река Дудергофка. Воды реки Дудергофки через одноимённый канал попадают в Финский залив.

Источниками загрязнения озёр являются: сброс коммунально-бытовых сточных вод с территории малоэтажной застройки, автомобильные и железная дороги, интенсивное рекреационное использование. В озеро Безымянное многие годы неочищенные стоки сбрасывал завод пластмасс [В. П. Беляков, А. И. Бажора, И. В. Сотников, 2015, с. 51–56].

Пробы зообентоса были собраны на литорали озера в октябре 2022 г. на семи станциях (Рисунок 1). Сбор животных с глубины до 1–1.5 м проводился сачком. Сачком были зачерпаны и промыты мягкие грунты и водные растения. Далее животных выбирали пинцетом из сачка и помещали в банку с фиксатором. С помощью бинокулярного микроскопа МБС-9 и микроскопа Leica DM-500 определялся качественный состав каждой пробы. По полученным данным производился расчёт индексов: олигохетный индекс Гуднайта — Уитлея (OI), индекс сапротоксобности В. А. Яковлева (St), хирономидный индекс Е. В. Балушкиной (Kch), биотический индекс Вудивисса (BI), интегральный индекс Е. В. Балушкиной (IP) и индекс (BMWP).

В то же время был проведен сбор грунта на этих же станциях в почвенные стаканчики — бюксы. Пробы были транспортированы в лабораторию, где исследовалось соотношение содержания скелетной части в образцах грунта и определялся гранулометрический состав образцов грунта методом отмучивания [РГПУ им. А. И. Герцена, 2014, с. 34].

Результаты и обсуждение

По результатам анализа грунтов была составлена таблица состава кластеров (Таблица1) и рассчитан критерий Манна — Уитни, который показал, что два кластера достоверно различаются по составу грунтов: UЭмп = 0, уровень значимости p≤0,05, а также составлена дендрограмма сходства станций по грунтам (Рисунок 2).

Было зарегистрировано 39 видов беспозвоночных. Самый многочисленный класс — Insecta, в нём было обнаружено 17 видов зообентосных организмов. Из типа Annelida было найдено 10 видов, из типа Mollusca — 11. Самым малочисленным оказался класс Malacostraca (тип Arthropoda) был зафиксирован только один вид — *Asellus aquaticus* (Linnaeus, 1758). Среднее значение индекса Шеннона для зообентоса этого озера изменялось от 1,52 до 2,62 бит/экз — это показывает средний уровень видового разнообразия в озере.

После расчёта индексов выяснилось, что точка № 1 является самой грязной, там было обнаружено 4 вида подкласса Oligochaeta в количестве 115 особей и 1 вид семейства Chironomidae из подсемейства Tanypodinae. По олигохетному индексу и хирономидному индексу Е. В. Балушкиной, вода в озере является грязной и очень грязной, соответственно.

Рис. 1. Точки сбора проб бентоса

Таблица 1

Состав кластеров и характеристики грунта

Станции	I кластер		Станции	II кластер		Станции	III кластер	
	Глина	Песок		Глина	Песок		Глина	Песок
N 2	3,3	96,7	N 1	6,1	93,9	N 4	42,5	57,5
N5	2,4	97,6	N 6	7,4	92,6			
			N 3	8,3	91,7			
			N 7	8	92			
Среднее	2,85	97,15	Среднее	7,45	92,55			
Стандарт. ошибка	0,450	0,450	Стандарт. ошибка	0,487	0,487			

В этой точке сбора только по индексу сапротоксобности вода является чистой. Самая чистая точка № 4, по пяти из шести индексам вода в этом месте характеризуется как чистая и очень чистая. В этом месте найдено наибольшее количество личинок подёнок — 164. Точка № 2 по интегральному индексу и индексу Яковлева оказалась чистой, но по остальным индексам является умеренно загрязненной. В точке № 3 только по олигохетному индексу вода является очень чистой, по всем остальным — умеренно загрязненной. Результаты в точках № 5, 6 и 7 оказались довольно сходными. Отличие наблюдается только в олигохетном индексе и индексе сапротоксобности. Индекс BMWP показал, что во всех точках, кроме одной, вода является загрязненной, только точка № 3 является умеренно загрязненной (Таблица 2). Данные по сходству станций с учетом только самых часто встречаемых видов представлены на дендрограмме (Рисунок 3).

Таблица 2

Оценка уровня загрязнения воды на литорали озера Безымянного

Индексы	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
OI	4	3	1	1	2	1	1
St	2	2	3	2	2	2	3
Kch	5	3	3	2	2	2	2
BI	3	3	3	2	3	3	3
IP	4	2	3	2	2	2	2
BMWP	4	4	3	4	4	4	4

Обозначения: 1 — ксеносапробная, 2 — олигосапробная, 3 — бета-мезосапробная, 4 — полисапробная, 5 — гиперсапробная

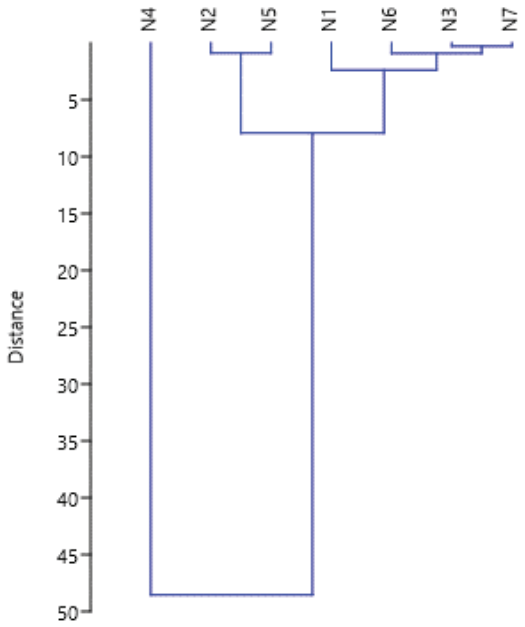


Рис. 2. Дендрограмма сходства станций по гранулометрическому составу грунтов

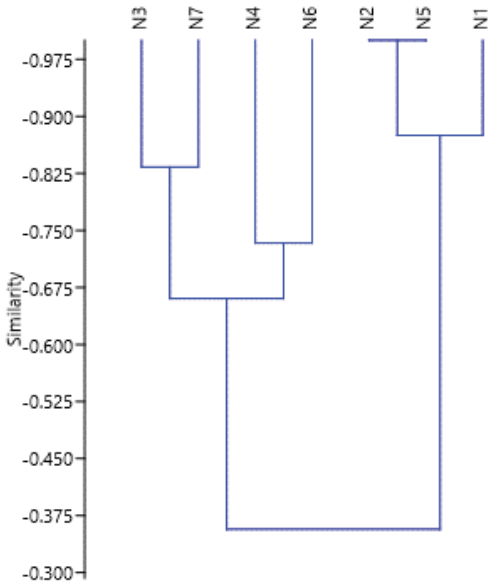


Рис. 3. Дендрограмма сходства станций с учетом только самых часто встречаемых видов

Выводы

На основании изучения грунта, выявлена пространственная неоднородность гранулометрического состава. На основании анализа видового состава сообществ макрозообентоса с использованием ряда биоиндикационных индексов была проведена оценка качества воды в озере. В результате проведённой оценки вода озера Безымянного является умеренно загрязненной. В данном исследовании наиболее показательными индексами являлись: биотический индекс Вудивисса и хирономидный индекс Е. В. Балушкиной. Оценки указанных двух индексов практически полностью совпадали со средней оценкой по всему водоёму, именно поэтому этих индексов достаточно для объективной оценки экологического состояния чистоты вод в данном озере.

На водоём оказывают воздействие антропогенные факторы, вопреки этому, особым образом это никак не влияет на сообщества макрозообентоса, скорее всего это связано с буферными свойствами воды, за счёт содержания большого количества карбонатов. Общий характер развития зообентоса на литорали озера Безымянного отражает скорее процесс эвтрофирования, чем загрязнения: значительное развитие фитофильной фауны, особенно высокая доля в биомассе. В данном исследовании все массовые виды относятся к фитофильной фауне. Кроме того, встречены формы, характерные для вод умеренного загрязнения — поденки и водяные ослики. На литорали к осени отмечается снижение суммарной биомассы, что нехарактерно для эвтрофируемых озер, где к осени накапливается детрит и растут биомассы бентоса. На графике (В. П. Беляков, А. И. Бажора) видно, что биомасса осенью по сравнению с летом сокращается в 2 раза (с 80 до 40 г/м^2). Здесь детрит накапливается, но биомасса не растет, т. е. возможны токсичные загрязнения — на водосборе имеются промышленные предприятия, рядом проходит железная и автомобильные дороги [В. П. Беляков, А. И. Бажора, 2015, с. 163–167].

Благодарности

Выражаю свою благодарность канд. биол. наук Екатерине Алексеевне Стратаненко, главному специалисту лаборатории гидробиологии Санкт-Петербургского филиала ФГБНУ «ВНИРО» («ГосНИОРХ» им. Л. С. Берга) за оказанную помощь в определении малощетинковых червей.

Также выражаю благодарность канд. геогр. наук Окуневой Елене Юрьевне доценту кафедры ботаники и экологии РГПУ им. А. И. Герцена за оказанную помощь в определении соотношения содержания скелетной части в образцах грунта и гранулометрического состава образцов грунта методом отмучивания.

Литература

1. Беляков В. П., Бажора А. И. Зообентос водной системы реки Дудергофки (Санкт-Петербург) // LXVIII Герценовские чтения. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 163–167.
2. Беляков В. П. Мониторинг экологического состояния водоемов Санкт-Петербурга по показателям зообентоса / В. П. Беляков, А. И. Бажора, И. В. Сотников // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Т. 17, № 6. С. 51–56.
3. Лабораторно-практические занятия по почвоведению: Методическое пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 34 с.
4. Чертопруд М. В. Краткий определитель беспозвоночных пресных вод центра Европейской России / М. В. Чертопруд, Е. С. Чертопруд. Москва: Макс Пресс, 2005. 3–4 с.

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

Marina Y. Zateeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. В. Скворцов, д-р биол. наук
marina.zateeva.98@mail.ru

УДК 591.5

Оценка экологического состояния озера Нижнее Большое Суздальское методом биоиндикации на основе анализа фаунистического состава сообщества зообентоса

Аннотация. Представлены результаты исследования видового состава сообщества зообентоса озера Нижнее Большое Суздальское. Озеро находится на урбанизированной территории и подвергается разнообразному антропогенному влиянию. Произведена оценка экологического состояния озера с использованием биоиндикационных индексов. По показателям зообентоса исследованная водная система демонстрирует устойчивую тенденцию к деградации.

Ключевые слова: макрозообентос, биоиндикация, городские водоемы, экологическое состояние, загрязнение.

Ecological state of Lake Nizhneye Bolshoye Suzdalskoye as assessed by the bioindication method based on the faunal composition of the zoobenthos community

Abstract. The article summarises the results of a study of the species composition of the zoobenthos community of Lake Nizhneye Bolshoye Suzdalskoye, which is located in an urbanised area subject to a variety of anthropogenic influences. The ecological state of this lake was assessed using bioindication indices. The water system in question shows a steady degradation trend according to its zoobenthos indicators.

Keywords: macrozoobenthos, bioindication, urban reservoirs, ecological state, pollution.

Введение

Нижнее Большое Суздальское озеро, самый крупный естественный водоем Санкт-Петербурга, испытывает постоянный антропогенный пресс со стороны урбанизированного ландшафта [Павлова, 2004].

Макрозообентос является одним из лучших объектов для индикации экологического состояния водоемов, т. к. имеет определенную локализацию в пространстве и относительно длинный жизненный цикл. Из множества существующих методов биологического анализа и оценки качества вод по структурным и функциональным характеристикам зообентоса в настоящее время нет ни одного общепризнанного [Безматерных и др..., 2019] .

Цель настоящего исследования определить экологическое состояние озера Нижнее Большое Суздальское по показателям литорального сообщества макрозообентоса.

Материалы и методы

Нижнее Большое Суздальское озеро вытянуто с юга на север. Озеро имеет площадь зеркала 0,97 км², объем водной массы 2,95 млн м³, площадь водосбора 35,9 км². Средняя глубина примерно 3 м, а средняя прозрачность примерно 0,9м. По содержанию общего фосфора Нижнее Суздальское озеро можно отнести к эвтрофным [Павлова, 2004].

На Нижнем Большом Суздальском озере было выполнено семь станций отбора проб беспозвоночных животных в литоральной зоне (Рисунок 1). Материал отбирался в октябре 2022 года с помощью стандартного гидробиологического сачка. Организмы, извлеченные из грунта, помещались в специальные контейнеры и фиксировались 95 %-ным спиртом. Одновременно на каждой станции в алюминиевые бюксы отбирался грунт для дальнейшего установления его характера по специальным пособиям [Павлова, Кондрат, 2014]. Таксономический анализ собранного материала осуществлялся по определителям [Определитель пресноводных…, 1977] в лаборатории кафедры ботаники и экологии РГПУ им. Герцена с использованием бинокуляра МБС 9 и микроскопа Leica DM500. Для определения качества воды в данной работе были применены: биотический индекс Вудивисса, индекс сапроботоксобности В. А. Яковлева, олигохетный индекс Гуднайта и Уитлея, индекс Шеннона, хирономидный индекс Е. В. Балушкиной, интегральный индекс Е. В. Балушкиной (IP), а также индекс чувствительности к кислородному истощению (BMWP).

Результаты

В ходе работы были определены 44 вида донных беспозвоночных животных, которые являются представителями пяти классов: Clitellata (подклассы Oligochaeta и Hirudinea), Gastropoda, Bivalvia, Malacostraca и Insecta.

По видовому разнообразию наибольшее количество составляют представители класса Insecta — 21 вид, из которых личинки комаров семейства Chironomidae — 12 видов. Хирономиды отмечены на каждой станции отбора проб. Самый распространенный вид — *Glyptotendipes gripekoveni* отмечен на четырех из семи точках отбора проб.

Малощетинковые черви также встречается абсолютно на всех станциях отбора проб. Количество олигохет резко возрастает на северо-востоке озера, в точках № 5, № 6, № 7, где озеро частично заболочено и берег сложен песчано-илистым грунтом. Чаще всего здесь отмечались полисапробы *Limnodrilus hoffmeisteri* и *Tubifex tubifex*, которые являются обитателями сильно загрязненных водоемов. Также на станции № 7 был зафиксирован очень редкий представитель класса Oligochaeta — *Bratislavia palmeni* (Munsterhjelm, 1905).

По гранулометрическому составу грунтов было выделено три кластера. На дендрограмме (Рисунок 2) явно видно сходство станций № 1, № 2 и № 3, а также № 4, № 5 и № 6 по гранулометрическому составу грунта. Отдельно выделяется точка № 7, чей грунт значимо отличается по составу от других станций (Таблица 1). Критерий Манна — Уитни доказывает, что различия выделенных кластеров достоверны на уровне $p \leq 0{,}05$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

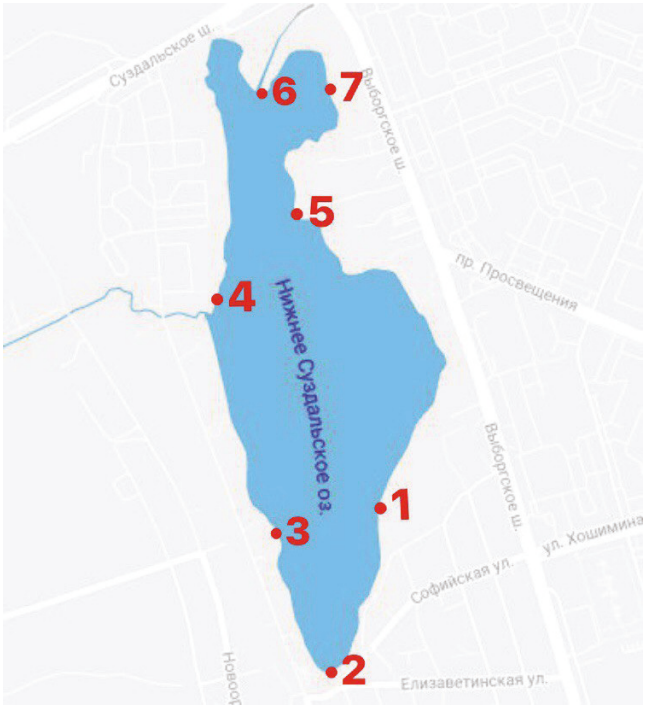


Рис. 1. Расположения станций отбора проб беспозвоночных животных на Нижнем Большом Суздальском озере

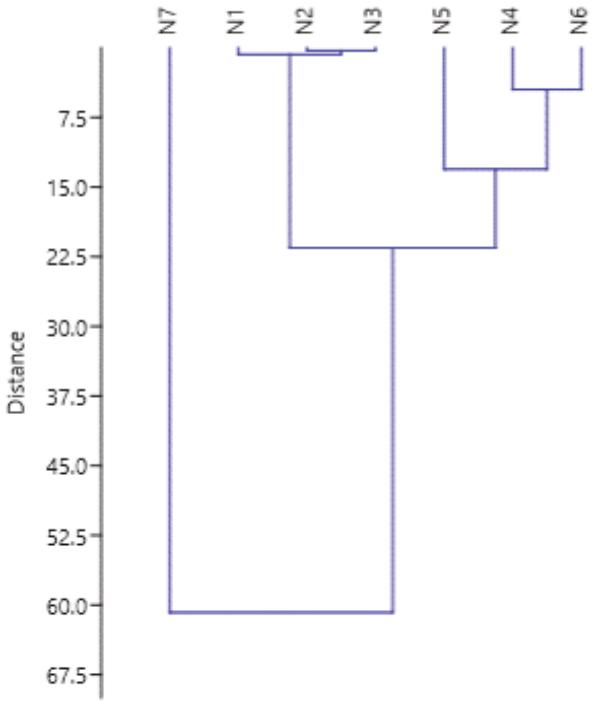


Рис. 2. Кластеризация станций на основании гранулометрического состава грунтов

Таблица 1

Кластеры станций, выделенные по сходству гранулометрического состава грунтов

Кластер I	Глина, %	Песок, %	Кластер II	Глина, %	Песок, %	Кластер III	Глина, %	Песок, %
№ 1	3,5	96,5	№ 4	14,3	85,7	№ 7	51,5	48,5
№ 2	2,8	97,2	№ 5	5,9	94,1			
№ 3	3,1	96,9	№ 6	18,8	81,2			
Среднее	3,1	96,9		13,0	87,0		51,5	48,5
Стандартная ошибка	0,2	0,2		3,8	3,8			

Обобщенные данные с оценками экологического состояния Нижнего Большого Суздальского озера представлены в таблице 2.

Анализируя полученные результаты на основе применения биоиндикационных методик можно точно отметить низкое качество вод на всех точках отбора проб. Особенно стоит обратить внимание на точки № 5, № 6 и № 7, где отмечается самое сильное загрязнение. Эти точки находятся относительно недалеко от устья р.Старожиловки, вниз по течению которой в Нижнее Большое Суздальское озеро поступают недостаточно очищенные сточные воды.

Оценка по индексу BMWP совпадает со средней оценкой по всему водоему в 6 случаях из 7. Он является одним из наиболее часто используемых индексов для оценки качества водных экосистем. В Нижнем Большом Суздальском озере индекс BMWP изменялся в пределах 10–55 баллов. Самую низкую оценку качества воды получила точка № 6 — вода здесь «сильно загрязненная». Данная станция отличается наименьшим видовым разнообразием (всего найдено 5 видов) с преимущественно представителями класса Oligochaeta. Точки № 4, № 5, № 7 также имеют низкое качество вод. Факт обнаружения групп организмов, наименее чувствительных к низкому уровню кислорода указывает на сильную степень загрязнения вод в данном районе

Таблица 2

Оценка экологического состояния Нижнего Большого Суздальского озера по гидробиологическим показателям на основе применения биоиндикационных методик

Индексы	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Е. В. Балушкиной	3	3	3	3	3	3	4
В. А. Яковлева	4	3	4	4	4	4	4
Вудивисса	4	4	4	4	4	4	4
Гуднайта и Уитлея	3	1	1	2	4	5	4
IP	3	3	3	3	4	4	4
BMWP	3	3	3	4	4	5	4

Обозначения: 1 — очень чистая, 2 — чистая, 3 — умеренно загрязненная, 4 — загрязненная, 5 — сильно загрязненная

озера. BMWP является одним из наиболее чувствительных показателей в определении экологического состояния озера по зообентосу. И в данном случае, при оценке экологического состояния озера Нижнее Большое Суздальское дает надежные результаты.

Выводы

1. В ходе работы были определены 44 вида донных беспозвоночных животных, которые являются представителями пяти классов. Наибольшее количество составляют представители класса Insecta — 21 вид.
2. Отмечена пространственная неоднородность состава грунтов. По гранулометрическому составу выделено три достоверно различающихся кластера.
3. Обнаружена связь между составом грунтов и индексом видового разнообразия Шеннона ($R^2 = 0{,}492$). Его значения увеличиваются с увеличением доли песчаной фракции.
4. На основе данных по видовому составу зообентоса, используя ряд биоиндикационных индексов, воды в Нижнем Большом Суздальском озере оцениваются как «загрязненные».
5. Индекса BMWP достаточно для объективной оценки частоты воды.

Благодарности

Выражаю свою благодарность канд. биол. наук Екатерине Алексеевне Стратаненко, главному специалисту лаборатории гидробиологии Санкт-Петербургского филиала ФГБНУ «ВНИРО» («ГосНИОРХ» им. Л. С. Берга) за оказанную помощь в определении малощетинковых червей, а также канд. геогр. наук Окуневой Елене Юрьевне, доценту кафедры ботаники и экологии РГПУ им. А. И. Герцена, за оказанную помощь в установлении характера грунта озера.

Литература

1. Безматерных Д. М., Яныгина Л. В., Ковешников М. И. и др.. Макрозообентос как индикатор экологического состояния водоемов и водотоков Западной Сибири // Л. И. Лукина, Н. В. Лямина (ред.). Экологическая, промышленная и энергетическая безопасность. Севастополь: СевГУ, 2019. 259–263 с.
2. Кутикова Л. А. и Старобогатова Я. И. (ред.). Определитель пресноводных беспозвоночных Европейской части СССР (планктон и бентос). Ленинград: Гидрометеоиздат, 1977. 510с.
3. Павлова О. А. Структура фитопланктона малых озер в условиях урбанизированного ландшафта. Автореф. дис. … канд. биол. наук Институт озероведения РАН. Санкт-Петербург, 2004. 28 с.
4. Павлова Т. К., Кондрат С. В.. Лабораторно-практические занятия по почвоведению: Методическое пособие // Г. А. Воробейков (ред.). Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 34 с.

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

Anastasia S. Soboleva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. Г. Панарина, канд. биол. наук
anastasia.soboleva2003@yandex.ru

УДК 574.42

Экореставрация и рекультивация антропогенно-измененных ландшафтов поселка Красное и его окрестностей (2016–2022 гг.)

Аннотация. Представлено продолжение исследований, начатых автором в 2016 году в поселке Красное и его окрестностях. Растительность поселка Красное и его окрестностей, расположенных в Ненецком автономном округе, подвергается сильному антропогенному влиянию. Большие площади занимают песчаные пустоши антропогенного происхождения. Целью работы является восстановление антропогенно-нарушенных ландшафтов и изучение эффективности восстановления растительности песчаных пустошей разными способами. Начаты работы по изучению эффективности восстановления растительного покрова песчаных пустошей методом трансплантации растительности. Такие работы в данном регионе проводятся впервые. Установлено, что на рекультивированных пробных площадях восстановительные сукцессии протекают намного быстрее, чем на нерекультивированных, динамика проективного покрытия и видового разнообразия растений зависит от внешних факторов и состава субстрата. Восстановительные работы способствуют увеличению биоразнообразия и проективного покрытия растений. Разработаны рекомендации по выращиванию рассады синюхи северной, пижмы дважды перистой для озеленения земельных участков. Эксперименты по трансплантации растительного покрова имеют положительный результат.

Ключевые слова: антропогенное воздействие, сукцессии растительности, рекультивация, псаммофиты, экореставрация антропогенно-нарушенных ландшафтов, трансплантация растительности.

Recultivation and eco-restoration of anthropogenically altered landscapes in the settlement of Krasnoye and its environs (2016–2022)

Abstract. This work continues the research initiated by us in 2016 in the settlement of Krasnoye and its environs. Desertification is a global challenge, the fight against which is among the goals of 'Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development'. Vegetation in the settlement of Krasnoye and its environs is under a strong anthropogenic influence. Large areas there are covered by man-made sandy wastelands. Tundra ecosystems with severely degraded vegetation cannot be restored. This article aims to explore vegetation dynamics in reclaimed and eco-restored anthropogenically altered landscapes, and find out how effectively vegetation can be restored in sandy wastelands by various methods. We started to investigate the effectiveness of restoring vegetation in sandy wastelands by means of vegetation transplantation. This is the first time that this kind of work takes place in this region. The following approaches were used in this research: route, stationary, laboratory, comparative analysis, prediction, modelling and photographic surveying. The results show that in recultivated anthropogenically damaged landscapes, overgrowth processes happen much faster than in areas without recultivation. Besides, the dynamics of the projective cover and plant species diversity depends on external factors and substrate composition. Seedlings of northern polemonium and tansy may be used for the eco-restoration of anthropogenically disturbed ecosystems on sandy substrates protected from the wind. Restoration activities contribute to an

increase in biodiversity and projective cover of plants. We developed recommendations for growing seedlings of northern polemonium and huron tansy for landscaping land plots. Experiments with vegetation cover transplantation prove to be positive.

Keywords: anthropogenic influence, vegetation succession, recultivation, psammophytes, ecorestoration of anthropogenically altered landscapes, vegetation transplantation.

Введение

Данная работа является продолжением исследований, начатых автором в 2016 году в поселке Красное и его окрестностях.

Актуальность. Одна из глобальных проблем — опустынивание, борьба с которым является одной из целей «Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [The daily agenda].

Оленеводческий поселок Красное, расположенный в Ненецком автономном округе (рис. 1), образован в 1956 году. Он расположен в 50 км на северо-восток от Нарьян-Мара на правом берегу реки Куйский Шар, являющейся протокой реки Печора, в шестнадцати километрах от места ее впадения в основное русло [Макеев, 2003].

Растительность поселка Красное и его окрестностей подвергается сильному антропогенному влиянию. Большие площади занимают песчаные пустоши антропогенного происхождения. В случаях сильной деградации растительности, тундровые экосистемы не восстанавливаются [Соболева, 2017].

Проблема. Значительные территории в окрестностях поселка Красное заняты обширными антропогенно-нарушенными ландшафтами, но работы по восстановлению растительности до сих пор не проводились.

Гипотеза. Если на антропогенно-измененных ландшафтах проводить работы по рекультивации и экореставрации растительного покрова, то процессы восстановления растительности ускорятся.

Цель работы. Провести работы по восстановлению антропогенно-нарушенных ландшафтов и изучить эффективность восстановления растительности песчаных пустошей разными способами.

Научная новизна. Восстановление антропогенно-нарушенных ландшафтов с применением рассады псаммофитов и работы по экореставрации методом трансплантации в Ненецком автономном округе проводятся впервые.

Практическая значимость. Работы по восстановлению нарушенных экосистем ускоряют сукцессии растительности и предотвращают дальнейшее разрушение ландшафтов.

Объект исследования. Антропогенно-нарушенные ландшафты, на которых проводятся работы по экореставрации и рекультивации растительного покрова.

Предмет исследования. Динамика растительности экореставрированных и рекультивированных ландшафтов.

Обзор источников информации

Работы по экореставрации впервые проведены в США (штат Висконсин) под руководством Леопольда [Leopold, 1949]. Под экологической реставрацией понимают процесс содействия возвращению экосистемы к исходному состоянию, которое было нарушено. Направлена экореставрация на восстановление экологических функций, биологического разнообразия, экосистемных услуг и среды обитания человека [Clewell, 2013]. При проведении экореставрационных работ используются местные пионерные виды для выстраивания сукцессий, которые приведут к продуктивным экосистемам [Polster, 1991]. Естественные сукцессионные процессы усиливаются при использовании смесей семян трав и пионерных видов древесных растений [Polster, 1989]. Например, в последние годы было проведено восстановление некоторых деградированных земель, возникших в результате поверхностной добычи золота, в Гане [Clewell, 1997].

В Ненецком автономном округе работы по экореставрации ранее не проводились, поэтому данные нашей работы восполняют пробел в этой области.

Динамика растительности — это различные варианты постепенных изменений, которые вызваны внутренними или внешними факторами и имеют необратимый характер. Б. М. Миркин выделяет среди сукцессий модель благоприятствования. Смены растительности в данном случае связаны с постепенным улучшением условий среды. При модели толерантности смена видов происходит в результате ухудшений условий среды. Пасквальные смены растительного покрова по степени и масштабам вызываемых преобразований на современном этапе являются одним из самых тяжелых последствий хозяйственной деятельности человека [Миркин, 2002]. Изучение выпаса как экологического фактора наиболее полно было осуществлено Т. А. Работновым [Работнов, 1974.], который выделил основные типы влияния пасущихся животных на растительные сообщества: поедание растений, уплотнение почвы и удобрение экскрементами. Эти первичные процессы вызывают целую серию вторичных, действие которых зачастую сильнее, чем прямое влияние выпаса. Изучением динамики растительности в окрестностях п. Красное, используя преимущественно метод сукцессионных связей, занималась П. Ледкова [Ледкова, 2014, 2016; Панарина, 2014]. В основе же наших исследований главное место занимает прямой метод изучения динамики растительных сообществ во времени.

Материалы и методы исследований

На пробных площадях по общепринятой методике [Миркин, 1998] проведены геоботанические описания и картирование. Составлен список высших растений, обнаруженных на пробных площадях. Растения определены по справочнику О. В. Лавриненко [Лавриненко, 2010] и определителю высших растений северо-востока европейской части СССР [Толмачев, 1974–1977].

В работе использованы следующие методы исследований: 1) маршрутный (выявление поврежденных биогеоценозов); 2) стационарный (описание пробных площадей, экореставрация и рекультивация поврежденных участков); 3) лабораторный (определение растений, обработка полевого материала); 4) сравнительный анализ; 5) прогнозирование; 6) моделирование; 7) фотосъемка.

Результаты работы

В июне 2017 года заложены пробные площади на территории газопровода, который проложен в 1986 году. В 2015 году его реконструировали. В результате образовались обширные песчаные пустоши с небольшими фрагментами растительности. При обследовании данной территории мы установили, что здесь происходят сукцессионные процессы, пионерами которых являются пижма дваждыперистая (таблица 1) и синюха северная (таблица 2).

Таблица 1

→ Уменьшение антропогенной нагрузки →				
I стадия	**II стадия**	**III стадия**	**IV стадия**	**V стадия**
Голый песок	Пижма дваждыперистая	Пижма дваждыперистая, овсяница красная, щавель злаковидный	Пижма дваждыперистая, овсяница овечья, лишайники, кошачья лапка	Березняк травяно-кустарничково-лишайниковый

Таблица 2

→ Уменьшение антропогенной нагрузки →				
I стадия	**II стадия**	**III стадия**	**IV стадия**	**V стадия**
Голый песок	Синюха северная	Синюха северная, овсяница красная, щавель злаковидный, пижма дваждыперистая	Синюха северная, пижма дваждыперистая, овсяница овечья, лишайники, кошачья лапка	Березняк травяно-кустарничково-лишайниковый

Основываясь на полученных данных, мы решили использовать рассаду этих растений для экореставрации антропогенно-нарушенных ландшафтов.

Для проведения экореставрационных работ мы собрали семена синюхи северной и пижмы дваждыперистой. В мае — июне мы провели эксперимент по выявлению условий прорастания семян и развития растений в грунте разного состава. Выявлено, что семена пижмы лучше растут и развиваются в почве с соотношением песка и торфонавозной смеси 1:5. При выращивании рассады синюхи северной установлено, что оптимальным составом грунта для ее развития является соотношение песка и торфонавозной смеси 1:2 и 1:3.

Выращенную рассаду синюхи северной и пижмы дваждыперистой в количестве 20 и 30 экземпляров соответственно мы высадили на *пробной площади № 1* (рис. 1), которая находится на песчаном холме высотой до 1 м у газопровода и представляет собой 10 участков, размер которых составляет 1 м^2. Проективное покрытие составляет 5 %. Пробная площадь окружена березняком кустарничковым.

При изучении видового состава растительности мы выяснили, что количество видов в 2017, 2018, 2019 годах составило 4, 5 и 12 соответственно. Увеличилось общее проективное покрытие. В 2020–2021 годах мы наблюдали обильное цветение высаженных растений, видовое разнообразие и проективное покрытие не изменились. Растения синюхи северной выдерживают подтопления во время половодья. При обвалах они скатываются в песчаные понижения и продолжают успешно развиваться.

Пробная площадь № 2 (рис. 1) представляет собой песчаную воронку диаметром 15 м, предположительно, антропогенного происхождения. В 2019 году здесь были проведены экореставрационные работы.

На данной пробной площади 19 мая 2021 года мы засеяли 5 участков площадью от 0,1 м^2 до 0,5 м^2. Участки предварительно покрывали торфонавозной смесью, затем засеивали семенами: один участок засеян смесью семян синюхи северной и пижмы дваждыперистой, остальные только семенами синюхи северной. В сентябре 2021 года на засеянных участках мы наблюдали редкие всходы высотой 10 мм.

В 2021 году мы продолжили работы по трансплантации, пересаживая растения в песчаную воронку. Из сформировавшихся тундровых сообществ мы вырезали фрагменты растительности, размером 5 × 5 см. Так, 21 мая пересажено 20 фрагментов, содержащих растения синюхи северной, овсяницы красной и кукушкина льна. Пять фрагментов с арктоусом арктическим, брусникой и зеленым мхом.

Мы решили провести эксперимент, используя при трансплантации торфонавозную смесь, которую добавляли в лунки. Так пересажено 19 фрагментов с растениями синюхи северной, 1 фрагмент с лишайниками и мхами. 27 мая пересадили 10 фрагментов тундры, содержащих лаузереурию. Всего трансплантировано 55 фрагментов. В сентябре по результатам мониторинга выявлено, что все пересаженные фрагменты находятся на высоком уровне жизнедеятельности. В некоторых трансплантированных фрагментах погибли растения синюхи северной.

Также летом 2021 года мы высадили 8 растений синюхи северной, выращенных по разработанным нами ранее рекомендациям. Осенью высаженные растения находились на высоком уровне жизненности.

Пробная площадь № 3 (рис. 1). В июне 2016 года мы провели рекультивационные работы на месте голого песка у школы.

По результатам мониторинга динамики растительности пробной площади № 7 установлено, что биологическое разнообразие и проективное покрытие растений увеличиваются. Исходная смесь состояла из 5 видов сосудистых растений. Осенью 2016 года в растительном покрове выявлено 25 видов сосудистых растений. В сентябре 2019 года обнаружен 41 вид. Наблюдается начало развития мохового яруса. В сентябре 2020 года видовой состав возрос до 49 видов. В июне 2021 года мы отметили активную бутонизацию синюхи северной, высаженной в клумбе и 100 % моховой покров. Следует отметить, что этот рекультивированный участок огорожен, поэтому не испытывал антропогенного влияния. Но летом 2021 года начались работы по реконструкции старого здания школы, в результате чего данная пробная площадь оказалась под строительным материалом, в связи, с чем динамику растительности проследить не удалось.

Пробные площади 4–5 (рис. 1) расположены на пойменном лугу, где пасется скот. С этих участков в июне 2016 года жителями поселка срезан дерновой покров. Площадь участков составляет 10,5 м^2, 5,6 м^2, соответственно. На стартовой стадии восстановительной сукцессии больший участок был покрыт небольшим количеством коровьего навоза, а меньший имел песчаный субстрат. В июне 2016 года эти участки были засеяны травяной смесью, состоящей из 5 видов. В 2020 году на рекультивированном участке с навозным субстратом обнаружено 18 видов. На участке с песчаным субстратом — 11. Проективное покрытие снизилось, так как данные участки постоянно вытаптываются коровами (таблицы 3, 4). В 2021 году существенных изменений не выявлено, но наблюдалось развитие мохового покрова и вспышка численности фиалки сверхуголой, которую ранее мы здесь не встречали.

Таблица 3

Схема зарастания пробной площади № 4

В скобках указано проективное покрытие

I стадия (июнь 2016 г.)	II стадия (сентябрь, 2016 г.)	III стадия (сентябрь, 2019)	IV стадия (сентябрь, 2020–2021)
Песок с навозом (0 %)	Злаковое сообщество (85 %)	Разнотравно-злаковое сообщество (100 %)	Разнотравно-злаковое сообщество (90 %)

Таблица 4

Схема зарастания пробной площади № 5

В скобках указано проективное покрытие

I стадия (июнь 2016 г.)	II стадия (сентябрь, 2016 г.)	III стадия (сентябрь, 2019)	IV стадия (сентябрь, 2020–2021)
Голый песок (0 %)	Злаковое сообщество (25 %)	Разнотравно-злаковое сообщество (80 %)	Разнотравно-злаковое сообщество (70 %)

Пробные площади № 6–8 (рис. 1) являются контрольными участками. Они расположены на пойменном лугу и покрыты навозом. В 2016 году жителями поселка Красное с этих участков был снят дерновой покров. Осенью 2016 года на данных пробных площадях выявлено 2 вида сосудистых растений. Осенью 2021 года здесь обнаружено 15 видов сосудистых растений. По данным, приведенным в таблице 5 видно, что растительность на контрольных пробных площадях № 6–8 развивается медленно.

Таблица 5

Схема зарастания пробных площадей № 6–8

В скобках указано проективное покрытие

I стадия (июнь 2016 г.)	II стадия (сентябрь, 2016 г.)	III стадия (сентябрь, 2019)	IV стадия (сентябрь, 2021)
Песок с навозом (0 %)	Овсяница овечья и звездчатка средняя (15 %)	Овсяница овечья, звездчатка средняя, мятлик луговой, подорожник большой (20 %)	Разнотрано-злаковое сообщество (65 %)

Пробная площадь № 9 (рис. 1) заложена в 2018 году на участке, пострадавшем в результате построения домов и песчаной насыпи для защиты от паводка. Наблюдая в природных условиях растительные сообщества, состоящие из злаков, синюхи северной и пижмы дважды перистой, мы решили провести эксперимент и совместить два способа восстановления нарушенных ландшафтов — рекультивацию и экореставрацию. Таким образом, данную пробную площадь мы засеяли травяной смесью и высадили рассаду: 12 экземпляров синюхи северной и 20 растений пижмы дважды перистой. Весной 2021 года выявлены активная бутонизация растений и 28 новых побегов. Летом и осенью — обильное цветение.

Таким образом, восстановительные работы на антропогенно-нарушенных ландшафтах ускоряют процессы зарастания оголенных субстратов: повышаются видовое разнообразие растений и проективное покрытие.

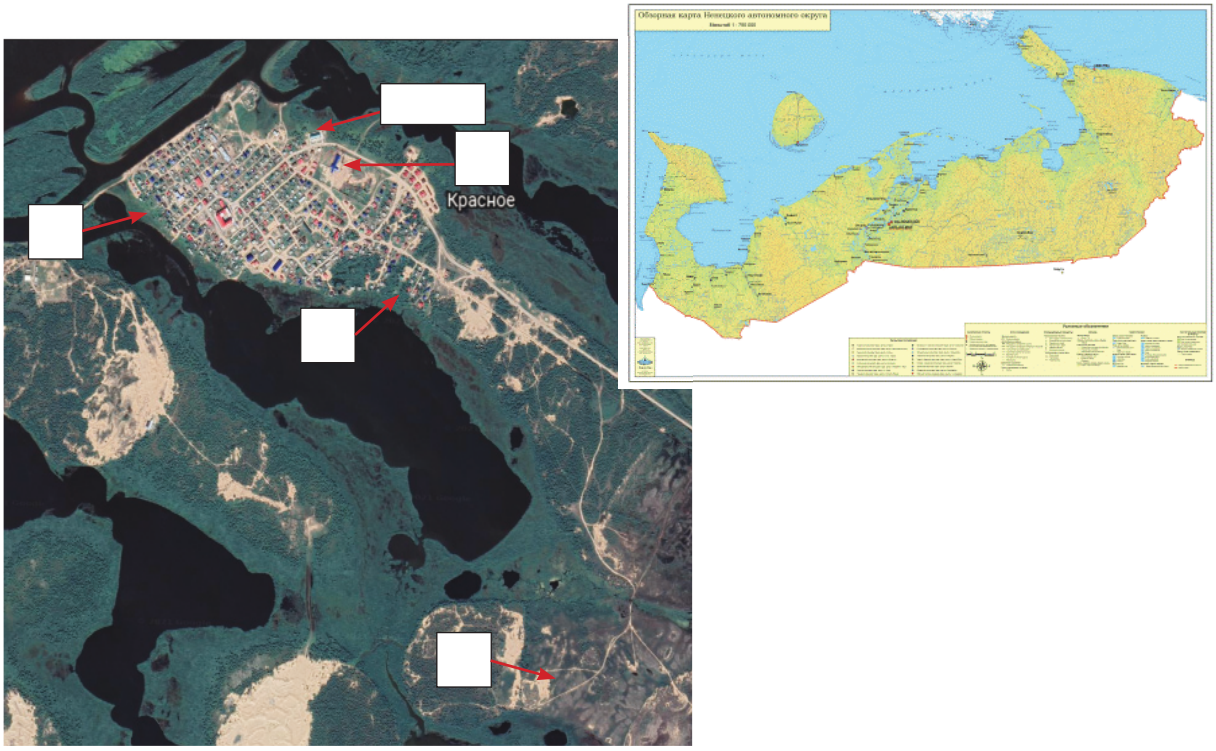


Рис. 1. Район исследований. Расположение пробных площадей в районе посёлка Красное

Литература

1. Лавриненко О. В. Симфония полярного лета (справочник-определитель). Нарьян-Мар, 2010. — 336 с.
2. Ледкова П. В. Сукцессии растительности антропогенно-изменённых ландшафтов окрестностей посёлка Красное и Государственного природного заповедника «Ненецкий» / П. В. Ледкова // Научные труды молодых исследователей программы «Шаг в будущее». — Москва: НТА «АПФН», 2014. — С. 35 — 37.
3. Ледкова П. В. Сукцессии растительности и рекультивация антропогенно-изменённых ландшафтов окрестностей посёлка Красное и Государственного природного заповедника «Ненецкий», 2013–2014 гг. / П. В.Ледкова // Научные труды молодых исследователей программы «Шаг в будущее». — Москва: НТА «АПФН», 2016. — С. 62–64.
4. Макеев В. Ненецкий Автономный округ / В. Макеев. — Москва: «Авангард», 2003. — 159 с.
5. Миркин Б. М., Наумова Л. Г., Соломещ А. И. Современная наука о растительности: учебник. — Москва: Логос, 2002. С. 114–138.
6. Миркин Б. М. Наука о растительности (история и современное состояние основных концепций) / Б. М. Миркин, Л. Г. Наумова. — Уфа: Гилем, 1998. — 413 с.
7. Панарина Н. Г. Динамика растительного покрова на антропогенно-изменённых ландшафтах окрестностей посёлка Красное и Государственного природного заповедника «Ненецкий» / Н. Г. Панарина, П. В. Ледкова // Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (2 июня 2014 г.), — Москва: «АР-Консалт», 2014 г. — С. 126–128.
8. Работнов Т. А. Луговедение / Т. А. Работнов. — Москва: МГУ, 1974. — 384 с.
9. Соболева А. С. Смены растительности и рекультивации антропогенно-нарушенных ландшафтов поселка Красное и окрестностей // Научные труды молодых исследователей программы «Шаг в будущее». 2017. Том 10. С. 29–32.

10. Толмачев А. И. (ред.). Флора северо-востока европейской части СССР. — Ленинград: Наука, 1974–1977. Т.1–4.
11. Andre F Clewell, James Aronson. Ecological restoration. Principles, Values, and Structure of an Emerging Profession. Washington, D.C: Island Press, USA, 2013. 275 pages.
12. Clewell, A. and J. P. Rieger. 1997. What practitioners need from restoration ecologists. RestorationEcology 5: 350–354.
13. Leopold, A. A Sand County Almanac. Oxford University Press. Ballantine Books. Inc. New York, 1949.
14. Polster, D. F. Natural Vegetation Succession and Sustainable Reclamation. paperpresented at the Canadian Land Reclamation Association. B. C. Technical and Research Committee on Reclamation symposium. Kamloops, B. C. June 24 — 28, 1991.
15. Polster, D. F. Successional reclamation in Western Canada: New light on an old subject. Paper presented at the Canadian Land Reclamation Association and American Society for Surface Mining and Reclamation conference, Calgary, Alberta, August 27–31, 1989, 338 pages.
16. The daily agenda of the sustainable development until 2030 — the resolution of the General Assembly of the United Nations, the 70th Assembly.

ГЕОГРАФИЯ

ГЕОГРАФИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Букреева Анастасия Вячеславовна, Панин Ярослав Игоревич
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Anastasia V. Bukreeva, Yaroslav I. Panin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
bukr.000@mail.ru, panin.yaroslav00@mail.ru

УДК 37.02

Использование кейс-задания при изучении темы «Религии мира» на уроках географии

Аннотация. Раскрывается сущность кейс-технологии, а также рассматриваются особенности кейсов, применяемых на уроках географии в 10–11 классах. Исследование включает в себя примеры кейсов для старшеклассников, личную разработку (кейс и вопросы для дискуссии) и рекомендации по проведению урока по кейс-технологии. Рекомендована студентам педагогических вузов, методистам, учителям географии.

Ключевые слова: кейс-технология, проблемно-ситуативное обучение, кейс, обучение географии, география, религии мира.

Using case studies when teaching the topic ‘World Religions’ in geography classes

Abstract. This article delves into case study technology and gives an overview of some features of case studies used in geography classes in grades 10 and 11. Our study includes sample cases for high-school students, personal development (case and discussion questions) and recommendations for a case technology lesson. This article is recommended to students in teacher training universities, methodologists and geography teachers.

Keywords: case technology, problem-situational learning, case study, geography teaching, geography, world religions.

Проблемы мотивации обучающихся и неумение применять полученные знания в реальной жизни являются актуальными на современном этапе развитие образования.

Кейс-технология – это группа образовательных технологий, методов и приемов, основанных на анализе проблемной ситуации [1]. Как технология проблемного обучения решение ситуационной задачи предоставляет ученикам возможность создать новые продуктивные решения, выработать навыки обобщения и погрузиться в проблемный вопрос. Благодаря кейс-технологии на уроках географии можно сочетать теорию и практику, развивать навыки работы с различными источниками информации и навыки коммуникации, анализ и решение проблемной ситуации способствует формированию интереса и позитивной мотивации к обучению. Именно поэтому внедрение данной технологии в российское образование является ключевой задачей.

На уроках географии используется для: углубленного изучения предмета; подготовки к олимпиадам по географии и ЕГЭ; индивидуализации образовательного процесса. По итогу, исполь-

зование кейс-технологии в обучении географии помогает повысить качество образования и привлечь интерес учащихся к данному предмету.

Кейс по своей структуре состоит из интригующего, проблемного названия; контекста (значимых данных, которые помогают понять и интерпретировать кейс); случая — определенной вещи, которая интересует участников, помогающий ответить на главный вопрос кейса; фактов, то есть объективной информации: статистики, экспертного мнения, результатов опроса; решения (вариативной части кейса, где могут содержаться комментарии, рефлексия) [2].

При проведении учебных занятий на основе кейса возможно применять дополнительные варианты работы учащихся, такие как дискуссии, мозговые штурмы, научные споры и дебаты, что способствует развитию критического мышления и способностей к аргументированию своей точки зрения. При изучении стран и регионов в 11 классе задание может звучать так: «Вывести и обосновать выход из кризисной ситуации страны или региона».

На уровне формирования знаний можно применить информационный кейс-текст, с включением новых терминов и понятий, формул и статистики, при изучении мирового хозяйства, например. Применение кейса возможно и при проверке результатов обучения. Учащиеся получают индивидуальный кейс в качестве самостоятельной или контрольной работы. Часто такой тип кейса используется после прохождения субрегионов частей света. Таким же образом кейс-задание может быть использовано в процессе контроля знаний учащихся.

Для проведения дискуссии на уроке географии, учителю необходимо заранее подготовить кейсы, которые представляют собой текст, описывающий проблемную ситуацию, которую нужно рассмотреть с разных сторон. Организация дискуссии на уроке географии требует от учеников развития навыков анализа, обобщения и оценки данных, а также умения дискутировать, не навязывая свою точку зрения. В ходе дискуссии, учитель стимулирует учащихся к обсуждению и выяснению мнения всех сторон.

КЕЙС «ЧТО ЖДЕТ РЕЛИГИЮ В БУДУЩЕМ: ЗАБВЕНИЕ ИЛИ ПЕРЕРОЖДЕНИЕ?»

1) Контекст. В XX веке и современном мире наблюдается не только расцвет мировых религий, но и зарождение и бурное развитие многочисленных религиозных течений и псевдорелигиозных сект. Неошаманизм, неоязычество, учение Дона Хуана (Карлос Кастанеда), учение Ошо, Агни-йога, PL-Кёдан — это лишь некоторые из религиозных течений, возникших менее 100 лет назад и имеющих сотни тысяч адептов. Современный человек сталкивается с огромным выбором религиозных учений, и большинство стран мира нельзя назвать «одноконфессиональными».

Бурное развитие мировых религий и появление многих новых религиозных течений в начале XXI века вызвало неоднозначную реакцию в обществе. Одна часть общества приветствует возрождение религии, в то время как другая выступает решительно против увеличения влияния религиозных конфессий на общество в целом.

2) Случай. Ярким примером противоречивого статуса религии в мире является положение Ислама в Турции. В прошлом Турция была одним из влиятельных центров мусульманского мира, особенно во времена Османской империи, когда ислам играл важную роль в общественной жизни подданных султана. Это отразилось на всех сферах жизни, включая правовую систему и организацию государственных институтов.

С одной стороны, Ислам остается официальной религией в Турции и многие турки продолжают исповедовать его. Однако с другой стороны, существуют тенденции к секуляризации общества и открытому выражению неприязни к религии, особенно среди молодежи. Более того, последние годы свидетельствуют о некоторых изменениях в применении ислама в политике страны и его отношении к современным этическим и социальным проблемам. Некоторые эксперты указывают на укрепление исламского фундаментализма в Турции, который может привести к конфликтам в обществе и чрезмерному влиянию религии на государственные институты. В целом, статус Ислама в Турции остается сложной и неоднозначной проблемой, которая требует дальнейшего изучения и анализа.Турция остается раздвоенной между приверженцами

светского ислама и традиций. Конституционный статус государства все еще обсуждается и остается неопределенным. Страна продолжает подвергаться напряженности между двумя группами, каждая из которых верит в свою идеологию. Безусловно, Турция испытывает серьезные трудности в смысле ее будущего политического развития и светского характера.

3) Факты. Таблица 1 — показатель того, что в современном мире все большее значение приобретают основные мировые религии [3], [4], [5]. Ярким примером этому факту может послужить религиозная ситуация на Африканском континенте — если еще около 100 лет назад среди населения африканских государств преобладали адепты местных этнорелигий, то сейчас всю Африку можно условно поделить на две зоны — мусульманскую (северная часть материка) и христианскую (южная часть материка).

Таблица 1

Численность последовательностей основных религий млн человек

№	Религия	1970 г.	2000 г.	2010 г.	2050 г.
1	Христиане	1 235	2 000	2 292	3 220
2	Мусульмане	580	1 188	1 549	2 494
3	Индуисты	459	811	949	1 241
4	Неверующие	542	768	640	556
5	Буддисты	234	360	469	570
6	Китайская религия	232	385	458	525
7	Традиционные верования	166	228	261	272
8	Атеисты	165	150	139	133
9	Новые религии	39	102	64	64
10	Сикхи	11	23	25	34

Данные из Encyclopedia Britannica говорят, что к началу III тысячелетия насчитывалось 2 миллиарда верующих христиан, среди которых 968 миллионов католиков, 466 миллионов протестантов, 218 миллионов православных и 275 миллионов из других христианских конфессий, а также 1 миллиард исповедующих ислам, 780 миллионов индуистов и 324 миллиона буддистов [5]. Однако, роль и перспективы религии в настоящем обществе вызывают противоречивые мнения. Опыт XX века показал, что однозначные прогнозы, относительно будущих судеб религии, не могут быть сделаны: она может либо постепенно исчезнуть, либо возродиться с новой силой. В последние годы все больше внимания уделяется необходимости диалога между крупнейшими мировыми религиями. Некоторые могут высказываться в пользу создания подобия «Организации объединенных религий», которая могла бы помочь государствам и международным организациям своим моральным авторитетом в стремлениях к общему благу. Ряд мыслителей также высказывает мнение, что будущее принадлежит единой, всечеловеческой религии, которая будет универсальной и принадлежащей всему человечеству.

4) Рефлексия Вопросы к дискуссии:

Основной вопрос: Какую роль играет религия в современном мире?

1. Как влияет лично на вас ваше вероисповедание?
2. Какие тенденции отношения к религии в России вы можете выделить?
3. Знаете ли вы примеры влияния религий на мир, страну, регион?
4. Как вы думаете, почему число религиозных последователей неуклонно растет?
5. Почему люди обращаются в религию, на ваш взгляд?

Итак, использование кейс-заданий на уроках географии имеет ряд особенностей: возможность работы группы на едином «проблемном поле» позволяет учащимся сосредоточиться на одной конкретной проблеме и совместно искать ее решения; предполагает работу с четко

заданным структурированным текстом, что позволяет более эффективно использовать время на уроке; кейсы представляют собой проблемные ситуации, в которых учащиеся должны проявить свои знания и навыки, что способствует активному использованию знаний на практике; кейс позволяет учащимся проникнуться проблемой и лучше понять ее сущность, что может способствовать более глубокому усвоению материала; а также способствует развитию творческого мышления учащихся, т. к. часто требует от них придумывать новые решения проблемных ситуаций.

Литература

1. Павленко Е. К. Методика использования ситуационных задач при интерактивном изучении школьного курса «География России». Дис. … канд. пед. наук / РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2012.
2. Янова Е. П. Использование «Кейс-метода» в школьном курсе географии. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 49–1. С. 170–177.
3. David B. Barrett, George Thomas Kurian, Todd M. Johnson. World Christian Encyclopedia: A Comparative Survey of Churches and Religions in The Modern World. New York: Oxford University Press, 2001. 876 p.
4. Melton J. G., Baumann M. Religions of the World: A Comprehensive Encyclopedia of Beliefs and Practices. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, 2010. 3200 p.
5. Wendy Doniger, Encyclopaedia Britannica, Inc. Britannica Encyclopedia of World Religions. Chicago, IL:Encyclopaedia Britannica, Incorporated, 2006, 1181 p.

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

Nina A. Stupnikova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. И. Махов, канд. пед. наук
nina.stupnicova@yandex.ru

УДК 37.02

Культурологический подход как фактор гуманизации школьной географии

Аннотация. Приводится анализ культурологического подхода к обучению географии в качестве одного из способов реализации гуманистической образовательной парадигмы. Рассмотрены этапы вхождения человека в культуру. Определены закономерности реализации культурологического подхода. Особое внимание уделено выявлению и обоснованию тех компонентов культуры личности обучающихся, которые формируются на уроках географии.

Ключевые слова: культурологический подход, гуманизация, географическая культура, экологическая культура, полиэтническая культура.

Culturological approach as a factor of school geography humanization

Abstract. The article is devoted to the analysis of a culturological approach to teaching geography as a way to apply a humanistic educational paradigm. We considered the stages of human entry into cultures and determined the rules for employing the culturological approach. The focus is on identifying those components of student personality culture that are formed in geography lessons.

Keywords: culturological approach, humanisation, geographical culture, ecological culture, ethnic culture.

Сегодня гуманизм следует рассматривать как базисную ценность эпохи, а гуманизацию образования как одно из наиболее приоритетных направлений его модернизации. Признание гуманистической парадигмы в качестве ведущей, определяет необходимость поиска путей ее осуществления. Гуманистическая парадигма объединяет в себе признаки личностно-ориентированного, аксиологического, системно-деятельностного и культурологического подходов. В данной статье рассмотрен культурологический подход как фактор гуманизации школьной географии. Современная школьная география — это наука «для человека», «от человека» и «через человека», чья гуманистическая сущность выражается в «географии каждодневной жизни и жизни всего мира» [3].

Культурологический подход как фактор реализации гуманистического потенциала школьной географии представляет собой принципиальную гуманистическую позицию, которая признает человека субъектом культуры, творцом, способным вмещать в себя все «старые» смыслы культуры и одновременно производить новые [2]. В рамках культурологического подхода вся сфера бытия человека рассматривается как культура. Инкультурация (вхождение человека в культуру) есть результат личного открытия, интеграции мира «внешней» культуры во внутренний, духовный мир индивида, в этом отношении, культурологический подход тесно связан с личностно-ориентированным обучением. Учебно-воспитательный процесс, в свою очередь, представляет собой взаимодействие педагога и обучающихся в сфере их совместного социокультурного бытия. Результатом этого взаимодействия является взаимное духовное обогащение и сотворчество, создание новых образцов культуры и новых культурных смыслов. Цель образования с позиций культуры заключается в содействии обучающемуся в его саморазвитии и самопознании, в «превращении природного человека в культурного» [2]. Человек культуры — это новый тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнетворчества.

Субъективная культура личности проявляется в трех аспектах: наличии определенной системы культурологических и социологических знаний; направленности личности, ее мировоззрении и ценностных ориентациях; способах деятельности. С позиции культурологического подхода предметное ядро содержания образования включает следующие компоненты.

1. Базовые национальные ценности как основополагающие моральные ориентары, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических традициях народа.

2. Социокультурный опыт — основные жизненные смыслы, которыми люди руководствуются в своей повседневной жизни (познавательный опыт, предметные и метапредметные знания и умения, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру).

3. Виды деятельности обучающихся (познавательная, коммуникативная, творческая, исследовательская, эстетическая, физическая и др.) [1, 2].

В процессе освоения обучающимся базовых национальных ценностей, социокультурного опыта и видов деятельности происходит его инкультурация. Рассмотрим этот процесс в трех этапах.

- I этап — объектно-субъектный. Носит ситуативный характер и предполагает появление у обучающегося определенных ощущений и желаний, овладение им первичными правилами общения и социального взаимодействия.
- II этап — субъект-субъектный. На данном этапе происходит формирование определенной системы знаний о культуре. Ощущения и желания приобретают более устойчивый характер и становятся ценностями и интересами.
- III этап — личностный. Самый длительный по времени. Ценностные ориентации, мотивы, нравственные идеалы личности оформляются в устойчивую систему, которая во многом определяет самосознание, образ «Я» личности [2].

Развитие и формирование культуры личности школьника происходит через изучение содержания отдельных учебных дисциплин. Знания, полученные на различных уроках, должны органично сплетаться в единую картину мира, систему морально-нравственных установок личности. В этом отношении, школьная география приобретает важнейшую синтезирующую функцию, ведь она единственная из фундаментальных наук, которая является одновременно и есте-

ственной, и социальной. География формирует у обучающихся целостную картину современного мира, вбирая в себя знания из других учебных дисциплин, в чем проявляется ее особая роль в развитии общей культуры школьников. Целью реализации культурологического подхода в обучении географии является формирование следующих элементов общей культуры личности:

I. Географическая культура — это совокупность характеристик личности, основу которых составляет эмоционально-ценностное отношение к географической окружающей среде. Как система жизненных ценностей, она опирается на знания о природе Земли, населении и его хозяйственной деятельности. Включает в себя четыре компонента.

1. Географическая картина мира является основополагающим элементом, она отражает представления человека о природе и обществе, его личностное отношение к окружающему миру. В результате своеобразного положения географии в системе наук, географическая картина мира является частью как естественнонаучной, так и общественнонаучной картины мира.

2. Географическое мышление, по утверждению Н. Н. Баранского, «это мышление, во-первых, привязанное к территории, кладущее свои суждения на карту, и, во-вторых, связное, комплексное, не замыкающееся в рамках одного «элемента» или одной «отрасли».

3. Методы географии: эмпирические (метод полевых исследований, «метод ключа», камеральные и лабораторные исследования и др.) и теоретические (индукция, дедукция, аналогия и др.).

4. Язык географии (понятия и термины; факты, цифры и даты; географические названия (топонимы); географические представления (образы) [4].

II. Экологическая культура. С позиции культурологического подхода, представляет собой часть общечеловеческой культуры, духовно-нравственную сферу жизнедеятельности человека, характеризующую особенности его взаимодействия с природой. В ее структуре традиционно выделяют следующие компоненты.

1. Экологическое образование (когнитивный): экологические знания, умения и представления. Развитие когнитивного компонента ведет к формированию экологического мышления, которое позволяет человеку проникнуть «вглубь» происходящих вокруг природных явлений, перейти от простого созерцания к пониманию их сущности, причин возникновения и особенностей протекания.

2. Экологическая сознательность (эмоционально-ценностный): экологические убеждения и ценности, нравственное и ответственное отношение к природе и людям. Ценностные ориентации экологического характера формируются в процессе осознания индивидом значения природы для удовлетворения человеческих потребностей, с одной стороны, и исчерпаемости ее ресурсов, с другой [1, 6].

3. Экологическая деятельность (деятельностный): поступки, поведение, участие в экологических мероприятиях. Характеризуется психологической включенностью индивида в мир природы, стремлением к выстраиванию с ней непрагматических взаимоотношений.

III. Полиэтническая культура является основой для сохранения этнокультурного разнообразия России и залогом продуктивной жизнедеятельности населяющих ее народов. Она способствует включению человека в систему национальных и общечеловеческих ценностей, формированию его этнической идентичности. Полиэтническая культура школьника есть системно-личностное образование, в котором можно выделить следующие компоненты:

1. Когнитивный: знание культуры и истории своего народа, элементарных основ культуры народов своей страны и мира.

2. Эмоционально-ценностный: система этнических, общенациональных ценностей и отношений.

3. Деятельностный: толерантное поведение, способность к ведению межкультурного диалога, соблюдение социальных норм поликультурного общества.

4. Аффективный: отношение к себе как представителю определенной этнической общности, потребность в такой принадлежности.

Базисом для формирования полиэтнической культуры является этническое самосознание личности, которое развивается в процессе межэтнического общения и представляет собой осознание личностью своих связей с этносом, утверждение образа своего «Я» в этих связях.

Этническое самосознание представляет собой систему осознанных представлений и оценок этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса [5]. В результате формирования данной системы в сознании человека запускается процесс самоидентификации, как возникновение ощущения сопричастности к определенной этнической общности и позиционирование себя как ее представителя.

Так, перед современной системой образования стоит двуединая задача; во-первых, формирование этнического самосознания обучающегося как представителя конкретного этноса, во-вторых, включение его в систему межкультурной коммуникации на основе идей толерантности и принятия. Школьная география, в этом отношении, обладает достаточно широкими возможностями.

Литература

1. Демидова Е. И., Николаев А. Н. Социокультурные ценности как фактор российского политического процесса // Власть. — 2016. — № 4. — С. 14–20.
2. Зинатулина И. Н. Психолого-педагогический аспект культурологического подхода в образовании // Вестник ЮУрГГПУ. — 2016. — № 8. — С. 57–62.
3. Кардышевская М. А. Методика реализации гуманистического потенциала школьной географии (на примере курса «География России», 9 класс). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2005.
4. Максаковскпй В. П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. — Москва: ВЛАДОС. — 1998. — 416 с.
5. Хотинец В. Ю. О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание. Социс. — 1999. — № 9. — С. 73.
6. Хусаинов З. А. Экологическое мышление и экологическое сознание — основа формирования экологической культуры молодого поколения // Евразийский Союз Ученых. — 2015. — № 3–1 (12). — С. 62–64.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДЕТСКАЯ ЧИТАЛЬНЯ – КНИГА ГЛАЗАМИ ЧИТАТЕЛЯ, ПЕДАГОГА, ПИСАТЕЛЯ, ХУДОЖНИКА, БИБЛИОТЕКАРЯ

Аникина Анна Дмитриевна, Радюкевич Анна Михайловна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Anna D. Anikina, Anna M. Radyukevich
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. С. Корвацкая, канд. искусствоведения
anna.anikin.a1808@gmail.com, anyushar@mail.ru

УДК 76.03/.09

Журналы «Воробей» и «Новый Робинзон» (1920-х гг.) в контексте развития визуального оформления отечественных периодических изданий для детей в XX веке

Аннотация. Анализируются художественное оформление и верстка периодического издания «Воробей» (позднее «Новый Робинзон»). Выделяются и описываются стилевые особенности иллюстраций художников, неизменно участвовавших в издании выпусков журналов, прослеживается их связь с эпохой.

Ключевые слова: детские периодические издания, С. Я. Маршак, верстка, иллюстрация начала XX века, ленинградская школа книжной графики.

The *Vorobei* and *Novi Robinson* magazines (1920s): Development of visual design in Russian periodicals for children in the 20th century

Abstract. The article analyses the design and layout of the Vorobei (‘Sparrow’) periodical (later Novi Robinson (‘New Robinson’)). It brings out the stylistic features of illustrations by the artists who continuously contributed to its issues, tracing their connection with the era.

Keywords: children’s periodicals, S.Ya. Marshak, layout, illustration in the early 20th century, Leningrad school of book graphics.

Введение

По мысли Ф. Арьеса, детство — это не просто фаза человеческой жизни, а понятие, имеющее сложное неодинаковое содержание в разные эпохи [Сазоненко, 2021, с. 86]. Во многом это содержание определяется различными культурными явлениями, в числе которых — детские периодические издания. Ранний советский период — переломная эпоха, меняются устоявшиеся нормы и морали, создается новая литература, в сознание детей внедряются новые герои и персонажи.

Детская Читальня РГПУ им. А. И. Герцена является правопреемницей Показательной библиотеки по детскому чтению при Педагогическом институте дошкольного образования, открытой в 1922 году. Ее создательница — О. И. Капица (1866–1937) была специалистом в об-

ласти детской литературы и фольклора дореволюционной России, основателем кафедры детской литературы в институте им. А. И. Герцена.

Созданная Капицей Студия детских писателей (С. Я. Маршак, К. И. Чуковский, В. В. Бианки, Н. Л. Дилакторская) стояла у истоков новой советской периодики.

До революции выпускались журналы следующих категорий: научно-популярные, духовно-просветительские, общественно-политические [Капустина, 2014]. После революции тематика журналов изменилась. В 1922 году создается пионерская организация и начинается эпоха журналов для пионеров, целью которых было воспитание подрастающего поколения в коммунистическом духе.

В октябре 1923 года в издании «Петроградская правда» вышел первый номер журнала «Воробей». На обложке указан тип издания — альманах, т. е. собрание литературных произведений, не разделенное рубриками и без характерного для журнала оформления. Внимание уделялось именно литературному содержанию, а не иллюстративному. В альманахе печатались произведения многих известных писателей и художников начала XX века: А. Я. Афанасьевой, Б. С. Житкова, В. В. Бианки и других авторов. Иллюстрировали произведения В. М. Ермолаева, М. Пашкевич, М. Г. Язвин, А. А. Ушин, М. П. Бобышев, К. И. Рудаков, Л. А. Юдин.

С четвертого номера 1924 года в работе над «Воробьем» стал участвовать С. Я. Маршак, и в результате альманах с простой структурой постепенно наполнился рубриками и приобрел свое неповторимое лицо. Маршаку удалось привлечь к участию известных к тому времени поэтов и прозаиков: Б. Л. Пастернака, К. А. Федина, Б. А. Лавренева, Н. С. Тихонова, и других, а также начинающих литераторов: Е. Я. Данько, Е. Л. Шварца, В. А. Каверина.

Сложилась активная и мыслящая творческая среда: и писатели, и художники были близки друг другу по эстетическим взглядам, обладали профессиональным знанием искусства книги и достаточным опытом, позволяющим смело экспериментировать.

В июле 1924 года журнал «Воробей» был переименован в «Новый Робинзон» и стал выходить каждые две недели. Изменение названия было вызвано идеологическими соображениями: «... теперешняя жизнь — робинзонская» — объяснили редакторы [Лукашенко, 2015, с. 243–244]. Рубрикация журнала «Новый Робинзон» расширилась в сравнении с первыми выпусками «Воробья» и от развлекательной все более сдвигалась в общественно-политическую и естественно-научную стороны.

Верстка и типографика

С первых номеров альманаха «Воробей» мы видим интересную типографику. Использовались различные приемы иллюстративной и шрифтовой верстки. В первых номерах сохранились традиции книжного оформления XIX века. В частности, колонтитулы часто украшаются орнаментами и узорами (рис. 1).

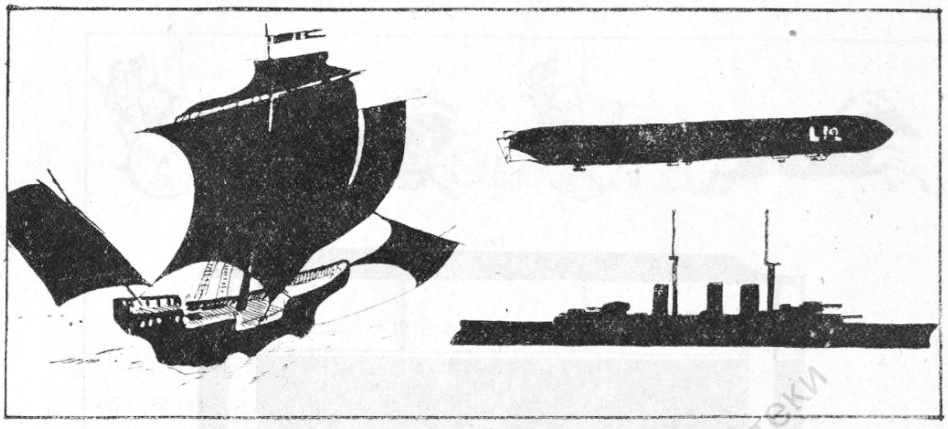
В 1924 году, с изменением названия журнала изменяется и подход к его оформлению. Авторы стараются заинтересовать юного читателя, экспериментируя с иллюстрациями и текстом на страницах журнала. Дизайн первых номеров за 1924 отличался более гармоничной пластической и ритмической организацией. Типографика следующих номеров более эклектична.

В № 15–16 за 1925 год прием оформления иллюстраций очень схож с комиксами или графическим рассказом (рис. 2).

Художники, работавшие в журналах

Вера Михайловна Ермолаева (1893–1937) — русский и советский живописец, график, художница-иллюстратор, деятель русского авангарда. Под влиянием Малевича Вера Михайловна увлеклась беспредметным искусством, изучала проблемы развития искусства и художественной формы.

В конце 1920-х годов сотрудничала с журналами «Воробей», «Новый Робинзон», «Чиж» и «Ёж». В журнале «Воробей» находится одна из первых работ Веры Михайловны в качестве иллюстратора. Рисунки к детским литературным произведениям более академичны, в отличие



4. Парусный корабль, на котором Колумб открыл Америку, и современный броненосец и цеппелин.

Юдин.

Загадки.

1

Вдоль по речке по водице
Плывет лодок вереница,
Впереди корабль идет
За собою их ведет.
Весел нет у малых лодок,
А кораблик больно ходок.
Вправо, влево, взад, вперед
Всю ватагу повернет!

2

Без головы родится,
А шляпкою гордится.

3

Тоненькая рыбка
Так шибко, шибко, шибко
Ныряет да ныряет,
Ныряет, исчезает,
А хвост свой каждому на память
оставляет.

4

Я с ножками, но не хожу,
Со спинкою, но не лежу.
Садитесь вы,—я не сижу.

Скороговорка.

Ты, чай, чаю-то не чаяла здесь пить?
Уж такой тебе случай,
Что ты чай
Нынче пьешь-то невзначай!

38

Из фондов Российской национальной библиотеки

Рис. 1. Журнал «Воробей». 1924, № 1. Скорость. Рис. Юдина

от живописи и графики Ермолаевой. Возможно, это происходило потому, что авангардное течение в 20-е годы не приветствовалось властью (рис. 3).

Владимир Васильевич Лебедев (1891–1967) на протяжении всей своей жизни работал как художник детской книги, внес огромной вклад в разработку и создание ее художественной конструкции. Считался автором нового стиля агитационного плаката.

Лебедев являлся художественным редактором детского отдела Госиздата в Петрограде и, конечно, принимал участие в разработке журналов «Воробей» и «Новый Робинзон». На основе графического метода художника была создана «Лебедевская школа» книжной графики.

Наиболее близкий к кругу Лебедева*, Николай Андреевич Тырса* (1887–1942) применил и по-своему развил те же творческие принципы, на которых строились лебедевские книжки — объединяющий ритм, строгость и последовательность композиции, лаконичность и плоскостность изображения. Но при этом, прослеживается своеобразие и самостоятельность образного мышления Тырсы. Он был большим живописцем, мастером пейзажа и портретистом. Творчество этого мастера включает также плакаты и предметный дизайн в области изделий из стекла.

В «Новом Робинзоне» Тырса чаще всего иллюстрировал литературный раздел и рубрику «Лесная газета». Из опыта живописи исходит своеобразная специфика его образов, реализованных в графике журнала.

Примечательно, что Лебедев всегда занимался книжками для самых маленьких, где изображение имеет гораздо больше значения, чем текст, а Тырса уже в 1920-х годах иллюстрировал книги для старших школьников — прозу Б. Житкова и Н. Тихонова, биографические и историко-революционные повести, рассказы о приключениях [Петров, 1962, с. 361–362].

Николай Фёдорович Лапшин также был близок «лебедевскому» кругу. Оформлял в Госиздате самые разнообразные книги — от стихов Мандельштама и рассказов Житкова до научно-популярных сочинений по географии, физике, астрономии, а также истории технических открытий.

Лапшина можно назвать основоположником и крупнейшим мастером нового для того времени жанра в области художественной графики — жанра оформления «производственных» и научно-популярных книг. «В руках Лапшина диаграммы, схемы и географические карты стали явлением искусства. Он угадывал меру равновесия между познавательными и декоративными качествами рисунка, не жертвуя при этом ни предметной точностью изображения, ни его графическим изяществом» [Петров, 1962, с. 363].

Чаще всего Лапшин иллюстрировал тексты М. Ильина, заведующего рубрикой «Лаборатория Нового Робинзона».

Стилистические поиски художников

Подход к иллюстрированию детских книг и журналов раннесоветского периода у многих художников был новаторским. Иллюстрации 1920-х годов отличались от утонченных образов мастеров XX века. Они были динамичными, яркими и контрастными. Иллюстрации «жили» в тексте, а не сопровождали его. Эксперименты с верстkой и графическими приемами направлялись в большей степени творческой интуицией, нежели сознательным расчетом.

Иллюстрации к журналам созданы в период с 1923 по 1925 годы. Видны отголоски различных художественных течений: авангардизма (1905 — 1907), супрематизма (1910-е), конструктивизма (1920 — 1930), соцреализма (конец 1920-х — начало 1990-х).

В журналах работали несколько представителей Ленинградской пейзажной школы. Школа отличалась от других работавших тогда в Ленинграде художников различных направлений — «мирискусников», авангардистов, соцреалистов, неоакадемистов-пейзажистов. Для школы характерна прозрачная, глубокая свето-воздушная среда, мягкая пластика, открытые насыщенные цвета.

Дальнейшая судьба журнала

Упор на занимательность, отсутствие директивных материалов в «Новом Робинзоне» вызвали резкую критику комсомольских деятелей, в результате чего в июне 1925 года журнал был закрыт. Его авторы несколько лет спустя стали костяком новых журналов «Ёж» и «Чиж».

Как выставка в трубу вылетела.

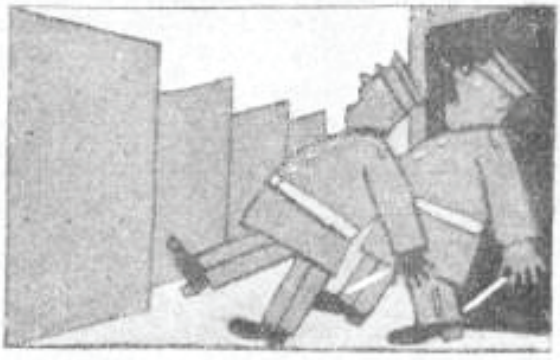
В Чехо-Словакии детские группы устроили выставку своих работ. Полиция выставку закрыла и запечатала. Тогда дети..

1. Вот было дело, братцы!
Стал на выставку народ собираться.
А в двери полиция—шасть:
Это вам не советская власть!

2. — Что такое у вас? Агитация?
Что на стенке весит? Прокламация?
Запечатаем мы дзери сургучом, сургучом.
Вы сюда не попадете нипочем, нипочем!

3. Вот было, братцы, дело!
Только за городом стемнело,
Порешили на собрании ребята:
Наплевать нам, что дом запечатан!

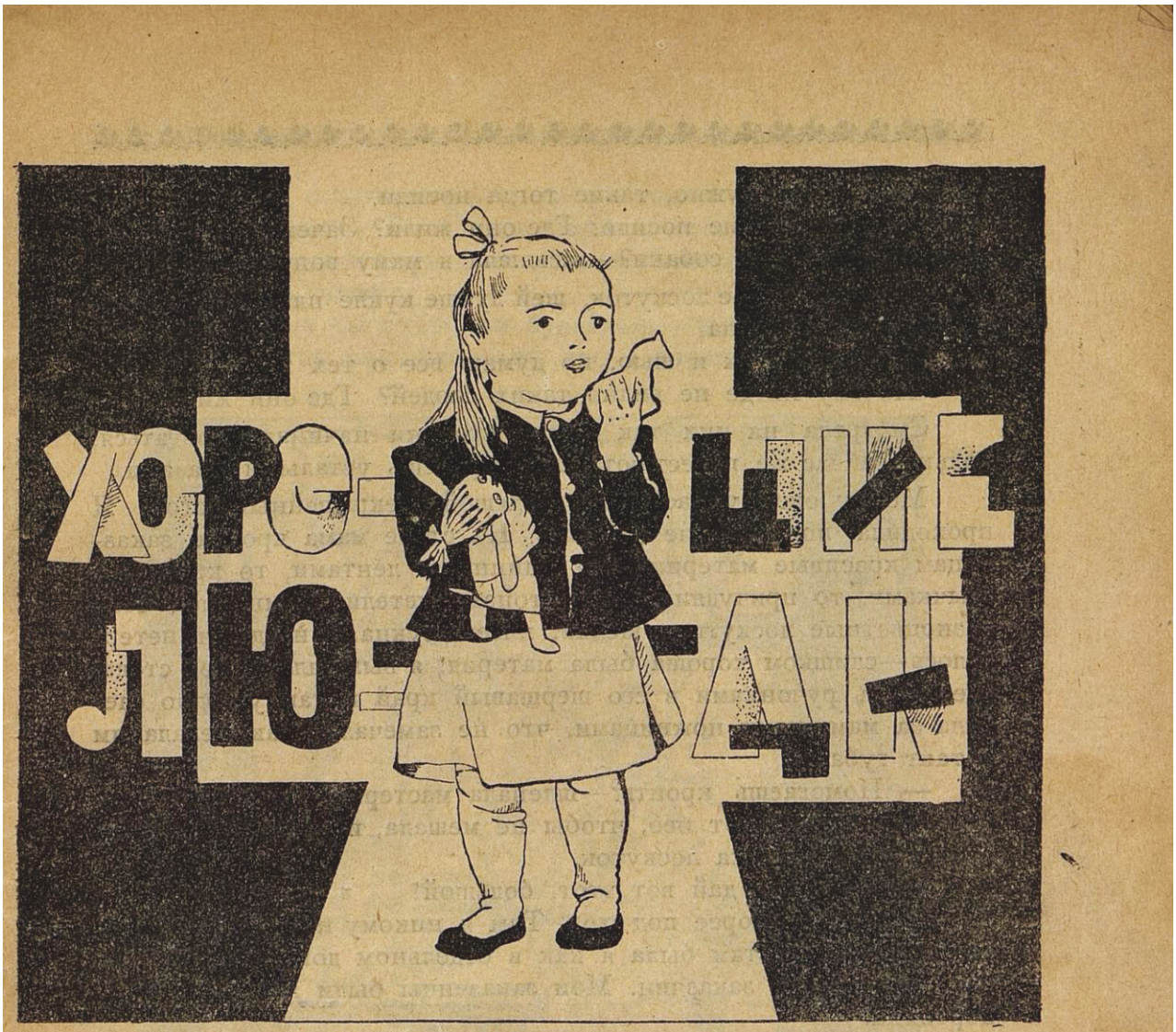
4. Двери-то жандармы забили,
А трубу, ротозеи забыли!
А нам все одно—что дверь, что труба.
Ведь вся-то наша жизнь есть борьба!



5. Вот было, братцы, дело!
На выставке работа закипела.
Проработали ребята без устали ночь
Все картины, да плакаты повынесли прочь.

6. А на утро жандармы взглянули:
На стене только фиги да дули..
На последней картинке видно,
До чего жандармам обидно!

Рис. 2. «Новый Робинзон» 1925, № 15–16. Рубрика «Красная Смородина» Как выставка в трубу вылетела



Повесть

I

Наша комната.

Начинаю я себя связно помнить в большой комнате с двумя окнами. Сидишь, бывало, на подоконнике и долго, долго разглядываешь узор тюлевых занавесок; занятный был узор: за столом сидели люди в широкополых шляпах, с ружьями за плечами; в руках они держали большие кружки, а у ног их лежали собаки.

К маме, к мастерицам, к гостям, даже к маминым заказчицам приставала я с расспросами об этих картинках:

— Этих дядей как звать?

— Это охотники,—сказала как-то мама.

— А собачек тоже звать «охотники»?—Мама молчит и шьет.

— Мама, зачем у них такие большие шляпы?—не унимаюсь я.

5

Рис. 3. «Воробей» 1923, № 1. «Хорошие Люди» А. Афанасьева. Рис. В. М. Ермолаевой

Заключение

В альманахе «Воробей» и трансформировавшемся из него журнале «Новый Робинзон» отразились важные процессы, которые проходили в XX веке в сфере книжной графики — смена стилистики, отношение к иллюстратору как к автору, заполнение выпусков разноплановыми материалами и рубриками. По иллюстрациям в этих журналах можно проследить, с чего начинали свой творческий путь крупнейшие художники книги того времени.

В издательском деле царила атмосфера экспериментирования, что присуще всей культурной сфере раннего советского периода: на место стилизации, характерной для дореволюционных детских изданий пришло живое и меткое наблюдение реальной натуры.

Несмотря на то, что «Воробей» и «Новый Робинзон» просуществовали менее двух лет, след, оставленный этими изданиями в советской периодике, ярок и значителен.

Литература

1. Капустина Г. Л. Детская периодика: исторический, функционально-типологический и содержательный аспекты / Г. Л. Капустина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 1(129). — С. 99–105.
2. Лукашенко Л. Новая детская литература: Особенности поэтики журналов «Воробей» и «Новый Робинзон» 1923–1924 годов под редакцией С. Я. Маршака / Л. Лукашенко // Летняя школа по русской литературе. 2015. Т. 11, № 3. — С. 241–249.
3. Петров В. Из истории детской иллюстрированной книги 1920-х годов. Искусство книги 1958–1960. Выпуск 3. Москва: Искусство, 1962. С. 349 — 364.
4. Сазоненко М. А. Атрибуты советского детства: история трансформации (на примере иллюстративного материала детских журналов 1920–1990-х годов) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/atributy-sovetskogo-detstva-istoriya-transformatsii-na-primere-illyustrativnogo-materiala-detskih-zhurnalov-1920–1990-h-godov (дата обращения: 19.04.2023).

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

Yuri V. Afanasev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. С. Корвацкая, канд. искусствоведения
aiu2050@yandex.ru

УДК 76.03.09

Основные взаимосвязи книжного ансамбля и содержания в американском комиксе XX–XXI веков

Аннотация. Анализируются основные взаимовлияния книжного ансамбля и содержания в американском комиксе 20–21 вв. Эти взаимовлияния соотносятся с историей жанра комиксов и его восприятием американским обществом. Автор приходит к выводу, что позитивная динамика отношения американцев к комиксам и восприятие комиксов как произведений искусства определили растущее качество произведений в этом жанре.

Ключевые слова: американский комикс, книжный ансамбль, сборник комиксов, издание, твердый переплет.

The main interrelations between the book's ensemble and content in 20th- and 21st-century American comics

Abstract. The article analyzes the main connections between the book's ensemble and content in 20th- and 21st-century American comic books. We look into how they correlate and explore the

history of the comics genre and its perception in American society. The author comes to the conclusion that the positive dynamics of Americans' attitude to comics and their perception as artwork have determined the growing quality of works in this genre.
Keywords: American comics, book ensemble, comic book digest, publication, hardcover.

Американский комикс развивался как сложное многоаспектное явление. В течение всей его истории не раз изменялось отношение к этому жанру. На протяжении 20-го в. происходили постоянные изменения содержания и типов издания и, очевидно, это два взаимосвязанных аспекта такого феномена, как американский комикс. Нами будет проведен анализ следующих аспектов комиксов: работы с панельной сеткой, подходов к визуальной части произведения, размещения элементов на странице, стереотипных тем. Данные характеристики будут показаны во взаимодействии с книжным ансамблем комикса. Изучение упоминаемого взаимодействия представляет научный интерес по причине пробелов в научном знании в данном вопросе. Также понимание взаимосвязей издания и содержания комиксов важно для создателей комиксов. Оно позволит изучить закономерности в истории комиксов и увеличить их продажи.

В США начала 20-го столетия комиксы имели репутацию юмористических историй с низкой художественной ценностью [Денисова, 2011, с. 56]. Так, художник М. Канифф говорит, что комиксы не являются «формой искусства» [Макклауд, 2018, с. 27]. Подобное отношение к комиксам будет господствовать вплоть до конца столетия. Здесь и далее в статье будет использована общепринятая периодизация американских комиксов. Она включает: золотой (1938–1950 гг.), серебряный (1950–1970 гг.), бронзовый (1970–1986 гг.) века и современную эпоху (1986 г. — настоящее время) [Волков, Кутузов, 2017, с. 10–22].

Для 1920-х гг. характерно издание комиксов в виде газетных стрипов — коротких юмористических историй в форме ленты. Краткая форма, а также семейная направленность, определили нарратив стрипов. Большинство таких комиксов показывают один небольшой комический эпизод или обыгрывают каламбур. Что касается графики, эмоции героев и их действия в этих комиксах однозначны и предельно понятны, ведь стрипы предназначались в т. ч. для людей, не являющихся поклонниками жанра комиксов. Итак, появление в стрипах одних и тех же персонажей мотивировало читателей покупать газеты регулярно, благодаря чему комиксы начинают издаваться в виде журналов. В них начинает использоваться вертикальный прямоугольный формат страницы. Он является стандартом для большинства комиксов. Перечислим особенности комиксов прямоугольного вертикального формата.

— Использование установочного кадра (крупного изображения, задающего контекст сцены, показывающего взаимосвязь объектов в ней), помещаемого либо на открывающей странице, либо вверху или в левой части страницы из-за его преобладающего над прочими панелями размера [Макклауд, 2019, с. 160–168].

— Вне установочных кадров показываются лишь существенные части объекта, например, голова персонажа. Это позволяет разместить больше объектов на странице.

— Упрощенная и стилизованная графика [Фелисова, 2019, с. 175], использование повторяющихся кадров, ограниченная палитра, заливки фонов сплошным цветом [Корончик, 2023, с. 555].

— Использование трех рядов панелей. Панельная сетка из трех рядов самая популярная и с ней комикс наиболее гармонично смотрится на вертикальной странице.

Поворотным моментом в истории комиксов является появление Супермена в первом выпуске серии комиксов «Боевые комиксы» (DC Comics, США, 1938 г.). Из-за неимоверной популярности историй об этом герое издатели начинают активно выпускать журналы о людях со сверхспособностями. Благодаря этой тенденции появляется наиболее известный во всем мире формат журнала комиксов — цветное издание-антология, содержащее до тридцати страниц, соединенных скрепками. Формат антологии позволял издателям без коммерческих рисков вводить новых персонажей. Сюжет комиксов 1930-х гг. имеет сериальный формат, а истории из разных выпусков в них обычно связаны друг с другом. Несмотря на достоинства антологий, журналы комиксов имели в «Золотом веке» примитивные сюжеты и графику, что укрепляло их статус несерьезных произведений для детей. Однако, в 1970-е гг., после завершения «Серебряного

века» комиксов, появляются взрослые коллекционеры. Проблемой для них становится поиск необходимых номеров. В качестве ее решения издатели предлагают сборники журнальных историй в мягком переплете. Благодаря сборникам появляется такая модель реализации комиксов, как ограниченная серия — предтеча графического романа. Таким комиксам свойственна завершенность, обособленность от регулярных серий и альтернативный взгляд на классические сюжеты комиксов. После успеха ограниченных серий в мягком переплете издатели начинают активно публиковать комиксов в нестандартных форматах.

Так, в последней трети 20-го в. начинают издаваться комиксы горизонтального формата. В основном это различные стрипы и экспериментальные произведения, например, «Частный детектив» Б. К. Вона (Image Comics, США, 2015 г.). На данном комиксе мы рассмотрим художественные особенности подобных произведений. Им свойственны демонстрация последовательных действий и горизонтальные кадры во всю страницу, которые походят на кадры из кинофильма. В них фигуры героев в основном показываются целиком, страницы здесь схожи с книжными иллюстрациями. В «Частном детективе», и в целом горизонтальных комиксах, зачастую используется два ряда панелей, для комфортного восприятия изображений. Таким образом достижением конца 20-го в. становится распространение комиксов вертикального формата.

В «Бронзовом веке» комиксов формируются новые подходы к их созданию. Авторы отходят от работы со сценарными штампами и начинают внедрять в комиксы реалистичные черты, а также исследовать литературные границы жанра через экспериментальные произведения. Художники начинают рисовать более реалистичные изображения, использовать в панельной сетке круги, треугольники, изображения, выходящие за границы панели. Многие иллюстраторы создают живописные изображения традиционными материалами, обогащая язык комиксов. Итогом интенсивного развития комиксов во второй половине 20-го в. становится выход графического романа «Контракт с богом» У. Айснера (Baronet Press, США, 1978 г.). Это пропитанное религией произведение является серьезным философским высказыванием. Отметим, что оно продавалось в книжных магазинах, в отличие от журналов комиксов, которые распространялись через киоски и магазины комиксов. «Контракт с богом» стал прецедентом для мира комиксов и одним из первых произведений, названных графическим романом [Айснер, 2022, с. 5–11]. Если Айснер в начале 20-го в. не высказывался о сущности комиксов, то к его второй половине автор уже открыто говорил о том, что считает комиксы искусством и видит в них потенциал [Макклауд, 2018, с. 26].

Кульминацией второй половины 20-го в. в истории комиксов в США становится начало массового издания книг в твердом переплете. Основные их разновидности это абсолютное издание увеличенного формата в картонном кейсе, сборник в твердом переплете, альбомное издание увеличенного формата. Из-за схожести с изданиями классической литературы, такие комиксы способствуют укреплению мнения о том, что в данном жанре могут создаваться достойные произведения. Благодаря новому статусу комиксов, произведения с высокой художественной ценностью начинают появляться в большом количестве. Таким образом, становится очевидно позитивное влияние твердого переплета на характер сюжетов. Комиксы каждого типа издания в твердом переплете имеют свои особенности. Так, издания стандартного размера содержат законченную историю или сборник историй, выходивших в журналах. В абсолютном формате издаются обычно графические романы — масштабные произведения, сюжет которых зачастую связан с важными историческими событиями, религией или переосмыслением классических комиксов. Премиальный формат абсолютных изданий соотносится с высокой культурной ценностью графических романов.

Анализируя проведенную работу, можно заметить очевидные взаимосвязи содержания и книжного ансамбля в американском комиксе. Во-первых, это связь качества издания и переплета с качеством произведения. Так, из-за плохой репутации комиксов в начале 20-го в., они печатались в изданиях низкого качества. В ходе интенсивного развития индустрии комиксов появляются коллекционные издания. Благодаря этому, американское общество увидело потенциал комиксов как искусства, что еще сильнее стимулировало развитие индустрии. Во-вторых, важной взаимосвязью является связь через ориентацию страниц. Так, горизонтальный формат

кинематографичен, он используется в экспериментальных работах и стрипах, для него характерно два ряда панелей. Вертикальный формат наиболее популярен, в нем используются установочные кадры и три ряда панелей. В-третьих, каждому типу издания зачастую присущ определенный жанр комиксов. Например, для абсолютного издания характерен жанр графического романа. Таким образом, изменение отношения американской общественности к комиксу, формат, тип и качество издания влияют на эволюцию жанра, и подходы к работе с книжным ансамблем комиксов.

Литература

1. Айснер У.; Заславский М. (пер.). Комикс и последовательное искусство. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 184 с.
2. Волков А. В., Кутузов К. С. Тайная история комиксов. Москва: АСТ, 2017. 333 с.
3. Денисова А. И. Американский комикс: факторы развития и феномен популярности // Аналитика культурологии. 2011. № 21. С. 56–57.
4. Корончик В. Г. Характеристика комикса как формы визуальной коммуникации // МНКО. 2023. № 2. 553–555. DOI: 10.24412/1991–5497–2023–299–553–555.
5. Макклауд С., Кистяковский В. (пер.). Переосмысление комикса: эволюция формы искусства. Москва: Белое яблоко, 2018. 241 с.
6. Макклауд С., Приходько Е. (пер.). Создание комикса. Как рассказать историю в комиксах, манге и графических романах. Москва: Белое яблоко, 2019. 272 с.
7. Фелисова Т. А. Комикс — порождение американской массовой культуры // Вестник культурологии. 2019. № 3. С. 174–192.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лебедева Анна Алексеевна,
НП «Содействие химическому и экологическому образованию»,
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

Anna A. Lebedeva
Non-profit partnership “Promotion of chemical and environmental education”,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
lebedeva1819@bk.ru

УДК 37.02

Участие в учебно-исследовательской проектной деятельности как способ формирования экологического сознания младших школьников

Аннотация. Раскрывается специфика и воспитательный потенциал учебно-исследовательских экологических проектов в начальной школе. Анализируя материалы XIII Всероссийского конкурса «Человек на Земле», автор оценивает потенциал учебно-исследовательской проектной деятельности в формировании экологического сознания младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, экологическая функциональная грамотность, экологическое воспитание, экологическое сознание, учебно-исследовательские проекты, конкурс экологических проектов.

Educational and research projects as a way of forming ecological consciousness among younger schoolchildren

Abstract. This article reveals the specifics and instructional potential of educational and research environmental projects in primary school. We draw upon the materials of the 13th All-Russian Contest 'Man on Earth' to assess the potential of educational and research projects for forming ecological consciousness among younger schoolchildren.

Keywords: junior schoolchildren, ecological functional literacy, ecological education, ecological consciousness, educational and research projects, competition of ecological projects.

Введенное ЮНЕСКО в 1957 году понятие «функциональная грамотность» в настоящее время приобретает новый смысл и особое значение.

Сегодня это базовое образование личности, которое представлено определенными показателями. Если мы говорим об учащемся, завершающем обучение в начальной школе, то остановимся на том, что он должен обладать:

— готовностью взаимодействовать с окружающим миром;
— возможностью решать учебные и жизненные задачи;
— способностью строить социальные отношения;
— рефлексивными умениями [Виноградова, 2018, с.22].

Рассмотрим подробнее такой инвариантный компонент функциональной грамотности, как естественнонаучная грамотность, которую PISA определяет как «способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность интересоваться естественнонаучными идеями».

Можно выделить четыре принципиально важные составляющие естественнонаучной грамотности младшего школьника.

1. Готовность осваивать и использовать знания о природе.
2. Осознание ценности и значения научных знаний о природе.
3. Овладение методами познания природных явлений.
4. Способность к рефлексивным действиям [Виноградова, 2018, с. 196]

Одним из ответвлений естественнонаучной грамотности можно считать экологическую грамотность, которая приобретает все большую актуальность в ходе развития техники и производства, роста влияния человеческой деятельности на окружающую среду.

Под экологической грамотностью принято понимать запас экологических знаний и возможность применения этих знаний и навыков в повседневной жизни [Гревцева, 2021, с. 29].

Цель развития экологической грамотности состоит в том, чтобы сформировать ответственное отношение к окружающей среде. Оно выражается в активной деятельности, направленной на изучение окружающей природы, соблюдении нравственных и правовых принципов природопользования, охране природы и пропаганде такого рода деятельности [Нестерова, 2019].

Наряду с понятием экологической грамотности необходимо рассмотреть содержательно более глубокое понятие — экологическое сознание [Панов, 2006, с. 92], которое тесно связано и часто смешивается с такими понятиями, как экологическая культура и экологическое поведение человека. Учитывая важность этих понятий, приведем их определения в том виде, в каком это сделано В. А. Ясвиным.

Экологическая культура — это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Экологическое поведение — это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования [Ясвин, 1999, 24 с.].

Важно отметить, что младший школьный возраст обладает значительным потенциалом с точки зрения экологического воспитания. На базе способности целостно воспринимать сложные объекты и явления, синтетического склада ума и специализации на оперировании образами, формируются словесно-логическое мышление, вербальные способности, произвольная сфера. Именно произвольность поведения и деятельности, по мнению ряда психологов, можно назвать ключевым возрастным новообразованием этого периода.

Активная деятельность ребенка в экологических ситуациях способствует формированию нравственной позиции и системе поведенческих умений, что выражается в моральных суждениях, нравственном выборе, проявлении сопереживания и милосердия, как составной части экологической культуры личности.

За активное включение детей в экологически направленную деятельность говорит и тот факт, что только в ней возможно формирование столь ценного социального опыта — опыта пережитой ситуации, который будет сложен из собственных переживаний, предпринятых действий, их анализа и оценки. Не менее важен анализ поступков других людей, их переживаний, в том числе, в произведениях изобразительного искусства, художественной литературы, кино и т. д., переработанный и присвоенный [Цветкова, 2000].

С этой же стороны для формирования экологического воспитания важна демонстрация конкретных фактов взаимодействия человека и природы, особенно на местном материале. Важно представить детям разнообразие природоохранной деятельности взрослых, их мотивы и задачи.

Актуальный в младшем школьном возрасте мотив любознательности необходимо стимулировать в полной мере. Это даст возможность сформировать субъектную образовательную позицию, в которой ребенок сохранит интерес к познанию и исследовательское поведение. Максимально полезной и продуктивной в данном случае может быть технология проектно-исследовательской деятельности.

Авторы технологии проектной деятельности — философ и педагог Джон Дьюи и его ученик Уильям Херд Килпатрик — считали необходимым показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые в последующем пригодятся им в жизни. Для этого необходима актуальная проблема из жизни ребенка, для решения которой предстоит найти недостающие знания.

В основе технологии лежат развитие познавательных навыков, умение конструировать собственное знание, ориентироваться в избыточном и многообразном информационном пространстве, развитие критического мышления. Ориентированная на самостоятельную деятельность, она может реализовываться индивидуально, в парах, в группах.

Метод проектов, как технология, представляет собой совокупность поисковых, исследовательских, проблемных методов, по своей сути творческих.

К организации учебно-исследовательской проектной деятельности предъявляются следующие требования:

— инициатива учащихся в разработке проекта;
— ориентированность на решение конкретных проблем;
— реалистичность, осуществимость, опора на существующие ресурсы;
— значимость для окружения;
— педагогическая значимость;
— исследовательский характер;
— гибкость.

В системе образования метод проектов более предполагается к реализации в учреждениях дополнительного образования, где больше простора для выбора темы, времени для осуществления и презентации результатов. Однако он может быть реализован и в учреждениях основного образования, так как подразумевает междисциплинарное обучение, реализует принцип «обучения в деятельности», способствует выходу за пределы школы, преодолению ее изолированности от общественной жизни, воспитывает индивидуальную ответственность, формирует умение работы в команде.

Значимым этапом выполнения учебно-исследовательского проекта становится представление результатов сначала ближайшему окружению, а далее, возможно, на городских, региональных и всероссийских конкурсах и конференциях.

Всероссийский конкурс учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле», который проводится с 1996 года, видит своей целью формирование экологической культуры подрастающего поколения. Учредитель и организатор конкурса — Некоммерческое партнерство «Содействие химическому и экологическому образованию», соорганизаторами являются химический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова и Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь» [Положение XIII Всероссийского конкурса «Человек на Земле»].

В Положении конкурса отмечено: «Участие в Конкурсе — замечательная возможность применить свои знания в области экологии, защитить природные ресурсы, познакомиться с разнообразными животными и растениями, понять экологические особенности родного края, … научиться оберегать и сохранять окружающую нас среду…» [Положение XIII Всероссийского конкурса «Человек на Земле»].

На XIII Всероссийский конкурс «Человек на Земле» было представлено 373 работы школьников.

Тематику работ можно наглядно представить следующим образом (рис. 1).

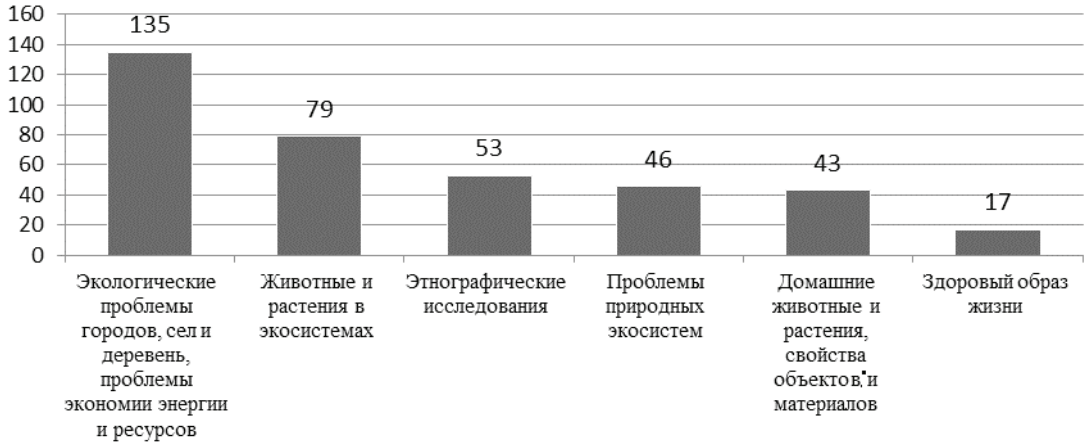


Рис. 1. Тематика учебно-исследовательских проектов

Остановимся более подробно на анализе работ номинации № 4 — «Первые шаги в экологии», в которой принимали участие дети младшего школьного возраста. На конкурс поступило 63 работы, больше половины (39 работ, 62 %) выполнено в учреждениях дополнительного образования, 24 работы, 38 % — в общеобразовательных учреждениях под руководством классных руководителей.

Стоит отметить помощь и участие взрослых, в особенности родителей учащихся. 71 % проектов подготовлен при содействии семьи (помощь в сборе информации, проведении наблюдений и экспериментов, проектировании решения, связь со специалистами).

Основные методы работы: анализ литературы (95 %), наблюдение (17 %), опыты над объектами и материалами с целью выяснения их свойств (24 %), эксперименты (43 %), творческая работа (14 %) и социальнозначимая деятельность (3 %). Из приведенных цифр можно сделать вывод о том, что большинство учебно-исследовательских проектов включают в себя сразу несколько методов.

Важная часть проектно-исследовательской деятельности — презентация результатов. Учащиеся представляли результаты своих проектов одноклассникам (22 проекта, 35 %), членам семьи (6 проектов, 10 %) и на школьных и районных конференциях (3 проекта, 5 %).

В качестве объектов исследования младшие школьники чаще всего избирают домашние растения (15 работ, 24 %) или животных (7 работ, 11 %).

Дети высевают рассаду в домашних условиях, оценивают влияние на нее различных факторов, ведут наблюдения, фиксируют их на фото и в журнале наблюдений. Также высаживают растения в открытый грунт, экспериментируют с сортами, способами удобрения и ухода. Дан-

ный вид деятельности воспитывает ответственность, наблюдательность, требует теоретической подготовки и помощи взрослых, поэтому в большинстве случаев, проводится с помощью старших членов семьи, руководителей объединения или класса.

В качестве объекта наблюдения младшие школьники также охотно выбирают домашних питомцев: дети изучают историю породы, рекомендации по питанию и уходу, возможности дрессировки домашних животных, наблюдают за детенышами.

Среди младших школьников популярны эксперименты, направленные на выявление свойств объектов и материалов — известняка, почвы, воды, куриного яйца и т. д.

Эти наиболее популярные, перечисленные выше тематические группы исследований, прежде всего, направлены на получение личностного результата. В ходе таких исследований ребенок имеет возможность задавать вопросы, искать информацию, проверять свои догадки опытным путем, делать выводы об объектах окружающего мира. К данной категории, направленной на получение личностного результата, относятся исследования, касающиеся здорового образа жизни (8 проектов, 13 %). Они дают детям возможность больше узнать о своем организме, как части природы.

Другой тематический уровень включает в себя экологические проблемы окружающего мира, внешнего пространства (6 работ, 10 %). Проследить логическую зависимость экологического состояния природного объекта от причин, не поддающихся явному наблюдению, ребенку сложнее, поэтому велика роль взрослых — педагогов, родителей. Их задача — вовлечь, привлечь ребенка к созидательной деятельности, дать ему возможность ощутить свою субъектность, способность попробовать изменить ситуацию. Учащиеся при помощи несложных методик изучают экологическое состояние лесных насаждений, водных объектов, оценивают его, узнают о природоохранной деятельности организаций и заинтересованных граждан, предлагают свои варианты для улучшения ситуации.

Вопросы вторичной переработки отходов (3 работы, 10 %), несмотря на свою значимость в масштабах региона, страны и мира, младшими школьниками прорабатываются локально. Учащиеся могут сортировать отходы, сдавать их в пункт приема, не прослеживая дальнейших перспектив, либо такое исследование завершается изготовление поделок из отходов, что более относится к творческой деятельности.

Анализируя методы исследования, стоит отметить не только анализ литературных источников по интересующему учащихся вопросу, что несомненно является важным умением, но и обращение за необходимой информацией к специалистам — педагогам-предметникам, экологам, биологам, работникам научных лабораторий, биостанций, заповедников и т. д. Не вызывает сомнения, что ведущая роль в организации и проведении такой коммуникации отводится взрослому — руководителю проекта или родителю учащегося, что не умаляет обучающего и воспитательного потенциала взаимодействия.

В выполнении проектно-исследовательской работы вообще, а экологической направленности, в частности, выходят на первый план нравственно-этические вопросы, которые касаются выбора живых существ в качестве объектов исследования и границ применения допустимых методов исследования. По этой причине главной ценностью конкурса заявлена важность жизни любого живого существа и недопустимость причинения вреда в целях его изучения. Такой подход ставит на первое место экологическое сознание, ценность жизни, связей в природе, формирует ответственность за свои действия перед окружающим миром.

Описанные младшими школьниками личностные результаты наиболее показательны. Они демонстрируют осознание связей между поступками людей и изменениями в природе, признание с сожалением того факта, что поступки людей могут иметь негативные последствия для нее. Также школьники отмечают, что в ходе поиска информации было интересно узнавать что-то о новейших научных открытиях и изобретениях, самостоятельно проводить исследования, видеть и фиксировать их результаты, выступать перед одноклассниками.

Учебно-исследовательская проектная деятельность, проводимая с соблюдением методических принципов, способствует формированию экологической функциональной грамотности и экологического сознания младших школьников через привлечение к решению актуальных вопросов, обобщение теоретического и практического опыта предшественников и собственного,

практическую деятельность. Она создает условия, в которых может формироваться личность с экоцентрическим типом сознания, пониманием ценности жизни, единства и созидания. Представление результатов, в том числе на конкурс проектно-исследовательских работ, помогает не только получить объективную экспертную оценку проделанной работы, но и рекомендации по продолжению, которые могут способствовать дальнейшему повышению качества и эффективности работы.

Литература

1. Виноградова Н. Ф. (ред.). Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение Институт стратегии развития образования РАО. Москва: Вентана-Граф, 2018. 286 с.
2. Глазачев С. Н. (ред.). Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // экологическое образование: концепции и технологии. Сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 1996. С. 72–84
3. Гревцева А. А., Тарарыченкова О. Ю. Основы экологической грамотности: подходы к обучению // Интерактивная наука. 2021. № 10 (65). С. 29–31. DOI 10.21661/r-555568.
4. Положение XIII Всероссийского конкурса «Человек на Земле» Конкурс «Человек на Земле» (chemeco.ru)
5. Нестерова И. А. Экологическая грамотность // Энциклопедия Нестеровых — URL: https://odiplom.ru/lab/ekologicheskaya-gramotnost.html — (дата обращения: 12.03.2023)
6. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. 2-е изд. (перераб. и доп.). Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 184 с.
7. Редактор Панов В. И. Учителю об экологии детства / под ред. В. И. Панова, В. П. Лебедевой — Черноголовка: Издательский отдел ЦКФЛ РАО, 1995. 231 с.
8. Цветкова И. В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 176 с.
9. Ясвин В. А. История и психология формирования экологической культуры: Удобно ли сидится на вершине пирамиды? / В. А. Ясвин; отв. ред. В. М. Захаров; Центр экологической политики России. Москва: Наука, 1999. 97 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Ершова Александра Дмитриевна, Иванова Анастасия Сергеевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Alexandra D. Ershova, Anastasia S. Ivanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Денисова, канд. психол. наук
as_ivanova@inbox.ru

УДК 37.02

Формирование у младших школьников мотивации к обучению

Аннотация. Дается психологическая характеристика мотивации учения младших школьников, раскрытие методов определения уровня учебной мотивации у детей младшего школьного возраста, анализ результатов опроса учителей начальных классов по проблеме формирования учебной мотивации, практические рекомендации по формированию мотивации к обучению младших школьников.

Ключевые слова: учебная мотивация, формирование учебной мотивации, мотивы учения.

Building educational motivation in primary school students

Abstract. The objectives of this article are to outline psychological characteristics of learning motivation in young schoolchildren, set out methods for measuring educational motivation in primary school students, analyse the results of a primary school teacher survey on building educational motivation and provide practical recommendations for developing learning motivation in young schoolchildren.

Keywords: educational motivation, building educational motivation, learning motives.

В рамках образовательного процесса в соответствии с ФГОС НОО реализация системно-деятельностного подхода в обучении предполагает, прежде всего, активизацию внутренних стимулов учения [ФГОС НОО, 2021]. В настоящее время просматривается тенденция к снижению уровня мотивации к обучению у младших школьников [М. М. Безруких, 2009]. Вместе с этим падает и качество приобретенных знаний, которые в свою очередь сильно зависят от мотивации к учению.

Под мотивацией понимаются «психологические образования, побуждающие и направляющие деятельность и придающие ей личностный смысл» [А. К. Маркова, 1983]. Направленность ученика на различные стороны учебной деятельности принято называть мотивом учения. П. М. Якобсон писал о том, что мотивы учения принято подразделять на познавательные и социальные. Одних учеников может мотивировать к учебной деятельности сам процесс получения знаний, а других процесс общения с другими людьми [П. М. Якобсон, 1969] .

Познавательные мотивы можно разделить на 3 группы: во-первых, широкие познавательные мотивы, то есть ученик ориентируется именно на получение знаний. Во-вторых, учебно-познавательные мотивы, которые ориентированы на то, каким способом ученики добывают знания. В-третьих, мотивы самообразования, которые характеризуются самостоятельным поиском способов совершенствования своих знаний.

А. К. Маркова пишет о том, что следует различать между собой и социальные мотивы: во-первых, широкие социальные мотивы, т. е. человек получает знания для того, чтобы быть полезным обществу. Во-вторых, узкие социальные мотивы, которые заключаются в том, чтобы получить авторитет перед другими членами общества. В-третьих, мотивы социального сотрудничества, которые состоят не только в том, чтобы стремиться общаться со своими сверстниками, а ещё и в том, чтобы добывать новые способы взаимодействия [А. К. Маркова, 1983].

Для того чтобы положительно влиять на мотивационную сферу младшего школьника, необходимо подобрать диагностические методики, которые позволят определить, какой мотивационный компонент нуждается в формировании.

Методика, позволяющая определить преобладающий вид мотива у младшего школьника, называется «Лесенка побуждений» (Н. В. Елфимова). С помощью этой методики можно определить соотношение познавательных и социальных мотивов.

Для диагностики эмоционального отношения к учению была выбрана методика «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А. Д. Андреева). Она рассчитана на детей от 9–14 лет. Поэтому в начальной школе целесообразно проводить ее для учащихся 4-х классов. Методика определяет, какие эмоции преобладают у ученика на уроке, на основании полученных результатов можно определить, насколько эмоциональная сфера ребенка отражается на мотивации к учению.

Следующая методика предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности — «анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова). Данная методика позволяет оценить действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащегося.

Исходя из вышесказанного, если провести представленный комплекс методик, мы можем рассмотреть мотивационную сферу ребенка с разных сторон, выявить слабые стороны и построить работу в определенном направлении.

В ходе исследования мы провели опрос среди учителей начальных классов для изучения их позиции по проблеме формирования мотивации младших школьников. Количество опрошенных педагогов составляет 28.

Участникам опроса были заданы следующие вопросы:

1. Как меняется учебная мотивация у младших школьников с 1 по 4 класс?

2. Какие виды мотивов у младших школьников слабо выражены либо нуждаются в развитии?

3. Какие методы для повышения уровня учебной мотивации наиболее эффективны?

4. Какие виды игр, на Ваш взгляд, способствуют повышению мотивации младших школьников к обучению?

Большая часть опрошенных (60,7 %) прослеживает ухудшение школьной мотивации у учеников начальных классов. Но 11 педагогов из 28 считают (39,3 %), что к концу 4 класса у детей мотивация к учению, наоборот, увеличивается. Далее мы выяснили, какие стороны мотивационной сферы у младших школьников наименее выражены и нуждаются в развитии. Учебно-познавательный и социальный мотивы, а также мотив самоопределения, у детей проявляются в недостаточной мере. Следовательно, интерес к учению у младших школьников вызван другими мотивами: избегание неприятностей, мотив благополучия и стремление быть первым. Учителя используют разные методы, которые способствуют повышению мотивации к учению у младших школьников, но большинство педагогов считает, что создание ситуации успеха имеет большую результативность. Вопрос *«Какие виды игр, на Ваш взгляд, способствуют повышению мотивации младших школьников к обучению?»* был открытого типа. Это позволило узнать мнение учителей, основываясь на реальном опыте. В результате было выявлено разнообразие игр, которые способствуют повышению учебной мотивации. Педагоги предложили следующие виды игр: дидактические, ролевые игры, квесты, познавательные, групповые, соревнования; игры, включающие проблемные и поисковые задания; электронные, развивающие, деловые игры, командные, творческие. Большая часть учителей отдает предпочтение дидактическим играм.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для эффективного повышения уровня мотивации младших школьников необходимо применять на уроках разные виды игр.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем рекомендации для учителей начальной школы по повышению уровня учебной мотивации ребенка. Так как именно учитель создает атмосферу и эмоциональный комфорт в процессе учения [И. С. Бухарова, В. М. Бывшева, 2019]

1. Если ребенок испытывает трудности в обучении, и выявлено, что эти трудности возникают в связи с тем, что недостаточно развита мотивационная сфера, то для начала необходимо установить, какая именно составляющая нуждается в особом внимании. Для этого можно использовать комплекс методик, представленных выше. После анализа полученных данных следует работать постепенно, по каждому выявленному направлению.

2. Заинтересовать ребенка самим учебным процессом можно с помощью различных игр. При обращении к ребенку с целью объяснения материала или проверки полученных знаний важно с ним разговаривать не повелительно, а пригласить поиграть в игру. Например, если необходимо выучить какое-то стихотворение или выполнить пересказ заданного текста учебника, рекомендуется поиграть в ролевую игру. Пусть ребенок станет учителем, а учитель учеником, который плохо выучил. Ребенок будет исправлять ошибки учителя и таким образом он лучше усвоит материал, ему будет интересно побывать в новой роли. Также можно рассматривать вариант, когда ребенок объясняет материал своим игрушкам или читает им художественное произведение.

3. Необходимо четко понимать, какие интересы и увлечения у ребенка. Это нужно для того, чтобы использовать их в качестве мотивации к учебной деятельности. Например, ребенок увлекается просмотром мультфильмов. Оформите учебный материал таким образом, как будто его объясняет не учитель, а герой любимого мультфильма ребенка. Если для ребенка важно получить авторитет перед своими одноклассниками, то можно с ними играть в интеллектуальные настольные игры. Ведь для того, чтобы быть успешным в подобных играх, необходимо изучать информацию. Такая игра замотивирует ученика узнавать что-то новое для того, чтобы показать знания своим сверстникам.

4. Если ребенок не испытывает положительных эмоций от учебной деятельности, следовательно страдает его мотивация к учению, в этом случае рекомендуем использовать викторины и соревнования.

5. Использование на уроках дидактических игр может повысить учебную мотивацию. Так как будет способствовать развитию учебных мотивов из побуждений, в целую сформированную, структурную систему мотивов учебной деятельности. [Д. Д. Зотов, 2022]

6. Предложенные методы формирования учебной мотивации рекомендуется использовать на регулярной основе, причем важно именно разнообразие применяемых методов, для того чтобы была ориентация на мотивационную сферу каждого ученика в классе.

Литература

1. Андреева А. Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению [Электронный ресурс] URL: https://infourok.ru/test-metodika-diagnostiki-motivacii-ucheniya-v-modifikacii-a-dandreevoj-5181450.html (дата обращения 11.12.2021).
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — Москва: Эксмо, 2009. — 464 с.
3. Бухарова, И. С. Мотивационный аспект изучения личности младшего школьника / И. С. Бухарова, В. М. Бывшева // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 26–27 февраля 2019 года. — Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2019. — С. 144–147.
4. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция учения у младших школьников: учеб. пособие. — Москва: Просвещение, 2014. — 276с
5. Зотов Д. Д. Дидактическая игра как средство повышения учебной мотивации в начальной школе / Д. Д. Зотов, В. Ж. Кислицина // Актуальные вопросы современной науки: теория, технология, методология и практика : сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции, Уфа, 24 июня 2022 года. — Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2022. — С. 196–201.
6. Лусканова Н. Г. [Электронный ресурс] URL: https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2020/01/11/metodika-shkolnoy-motivatsiin-g-luskanova (дата обращения 11.12.2021).
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. — Москва, Просвещение, 1983. — 96 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
9. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. — Москва : Просвещение, 1969. — 316 с.

Трошева Дарья Денисовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Dariya D. Trosheva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Казакова
d.d.trosheva@gmail.com

УДК 372.4

Психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника в первый год обучения

Аннотация. Рассматривается необходимость проведения психолого-педагогического сопровождения первоклассников в течение всего учебного года. Обосновано проведение психолого-педагогического сопровождения в 4 этапа: 1 этап — интенсивного сопровождение (сентябрь); 2 этап — помощи в освоении основных элементов школьной жизни (октябрь —

декабрь); 3 этап — организации совместной деятельности (январь — март); 4 этап — рефлексии первого года обучения (апрель — май), также описаны специфика и характер работы на каждом этапе сопровождения.

Рассматривается не только период адаптации, но и обосновывается необходимость продолжения работы по сопровождению до конца учебного года. Период адаптации очень важен, он требует благоприятных социально-психологических условий. Для дальнейшего обучения ребенка необходимо создание условий для овладения основами умения учиться и постепенного перехода младшего школьника от объекта к субъекту учебной деятельности.

Представлены результаты работы по психолого-педагогическому сопровождению в ГБОУ гимназии 441 Фрунзенского района, Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 59 учащихся первых классов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, первый год обучения, этапы сопровождения, уровни адаптации и адаптированности, условия эффективного сопровождения.

Psychological and pedagogical support throughout the first year of primary school

Abstract. The article discusses first-graders' need for psychological and pedagogical support throughout the whole school year. It provides the rationale for four stages of psychological and pedagogical support: 1st stage — intensive support (September); 2nd stage — assistance in mastering the basics of school life (October–December); 3rd stage — organising joint activities (January–March); 4th stage — reflecting on the first year of schooling (April–May). Each stage is described from the point of view of its specifics and type of support.

We do not only examine the adaptation period, but we also justify why support has to run until the end of the school year. The adaptation period is very important and requires favourable social and psychological conditions. For the child to continue with primary school, however, it is necessary to maintain them and create conditions encouraging schoolchildren to master the basics of learning skills and undergo a gradual transformation from an object into a subject of study. Such effective conditions, which make the entire learning process beneficial and productive, are described herein.

We also present the results of psychological and pedagogical support provided at the state educational institution Gymnasium 441 of Frunzensky District, Saint Petersburg. The study involved 59 first-grade pupils.

Keywords: psychological and pedagogical support, first year of study, stages of support, adaptation and adaptability levels, conditions for effective support.

При поступлении в первый класс ребенку естественно и свойственно испытывать тревогу: он эмоционально напряжен, затрудняется с ориентацией в новой системе отношений, переживает, сталкиваясь с новыми требованиями, испытывает трудности в процессе смены игровой деятельности на учебную.

Такое состояние ребенка может пагубно сказаться как на успешности адаптации к новым условиям жизни, так и в целом на успешности обучения в начальной школе. Именно поэтому особое значение в жизни первоклассника приобретает не только адаптационный период, но и весь учебный год.

Анализ исследований (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, И. С. Якиманская, М. Р. Битянова, Т. И. Чиркова, Н. Г. Лусканова, Р. В. Овчарова, Н. А. Алексеев, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, А. А. Леонтьев, Г. А. Цукерман и др.) в области сопровождения первоклассника показал, что основное внимание, и заслуженно, уделяется периоду адаптации ребенка, т. е. сопровождению младшего школьника в первые 3–6 месяцев (в зависимости от характера протекания этого процесса у ребенка).

Тем не менее мы полагаем, что этого недостаточно. Программа сопровождения должна быть разработана на весь учебный год и включать 4 этапа: этап интенсивного сопровождения (сентябрь); этап помощи в освоении основных элементов школьной жизни (октябрь — декабрь);

этап организации совместной деятельности (январь — март); этап рефлексии первого года обучения (апрель — май).

Обзор различных подходов и точек зрения показывает необходимость определения сути психолого-педагогического сопровождения процесса образования в близком к практике контексте. Наиболее точно, на наш взгляд, такую задачу решает А. П. Овчарова, которая под психолого-педагогическим сопровождением понимает «совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, затруднений, с которыми он сам не может справиться и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, речевом общении, образе жизни» [5, с. 75].

Концепция психолого-педагогического сопровождения как образовательной технологии был разработана Е. И. Казаковой. Автор определяет сопровождение как «специальный вид помощи человеку, направленный на предупреждение и преодоление проблем его развития» [2, с 37]. Главная черта сопровождения заключается во взаимодействии сторон при решении проблем [2].

Для построения процесса сопровождения необходимо выполнить определенные шаги, такие как: проведение профессиональной и квалифицированной диагностики, отбор методов и специалистов, которые смогут помочь преодолеть трудности, анализ возможных путей решения проблем со всеми заинтересованными лицами и выбор наиболее рационального пути решения.

Таким образом психолого-педагогическое сопровождение — это деятельность, которая ведется в несколько этапов, реализуется разными специалистами в сотрудничестве и определяется активностью самого сопровождаемого.

Целью исследования являлось определение условий эффективности психолого-педагогического сопровождения, направленного на наиболее успешное течение адаптации и обучения младших школьников в первом классе.

В нашем экспериментальном исследовании принимали участие два первых класса обучающихся ГБОУ гимназии № 441 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Общее количество испытуемых 59, из них 1А (контрольный класс) — 29 учеников, 1В (экспериментальный класс) — 30 учеников.

Эксперимент проходил с октября 2022 года по апрель 2023 года. Именно поэтому некоторые этапы сопровождения первоклассников описаны нами как проектный продукт.

Психолого-педагогическое сопровождение стоит начинать с первого дня обучения ребенка в школе. Самый тяжелый период школьника — это первые две недели обучения (10–11 дней). В основу наших рекомендаций по сопровождению ребенка на первом этапе легла программа «Введение в школьную жизнь» Г. А. Цукерман и К. Н. Поливановой [7]. На этом этапе сопровождения мы рекомендуем, вслед за авторами работать в направлениях по знакомству детей в классе, по снижению эмоционального напряжения и снижению тревожности.

Анализируя методы и приемы, направленные на знакомство в детей в классе, мы пришли к выводу, что вызывают интерес у детей и показывают высокую результативность такие способы, как «значение имени», игра «паровозик», «дерево дружбы», «драматизация имен» и т. п.

В работе по снятию эмоционального напряжения и тревожности можно использовать разработанный нами прием «*родительские чтения*». Привлечение родителей к образовательному процессу поможет снять тревожность у детей. В начале учебного дня многие родители смогут уделить 5–10 минут, чтобы почитать всему классу интересные сюжеты, связанные с поведением, обучением и воспитанием. Еще один прием — «*Герой, наставник, друг*». Ученики 5–7 классов «берут шефство» над первоклассниками, организуют с ними игры на переменах, помогают готовиться к классным и общешкольным мероприятиям. Это поможет первоклассникам не только познакомиться с учениками других классов в веселой и непринужденной форме, но и будет способствовать эмоциональному спокойствию и комфортному включению ребят в школьную жизнь. Также помогут упражнения и игры на снятие эмоционального напряжения: хороводная игра «Зайка», «Насос и мяч», «Добрые слова» и т. д.

На этом же этапе очень важно не только осуществлять работу по знакомству первоклассников со школой, классом, учителем, друг другом, но также важно, в содружестве с психологом школы и другими специалистами службы сопровождения, начать диагностическую работу.

Второй этап сопровождения начинается в октябре с проведения диагностических методик, направленных на выявление особенностей протекания процесса адаптации («Лесенка» (авторы Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн, адаптация В. Г. Щур); «Выявление школьной тревожности у детей» (Е. Р. Гореловой); Диагностика школьной мотивации (Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н. Г. Лускановой); «Отношение к школе» (А. Л. Венгер).

Проведенное нами диагностическое исследование в двух первых классах (1 А и 1 В) ГБОУ СОШ № 441 Фрунзенского района Санкт-Петербурга и последующий анализ полученных результатов позволил выделить 5 уровней протекания процесса адаптации у первоклассников:

- высокий уровень — имеют высокую работоспособность, быстро привыкают к школе, имеют высокий уровень мотивации, могут решать задания повышенной сложности, ответственно относятся к выполнению учебных и внеучебных поручений;
- выше среднего — имеют хорошую мотивацию, адекватную самооценку, могут с легкостью выполнять учебные задания. Как правило, есть небольшие трудности в общении, тяжело входят в контакт со сверстниками и взрослыми;
- средний уровень — дети в этой группе довольно долго привыкают к школьным требованиям, но чаще всего не испытывают негативных эмоций при посещении школы. У учеников могут наблюдаться перепады настроения, усталость, неусидчивость;
- ниже среднего — имеют трудности с самооценкой, мотивация к обучению имеет низкие показатели, испытывают тревожность, учебный материал усваивают фрагментарно, выполняют задания как можно скорее, качество выполнения заданий не имеет значения;
- низкий уровень — испытывают серьезные трудности в привыкании к школе, не готовы воспринимать школьные требования, нарушают дисциплину, сильно утомляются. Учебный материал усваивают фрагментами или не усваивают полностью, имеют повышенную тревожность, проблемы с самооценкой, низкую мотивацию к школе.

По результатам проведения диагностики в октябре оказалось, что процесс адаптации более успешно протекает в 1 А классе. В нем 27 % учащихся попали в группы с низким и ниже среднего уровнями, 45 % — со средним уровнем, и 28 % — в группы выше среднего и высоким уровнями протекания адаптации. Первый месяц адаптации учеников 1 В класса к условиям школьной жизни показал, что пятая часть, в целом, справляется с процессом адаптации, 13 % обучающихся имеют средний уровень, но почти 67 % учеников попали в группы с низким и ниже среднего уровнями адаптации. Полученные результаты явились основанием для выбора 1В класса в качестве экспериментального.

Анализ литературы, а также полученные данные позволили выделить нам основные направления сопровождения первоклассников на втором, самом продолжительном этапе: работа по сплочению класса; корректировка самооценки; работа по повышению мотивации к обучению; работа по снижению школьной тревожности; работа по развитию познавательных психических процессов. Одним из важнейших моментов было обеспечение плавного перехода от игровой деятельности к учебной.

В январе нами был проведен второй срез, результаты которого показали положительную динамику адаптации в экспериментальном классе и отсутствие существенных сдвигов — в контрольном. Так в контрольном классе, с уровнем ниже среднего остается 6,67 % и 20 % обучающихся с низким уровнем, тогда как в экспериментальном классе процент учащихся этих групп уменьшился вдвое. Дети в экспериментальном классе стали лучше воспринимать школьные требования и усваивать учебный материал, эмоциональная обстановка в классе улучшилась, меньше детей испытывают негатив по отношению к школе.

Как отмечалось ранее, недостаточно ограничиться сопровождением ребенка в первые полгода обучения в школе, необходимо продолжить эту работу. Тому был ряд оснований: у детей экспериментального класса все еще наблюдалась повышенная тревожность, было преобладание внешних мотивов учения и оставался низкий уровень мотивации к обучению в школе. Так же мы увидели, что уровень коммуникативных УУД (далее — КУУД) занимал низкие позиции: дети в экспериментальном классе испытывали большие трудности в общении. Диагностика сформированности КУУД проводилась при использовании методик: «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; Флейвелл, 1967); «Дорога к дому» (модифицированное задание

«Архитектор-строитель», Возрастно-психологическое консультирование, 2007); «Рукавички» (Г. А. Цукерман).

На 3 этапе характер сопровождения изменился. Мы начали активнее включать элементы групповой работы. Особый акцент был сделан и на формирование отдельных компонентов учебной деятельности, таких как принятие учебной задачи, планирование деятельности, самоконтроль, самооценка и конечно, формирование учебно-познавательных мотивов.

После проведения 3 этапа мы увидели положительную динамику в экспериментальном классе: все обучающиеся по средним показателям адаптированы к обучению в школе, есть индивидуальные трудности, но 100 % обучающихся имеют показатели от среднего уровня и выше. Конечно, в контрольной группе то же видна положительная динамика, но 20 % обучающихся имеет низкое значение уровня адаптированности, что в будущем может привести к серьезным трудностям в обучении. Полученные нами результаты всех трех срезов представлены на рис. 1.

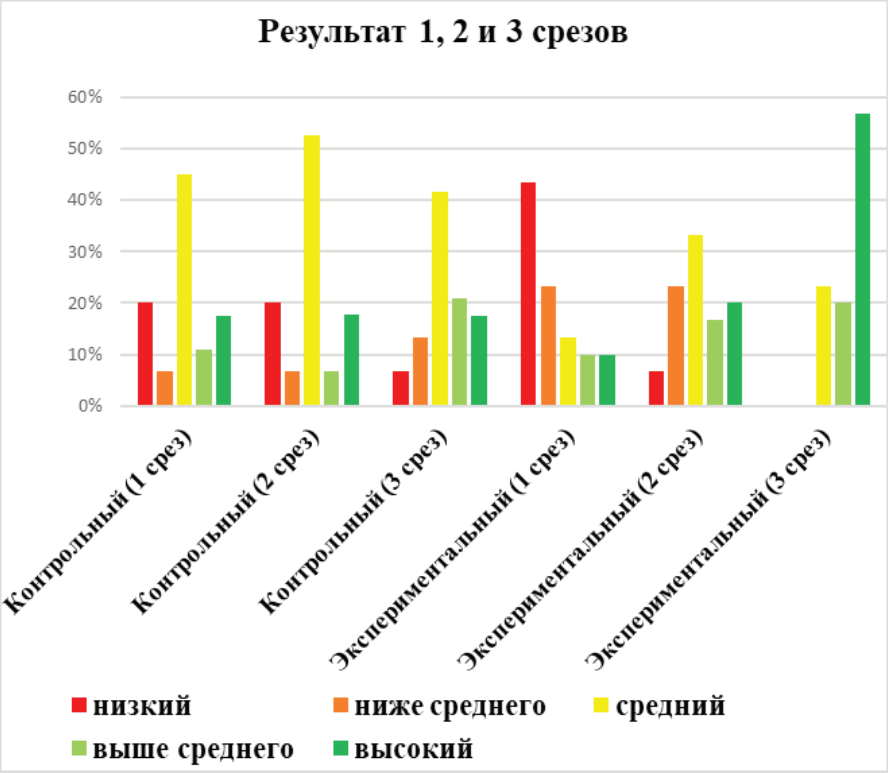


Рис. 1. Особенности процесса адаптации первоклассников

В настоящий момент нами апробируется 4 этап исследования. Идея данного этапа заключается в том, что с учащимися продолжается работа по формированию отдельных компонентов учебной деятельности, бóльший акцент делается на личностный смысл учения.

Считается, что психолого-педагогическое сопровождение состоит в умении педагога и психолога создать у детей правильную позицию по отношению к трудностям в обучении. Именно поэтому нами проводилась работа, направленная на создание условий, способствующих появлению у первоклассников стремления в совместной с учителем деятельности осмысливать причины возникающих затруднений, желания и умения (при поддержке учителя) их преодолевать.

Подход к сопровождению первоклассников, где рекомендации нацелены только на период адаптации и где процесс сопровождения останавливается через несколько месяцев обучения вне зависимости от результатов, мы считаем несколько ограниченным. У каждого ребенка свои индивидуальные особенности: кому-то необходимо потратить больше времени, кто-то может показать хорошие результаты еще в начале процесса, но не изменить их к концу учебного года. В период первого года обучения у детей происходит смена ведущих видов деятельности,

формирование компонентов учебной деятельности, формирование новых навыков взаимодействия с окружающими. Все эти процессы тоже необходимо сопровождать и поддерживать.

В заключение хотелось бы сказать, что работа по психолого-педагогическому сопровождению будет успешна при соблюдении следующих условий: деятельность ведется поэтапно; учитываются возрастные и индивидуальные особенности; работа по сопровождению опирается на актуальные результаты диагностик; программа остается открытой и гибкой с возможностью корректировки на всех этапах; учитываются продвижения ребенка в овладении элементами учебной деятельности; осуществляется учителем и группой специалистов в тесном взаимодействии.

Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — Москва: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
2. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36–46.
3. Кузнецова М. И., Кочупова Е. Э. Методика проведения педагогической диагностики и комплект диагностических материалов, определяющих готовность детей к обучению в школе / под ред. Л. Е. Журовой. // Начальная школа. — 2002. — № 3.
4. Никишина И. В. Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях / И. В. Никишина. — Волгоград: Учитель, 2007 [т. е. 2006] (Саратов: Саратовский полиграфкомбинат). — 141 с.
5. Овчарова А. П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория / О. П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2012. — № 3 (4). — С. 70–78.
6. Рамазанова Э. А., Магомедханова У. Ш., Курбанова А. Б. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // МНКО. 2018. № 6 (73). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-pervoklassnikov-v-period-adaptatsii-k-shkole
7. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. — Кемерово, 2002. — 22 с.
8. Цеханская Л. Ф. Формирование графического моделирования в продуктивных видах деятельности дошкольника [Текст] : автореф. дис. … канд. психол. наук : (19.00.07) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания. — Москва: [б. и.], 1977. — 14 с.
9. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь [Текст]: программа адаптации детей к школьной жизни: пособие для учителя / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. — Москва: Вита-Пресс, 2012. — 127 с.

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

Anastasia M. Uzyukova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Денисова, канд. психол. наук
nastyauzyukova@gmail.com

УДК 37.02

Формирование умений младших школьников работать с информацией в процессе проектной деятельности

Аннотация. Рассматривается проблема формирования умений работать с информацией у третьеклассников. Современное информационное пространство весьма широко. Обосновывается идея о том, что проектная деятельность позволяет эффективно развивать информационные умения при синтезе урочной и внеурочной деятельности. Целью является анализ

развития информационных умений третьеклассников, разработка программы внеурочной деятельности, направленной на формирование умений работать с информацией. Особое внимание уделено анализу условий успешной организации проектной деятельности для эффективного развития информационных умений. Представлены результаты исследования, направленного на диагностику развития умений работать с информацией у третьеклассников, и анализ опроса учителей об уровне развития информационных умений у младших школьников.

Ключевые слова: информационные умения, проектная деятельность, третьеклассники, условия организации проектной деятельности.

Developing information handling skills in young schoolchildren by means of projects

Abstract. This article addresses the development of information handling skills in third-graders. We substantiate the idea that projects are effective in developing information skills through a combination of curricular and extracurricular activities. This article aims to analyze the development of information handling skills in third-graders and map out a program for respective extracurricular activities. It specifcally scrutinizes the conditions required for organizing projects that would effectively foster the development of information skills. The article presents the results of a study aimed at identifying the development of information skills in third-graders and analyzing a teacher survey on the level of such skills among young schoolchildren.

Keywords: information skills, project activities, third-graders, conditions for organizing projects.

Ежедневно люди сталкиваются с огромными потоками информации из разных источников. И дети — не исключение. С момента, когда ребенок научился читать, в его информационное поле начинают поступать большие объемы информации из различных источников. Самостоятельно ребенку трудно разобраться с такими потоками информации, что может привести к угасанию познавательного интереса.

Проблему формирования информационных умений рассматривали в своих работах А. Г. Асмолов [Асмолов А. Г., 2008], Н. Г. Мальцева [Мальцева Н. Г., 2014], Т. Е. Соколова [Соколова Т. Е., 2007].

Умение работать с информацией является метапредметным результатом освоения программы начального общего образования, в обновленном стандарте входит в раздел познавательные универсальные учебные действия [ФГОС НОО, 2021]. Изучив стандарт, мы увидели, что круг информационных умений конкретизирован: «умение выбирать источник получения информации; согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки; соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в сети интернет; анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую, информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации»

Это говорит о заинтересованности системы образования в решении этой проблемы. Развивать универсальные учебные действия необходимо для развития умения учиться, частью чего и являются информационные умения.

Что же может способствовать развитию информационных умений? Мы предлагаем использовать для этой цели проектную деятельность. Во-первых, ее возможно реализовывать и в урочной, и во внеурочной деятельности. Во-вторых, проектная деятельность дает возможность, используя разнообразные методы и приемы работы, научить ребенка обрабатывать информацию, искать ее. И, в-третьих, проектная деятельность позволяет переносить полученные умения на решение жизненных задач, развивает творческий потенциал ребенка.

Особенности реализации проектов рассматривают Е. С. Полат [Пестерева В. Л., Власова И. Н., 2017], Ю. Н. Минюк [Минюк Ю. Н., 2014], В. В. Гузеев [Гузеев В. В., 2000], Н. В. Айхель [Айхель Н. В., 2022]

Целью нашей работы стало изучения особенностей и условий развития умений работать с информацией у третьеклассников.

Для уточнения практической значимости проблемы мы провели опрос учителей начальной школы о том, как развиты информационные умения у младших школьников. Опрос состоял из 6 утверждений. Учителя оценивали уровень развития каждого из умений от 1–2 — низкий уровень, 3–4 — средний, 5 — высокий уровень сформированности умения. В опросе приняли участие 58 учителей из разных школ Санкт-Петербурга. Это позволило создать более полную картину о сформированности информационных умений у младшего школьника.

По мнению учителей, на низком уровне у младших школьников находятся умение анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей (40,3 %); самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации (40,3 %). На среднем уровне — умение выбирать источник информации (79,8 %); умение согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде (70,1 %); распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки (70,1 %); соблюдать с помощью взрослых правила информационной безопасности при поиске информации в сети интернет (70,1 %).

К сожалению, ни одно из умений, по мнению учителей начальной школы, у младших школьников не развито на высоком уровне. Это говорит о необходимости более глубокого исследования данной проблемы, о значимости разработки условий для организации проектной деятельности с целью формирования информационных умений у младших школьников.

Далее, мы выяснили экспериментально, как развиты умения работать с информацией у учеников третьего класса. Диагностика умений была проведена в ГБОУ «Академическая гимназия № 56». В ней приняли участие учащиеся двух 3-х классов в количестве 36 человек. Методика была составлена на основе системы мониторинга сформированности информационных умений младших школьников (3 класс) [Бубнова И. А., Лазуненко С. Н., Лупан Е. В., Ульянова Н. Н., Черняева В. Д., Шарова И. В., 2015]. Каждое из заданий было направлено на оценку сформированности одного из умений, описанных в ФГОС НОО. Все задания ученики выполняли, опираясь на текст, так как он является основным источником информации.

Результаты диагностики третьеклассников показали, что часть умений у учеников третьего класса находится на достаточно низком уровне развития. У 67 % учеников выявлены проблемы с анализом информации, что говорит о трудностях в смысловом чтении. У 50 % учеников на низком уровне развиты умения ориентироваться в источнике информации, сопоставлять данные, систематизировать их. Это говорит о трудностях в анализе информации. Диагностика подтвердила наше предположение о необходимости разработки программы для формирования информационных умений младших школьников.

Проанализировав литературу, мы увидели, что каждый этап работы над проектом позволяет развивать определенные информационные умения. Возник вопрос об оптимальных условиях организации такой работы для формирования требуемых умений.

Условиями успешности обучения, согласно теории Д. Дьюи, является проблематизация учебного материала, познавательная активность ребенка, связь обучения с жизненным опытом ребенка, организация обучения как деятельности (игровой, трудовой) [Минюк Ю. Н., 2014, с. 6].

Проблематизация учебного материала состоит в том, чтобы ученик увидел, что он еще не знает, как действовать в новых для него условиях. Ребенку необходимо показать, что ему надо овладеть новыми способами действий для решения этой проблемы.

Познавательная активность ребенка как педагогическое явление — это двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой — результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося [Наумчик В. Н., 2010].

И, наконец, важна связь проектной деятельности с жизнью ребенка, чтобы он понял, что проект — это не очередная учебная задача в школе, а важный опыт для его жизни.

Для эффективной реализации проектной деятельности необходимо учесть еще несколько важных условий, которые вытекают из вышеперечисленного.

1. Любая проектная деятельность имеет свой результат. Без модели результата деятельности, продукта сложно выстроить работу над проектом.

2. Информация может быть представлена в разных видах: аудио, видео, звуковая, текстовая. В проектной деятельности необходимо организовать работу с каждым из видов информации.

Опираясь на эти условия, было решено разработать программу проектной деятельности «Это все — Петербург!». Основная идея программы — реализация проектной деятельности через связь урочной и внеурочной деятельности. На уроках ученики будут работать с информацией, необходимой для проектной деятельности в ключе изучаемых тем. Продуктом проекта будет путеводитель по Санкт-Петербургу.

Достопримечательности и исторические события, изучаемые в проекте: Домик Петра 1, Летний сад, наводнения в Санкт-Петербурге, Петропавловская крепость, Александровская колонна, Исаакиевский собор, Казанский собор.

Каждый этап проектной деятельности мы будем использовать для развития одного из информационных умений. Например, на этапе сбора и поиска информации можно развивать умение ориентироваться в источниках информации, выбирать источник информации.

В программе проекта используются разные приемы работы с информацией, которые направлены на их развитие: синквейн, «фишбоун», инсерт, составление интервью, заполнение таблиц, дополнение текста по таблице, 4 части, создание инфографики, создание интеллект-карт.

На этапе постановки темы предлагаем детям разгадать синквейны, в которых зашифрован объект через признаки, которые отражены на картинке.

При обсуждении продукта проекта ученикам предлагается составить облако, которое будет состоять из отдельных понятий, полученных во время мозгового штурма.

При составлении плана работы можно предложить ученикам составить дерево решений, исходя из вопроса: «Что мне надо сделать, чтобы создать путеводитель?». Сначала все данные записываются просто на доске, исходя из этого, выясняем, что делаем сначала, что потом.

Этап исследования и творческой работы позволяет использовать большое количество разнообразных методов и приемов работы с информацией. Для начала разбираем, что нам необходимо поместить на каждый разворот о событии или объекте. Для этого создаем модели разворота по примерам других путеводителей.

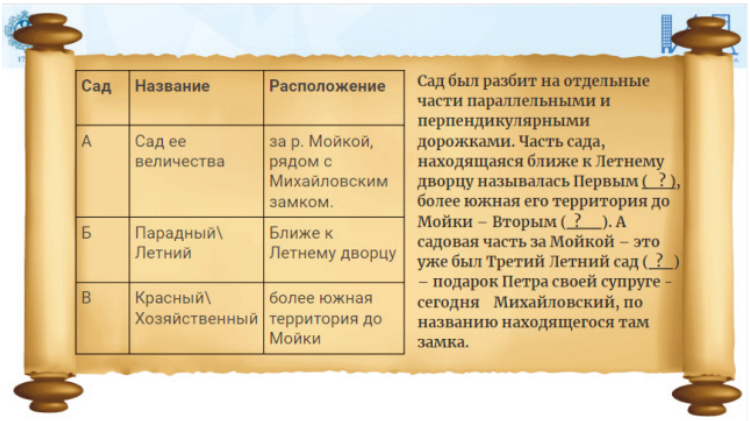
После определения информации, которая будет расположена на развороте, обговариваем правила безопасного поиска информации в интернете, выводим алгоритм поиска и определяем, какие сайты точно содержат достоверную информацию. Найденную информацию необходимо обработать с помощью приема «4 части». Делим лист на 4 части: в первой записываем тему, во вторую — основную информацию (где расположен объект или где случилось событие, в каком году основано\произошло, главные личности), в третью — интересный факт, в четвертую — изображение.

Далее необходимо подробно поработать с каждым из объектов. Во внеурочной деятельности можно просматривать видеоролики, прослушивать аудиогиды, данные из которых помогут заполнять таблицу для фиксации главной информации, создавать инфографику — визуализировать данные. Например, эти приемы помогут больше узнать об Исаакиевском, Казанском соборах.

При изучении Петропавловской крепости ученикам предлагается поработать с текстом при помощи создания ассоциативных значков. Так они выделяют основную информацию в каждом абзаце, она лучше фиксируется в памяти.

Следующий объект — Летний сад, он хранит в себе много тайн и исторических объектов, что позволяет развивать умение искать информацию, дополнять текст и анализировать таблицы, текст (рисунок 1).

Задание: Заполни пропуски в тексте с помощью таблицы.



Сад	Название	Расположение
А	Сад ее величества	за р. Мойкой, рядом с Михайловским замком.
Б	Парадный\ Летний	Ближе к Летнему дворцу
В	Красный\ Хозяйственный	более южная территория до Мойки

Сад был разбит на отдельные части параллельными и перпендикулярными дорожками. Часть сада, находящаяся ближе к Летнему дворцу называлась Первым (_?_), более южная его территория до Мойки – Вторым (_?_). А садовая часть за Мойкой – это уже был Третий Летний сад (_?_) – подарок Петра своей супруге – сегодня Михайловский, по названию находящегося там замка.

Рис. 1. Работа с анализом текста и таблицы

В исследовании важно, чтобы учитель также предоставил детям источники информации из школьной библиотеки или выдержки из статей, адаптированных для детей.

При обобщении данных и формулировании выводов предлагается использовать уроки технологии для сборки путеводителя.

На этапе подготовке к защите проекта совместно с детьми можно представить, что у учеников берут интервью, попросить их в формате мозгового штурма придумать, вопросы, которые могли бы им задать на защите проекта и подготовить ответы на эти вопросы.

Защита проекта может проходить в формате интервью, один ученик задает подготовленные вопросы, а второй — отвечает на них.

В заключение следует сказать, что развитие умения работать с информацией должно стать приоритетом образовательного процесса, так как именно от того, как ученик работает с информацией, будет зависеть отношение ребенка к образовательному процессу.

Анализ литературы показал, что этапы проектной деятельности позволяют эффективно развивать умения работать с информацией, если соблюдать такие условия ее организации, как: проблематизация учебного материала, связь проекта с жизненным опытом ребенка, использование разных видов информации в работе и обучение в деятельности. Проект позволяет ученикам применить полученые в школьной программе знания для решения других задач. Программу можно реализовать в 4-м классе, используя цифровые технологии.

Литература

1. Айхель Н. В. Педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 2. С. 37–46. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4.
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. Москва, 2008. 151 с.
3. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с.
4. Мальцева Н. Г. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника // CYBERLENINKA URL: https://cyberleninka.ru/article/n/umenie-rabotat-s-informatsiey-kak-planiruemyy-rezultat-obucheniya-mladshego-shkolnika (дата обращения: 19.04.2023).
5. Минюк Ю. Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Ю. Н. Минюк. Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. 6–8 с. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6151/ (дата обращения: 21.04.2023).
6. Наумчик В. Н. Педагогический словарь. М., 2006.
7. Организация проектной деятельности обучающихся: хрестоматия / составители В. Л. Пестерева, И. Н. Власова. Пермь: ПГГПУ, 2017. 164 с. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/129535 (дата обращения: 19.04.2023). Режим доступа: для авториз. пользователей.

8. Система мониторинга сформированности информационных умений младших школьников (3 класс): Пособие для учителя / И. А. Бубнова, С. Н. Лазуненко, Е. В. Лупан, Н. Н. Ульянова, В. Д. Черняева, И. В. Шарова. Санкт-Петербург: ООО Издательство «Лема», 2015. 6 с.
9. Соколова Т. Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема. Учебно-методическое пособие / Т. Е. Соколова. С.: Учебная литература, 2007. 97 с.
10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // ФГОС URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 19.04.2023).

РЕБЕНОК И ВЗРОСЛЫЙ В МИРЕ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

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
Научный руководитель: Л. В. Савельева, д-р пед. наук
mari.gribushenkova@mail.ru

УДК 373

Возможности словариков учебников русского языка для формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования словариков учебников русского языка на уроках в начальной школе. С целью выяснения возможностей формирования у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями предпринята попытка анализа словариков учебников русского языка с 1 по 4 классы из УМК «Школа России» и УМК «Начальная школа XXI века».

Ключевые слова: лингвистические словари, словарная статья, учебники русского языка, младший школьник.

Dictionaries in Russian language studentbooks as a tool for developing an ability to use linguistic dictionaries in primary school students

Abstract. This article considers the use of dictionaries in Russian language studentbooks in primary school. We present the results of an analysis of dictionaries from Russian language studentbooks for grades 1 to 4 from the study sets ‘Shkola Rossii’ (‘Russian School’) and ‘Nachalnaya shkola XXI veka’ (‘Primary School in the 21st Century’) to look into the potential of developing an ability to use linguistic dictionaries in primary school students.

Keywords: linguistic dictionaries, dictionary article, Russian language studentbooks, primary school student.

Согласно требованиям к результатам освоения программы в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в перечень метапредметных результатов внесены универсальные учебные познавательные действия, которые касаются работы с информацией. Учащиеся должны уметь «выбирать источник получения информации; согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде» [ФГОС, 2021, с. 34]. По окончании 4 класса в соответствии с содержанием Примерной программы начального общего образования (русский язык) учащий-

ся будет уметь «выбирать источник получения информации, работать со словарями, справочниками в поисках информации, необходимой для решения учебно-практической задачи; находить дополнительную информацию, используя справочники и словари» [ПООП, 2021, с. 28]. На уроках русского языка формирование данных умений возможно с помощью словарей, использование которых отражено в предметных результатах по учебному предмету «Русский язык» [ФГОС, 2021, с. 37].

При изучении русского языка словари должны стать для младших школьников первыми по достоверности источниками информации о словах. Так как первоначальные умения работать с лингвистическими словарями следует формировать с опорой на словарики учебника, важно изучить их возможности, проанализировав их содержание с 1 по 4 классы. Сравнив перечень словариков учебников русского языка в УМК «Школа России» и УМК «Начальная школа XXI века», можно увидеть, что орфографический и толковый словарики были включены в учебники обоих УМК (таблица 1).

Таблица 1

Виды словариков в учебниках русского языка из УМК «Школа России» и УМК «Начальная школа XXI века»

Виды словариков	Учебники русского языка из УМК «Школа России»	Учебники русского языка из УМК «Начальная школа XXI века»
Орфоэпический словарь	1–4 классы	—
Орфографический словарь	1–4 классы	2–4 классы
Толковый словарь	1–4 классы	2–4 классы
Словарь синонимов	1—3 классы 4 класс (1 часть)	—
Словарь антонимов	1–3 классы 4 класс (1 часть)	—
Словарь омонимов	3 класс 4 класс (1 часть)	—
Словарь однокоренных слов	2 класс (2 часть) 3 класс	—
Словарь фразеологизмов	3 класс 4 класс (1 часть)	—
Словарь иностранных слов	4 класс	—

Из таблицы видно, что в учебники русского языка из УМК «Начальная школа XXI века» включены только орфографический и толковый словарики, в то время как в учебники из УМК «Школа России» входят орфоэпический словарик, словарики синонимов, антонимов, омонимов, однокоренных слов, фразеологизмов, иностранных слов. Последовательность их введения отражена в таблице 1. Несмотря на небольшой перечень словариков, включенных в учебники русского языка из УМК «Начальная школа XXI века», ни один из словариков не вошел в учебник для 1 класса. Представляется, что уже в 1 классе необходимо вводить теоретические сведения о словарной статье, ее структурных компонентах и особенностях их оформления, чтобы обучать использованию словариков учебников [Савельева, Грибушенкова, 2023].

Важным является не только количество используемых словариков, но и их качественное наполнение, то есть само содержание. В ходе анализа выяснялось количество включенных в толковые словарики слов (таблица 2).

Таблица 2

Количество слов в толковых словариках учебников русского языка из УМК «Начальная школа XXI века» и УМК «Школа России»

Классы	Учебники русского языка из УМК «Начальная школа XXI века»		Учебники русского языка из УМК «Школа России»	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
1 класс	—		36 слов	
2 класс	101 слово	107 слов	36 слов	39 слов
3 класс	41 слово	41 слово	34 слова	37 слов
4 класс	22 слова	21 слово	28 слов	33 слова
ИТОГ	333 слова		243 слова	

Из таблицы 2 видно, что количественно толковые словарики учебников русского языка из УМК «Начальная школа XXI века» превосходят толковые словарики учебников из УМК «Школа России». Нужно отметить, что в каждой части учебника из УМК «Школа России» большинство слов изменяется, то есть содержание толкового словарика в каждом полугодии обучения дополняется или обновляется. В учебниках из УМК «Начальная школа XXI века» ситуация не совсем такая. Во второй части 2 класса авторы добавляют 7 слов в толковый словарик. Толковые словарики первой и второй частей 3 класса совпадают, а в двух частях учебника для 4 класса слова абсолютно различны. Можно отметить, что оба подхода оправданы. Иногда важно, чтобы значение слова было доступно в течение нескольких лет обучения, но необходимо, чтобы содержание словаря при этом расширялось, и учащиеся могли узнавать новые слова и их отдельные значения.

Словарная статья толкового словаря отличается своей многофункциональностью и разносторонностью, так как в ней даны толкования, сферы употребления и контексты употребления слов, позволяющие осознать их лексическую сочетаемость в каждом из значений (если слово многозначное). Соответственно, необходимо проверить наличие компонентов словарной статьи толкового словаря (заголовочное слово, значение, пример употребления и другие) в толковых словариках учебников.

В словарной статье в учебниках из УМК «Начальная школа XXI века» содержатся такие компоненты словарной статьи, как заголовочное слово с указанием ударения, значение, пример употребления. Эти компоненты словарной статьи выделены графически: используется жирный шрифт для заголовочного слова и иной шрифт для примера употребления. Также в словариках можно увидеть помету «устаревшее», которая выделяется курсивом, например, **РАЗУМЕ́ТЬ** (*устаревшее*) [Иванов, 2013, с. 184]. Дополнительно представлены этимологические сведения, например, **ВИРА́Ж** *(из французского языка),* которые также выделены курсивом [Иванов, 2013, с. 177]. В качества примеров употребления используются словосочетания или предложения. Например, «Ребята из музыкальной школы дают концерт» и «Концерт для скрипки» для двух значений слова *концерт* [Иванов, 2013, с. 181]. Недостатком толкового словарика в данном учебнике можно считать отсутствие помет, уточняющих стиль речи (разговорное, книжное). Конечно, все зависит от источника, которым пользовались авторы учебника для создания собственного толкового словарика.

В словарных статьях толковых словариков учебника из УМК «Школа России» также включены заголовочное слово с указанием ударения и значение. Примеры употребления есть лишь у отдельных слов, хотя именно они демонстрируют лексическую сочетаемость отдельных слов и их значений, поэтому их отсутствие является недостатком. В толковых словариках учебников из УМК «Школа России» с 3 класса появляются пометы, касающиеся стиля речи, например, «**Объего́рить** (разг.)» [Канакина, 2013, с. 153]. Этимологических сведений в этих словариках не содержится.

В словариках обоих УМК содержатся однозначные и многозначные слова, а информация об их значениях отражена графически верно, чего нельзя сказать о представлении значений слов-омонимов в учебниках из УМК «Школа России».

В толковый словарик учебника 1 класса уже включено слово-омоним (**лайка** как *общее название породы ездовых, охотничьих и сторожевых собак* и **лайка** *как сорт мягкой кожи из шкур овец и коз*), хотя о словах данной группы лексики учащиеся узнают лишь в 3 классе [Канакина, 2014, с. 139; Канакина, 2013, с. 45]. Учитель должен быть готов к вопросу о таких словах. Ему стоит сказать, что с такими словами младшие школьники будут знакомится в 3 классе. На самом деле, подобный языковой материал может ввести в заблуждение учащихся. Цель его включения в толковый словарик учебника неясна. Также в данных словарных статьях о словах-омонимах нет необходимых индексов, которые являются важными компонентами словарных статей о словах-омонимах.

Как указано ранее, слова-омонимы уже были включены в толковые словарики учебников 1 и 2 классов, но в учебнике 3 класса этот материал помещен в отдельный словарик — словарик омонимов. Интересно, что в 1 и 2 классах слова-омонимы не обозначались индексами, то есть слово просто записывалось в словаре дважды без каких-либо обозначений.

Авторы учебника в теме «Что такое омонимы?» обращают внимание на то, что «каждый омоним представлен отдельной словарной статьей, где дается толкование лексического значения слова. Справа от заглавного слова стоят цифры, которые указывают на то, что это омонимы: лайка[1], лайка[2]» [Канакина, 2013, с. 45]. Несмотря на то, что информация о структуре статьи о значениях слов-омонимов представлена, в составлении толковых словариков для 1 и 2 классов авторы не соблюдают указанные требования.

Таким образом, в отдельных частях учебников из УМК «Школа России» информация о значениях слов-омонимов, может быть, не представлена или представлена по-разному. Было бы правильнее соблюдать единообразие в графическом оформлении текста словарной статьи во всех частях учебника русского языка: наличие примеров употребления или их отсутствие, наличие индексов у слов-омонимов или их отсутствие.

В толковых словариках из УМК «Начальная школа XXI века» информация о значениях слов-омонимов графически представлена верно. Однако, такие слова включены только в учебники 2 класса, и это лишь две пары омонимов (ключ, свет). За счет отдельных словариков омонимов учебники из УМК «Школа России» представляют младшим школьникам намного больше слов-омонимов, чем учащимся, которые учатся по учебникам из УМК «Начальная школа XXI века». Однако цель включения авторами учебников русского языка из УМК «Школа России» слов-омонимов в отдельный словарик все-таки неясна. Если представить реальную ситуацию обращения человека к словарю в связи со встречей с неизвестным словом или его значением, то человек обращается именно к толковому словарю, так как не может заранее предположить, является ли интересующее его слово омонимом по отношению к другому слову.

Таким образом, можно согласиться с мнением С. В. Плотниковой об использовании словариков учебников только на этапах первоначального ознакомления «учащихся со словарем как источником информации о нормативном словоупотреблении, с разными аспектными словарями русского языка (орфографическим, орфоэпическим, толковым)» [Плотникова, 2013, с. 12]. Словарики учебников русского языка из УМК «Школа России» и УМК «Начальная школа XXI века» могут способствовать формированию у младших школьников умения пользоваться лингвистическими словарями. Однако словарики учебников не должны быть единственным средством обучения при работе школьников со словарями. Целесообразно использовать иные лингвистические источники (лингвистические словари, справочно-информационные порталы). Найденные недостатки словариков демонстрируют значимость работы учителя, его осознанного отношения к материалам учебников и, в частности, понимания необходимости использования лингвистических словарей на уроках русского языка в начальной школе.

Литература

1. Иванов С. В. (ред.). Русский язык: 2 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. Москва: Вентана-Граф, 2013. 192 с.

2. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 1 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. Москва: Просвещение, 2014. 143 с.
3. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 159 с.
4. Плотникова С. В. Учебный словарь трудностей русского языка и совершенствование культуры речи. Начальная школа. 2013. № 6. С. 12–14.
5. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1 — 4 классов образовательных организаций) / Минпросвещения России, 2021, 99 с.
6. Савельева Л. В., Грибушенкова М. А. Формирование у младших школьников умения анализировать словарные статьи словарей русского языка // Герценовские чтения. Начальное образование. 2023. Т. 14. № 1. С. 158–163.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минпросвещения России. 2021. 57 с. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения 09.04.2023).

ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ПЕДАГОГИКИ

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

Li Xiaobin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Пономарева, канд. пед. наук
lixiaobin1996vip@gmail.com

УДК 37.016:78.071.2

Исполнительская деятельность как средство развития музыкального мышления

Аннотация. Рассматривается проблема развития творческой самостоятельности музыканта-исполнителя в процессе интерпретации авторского образа музыкального произведения. Обосновывается идея о том, что в современной музыкальной педагогике превалирует психотехнический подход к работе над произведением, тогда как подход, основанный на теории психофизического единства, является значительно более эффективным. Дается сравнение двух подходов, их положительные и отрицательные стороны. Выводом является понимание необходимости осуществления творческого диалога автора и исполнителя музыкального текста, который также подразумевает безусловное владение музыкальным «языком», подчиненное владению музыкальной «речью».

Ключевые слова: музыкальная педагогика, музыкальное мышление, исполнительская интерпретация, «музыкальная речь», «музыкальный язык», психотехнический подход, теория психофизического единства.

Performance as a means of developing musical thinking

Abstract. This article deals with how performing musicians develop creative independence while interpreting the author's image of a musical work. We substantiate the idea that in modern music pedagogy, a psychotechnical approach to work on a piece prevails, whereas an approach based on the theory of psychophysical unity is much more effective. We compare the two approaches, elaborating on their positive and negative sides. We also make the conclusion that there is a need for a creative dialogue between the author and the performer of a musical text, which also implies an unconditional command of the musical 'language', subordinate to the command of musical 'speech'.

Keywords: music pedagogy, musical thinking, performer's interpretation, 'musical speech', 'musical language', psychotechnical approach, psychophysical unity theory.

Современная музыкальная педагогика уделяет большое внимание проблемам интерпретации композиторского художественного замысла в процессе исполнительской деятельности с точки зрения развития способности подбора наиболее ярких средств музыкального языка и музыкальной речи.

В лингвистике существуют два устойчивых понятия — язык и речь. При рассмотрении музыкального произведения в контексте метапредметных связей многие исследователи прибегают

к использованию понятия «язык» относительно текста музыкального произведения, и понятию «речь» относительно исполнения этого музыкального произведения.

Музыкальный язык составляют такие категории, как гармония, фактура, форма, ритм, средства музыкальной выразительности и т. д. Музыкальная речь исполнителя представляет собой собственно музыкально-практическую деятельность.

Исполнительская интерпретация складывается из умения музыканта воплощать композиторский замысел посредством понимания и использования средств музыкального «языка» в своей музыкальной «речи», то есть находить оптимальные технические средства для исполнения того или иного музыкального произведения.

Рассмотрим основные позиции, касающиеся проблемы формирования эмоциональной и интеллектуальной составляющих процесса воплощения и интерпретации художественного содержания музыкального произведения, а также их реализации посредством технических возможностей исполнителя.

Существуют два основных педагогических подхода к обучению музыканта, формирующие формулы музыкальной «речи» и установки музыкального мышления.

Первый подход — психотехнический, при котором работа над произведением ведется через опору на музыкальный «язык» и моторику пальцев. В этом случае музыкальное мышление исполнителя оперирует такими концептами, как: стиль, жанр, форма и структура музыкального художественного текста, музыкальный образ и др. Таким образом, при использовании данного подхода слуховой образ музыкального произведения создается, исходя из информации «языкового» порядка, то есть полученной при анализе музыкального текста. Смысл методического плато данного подхода *заключается в следующем*: «Нельзя постигнуть образно-поэтический строй произведения, его внутренний и духовный „подтекст” и, соответственно, убедительно интерпретировать это произведение, не уяснив предварительно, как оно сделано автором» [под ред. Цыпина Г. М., 2003, с. 256–257].

Второй подход базируется на теории психофизического единства, автором которой является О. Ф. Шульпяков. Согласно второму подходу, работа над текстом музыкального произведения ведется с активным использованием музыкальной «речи»: игровыми моментами, импровизацией, звукоподражанием, пластическим интонированием и др. При этом подходе музыкальное мышление оперирует такими концептами, как: двигательная свобода, игровое и звукосообразное движение и т. д.

При использовании этого подхода технические средства, которыми обладает музыкант-исполнитель, сами по себе являются инструментом, создающим тот или иной художественный концепт. Данный метод способствует включению музыкального мышления в процессы распознавания акустических характеристик структуры исполняемого сочинения, и, в том числе, оперировать теоретической характеристикой составляющих его архитектонику. Музыкальное мышление интерпретатора при использовании ***подхода*** психофизического единства, начинает находить и применять соответствующие данной архитектонике игровые стратегии. Таким образом, метод интерпретации, основанный на принципе психофизического единства и использующий анализ музыкального текста через игровую деятельность с применением технических возможностей исполнителя, можно назвать «речевым», то есть существующим в рамках речевой интерпретационной парадигмы.

В процессе реализации «речевого» подхода к работе над интерпретацией, ключевым фактором становится способность к творческому мышлению, то есть умению совмещать исполнительскую технику с понятийным аппаратом музыканта-исполнителя. Как пишут исследователи, «... капитальной особенностью интерпретаторского мышления является то, что исполнитель мыслит через технику, вовлекает физические действия в интеллектуальный процесс и опирается в нем на психомоторное единство» [Шульпяков О. Ф., 2016, с. 34].

Использование того или иного подхода в педагогической практике обучения исполнительскому мастерству определяет наполнение учебного процесса различными когнитивными инструментами для развития музыкального мышления, которое является основополагающим в процессе формирования концепции исполнительской интерпретации.

К сожалению, сегодня в музыкальной педагогике все еще существует значительный перевес в сторону подчинения инструментально-исполнительской практики обучения исключительно первому «языковому» подходу. Зачастую подготовка музыкантов исполнителей основывается на изучении имеющегося опыта создания художественного образа сочинения, закрепленного в нотной или акустической записи. При этом полностью исключается из использования тот понятийный аппарат, который направлен на игровую деятельность, то есть анализ «языка» музыкального произведения не трансформируется в умение передавать языковые средства в собственно исполнительский процесс. Иными словами, не происходит развитие творческой самостоятельности музыканта-исполнителя в процессе интерпретации авторского образа музыкального произведения.

Таким образом, одним из основополагающих векторов инструментальной педагогики должна стать «речевая» деятельность, в процессе которой осуществляется творческий диалог автора и исполнителя музыкального текста, который также подразумевает безусловное владение музыкальным «языком», подчиненное владению музыкальной «речью».

Литература

1. Горохов В. Г., Розин В. М. Введение в философию техники. Москва: ИНФРА-М, 2001. 224 с.
2. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия, 1974. Т. 2. 958 с.
3. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. Москва: «Академия», 2003. 368 с.
4. Философия / под ред. В. Н. Лавриненко, В. П. Ратникова. Москва: ЮНИТИ, 2000. 584 с.
5. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. Ленинград: Музыка, 1973. 104 с.
6. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Санкт-Петербург: Композитор, 2016. 128 с.
7. Шульпяков О. Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. Санкт-Петербург: Композитор, 2005. 36 с.

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

Sun Diya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: З. А. Касаткина, канд. культурологии
839768733@qq.com

УДК 78.05

Современные особенности ансамблевого музицирования

Аннотация. Рассматриваются современные особенности ансамблевого музицирования. Обучение инструментальному ансамблю рассматривается как важная составляющая музыкального исполнительства и образования.

Ключевые слова: ансамбль, музицирование, музыкальные способности, творчество.

Contemporary features of ensemble music-making

Abstract. The article is dedicated to contemporary features of ensemble music-making. Instrumental ensemble education is considered an important component of musical performance and education.

Keywords: ensemble, music-making, musical abilities, creativity.

Ансамблевое музицирование является ключевым элементом музыкального образования и исполнительства, способствуя развитию практических навыков и укреплению музыкального взаимодействия между музыкантами. В современных условиях этот аспект приобретает особую актуальность из-за многообразия музыкальных жанров, стилей и культурных традиций, с которыми сталкиваются исполнители. Исследование актуальных особенностей ансамблевого музицирования позволяет выявить новые подходы к обучению, обогащая музыкальную практику [Петрова, 2017].

Ансамбль — это группа музыкантов, объединённых с целью совместного исполнения музыкальных композиций. В зависимости от состава и численности участников ансамбли могут быть разнообразными: от дуэтов и трио до квартетов, камерных и симфонических оркестров, а также хоров. Ансамблевое музицирование представляет собой процесс взаимодействия между участниками при создании музыкального полотна, где каждый из музыкантов вносит свой вклад, дополняя и обогащая звучание остальных [Гладких, 2016].

Между ансамблевой музыкой и сольным исполнением существует ряд отличий. Среди наиболее важных — взаимодействие исполнителей, коллективное восприятие и разделение ответственности. В ансамблевой музыке музыканты тесно взаимодействуют, обмениваются музыкальными идеями и адаптируют свою игру под стиль партнёров. В отличие от сольного исполнения, где артист принимает решения о трактовке и исполнении произведения независимо, ансамблевое музицирование требует координации и согласованности действий всех участников [Рахматов, 2021].

В ансамблевом музицировании на первый план выходят не только индивидуальные навыки каждого исполнителя, но и способность слушать партнёров, гармонично вписывая своё исполнение в общую ткань звучания. Успех в ансамблевой игре зависит от коммуникационных навыков, эмпатии и готовности к акцентуации различий в музыкальных интерпретациях. Разнообразие музыкальных традиций, жанров и стилей делает современное ансамблевое музицирование особенно богатым, позволяя музыкантам расширять свои горизонты и совершенствовать мастерство. Отдельное место занимает внедрение современных технологий, благодаря которым музыканты могут координировать действия и обмениваться идеями, даже находясь на разных концах света [Луценко, 2014].

Современные ансамблевые практики представляют собой синтез множества жанров, стилей, а также активное межкультурное взаимодействие. В условиях глобализации музыканты постоянно сталкиваются с различными музыкальными традициями, что побуждает их к гибкости и креативности в подходах. Межкультурный диалог становится неотъемлемой частью процесса, поскольку сотрудничество музыкантов из разных культур способствует обогащению профессионального опыта, развитию культурного восприятия и эмпатии. Технологические новшества, в свою очередь, предоставляют инструменты для дистанционного сотрудничества, позволяя музыкантам создавать совместные произведения без географических ограничений.

Современные музыкальные ансамбли поощряют выражение индивидуальности каждого участника, при этом стараясь сохранить целостность и гармонию общего звучания. Это подход обогащает творческую самореализацию музыкантов, позволяя каждому из них внести уникальный отпечаток в общий музыкальный контекст.

Курс инструментального ансамбля, как важная образовательная и художественная практика, направлен на гармоничное сочетание теоретических знаний и практических навыков. Совместная игра в ансамбле является не только путем к музыкальному взаимодействию, но и к развитию коммуникаций, координации действий и глубокому пониманию музыки.

В ансамблевом музицировании ключевую роль играет взаимодействие между участниками. Музыканты обмениваются идеями, прислушиваются к звучанию партнеров и подстраивают свою игру, чтобы достичь гармонии. Такое взаимодействие требует от исполнителей внимательности к деталям, гибкости и способности к эмпатии. Благодаря совместному творчеству участники ансамбля совершенствуют навыки лидерства, обучаются групповому восприятию музыкального материала и принятию коллективных решений.

Завершающим акцентом ансамблевой музыки является гармонизация различных тембров и инструментов, целью которой является достижение ровного и выразительного звучания, подчеркивающего единство и разнообразие составляющих.

Современный инструментальный ансамбль представляет собой уникальное музыкальное явление, отличное от сольного исполнения не только по составу, но и по его воздействию на исполнителей и слушателей.

Как заметил Сун Янь, ансамбль объединяет музыкантов с различными способностями и стилями для совместного выполнения одной исполнительской задачи [Сун Янь, 2019]. Такое объединение направлено на достижение гармонии, где каждый инструмент дополняет другой. Но для достижения этой гармонии, как подчеркивает Цзоу Хао, музыканты должны действовать под единым управлением, работая вместе для достижения общей цели [Цзоу Хао, 2022].

Инструментальный ансамбль — это не только техническое исполнение. Это художественная практика, насыщенная культурными характеристиками, отражающая историю, традиции и взгляды музыкантов.

Основные особенности современного ансамблевого музицирования заключаются в акценте на взаимодействии, обмене творческими идеями, а также развитии навыков коммуникации и координации. Это обогащает музыкальный опыт участников, позволяя им глубже понять различные инструменты и стили, а также развивать эмпатию и гибкость в принятии решений.

В заключение стоит отметить, что современные ансамбли не стоят на месте. Они ищут новые направления, инновации и возможности для музыкального творчества, делая ансамблевое музицирование ярким представителем культурного диалога в мире музыки.

Литература

1. Гладких А. В., Гладких О. В. Ансамбль как форма художественной деятельности // Наука. Искусство. Культура. — 2016. — № 1 (9). — С. 5–12.
2. Луценко Н. Н. Главные особенности ансамблевого музицирования в современном мире //о 33 общество, наука и инновации: сборник статей. — 2014. — С. 210.
3. Петрова Л. А. Ансамблевое музицирование //Актуальные вопросы художественного образования: теория, методика, практика. — 2017. — С. 29–32.
4. Рахматов Н. Э. Музыка как исполнительский вид искусства //Scientific progress. — 2021. — Т. 2. — № 4. — С. 418–423.
5. Сун Янь. Анализ характеристик преподавания курсов инструментального ансамбля для музыкальных специальностей в колледжах и университетах // Art Appraisal, 2019. № 1. С. 68–69.
6. Цзоу Хао. Особенности ансамблевой игры. URL: http://www.puapp.net/129847.html (дата обращения: 05.02.2023).

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

Han Yu
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. А. Рычкова, канд. пед. наук
1010572021@qq.com

УДК 78.01

Отражение системы ценностей китайской философии в камерной музыке Тан Дуна

Аннотация. В камерной музыке Тан Дуна воплощаются различные аспекты китайской философии, рассматривающие проблемы истины, процесса познания и системы ценностей. В камерных сочинениях композитора отражаются философские идеи буддизма, даосизма и конфуцианства, связанные с традиционной для Китая концепцией единства «Космоса, природы и человека».

Ключевые слова: Тан Дун, китайская философия, истина, ценности, познание, камерная музыка.

Tan Dun's chamber music as a reflection of the system of values of Chinese philosophy

Abstract. Tan Dun's chamber music embodies various aspects of Chinese philosophy, which cover such issues as truth, cognition and system of values. The composer's chamber compositions reflect the philosophical ideas of Buddhism, Taoism and Confucianism, associated with the traditional Chinese concept of the unity of 'Space, nature and man'.

Keywords: Tan Dun, Chinese philosophy, truth, values, cognition, chamber music.

В камерном творчестве выдающегося современного китайского композитора Тан Дуна нашли отражение и осознание основные философские идеи буддизма, даосизма и конфуцианства, воплотившиеся в музыкальном тексте камерных сочинений композитора. Достижения Тан Дуна в области музыкального искусства были отмечены многими престижными наградами в Китае и за рубежом. Содержание цикла их трех сонат, сочиненных в 2000–2002-м годах, опирается на видеоряд одноименных кинофильмов, посвященным китайским боевым искусствам, на основе музыки к которым и были написаны три его основные сонаты «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» для виолончели и фортепиано, «Герой» для скрипки и фортепиано и «Банкет» для фортепиано. В музыкальном содержании данных сонат отражаются различные философские идеи, что способствует осознанию высших духовных категорий китайской философии. В сонатах происходит уникальное соединение рационального и иррационального, объективного и субъективного, добра и зла. Данные конфликтные противоречия, отраженные в тематизме и структуре цикла, и позволили Тан Дуну назвать свою триаду сонатами, хотя в них нет ни одной полноценной сонатной формы, но сохраняются «дух» и принципы сонатности.

Философские идеи буддизма во многом связаны с определенными чертами камерной музыки Тан Дуна. Для данного духовного течения характерно обращение к таким незыблемым категориям, как «ценности, познание окружающего мира и личности в единстве человека и действительности» [Синельникова, 2020, с.160].

По мнению Тан Дуна, основным предназначением творчества выступает передача философско-религиозной информации от одного поколения к другому, в процессе которой музыка выступает в роли ретранслятора. Именно музыка как искусство, опосредованно связанное с реальностью, может глубоко раскрыть содержание философских идей, которые, впрочем, не всегда объективно и точно смогут быть восприняты слушателем. В музыке сонат композитора воплощаются основные постулаты национальной культуры, основанной на определенных философских идеях, поэтому музыкальное искусство следует рассматривать как результат интеллектуальной деятельности человечества. В сонатах композитора основным идейным содержанием выступает борьба с абсолютным злом, которое может принимать различные формы.

Главной идеей творчества композитора становится познание системы ценностей, что с философской точки зрения может пониматься как высшее благо, от которого зависит материальное и духовное благополучие, так как категории ценностей в философской системе Китая связаны с вечными идеями единения Космоса, природы и человека [Ван, 2008, с.8–9]. В учении Конфуция система ценностей обозначается понятием аксиогенез, который является логическим продолжением субъектогенеза. В аксиогенезе центральным выступает понятие «ценность», под которым следует понимать не только идеал стремлений человека, но и некую смоделированную субстанцию, ставшую приоритетом в сложившейся исторической обстановке. Этическая направленность китайской философии конфуцианства проявилась в том, что по мере развития и усложнения взглядов на систему ценностей изменяется соотношение категорий добра и зла. Так в сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» постоянно происходят схватки главного героя с Нефритовой Лисицей, являющейся символом зла. В музыке данное противостояние проявляется в конфликтном сопоставлении мелодической темы Мубая и ритмической темы ударных, которая олицетворяет зловещие силы судьбы, воплотившиеся в образе «Нефритовой Лисицы».

Следует отметить, что в китайской философии человек в большей степени идентифицирует себя с групповым, а не с индивидуальным сознанием. В сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон», связанной с содержанием одноименного фильма, борьба личного, индивидуального с групповым сознанием, оперирующего нормами определенных ценностей, показана на примере образа Юй Цзяолун, которая похищает волшебный меч Цин Лин, исходя из личных интересов и не хочет подчиняться общепризнанным нормам морали. С точки зрения европейской этики нравственная позиция воина Безымянного из сонаты «Герой», который предает своих друзей во имя высшей цели (воцарении династии Цинь), вызывает негативное отношение, однако с позиций китайской системы ценностей он следует высшей справедливости [Юнусова, 2021, с. 14]. Проблема морального выбора возникает и в сонате «Банкет», коллизии которой напоминают сюжет трагедии В. Шекспира «Гамлет».

Исторические условия и существующий уровень мышления в обществе определяют систему ценностей, которые могут носить материальный и нематериальный характер. Нематериальные (духовные) ценности могут подразделяться на такие разновидности, как религиозные, нравственные, интеллектуальные, а также эстетические и художественные [Синельникова, 2020, с. 156]. Ценностная картина мира является составным элементом художественной системы, которая представляет собой подобие пирамиды, в которой каждую ступень будет занимать та или иная ценность как прерогатива исключительно отдельно взятого человека.

Наряду с понятием «ценность» в китайской философии существует такая философская категория, как «антиценность», что соответствует сосуществованию и противопоставлению в художественном мышлении категорий прекрасного и безобразного. В философско-музыкальных концепциях Тан Дуна, главному герою, носителю мудрости и прекрасных качеств всегда противостоит антипод, например, «Нефритовая лисица» в сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон». Как правило, главный герой выступает в качестве носителя позитивного начала картины мира, а антигерой — в качестве «отрицательного». Симфонизм творческого мышления Тан Дуна как раз и заключается в противопоставлении антиподов, в их конфликте и борьбе, и наконец, в победе положительного начала. Несмотря на свою полярность данные категории, как и «герои» сонат композитора, контактируют друг с другом, причем в прямом смысле, в ходе боевых схваток. В некоторых частях сонатной триады, имеющих соответствующие подзаголовки, с помощью музыкальных средств точно передаются картины «битвы» добра и зла. Например, сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» вторая часть так и называется «Схватка». Третья часть сонаты «Герой» имеет подзаголовок «Вихрь мечей», а третья часть сонаты «Банкет» — «Танец мечей».

В музыкальном языке сонат, в их контрастных музыкальных образах заложены возможные альтернативы человеческих эмоций и поведения в зависимости от набора морально-нравственных качеств. В сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» выбор героини, похищающей волшебный меч, подразумевает аморальную сторону ценностей, выступающую противоположностью традиционным моральным нормам.

«Позитивное» начало в выборе человека обозначает квинтэссенцию положительных морально-нравственных качеств, а антиценность представляет собой «негативное» начало, которое реализуется в противопоставлении положительных и отрицательных героев, а также в музыкальном материале, характеризующем их. Так положительные герои как правило охарактеризованы протяжной, выразительной мелодикой монодийного типа, а отрицательные персонажи — ритмическими остинато с синкопированным рисунком, диссонантной аккордикой, средствами атональности, резкими сопоставлениями в области динамики и фактуры.

Согласно учению даосизма, каждый из героев триады сонат проходит свой путь («дао»), который предначертан ему судьбой. В финале сонаты «Тигр» Мубай медитирует на священной горе Удан (4-я часть «Путь к югу»), Безымянного казнят во имя высшей справедливости (финал сонаты «Герой» под названием «Скорбь в пустыне»), а герои сонаты «Банкет» достигают высшей степени катарсиса в финале под названием «Во имя любви».

Принцип «Единства человека и природы» как основная мысль философских учений Китая касается отношений окружающего мира и духовной жизни человечества. Сущность принципа «Единства человека и природы» состоит в том, чтобы подчеркнуть, что нет абсолютной разницы между человеком и природой. Природа существует внутри человека, а человек как часть

природы должен подчиняться ее законам. В сонатах картины природы выступают в единстве с душевным состоянием героев, что проявляется в использовании средств музыкального импрессионизма, примерами чего становятся 2-я часть «После полуночи» в сонате «Банкет», 2-я часть «Под водой» в сонате «Герой», а также 3-я часть «Вечная клятва» в сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон». Звукоизобразительность и живописность музыкального языка Тан Дуна, связанного с импрессионизмом, особенно ярко проявились в его фортепианном цикле «Восемь воспоминаний в акварели» и сюите «Вспомни» [Сюй, 2018, с. 110].

Принцип единения с природой проявляется в творчестве Тан Дуна также в использовании наряду с музыкальными инструментами природных материалов, таких как глина, дерево, камни, стекло, вода. Такие сочинения композитор определял как «органическую музыку», «Органическая музыка — это единство неба, земли и человека» [Ян, 2019, с. 245].

Таким образом, ценностная картина мира в древнекитайской философии, которая в полной мере воплощается в композициях Тан Дуна, становится особым отражением окружающей действительности. В основе ценностного отражения картины мира героев лежит некий идеальный результат, к которому стремится человечество, определяя баланс «позитивных» и «негативных» ценностей [Син, 2020, с. 92]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что музыка Тан Дуна посвящена извечным вопросам буддизма, даосизма и конфуцианства, которые касаются познания человеком как самого себя, так и окружающего мира.

Литература

1. Ван Ин. Национальные традиции в фортепианной музыке китайских композиторов XX–XXI веков. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Петров В. О. «Призрачная опера» Тан Дуна: к определению концепции цикла // Израиль XXI. Музыкальный журнал, 2010. № 3 (21). С. 7.
3. Син Синь. Концерты Тан Дуна для скрипки с оркестром «Из Пекинской оперы» и «Любовь»: опыт сравнительной характеристики тематизма // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2020. № 2 (56). С. 91–99.
4. Синельникова О. В. Восток и Запад в мультимедийных проектах Тан Дуна // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2020. № 53. С.157–172.
5. Сюй Цинлин. Китайский импрессионизм в цикле для фортепиано Тань Дуня «Восемь воспоминаний в акварели» // Университетский научный журнал. 2018. № 41. С. 106–120.
6. Юнусова В. Н. Тан Дун «Герой»: музыка к фильму и Концерт // Шак Т. Ф., Караманова М. Л., Ситалова А. Н. Восьмая международная нучно-практическая конфереция «Музыка в пространстве медиакультуры». Краснодар: КГИК, 2021. С. 14–16.
7. Ян Тун. Тан Дун «Воспоминания о восьми картинах»: диалог традиций // Университетский научный журнал. 2019. № 48. С. 243–253.

Чэн Янь
Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой
Санкт-Петербург, Россия

Cheng Yan
Vaganova Ballet Academy
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. И. Тарасова, д-р филол. наук
645914275@qq.com

УДК 782

Национальные особенности китайской оперы: история и перспективы исследования

Аннотация. Китайская национальная опера — это сокровище традиционной китайской культуры, унаследованное и обновлённое, и её художественное очарование заразило многие поколения людей. В последние годы на разнообразие культурных категорий повлияла высокая

частота контактов друг с другом, что в свою очередь привело к изменению эстетических и художественных потребностей людей, и на этом фоне развитие огромной национальной оперы имеет огромные возможности для совершенствования, но также сталкивается с серьёзными проблемами.
Ключевые слова: китайская опера, национальная китайская опера, перспективы, история, особенности китайской оперы.

National characteristics of Chinese opera: History and research perspectives

Abstract. Chinese national opera is a treasure of traditional Chinese culture, both inherited and renewed, and its artistic charm has inspired many generations of people. In recent years, the diversity of cultural categories has been influenced by the high frequency of mutual contacts, which, in its turn, has led to changes in people's aesthetic and artistic needs; therefore, development of the vast national opera has enormous room for improvement, but also faces serious challenges.
Keywords: Chinese opera, national Chinese opera, perspective, history, features of Chinese opera.

Китайская опера возникла в первой половине XX в., за рубежом она была известна как «китайская опера», новая форма музыкального исполнения, принятая в Китае. Любой вид искусства не может быть отделен от его социальной формы. Если западная опера пришла на сцену из аристократических салонов, то, китайская опера была создана китайским народом, родилась в разгар национального кризиса и разделила судьбу современной революционной истории Китая.

На протяжении XX в. традиционная китайская музыкальная драма прошла путь от компактных спектаклей 1920–1940-х годов, близких драме с музыкой, до развернутых сочинений, наделённых всеми характеристиками оперного жанра [1, с. 4]. «Седая девушка» — первая национальная опера Китая. С тех пор для самобытного эпико-драматического жанра китайской оперы характерно использование бытового или героико-патриотического сюжетов из народной жизни.

Этничность китайской оперы выражается в общих национальных психологических качествах и устойчивых характеристиках национальной эстетики в контексте оперного искусства. Отличная опера с национальными особенностями должна содержать обычаи жизни, эмоциональное состояние, эстетические ценности и даже достижения и отсталость нации; она должна передавать национальные чувства и объединять национальную силу посредством национальных историй, использования национальной музыки и наследования национальной культуры. Национальность китайской оперы должна отражаться в национальном темпераменте, ориентированном на людей, и национальном духе с сильной волей. Но она не единична; она включает в себя воспроизведение и наследование удивительно разнообразной национальной культуры нации и является типичной характеристикой, которая постепенно развивалась в ходе непрерывного взаимодействия и обмена между людьми разных национальностей в различных областях, таких как экономика и культура. Впитывание и наследование традиционной народной музыки и языковых искусств, таких как китайские народные песни, опера и рэп, очевидно как с точки зрения музыкального выражения, так и стиля исполнения. Создание китайской оперы в 1930-х годах было выживанием и развитием в разгар войны. Чтобы подчеркнуть свой национальный характер, оперные произведения того времени не могли быть отделены от инсинуации политической ситуации и обращения к национальной психике, поэтому можно сделать вывод, что следование линии наследования национального стиля, даже если линии просты и популярны, все равно может вызвать национальные эмоции с национальной мелодией, так что аудитория может принять и полюбить это.

В рамках китайского традиционного музыкально-театрального искусства сформировались: устойчивая типология напевов, закрепленных традицией за тем или иным регионом, система актерских амплуа, специфика сценического пространства, характерные особенности вокального, оркестрового и пластического языков [2. с. 20]. Современные национальные оперы пред-

стают как сложный стилевой синтез западного музыкального феномена с национальной музыкальной культурой.

Литература

1. Сунь Л. Китайская народная опера к проблеме становления и развития жанра: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Сунь Лу. — Ростов-на-Дону, 2016. — 22 с.
2. Жэнь Ш. Китайская «образцовая революционная опера» : жанрово-стилевые особенности : специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Жэнь Шуай. — Санкт-Петербург, 2019. — 25 с.
3. Ин Ч. История постановки оперы «цюцзы»: к вопросу о формировании китайской национальной оперы / Ч. Ин. — Текст: электронный // Современный взгляд на будущее науки : сборник статей международной научно-практической конференции, 10 апреля 2014 г. — Уфа: Аэтерна, 2014. — С. 134–136. — URL : https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-25–3.pdf#page = 134 (дата обращения: 26.12.2022).
4. Сюй И. Ли Цзиньхуэй и его роль в становлении детской оперы в Китае / И. Сюй // Россия — Япония — КНР — Республика Корея: история, теория, практика и современные перспективы культурного сотрудничества: Сборник материалов международной конференции, Новосибирск, 25–26 сентября 2020 года. — Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория имени М. И. Глинки, 2020. — С. 110–114.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

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

Svetlana V. Volkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. А. Гильдина, канд. исусствоведения
cluckyman@yandex.ru

УДК 7.033

Телесность в художественной культуре Средневековья. К постановке проблемы

Аннотация. Исследование посвящено изучению телесности в художественной культуре Средневековья, особое внимание уделяется вопросу влияния секулярного сознания на трактовку средневековой культуры. На основе анализа научного контекста была определена проблема разночтений трактовки понятия «телесность» в контексте искусства Средних веков в искусствоведении и культурологии, а также предпринята попытка наметить пути решения выделенной проблемы. Особое внимание уделяется проблеме искажения секулярным сознанием трактовки телесности в средневековой культуре.

Ключевые слова: телесность, тело, духовность, Средние века, трактовка.

Physicality in the artistic culture of the Middle Ages

Abstract. The research is devoted to the study of physicality in the artistic culture of the Middle Ages, paying special attention to the influence of secular consciousness on the interpretation of

medieval culture. We described the problem of discrepancies in the interpretation of corporeality in the art of the Middle Ages from the point of view of art history and cultural studies based on scientific analysis. We also made an attempt to outline ways to solve it. Special emphasis is on how the interpretation of corporeality gets distorted by secular consciousness in medieval culture.
Keywords: physicality, body, spirituality, the Middle Ages, interpretation.

Изображение человека в художественной культуре Средневековья служит новым, отличающимся от дохристианских, задачам и принципам. Связано это с ортодоксальной религиозностью средневекового человека. Подчиняясь богословско-дидактическим задачам, меняется и пластика изображения.

Например, изображение библейских сцен на пластинке, созданной в Испании в IX веке из собрания Государственного Эрмитажа (рис. 1), содержит весьма условные безэмоциональные фигуры людей, расположенные вне пространства. Изображение не стремится к реалистичности, а образ человека, на первый взгляд, служит только иллюстрацией действия, телесность присутствует лишь формально, для передачи некоего смысла, а не копирования действительности. В этот период телесность одновременно и теряет, и приобретает свои качества. Возникает особый феномен телесности в культуре Средневековья. Отрекаясь от телесности, средневековое искусство не может полностью отказаться от изображения человека, через образ передается духовный смысл, содержание которого в физическом обличии и является телесностью. Поэтому средневековый художник для усиления духовного влияния использует такие средства выразительности, как искажение пропорций человеческого тела в пользу усиления «жестового языка». Изображение человека в средневековом искусстве — это не фиксирование исторической личности или события, а создание образа, служащего проводником человека из мира земного в мир духовный. Феномен телесности в искусстве Средних веков создает предпосылки для усложнения интерпретации термина, возникает проблема трактовки понятия.

Питер Л. Бергер, теолог и социолог, писал, что «Существование человека — это постоянная поддержка «баланса» между человеком и его телом» [1, с. 16–17]. Тело имеет ключевое значение в трактовке понятия «телесность». Но если душа и культурный контекст недоступны при первичном знакомстве с произведением и рассматриваются только при детальном анализе, то тело не нуждается в поиске, в изображении оно выполняет визуальную функцию. П. Д. Тищенко и М. М. Бахтин сходились в своих исследованиях в том, что понятию тело в социальной культуре присуще «внутреннее» и «внешнее» состояния — то, что открыто взгляду, и невидимое, потустороннее, идеальное. И культура Средневековья озабочена тем, чтобы отразить духовный мир в произведениях культуры и искусства. Понятие «телесность» в контексте культуры Средневековья носит уникальный характер, благодаря неразрывной связи физического и духовного, но при этом парадоксального стремления от всего телесного уйти.

По Бахтину, телесность — это не тело в узком современном смысле, не изображение конкретной человеческой особи, это «культурное тело», отраженное в изображенном объекте. Для телесности характерен гротеск, а гротескный реализм в свою очередь ведет к снижению всего высокого в материально-телесный план. Бахтин считает, что телесные подробности принижают духовное значение [2, с. 26].

Ц. Г. Нессельштраус в своем труде «Искусство Западной Европы в Средние века» указывала, что тело — это оковы души. По ее мнению, преувеличенное изображение может быть связано со стремлением художников выразить духовное начало. Но понятие «телесность» она трактует как физическое проявление тела, то есть в широком смысле, — изображение человека. [3, с. 13 и 94] Про телесность она писала: «На смену преклонения перед красотой человеческого тела приходит подавление телесного начала духовным» [3, с. 14]. Средневековые изображения Нессельштраус называет «Бестелесные фигуры».

Трактовки Нессельштраус и Бахтина имеют общие черты, все же очень противоречат друг другу. Бахтин использует это понятие как самостоятельное определение феномена особенности построения изображения человека как одухотворенного существа, а для Нессельштраус телесность напрямую связана с физическим телом, она трактует понятие как термин, обозначающий материальный вид человека.

Рис. 1. Пластинка с изображением библейских сцен, Испания, IX век

Кит Мокси считает, что телесность помогает искусствоведу распознать влияние времени и культуры эпохи на художника. Образ — это метафора человеческого тела. Образ заменяет отсутствие тела другим присутствием — духовным [4, с. 64]. И телесность становится инструментом передачи образа, а средневековое искусство говорит на языке образов и знаков. Знак должен быть понятным, легко определяемым, потому Средневековью и присущ феномен ухода от телесности в контексте физической привлекательности, убедительности, что отвлекало бы зрителя от прочтения религиозного сюжета.

Телесность обширно рассматривалась искусствоведами, культурологами и философами в 2010-х годах, но однозначного ответа на вопрос «Что же такое телесность и как ее трактовать?», который бы полностью раскрывал сущность термина исследователи так и не нашли. Трактуя понятия тела и телесности в своем исследовании, Т. Э. Цветус-Сальхова пришла к выводу о том, что способность современной науки раскрыть сущность феномена телесности весьма неоднозначна [5]. Потому и существует проблема трактовки понятия «телесность». Разночтения среди теоретиков искусства вызывают споры и недопонимания в искусствоведческой среде, противоречия и, даже, диаметрально противоположные трактовки оставляют место полемическим дискуссиям.

Средневековое искусство не рассматривает телесность как самостоятельную составляющую образа. Оно скорее стремится отрицать все телесное. Искусство, как и все сферы жизни средневекового человека, тесно связано с религией, следовательно, существовала необходимость отразить причастность к духовному миру в изображениях. Без изображения человека, а значит и тела, это невозможно. Но тело носило негативную коннотацию, представлялось вместилищем грехов и потому подвергалось жесткой аскезе. Средневековое искусство отсекает от изображения человека все лишнее, оставляя зрителю лишь символ духовности.

Бергер рассматривал понятие тела с точки зрения исторического контекста и социализации тела. В рамках социокультурного подхода телесность рассматривается как продукт развития культуры. При подробном изучении пластинки с изображением евангельских сцен из Италии начала XII века, на которой изображены друг под другом распятие и снятие с креста Иисуса из собрания Государственного Эрмитаж (рис. 2), мы не увидим ни мимики, ни глубины композиции, ни анатомической точности. Фигура Спасителя изображена крупнее остальных, занимает больше места, а потому имеет большую значимость. Особенности пластики связаны с необходимостью опустить значение всего человеческого, земного и поднять значение религиозного. Одной из особенностей религиозного изображения является полное подчинение сюжету, избавляющее от лишних деталей, отвлекающих от прочтения. В период Средневековья церковь и религия довлеют над человеком, их влияние на искусство как основного заказчика, формирует в материальной культуре особый взгляд на декорировку. Унитарные предметы становятся способом выражения личной веры и приверженности религии. Одновременно богословско-дидактические задачи предметов искусства и усиливают религиозность в средневековом человеке.

Рис. 2. Пластинка с изображением евангельских сцен, Италия, XII век

Нессельштраус писала, что для понимания средневекового искусства, необходимо отрешиться от привычных критериев и оценок, «чтобы по возможности понять это искусство из его задач и лежащего в его основе мировоззрения» [3, с. 8]. Современному исследователю сложно трактовать средневековое искусство, и в особенности — такое сложное и неоднозначное понятие как телесность. Ортодоксальная вера представляет мир с точки зрения божественного восприятия, следовательно, человек глубоко религиозный не может объективно судить о происходящем, а художник, ясным для нас образом, отражать действительность. Он не может

оценивать красоту, потому что нет для Бога понятия физической привлекательности, не существует и расстояния, потому что Он везде и для Него все одинаково близко, подобные особенности теоцентрического восприятие и создают эти искажения в средневековом искусстве. Но и умышленное рассмотрение с точки зрения глубокой религиозности не будет верным, так как секулярное сознание исследователя препятствует, так или иначе, пониманию первоначального замысла произведения, искажает его. Разница восприятия целей и задач искусства приводит к нарочитому переосмыслению образов на лад современного мышления, свободного от ортодоксии христианской религии.

Возникает проблема искажения секулярным сознанием современного исследователя трактовки средневековых образов, решение которой может помочь полноценно раскрыть понятие телесности в контексте средневекового искусства. Осознание особенностей ортодоксального отношения к религии в период и в условиях Средних веков приведет к пониманию места и значения изображения образа человека в искусстве. Необходимы дополнительные исследования в области трактовки понятия, анализ трактовок средневековых мыслителей, при этом следует осознавать субъективность, неточность и недостаток материала в прочтении средневекового искусства и конкретно понятия телесность, которое на тот момент не существовало и которое мы можем только косвенно определить в материалах, дошедших до нас.

Выявленные разночтения в трактовке понятия «телесность» поднимают проблему понятийно-терминологического аппарата. Необходимы исследования, связанные с включением новых понятий и уточнением терминов в сфере современного искусствознания, что будет способствовать процессу переосмысления терминологии.

Литература

1. Бергер П. Л., Сафронова Р. (пер. с англ.), Священная завеса. Элементы социологической теории религии, Москва: Новое литературное обозрение, 2019. — 208 с.
2. Бахтин М. М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1965. — 543 с.
3. Нессельштраус Ц. Г. Искусство Западной Европы в Средние века, Ленинград; Москва: Искусство, 1964. — 389 с.
4. Moxey, Keith P. F. Visual time: the image in history. Durham and London: Duke University Press, 2013. — 222 p.
5. Цветус-Сальхова, Т. Э. Дистинкция понятий «тело» и «телесность» в культурологических исследованиях // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2010. — № 13. — С. 10–16.

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

Olga S. Golubeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. И. Мажуга, канд. искусствоведения
olya.golubeva.90@inbox.ru

УДК 75-051 (470.23-25):769.2-053.2

Традиции искусства ленинградской детской книги в творчестве Т. В. Соловьевой-Домашенко

Аннотация. 1920-е гг. в искусстве отечественной детской книги — время небывалого подъема, который исследователи связывают с деятельностью В. В. Лебедева, художественного редактора детского отдела Госиздата в Ленинграде. Именно тогда сформировались прин-

ципы «лебедевской школы», касающиеся работы художника над изданиями для детей. Рассматриваются произведения, оформленные и проиллюстрированные Т. В. Соловьевой-Домашенко с точки зрения выявления традиций искусства ленинградской детской книги.
Ключевые слова: искусство ленинградской детской книги, традиции, Т. В. Соловьева-Домашенко, «лебедевская школа», иллюстрации.

Traditions of the art of the Leningrad children's book in the works of T. V. Solovyova-Domashenko

Abstract. The 1920s in the art of the national children's book can be described as a time of unprecedented rise, which researchers associate with the activities of V. V. Lebedev, the art editor of the children's department of the State Publishing House in Leningrad. It was then that the Lebedev school's principles concerning the artist's work on publications for children evolved. The article examines works designed and illustrated by T. V. Solovyova-Domashenko, identifying traditions inherent in the art of the Leningrad children's book.
Keywords: the art of the Leningrad children's book, traditions, T. V. Solovyova-Domashenko, Lebedev school, illustrations.

Формирование ленинградской школы искусства детской книги исследователи связывают с деятельностью В. В. Лебедева, отечественного книжного графика и живописца, с 1924 по 1931 г. художественного редактора детского отдела Госиздата. 1920-е годы искусствоведы считают «золотым веком книжки-картинки» [Молок, 1969, с.85], периодом расцвета отечественной книжной графики для детей [Век русск. книж. иск-ва, 2005, с. 6]. Именно тогда в художественном отделе Госиздата под руководством Лебедева начали формироваться принципы работы художника в детской книге.

Лебедев отмечал важность убедительности создаваемых художником образов, точности, четкости и конкретности рисунка в детской книге, который должен опираться прежде всего на натурные наблюдения, но при этом не быть натуралистичным. Цветовое решение, по мнению Лебедева, должно быть насыщенным и строиться на гармоничных отношениях. Художник также подчеркивал важность познавательности и занимательности рисунков в детских изданиях, говорил о том, что всякое изображение должно обогащать и конкретизировать представления ребенка об окружающем мире. Говоря об общей композиции изданий, Лебедев подчеркивал важность сохранения определенного ритма на протяжении всей книги [Глоцер, 1987, с. 132–136].

В течение XX столетия искусство ленинградской детской книги продолжало развиваться и обогащалось новыми творческими приемами и находками. Однако принципы «лебедевской школы» живы и сегодня, они прочитываются в творчестве современных петербургских книжных графиков. Сохранение традиций «золотого века книжки-картинки» в современном мире особенно важно в ситуации снижения взаимодействия детей с печатной иллюстрированной книгой за счет увеличения «общения» с различными гаджетами, а также в условиях роста на книжном рынке продукции низкого художественного уровня.

Т. В. Соловьева-Домашенко (р. 1945) — известный петербургский художник, график и живописец, публицист, писатель и галерист. Работы художника хранятся в музеях Санкт-Петербурга, Новосибирска, Великого Новгорода, Иркутска, а также в частных собраниях Швеции, Франции, Норвегии, Финляндии и других стран. Соловьева-Домашенко проиллюстрировала более сорока детских книг. В течение почти двадцати лет художник сотрудничала с ведущими издательствами Москвы, Ленинграда и Минска, была востребованным мастером детской книги СССР. Исследователь А. Г. Раскин писал: «Книжки с иллюстрациями Т. Соловьевой быстро раскупались, их любили и взрослые, и дети. В них привлекало единство точного наблюдения, хорошего рисунка, их поэтическое преображение и при этом — замечательное мастерство акварелиста» [Раскин, 2017, с. 7]. Изучение книжной графики Соловьевой-Домашенко способствует выявлению общих тенденций развития искусства ленинградской детской книги 1970–1980-х гг., а также анализу места традиции в этот период.

В книжной графике Соловьевой-Домашенко заметно сохранение и продолжение традиций ленинградской школы детской книги. Соловьева-Домашенко окончила Ленинградское художе-

ственное училище им. В. А. Серова, а затем Институт им. И. Е. Репина — мастерскую книжной графики под руководством профессора М. А. Таранова. Фамилию мужа, художника Н. И. Домашенко, график добавила к своему имени в 1980-х гг., в большей части книг значится фамилия иллюстратора до замужества — Соловьева.

Если говорить об изобразительном языке Соловьевой-Домашенко, то следует отметить необыкновенно «крепкий», убедительный рисунок графика. Соловьева-Домашенко практически не использует приемы стилизации, трактует образы вполне жизнеподобно, при этом не натуралистично. Таковы иллюстрации в книге Г. Я. Снегирева «Верблюжья варежка» (Г. Я. Снегирев, Москва, издательство «Детская литература», 1977). Художник пропорционально и анатомически точно изображает людей и животных, при этом присутствует и определенная доля условности, отбор главного и второстепенного, благодаря чему изображенные образы характерны и особенно выразительны. Необходимо отметить, что график при работе над тем или иным изданием всегда старается делать натурные зарисовки. К примеру, иллюстрируя книгу «Необыкновенные приключения Карика и Вали» Яна Ларри (Ян Ларри, Ленинград, издательство «Детская литература», 1972), художник делала зарисовки в траве, собирала в банки маленьких жучков и букашек. Работая над изданием Ю. С. Аракчеева «Синеокая Ока» (Ю. С. Аракчеев, Москва, издательство «Малыш», 1983), Соловьева-Домашенко специально совершила путешествие на Оку, чтобы посмотреть речные пейзажи той местности. Выполняя иллюстрации к книге С. Погореловского «Урожай», (С. Погореловский, Москва, издательство «Малыш», 1984) график брала разрешение от Союза художников и рисовала на хлебозаводе [Голубева, 2023, с. 4]. Таким образом, в своей творческой деятельности Соловьева-Домашенко большое значение придает натурным наблюдениям и рисованию с натуры.

Иллюстрации художника обладают качествами познавательности благодаря жизнеподобной трактовке изображаемого со всеми характерными признаками и деталями, рисунки художника информативны, а значит, помогают расширить представления ребенка об окружающем мире. К примеру, в вышеназванной книге «Урожай», где автор описывает «путь» хлеба от вспахивания земли и до прилавка магазина, Соловьева-Домашенко точно и конкретно, со всеми характерными деталями отображает трактора, комбайны, самолет, опыляющий почву от вредителей, грузовики, везущие колосья, а также оборудование хлебозавода. Вместе с тем график не превращает стихотворный рассказ в научно-познавательную книгу. Стремясь сохранить поэтичность трактовки текста, художник включает в свои рисунки детей — персонажей, о которых не говорится в тексте, но к которым подспудно обращается автор в своих строках: то ребенка, собирающегося вместе с папой посадить зернышко в землю, то девочку, которая хочет полить почву из лейки, то гуляющих детей и работающие вдали комбайны и т. п. Таким образом, Соловьева-Домашенко старается показать юным читателям важность причастности и уважения к процессу выращивания, сбора и приготовления хлеба, стремится «приблизить» к ним описываемое в тексте, дает возможность «вжиться» в образы изображенных ребят, чтобы лучше прочувствовать происходящее на страницах книги.

Совсем другой характер стихотворного текста в издании «Воробей в троллейбусе» того же автора, С. Погореловского (С. Погореловский, Ленинград, издательство «Детская литература», 1990). Здесь повсюду задорное и веселое настроение. Художник снова изображает героев и различные предметы конкретно и точно, но стремится при этом создать атмосферу радости и игры, иногда показывает описанные в тексте моменты, а иногда — свои ассоциации по поводу прочитанного. Например, в стихотворении «Новогодние звезды» автор пишет о звездах, продающихся в магазине, будто это звезды взяты с неба, и про мальчика, который хочет купить и подарить эти звезды своим друзьям. Соловьева-Домашенко изображает мальчика, летящего по небу и собирающего с него «подарки», показывая тем самым ассоциативную трактовку текста, насыщенного метафорами. Таким образом, благодаря необычной и неожиданной трактовке изображенных моментов, рассматривать иллюстрации становится все интереснее. Художник следует за автором, сохраняя сюжетную канву текста, описание сюжета, но вносит свою трактовку в отображаемое, добавляя собственные неординарные прочтения, тем самым делая рисунки еще более занимательными.

Цветовое решение изданий, оформленных и проиллюстрированных художником, строится на гармоничных сочетаниях различных цветовых оттенков, причем в каждой новой книге ху-

дожник работает, используя разный колорит: где-то это яркая насыщенная гамма (С. Воронин «Настоящий тигр», Ленинград, издательство «Детская литература», 1977), где-то — сдержанные, более тонкие цветовые отношения (Л. Б. Кудрявская «Начинай считать слонов», Москва, издательство «Малыш», 1979). Изображая пейзажи или сцены в помещении, художник с помощью цвета стремится показать состояние погоды, время дня, года или освещение. Например, в рисунке к рассказу «Галин человечек» из сборника Анны Гарф «Белый слон и часы с кукушкой» (А. Гарф, Москва, издательство «Детская литература», 1981) график использует ненасыщенную холодную гамму для изображения ночной сцены. Ясный и теплый солнечный денек показан в рисунке к стихотворению «Галин пирог», где художник изображает мальчика, сидящего на пеньке и наблюдающего за происходящим на полянке, залитой лучами солнечного света, просачивающихся сквозь листву. Здесь отчетливо заметны натурные цветовые наблюдения графика на пленэре, без которых было бы невозможно так правдиво показать состояние погоды и время дня, а также живописное чутье мастера, позволяющее создать такие гармоничные по цвету иллюстрации.

Иллюстрации Соловьевой-Домашенко в полной мере носят книжный характер, находятся в единении с плоскостью книжной страницы и являются частью целостного книжного организма. Несмотря на создание в рисунках иллюзии трехмерного пространства, многоплановости некоторых композиций, иллюстрации связываются с плоскостью листа и текстом благодаря их органичному взаимопроникновению, что достигается отсутствием четких рамок вокруг рисунков и полосы набора. Например, в вышеназванном издании «Начинай считать слонов», иллюстрируя стихотворение «В добрый час», в правой части разворота художник создает многоплановую композицию: показывает реку, по которой плывут изображенные на переднем и втором плане корабли, на третий план график помещает пристань, берег и деревенские домики на нем, задним планом служит лес. Верхняя и нижняя части рисунка плавно переходят на левую страницу разворота, в центре которого оказывается белое поле, а затем появляется текстовая полоса. Переходом служат широкие мазки, выполненные акварелью в технике «по-сырому», изображающие кильватерную струю от катера. Завершается левая страница разворота многоплановым изображением берега, показанного на нейтральном фоне и окружающего текст. Благодаря такому решению, с одной стороны, художнику удается показать панораму реки, ее берегов, а с другой — рисунки не становятся станковыми произведениями и не утрачивают связи с остальными элементами книги.

Рассказывая о построении книжной композиции на примере вышеназванного издания «Настоящий тигр», Соловьева-Домашенко отмечает, что большую роль при ее обучении отдавали архитектуре книги и ритму: «Возьмем, к примеру, издание “Настоящий тигр”. Вот это — обложка — “фасад”. Он должен сразу сказать что-то о книге и привлечь внимание. Далее — техническая часть — форзац. Часто он бывает рисованным, носит декоративное начало, так как это отдых между обложкой и титульным листом. Далее — титульный лист. Он несет в себе более подробную информацию, чем обложка: помимо автора и названия, здесь сказано, кто художник, что это сказки и др. Далее — содержание. Затем, каждую новую главу открывают шмуцтитулы, каждый раз с новым рисунком. К каждой главе я делала заставку, концовку, буквицу и иллюстрации: оборочные, страничные и полустраничные. Должна быть ритмика. Где-то большая насыщенность — страничная иллюстрация, затем следует текст — отдых, а где-то промежуточное что-то, средняя насыщенность. Должно быть чередование. Не должно быть большой нагрузки и очень больших пауз» [Голубева, 2023, с. 3]. Таким образом, важность ритмического построения книжной композиции, о чем говорил в свое время еще Лебедев, подчеркивалась и при обучении студентов Академии художеств во второй половине 1960-х гг.

Об архитектуре книги писали уже в 1930-е гг., а именно — Л. И. Гессен (1889–1932), один из первых технических редакторов, преподаватель Ленинградского государственного университета и Ленинградского государственного полиграфического техникума, автор пособий «Архитектура книги» (Л. И. Гессен, Москва; Ленинград, «Государственное научно-техническое издательство, 1932) и «Оформление книги» (Л. И. Гессен, Ленинград, издательство «Прибой», 1935) и др. Именно Гессен писал о том, что обложку книги можно сравнить с фасадом здания, а рубрикацию с его каркасом, «композиционные и логические начала роднят книгу с архитек-

турой» [Гессен, 1932, с. 3]. Уже Гессен говорил о необходимости сохранения в графике плоского характера носителя изображения, что достигается плоскостным характером рисунка, к чему, как мы наблюдали при анализе иллюстраций в сборнике «Начинай считать слонов», стремится в своих работах Соловьева-Домашенко.

Соловьева-Домашенко отмечает, что профессор Таранов «учил нас обращаться к первоисточникам, изучать эпоху, материал. Он говорил: “Если вы рисуете XVIII век, ночью вас разбуди, вы должны нарисовать, какой был парик, туфли. Вы должны эту эпоху знать и чувствовать”» [Голубева, 2023, с. 3]. Об этом же писал еще один преподаватель Соловьевой-Домашенко — В. М. Звонцов, советский художник, график, педагог и автор теоретических трудов: «Осуществляя свою работу, художник тщательно изучает эпоху, стиль искусства того времени, типы людей, обстановку, одежды, орнаменты и шрифты и т. д. Художник должен уловить дух литературного произведения, его стиль и отразить в своем творчестве» [Звонцов, 1963, с. 56]. Отражение духа произведения заметно в вышерассмотренных работах Соловьевой-Домашенко («Урожай» и «Воробей в троллейбусе»), где к разным по характеру стихотворениям график подходит также по-разному. Художник в большей степени иллюстрировала литературные произведения своей эпохи, однако обращение к материалу прошлого отражено в издании «Горшок каши» (Ленинград, издательство «Детская литература», 1978), где график воспроизводит костюмы, предметы быта и архитектуру того времени.

Таким образом, в творчестве Соловьевой-Домашенко заметно как продолжение традиций «лебедевской школы», сформировавшихся в 1920-е гг., так и более поздних традиций ленинградской школы книжной графики, которые «наслоились» на взгляды Лебедева. Принципы школы 1960-х гг. не противоречат принципам Лебедева, а наоборот, обогащают сказанное им. Характерной отличной особенностью этой школы была реалистическая трактовка образов, невысокая степень стилизации формы, но при этом, сугубая графичность и книжность иллюстраций, о чем на некоторое время «забыли» художники середины 1940–1950-х гг. в связи с господством в то время в советской книжной графике иллюзорно-пространственной иллюстрации станкового типа.

Если говорить об индивидуальных чертах иллюстраций Соловьевой-Домашенко, следует отметить мастерский рисунок, активное использование возможностей акварели, гармоничность цветовых отношений и широту палитры художника, приближающие рисунки мастера к живописи. При этом иллюстрации сохраняют книжный характер и не превращаются в станковые произведения. Также следует подчеркнуть убедительность и сугубо поэтичную, позитивную трактовку изображаемых образов.

1970–1980-е гг. в советской книжной графике — время смелых экспериментов, когда рука об руку шли и приверженцы традициям, и решительные новаторы [Герчук, 2014, с. 455–464]. В развитии художественного оформления детской книги искусство Соловьевой-Домашенко занимает особое место. С одной стороны, это яркий пример наследования традиций, а с другой — Соловьева-Домашенко — это художник «со своим лицом», ведущий постоянный творческий поиск и находящий каждый раз все новые оригинальные решения.

Сама Соловьева-Домашенко отмечает: «Я считаю, в детской книге должны работать самые лучшие художники, потому что в детстве ребенок приобщается к Вселенской гармонии. Он пока не знает, что такое рисунок, композиция, цвет и т. д. Но через иллюстрации он уже должен чувствовать гармонию, проникаться ей, она входит в подсознание. Вот в этом колоссальная ответственность художника детской книги» [Голубева, 2023, с. 3]. Издания, оформленные и проиллюстрированные Соловьевой-Домашенко, являясь воплощением традиций высокого художественного уровня и яркого таланта мастера, — это произведения, через которые дети могут почувствовать гармонию окружающего мира и искусства, а молодые художники пройти хорошую школу книжной графики.

Литература

1. Беседа О. С. Голубевой с Т. В. Соловьевой-Домашенко от 18 февраля 2023 года [Текст стенограммы беседы]. Из архива О. С. Голубевой. Публикуется с согласия Т. В. Соловьевой-Домашенко. 6 с.
2. Герчук Ю. Я. Искусство печатной книги в России XVI–XXI веков. Санкт-Петербург: Коло, 2014. 511 с.

3. Гессен Л. И. Архитектура книги. Москва; Ленинград: Гос. науч.-техн. изд-во, 1931. 439 с.
4. Глоцер В. (сост.). Художники детской книги о себе и своем искусстве. Москва: Книга, 1987. 305 с.
5. Звонцов В. М. Основы понимания графики. Москва: Изд-во Акад. художеств СССР, 1963. 72 с.
6. Маркевич А. (сост.). Век русского книжного искусства. Москва: Вагриус, 2005. 566 с.
7. Молок Ю. А. Владимир Михайлович Конашевич. Ленинград: Художник РСФСР, 1969. 335 с.
8. Раскин А. Г. Путь озарения. Заметки о творчестве Т. Соловьевой-Домашенко (Татьяны Со-До). Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2017. 32 с.

Ефимова Анастасия Андреевна
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Тверь, Россия

Anastasia A. Efimova
Tver State University of Russia
Tver, Russia
Научный руководитель: Е. Г. Милюгина, д-р филол. наук
vrn111@mail.ru

УДК 37.02

Креативные методы развития композиционно-образного мышления юных художников в условиях дополнительного образования

Аннотация. Актуализирована проблема развития композиционно-образного мышления юных художников в условиях дополнительного образования. Уточнена специфика проблемного поля композиционно-образного мышления. Основное внимание уделено выбору методик развития композиционно-образного мышления юных художников в контексте их личностного художественно-эстетического становления и творческой самореализации. Описаны соответствующие задаче креативные методы и основанные на них авторские задания.

Ключевые слова: дополнительное художественное образование, композиционно-образное мышление, креативные методы, творческая деятельность.

Creative methods for developing young artists' compositional and imaginative thinking in additional education

Abstract. The article brings attention to the development of young artists' compositional and imaginative thinking in additional education. We outline the specifics of compositional and imaginative thinking. The main focus is on the choice of methods for developing young artists' compositional and imaginative thinking from the point of view of their personal artistic and aesthetic development and creative fulfilment. We also describe respective creative methods and the author's tasks based on them.

Keywords: additional art education, compositional and imaginative thinking, creative methods, art activity.

Теоретическая проблема исследования — определение продуктивных методов развития композиционно-образного мышления юных художников как условия их личностного художественно-эстетического становления и творческой самореализации. Актуальность этой проблемы отмечена в нормативно-правовых документах российского дополнительного образования [ФГТ], где развитие композиционно-образного мышления позиционируется как важный критерий обеспечения целостного художественно-эстетического развития личности юных художников (программа «Живопись»). Однако требования программы носят в основном практико-ориентированный характер, как и ожидаемые результаты обучения, предполагающие формирование конкретных умений и навыков обучающихся. В связи с этим неудивительно, что методы и технологии, предлагаемые для решения данных задач исследователями и педагогами-практиками художественного обра-

зования [Савченко, 2015 с. 91; Пучков, 1982, с. 156; Сырова 2022 с. 275], также носят прикладной характер и ориентированы на освоение обучающимися основ композиции, формирование умений создавать сюжетные и тематические композиции, развитие навыков ритмической организации изображения как композиционной основы выражения содержания и т. п.

Признавая важность формирования указанных в программе художественно-исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков юных художников [ФГТ], мы считаем, что развитие их композиционно-образного мышления необходимо ориентировать прежде всего на художественно-эстетическое становление личности, на формирование в процессе художественной деятельности целостной картины мира.

Для определения целевых ориентиров программы формирования композиционно-образного мышления юных художников, ориентированной на художественно-эстетическое становление личности в условиях дополнительного образования, нам необходимо уточнить особенности данного вида мышления. В современных исследованиях композиционно-образное мышление как вид творческого мышления связывается с выходом за пределы известных решений конкретной задачи и поиском оригинального композиционного решения [Кашапов, 2006, с. 42, 125, 132]; как вид художественного мышления требует накопления жизненных впечатлений, создания, восприятия и понимания произведений искусства; как вид образного мышления — процесса реализации творческих идей в специфическом художественном образе мира и человека [Бачинин, 2005]; как родовое понятие по отношению к собственно композиционному мышлению — овладения законами и правилами организации изображения на плоскости для создания художественного образа и воплощения его в материале [Батаева, 2014, с. 131].

Принимая характеристики композиционно-образного мышления юных художников как способа (а) ви́дения, (б) творческого воссоздания и (в) концептуальной интерпретации картины мира, необходимо учитывать эстетический потенциал образовательного процесса, его «способность обеспечить целостное эмоционально-образное восприятие учащимися содержания образования и принятие его человеческих смыслов» [Сериков, 2017, с. 62]. Насыщенность и продуктивность образовательного процесса напрямую зависит от вовлеченности учащихся в творческую деятельность. Поэтому исследователи предлагают использовать игровые и креативные технологии, позволяющие активизировать познавательную деятельность учащихся, экспериментировать с художественными материалами и техниками и ставить новые для них проблемно-творческие задачи [Канунникова, 2015, с. 154; Куштынова, 2015, с. 32; Сериков, 2017, с. 62].

Для методического обеспечения разрабатываемой программы мы выбрали эвристические методы, направленные на развитие креативных качеств. Согласно исследованию А. В. Хуторского, в контексте развития креативных качеств эвристическим способом создаются необходимые условия для создания обучающимися творческого продукта и развития эмоционально-образных качеств: инициативности, изобретательности, готовности к придумыванию, способности к генерации идей и умения вести диалог с изучаемым объектом [Хуторской, 2003]. Из предложенных исследователями мы отобрали те методы развития композиционно-образного мышления юных художников, которые носят креативный характер, и на их основе составили систему игровых и эвристических заданий. Применение креативных методов обучения ориентировано на самостоятельный поиск юными художниками оригинальных путей решения поставленной педагогом или сформулированной самими обучающимися проблемы. Основная идея заключается в том, что, конструируя собственный замысел, цель и содержание будущей картины, обучающиеся сами создают условия, в которых возникает необходимость актуализировать композиционно-образное мышление и найти способ и средства для самовыражения. В качестве важнейшей составляющей композиционно-образного мышления выступает оперирование различными методами, направленными на решение художественно-творческих задач и визуализацию художественного образа [Борисов, 2010, с. 177].

1. Композиционно-образное мышление как способ ви́дения мира: игры-путешествия. Такие игры подходят для изучения обучающимися особенностей художественных образов разных стран и эпох [Куштынова, 2015, с. 35]. При подготовке обучающихся к практическим занятиям рекомендуется проводить виртуальные прогулки по онлайн-музеям, связанные с темой, которую обучающиеся проходят по предмету «История искусства», с целью формирования их

насмотренности. Далее обучающимся предлагаются сюжетно-ролевые игры для закрепления материала в практической деятельности. Обучающиеся при помощи предметов из фонда, заготовленного учителем, или принесенных ими из дома инсценируют увиденное: картину, образ, вещь. Таким образом, они выступают моделями выбранной эпохи для остальных обучающихся, которые должны выполнить быстрые наброски. Подобные игры развивают такие качества, как внимание, восприятие, мышление, воображение, память, самоконтроль и др., а также активизируют познавательную и творческую деятельность детей, помогут им актуализировать знания по истории искусства и запечатлеть в рисунках опыт ее освоения.

2. Композиционно-образное мышление как способ творческого отражения увиденного: экспериментирование с художественными материалами и техниками. Экспериментирование становится для юных художников способом исследования их изобразительно-выразительных возможностей материалов и техник на занятиях, посвященных изучению станковой композиции. Перед обучающимися ставится задача самостоятельно определить, какую эмоцию должна транслировать их композиция и каковы изобразительно-выразительные возможности разных художественных материалов для решения поставленной задачи. Экспериментирование с материалами и техническими приемами работы и выбор из них наиболее соответствующих художественному замыслу позволяет продуктивно развивать изобразительную грамотность и творческую самостоятельность обучающихся [Канунникова, 2015, с. 157]. Немаловажную роль здесь играет расширение представлений обучающихся о возможностях разных нетрадиционных материалов и техник (например, создание линейных изображений ручкой, коллажей, рисование акварелью по сырому, монотипия, кляксография) в решении проблемных творческих задач (таких как выявление семантических особенностей разных вариантов расположения объектов на плоскости, планирование раскрытия образа в рисунке и др.). Это позволяет обучающимся начать поиск индивидуального стиля и оригинальных способов решения художественных задач, что является важным шагом для формирования их профессионального мастерства.

3. Композиционно-образное мышление как способ творческой комбинаторики. Метод морфологического ящика, или метод многомерных матриц предполагает нахождение новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций элементов [Басинская, 2014]. Обучающимся для начала предлагается сделать таблицу из переменных и значений, постепенно добавляя и изменяя элементы. Так изображение дома включает переменные в виде крыши, стен, двери, окон, трубы. Значения же зарисовываются, допускается количество значений от 6 и более. Изначально обучающиеся будут стремяться к геометризации элементов, однако, давая элементам разные признаки, уточняя материал и природу объектов, их свойства, будут находить более оригинальные идеи. Отработав в качестве упражнения «домики», обучающиеся смогут приступить и к более сложным элементам композиции, исходя из метода, получая более оригинальные образы, исходя из поставленных на уроке задач.

5. Композиционно-образное мышление как поиск способов творческого воссоздания мира. Метод случайных ассоциаций реализуется нами в поисковом задании обучающимся создать собственные композиции с использованием разных композиционных центров [Басинская, 2014]. После обсуждения в классе видов композиционных центров и способов их выделения мы предлагаем юным художникам придумать собственные композиции, которые будут раскрывать выбранный ими характерный композиционный центр. Композиционный центр «много-мало» предполагает картинку, где центр обозначен большим скоплением маленьких предметов, за его пределами элементы разбросаны. «Пустой центр» создается направляющими линиями (это могут быть края объектов или определенные формы), которые выделяют центр как пустое (не заполненное предметами) пространство. Композиционный центр, построенный на разнице между формой и тоном окружающих предметов и предмета в композиционном центре, помогает акцентировать контраст за счет средств выразительности графики (линия и пятно). Композиционный центр «разница размеров» базируется на контрасте объемов: предмет в композиционном центре изображается большим, а предметы вокруг него — маленькими, или наоборот.

6. Композиционно-образное мышление как способ концептуальной интерпретации картины мира. Метод агглютинации как креативный метод обучения реализуется на занятиях станковой композиции в поставленной перед обучающимися задаче условно наделить

хорошо знакомый им объект реального мира качествами, которые этому объекту в реальном мире несвойственны [Басинская, 2014]. В данном случае можно предложить обучающимся представить город как единый организм, который способен испытывать человеческие чувства, и создать серию работ. Аналогичную задачу можно поставить и в отношении образа городской среды, условное наделение которой новыми качествами требует выбора определенного композиционного ритма изображения, особой цветовой палитры, изменения образов и облика горожан и т. д. Другим проектом может стать лесная серия зарисовок: Как бы выглядел мудрый лес? Тревожный лес? Веселый лес? Общительный лес? Важную роль в этой эвристической задаче играет творческое переосмысление привычных явлений и образов, наделение их новыми качествами и, как следствие, изменение форм объектов природной среды и их пространственных и нюансных взаимоотношений и перекличек. Проведение подобного упражнения с юными художниками, которые недавно поступили в художественные школы и только начали постигать основы художественного искусства, поможет практически научить их при помощи возможностей цветовой палитры, разных форм объектов и особенностей композиционного решения создавать оригинальный образ, выражающий их собственную интерпретацию темы.

Для успешного применения креативных методов в процессе обучения юных художников необходимо выполнить ряд педагогических условий: это определение целей учебно-эвристической деятельности, составление системы творческих эвристических задач по данной теме, формулирование и предъявление таких задач, объяснение соответствующих методов и приемов работы. В решении эвристических задач можно условно выделить три этапа: ознакомление с проблемой (анализ и поиск необходимой информации, создание эскизов и зарисовок, композиционный поиск); решение задачи (непосредственно работа над произведением); анализ проделанной работы. На каждом этапе активизируются те или иные логические и эвристические мыслительные операции [Диривянкина, 2016, с 406]. Активность мыслительной работы учащихся в процессе обучения решению задач зависит от их трудности, теоретического материала, необходимого для ее решения.

Таким образом, мы рассмотрели особенности композиционно-образного мышления и выделили основные направления и методы его формирования у юных художников. Креативные методы обучения направлены на формирование личностных качеств обучающихся и помогают развить образное мышление, художественное восприятие. Использование знаний, полученных на других предметах в общеобразовательной или художественной школе, положительно сказывается на итоговом результате. Важную роль в креативных методах играет и предоставленная возможность творческого самовыражения, которая очень важна для личностной самореализации юных художников.

Литература

1. Басинская И. В. Тренинг эвристических способностей: учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2014. 75 с.
2. Батаева Л. А. Критерии оценки развития композиционного мышления учащихся художественной школы в процессе освоения искусства силуэта // Наука и школа. 2014. № 1. С. 129–132. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 21429810 (дата обращения: 20.01.2023).
3. Бачинин В. А. Эстетика: энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 2005. 285 с.
4. Борисов В. Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 125. С. 176–189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvenno-obraznogo-myshleniya-shkolnikov-4-5-klassov(дата обращения: 13.02.2023).
5. Диривянкина О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4. С. 406–413.
6. Канунникова Т. А. Композиционный поиск с использованием различных художественных материалов как метод развития художественно-образного мышления подростков // *Преподаватель XXI век*. 2015. № 4–1. С. 153–163.URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 25224927(дата обращения: 20.01.2023).
7. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

8. Куштынова С. Н. Использование игровых технологий на занятиях по истории изобразительного искусства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S20. С. 31–35. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 23296395(дата обращения: 20.01.2023)
9. Пучков А. С., Триселев А. В. Методика работы над натюрмортом: учеб.пособие для студентов худграф. фак. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1982. 156 с.: ил.
10. Савченко М. Н. Особенности формирования графических умений на занятиях по станковой композиции // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 12–3. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25606373_65591866.pdf (дата обращения: 20.01.2023).
11. Сериков В. В. Эстетический потенциал образовательного процесса как условие формирования творческого опыта учащихся // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 62–67.URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 30469072(дата обращения: 20.01.2023).
12. Сырова Н. В., Голова К. А., Кузнецова П. В. Комикс как метод развития композиционного мышления у обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1.
13. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. N 156) // Гарант [электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/(дата обращения: 20.01.2023).
14. Хуторской А. В. Дидактическая эристика: Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003

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

Irina D. Ivanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Г. Сечин, канд. искусствоведения
irina991014@gmail.com

УДК 745.03

Тайны шпалер «Дама с единорогом» или «Аллегория пяти чувств»

Аннотация. Рассматриваются разные теории искусствоведов и ученых, посвященные изучению шести шпалер «Дама с единорогом». Раскрывается аллегорическая связь шпалер с пятью чувствами человека и тайны шестой шпалеры «Мое единственное желание». С помощью серии шпалер раскрываются особенности культуры и искусства XVI в.

Ключевые слова: шпалеры, «Дама с единорогом», аллегория пяти чувств, мильфлер, Фландрия XV—XVI вв., семья Ле Вист, тайны, «Мое единственное желание».

Mysteries of the tapestry *The Lady with the Unicorn* or *The Allegory* of the Five Senses

Abstract. This article discusses various theories put forward by art historians and scientists regarding six tapestries *The Lady with the Unicorn*. The article reveals their allegorical connection with the five human senses and the mysteries of the sixth tapestry called *My Only Wish*. This group of tapestries sheds light on the features of sixteenth-century culture and art.

Keywords: tapestries, The Lady with the Unicorn, allegory of the five senses, Millefleur, Flanders in the 15th and 16th centuries, Le Vista family, mysteries, My Only Wish.

Дама с единорогом, какой прекрасный и сказочный сюжет. Прошло уже более 500 лет, но тайны серии из шести шпалер под названием «Дама с единорогом», так до сих пор и не раскры-

ты. Эта серия шпалер содержит в себе много тайн и ключей к пониманию и изучению культуры и искусства XVI в. Точно неизвестен их автор, заказчик и даже сюжет трактовать однозначно нельзя, а шестая шпалера, вообще, считается камнем преткновения для искусствоведов и ученых.

Принято считать, что шпалеры были созданы около 1500 года во Фландрии. Однако, сейчас на территории бывшей Фландрии находятся Франция, Бельгия и Нидерланды, поэтому нельзя точно сказать, где были сотканы шпалеры. Серия «Дама с единорогом» была соткана мастерами Фландрии для семьи Ле Вист из Леона. Такое предположение было выдвинуто в 1883 году после подробного изучения: знамен, штандартов, накидок и щитов, где на красно-розовом фоне с синей лентой изображены три серебряных полумесяца, такие же, как на гербе, принадлежавшем семье Ле Вист [Boehm, 2020, p. 24–25]. Шпалеры передавались из поколения в поколение семьи Ле Вист, пока не оказались в замке Буссак в Крез, где их нашли в 1841 году. Затем в 1882 году серию передали в Национальный музей Средневековья Клюни в Париже. Нижняя часть шпалер отличается по цвету, так как сотканное полотно повредилось от влаги, во время нахождения в замке Буссак.

Мильфлер в переводе с французского «mille-fleurs» — «тысяча цветов» [Харман, 2019]. Это популярный в XV—XVI вв. тип шпалер с однотонным фоном и изображением на нем множества трав, цветов, растений, животных и птиц. Шесть шпалер «Дама с единорогом» относятся к этому типу, так как включают в себя изображения 84 видов растений и 19 видов животных. Интересно, что в шести шпалерах изображено 34 кролика. Главными существами являются: девушка, лев и единорог. Но что их связывает?

Серию шпалер «Дама с единорогом» каждый зритель интерпретирует по-своему. Искусствоведы выдвинули немалое количество теорий для ответа на вопрос, каким образом могут быть связаны изображенные персонажи [Фараминьян, 2013, Grandsart, Kim, 2021, Souchal Geneviève, 1974]. Так шесть шпалер могут быть посвящены: библейскому, религиозному сюжету, перерождению души или шести испытаниям для ее очищения; легендам и мифам Средневековья; средневековой романтике — любви [Nordenfalk, 1985]. Разнообразие флоры и фауны позволяет трактовать их как разные символы и знаки. Присутствие геральдических животных в виде льва и единорога добавляют загадочности [Багдасарян, Орлов, Телицын, 2005, с. 62, 106]. Однако теория, разработанная в 1921 году, гласит, что на шпалерах изображена аллегория пяти чувств. В мире существуют пять чувств: осязание, вкус, зрение, обоняние и слух и все они присутствуют в серии шпалер.

Дама, как средневековая Мона Лиза, всегда прекрасна и загадочна. На каждой шпалере ее облик меняется вместе с одеждой и прической, но суть остается неизменной. Так гласит теория, где девушка является душой. Дама со львом и единорогом всегда находятся на острове темно-зеленого цвета, на котором растут разные цветы и присутствуют животные [Shelley, 2009, с. 4]. Остров окружает красно-розовое «небо», на котором тоже есть представители фауны и флоры, но растения уже сорваны. Некоторые искусствоведы считают, что остров — это внутренний мир Дамы, а розовое окружение — это внешний мир. Композиция, кажется несложной, девушка всегда расположена между геральдическими животными в центре острова, а сам остров находится внизу формата, но все не так просто. Композиция всегда уравновешена и почти симметрична. Лев напротив единорога и деревья образуют пары: остролист (падуб) с апельсином и дуб с сосной (пинией). Так же происходит и с животными, с их аллегорическим смыслом, есть зайцы, ягнята и лисы, собаки, цапли и ястребы. В этих шпалерах есть своя гармония. Если соединить четыре дерева, то получится квадрат или же крест.

На каждой шпалере девушка предстает перед зрителем в новом наряде, с разными прическами и украшениями. Дама всегда одета нарядно и богато, на ней дорогие вышитые разными узорами ткани не только с лицевой стороны, но и с внутренней, дополненные драгоценными камнями и бисером. Такие цветочные, витиеватые узоры были популярны в XVI в.

Точный, правильный порядок для рассмотрения серии шпалер неизвестен, но чаще всего начинают с «Осязания» (рис. 1) и заканчивают шестой шпалерой «Мое единственное желание» (рис. 6). «Дама с единорогом» — это общее название, для серии из шести шпалер, но в связи

с развитием теории о пяти чувствах, шпалеры получили второе название «Аллегория пяти чувств», где каждая шпалера имеет аллегорический смысл определенного чувства.

«Осязание» оно же прикосновение [рис. 1]. На первой шпалере Дама держится одновременно за рог единорога и за знамя. Это единственная шпалера из шести, где девушка сама несет герб.

В аллегории «Вкус» [рис. 2] у Дамы на руке сидит зеленый попугай, а не сокол, как ошибочно считают. Это зеленый длиннохвостый попугай, Крамера или Ожереловый попугай. Девушка угощает птицу ягодами или орехами. Но попугай не единственный, кто символизирует вкус, если посмотреть вниз, то можно увидеть, что на краю острова сидит обезьяна и есть красную ягоду.

Что же может служить аллегорией для шпалеры «Зрение» [рис. 3], конечно же зеркало!? Дама держит зеркало в руке, но сама в него не смотрит, а поворачивает ледяную гладь к единорогу и мы, как зрители видим его отражение. Сама же девушка смотрит на загадочное, мифологическое животное перед ней. А другое геральдическое животное — лев, кажется настороженным и следит за кем-то вне нашего видения. Все животные на этой шпалере, как-будто в один миг, нашли того, за кем можно и нужно наблюдать.

Мильфлер — изображение тысячи цветов, мы можем их видеть на шпалерах, но какое же великолепие наслаждаться их ароматом. Сюжет «Обоняния» [рис. 4] связан с Дамой, которая плетет красивый венок из благоухающих васильков или гвоздик. Однако, не только васильками наслаждаются персонажи шпалеры, обезьяна на заднем плане выбрала для себя корзинку роз.

Музыкальный инструмент орган, обычно представляется как что-то большое, состоящее из множества труб и клавиш, но не все органы такие. В XV—XVI вв. существовал небольшой переносной орган под названием «Позитив», он был прообразом будущих больших органов. На нем играют с помощником, так как с другой стороны, напротив клавиш находились меха, которыми нужно закачивать воздух в трубы во время музицирования. В шпалере «Слух» [рис. 5], изображен орган «Позитив», на котором играет Дама с помощью юной девушки, управляющей мехами. Это была последняя шпалера, посвященная аллегории пяти чувств, но не последняя из серии «Дама с единорогом».

Последняя шестая шпалера называется «Мое единственное желание» [рис. 6]. Такое название она получила из-за надписи, девиза на шатре «À mon seul désir», что так и переводится с французского — «Мое единственное желание» [Фараминьян, 2013]. Очень много споров и дискуссий вызвала эта шпалера у искусствоведов. На ней изображены те же герои и «сцена» почти не изменилась, но шпалера смотрится отстраненной. Только в этом сюжете, есть шатер, где на шторах изображены алхимические символы огня или горящего фитиля. Дама кладет в сундук, завернутое в ткань ожерелье, как будто отказывается от него. Только в этой шпалере Дама находится без украшения на шее. Этим жестом она как-будто говорит, что испытав все пять чувств и хочет двигаться дальше, она отдает все лишнее. Поэтому эту шпалеру могут еще называть «Разум», «Мудрость». Еще можно найти упоминание названия «Сердце», «Душа» или же «Шестое чувство» [Carlin, Amandine, 2012, p. 9].

Время идет, технологии изучения произведений искусств развиваются, но не все так просто, когда речь заходит о трактовке работ со множеством символов, аллегорий и знаков. Также происходит и с серией шпалер «Дама с единорогом», достоверной информации о ней мало, но теорий и трактовок сюжета хоть отбавляй. Искусствоведы приоткрыли некоторые завесы тайн, однако, серия шпалер «Дама с единорогом» имеет большой потенциал для дальнейшего изучения и раскрытия загадок. Расшифрованные сюжеты шпалер расширят понимание культуры, традиций и верований людей XVI в. Загадки всегда манят человека и, возможно, их истину осталось ждать не так уж долго.

Литература

1. Багдасарян В. Э., Орлов И. Б., Телицын В. Л. Символы, знаки, эмблемы: энциклопедия/[авт.-сост. В. Э. Багдасарян, И. Б. Орлов, В. Л. Телицын]. 2-е изд. Москва: Локид-Пресс, 2005. 494 с., [1] с., [16] л. цв. ил.: ил.; 23 см.; ISBN 5–320–00435–4 (ЛОКИД-ПРЕСС);

2. Харман Д. Д. Как смотреть шпалеры/Д. Д. Харман//Arzamas: электронный журнал. — URL: https://arzamas.academy/mag/749-gobelen. Дата публикации: 02.12.2019. (Дата обращения 28.11.2022);
3. Хуан Мануэль Де Фараминьян Дама и единорог/Хуан Мануэль Де Фараминьян//Человек без границ: электронный журнал. URL: https://www.bez-granic.ru/main/yazyk-simvolov/dama-i-edinorog.html. Год публикации: 2013 (дата обращения 28.11.2022);
4. Boehm B. D. A Blessing of Unicorns: The Paris and Cloisters Tapestries: The Metropolitan Museum of Art Bulletin / Barbara Drake Boehm. Paris: Metropolitan Museum of Art, 2020. 48 p.
5. Carlin Joëlle. Musée De Cluny le monde médiéval: La tapisserie au musée de Cluny / Joëlle Carlin, Gaudron Amandine. Paris: Musée de Cluny, 2012. 50 p. URL: https://www.musee-moyenage.fr/media/documents-pdf/dossiers-enseignents/dossier-enseignants-musee-de-cluny-tapisserie-2012.pdf (дата обращения: 28.11.2022).
6. Nordenfalk C. The Five Senses in Late Medieval and Renaissance Art // Journal of the Warburg and Courtauld Institutes. Vol. 48. 1985;
7. Par Hervé Grandsart. La Dame à la licorne, cette «Joconde» du Moyen ge: étude d'un chef-d'œuvre/ Grandsart Par Hervé, Gillier Kim // Connaissance des Arts: электронный журнал. URL: https://www.connaissancedesarts.com/arts-expositions/la-dame-a-la-licorne-cette-joconde-du-moyen-age-etude-dun-chef-doeuvre-11134229/. Дата публикации: 18.01.2021. (Дата обращения 2.12.2022);
8. Souchal, Geneviève. Masterpieces of Tapestry from the Fourteenth to the Sixteenth Century: An Exhibition at the Metropolitan Museum of Art/Geneviève Souchal. Paris, France: Metropolitan Museum of Art, 1974. 222 p.;
9. Williams Shelley. «Text and Tapestry: «The Lady and the Unicorn», Christine de Pizan and the le Vistes» (2009) / Theses and Dissertations. 1721. URL: https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1721 (дата обращения: 28.11.2022).

Приложение

Рис. 1. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Осязание», ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,69–3,73 м × 3,58 м). Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья, Париж, Франция

Рис. 2. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Вкус», ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,77 м × 4,66 м). Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья, Париж, Франция

Рис. 3. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Зрение», ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,11 м × 3,30 м). Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья, Париж, Франция

Рис. 4. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Обоняние»,
ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,68 м × 3,19 м).
Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья, Париж, Франция.

Рис. 5. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Слух»,
ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,68 м × 2,90 м).
Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья, Париж, Франция.

Рис. 6. Неизвестный художник, «Дама с единорогом», «Мое единственное желание», ок. 1500, «шерсть и шелк», (3,77 м × 4,65 м).
Коллекция гобеленов, Национальный музей Средневековья,
Париж, Франция.

Киклевич Ольга Андреевна
Санкт-Петербургская академия художеств имени Ильи Репина
Санкт-Петербург, Россия

Olga A. Kiklevich
Saint Petersburg State Repin Academy of Fine Arts
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Нестерова, д-р искусствоведения
olga.kiklevich99@mail.ru

УДК 75;7.07

Этюды И. И. Шишкина 1870–1890-х годов

Аннотация. Рассматриваются малоисследованные работы И. И. Шишкина. Выделяются и описываются их характерные особенности. Выявляется их значение для творчества Шишкина в целом и для его педагогической деятельности.

Ключевые слова: русское искусство, русская живопись, реализм, пейзаж, этюд.

I. I. Shishkin's studies of the 1870s–1890s

Abstract. The article analyzes understudied works by I. I. Shishkin, identifying and describing their features. It also brings into focus their significance for Shishkin's creativity in general and for his pedagogical activity.

Keywords: Russian art, Russian painting, realism, landscape painting, study.

И. И. Шишкин (1832–1898) по праву занимает наиболее значительное место среди русских художников-пейзажистов второй половины XIX века. Его эпические пейзажи, передающие красоту и богатство русской природы, давно стали классикой национальной живописи. Казалось бы, в изучении творческого наследия Шишкина не осталось пробелов. Однако и в нем можно найти не до конца известные стороны. Речь идет о многочисленных этюдах мастера, которые до сих пор мало изучены. Между тем, в этих небольших работах своеобразие творчества великого русского пейзажиста проявилось не меньше, чем в его картинах. Этюдная работа имела для Шишкина особую важность, так как позволяла ему изучать природу во всем ее многообразии. Особенно интересны его этюды, изображающие так называемые малые формы природы (грибы, растения и т. д.).

В большинстве случаев этюды Шишкина играли вспомогательную роль в процессе создания пейзажной картины, но иногда пейзажист достигал полной законченности уже в самих этюдах. В таких случаях их можно рассматривать как вполне самостоятельные произведения. Большинство этюдов такого типа было создано Шишкиным в конце 1870-х — 90-е годы. Цель данной статьи — показать, как этюд, написанный рукой талантливого мастера, превращается в художественное произведение, законченное в своей образной основе и имеющее самостоятельное художественное значение.

Появление этюдов такого рода непосредственно связано с творческим методом Шишкина. Еще в годы обучения в московском Училище живописи и ваяния будущий художник проводил своеобразную «лабораторную работу», изучая форму растений в рисунках и этюдах. Позже, во время пенсионерской поездки в Европу Шишкин также изучал растения, работая с микроскопом, что могло быть свойственно скорее ученому, чем художнику. Во второй половине 1860-х годов происходит становление его аналитического творческого метода, основанного на внимательном изучении натуры и созвучного той эпохе с присущим ей интересом к естественным наукам. Здесь творческие принципы Шишкина соприкасаются с воззрениями на искусство Н. Г. Чернышевского, который считал, что «истинная, высочайшая красота есть именно красота, встречаемая человеком в мире действительности» [Чернышевский, Избранные эстетические произведения, 1973, с. 77]. Шишкин, как и Чернышевский, был искренне убежден в том, что подлинные мотивы природы прекрасны сами по себе и не нуждаются в приукрашивании [Мамонтова, 2010, с. 37]. Таким образом, в творчестве Шишкина объективность в изображении природы сочетается с любовным отношением к натуре, глубоко прочувствованным ее восприятием. В этом заключается суть реалистического метода, который оставался неизменным на всем протяжении творческого пути художника.

Рассматриваемые нами этюды еще ближе к эстетике реализма, потому что даже композицию здесь подсказывает художнику сама жизнь: небольшой «фрагмент» природы перенесен на холст таким, каким он был в действительности, не требуя изменений. «В природе на каждом шагу встречаются картины, к которым нечего прибавить, из которых нечего выбросить», — писал Чернышевский [Избранные эстетические произведения, 1973, с. 132]. Именно к таким «картинам» можно отнести уголки природы, запечатленные в этюдах Шишкина. Первым в их ряду стоит назвать маленький этюд «Мухоморы» (рис. 1). Несмотря на малый размер работы, в ней мы видим не простое повторение природного мотива, а художественный образ. В центре и справа — молодые грибы, слева — грибы-старожилы, у которых можно заметить признаки увядания. Все это проявления жизни природы, которая аналогична человеческой жизни. Каждое растение переживает периоды молодости, зрелости и старости, вырастает и умирает. Этапы жизни природы очень интересовали Шишкина. На его больших полотнах часто присутствуют деревья разного возраста. То же самое можно сказать и про этот небольшой этюд. Художник как будто специально ищет и находит именно такое место, где есть одновременно разные грибы: и молодые, и старые, и сама природа подсказывает ему удачное композиционное решение. Все эти особенности наполняют маленький этюд содержанием, свойственным самым масштабным полотнам Шишкина.

Рис. 1. И. И. Шишкин. Мухоморы. Этюд. 1878–1879.
Холст на картоне, масло, 12.8 × 19.6. ГТГ, Москва

Этюд «Береза и рябинки» (рис. 2), написан примерно в то же время, что и предыдущий, но отличается большей проработанностью. По композиции этот уголок природы выглядит как фрагмент некой большой картины. Основными композиционными элементами здесь являются ствол березы и тонкие ветви невысокой рябины, растущей рядом с ней. Дерево всегда было для Шишкина основным элементом лесного пейзажа, однако в этой работе он уделяет внимание не только деревьям, но и травам, которые очень тонко прописывает на переднем плане. Передний план контрастирует с темным фоном, он ярко освещен, и внимание зрителя невольно обращается на растения внизу, заставляет их рассматривать. Тонкие стебли трав и сложные переплетения растительных форм займут центральное место в более поздних этюдах Шишкина. В работе «Береза и рябинки» можно найти еще один образ, встречающийся в больших картинах Шишкина, а именно не заметную сразу тропинку, ведущую вглубь леса и как бы приглашающую зрителя заглянуть туда, узнать, что спрятано за кустами рябины в таинственной лесной чаще.

Рис. 2. И. И. Шишкин. Береза и рябинки.
Этюд. 1878. Х., м., 38 × 28.5. ГТГ, Москва

С этой работой можно сопоставить написанный позднее этюд «Родник в лесу» (рис. 3). Здесь художник уже полностью сосредотачивает внимание на переднем плане и тщательно его прорабатывает. Деревья уходят на второй план, главным элементом композиции становятся густо поросшие травой кочки. Они кажутся вполне реальными и осязаемыми благодаря отчетливой прорисовке каждой травинки, каждого листика в сложном переплетении трав и упавших веток

на переднем плане. Этот этюд Шишкина особенно ярко свидетельствует об умении художника грамотно выбирать точку зрения на натуре, что делает эту работу законченной пейзажной картиной, создающей определенное настроение.

Рис. 3. И. И. Шишкин. Родник в лесу. Этюд. 1892.
Картон, масло, 38 × 56.
Тюменский областной музей изобразительных искусств, Тюмень

Своеобразие этюдного творчества Шишкина полностью проявилось в «портретах» разных растений. Продолжая поиски красоты в природе, художник словно наклоняется еще ниже к земле и внимательно рассматривает цветы, травы, их тонкие корни. Такова серия этюдов сныть-травы, написанных в 1884 году в Парголово в предместье Петербурга. Первый из них — «Уголок заросшего сада. Сныть-трава» (рис. 4). Стебли и листья растений, белые головки сныть-травы написаны с иллюзорной точностью, в сложном переплетении трав тонко прописан каждый стебелек. Дощатый забор на фоне художник также изображает с удивительной для работы этюдного характера достоверностью, передавая даже прозрачную тень от листвы растущих за ним деревьев. Та же степень завершенности присуща этюду «Сныть-трава. Парголово» (рис. 5). Работа из Русского музея отличается яркостью, насыщенностью цвета, здесь видна попытка художника передать яркий свет полуденного солнца, освещающего сад. Вновь природа словно помогает художнику выстроить композицию этюда: стебли слева отделены от остальной группы растений, они выше и образуют вертикаль, которая уравновешивает горизонтальный формат холста.

Рис. 4. И. И. Шишкин. Уголок заросшего сада. Сныть-трава.
Этюд. 1884. Х., м., 54.3 × 41.7. ГТГ, Москва

Рис. 5. И. И. Шишкин. Сныть-трава. Парголово.
Этюд. 1884. Холст на картоне,
масло, 35 × 58.5. ГРМ, Санкт-Петербург

В один ряд с двумя предыдущими этюдами можно поставить работу «Цветы у забора» (рис. 6), где изображено растение, очень похожее на сныть-траву. Композиционная и образная завершенность этого произведения заметна даже несмотря на то, что деревянный забор остается недописанным.

Рис. 6. И. И. Шишкин. Цветы у забора.
1880-е. Х., м., 35.8 × 52.
Государственный Владимиро-Суздальский историко-архитектурный
и художественный музей

Тщательная проработка деталей вкупе с удачно выбранной композицией и цветовым решением позволяет назвать этюды сныть-травы и «Цветы у забора» самостоятельными произведениями и даже поставить их в один ряд с картинами. Однако, как мы уже видели на примере «Мухоморов», такая проработанность свойственна не всем этюдам Шишкина. Иногда ему достаточно нескольких верно положенных мазков, чтобы полностью передать характер растения [Шувалова, 1990, с. 72]. Таков этюд «Лопухи» (рис. 7). Благодаря динамичности мазка, который и создает форму, растение на этом холсте выглядит живым и убедительным. Другой пример — «Полевые цветы у воды» (рис. 8), которые можно назвать своеобразным продолжением серии этюдов со сныть-травой: те же изящные стебли с белыми головками-зонтиками, аккуратно и внимательно написанные зеленые листья. Эти два этюда отличают от предыдущих тонко прописанные корни растений, которые тоже интересны художнику.

Рис. 7. И. И. Шишкин. Лопухи. Этюд. 1880-е.
Холст на картоне, масло, 37 × 24.
Национальный художественный музей Республики Беларусь, Минск

Рис. 8. И. И. Шишкин. Полевые цветы у воды.
Этюд. 1889–1890. Холст на картоне, масло. 22.4 × 14.2.
ГТГ, Москва

Вершиной этюдного творчества Шишкина можно назвать маленький холст «Травки» (рис. 9), где в полной мере проявилось свойственное Шишкину глубокое знание природы, нераздельное с любованием и восхищением ею. Этюд «Травки» представляет собой «групповой портрет» различных растений, как будто специально собранных в некое подобие букета. Художник снова находит интересное ему сочетание растительных форм в самой природе, ничего не прибавляя и не убавляя. Детально проработанные растения, их тонкие стебли-усики смотрятся особенно эффектно на нейтральном желтовато-зеленоватом фоне. Художник вновь

сосредотачивает внимание зрителя на главном, внимательно и аккуратно прописывает листья, цветы и травы, создавая образ хрупкой нерукотворной красоты, которую необходимо беречь. Несмотря на малые размеры, «Травки» являются законченным художественным произведением, в котором гармонично соединились композиционная завершенность, проработанность деталей и выразительность художественного образа.

Рис. 9. И. И. Шишкин. Травки.
Этюд. 1892. Х., м., 24.7 х 39.6. ГРМ, Санкт-Петербург

Стоит отметить, что все рассмотренные нами этюды Шишкина не связаны с определенной картиной, имея собственную завершенность и ценность. Большинство из них представляют собой отдельные материалы для изучения природных форм. Представленные в них мотивы использовались художником многократно, они присутствуют на многих картинах Шишкина.

Став в 1894 году профессором пейзажной живописи, Шишкин начал внедрять свой метод изучения природы в академическую программу. Основное внимание он уделял совместной работе с учениками на натуре. Шишкин словно проходил с ними свой собственный путь в искусстве, нередко забывая о том, что у каждого ученика есть своя творческая индивидуальность [Мамонтова, 2010, с. 88]. Творческий путь Шишкина был почти уникальным, не каждый художник мог его повторить и не каждый чувствовал потребность в настолько внимательном, подробном изучении натуры. Поэтому внедрение этого метода в педагогику не было эффективным, немногие его поддержали. Однако советы и замечания мастера и особенно совместные занятия с ним на натуре принесли молодым художникам большую пользу в овладении профессиональным мастерством [Шувалова, 1984, с. 20].

Творчество Шишкина показывает, что даже работа этюдного характера может стать самостоятельным живописным произведением. Его этюды совершенны сами по себе, так как обладают набором качеств, свойственных законченным произведениям: композиционной завершенностью, четким рисунком, проработанностью деталей, выразительностью художественного образа. При этом остается живость и непосредственность восприятия натуры, ощущение живого дыхания природы. Художник умел наполнить простые, на первый взгляд, мотивы поэзией, возвышая их до уровня прекрасного, и такую поэтизацию обыденного можно назвать философией русского реалистического искусства XIX века.

Литература

1. Мамонтова Н. Н. Иван Шишкин. 1832–1898. Москва: АРТ-РОДНИК, 2010. 96 с.
2. Чернышевский Н. Г. Избранные эстетические произведения. М.: Искусство, 1973. 550 с.
3. Шувалова И. Н. Иван Иванович Шишкин. Ленинград: Художник РСФСР, 1990. 211 с.
4. Шувалова И. Н. (ред.). Иван Иванович Шишкин: Переписка; Дневник; Современники о художнике. 2-е изд. Ленинград: Искусство, 1984. 478 с.

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

Polina O. Konovalova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: К. С. Подольская, канд. искусствоведения
art.archive.pk@gmail.com

УДК 738

Коммуникация объектов художественной керамики со средой в условиях пленэрных выставок

Аннотация. Рассматриваются особенности взаимодействия керамических объектов с пространством пленэрной экспозиции. Основное внимание уделяется анализу влияния факторов природно-пространственно-временной среды на художественный язык керамики. Автор приходит к выводу, что в условиях выставок на пленэре коммуникативные возможности керамики расширяются. Выделяются и описываются формы коммуникации керамики и природной среды, а также основные тенденции изменения художественного языка.

Ключевые слова: художественная керамика, пленэрная экспозиция, выставка, пространство, художественная коммуникация.

Communication of ceramic objects with the environment in open-air exhibitions

Abstract. This article characterizes the interaction of ceramic objects with the environment in open-air exhibitions. Our purpose is to analyze the influence of environmental factors on the artistic language of ceramics. We conclude that in open-air exhibitions, communicative capabilities of ceramics expand. We examine the main trends in the change in the artistic language, highlighting and describing communication between ceramic objects and the environment in its various forms.

Keywords: art ceramics, open-air exhibition, exhibition, environment, artistic communication.

Развитие художественного языка авторской керамики способствует повышению интереса к экспонированию керамических объектов на выставках декоративного искусства. Изучение пленэрных экспозиций керамики, число которых в отечественной практике заметно возросло за последние двадцать лет, позволит конкретизировать научные представления о развивающихся коммуникативных возможностях этого вида искусства.

Фундаментальные основы изучения художественной керамики в отечественном искусствознании были заложены в трудах В. А. Малолеткова и Л. Г. Крамаренко. В. А. Малолетковым были выделены три школы современной российской керамики, кроме того, говоря о керамике начала XXI века, автор акцентирует внимание на том, что художники чаще экспериментируют, совмещая различные материалы и технологии [Малолетков, 2018, с. 57]. Среди современных исследований выделяются работы А. С. Бугровской, А. А. Дудиной, А. С. Жуковой, затрагивающие проблему отражения современных тенденций в керамике. Так, А. С. Жукова исследует современную керамику как арт-объект и отмечает, что на ежегодной выставке «Стекло и керамика в пейзаже» керамические арт-объекты «меняют восприятие привычного, создавая особый художественный образ и органично дополняя окружающую природу» [Жукова, 2018, с. 256]. А. С. и К. Б. Гречановы рассматривают особенности жанра огненной скульптуры: обжиги таких скульптур происходят под открытым небом и превращаются в масштабное фестивальное представление [Гречанова, 2015, с. 15–18]. Анализ перечисленных источников обнаружил, что вопросы взаимодействия керамических композиций с пленэрной средой затрагиваются частично: исследователи отмечают рост числа выставок керамики под открытым небом и специфичность организации экспозиционного пространства на подобных выставках [Бугров-

ская, 2016, с. 129], однако особенности организации пространства не конкретизированы. При этом можно предположить, что при экспонировании на пленэре коммуникативные возможности керамических объектов значительно расширяются: этому способствуют уникальный художественный язык и широкий спектр средств выразительности, обусловленный синтетичностью этого вида искусства. Таким образом, целесообразно выделить в отдельную область для изучения художественные особенности керамических объектов в условиях выставок на пленэре. Изучение пленэрных экспозиций позволит конкретизировать научные представления о развивающихся коммуникативных возможностях керамики.

В ходе анализа теоретических источников был сделан вывод о том, что язык современной керамики сочетает приемы, свойственные графике, живописи, скульптуре, а также имеет и специфические особенности: декоративность и использование свойств материала — его фактуры и пластичности [Копылков, Изотова, 2011, с. 311]. Особенности языка керамики определяют ее коммуникативные возможности. Формат пленэрных выставок расширяет возможности художника [Драничкина, 2013, с. 297], а объекты активно взаимодействуют с окружающей средой. Это взаимодействие является важным элементом процесса художественной коммуникации.

Термин «художественная коммуникация» современная наука определяет как процесс взаимодействия или общения зрителя с произведением искусства в рамках художественного пространства [Леонова, 2014, с. 228]; кроме того, на всех участников процесса художественной коммуникации постоянно действуют факторы природно-пространственно-временной и социокультурной среды [Петровская, 2013, с. 14–16]. Данное исследование ограничено изучением взаимодействия объекта и пленэрной среды, поскольку между этими элементами системы коммуникации устанавливается связь, влияющая на конечное восприятие произведения зрителем.

Природный компонент оказывает воздействие на всех участников процесса художественной коммуникации. Объекты, созданные под впечатлением от окружающей среды, в полной мере раскрывают свой выразительный потенциал на пленэре. Так, М. Собокарь помещает объект «Дождь» в природную среду, тем самым добиваясь усиления выразительного эффекта. В стенах музея или другого закрытого пространства окружение диссонировало бы с сюжетом произведения. Под открытым небом, напротив, композиция «встраивается» в пейзаж. Помимо этого, керамические объекты в условиях пленэра зачастую приобретают свойства синтетических видов искусств. Так, работа Е. Кудриной «Звонница» представляет собой стилизованное изображение антропоморфной фигуры, держащей в руках связки колокольчиков, созданных участниками симпозиума «Байкал-КераМистика». При колебании воздуха колокольчики издают звон: возможно, прототипом для создания этого объекта послужила восточная «музыка ветра». Таким образом, язык керамики выходит за пределы языка исключительно изобразительного, происходит синтез пластической формы и звука.

Под факторами природной среды могут также пониматься особенности ландшафта, погодные условия, время суток: так, освещение и погода, создающие подходящую атмосферу, могут усилить впечатление от объекта. Эти характеристики находятся в прямой зависимости от пространственно-временного компонента, отражающего нестабильность составляющих природной среды и положения объекта в пространстве и, таким образом, являющегося базовым компонентом, обусловливающим процесс художественной коммуникации.

Понятие пространства в рамках настоящего исследования рассматривается в следующих значениях: экспозиционное пространство и пространство как часть композиционной структуры объекта. Пространство экспозиции может, как в вышеприведенном примере, выступать фоном для объекта, создавать атмосферу, настраивающую на восприятие произведения. Также оно может становиться частью композиции, если это обусловлено авторским замыслом. Например, Е. Расторгуева и И. Самодахова для экспонирования объекта «Мечты о лете» (рис. 1) в качестве подиума используют деревянную скамью. Этот прием усиливает эмоциональность образа: если в условиях классического выставочного пространства этот объект мог бы быть размещен на стене как панно, то на пленэре возможности использования экспозиционного пространства расширяются, и у зрителя теперь возникает ассоциация с лоскутным пледом, наброшенным на скамью: таким образом, дополняется смысловое содержание произведения.

Рис. 1. «Мечты о лете». Е. Расторгуева, И. Самодахова, 2017

Открытость пленэрного пространства оказывает значительное влияние на восприятие размера экспонируемых объектов. Эта особенность обусловливает тенденцию к созданию крупных композиций, что зачастую побуждает авторов к экспериментам в формообразовании. Кроме того, иногда художники обыгрывают тенденцию к вынужденному увеличению размеров объектов, которые создают специально для ландшафтных выставок, и пользуются приемом гиперболизации. Открытое выставочное пространство также представляет автору возможность размещать элементы работ, составленных из нескольких объектов, в разных вариациях, и в зависимости от этого изменять отношения между частями композиции. Таким образом, пространственно-временной компонент влияет на композиционные особенности экспонируемых объектов.

Важно отметить, что коммуникация керамики и среды во многом схожа с коммуникацией среды и скульптуры. Однако керамика ограничена в масштабах, что объясняется особенностями технологии, и, следовательно, для нее характерно меньшее, чем для скульптуры, число форм взаимодействия с пространством. При этом характерное для керамики использование приемов из различных видов искусства обусловливает возможности коммуникации со средой за счет особенностей формы, колористического и тонового решения, фактурных поверхностей. Следовательно, природно-пространственно-временная среда обусловливает процесс художественной коммуникации и воздействует на изобразительный язык керамических объектов. Пленэрные условия определяют создание особого рода экспозиционного пространства, в котором происходит синтез природы и искусства.

Таким образом, анализ литературы и пленэрных экспозиций керамики позволил определить основные факторы среды, влияющие на коммуникативные свойства керамических объектов. Можно выделить такие формы коммуникации керамики и пленэрной среды, как: 1) синтез художественного образа и природного окружения, дополнение смысловой составляющей композиции через включение объекта в пленэрное пространство; 2) влияние природной среды на создание атмосферы, способствующей восприятию произведения; 3) использование пленэрного пространства в качестве композиционного элемента. Говоря об изменении художественного языка керамики, важно отметить такие тенденции, как увеличение размеров объектов, преобладание трехмерных композиций, в том числе состоящих из нескольких элементов, экспери-

менты с формообразованием, разнообразие фактурных поверхностей. Помимо этого, важной особенностью является выход художественного языка за рамки исключительно изобразительного, происходит синтез искусств.

В заключение можно сделать вывод о том, что в условиях выставок на пленэре коммуникативные возможности керамики расширяются. Перспективным направлением для дальнейшего исследования представляется изучение особенностей коммуникации керамических объектов со зрителем. Можно предположить, что выводы, сделанные в результате конкретизации научных представлений о коммуникативных возможностях керамики, смогут использоваться музейными работниками, кураторами выставок и художниками, что позволит эффективно использовать выставочное пленэрное пространство и поспособствует популяризации керамики в широкой среде.

Литература

1. Бугровская А. С. *Р*оссийская авторская керамика последней трети XX — начала XXI века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. МГХПА им. С.Г. Строганова, Москва, 2016.
2. Гречанова, А. С., Гречанов К. Б. Огненная скульптура как новое направление в керамике // Инновации в социокультурном пространстве. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. С. 15–18.
3. Драничкина О. С. Генезис и развитие экспонирования под открытым небом. Вопросы современной теории // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА им. С. Г. Строганова. 2013. № 4. С.290–299.
4. Жукова А. С. Художественная керамика XXI века как арт-объект // С. В. Анчуков, Т. В. Горбунова, О. Л. Некрасовой-Каратеева (ред.) Искусство и диалог культур. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2018. С. 255–258.
5. Копылков М. А. Изотова М. Д. «Одна композиция». Санкт-Петербург: Новая Нива, 2011. 320 с.
6. Леонова Г. Ю. Трансформация художественной коммуникации в искусстве XX века // Вестник МГУКИ. 2014. № 1 (57). С. 228–231.
7. Малолетков В. А. Значение художественного образа в современной российской керамике // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда // Вестник МГХПА им. С. Г. Строганова. 2018. № 4–1. С.54–62.
8. Петровская Г. В. Произведения изобразительного искусства в процессе художественной коммуникации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2013, 26 с.

Лебедева Екатерина Вячеславовна
Санкт-Петербургская академия художеств имени Ильи Репина
Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina V. Lebedeva
St Petersburg Repin Academy of Fine Arts
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. И. Арутюнян, канд. искусствоведения
arutyunyanji@yandex.ru

УДК 7.072

Влияние атрибуции 2013 года картины «Мелеагр и Аталанта» на прочтение работ Якоба Йорданса на тему Калидонской охоты

Аннотация. Рассматривается интерпретация темы Калидонской охоты в творчестве Якоба Йорданса, проблема самоцитирования, принцип сюжетных повторов в произведениях «Мелеагр и Аталанта». Особое внимание уделяется екатеринбургской картине, так как обнаружение единственной в серии авторской подписи на данном полотне позволило выявить его знак качества.

Ключевые слова: фламандская живопись XVII века, Якоб Йорданс, фламандское искусство, Калидонская охота, Мелеагр, Аталанта.

The influence of the attribution of the 2013 painting *Meleager and Atalanta* on the interpretation of works dedicated to the Calydonian hunt by Jacob Jordaens

Abstract. The article deals with the interpretation of the Calydonian Hunt in the artwork of Jacob Jordaens, the problem of self-citation and plot repetitions in the *Meleager and Atalanta* works. Particular attention is paid to a painting from Yekaterinburg since the discovery of the author's signature in this canvas, the only one in the series, made it possible to identify its quality mark.

Keywords: 17th-century Flemish painting, Jacob Jordaens, Flemish art, Calydonian hunt, Meleager, Atalanta.

Калидонская охота — эпизод античной мифологии о героях островной и материковой Греции, повествующийся в разных литературных источниках. В XVII веке были необычайно популярны произведения Гомера и Вергилия, но наибольшее внимание было приковано к «Метаморфозам» Овидия, переведенным в это время на многие европейские языки, в том числе и нидерландский [Садков, 2004. с. 16–17].

По сюжету мифа, царь Ойней забыл вовремя принести жертвы Артемиде. Богиня разгневалась и наслала на город смертоносного вепря. Для победы над зверем, сын царя — Мелеагр собрал храбрейших воинов, участников похода аргонавтов. Также к ним присоединилась и дева-охотница Аталанта. Именно она впоследствии первая ранила чудовище, а Мелеагру после этого удалось добить вепря. Мелеагр полюбил Аталанту, когда увидел ее страсть к охоте, и, потому решил подарить ей главные трофеи — шкуру и голову кабана. Остальные участники охоты остались недовольны решением и воспротивились воле Мелеагра, который в ходе конфликта убил своего дядю Плексиппа.

В XVII веке к теме Калидонской охоты обращались: голландские художники (Г. ван Хонтхорст «Мелеагр и Аталанта», 1632); французские творцы (Н. Пуссен «Калидонская охота», 1637) и другие. Но особенно популярным сюжет Калидонской охоты был в искусстве Фландрии, поскольку позволял полно раскрыться национальным особенностям живописной школы: воспеванию чувственной прелести и богатства природы, бурных эмоций, движения и борьбы. Мотив сопротивления отчасти соответствует историческому контексту Фландрии, поскольку испанский абсолютизм привел страну к разорению.

С одинаковой эмоциональной приподнятостью художники выбирали разнообразные моменты истории, расставляли акценты на сопротивление людей диким животным (П. П. Рубенс «Охота Мелеагры и Аталанты», 1616–1620), на поражение вепря (Т. Бойерманс «Мелеагр убивает калидонского вепря», 1677), подчеркивали любовь Мелеагра к Аталанте (А. Янсенс «Мелеагр и Аталанта», 1625), ничтожность человека перед силами природы и богами или же наоборот триумф победы (П. П. Рубенс «Калидонская охота», ок. 1636 и «Аталанта и Мелеагр», ок. 1616).

Традиционно события и герои античной мифологии воспринимались возвышенными и призывающими общество к соблюдению моральных ценностей. Якоб Йорданс же изобразил охоту в виде жанровой сцены, персонажи которой не совершенны и внешне напоминают фламандских простолюдинов.

Сюжет Калидонской охоты занимает важное место в наследии Йорданса, так как он обращается к данной теме несколько раз, что доказывает его заинтересованность и стремление найти наилучшее решение.

В сравнении с предшественниками Йорданс выбирал новые моменты действия мифологической истории. Живописные полотна на тему «Мелеагр и Аталанта» можно разделить на две группы. Во-первых, это произведения 1610-х годов, в которых подчеркнуты низменные человеческие проявления, ярость и недоумение героев. Эти картины хранятся в Княжеской коллекции Лихтенштейнов, Екатеринбургском музее изобразительных искусств и в Королевском музее изящных искусств.

Вторая группа, исполненная в 1620-х годах, включает наиболее возвышенные образы. Художник увеличил количество действующих лиц, показал момент разделения охотниками добычи между собой и театрализованную сцену в картинах из музея Суонси и Прадо. Для художника характерен поиск разнообразных композиционных решений в рамках одной темы. Йорданс активно экспериментировал с тоном, колоритом, распределением масс и ритмов в холсте, менял источники освещения, пробовал исполнять эскизы в разных техниках. Из-за вариаций в художественной форме значительно менялся образ героев. Благодаря проведению атрибуции можно выявить наиболее удачный итог, по мнению живописца.

После реставрации Екатеринбургского полотна Йорданса «Мелеагр и Аталанта» в 2013 году при подготовке к выставке в Екатеринбурге «Окно в Европу. Искусство Голландии, Фландрии и Бельгии XVII—XIX веков» была обнаружена подпись: «сделал Я. Йорданс» [Грицай, 2019. с. 11], находившаяся в авторском красочном слое, в левом нижнем углу, на изображении поясного кошеля [Горнунг, 2015, с. 223]. Открытие произошло в ходе регенерации лака.

С начала XIX века картина находилась в собрании графа Шереметьева, а после революции была передана в Эрмитаж. В ходе Второй мировой войны значительная часть коллекции музея была эвакуирована. В знак благодарности за хранение экспонатов Эрмитаж передал группу произведений в провинциальные музеи [Садков, 2022], в том числе «Мелеагр и Аталанта». До реставрации картина считалась репликой художника, а оказалась оригиналом, причем единственным подписанным в серии. Возможно, что воплощение этого сюжета было первой попыткой или же стало повтором уже существующего полотна. Как и многие современники, Йорданс вновь воспроизводил удачные композиции на заказ [Ларионов, 2019].

Стоит отметить, что существует проблема атрибуции наследия Йорданса: многие произведения имеют частичную аннотацию, не имеют даты. Почти ремесленное разделение труда фламандских мастеров долго продолжало действовать в художественной жизни Антверпена. Картины исполнялись по наброскам мастера. Иногда, внося поправки в работы своих учеников, их подписывал сам руководитель. Так происходило в прославленной мастерской Рубенса. Из-за этой особенности неоднократно возникали проблемы с определением автора. Порой схожие произведения приписывались разным художникам. Однако, в сравнении с Рубенсом, Йорданс подписывал работы довольно редко, что придает больше значимости новому открытию и самому произведению.

Как и на других соотечественников, на Йорданса сильное влияние оказывало творчество Рубенса, но он является одним из немногих мастеров, который отошел от копирования шаблонов главы фламандского барокко. Йорданс, как и Рубенс, в одном из вариантов воплощения сюжета ограничился лишь главными персонажами. При этом Йорданс показывает не пробуждение чувств героев и триумф успешной охоты, а накал драматического конфликта.

В отличие от других художников, в «Калидонской охоте» Йорданс акцентировал внимание на защите Аталанты и ее превосходстве. Вероятно, на такое прочтение художника могла натолкнуть личная история: жертва профессиональным развитием, поездкой в Италию [Грицай, 1980, с. 49], из-за раннего бракосочетания.

На картинах художник передал разнообразие эмоций. Реакция персонажей демонстрирует оттенки непонимания, желание успокоить или же наоборот развить конфликт. Мелеагр и Аталанта обращены в разные стороны, что намекает на невозможность их союза.

Благодаря расположению героев на переднем плане и изображению их в натуральную величину создается эффект участия зрителя в событиях. Характерным для повествовательной структуры Йорданса является и то, что каждая из фигур показана в движении.

Стоит отметить, что очень схожи по композиции, тоновому и цветовому наполнению картины Йорданса «Мелеагр и Аталанта» из Екатеринбурга и Антверпена, даже размеры их близки. Главное отличие заключается в образе Аталанты. На картине из Екатеринбурга она более красива, женственна и изящна, в Антверпенском полотне — мужеподобна, что вполне соответствует описанию ее внешности Овидием. «Для девы отрочье слишком лицо, и слишком для отрока девье» [Овидий, 2000, с. 172], — повествовал он. Однако, поскольку рукой художника был подписан именно екатеринбургский вариант, вероятно, Йорданс его счел более подходящим

в передаче образа. Художник нередко изображал членов своего семейства, но здесь заметно, как он фантазийно искажал черты лица, отходил от натуры, стремился передать характер сильной героини.

Единственная подпись среди вариаций сюжета указывает на знак качества. В серии отмечена картина, близкая по форме к произведению Рубенса, но она несколько иная по образности и содержанию. Это говорит о том, что Йорданс цитировал наследие главы фламандского барокко, но, творчески переосмысляя сюжет, создал совершенно иное прочтение. Работа также схожа с Антверпенским вариантом с более грубыми типажами. Подпись говорит о том, что характеристика екатеринбургского полотна была отмечена Йордансом, как более удачная. Новое открытие делает творчество Йорданса актуальным и говорит о том, что и в наши дни возможны значимые открытия в области фламандского искусства.

Литература

1. Грицай Н. И. Живопись Я. Иорданса: дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения. Ленинград, 1980. // Научный архив РАХ. Ф. 11. Оп. 1. Д. 1043, 1044. Л., 1980. — 217 с.
2. Овидий Назон П. Метаморфозы / пер. с латин. Ф. А. Петровский, С. В. Шервинский. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2000. — 533 с.
3. Садков В. А. Зримый образ и скрытый смысл. Аллегории и эмблематика в живописи Фландрии и Голландии второй половины XVI–XVII веков. Москва: Альфа-Принт, 2004. — 117 с.
4. Сохранение культурного наследия. Научное исследование и реставрация произведений голландской и фламандской живописи XVII–XIX вв. II Международный научно-практический семинар. Сборник докладов. Омск: Омский областной музей изобразительных искусств, 2015. — 269 с.
5. Троянская Т. Открытие выставки Йорданса. Интервью Н. Мазур и А. Ларионова. 2019. URL: https://eusp.org/news/otkrytie-vystavki-yordansa (дата обращения: 15.02.2023).
6. Уваров С. Полностью собственноручных работ Рубенса большого формата не существует. Интервью В. Садкова. 2022. URL: https://iz.ru/1439081/sergei-uvarov/polnostiu-sobstvennoruchnykh-rabot-rubensa-bolshogo-formata-ne-sushchestvuet (дата обращения: 25.03.2023).
7. Якоб Йорданс (1593–1687). Картины и рисунки из собраний России: каталог выставки / ГЭ, ГМИИ имени А. С. Пушкина; Н. И. Грицай А. О. Ларионов. Санкт-Петербург: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2019. — 152 с.

Лукина Элина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия художеств имени Ильи Репина
Санкт-Петербург, Россия

Elina A. Lukina
St Petersburg Repin Academy of Fine Arts
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. И. Арутюнян, канд. искусствоведения
arutyunyanji@yandex.ru

УДК 7.034

Сюжет «Исцеление Товита» в культуре Италии XVII века

Аннотация. Рассматривается проблема широкого распространения сюжета «Исцеление Товита» в итальянском искусстве XVII века. Обосновывается идея влияния ордена иезуитов на распространение иконографии «Книги Товита». Прослеживаются стилистические тенденции в интерпретации сюжета у итальянских мастеров Бернардо Строцци и Доменико Фетти. Затрагивается тема культуры чудес и функции изображения в догматах католической церкви и иезуитских писателей.

Ключевые слова: Книга Товита, барокко, Бернардо Строцци, Доменико Фетти, католическое искусство, христианская иконография.

‘The Healing of Tobit’ in the culture of seventeenth-century Italy

Abstract. This article deals with the widespread representation of the plot ‘The Healing of Tobit’ in 17th-century Italian art. We support the idea of the influence of the Jesuit order on the distribution of the iconography of the Book of Tobit. The interpretation of this plot by the Italian masters Bernardo Strozzi and Domenico Fetti shows certain stylistic trends. In this article, we also touch upon the theme of the culture of miracles and the function of images in the dogmas of the Catholic Church and Jesuit writers.

Keywords: Book of Tobit, Baroque, Bernardo Strozzi, Domenico Fetti, Catholic art, Christian iconography.

В зарубежном искусствоведении интерес к иконографии «Книги Товита» впервые проявился в 70-е годы XX века. О распространении сюжетов с иконографией Товии и Рафаила в 1972 году писал Э. Х. Гомбрих в «Символических изображениях» [1]. В основном в этой работе рассматриваются иконографические особенности культа Рафаила во Флоренции XV века. В 1974 году чешский искусствовед Ханне Вескотт защитила диссертацию по теме «Представление истории Товия в изобразительном искусстве Западной Европы: (от истоков до 19 века)» [2]. До сих пор эта диссертация является наиболее полным источником, в котором обозревается иконография «Книги Товита». В 2013 году в Канаде в центре искусств Агнес Этерингтон Королевского университета прошла выставка, посвященная иконографии «Книги Товита»: «Товит: чудеса и нравы» [3]. Выставка продлилась с 1 сентября 2012 года по 21 апреля 2013 года. Куратором выступил доктор Дэвид де Витт, старший куратор музея Рембрандта в Амстердаме. Крупный выставочный проект вновь инициировал научный интерес к теме иконографии «Книги Товита». Эта выставка, первая, посвященная изображениям «Книги Товита», основана на богатом собрании картин из постоянной коллекции, подаренной Альфредом и Изабель Бадер.

Научная новизна работы состоит в рассмотрении иконографии сюжета «Исцеления Товита» в контексте обобщения новых опубликованных зарубежных научных изысканий по религиозному движению Контрреформации и интеллектуальной деятельности Ордена иезуитов в Италии XVII века. Актуальность исследования обусловлена недостаточной степенью разработанности темы в отечественном искусствоведении. Исследование данной темы позволяет реконструировать культурные особенности барокко в итальянском регионе и переосмыслить материальное наследие эпохи в контексте опубликованных новых научных материалов. Рассмотрение коллекции итальянского искусства XVII века Эрмитажа, представленной работами Доменико Фетти и Бернардо Строцци, позволяет включить произведения в более широкий контекст духовной культуры итальянского барокко.

Римско-католическая церковь оказала непосредственное влияние на закрепление стилистических и тематических тенденций в искусстве барокко. В шестидесятых и семидесятых годах XVI века Контрреформация произвела глубокое впечатление на европейскую мысль и воображение. Невозможно провести четкую границу между временем до и после начала Контрреформации, между преемственностью идей и образов, мигрировавших из XVI века в XVII век. В этот переходный период традиционные темы часто трактовались новым способом. Канонизация «Книги Товита» в 1546 году, на Тридентском соборе, укрепила положение католической церкви в вопросах культуры чудес и представлений о природе ангела-хранителя в полемике с протестантами. Текстам теологов-реформаторов римские католики решительно противопоставили рассказ, содержащийся в «книге Товита», позаботившись о том, чтобы он был достойно проиллюстрирован художниками. Продолжительное время «Книга Товита» имела репутацию позднего греческого текста, по причине того, что оригинальный текст был написан не на арамейском или еврейском языках, а на греческом. Тем не менее содержание «Книги Товита»

конвенционально считалась представителями церкви как духовно полезное, что позволяло использовать образы истории о Товите в дидактических целях. Официальное вхождение «Книги Товита» в Вульгату дало новый импульс к широкому распространению истории об исцелении Товита в итальянском искусстве второй половины XVI–XVII веков.

Исцеление — традиционная тема в истории христианства, прокладывающая свой путь через ритуальную практику и богословские трактаты. «Исцеление Товита» следует рассматривать в контексте проблематики отношения различных конфессий христианства к теме исцеления. В реформаторских странах осуждали культ святых и их целительной силы. В Италии сюжеты с исцелением были санкционированы политикой католической церкви и получили широкое распространение через деятельность ордена Иезуитов. Основанный Игнатием Лойолой Орден избрал своим святым-покровителем архангела Рафаила, концептуально отождествив его с ангелом-хранителем каждой отдельной души. Иезуиты, избрав Рафаила в качестве патрона, распространяли его изображения через различные искусства. Фигурировавший в нескольких библейских сюжетах Рафаил наиболее часто изображался в образе пилигрима из «Книги Товита». Это стало одной из причин, повлиявших на распространение вдохновленных ветхозаветной книгой изображений.

Следует отметить, что на распространение сюжетов с исцелениями также повлияли многократные вспышки бубонной чумы в Италии. Большая смертность среди итальянского населения оказала влияние и на распространение сюжетов об исцелении не только в пространстве католических храмов, но и в светском искусстве с религиозным содержанием. Этьен Бине, представитель Ордена иезуитов, подчеркивал важность созерцания святых для утешения больного. В его трактате можно найти предписания для рассеяния силы грусти и меланхолии, одолевающей больных [4]. Для этой цели страдающим рекомендовалось заполнить свою комнату изображениями святых. Бине в своих записях подробно раскрывает то, что он называет «силой живописи и воображения» [4].

Можно выделить несколько вариантов иллюстрации «Книги Товита» в XVII веке. Закономерно, что зачастую художники получали заказы на создание целого цикла. В визуальном воспроизводстве отдельных эпизодов наиболее часто обращались к теме исцеления Товита, вылавливанию Товием рыбы, чьи органы должны были послужить для свершения чудес, и к сцене с захоронением мертвых. Распространение сюжета с погребением мертвых, с одной стороны, было продиктовано большой смертностью во время вспышек чумы, с другой — тема захоронения является неотъемлемой частью культуры смерти в католичестве, что требует её рассмотрения в контексте иконографии «семи милосердных дел». В свою очередь, к сюжету с вылавливанием рыбы обращались как к отражению христологической проблематики [2], в то время как «исцеление Товита» рассматривалось в контексте более широкой темы чудес.

Сцена с исцелением, откровение Архангела и хвалебная песнь знаменуют конец апокрифа о Товите и страданиях, которые он претерпел, чтобы доказать свою веру в Бога. Бернардо Строцци повторил композицию «исцеление Товита» как минимум пять раз. Одна из реплик Строцци находится в собрании Эрмитажа. Строцци интерпретирует ветхозаветную сцену через бытовой жанр, впрочем, не отказываясь полностью от символики — изображения в сцене рыбы. Традиционно рыба изображается как атрибут Рафаила, но в сцене исцеления она так же напоминает о предшествующем пути Товии. Необходимо отметить полотно Доменико Фетти, датируемое 1621–1622 годами. Фетти — единственный из итальянцев, кто не создает крупномасштабную композицию в интерпретации сюжета об исцелении Товита, и погружает сцену исцеления в пейзаж в духе североевропейской традиции. Фетти репрезентует библейский сюжет в пространстве фантастического архитектурного римского пейзажа на манер Адама Эльсхаймера. Известно, что это не единственное «Исцеление Товита» у Фетти: существует также ранняя версия с более темным колоритом, что позволяет отнести эрмитажную реплику к венецианскому периоду, когда Фетти экспериментировал с высветлением колорита под влиянием местной традиции. В коллекции Эрмитажа находится еще одна работа Фетти — «Погребение», которая иллюстрирует один из эпизодов «Книги Товита». Наличие двух работ на сюжет из «Книги Товита» у Доменико Фетти позволяет поставить вопрос о существовании целой серии.

Анализ стилистических тенденций в визуальной интерпретации сюжета «исцеление Товита» выявляет главенство интернационального стиля, сформировавшегося в Риме на рубеже XVI–XVII век. Свобода в интерпретации сцены исцеления говорит в пользу светского назначения полотен, иллюстрирующих сюжет «исцеление Товита». Различия в изображении персонажей позволяли по усмотрению заказчика или самого художника изменять семантические акценты в визуальном толковании сюжета.

Католическое искусство Италии Нового времени, в первую очередь выполняющее религиозную функцию, тем не менее смогло отразить конфликты времени и эсхатологические настроения в народе, связанные с великими церковными преобразованиями и чередой чумных эпидемий. Взгляд на живопись, чьим содержанием являются сюжеты с исцелениями, как на артефакт католической культуры чудес позволяет определить точное положение и функции изображения в Италии XVII века.

Литература

1. Гомбрих Э. Символические образы. Очерки по искусству Возрождения. Санкт-Петербург: «Алетейя», 2017. 408 с.
2. Wescott Hanne. The depiction of the story of Tobias in the visual arts of Western Europe., 1974. Century, Phil. Diss. Ludwig-Maximilians-University, Munich, 1974.
3. URL: https://www.codart.nl/guide/agenda/tobit-miracles-and-morals/ (дата обращения 25.04.2023).
4. Worcester Thomas. Plague as Spiritual Medicine and Medicine as Spiritual Metaphor Three treatises by Etienne Binet, S. J. (1569–1639) // Piety and Plague. From Byzantium to the baroque. edited by Franco Mormando and Thomas Worceser. Truman State University Press, Kirksville, Missouri USA, 2007.

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

Yulia E.Malyugina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Peterburg, Russia
jumaler@mail.ru

УДК 7.06

Коллажность как принцип и коллаж как прием в искусстве XX века

Аннотация. Рассматривается проявление принципа коллажности в видах искусства XX века. Исходя из анализа произведений, относящихся к изобразительным, кинематографическим, музыкальным и сценическим искусствам, делается вывод о формировании обновленного художественного языка, ставшего основополагающим в развитии художественных течений.

Ключевые слова: принцип коллажности, прием, эталонные произведения, коллаж, искусство XX века.

Collage as a principle and technique in 20th-century art

Abstract. The article deals with the manifestation of the principle of collage in different forms of 20th-century art. It offers a preliminary conclusion that an updated artistic language was formed, which has become fundamental for modern creative trends. The article draws upon the analysis of reference works related to visual, cinematographic, musical and performing arts.

Keywords: collage principle, technique, reference works, collage, 20th-century art.

История развития искусства коллажа берет своё начало в XX веке с момента появлений произведений художников, экспериментировавших с материалами. Творческие поиски П. Пикассо, Ж. Брака, К. Швиттерса представили новый способ не только организации художественного материала, но и новый способ мышления [Богомолова, 2008, с.151].

Истоком коллажа как метода визуальных, словесных, синтетических искусств стоит назвать принцип коллажности как принцип модернисткой культуры, порывающей с линейностью, сюжетной внятностью и академической стройностью. Несмотря на внимание к искусству первой четверти XX века коллаж как целостное явление изучено недостаточно: в основном как дополнительная линия творческого поиска.

В статье была предпринята попытка выявить принцип коллажности и изучить специфику коллажного приема в произведениях мастеров первой четверти XX века в изобразительных искусствах (Ж. Брака, Ф. Грибеля, Х. Гриса, К. Малевича), в киноискусстве (фильмография братьев Люмьер, в фильме «Кружева» (1928), в музыкальных композициях (Ч. Айвза) и в сценическом искусстве (балете «Красный мак» Р. Глиера).

В ходе исследования темы были применены следующие методы: метод обобщения и анализа, позволившие проследить отражение принципа коллажности в выбранных видах искусства.

При выявлении принципа коллажности автор статьи ссылался на определение, сформулированное искусствоведом Е. Бобринской в публикации «Коллаж в XX веке»: «коллажная техника напоминает визуальную алхимию, целью которой является смешения и разделения различных образов, создающих новую реальность и новую материю» [Бобринская, 2005, с. 9–10]. Действительно, включение инородных объектов (бумаги) в живописные композиции, соединение фактур в кинематографе, совмещение интервалов в музыке и соединение культурных кодов в балете «Красный мак» послужило поводом пересмотреть подходы, уводящие искусство от репрезентативной реальности в калейдоскопическую матрицу образов.

Итак, точкой отсчета отражения принципа в изобразительном искусстве принято считать 1900 г. Однако проявление коллажности как приема можно заметить и в работах конца XIX века (М. Врубель «Сцена из Античной жизни»,1891 г.). В произведении М. Врубеля «Жемчужина», 1904 г., в иллюстрациях-наклейках О. Розановой к «Заумной гниге», 1914 г. и в аппликации А. В. Куприна «Храм с колокольней у моста», 1922 г. принцип рассматривается с позиции технологического подхода и заключается в специфике работы с однородными материалами, преимущественно с бумагой. В более поздних композициях Ж. Брака, Ф. Грибеля, Х. Гриса и К. Малевича принцип коллажности прослеживается в соединении разнофактурных материалов (бумаги, картона), включенных в живописную ткань произведения. Если в композиции Ж. Брака «Фруктовая тарелка и стакан», 1912 г. и Х. Грисса «Перо и трубка», 1913 г. присутствуют вкрапления фрагментов бумаги, то в произведениях Грибеля «В профиль», 1932 г. и К. Малевича «Композиция с Джокондой» («Частичное затмение»), 1914 г. наблюдается синтез разнохарактерных материалов и техник (живописных и графических).

Таким образом, принцип коллажности в произведениях изобразительного искусства «прошел» определенную эволюцию: от композиций, созданных в рамках однородного материала, до произведений, совмещающих в себе отличные по фактуре материалы и техники.

В кинематографическом искусстве XX века принцип коллажности проявлялся с позиции склеивания кадров в единую киноленту (фильмы братьев Люмьер); в игре фактур (фильм «Кружева» (1928 г.) режиссера С. Юткевича) и как прием, поддерживающий сюжетную линию (кинолента «Карьера Димы Горина» (1961 г.) режиссеров Ф. В. Довлатяна, Л. С. Мирского). В фильмах братьев Люмьер принцип раскрывался с точки зрения «движущихся картинок», соединенных в одном кадре [Фоменко, 2022, с. 140]. В киноленте «Кружева» (1928 г.) коллажность как прием выражался в столкновении кинофактур. Под кинофактурой в статье понимается компановка визуальных внутрикадровых аспектов (ритмических эффектов). Следует отметить, что кинолента «Кружева» насчитывает более двенадцати кинофактур, передающих фактуру стального рабочего станка, невесомость кружевных платьев, плотность картонных зданий, сменяющих друг друга в кадрах.

Начиная с 1960-х гг. принцип становится частью повествования сюжета. Так, например, в фильме «Карьера Димы Горина» (1961 г.) главный герой, заметивший молодую девушку в толпе, пытался воспроизвести ее образ, используя коллажную технику в работе над портретом.

Следовательно, принцип коллажности в киноискусстве XX века преодолел несколько этапов: от монтажа киноленты до включения приема коллажа в сюжетную линию фильма.

С 1900 г. принцип коллажности проявлялся в музыкальных композициях как синтез звуков и шумов, позволяющих создавать разные по фактуре композиции и как техника, объединяющая в рамках одной мелодии фрагменты ранее опубликованных сочинений. В основе композиции П. Шеффера «Этюд с железными дорогами», состоящей исключительно из записанных технических звуков (гудков поездов, скрежета колес, хлопков дверей), лежит музыкально-эстетическая идея, заключающаяся в сочетании шумов, записанных автором на перроне [Дмитрюкова, 2003, с. 90–91]. В дальнейшем подобный прием встречается в партитурах Ч. Айвза, опубликованных в 1916–1920 гг. Однако, если в работах Шеффера звуки плавно переходят из одного такта в другой, то в партитурах Айвза наблюдается «наслоение» интервалов подобно бумаге, проникающей в изобразительный коллаж. В последующих партитурах 60-х гг. (Л. Бериа, М. Кагеля) фокус внимания музыкантов-новаторов переключается на анализ организации звуков в композиции. В работе М. Кагеля «Ludwig van», опубликованной в 1970 г. по мотивам произведения Л. В. Бетховена «Лунная соната», коллажность присутствует в переходах от одной тональности (минорной — moll), в другую (мажорную (dur). Также можно услышать приемы, рассмотренные ранее в статье — «наслоение» и «склеивание» звуков, образующие хаотические «скачки» от одного интервала к другому.

Таким образом, принцип коллажности в музыкальных композиция прошел несколько этапов развития: от склеивания технических звуков до экспериментов с музыкальными эффектами (например, резкими перепадами тональностей).

Рассматривая произведения XX века, относящиеся к сценическим искусствам, нельзя не отметить балет «Красный мак» авторства Глиера, созданный в 1927 г. [Сапанжа, Баландина, 2017, с. 33–34]. В постановке принцип коллажности прослеживается в сочетании Европейской и Восточной культур, воплощенных как в женских, лирических партиях главной героини Тао Хао (танец «Золотые пальцы», «Танец с веером»), так и в мужских, демонстрирующих силу духа советского человека (танец «Яблочко»).

Помимо хореографии принцип коллажности отражается и в декорациях к балету. Так, например, в первом акте зрителя «встречает» мощный борт советского корабля, возвышающегося над миниатюрными чайными домиками, расположенными по периметру сцены.

В дальнейшем принцип коллажности в сценических искусствах XX века будет присутствовать в балетных постановках в качестве синтеза классической и современной хореографии в постановках А. Прельжокажа («Парад» 1993 г.).

Итак, рассмотрев произведения первой четверти XX века, можно заключить, что принцип коллажности и коллаж как прием становятся не только способом мышления художников, музыкантов, сценаристов и постановщиков, но и определенным мироощущением.

В композиции Ж. Брака «Фруктовая тарелка и стакан», 1912 г., Ф. Гибеля «В профиль», 1932 г., Х. Грисса «Перо и трубка», 1913 г., К. Малевича «Композиция с Джокондой» («Частичное затмение») принцип коллажности заключался во включении разнохарактерных материалов в живописную ткань произведения.

В фильмографии братьев Люмьер и в фильме «Кружева» (1928 г.) режиссера С. Юткевича принцип коллажности отражался в столкновении «кинофактур», позволяющий усилить драматургию сюжетной линии.

В музыке принцип коллажности проявлялся в совмещении природных и технических звуков в одной композиции (П. Шеффер); в применении полистилистики и в создании произведений из фрагментов ранее опубликованных сочинений (Ч. Айвз «Симфония № 4» (II часть), 1910 г.).

В балете «Красный мак» Р. Глиера принцип коллажности прослеживался в переплетении двух культур – Восточной и Европейской, благодаря которому можно проследить сочетание характерного и лирических танцев.

Литература

1. Богомолова М. А. Коллажное мышление в изобразительном искусстве постмодерна / М. А. Богомолова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8 (32). — С. 149–152. — EDN KAMLNN.

2. Бобринская Е. Коллаж в XX веке / Альманах. Вып. 126. Санкт-Петербург: Palace Editions, 2005. С. 7–13.
3. Дмитрюкова, Ю. П. Разочарование первооткрывателя // Журнал «Музыкальная академия». 2003. № 2. С. 90–98.
4. Сапанжа О. С., Баландина Н. А. Балет «Красный мак» в пространстве советской повседневной культуры// Вестник Академии русского балета им А. Я. Вагановой. 2017. № 1 (48). С. 33–39
5. Фоменко, С. А. К истории становления мирового кинематографа: применение визуальных художественных средств выразительности в картинах братьев Люмьер / С. А. Фоменко, М. В. Фоменко. — 2022. — № 2. — С. 138–144. — DOI 10.24412/2308–264X-2022–2-138–144. — EDN ZNZRBH.

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
Научный руководитель: К. С. Подольская, канд. искусствоведения
catm1139@gmail.com

УДК 7.036

Особенности взаимодействия стрит-арта и архитектурной среды

Аннотация. Рассматривается проблема взаимодействия стрит-арта и архитектурной среды. Целью статьи является разработка типов коммуникации между стрит-артом и архитектурной средой. Автор выделяет и характеризует следующие типы коммуникации: разрушение, симбиоз, интегрирование и иллюзия.
Ключевые слова: стрит-арт, архитектурная среда, граффити, коммуникация.

Interaction between street art and architectural environment

Abstract. This article reviews interaction between street art and architectural environment. The main goal of the article is to work out the types of communication between street art and architectural environment. We single out and describe such types as destruction, symbiosis, integration and illusion.
Keywords: street art, architectural environment, graffiti, communication.

Введение

Современный город представляет собой систему и складывается из архитектурных сооружений, небольших объектов, находящихся рядом, людей, которые живут в данной среде. Благодаря взаимодействию всех этих субъектов город представляет собой комплексное явление. Немаловажное значение имеет и стрит-арт, имеющий довольно большую аудиторию. Цель исследования заключается в разработке типов коммуникации между архитектурной средой и стрит-артом.

Понятие «стрит-арт» и «граффити»

Для того, чтобы рассмотреть виды коммуникации между стрит-артом и архитектурной средой, необходимо определить, что именно представляет понятие «стрит-арт», как это явление связано с понятием «граффити», что из себя представляет архитектурная среда.

Существует мнение, что стрит-арт — это направление в современном изобразительном искусстве, имеющее яркий урбанистический характер, которое включает в себя множество видов, в том числе и граффити. Т. е. граффити является частью стрит-арта (рис. 1). Но на самом деле это не совсем так (рис. 2). Граффити включает в себя все виды надписей (тэг) на разных объ-

ектах и является простой базовой формой обнародования своих мыслей. Кроме того, граффити включает в себя художественную хип-хоп субкультуру, смысл произведений которой понятен только участникам этой субкультуры. Таким образом, граффити является довольно широким понятием, которое дает основу для развития стрит-арта.

По словам И. С. Кудряшова, стрит-арт — это «художественное явление, представляющее собой особую форму современного и актуального искусства в контексте публичного городского пространства и архитектуры» [Вешнев В. П., Ткач Д. Г., 2021, с. 343–351]. Стрит-арт корнями уходит в граффити, включает в себя огромное количество явлений, предполагает активное взаимодействие с архитектурой и городской средой. Таким образом, стрит-арт — это самостоятельное и в то же время собирательное явление, которое выходит из граффити и стоит на стыке с институциональной художественной средой (рис. 3). В исследовании было принято решение ограничиться в определении понятия, т. к. их существует большое количество. Таким образом, по словам исследователя визуальной культуры Ули Бланш, можно выделить следующие черты стрит-арта: разновидность современного искусства; санкционируется самим художником; привязан к городскому публичному пространству и взаимодействует с ним; способ коммуникации с самой широкой аудиторией, в том числе и с неподготовленным зрителем; недолговечность существования произведений или эфемерность [Швиндт У. С., 2021, с. 190–203].

Архитектурная среда

Еще одно важное понятие — это «архитектурная среда». Она подразумевает под собой пространственную ситуацию, включающую архитектурные объекты, малые формы и пространство между ними, разработанную с помощью средств и приемов архитектурной композиции. Образ города складывается в первую очередь из его архитектурных доминант (высокие здания, мосты, стадионы, площади), а также небольших объектов, находящихся рядом (скамейки, фонари, фонтаны). Кроме того, архитектурная среда отражает дух времени, поскольку каждое сооружение имеет свои стилистические особенности. Архитектурная среда формируется с человеком и продолжает работать только с ним. Она не может существовать без субъектов, которые ее заполняют, тогда как архитектура способна на это.

Стрит-арт — это очень мощный инструмент воздействия на большое количество людей. То, какой тип стрит-арта выбран художником и то, как и с каким средовым объектом или архитектурной формой он взаимодействует, влияет на передачу идеи автора.

Виды коммуникации и примеры

«Коммуникация» не является искусствоведческим термином. П. В. Якупов под коммуникацией подразумевает «не только прием и передачу информации, но и создание некой общности, определенной степени взаимопонимания между участниками» [Якупов П. В., 2016]. Принципы, по которым была выделена типология, связаны с системой «среда — стрит-арт — человек», т. е. стрит-арт воздействует не только на среду, изменяя ее, но и на человека, который является зрителем уличного искусства и обитателем среды. Т. е. стрит-арт еще влияет и на то, как человек ощущает себя в среде. Кроме того, композиционная составляющая произведений стрит-арта имеет немаловажное значение для преобразования среды и ощущений зрителя. Все это в совокупности позволяет выделить следующие типы коммуникации.

1. Разрушение. Произведение носит разрушительный характер с точки зрения эстетического восприятия зрителя. Архитектурная среда изменяется физически.

- В августе 2010 года Барри Макги (Твист) расписал одну из культовых стен Нью-Йорка, которая успела послужить основой для множества граффити. Он покрыл ее красными тегами-именами райтеров и названий команд. Твист создал с помощью языка классических граффити шедевр стрит-арта. Работа относится к данному типу, поскольку для обычного прохожего это напоминает граффити, нарушает эстетическое восприятие среды, т. е. расценивается как акт вандализма (рис. 4).

2. Интегрирование. Среда изменяется, но настолько незначительно, что человек этого просто не замечает, либо среда изменяется в моменте, но произведения не оставляют физический след

на объектах. К этому типу относятся мини-инсталляции, электронные произведения, которые существуют в момент включения.

- В 2015 году в Екатеринбурге Udmurt создал мини инсталляцию «Грузовик». Произведение было выполнено с помощью стикера и коллажа. Облупившаяся краска превратилась по воле художника в содержимое кузова грузовика (рис. 5).
- Использование технологии stop-motion для создания анимационных фильмов, разворачивающихся на стенах реального города. Так, работы итальянского художника Blu существует только в момент показа.

3. Симбиоз. Среда изменяется физически, однако это не мешает эстетическому восприятию зрителя. Произведения могут даже украсить или разнообразить среду. Как правило, такие проявления стрит-арта согласованы.

- Вилс (Алишандри Фарту) является автором серии «Соскребая поверхность», произведения которой созданы за счет естественного разрушения фасада здания. Художник использует это явление как выразительное средство (рис. 6, 7).
- Аким разместил буквы своей подписи вдоль ограждения железнодорожного моста в Берлине. Результатом стала намного более тонкая по сравнению с обычными аэрозольными граффити интервенция в городскую среду. Ее легко не заметить, но тем большее эстетическое удовольствие она доставляет, когда вы различаете ее в хаосе города (рис. 8).

4. Иллюзия. Архитектурная среда изменяется за счет 3D-эффектов не только физически, но и визуально, создавая оптические иллюзии у зрителя.

- Дельта (Борис Теллехен) является автором инсталляции на фестивале «Rose BETON» в Тулузе (2016 год). В данном случае роспись, скульптура робота и объемная картина, выдержанные в едином абстрактно-архитектурном стиле, способствуют погружению зрителя в футуристический мир художника (рис. 9).
- В зрелых работах Реми Раф геометрическая абстракция вступает в контакт с «естественными» композициями, созданными в городской среде фасадами домов. Одна из таких работ — мурал на биеннале MB6 в Марракеше, созданная в 2016 году (рис. 10).

Заключение

В рамках исследования было выделено четыре типа коммуникации: разрушение, симбиоз, интегрирование и иллюзия. Не исключено, что при попытке отнести то или иное произведение к конкретному типу коммуникации, могут возникнуть некоторые трудности. Это связано с отсутствием единого определения «стрит-арт», субъективностью в отношении определения объектов данного явления, т. е. что относится к искусству, а что нет. Таким образом, тема не ограничивается данным исследованием и имеет дальнейшее развитие.

Литература

1. Армстронг С. Стрит-арт. Москва: Ад Маргинем, 2019. 176.
2. Вешнев В. П., Ткач Д. Г. Современный российский стрит-арт. Становление и развитие // Вестник славянских культур. 2021. № 59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rossiyskiy-strit-art-stanovlenie-i-razvitie (дата обращения: 01.03.2023).
3. Ибрагимова А. Ф. Принципы расположения городской скульптуры в открытых общественных пространствах архитектурной среды // Известия КазГАСУ. 2017. № 3 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-raspolozheniya-gorodskoy-skulptury-v-otkrytyh-obschestvennyh-prostranstvah-arhitekturnoy-sredy (дата обращения: 15.03.2023).
4. Иконников А. В. Искусство, среда, время: Эстетическая организация городской среды. Москва: Советский художник, 1985. 336
5. Швиндт У. С. Стрит-арт и его коммуникативные особенности // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2021. № 61. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strit-art-i-ego-fundamentalnye-kommunikativnye-osobennosti (дата обращения: 05.03.2023).
6. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник ГУУ. 2016. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-opredelenie-ponyatiya-vidy-kommunikatsii-i-ee-bariery (дата обращения: 02.08.2023).

Румянцева Анфиса Александровна
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия

Anfisa A. Rumyantseva
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia
anfisa.rumyantseva@yandex.ru

УДК 742

Театральная сценография Италии XVIII века: «theatrum mundi» и ведута на сцене

Аннотация. На примере анализа графических работ итальянских художников-декораторов автор обращается к описанию «стадий» эволюции театрального зала и сцены в Италии XVI—XVIII вв., дает характеристику роли перспективы в формировании визуальной и смысловой образности декорации итальянских постановок сеттеченто в контексте концепции «theatrum mundi» и идей развития жанра ведуты.

Ключевые слова: итальянская сценография XVIII века, кулисная сцена, scaenae per angolo, центральная и угловая перспективы, theatrum mundi, ведута, Фердинандо Галли Бибиена.

Theatrical scenography of 18th-century Italy: *theatrum mundi* and *veduta* on stage

Abstract. In this article, we use the method of analysing Italian stage designers' graphic masterpieces, also tracing the evolution of the theater hall and stage in the 16th–18th centuries. We also provide an overview of the role of perspective in forming visual and semantic imagery in Italian *Settecento* scenery from the point of view of *theatrum mundi* and ideas of the *veduta* genre.

Keywords: 18th-century Italian scenography, stage scene, scaenae per angolo, central and corner perspectives, theatrum mundi, veduta, Ferdinando Galli Bibiena.

Существует ряд исследований, посвященных проблематике театральной сценографии Италии XVIII века. Однако, несмотря на обширное количество публикаций по этой теме, вопрос о характере «эволюции» ее устройства в Италии эпохи барокко и неоклассицизма остается недостаточно освещенным.

Цель нашего исследования — рассмотреть «стадии» развития театральной сценографии придворных театров Италии XVIII века на примере анализа графических работ итальянских художников-декораторов, сохранившихся эскизов и гравюр — перспективных композиций, так как до нас из итальянских театров сеттеченто не дошло ни одной оригинальной полномасштабной театральной кулисной декорации.

На рубеже XVI–XVII веков в связи с популярностью постановок интермедий и с развитием жанра оперных спектаклей были выдвинуты новые требования к устройству сцены. Первое требование — большее сценическое пространство, чем могла предоставить ренессансная сцена с ее узким просцениумом; второе — многочисленные смены декораций.

Раздвижные задники сцены телари стали основой для создания т. н. кулисной сцены. Ее автором был архитектор Дживанни Баттисто Алеотти. Он в 1628 году придумал для сцены кулисные машины и плоские кулисы, которые выдвигались из-за боковых пространств и давали легкую и многократную смену декораций в процессе сценического действа. Количество возможных перемен на протяжении спектакля находилось в прямой зависимости от количества кулисных машин. Так постоянные архитектурные декорации были заменены писанными холстами.

Параллельно с этим нововведением в театре происходили изменения и в устройстве театральной архитектуры. Становление публичных театров обусловило новые требования к компоновке зрительного зала [Базанов, с. 267] — разделение публики по сословным признакам, размещение на минимальном пространстве максимального количества мест. Возник ярусный, или ранговый, театр со зрительным залом в виде усеченного эллипса, который получил название «итальянской кривой». Здание такого театра было поднято в высоту, увеличилась высота стен зрительного

зала — в него помещалось несколько ярусов лож и поднялся уровень сцены, это облегчало заполнение сценических трюмов излюбленными театром барокко машинериями.

В 1709 году издается труд «Перспектива в живописи и архитектуре» Андреа Поццо [Veltman, p. 191]. В нем уделено особое внимание законам центральной перспективы. Именно центральная перспектива стала теоретической основой для создания первых кулисных декораций. Живописные кулисы обладали точной симметрией. Иллюзия трехмерности при восприятии декораций с центральной перспективой достигается только при одном условии — расположении зрителя непосредственно перед точкой схода линий, перпендикулярных плоскости, то есть строго напротив сцены — на местах в королевской ложе. Сам же образ короля в топосе «theatrum mundi» (мирового театра), предполагающем понимание придворного театра, как платформы самоинсценировки [Ройс, с. 6], мыслился как центр мира века «просвещенного абсолютизма».

Одно из решений проблемы восприятия центральной перспективы в театральной декорации со зрительских мест, находящихся не в центре, было придумано Фердинандо Галли Бибиена, основателем рода художников-декораторов. С его именем связывают обращение в сценографии к т. н. «угловой перспективе», перспективе с двумя точками схода, при которой изображаемые объекты расположены не фронтально, а под углом к зрителю. Считается, что Фердинандо Галли Бибиена создал т. н. *scaenae per angolo* [Blankenbaker, p. 79].

По мнению исследовательницы Клаудии Мюллер, перспектива — «форма коммуникации, определяющая реальность (*reality-defining form of communication*)», она считает, что каждый тип перспективы не только обеспечивает сценографу методику геометрически верного отображения объектов, но и помогает ему сформировать определенное мировоззрение [Forment, p. 38]. Развивая мысль Клаудии Мюллер, можно сказать, что с переходом к «угловой перспективе» в создании театральных декораций происходит увеличение количества возможных точек обзора иллюзии трехмерности, что делает итальянскую сценографию «ориентированной» на всех зрителей, присутствующих в зале и сидящих вне центра, а не только на гостей королевской ложи. Так перспектива с двумя точками схода становится не только разрешением трудности согласования перспективы с различных точек зрения, но и инструментом «чтобы каждый из зрителей чувствовал себя таким же важным, как король» [Forment, p. 38].

Эскизы декораций Фердинандо Галли Бибиена к scaenae per angolo позволяют выделить три приема помещения точки схода в композиции «под углом». Первый принцип — линии перспективы сходятся в ее левой или правой части живописной плоскости, иллюзия трехмерности и глубины для зрителя создается посредством движения его взгляда в один из задних краев сцены, в точку на плоскости задника (*Ferdinando Galli Bibiena, "Sala antica nel Palazzo de Cesati", Didio Giuliano (act I, scene 1), 1678*).

Так как при «угловой перспективе» видимые высоты изображённых на декорации сооружений сильно варьируются, то происходит постепенный отказ сценографов от использования барочной машинерии [Forment, p. 37].

Второй прием — расположение конечной точки перспективы за пределами видимой живописной плоскости, создание эффекта бесконечной глубины, когда точка схода находится за пределами задника сцены, она закрывается изображенным объектом на переднем плане (неким сценическим планшетом) [Blankenbaker, p. 79] (*Ferdinando Galli Bibiena, "Campidoglio", Didio Giuliano (act I, scene 19), 1678*).

К этому приему обращаются последователи Фердинандо Галли Бибиены — Антонио Галли Бибиена (*Antonio Galli Bibiena, "Cortile regio", ca. 1741–1751*) и Филиппо Юварра (*Filippo Juvarra, "Strada che conduce a Roma, con reliquie di fabbriche diroccate"*). Такие живописные композиции с затрудненным целостным восприятием угловой перспективы представляют собой решение проблемы сочетания scaenae per angolo и барочной машинерии.

Третий прием — сочетание «зеркальной перспективы» композиций с одной точкой схода перпендикулярных линий с введением нескольких точек обозрения иллюзии глубины благодаря расположенному по центру объекту в обратной перспективе (*Ferdinando Galli Bibiena, "Logge Terrene interotte da diverse uscite", Didio Giuliano (act II, scene 5), 1678*).

В 1750–1770-х годах в искусстве происходит постепенный переход от образов и идей культуры барокко к образам и идеям неоклассицизма и Просвещения. Популярная в эпоху барокко

пейзажная ведута, основанная на фантазии и создании чисто внешнего эффекта [Арган, с. 193], в середине XVIII века уступает место реалистической ведуте, изображающей повседневную жизнь.

Пьетро Гонзаго свой метод создания декораций театральных сцен называл «правдивой видимостью» [Сыркина, с. 29], его основой были «портреты» окружающего мира — рисунки с натуры на улицах и площадях городов, в деревнях, в интерьерах (Пьетро Готтардо Гонзага, «Архитектурная композиция с дорическим храмом в центре»).

Во второй половине XVIII века перспектива за место визуального обмана для зрителя становится средством координации зрительного впечатления — выявлением главных и второстепенных элементов композиции [Арган, с. 194–196].

Джузеппе Барбери в своих эскизах к театральным декорациям (*Giuseppe Barberi, "Design for a stage set"*) в противовес бесконечному барочному пространству создает замкнутое [Myers, p. 11–12] — использует эффект двух экранов для создания иллюзии глубины. На первом плане монументальные ордерные формы создают фронтальный экран, на втором плане архитектура с ордером меньшего размера образует задний экран.

Таким образом, в ходе нашего исследования становится понятным, что в театральной сценографии Италии XVIII века произошли «эволюционные» изменения: если в первой половине века приемы перспективы используются «сценографами» для создания фантазийного художественного образа, конструирования мифологического топоса, то во второй половине века перспектива воспринимается «мастерами сцены» как источник передачи реальности художественными средствами.

Литература

1. Арган Дж. К. Глава третья. Восемнадцатый век (сеттеченто). Искусство венецианского пейзажа-ведуты // Дажина В. Д. (ред.). История итальянского искусства. Москва: Радуга, 1990. С. 193–201.
2. Базанов В. В. Техника и технология сцены. Ленинград: «Искусство», 1976. 367 с.
3. Сыркина Ф. Я. Гонзага в Италии. 3. Декоратор «Ла Скала» // Жизнь и творчество. Пьетро ди Готтардо Гонзага. Монографическое исследование Ф. Я. Сыркиной. Москва: «Искусство», 1974. С. 7–89.
4. Ройс К.-Д., Лернер М. Европейская сценическая техника эпохи Барокко // Дубин И. (пер.), Вдовин Г. (ред.). Очарование сцены. Москва: Московский музей-усадьба Останкино, 2004. С. 42–122.
5. Blankenbaker S. Idiosyncratic Perspectives. // Log. 2014. No. 31. P. 75–81.
6. Forment B. Trimming Scenic Invention: Oblique Perspective as Poetics of Discipline // Music in Art. 2009. No. 1/2. P. 31–43.
7. Myers M. L. Architectural and Ornament Drawings: Juvarra, Vanvitelli, the Bibiena Family, and Other Italian Draughtsmen. NY: The Metropolitan Museum of Art, 1975. 146 p.
8. Veltman K. H. Literature on Perspective: A Select Bibliography (1971–1984) // Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft. 1986. No. 21. P. 185–207.

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

Elizaveta V. Semenkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. С. Сапанжа, д-р культурологии
vadimovna.lizaveta@yandex.ru

УДК 372.874

Особенности преподавания визуальных искусств в среднем звене французской системы образования

Аннотация. Рассматриваются особенности преподавания визуальных искусств (Arts plastiques) в среднем звене французской системы образования. Обосновывается идея о том,

что учебные упражнения предмета «Arts plastiques» аналогичны предмету «Изобразительное искусство», но задания в «Arts plastiques» отличаются бóльшей креативностью и современным подходом. Прослеживается уклон в сторону фотографии, modern art, цифрового искусства. Цель данной работы — проанализировать практики преподавания предмета «Arts plastiques» для выявления различий с предметом «Изобразительное искусство», выяснить, возможна ли интеграция подходов. Автор приходит к выводу, что опыт преподавания «Arts plastiques» будет полезен и востребован в рамках преподавания «Изобразительное искусство» с учетом нового ФГОС.
Ключевые слова: изобразительное искусство, преподавание, современный урок, современное искусство, arts plastiques.

Teaching visual arts in middle schools in the French education system

Abstract. The article considers teaching visual arts (*arts plastiques*) in middle schools as part of the French education system. It supports the idea that educational exercises in the subject 'Arts plastiques' are similar to the subject 'Visual Arts', but are based on a more creative and modern approach. There is a focus on photography, modern art and digital art. The purpose of this work is to analyze the practice of teaching the subject 'Arts plastiques', see how it differs from 'Visual Arts' and find out whether the approaches can be integrated. We conclude that, given the new FGOS, the experience of teaching 'Arts plastiques' will be useful and relevant when teaching 'Visual Arts'.
Keywords: visual arts, teaching, modern lesson, modern art, arts plastiques.

В данной статье анализируется опыт преподавания предмета «Arts plastiques» во французской школе EFSP (EFSP — Ecole française de Saint-Pétersbourg). Все предметы в Ecole française de Saint-Pétersbourg преподаются на французском языке, по французским стандартам и программам, действующим в школах Франции. EFSP, с одной стороны, имеет лицензию комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга, а с другой — входит в сеть французских образовательных учреждений за рубежом AEFE, в которую входят более 530 школ, колледжей и средних школ, расположенных на пяти континентах. Программы обучения зависят от возраста: L'école maternelle — программа детского сада для детей от 3 до 5 лет, L'école primaire — программа начальной школы для детей от 6 до 10 лет состоит из двух циклов (Collège — программа колледжа для детей от 11 до 14 лет и Lycée — программа лицея для студентов от 15 до 18 лет) [Образование студента EFSP].

В программе среднего звена французского образования (программа Collège для детей от 11 до 14 лет) нет предмета «Изобразительное искусство», но есть предмет «Arts plastiques», в переводе — «пространственно-визуальные искусства» (искусства во множественном числе). Предметная область «Arts plastiques» включает не только рисунок и живопись, но и разнообразные художественные практики: коллаж, поделки, фотографию, видео, инсталляции, перформансы, цифровое искусство. «Arts plastiques» в средней школе является обязательным предметом, а в лицее (старшая школа) — предметом по выбору.

И на уроках «Изобразительное искусство», и на занятиях «Arts plastiques», школьники, овладевая, казалось бы, сугубо техническими навыками (рисование с натуры, декоративное рисование и т. д.), обучаются наблюдению и анализу формы предметов, то есть обучаются на практике сложным аналитическим навыкам пространственного мышления, развивая зрительную память и образное мышление. Отметим, что в отечественной образовательной системе предмет «Изобразительное искусство» не только развивает творческие начала учеников и формирует компетенции в области художественного образования и мышления, но глубоко интегрирован в воспитание, формируя активное отношение к традициям отечественной культуры как смысловой, эстетической и личностно значимой ценности, воспитание уважения и бережного отношения к истории культуры своего Отечества. Иначе говоря, осваивая предметную область на занятиях «Изобразительным искусством», ученики органично усваивают основания отечественной культуры, ее визуальные коды, так как преподаватели этого предмета выстраивают визуальный ряд системы обучения, опираясь на произведения великих отечественных художников-академистов и мастеров соцреализма.

Но отечественные методические материалы программ «Изобразительное искусство» не используют работы современных художников, что обедняет художественный вкус и восприятие учащихся, не учит анализу современных визуальных кодов и принципов организации визуального восприятия современного искусства [Жанры русской живописи, Стили и направления в русской живописи]. Анализ современного искусства и его визуальных кодов предполагает наличие специальных компетенций у преподавателя, ведь современное искусство, в отличие от классического, основывается не на созерцании некоей завершенности, а на аналитическом вычленении вариаций, импровизаций, разного рода декодирования и приглашения к перформативному диалогу. От преподавателя, в таком случае, потребуется не только художественный, но и интеллектуально-логический анализ работ, что включает в себя не только знание контекста создания произведения, но и «постижение замысла произведения и переживание психодуховного состояния художника, красоты и символичности его художественной формы, а также последующее проживание и осмысление индивидом изменения внутреннего мира под влиянием общения с данным произведением искусства» [Олесина, 2015, с.135].

Во французской образовательной системе преподаватели, решая аналогичные задачи, опираются на работы великих французских художников и современных французских и мировых художников, работавших и работающих в направлении modern art. Это работы Пабло Пикассо, Клода Моне, Поля Клее, Дэмиена Херста, Яна Фабра и других художников. В программах «Arts plastiques» часто используют, предлагая для анализа и изучения, современные работы: муралы (вид монументальной живописи на стенах архитектурных сооружений), перформансы, арт-объекты [Клаудиа Вальде, 2018, с.135]. Такой подход — разговор о современном искусстве через анализ его посланий и интенций — вызывает большой интерес учащихся, способствует их творческой деятельности.

Например, визуальный ряд к теме «Метаморфозы» представляет собой отсылки к работам П. Пикассо, С. Дали и других мастеров. При заданиях на воображение, когда учащимся предлагают фантастически преобразовать привычные предметы, им предлагают обратиться к работам сюрреалистов, чтобы подтолкнуть их творческое мышление. Для этого часто используют работы Рене Маггрита с их простотой формой, но замысловатым сюжетом. На рисунке 1 можно увидеть примеры визуального ряда к теме «Метаморфозы».

Рисунок 1

На рисунке 2 можно увидеть предлагаемый визуальный ряд к теме «Точка зрения». Это работы стрит-арт художников и ассамбляжи Бернара Пра, в которых, в зависимости от точки зрения (положения зрителя), изображение либо прочитывается и складывается в точную картину, либо остается набором случайных предметов и фигур.

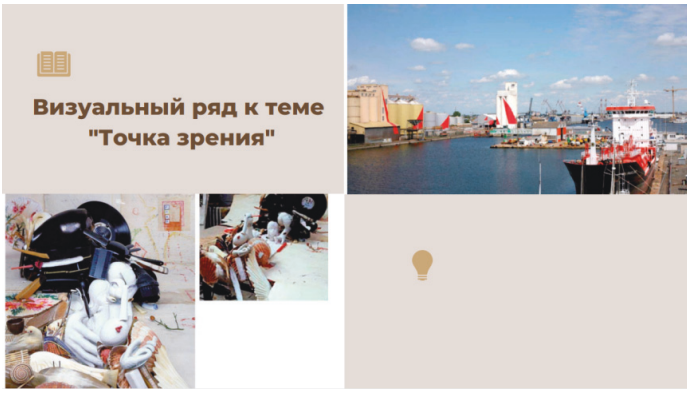


Рисунок 2

Тематика заданий в рамках программ «Изобразительное искусство» и «Arts plastiques» также отличается. Темы — построения объема, формы, цветовой круг, перспектива и т. п. — присутствуют и в той, и в другой программах. Однако во французской системе образования, в рамках программы «Arts plastiques», указанные темы изучаются через креативные задания по созданию рекламы, документального рисунка, создания подробного коллажа с присутствием перспективы.

Например, создание рекламы автомобиля (рисунок 3). В этом упражнении преподаватель учит работе с цветом, объясняет его значением и влияние на восприятие, объясняет основные принципы анализа расположения предметов в «картинке». Или, к примеру, задание по созданию спама (рисунок 4). В этом задании учащимся предлагается не просто создать спам, который стал уже обыденностью, но предлагают подумать над принципами создания навязчивой рекламы, гармонии, дисгармонии, визуальных знаков. Такого рода задания формируют аналитические навыки у школьников, способствуют критическому восприятию визуальной информации.

Рисунок 3

Рисунок 4

Интересное задание предлагают школьникам среднего звена на уроках «Arts plastiques» в рамках обучения основ мобильной фотографии. Школьникам предлагают создать социальную рекламу, предлагая поискать актуальные сюжеты в школьной жизни, на школьном дворе (рисунок 5).

Рисунок 5

Такого рода задания активизируют внимание к современным графическим изображениям, формируют компетенции в работе с фотоизображением, в кадрировании, поиске композиции, в художественном осмыслении изображения. Кроме того, подобные задания способствует воспитанию, привлекая внимание к актуальным социально значимым вопросам — насилие, буллинг, экология, курение, наркомания, алкоголизм и т. д. В рамках такого рода заданий привлекается внимание к сложным социально значимым темам, происходит обсуждение той или иной социальной проблемы, что способствует формированию активного осознанного отношения к девиантному и неприемлемому поведению.

Так же на занятиях «Arts plastiques» школьники изучают различные техники изображения предмета: не только рисование карандашами, красками, но и умение работать в технике коллажа с использованием различных традиционных и современных материалов, учатся передавать изображение различными способами, такими как граттаж, тампонаж, печать, учатся конструировать простые модели по собственным эскизам из подручных материалов, учатся ассамбляжу (рисунок 6).

Рисунок 6

В программе «Arts plastiques» так же присутствуют темы создания оптических иллюзий, комиксов, метаморфоз, аллегории, репрезентации, сценография и др. (рисунок 8). Однако при таком многообразии тем и приемов, во французской системе образования совсем не уделяется место народной культуре, так как большой упор сделан на современное искусство и современных художников. Представляется, что такой несколько «коспомолитичный» подход не только лишает доступа к народным визуальным кодам, но и обедняет репертуар изобразительных средств и техник.

Рисунок 7

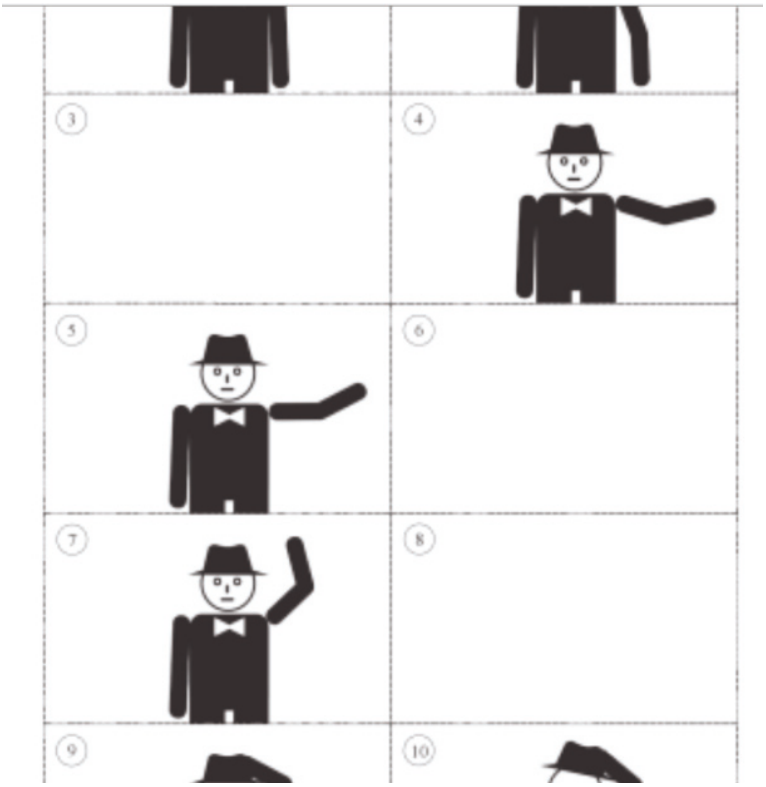


Рисунок 8 (создание флипбука в теме оптических иллюзий)

В рамках программ «Arts plastiques» в конце каждой большой работы (темы) учащимся предлагается пройти небольшой опрос из 2–3 вопросов, которые способствуют активизации размышлений о проделанной работе. Ученики пишут несколько строк о проделанной работе: что они создали, из чего, что использовали, какие законы визуального восприятия и логического познания были использованы, какие новые термины узнали в рамках занятий, что удивило, какие открытия сделали во время работы.

В программе «Arts plastiques» преподаватель и обучающиеся используют термины и понятия, которые в России можно встретить только в аналитических исследованиях художественных практик. Например, чем отличаются «презентация» и «репрезентация» (рисунок 9), визуальный нарратив (рисунок 10), гибридизация и др. Такой подход ценен тем, что открывает новые, малоизвестные художественные практики и техники, позволяет более глубоко понять и осознать смысл визуальных искусств, что решает проблему непонимания и растерянности перед огромным пластом современной визуальной культуры.

« Représenter... »

Prends ton dictionnaire et trouve les définitions des termes : représenter et représentation.

Recopie-les ci-dessous :

Représenter	....
Représentation	....

Рисунок 9

DÉFINITION

La **narration**, c'est l'action de raconter. Dans une œuvre littéraire, une narration est un exposé détaillé d'une suite de faits et d'actions constituant l'intrigue. On parle alors de **récit**. En arts plastiques, une œuvre est dite narrative quand elle raconte quelque chose, ou lorsqu'elle elle présente un récit sous forme visuelle.

Рисунок 10

Отметим, что цели и задачи у программ «Изобразительное искусство» и «Arts plastiques» принципиально разные:

— «Изобразительное искусство»: включение в поле отечественной культуры, эстетическое и художественное воспитание, развитие пространственного и образного мышления, обучение «элементарным основам реалистического рисунка» [Ростовцев, 2000, с.89];

— «Arts plastiques»: овладение современными техниками изображений, умение анализировать визуальный ряд, система визуальных кодов, выражение себя творческим способом.

В практике преподавания предмета «Изобразительное искусство», опирающейся на традиции академического художественного преподавания, было бы большим упущением не использовать опыт преподавания «Arts plastiques». Тем более, что в новом ФГОС по предмету «Изобразительное искусство» есть темы фотографии, дизайна и цифрового искусства. Опыт преподавания «Arts plastiques» будет полезен и востребован в рамках преподавания предмета «Изобразительное искусство», так как темы фотографии, дизайна, цифрового искусства, перформансы, муралы и т. д. в программах «Arts plastiques» методически разработаны, опробованы и внедрены в практику преподавания. Оптимальным представляется путь расширения кругозора обучаемых за счет ознакомления как с классическим наследием (от народного искусства до академического), так и с современными художественными работами, при этом знакомство должно происходить через овладение и современными, и традиционными материалами и техниками художественного изображения.

Литература

1. Искусство. МХК. Жанры русской живописи: учебный альбом (16 листов + 64 карточки). — Москва: Спектр, 2008.
2. Искусство. МХК. Стили и направления в русской живописи: учебный альбом (16 листов + 16 карточек). — Москва: Спектр, 2008.

3. Вальде К. МУРАЛ XXL. Монументальная настенная живопись. — Москва: Искусство XXL, 2018.
4. Олесина Е. П. Художественное восприятие современных школьников: проблемы формирования и развития // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2015, 2(64) март-апрель. С. 133–140.
5. Примерная рабочая программа основного общего образования изобразительное искусство (для 5–7 классов образовательных организаций). — Москва, 2021.
6. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. — Москва: Агар, 2000. 251 с.
7. Образование студента EFSP. URL: https://efsp.org/fr/lenseignement/(дата обращения 23.04.2023).
8. Bourdois C., Thierry S., Petit N. ARTS PLASTIQUES 6e Livret de cours. — Paris, 2009. 170 p.

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Корсунова Татьяна Николаевна
Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых
Владимир, Россия

Tatyana N. Korsunova
Vladimir State University
Vladimir, Russia
Научный руководитель: С. И. Дорошенко, д-р пед. наук
tanya.korsunova@yandex.ru

УДК 371.388

Школьные театры как элемент воспитательной системы в теории и практике отечественной школы 1918–1931 годов

Аннотация. Рассматриваются идеи выдающихся педагогов, общественных деятелей, направления работы государственных органов в части воспитания школьников посредством театральной деятельности. Выделяются основные направления воспитательной работы с применением театрализации и драматизации.

Ключевые слова: воспитание, драматизация, школьный театр, театральная деятельность, единая трудовая школа.

School theaters as an element of the educational system in the theory and practice of the national school in 1918–1931

Abstract. This article discusses the ideas of outstanding teachers and public figures, and state bodies' efforts in educating schoolchildren through theatrical activities. It outlines the main directions in educational work involving theatricalization and dramatization.

Keywords: education, dramatization, school theater, theatrical activity, unified labor school.

Театральная деятельность обучающихся имеет достаточно долгую и яркую историю развития и становления. В разные исторические периоды в отечественном образовании по-разному оценивали воспитательные и образовательные возможности театра и драматизации.

В 2021 году впервые за долгое время было обращено пристальное внимание на школьные театры. Новый виток развития школьных театров начался с реализации Всероссийского проекта «Школьная классика», а к 2024 году запланировано создание школьных театров в каждой школе страны. Одна из задач, решаемая в рамках данного проекта, — «обеспечение духовно-

нравственного, гражданско-патриотического, художественного и эстетического воспитания обучающихся средствами театральной педагогики» [Положение об организации и проведении Всероссийского проекта «Школьная классика», 2021, с. 3].

В 2022 году началась активная работа по созданию школьных театров в субъектах РФ и разработка системных мероприятий, направленных на развитие этой идеи. Можно ли говорить в текущей ситуации о ретроспективе образовательных идей? Думаем, что да.

Отечественная педагогика имеет достаточно богатый теоретический и практический опыт по включению театральной деятельности в образовательный процесс, поэтому необходим исторический анализ опыта отечественной школы в вопросах реализации воспитательных возможностей школьных театров.

Наиболее ярким периодом педагогического поиска, исследования потенциала школьных театров и театральной деятельности школьников в целом является первая треть XX века. Это, пожалуй, единственный период советской и российской педагогики, в котором драматизация занимала прочное место в образовательных программах, а школьный театр рассматривался как одно из самых эффективных воспитательных средств. Обращение к опыту отечественных педагогов 1920-х годов несомненно поможет в установлении фундамента театральной деятельности в современной школе.

Достаточно неоднозначном было отношение отечественных педагогов к школьному театру, просматривались определённые противоречия и условия, о которых писали некоторые из публичных деятелей. При том, что потенциал школьного театра в воспитании и образовании был несомненно велик, и осознавался педагогами, ряд деятелей 1920-х годов (В. М. Бехтерев [Бехтерев, 1922], К. Н. Вентцель [Вентцель, 1923], А. П. Пинкевич [Пинкевич, 1924] и др.) указывали, что не каждая постановка может быть полезна в вопросах воспитания и образования, не каждый спектакль или участие в школьной постановке принесет положительный настрой в эмоциональную и духовную сферу ребенка.

В силу того, что осознавалось влияние театра не только на ум человека, но и на его эмоции, психику, может оказываться воздействие на моральную и духовную сферу, указывалось на необходимость со вниманием, осторожностью и определёнными педагогическими идеями подходить к этой работе. Об этом предостерегал К. Н. Вентцель, призывая «устроить так, чтобы поводом для театральных представлений детей служили действительно наиболее ценные события человеческой жизни, а ничто более мелкое и пошлое …» [Вентцель, 1923, с. 51]. В. М. Бехтерев в качестве примера негативного воздействия на эмоционально-волевую сферу ребёнка приводил историю своего пациента, который в 13 лет впечатлился просмотром оперы «Евгений Онегин» и влюбился в свою двоюродную сестру 21 года [Бехтерев, 1922, с. 714]. П. П. Блонский вовсе ссылался на вред здоровью, который может наносить чрезмерное увлечение «кино, театром и низкосортными «романами» [Шурпе, Скосырев, 1935, с. 11].

Одновременно с этими мнениями существовали и другие, приводившие к активному развитию и проработке воспитательных возможностей театральной деятельности.

Подобные современной ситуации в образовании сложились обстоятельства внедрения театрализации в отечественную школу XX века. В 1918 году театральным отделом Наркомпроса включение драматизации и театрализации предполагало следующие шаги.

- Инсценирование должно было стать одним из наглядных методов преподавания словесности, географии, истории. Сейчас, однако, включение драматизации в учебный процесс речи пока не идёт.
- Создание методической базы, позволяющей организовывать деятельность детских, школьных театров, с активным включением детей во все виды деятельности, связанные с постановками, а именно, создание костюмов, бутафории, режиссирование и т. д.
- Кроме того, Наркомпрос считал необходимым создать постоянные детские театры, в которых ставились бы качественные спектакли, которые обеспечивали потребность в творческом развитии детей городов и провинций.
- Немаловажной задачей было также знакомство учеников с историей мирового и русского театра, погружение их в атмосферу театральной работы через взаимодействие с профессиональными театральными деятелями при посещении мини-лекций и спектаклей.

Как мы видим, многие направления работы в отношении включения театральной деятельности в образовательный процесс являются актуальными и востребованными. Сетевое взаимодействие с профессиональными театрами, разработка методической базы для педагогов, работающих с детьми в рамках школьных театров, всё это мы видим в современных идеях проекта «Школьный театр».

Театр и драматизация в 20-е годы XX века прочно проникали в содержание воспитательной работы со школьниками и обеспечивали развитие многих направлений воспитания. Что интересно, эстетическое воспитание в работах отечественных деятелей, пропагандировавших включение театра в школу было не на первом месте.

Наиболее приоритетным выступало идейно-политическое воспитание, а театр выступал одним из мощных, действенных средств: «Кинематограф, театр, концерты, выставки и т. п., поскольку они будут проникать в деревню, а к этому должны быть приложены всяческие усилия, необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно, так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [Подземский, 1931, с. 25]. Порой названия кружков отражали эту главную задачу театра. Так, Н. Кучевская в сборнике «Театр в школе» 1924 года писала о работе политико-литературно-драматического кружка [Шер, 1924]. Неотъемлемой частью подготовки к государственным революционным праздникам была театральная деятельность. Кроме митингов, концертов к праздникам Октябрьской революции, Первого Мая подготавливались сценки, спектакли, декламации [Шер, 1924, с. 19].

Театр соотносился главной идеей отечественной школы 20-х годов, с трудовым воспитанием «виды городского труда. Труд города и деревни. Можно ли жить без труда» [Шер, 1924, с. 19] — эти темы в рамках комплексного подхода рассматривались с применением театра и драматизации. Сама постановка спектакля также рассматривалась как процесс труда, включавший в себя разные виды трудовой деятельности, от подготовки сцены, до костюмов, грима. Стоит отметить, что технической подготовке спектакля уделялось большое внимание, что особенно заметно по статье в Педагогической энциклопедии 1927 года, в которой основная часть текста статьи о школьном театре была посвящена проблемам изготовления сцены.

Не самой главной, но самой очевидной задачей школьного театра, конечно же, выдвигалось эстетическое воспитание школьников. М. С. Бурданова писала о синтетическом характере театральной деятельности, объединяющей в себе другие виды искусств, имеющих эстетико-воспитательную роль. Почему же эстетическое воспитание не было главенствующим при внедрении театральной деятельности? Вероятно, это связано с обозначенными ранее противоречиями в отношении театра для детей, в присутствии опасностей для нравственности. Авторы сборника «Театр в школе», рассматривая воспитательные возможности театральной деятельности школьников, усиленно обращают внимание на вероятные и неизбежные противоречия, возникающие между воспитательными и художественными задачами. С точки зрения отечественных педагогов, режиссёру/постановщику в этом случае необходимо жертвовать некоторыми из них, и правильнее всего именно художественными. Ведь при удалении воспитательных задач театра можно оказать неотвратимое и пагубное воздействие на несформировавшиеся души детей. В качестве яркого примера приводилось хорошая, качественная театральная игра одной из воспитанниц: «помню тягостное впечатление, которое мы, педагоги, получили от блестящего исполнения одной девочкой роли Анны Андреевны в «Ревизоре». Она неподражаемо передала пошлость и кокетство зрелой женщины, и за девочку стало страшно» [Шер, 1924, с. 101].

Таким образом, формировалась идея о том, что школьный театр в первую очередь должен прививать духовные ценности, и уже после — художественные.

Роль режиссёра также осмысливалась с педагогической точки зрения, и обсуждая вопрос, кто же должен руководить работой школьного театра — профессиональный театральный режиссёр, актёр или же школьный работник, учитель педагог, автор статьи отдаёт предпочтение школьному воспитателю, имеющему подход к детям, чем стороннему приходящему профессионалу, не разделяющему педагогических взглядов школьного коллектива. Учителю же предлагалась к изучению дополнительная литература по вопросам режиссуры, актерского мастерства и руководства творческим коллективом.

Другим направлением воспитания, в котором участвовал школьный театр, было умственное воспитание. В школьном театре видели средство для освоения содержания образования по некоторым предметам (особенно литературы, истории и т. д.). Учебный материал ставился на сцене, а театр способствовал повышению наглядности и усвоению материала не только через умственную сферу, но и эмоционально-волевую.

Интересным является рассмотрение театральной деятельности как элемента самообучения (по аналогии с играми и чтением) [Пинкевич, 1930, с. 229], а также средства реализации комплексных программ. К. С. Спасская, описывая театральную работ в школе, уделяет внимание принципу комплексности, который являлся основополагающим для педагогики 1920-х годов. Постановки спектаклей, по мнению Спасской, должны были быть тесно связаны с учебным материалом по предметам.

Ещё одна немаловажная задача ставилась перед театральной деятельностью школьников — воспитание коллективизма, «чувство общности» [Шер, 1924, с. 12]. Театр объединял, вовлекал в общее дело, что позволяло группе людей стать настоящим коллективом с общими идеями и ценностями.

Подводя итоги исследования, по результатам проведенного анализа методических и публицистических материалов можно прийти к следующим выводам.

- В отечественной школе 1920-х годов школьный театр и драматизация рассматривались как действенные средства идейно-политического, трудового, эстетического, умственного воспитания, а также воспитания коллективизма, групповой сплоченности и самоорганизации.
- Театральная деятельность в школах организовывалась в формах кружков и клубов. С элементами театрализации ставились пластические шарады, «живые картины», мимодрамы и т. д.
- Участие в театральной деятельности предполагалось добровольным, при этом инициативность и самостоятельность поощрялись.
- Кроме школьных постановок, кружков и элементов драматизации на уроках в воспитательном процессе участвовал и профессиональный театр. При проведении экскурсии дети знакомились с устройством театра, а к просмотру спектаклей подходили с вниманием, предварительно прорабатывая материал, а после просмотра обсуждая увиденное.

Театральная работа в школах действительно была широко распространенной, массовой, она открывала двери педагогическому и детскому творчеству и во многом оказалась «визитной карточкой», характеризующей облик школы 1920-х годов.

Литература

1. Бехтерев В. М. Половые уклонения и извращения в свете рефлексологии // Вопросы изучения и воспитания личности. 1922. № 4–5. С. 644–746.
2. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. Москва: Земля и Фабрика, 1923. 151 с.
3. Калашников А. Г. Очерки марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. Москва: Работник просвещения, 1929. 375 с.
4. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Изд. 2-е. Харьков: Пролетарий, 1930. 349 с.
5. Пинкевич А. П. Основные проблемы современной школы. Петроград: Изд-во «Прибой», 1924. 108 с.
6. Подземский А. Я. (сост.). Восьмой съезд РКП(б) (Март 1919 г.) о политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. Изд. 3-е. Москва; Ленинград: ОГИЗ, 1931. 496 с.
7. Положение об организации и проведении Всероссийского проекта «Школьная классика». URL: https://storage.yandexcloud.net/rdsh/uploads/c0/d566a89705355098a63099c0a72b0b.pdf (дата обращения 15.01.2023).
8. Шер Н. (ред.). Театр в школе. Сб. статей. Ленинград: Изд-во Сев.-Зап.областн.отделения главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. 176 с.
9. Шурпе Э. Ю., Скосырев В. Н. Половой вопрос в советской школе // Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. Москва; Ленинград: Изд. Центрального института охраны здоровья детей и подростков, 1935. 125 с.

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

Elizaveta D. Gerasimova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. В. Венкова, д-р культурологии
lisagerasim2001@gmail.com

УДК 791.3

Абсурд и «quirkycinema»

Аннотация. Рассматриваются формирование и проявление абсурдистских оснований в феномене «quirkycinema». Характеризуются понятия «quirky» и «метамодернизм». Приводятся возможные формы существования «абсурда» в культуре. Производится анализ фильмов для определения форм «абсурда», присущих «причудливому» кино, а также художественных приемов, используемых для создания ощущения «абсурдности». Формулируется принцип существования абсурда в «quirkycinema».

Ключевые слова: «quirkycinema», абсурд, метамодернизм, осцилляция, бунт, «пограничная ситуация».

Absurdity and quirkycinema

Abstract. The article examines the formation and manifestation of absurdist foundations in the phenomenon of ‘quirkycinema’, outlining the concepts of ‘quirky’ and ‘metamodernism’. It also describes forms in which ‘absurdity’ can exist in culture. The article analyses some films to determine the forms of ‘absurdity’ inherent in ‘bizarre’ cinema and artistic techniques used to create the sense of absurdity. It also lays down the principle of existence of absurdity in ‘quirkycinema’.

Keywords: ‘quirkycinema’, absurdity, metamodernism, oscillation, rebellion, ‘borderline situation’.

«Quirkycinema» — один из новых феноменов культуры. «Quirky» характеризуется, как вид чувственности, существующий в рамках метамодернизма [MacDowell J., 2016]. Метамодернизм же является философским концептом, разработанным для характеристики нового способа «чувствования», свойственного американской культуре в начале XXI века [MacDowell, 2017]. Это чувствование характеризуется состоянием осцилляции, колебания между системами восприятия модернизма и постмодернизма [Венкова А. В., 2018]. В данном контексте перевод слова «quirky», т. е. причудливый, становится определяющим в этой системе чувствования [Родькин П. Е., 2022]. К категории причудливого кино можно отнести творчество режиссеров: Уэса Андерсона, Мишеля Гондри, Спайка Джонсона, Миранды Джулай.

Характерными чертами этих фильмов можно назвать: жанровую диффузность; смешение комедийных стилей; упрощенность и ненатуральность визуального и звукового стиля; тематический интерес к детству и «невинности». Актуальность исследования абсурдистских оснований феномена «quirky» связана с тем, что абсурдность феномена отмечается многими авторами как характерная черт причудливого кино, однако отсутствуют исследования, которые подтверждали бы данный тезис. Исследование метафизического абсурда на примере данных фильмов может стать вспомогательным средством обнаружения аксиологических оснований существования современной культуры.

Для подтверждения наличия абсурдистских оснований первоначально требуется обратиться к термину «абсурд». О. Д. Буренина в монографии «Символистский абсурд и его традиции

в русской литературе и культуре первой половины XX века» рассматривает ряд трудностей, связанных с трактовкой понятия. Она отмечает, что со времен Античности понятие абсурда представлялось трояко: во-первых, как эстетическая категория, во-вторых, как логическая категория, подразумевающая перверсию, в-третьих, как метафизическая категория. Последнюю категорию стоит дополнить пониманием, которое привнес в него в XX веке Альбер Камю. Камю описал абсурдное сознание, как переживание отдельным индивидом «разлада» существования (экзистенции) с бытием, который именуется «пограничной ситуацией» [Камю А.]. «Пограничная ситуация» характеризуется чувствами одиночества, страха, тоски и тревоги [Балакирева Т. А., 2018]. Человек в результате оказывается обезличенным. Камю приводит примеры абсурдных героев. Он пишет об актере: «Ведь его искусство в том-то и состоит, чтобы полностью притвориться, как можно глубже погрузиться в жизни, не являющиеся его собственной жизнью». Это говорит об острой необходимости преодоления страха жизни абсурдным героем. Применение данной характеристики будет логичным при рассмотрении героев кинематографа. Буренина пишет о возникновении абсурда еще в Античности, но трансформации его в последующих эпохах, что предоставляет возможность определения новой формы абсурда, рождающейся в метамодернизме. Таким образом, можно отметить три формы абсурда, присутствие которых стоит искать в «quirkycinema».

Одним из примеров причудливого кино МакДауэлл называет фильм Крейга Гиллеспи «Ларс и настоящая девушка» (2007). Наиболее яркими чертами характера Ларса является его застенчивость и асоциальность. В один день случается невероятное, Ларс объявляет, что у него появилась девушка. Каково же было удивление брата Ларса и невестки, когда оказалось, что девушкой является секс-кукла. В данном случае демонстрируется проявление абсурда логического и метафизического. Ларс в начале фильма находится в «пограничной ситуации». Он одинок, боится людей, его жизнь представляет собой цикл, из которого он не может выбраться. В один момент его психика находит преодоление в нарушении логики привычного существования. Это можно сопоставить с состоянием «бунта» по Камю. Психотерапевт заявляет, что состояние Ларса трактуется как «бред». Он бессознательно осуществляет вытеснение [Валиуллина Е. В., 2020]. Он ищет выход из состояния абсурдности в наделении жизни субъективным смыслом, который он боится принять из враждебного мира, но может выдумать в безопасной форме. Так, можно утверждать, что в данном фильме присутствуют абсурдистские основания на логическом и метафизическом уровне.

Схожая ситуация представляется в фильме Бена Стиллера «Невероятная жизнь Уолтера Митти» (2013). Здесь также представлена жизнь офисного клерка. Он не удовлетворен своей жизнью. У него не хватает смелости выйти из цикла. У Уолтера также есть психическая особенность. Иногда он впадает в фантазии. В фантазиях он всегда предстает героем, талантливым человеком, завоевателем. Он боится выступить против реальности, которая его обезличивает. Все меняется в тот момент, когда любовь побуждает Уолтера сесть в самолет и отправиться в Гренландию. В Гренландии происходит череда событий, разрушающих логику, т. е. рождающих логический абсурд и состояние «бунта». Там Уолтер прыгнет с вертолета в океан, сразится с акулой, переживет извержение вулкана и многое другое. Здесь можно вновь видеть сочетание двух форм абсурда: логической и метафизической.

Дополнительное ощущение абсурдности происходящего создается на эстетическом уровне посредством стирания жанровых границ и игры с комедийными приемами. В первом случае абсурдность создает ощущение страха, сожаления по отношению к герою. Его жизнь продолжает идти в прежнем ключе, просто в ней появляется новое состояние, которое на время порождает смысл. В момент, когда кукла перестает жить согласно сценарию Ларса (у нее появляется своя жизнь), происходит слом, связанный с утратой контроля. Главный герой возвращается к ощущению абсурда, с которого начинался фильм, и решает наделить куклу состоянием болезни. Смертельная болезнь становится событием, которое сталкивает Ларса с ощущением абсурда от конечности жизни. Сюжет комический становится трагическим. Во втором же случае, присутствует ощущение сожаления к Уолтеру, но юмористическая составляющая преобладает, поскольку главный герой способен взять ответственность за свою жизнь. Абсурдность здесь достигается за счет обесценивания героем своего реального опыта. Он считает нормой

все неординарное, что с ним происходит. Сам же зритель в течение просмотра теряет грань реального и ирреального. Данные логические противоречия на жанровом уровне рождают эстетический и логический абсурд.

Логический абсурд возникает и на эмоциональном уровне, поскольку условием существования метамодернизма является состояние раскачивания между модернистской и постмодернистской парадигмой восприятия [Афанасов Н. Б., 2019]. В этой ситуации нельзя утверждать, что существует единая ценностная парадигма, теряется ощущение подлинности эмоционального посыла, вкладываемого в фильм. Так при смешной ситуации пропадает желание смеяться. Поступок Ларса, осуждаемый с позиции религии, становится наивным и искренним. Нерешимость и скромность Уолтера, противоречащие «философии успеха» [Емельянов С. А., 2009] и «мачизма» [Кон И. С., 2012], становятся привлекательными. В зрителе художественными средствами и развитием сюжета режиссеры пробуждают эмоциональное противоречие. Все это подтверждает наличие логического абсурда в «quirkycinema» на эмоциональном уровне.

В ходе анализа также можно заметить, что состояние страха и одиночества в «quirkycinema» преодолевается. Буренина пишет, что абсурд, возникая в ситуации творческого кризиса на пиковой точке развития культуры, когда художественные средства исчерпывают себя, способен рождать новые художественные формы благодаря трансформации или разрушению привычных форм. В рассматриваемых фильмах можно заметить то же проявление. Персонажи, оказываясь в «пограничной ситуации», ломают привычную для своего существования логику, создают новые смыслы собственной жизни. Под воздействием трансформации культуры и формирования «нового чувствования» рождается новая форма абсурда. Она включает в себя процесс преодоления страха и рутины, проявляющийся в форме «пограничной ситуации», посредством слома привычной для субъекта логики, преодоление метафизического абсурда и выход на уровень рождения новых субъективных смыслов.

В ходе анализа было определено, что абсурд в «quirkycinema» существует в логической, эстетической и метафизической формах. Кроме того, в «quirkycinema» можно обнаружить рождение новой формы абсурда: в метамодернистском абсурде герой преодолевает состояние кризиса и страха посредством разрушения привычной логики, где в результате выходит на уровень субъектности [Каган М. С., 1997], формируя новые собственные смысловые и ценностные системы, характерные для современной культуры.

Литература

1. MacDowell J. The Metamodern, the Quirky and Film Criticism // Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth After Postmodernism, London and New York, Rownman & Littlefield. — 2017. — С. 25–40.
2. MacDowell J. Quirky Culture // A companion to American indie film. — 2016. — С. 83.
3. Афанасов Н. Б., Павлов А. В. Образы современности в XXI веке: постмодернизм //Знание. Понимание. Умение. — 2019. — № 2. — С. 46–62.
4. Балакирева Т. А. Фантастика в современной культуре: опыт абсурда // Философия и культура. — 2018. — № 9. — С. 71–81.
5. Валиуллина Е. В. Психологический механизм вытеснения при ситуативной и личностной тревожности // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. МК Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. — 2020. — № 2 (18). — С. 25–29.
6. Венкова А. В. Политики идентификации в искусстве метамодернизма // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. — 2018. — № 32. — С. 203–213.
7. Емельянов С. А. Феноменология русской идеи и американской мечты // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). — 2009. — № 3. — С. 57–63.
8. Каган М. С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. — 205 с
9. Камю А. Бунтующий человек.Философия. Политика. Искусство. — Москва: Политиздат, 1990. — 415с. — (Мыслители 20 века).
10. Кон И. С. Гендер и маскулинность, сыновья и отцы // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2012. — Т. 15. — № 1. — С. 48–64.
11. Родькин П. Е. Массовая культура и quirky-критика // Вестник культурологии. — 2022. — № 3 (102). — С. 41–51.

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

Mariia V. Zabelina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. В. Венкова, д-р культурологии
Zabelina1990@mail.ru

УДК 168.522

Перформативный потенциал музейной медиации

Аннотация. Исследуется феномен музейной медиации в качестве перформативного события, а также затрагиваются такие аспекты, как роль и обязанности арт-медиатора. Через соотнесение практики медиации с современными театральными концепциями, включая «эстетику отсутствия» Хайнера Гёббельса, анализ и интерпретацию этих практик, обнаруживается потенциал музейной медиации для создания глубокого и эффективного перформативного опыта для посетителей. В центре внимания — взаимодействие медиатора и посетителя, их роли в перформативном акте и возможность достижения новых уровней взаимодействия между музеем и посетителем.

Ключевые слова: музейная медиация, арт-медиация, «эстетика отсутствия», взаимодействие, перформативный опыт, перформативный акт.

Performative potential of museum mediation

Abstract. The article explores the phenomenon of museum mediation as a performative event while also addressing aspects such as the role and responsibilities of the art mediator. By contextualizing mediation practices within contemporary theatrical concepts, including Heiner Goebbels' 'aesthetics of absence' and analyzing and interpreting these practices, the article reveals the potential of museum mediation in creating profound and effective performative experiences for visitors. Central to the article is the interaction between the mediator and the visitor, their roles in the performative act and the possibility of achieving new levels of interaction between the museum and its visitors.

Keywords: museum mediation, art mediation, 'aesthetics of absence', interaction, performative experience, performative act.

Введение

Слово медиатор/ка в настоящий момент несколько размыто ввиду того, что медиумом называют выставки, и другие проекты, связанные с произведением и репрезентацией искусства, в том смысле, что они обладают особой силой воздействия на подсознание зрителей, чувственный аспект, воплощенный в пространстве, в результате чего происходит некоторое недопонимание в отношении обязанностей медиатора. В данной работе раскрывается функциональная значимость личности медиатора, он является проводником, он современный медиум — буквальный человек, осуществляющий связь между тем, что может казаться эфемерным и человеком в его физическом теле, со всеми вытекающими. Его задача «превращение способов повествования в сложносочиненное параллельное существование впечатлений» [Гёббельс, 2015, с. 135].

Насколько личность медиатора может быть влиятельной? Он режиссер своего спектакля, а значит очень важный человек, но здесь возникает вопрос: «На какую степень взаимосвязи я могу пойти, не конструируя ложный контекст?» [Гёббельс, 2015, с. 42]. То есть, используя те или иные средства выразительности, медиатор подталкивает участника к осознанию своего замысла, однако, не хочет ли он таким образом авторитарно редуцировать свое видение. Требуется такой баланс, в котором трактовки и иллюстрации сосуществуют самостоятельно. В российском контексте можно вспомнить приемы «новой драмы» [Липовецкий, Боймерс, 2012] как

стремления преобразить облик театра и выработать новый театральный язык, что также интересно в контексте исследования и развития медиаторских практик, однако, в данной статье предлагается сосредоточиться на приемах «эстетики отсутствия».

Книга немецкого режиссера, композитора и педагога Хайнера Гёббельса «Эстетика отсутствия. Тексты о театре и музыке» представляет собой сборник статей и выступлений разных лет, объединенных темой поиска современной эстетики и нового соотношения всех составных частей театральной постановки. Выпущенная в 2015 году при содействии электротеатра Станиславский в Москве и при поддержке Гёте-института может подтолкнуть к некоторым открытиям в области переосмысления музейных практик, ввиду перформативности сценического искусства и искусства современного театра.

Потенциал арт-медиатора

Практика медиации уже довольно прочно вошла в оборот не только в научных трудах, но и со времен Манифесты 10 (2014 г.) и 3-й Уральской индустриальной биеннале (2015 г.) повсеместно используется и практикуется в среде музейных институций, однако единообразия в понимании термина и обязанностей медиатора в российской среде до сих пор нет. Ввиду этого требуется исследование и уточнение не только терминологии, но и концепции культурной медиации. И вновь остаются актуальными вопросы — кто такой медиатор? Как ему реализовывать свою деятельность? И ответы на эти вопросы, которые представлены в теории и практике российских музейных институций мало удовлетворяют, это связано и со слабо разработанной концепцией арт-медиации в целом. Одним из возможных способов актуализации и развития медиации, как музейной практики может стать обращение к смежным практикам, так или иначе, имеющим дело с искусством. В этом ключе видится актуальным высказывание Х. Гёббельса «Не забивать пространство идеями, а оставлять его открытым!» [Гёббельс, 2015, с. 23]. Данное высказывание в оригинальном тексте автора имеет отношение к театру, но представляется интересным избирательное использование новых театральных приемов в контексте кураторских и медиаторских практик. Это работа куратора, провести человека через пространство реальности, и искусственности, одновременно вглубь и снаружи произведения искусства, а вот дать ему свободу, исходя из его самостоятельности, трактовать и мыслить искусство — задача медиатора. «Если средства театральной выразительности внезапно обретают самостоятельность, начинают взаимодействовать, а затем снова распадаются, и мы снова и снова оказываемся в загадке знаков, но чувствуем себя не запуганными, а, наоборот, свободными и занятые восприятием и осмыслением» — тогда задача выполнена [Гёббельс, 2015, с. 42]. Данная фраза отсылает исследователя к теме демократичности медиации, а также степени возможной свободы восприятия участников медиации. Медиатор создает и формулирует смыслы, которые потом неизбежно должны распадаться, а не постулироваться, чтобы участник находился в ситуации «загадки знаков». Фактически речь идет о том, что как и в истории науки, где сложные вопросы не имеют простых ответов и каждый требует индивидуальной мыслительной деятельности его формулирующего, так и искусство имеет дело с такими тонкими материями и множественностью смыслов, что требует от каждого его воспринимающего произвести ментальную работу, приложить чувственное и интеллектуальное усилие, чтобы воспринять его. Человек привыкает получать информацию в «обработанном», «подготовленном» виде из-за этого «пространство для воображения сужается» [Гёббельс, 2015, с. 8], потому и требуется тренировать способность воспринимать, чувствовать, учиться познавать окружающий мир телесно и делать это осознанно. Данной повестке посвящено много трудов по современной философии, культурологии и психологии, при этом многие современные зарубежные авторы часто подчеркивают, что нельзя недооценивать зрителя/участника/наблюдателя, «смысл эстетики отсутствия», как раз и состоит в том, чтобы «не объяснять, не показывать, не интерпретировать, а предоставить это публике» [Гёббельс, 2015, с. 7], потенциал аудитории театра очень высок, так же, как и музея, понимание и принятие этого факта необходимо для того, чтобы развивать музейные институции в российском контексте.

При изучении культурной медиации неизбежно возникает ряд вопросов, такие как: Какая может быть связь между тем, что искусство хочет сказать (при том, что иногда оно не говорит чего-то очень последовательного) и тем, что воспринимающий его чувствует? Какова связь между чувством и смыслом? Традиционная музейная педагогика прежде отсылала к интеллектуальным возможностям познания, то есть требовала от воспринимающего подготовленности в области искусства (знание об авторе, об истории создания и бытования произведения, умения читать символику и т. п.). Именно в этой парадигме возникла и успешно функционировала практика экскурсии, когда посетители выставки/музея получали обширный пласт готового знания. Однако, современное искусство очень многообразно, сложно для понимания и необычайно обильно, если иметь в виду мировые культурные локальные «кладовые». Знать все обо всех не может даже самый опытный куратор и историк искусства, поэтому чтобы понимать современное искусство, его нужно постигать с учетом контекста и времени. При этом, чувственное, телесное — это то, чего в социуме стремятся избегать, например, слишком бурное проявление чувств порицается во многих обществах. Не стало ли это причиной того, что человечество больше судит, чем чувствует? «Наше восприятие очень быстро превращается в суждения. <…> Необходима определенная техника, позволяющая сохранить восприятия свежими, что позволяет черпать из него новые суждения»[1]. Медиация может помочь человеку прочувствовать искусство, исследовать забытое телесное, а, следовательно, приблизиться к его (искусства) сообщению. При этом нельзя сводить вопрос понимания искусства только к активному восприятию, «чисто технической игре “произведение — потребитель”». Участник медиации — есть потенциальный субъект способный «вдыхать в произведение новую жизнь в соответствии с личной перспективой, вкусом» [Гёббельс, 2015, с. 39].

Сценические приемы в музейном пространстве

В своей попытке переосмысления сценического процесса современности Хайнер Гёббельс формулирует несколько очень интересных мыслей, применительно к своим постановкам. Например: «Картины и образы не задуманы как символические, они не означают что-то определенное, то, что зрители должны понимать и узнавать, это картины “без определенного разрешения” с открытым напряжением» [Гёббельс, 2015, с. 11–12]. Пространства для размышления множатся с каждой подобной фразой, однако следует обратиться к более конкретным приемам «театра отсутствия», которые можно будет переосмыслить в ключе культурной медиации, как специфической техники или метода работы с музейной аудиторией.

Один из таких приемов — разделение эффекта присутствия на все участвующие в постановке составляющие [Гёббельс, 2015, с. 21]. Автор имеет в виду разделение, «активного настоящего» и другого мира, а также равноправие средств выразительности, но в области музейной медиации можно интерпретировать данную технику в смысле пристального автономного взгляда на элементы произведения искусства, рядом с которым присутствующие находятся, а не в том смысле, что автор медиации дает слово каждому участнику. Актуальнее остановить взгляд на мнимой независимости некоторых частей произведения, или «независимости» частей экспозиции, а также всех составляющих самой площадки, над которой работает куратор, распределяя экспонаты по определенному принципу, зачастую достаточно изобретательному. В книге «Беседы с кураторами» Терри Смит выделяет два типа кураторов — куратор-творец и куратор-коллекционер, именно на выставках, подготовленных кураторами творческого склада, произведения искусства будут сопоставлены достаточно гармонично, «чтобы перекликаться друг с другом и с пространством, в котором располагаются» [Смит, 2021].

Существенным для создания медиации также может стать так называемое «создание промежуточных пространств для самостоятельных открытий, в которых есть место эмоциям, рефлексии и воображению» [Гёббельс, 2015, с. 22]. Для более глубокого анализа данного события стоит упомянуть фразу Элиаса Канетти, которую выносит в заголовок и сам автор, а именно «некоторые вещи запоминаются только потому, что они ни с чем не связаны» [Гёб-

[1] Цит. по: Bertolt Brecht, Ges. Werke, т. 12, с. 451.

бельс, 2015, с. 38]. В данном случае предлагается трактовать ее не так, как Гёббельс, не как писательскую находку, отрицающую связи как таковые, в этом случае есть опасность углубиться в анализ художественного текста, из которого вырван данный фрагмент. Чтобы грамотно использовать данный прием в музейной сфере, уместно снова упомянуть кураторскую работу, а представляется, что в идеале медиатор работает вместе с куратором, когда тот формирует «пространства разрывов», которые могут о многом рассказать в отношении самой выставки, кураторского взгляда на сопоставление тех или иных объектов искусства, его позицию в отношении политики и многое другое. А также и формирование «квази-пространств разрывов» тех, которые создает сам медиатор, и которые вполне могут не совпадать с теми, которые выбирает куратор. В процессе медиации медиатор так или иначе ранжирует, избирает те или иные экспонаты, их последовательность (которая влияет на восприятие зрителя, его immanent presence), время, которое группа проводит перед тем или иным артефактом. Именно здесь стоит продумать как можно использовать эти «разрывы», связанные в том числе с утерей внимания, для возможных чувственных переживаний, открытия нового. Это и пространственные решения и временные, еще и в том смысле, что всегда присутствует внутреннее время медиации и реальное «активное настоящее».

Также стоит учитывать возможности восприятия. Гёббельс отмечает, что восприятие — вещь довольно ограниченная, как правило, мы воспринимаем либо одно, либо другое «или-или» [Гёббельс, 2015, с. 41]. Другими словами, человеческое тело избирает то, что будет слышать, видеть, комбинировать в восприятии или исключать из него. Поэтому необходимо акцентировать внимание группы на моментах перехода, скачках восприятия, или создавать возможность плавного перехода и концентрации на одном из чувств, которые имеют обыкновение суммироваться.

При этом медиатор инсценирует приглашение к восприятию, уже в тех кураторских рамках, в которые помещен. Прежде чем продумывать медиацию необходимо проанализировать пространственный контекст, в котором существуют произведения, их развеску, то есть то, в каких отношениях они находятся друг с другом во всех их противоречивых связях, аналогиях и конфликтах, а вот кураторский замысел, то есть принцип группировки и презентации может быть не так уж и важен для медиатора, ведь он формирует собственные констелляции артефактов (хотя может быть полезно «вскрыть» замысел куратора, это может стать дополнительным источником вдохновения для медиатора).

Также в этом ключе можно вести речь об удаленности от объекта «только удаленность дает нам возможность пережить и ощутить близость, сходство, родство» [Гёббельс, 2015, с. 84]. Здесь можно экспериментировать с пространственным удалением и приближением к предмету искусства, которое может рождать смыслы, при условии комплексного воздействия. Само по себе удаление, как правило, не способствует формулированию смыслов, однако, через «ощупывание» объекта взглядом мы в разной степени от него удаленности возникает буферная зона для рефлексии.

Особенно следует отметить «прощание с экспрессивностью («драма происходит не на сцене» говорит Хайнер Мюллер, близкий друг и наставник Гёббельса [Гёббельс, 2015, с. 22]), в случае медиации драма происходит в момент взаимодействия зрителя, участника медиации с произведением искусства, а не в самом произведении искусства. Как отмечает М. Бахтин, «При понимании — два сознания, два субъекта, поэтому понимание по сути своей “диалогично”» [Бахтин, 1979, с. 289–290]. Так, если никто не смотрит на объект искусства, если он хранится на пыльном чердаке, он может и остается произведением искусства, но лишь потенциально, как бы в спячке, до следующего взгляда. Предполагается, что явление произведения искусства происходит в момент создания, взгляда на него создателя, а потом в процессе его осознания окружающими. Таким образом, собранная в нем эмоциональная, чувственная, эмпатическая и даже интеллектуальная мощь возможна лишь в ситуации познания, в процессе, а не в статике.

Требуется упомянуть еще несколько возможных практических приемов, которые можно смело заимствовать у сценического искусства. Интересным ходом может стать использование в самой экспозиции зеркал, благодаря которым участник сам для себя может стать протагони-

стом (как актер, стоящий на сцене спиной к зрителям). Еще один ход для получения художественного опыта, который можно подсмотреть — использование акусматических голосов (записей «бестелесных» голосов, чтение произведений уже мертвых поэтов, тексты на незнакомом языке). По словам Хельги Финтер: «Так восприимчивый разум зрителя сам создает инсценировку, в которой он создает и считывает свой собственный аудиовизуальный текст» [Finter, 2011]. Такие практики помогают участнику медиации «пребывать в этом беззаботно», когда слушающий не понимает, что говорят, он освобожден от готовых смыслов и интерпретаций, в этой «тарабарщине» он концентрируется на чем–то ином, тембре, громкости, звуках, соединяет звуки и ритмы с визуальным образом, рождая для себя, а может быть и для других нечто новое. Восприятие на слух заставляет по–другому ставить вопрос о присутствии, потому что, слушая, человек воспринимает пространство своего собственного присутствия. Иными словами, слушание создает возможность проживания своего опыта посредством того, что мы находимся в реальном актуальном пространстве, а не аналоговом, предлагаемом визуальным.

Особо ценным также является групповой характер медиации. Как и в театре наличие зрителей становится необходимым обстоятельством происхождения сценического события, точно также присутствие субъектов-участников медиации (и их количество) представляется важнейшим и необходимым элементом ее совершения (этому может возразить только феномен онлайн-медиаций, однако, эта форма вызывает ряд принципиальных вопросов). Сеть впечатлений и ассоциаций, индивидуальных переживаний каждого участника медиации становится частью общего и частного эстетического прочтения произведения. Эта потенция медиации, как практики со-участия связана с понятием «эпистемологической метафоры», которая в понимании У. Эко отражает связь эмоциональных состояний человека с историей его жизни, его собственными воспоминаниями и определяет связь мыслей и чувств с изначальными образными представлениями и внутренними переживаниями [Сиднева, 2013].

Заключение

Рассмотрение перформативных приемов, применяемых современными театральными постановщиками, такими как Х. Гёббельс, Р. Уилсон приводит к мысли о связи между перформативными практиками различных институций и различных сфер, связанных с искусством. Осуществляемые в пространстве театра ходы и методы могут стать источником вдохновения для музейной практики, способствуя раскрытию потенциала аудитории музея, получению уникального перформативного опыта участия. А также дать импульс к общению, углубленному изучению искусства или саморазвитию личности как медиатора, как творческого актора, так и посетителей, как воспринимающих. Представляются интересными коллаборации и взаимообмен приемами между такими субъектами социальной активности, как театр и музей для будущего не только музейного действия, но и для формирования нового взгляда на мир, искусство и повседневность для каждого человека в отдельности и современного общества в целом.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — Москва, 1979. — С. 423.
2. Гёббельс Х. Эстетика отсутствия. Тексты о музыке и театре / Х. Гёббельс. — Москва, 2015. — С. 272.
3. Липовецкий М., Боймерс, Б. Перфомансы насилия: Литературные и театральные эксперименты «новой драмы» / Марк Липовецкий, Биргит Боймерс. — Москва: Новое литературное обозрение, 2012. — с. 376.: ил.
4. Сиднева Т. Б. Искусство как метафора бытия : моногр. — Москва: Прогресс — Традиция, 2013, — 320 с.
5. Смит Т. Беседы с кураторами: пер. с англ. / Терри Смит. — Москва: Ад Маргинем Пресс: музей современного искусства «Гараж», 2021. — 312 с.
6. «Сущностное одиночество» / пер. Ст. Офертаса // Моррис Бланшо. Пространство литературы. Москва: Логос, 2002.
7. Helga F. «Der (leere) Raum zwischen Horen und Sehen: Zu einem Theater ohne Schauspieler». // Till A. Heilman, Anne von der Heiden, Anna Tuschling: medias in res. Medienkulterwissenschaftliche Postionen, Bielefeld, 2011.

Карапетян Валерия Михайловна
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

Valeriya M. Karapetyan
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Научный руководитель: А. А. Шевцова, д-р ист. наук
lera.karapetyan.00@mail.ru

УДК 130.2

В здоровом теле – здоровый дух: популяризация ЗОЖ в СССР на примере детского журнала «Веселые картинки» (1965–1985)

Аннотация. Рассматривается опыт популяризации здорового образа жизни на примере детского журнала «Веселые картинки». Особое внимание уделено анализу таких форм визуального контента, как агитплакаты, иллюстрации, комиксы, что в сочетании с текстом делало их эффективным способом просвещения молодого поколения в вопросах здоровья.
Ключевые слова: «Веселые картинки», здоровый образ жизни, визуальный контент, комиксы, агитплакаты, спорт.

In a healthy body – a healthy mind: Popularization of healthy lifestyle in the USSR exemplified with the children's magazine *Vesyolye kartinki* (1965–1985)

Abstract. The article discusses the experience of popularizing a healthy lifestyle using the example of the children's magazine *Vesyolye kartinki* ('Merry Pictures'). Special attention is paid to the analysis of such forms of visual content as propaganda posters, illustrations and comics, which, when combined with text, were effective in educating the younger generation about health issues.
Keywords: Vesyolye kartinki, healthy lifestyle, visual content, comics, propaganda posters, sports.

В последние десятилетия активно развивается культ здорового образа жизни, значимость которого показала пандемия COVID-19. По-прежнему актуальными остаются принципы, написанные в преамбуле Устава ВОЗ: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов <…> Просвещенное общественное мнение и активное сотрудничество со стороны общества крайне важны для улучшения здоровья народа» [10]. Существенную роль играют просвещение населения и распространение в СМИ идей, формирующих у людей стремление к поддержанию здорового образа жизни. Со времен существования СССР велась эффективная агитационная деятельность, пропагандирующая соблюдение гигиены организма, физическую активность, отказ от вредных привычек. Поскольку культивирование крепкого и здорового человека было важной составляющей при построении коммунистического общества, государство уделяло внимание просветительской работе с детьми, что можно проследить на примере детских журналов.

В послевоенный период сложилась биполярная система мира. СССР было необходимо поддерживать имидж мирового лидера на международной арене. Это возможно было достичь и с помощью спорта высших достижений: «Особое значение имеют международные соревнования, где выявляются достижения не только отдельных немногих спортсменов, но и многочисленных коллективов, демонстрирующих уровень физического развития своего народа» [8, с. 3]. А полет первого человека в космос в 1961 г. способствовал пропаганде здорового образа жизни: «Победу [в освоении космоса — В. К.] обеспечили техническое совершенство корабля, беспример-

ное мужество и выдержка космонавта, его здоровье, закаленность и безупречная подготовленность» [9, с. 1].

Постановлением Совета Министров СССР от 1966 г. определялась дальнейшая целенаправленная деятельность по развитию физической культуры и спорта. Кроме того, в структуру Комитета по физической культуре и спорту входил отдел пропаганды. И если в городах пропагандисткой работой активно занимались студенты физкультурных учебных заведений, то в селах агитационными центрами становились клубы, избы-читальни, организовывались физкультурные праздники, вечера, беседы [4, с. 55]. Стоит отметить, что идеи здорового образа жизни популяризировали и с помощью кино, телевидения, радиовещания, периодических изданий. Такие мероприятия просвещали не только взрослое население, но также оказывали воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Для данного исследования интересным представляется анализ детского журнала «Веселые картинки» за 1965–1985 гг.

Детский журнал «Веселые картинки», выходивший с 1956 г., с одной стороны, выполнял развлекательную функцию, с другой — образовательную и воспитательную. Идейным вдохновителем и создателем журнала был И. М. Семенов, который со своими коллегами придумал «Клуб Веселых человечков». Персонажи участвовали в различных заданиях, увлекательных историях, в комиксах, изображались на картинках, что привлекало детей, а сочетание визуальных и вербальных элементов улучшало их восприятие информации. Журнал был рассчитан на детей дошкольного и младшего школьного возраста и обладал такими особенностями, как горизонтальная ориентация, делавшая его похожим на детский альбом, и не столь строгая цензурность. Для анализа был выбран период с 1965 до 1985 г., поскольку в это двадцатилетие советские граждане достигли наивысших спортивных результатов, отразившихся, безусловно, и в детском журнале. За этот период тираж «Веселых картинок» вырос на 279 % — с 2.400.000 в 1965 г. до 9.100.000 к концу 1985 г. Популярность журнала позволила ему печататься дальше (журнал выходит и в настоящее время — 2023 г.) и увлекать маленьких читателей.

Просветительская работа выражена в таких формах, как агитплакаты, рисунки, комиксы, рассказы, задания-игры, рубрики с определенными видами спорта. Отдельно необходимо выделить выпуски, посвященные Олимпиаде-80.

Советские плакаты часто использовались государством в агитационных целях. В агитплакатах В. И. Ленин видел возможности художественной пропаганды в форме увлекательных картин [6, с. 123]. Во-первых, плакаты были ярко проиллюстрированы. Во-вторых, емкие, броские лозунги и формулировки легко воспринимались и быстро запоминались. В «Веселых картинках» встречаются плакаты о важности соблюдения гигиены тела, о пользе спорта, зарядки и закаливания (рис. 1).

Рис. 1. Плакат «Веселых картинок». Рис. Т. Колюшевой. Источник: «Веселые картинки». 1984. № 2. [http://www.barius.ru/biblioteka/book/2176]

Дети любят разглядывать картинки, искать знакомых персонажей или ассоциировать себя с ними. Картинки развивают не только эстетический вкус, но и учат описывать содержимое, придумывать рассказы, стимулируют творческое воображение. Красочные и легкие по своей подачи картинки — один из эффективных способов обучения дошкольников. А такие иллюстрации как «веселая прогулка» (рис. 2) могут привить у ребенка интерес к лыжному спорту.

Рис. 2. Веселая прогулка. Рис. В. Гальбы.
Источник: «Веселые картинки». 1968. № 3. [http://www.barius.ru/biblioteka/book/943]

Одной из форм визуального нарратива выступают комиксы или рассказы в картинках. По определению С. Макклауда, комикс — это иллюстрированные или другие изображения, сопоставленные рядом в продуманной последовательности для передачи информации и / или получения эстетического отклика у зрителей [7, с. 9]. «Веселые картинки» целенаправленно продвигали данный жанр в стране [1, с. 19]. Этому находятся следующие объяснения. Например, комикс «Лесик-спортсмен» (рис. 3). Ребенок выстраивает сюжетную линию. Визуальный ряд (картинки) выстроен последовательно, имеет свой ритм и динамику повествования. Маленький читатель становится соучастником истории. В данном случае Лесик увидел плакат «Занимайтесь спортом» и сразу побежал сооружать баскетбольную корзину. Этот комикс привлекает ребенка заниматься спортом, а также выполняет образовательную функцию: тренирует умение четко формулировать свои мысли, пересказывать содержимое, мотивирует на творчество.

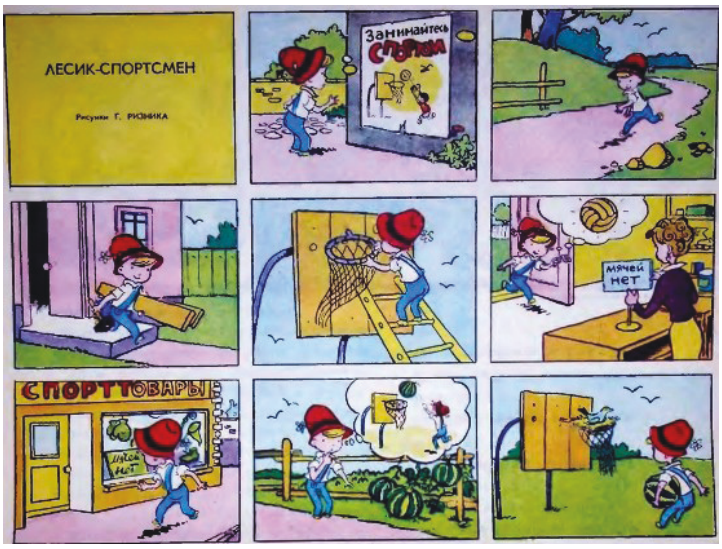


Рис. 3. Лесик-спортсмен. Рис. Г. Ризника.
Источник: «Веселые картинки». 1974. № 8. [http://www.barius.ru/biblioteka/book/1993]

Популяризация здорового образа жизни прослеживается и на познавательных заданиях. Одни задания направлены на внимательность (рис. 4), другие — на развитие логического мышления, третьи — улучшают словарный запас ребенка, четвертые — обучающие.

Рис. 4. Найдите двух одинаковых хоккеистов. Рис. Т. Зуйковой.
Источник: «Веселые картинки». 1973. № 2. [http://www.barius.ru/biblioteka/book/1932]

В журнале за выбранный период упоминаются такие виды спорта, как хоккей, футбол, фигурное катание, лыжный спорт, гимнастика, бокс, настольный теннис. То есть в большинстве случаев по тем видам спорта, где советские спортсмены достигали высоких результатов на мировой арене. Агитационная политика государства успешно справлялась со своими задачами. Это физическое воспитание населения, профилактика заболеваний, осведомление в вопросах гигиены, здоровый потенциал трудящихся. В 1975 г. СССР было подготовлено 17 млн спортсменов со спортивным разрядом, число физкультурников достигало 50 млн человек, в 1978 г. в РСФСР более 21 млн человек занимались в спортивных секциях [5, с. 57], в 1980-х гг. в стране насчитывалось 84 млн человек, официально систематически занимавшихся спортом [3, с. 116].

Одним из важных спортивных событий в истории СССР и в жизни советских граждан стала Олимпиада 1980 г., проходившая в Москве. Преобразовался внешний облик городов, метро, была построена Олимпийская деревня, модернизирован спортивный инвентарь, население впервые увидело заграничные товары. Олимпиада-80 нашла свое отражение и на страницах детского журнала. Уже в 1978 г. в «Веселых картинках» появился символ Олимпиады — Медвежонок Миша (1978/5), в 1979 г. комикс «Готовимся к Олимпиаде» с Веселыми человечками (1979/8), календарь с различными видами спорта (1979/12). Июльский выпуск 1980 г. был полностью посвящен Олимпийским играм, на обложке которого красовался Мишка. Загадки, самоделка, комикс, задания-игры, ребусы — все для вовлечения детей в спортивную жизнь страны.

На основе проанализированного материала можно сделать следующие выводы. Пропагандистская деятельность в СССР, а именно в вопросах здорового образа жизни, велась весьма успешно. В фокусе нашего внимания был детский журнал «Веселые картинки». С помощью агитплакатов, ярких иллюстраций, заданий, игр, комиксов, познавательных рассказов государство просвещало молодое поколение, закладывая уже в детском возрасте правила и стандарты в вопросах здоровья и досуга. Яркие и легко запоминающиеся плакаты и комиксы преобладают журнале. Наиболее часто упоминаются профессиональные виды спорта: хоккей, фигурное катание, лыжные гонки, футбол, также отдельно выделены советы по укреплению здоровья — это закаливание, зарядка, соблюдение гигиены тела. Визуальный ряд и текст дополняют друг друга, облегчая усвоение материала, что важно для эффективной работы с детьми. Поскольку в современном мире различные возрастные группы населения ведут здоровый образ жизни, интересным может показаться опыт «Веселых картинок» в информировании и воспитании младшего поколения.

Литература

1. Веселое детство «Веселых картинок». Москва: Веселые картинки, 2016. 204 с.
2. «Веселые картинки» // Бариюс. URL: http://www.barius.ru/biblioteka/avtor/61 (дата обращения: 02.02.2023).

3. Здоровый образ жизни: от Пифагора до наших дней // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2015. № 2 (2). С. 114–119.
4. Истягина-Елисеева Е. А., Барieникова Е. Е. История спортивной пропаганды в СССР в период 1945–1991 гг. // Вестник спортивной науки. 2015. № 3. С. 54–57.
5. Истягина-Елисеева Е. А., Барieникова Е. Е., Дубинин А. С. Период расцвета советской военно-спортивной пропаганды 1965–1980 гг. // Армия и общество. 2015. № 4 (47). С. 54–57.
6. Лежень Е. Е. Плакат как средство политическом агитации в 1917–1930-е годы // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2013. № 3. С. 122–124.
7. Макклауд С. Понимание комикса: невидимое искусство / Скотт Макклауд; [пер. с англ. В. Шевченко; рис. автора]. Москва: Белое Яблоко, 2016. 216 с.
8. Романов Н. Н. Сила и молодость народа // Здоровье. 1957. № 2. С. 3–5.
9. Советский человек в космосе // Здоровье. 1961. № 5. С. 1.
10. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения, принятый Международной конференцией здравоохранения, проходившей в Нью-Йорке с 19 июня по 22 июля 1946 г. URL: https://www.who.int/ru/about/governance/constitution (дата обращения: 08.02.2023)

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

Anastasia A. Ovsyannikova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Ю. Чукуров, д-р культурологии
anastasia.smnv@gmail.com

УДК 82-31

Влияние современных феминистских движений на восприятие древнегреческих мифов

Аннотация. Рассматриваются современные интерпретации древнегреческих мифов. Целью данной работы было выяснить, как развитие ряда новых социальных движений влияет на переосмысление мифов современными авторами. Особое внимание уделено современным трактовкам мифов. Представлены результаты исследований, направленных на изучение зависимости интерпретаций античных мифов в современной литературе от развития социальных движений и общественных тенденций.
Ключевые слова: миф, Античность, современность, литература, общественные движения.

The influence of modern feminist movements on the perception of Ancient Greek myths

Abstract. The article studies modern interpretations of Ancient Greek myths. Its purpose is to find out how the development of a number of new social movements affects the reinterpretation of myths by modern authors. The article pays special attention to modern interpretations of myths. It presents the results of research studying the dependence of interpretations of ancient myths in modern literature on the development of social movements and trends.
Keywords: myth, antiquity, modernity, literature, social movements.

Античная цивилизация, несомненно, повлияла на процесс формирования и развития многих культур. На протяжении всей истории античные мифы были вечным и неисчерпаемым источником идей, образов и мотивов во всех сферах культуры. Переосмысление античной культуры разными народами и поколениями доказывает ее актуальность. Каждая эпоха создает свои интерпретации древнегреческих мифов, которые транслируют не только античное наследие, но и идеалы эпохи. Одной из сфер, часто обращающихся к античным мифам, является литература.

В своей статье я бы хотела рассмотреть несколько произведений современной литературы, которые так или иначе интерпретируют древнегреческие мифы и посмотреть, как эти интерпретации связаны с общественными тенденциями.

Как отмечает в своей работе И. С. Карабина, «современная литература не просто пересказывает древний миф, как это делала литература более раннего периода, а иногда существенно переосмысляет его, меняя какие-то сюжетные ходы, но при этом пытается сохранить смысл древнего мифа как явления универсального, подойти к нему как к некой культурной постоянной. Поэтому появляются новые поэмы, романы, которые ставят своей целью новаторски интерпретировать миф, сделать его интересным для современного читателя» [Карабина, 2007, с. 41]. В современном обществе, где все невозможно разделить на черное и белое, важно услышать каждую историю, поэтому древнегреческие мифы и с их множеством нерассказанных историй и неуслышанных персонажей, как никогда ранее вливаются в контекст нашей истории и переплетаются с общественной жизнью.

Современное общество с его движениями и тенденциями непосредственно влияет на переосмысление античных мифов, поэтому важно рассмотреть изменение образов Античности. Социальные движения, такие как феминизм, борьба за равенство полов, секс-позитивное движение, бодипозитив, не только воздействуют на нашу повседневную жизнь, но и на наше восприятие мифов.

В ходе исследования был проведен опрос, который помог выявить вкусы современного читателя. 75 % опрошенных респондентов проживают в России, остальные 25 % были представлены жителями таких стран, как Австралия, Дания, Германия, Грузия, Латвия и Турция. В опросе приняли участия люди от 15 до 55 лет. Большинство опрошенных были уже знакомы с мифами и хотели прочитать их новые интерпретации. В ходе опроса респондентам давался выбор: прочитать уже известный миф или его интерпретацию. В среднем 62 % опрошенных делали выбор в пользу интерпретации мифа. Таким образом, можно сделать вывод, что современный читатель хочет услышать новые интерпретации старых историй, хочет посмотреть на мир другими глазами и понять то, что раньше выходило за рамки мифов.

В основу исследования были положены следующие книги: Мадлен Миллер «Цирцея», Дженнифер Сэйнт «Ариадна», Пэт Баркер «Безмолвие девушек», Маргарэт Этвуд «Пенелопиада». Все выбранные книги пересказывают известные мифы от лица женщин, непосредственных участниц событий, рассказывают историю их глазами. Такая закономерность, несомненно, вызвана борьбой за равенство полов и укреплением феминистского движения. Женщины начали говорить и писать, поэтому они смогли обрести не только свой голос, но и дать голос женским персонажам древнегреческих мифов.

В книге Мадлен Миллер Цирцея предстает перед нами не как ужасная колдунья из «Одиссеи», а как женщина, пережившая множество невзгод: нелюбовь отца, неприязнь богов и титанов, горький опыт первой любви, издевательство брата и сестры, и, в конце концов, изгнание. Она несет на себе груз прошлого, но при этом не перестает бороться, не теряет способность любить и остается собой. Газета Washington Post пишет: «Поразительно, что мы ведь знаем, чем кончается история — тысячи лет знаем, — но внутри роскошной реконструкции Миллер все равно нервно вздрагиваем на поворотах. Феминистский ракурс не искажает ни единой детали, только подсвечивает то, что мы раньше не замечали».

Феминистский ракурс прослеживается и в книге Дженнифер Сэйнт «Ариадна». В этом произведении Ариадна сама рассказывает свою историю, историю о том, как она жила под гнетом сурового отца, как любила своего всем ненавистного брата, прозванного Минотавром, как она предала свою семью ради своего возлюбленного Тесея и как была оставлена им на острове. Ариадна, так же как и Цирцея, ведет свою борьбу за жизнь, за любовь и за всех женщин, ее окружающих. Благодаря Ариадне мы слышим истории других женщин, ее а в повествовании поднимаются важные темы. В романе прописаны сюжеты, о которых принято молчать. Таким примером являются роды. В книге описаны все муки женщины, которые она испытывает, вынашивая и рожая своих детей. А также поднимается такая важная тема, как послеродовая депрессия. Если Ариадна сразу свыкается с ролью матери и отдает всю себя этому делу, то ее сестре Федре сложно представить себя рядом с детьми, она не понимает, что ей нужно делать,

как она должна себя вести и какие чувства она испытывает к своим детям. Она чувствует себя подавленно и депрессивно после рождения своих детей. Немаловажным является отведение роли детской смертности, а также домашнему насилию со стороны мужчин и гонению на женщин. Ариадна вместе со своим мужем Дионисом принимают на острове Наксос женщин, каждая из которых бежит от тягот своей жизни: домашнего насилия, нежелательного брака и горя из-за потери детей. Читая роман, мы слышим голоса женщин, звучащие со всех сторон, и понимаем, как много было сокрыто мужчинами, и даже Дионис со своим женским культом не только не может уберечь женщин и Ариадну от бед, но и становится их источником.

Женские голоса также отчетливо звучат в «Пенелопиаде» Маргарэт Этвуд и в «Безмолвии девушек» Пэт Баркер. Повествование в книгах ведется от лица участниц событий Троянской войны: Пенелопы, которая верно ждала своего мужа Одиссея десятилетиями, и Брисеиды, которую забрали из родного дома и отдали Ахиллу в качестве трофея. В своих произведениях Гомер удостаивает девушек лишь несколькими строками, а авторы XXI века дают им шанс рассказать свою историю. «Пенелопиада» затрагивает не только борьбу Пенелопы против женихов, оккупировавших ее дом, но также раскрывает тему женской дружбы, материнской любви и супружеской верности.

В книге «Безмолвие девушек» писательница ставит перед собой амбициозную задачу дать голос сомну плененных, изнасилованных, оторванных от родины, лишенных любой возможности выбора девушек, пунктирно проявляющихся на страницах гомеровских текстов. Произведение повествует нам об ужасных событиях войны, которые остались «за кадром» «Илиады» Гомера и которые очень часто замалчивают. «Я знаю одно: людям не захочется слушать о завоеваниях и рабстве, об убитых мужчинах и мальчиках, о порабощённых женщинах и девочках. Им не захочется знать, что мы жили среди насилия. Нет, им придется по душе нечто более нежное» — так о будущих поколениях отзывается Брисеида [Баркер, 2020, с. 349]. И действительно, сколько веков люди читали лишь о героических подвигах Ахиллеса, о замыслах Одиссея и о бесчестном поступке Агамемнона? И лишь благодаря появлению общественных движений мы смогли услышать историю о Троянской войне с другой стороны. Красной нитью книги является насилие, как физическое, так и сексуальное, о котором стало доступно говорить благодаря секс-позитивному движению. Раскрывается и тема женской любви к своему насильнику, так называемый Стокгольмский синдром. Немаловажным для произведения являются роды, материнская любовь и воспитание детей под гнетом военного времени. Но не только об ужасах жизни пишет автор, но и о повседневности женщин в лагере греков. Здесь они общаются, готовят, убираются, шьют и стараются радоваться мелочам. Но при этом автор не дает забыть читателю, что каждая из этих женщин ведет борьбу за свою жизнь. И самое важное то, что эта жизнь практически не зависит от них, все решают мужчины, а женщины вынуждены подчиняться их слову. Считаю важным отметить то, как автор изящно описывает внешность женщин. Они все разные, у каждой встречающейся читателю женщины своя особенность, все они разных возрастов и характеров, но всех их соединяет тонкая нить дружбы и пережитого ужаса.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная литература является отражением общественных движений, таких как феминизм, борьба за равенство полов, секс-позитивное движение, бодипозитив, которые поднимают важные темы и вкладывают их в литературное слово. В настоящее время интерпретация мифов, как неотъемлемая часть многовековой литературной традиции, обретает новые черты. Несмотря на все изменяющиеся процессы, происходящие в мире, античное слово остается вечным, а литература в свою очередь, используя его, дает голоса тем, кто раньше молчал веками.

Литература

1. Сэйнт Д. Ариадна / пер. Л. Тропининой. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2023. 400 с.
2. Карабина И. С. Античность и современность: межкультурный диалог. Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2007. № 1. С. 40–42.
3. Миллер М. Цирцея / пер. Л. Тропининой. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2020. 432 с.
4. Этвуд М. Пенелопиада / пер. А. Блейз. Москва: Лайвбук, 2022. 256 с.
5. Баркер П. Безмолвие девушек / пер. Р. Н. Прокурова. Москва: Эксмо, 2020. 352 с.

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

Ivan V. Fadeev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: К. Г. Антонян, канд. культурологии
don.vano-15@yandex.ru

УДК 130.2: 808.1

Роман Фрэнка Герберта «Дюна» в контексте феминизации культуры постиндустриального общества

Аннотация. Анализируется прогностическая черта романа Ф. Герберта «Дюна»: как произведения, вышедшего на заре постиндустриального общества и предсказавшего процессы феминизации культуры, проявившиеся значительно позже.
Ключевые слова: массовая культура, феминизация культуры, современная культура, «Дюна».

Frank Herbert's novel *Dune* in the context of the feminization of the culture of post-industrial society

Abstract. The article analyzes the prognostic feature of F. Herbert's novel *Dune*. Published at the dawn of post-industrial society, it predicted the feminization of culture, which manifested itself much later.
Keywords: mass culture, feminization of culture, contemporary culture, Dune.

Вследствие изменившейся социокультурной ситуации, в частности, переход стран к постиндустриальному обществу, а значит и ориентации экономики на сферу услуг, наиболее востребованным на рынке труда становятся новый набор навыков. Этот набор навыков ряд ученых во главе с Г. Хофстеде характеризуют как феминные, ввиду чего можно говорить о феминизации культуры постиндустриального общества. Такие процессы не могли не отразиться в произведениях художественной культуры. Однако противоречивое отношение к процессу феминизации культуры, а также поверхностное осмысление этого явления как процесса передачи чисто женских черт мужским персонажам, приводит к тому, что проявления феминизации либо трактуются в общественном поле не вполне верно, либо анализируются поверхностно. В свою очередь, важно подчеркнуть, что эталонные произведения массовой культуры, несмотря на явную ориентацию на развлекательность и критическое отношение к качеству произведений со стороны интеллектуальной элиты, обладают эвристическим потенциалом, выполняя прогностическую функцию, значимую для социума. Творческая интуиция авторов позволяет улавливать актуальные проблемы общества, грядущие преобразования, происходящие в пространстве культуры. В этом контексте сам жанр научной фантастики, к которому относится «Дюна», представляет собой особый интерес для анализа его прогностических функций, поскольку зачастую образчики жанра вполне достоверно рассказывают о будущем человечества. В статье мы разберем роман Ф. Герберта «Дюна» в контексте феминизации культуры.

«Дюна» уже анализировалась ранее в отечественной науке. Однако в качестве объекта исследования определялась форма и содержательный аспект, как например в статье Т. Г. Никитиной «Интертекст произведений Ф. Герберта». Целью же данного исследования будет рассмотреть в качестве объекта отражение общекультурного процесса феминизации культуры в романе «Дюна».

Начнем с процесса феминизации. Большинство ролевых моделей, установок, черт, существующих в современном обществе, было заложено на доиндустриальном этапе его развития. Совокупность психологических, физических и социальных характеристик составляют понятия

«феминность» и «маскулинность», т. е. качества, свойственные среднестатистическим женщинам и мужчинам [Михайлова, 2011, с. 13]. Роман «Дюна» был опубликован в 1963–1965 годах, когда постиндустриальное общество находилось на начальной стадии своего формирования. Поэтому, мы обратимся к концепции, которая, во-первых, опирается на понимание терминов, свойственное указанному периоду, во-вторых, которая рассматривает процессы в общекультурном масштабе. Таковой выступит теория культурных измерений Г. Хофстеде. Он определяет, благодаря ряду параметров, «феминные» и «маскулинные» культуры. К качествам маскулинных культур относит ценности логического мышления, соперничества, ориентации на материальный прогресс, храбрости, ценность действия и продукта; а феминных — чувственности, интуиции, утонченности, эмоциональности, ценности мысли и отношений. В зависимости от силы проявлений этих ценностей, равно как и качеств, культуру можно отнести к феминному или маскулинному типу. Р. Тарнас в «Истории западного мышления» в 1991 году пишет, что будущее европейской культуры заключается в её феминизации, усилении женского начала. В статье Г. Хофстеда уже в 2011 году указывается на то, что весомая доля стран уже имеет «феминный тип социума» [Хофстеде, 2014, с. 27]. На первые признаки феминизации культуры обратил внимание еще в 1970 году Э. Тоффлер в книге «Шок Будущего», отмечая высокий спрос на образ феминного мужчины [Тоффлер, 2002, с. 271]. Также автор отмечает процесс смены ценностей: ценности индустриальной эпохи сменяются новыми, более долговечными, включающими в себя адаптивность, коммуникативность, способность чувствовать контекст ситуации. Э. Тоффлер, как и Ф. Герберт живет на рассвете постиндустриального общества, но уже улавливает тенденции, которые по Г. Хофстеду можно назвать феминными. Именно в этом и проявляется прогностическая черта романа «Дюна».

Толкование термина «феминизация культуры» как «процесса становления мужчин женщинами», на который часто можно натолкнуться в быту, поверхностно и не отражает глубинных процессов, происходящих в культуре. В частности, оно изучается в статье Д. А. Габбасовой и Н. А. Чудиновой, в которой разбирается процесс феминизации архетипа «героя» в современной культуре [Габбасова, Чудинова, 2017, с. 181–182]. *Более точным будет определение феминизации, как «приобретение мужчинами свойств, ранее считавшихся характерными для женщин»*.

Получение феминных качеств мужчинами обеспечивает их адаптивность, а значит выживание и успешность в изменившихся условиях постиндустриального общества. Роман «Дюна» демонстрирует все черты феминизации, обозначенные выше.

В центре сюжетной линии «Дюны» — рождение мессии. Оно происходит в мире далекого будущего, когда человечество после войны с машинами пришло к неофеодализму. В мире книги описывается общество с ярко выраженным сословным делением и неоднородностью, в котором угадывается множество параллелей со Средневековьем и его четким закреплением гендерных ролей. Более того, автор нарочито подчеркивает в мужчинах маскулинные качества, а в девушках — феминные, возводя их в абсолют. Это видно на примере нескольких групп. Феодалы, к которым относится отец главного героя, как и их вассалы предстают мужественными, смелыми, суровыми, воинственными и смекалистыми. Исключением из правил являются двое. Первый — Владимир Харконнен, при сохранении прочих вышеобозначенных черт, как антагонист этой истории наделяется трусостью, что скорее является оммажем к средневековым романам. Второй — Пол Атрейдос, о котором будет сказано ниже. Часть маскулинных черт перенимают на себя ментаты — люди, являющиеся живыми компьютерами, способные просчитывать сложнейшие вычислительные задачи. Вместе со своими герцогами или в составе гильдии эти персонажи носят в себе абсолютизированную маскулинную черту интеллекта: умение просчитывать всё на несколько шагов вперед.

Носителем ярко выраженных феминных черт в романе предстает женский орден Бене Гессерит, в котором состоит мать главного героя — Леди Джессика. Как и в случае с мужскими персонажами, абсолютизации подвергаются феминные черты в женских образах, яркий тому пример — это черта коммуникативности. Её автор поднимает до уровня некого «голоса» в романе: обученная девушка может, подобрав определенный тон и тембр, заставить другого сделать все что угодно. Помимо этого, женщины из ордена умеют с точностью распознавать эмоции

и чувства других, выявлять ложь, способны сами как подавлять свои эмоции, так и идеально их симулировать.

Резюмируя, мы видим мир доиндустриальной формации, где гендерные роли ярко выражены, есть гендерное разделение по субкультурам, где мужчины и женщины развили до фантастичного свои феминные и маскулинные качества. Однако общество и мир, которое рисует Ф. Герберт, переживает не лучшие свои годы. Этот мир находится в стагнации и полном упадке. Именно тогда в нем и появляется главный герой, Пол Атрейдос.

Чтобы понять, как прогнозируется феминизация культуры в «Дюне», стоит начать с темы отцов и детей. Характерный конфликт для любого произведения: это противостояние старшего и младшего поколения, их различие, а значит и непонимание. В «Дюне» такого конфликта на первый взгляд нет. Наоборот, чувствуется феодальная тема наследственности из поколения в поколения. Однако при более глубоком рассмотрении становится понятно, что Пол, Лето и Джессика абсолютно разные, ведь сын перенимает и материнские, и отцовские качества: с одной стороны, в нем воспитывают ментата и воина, с другой стороны, мать обучает его всем своим «женским» для этого мира способностям, включая контроль над эмоциями, коммуникативные способности и «голос». Таким образом, главный герой становится качественно другим по отношению к своим родителям, он переходит в третье состояние — нового человека, благодаря чему становится тем лидером, которого доселе не было в мире «Дюны». Пол действительно другой, из-за чего ближе к концу романа, встречает непонимание со стороны матери. Однако за счёт его феминных качеств это не перерастает в конфликт между ними, что было бы свойственно другим литературным произведениям. В условиях упадка цивилизации Пол становится мессией, сулящим крупные изменения в устройстве общества. Он смог договориться с фрименами, с которыми не смог найти общий язык его отец, смог повести их за собой, при этом проявив себя как отличный стратег и воин. Идеальное совмещение маскулинных и феминных качеств привело его к повышенной адаптивности и успешности. Так, Фрэнк Герберт, работая с типичной для литературы темой, преобразовывает её в нечто новое.

Феминизация культуры конца XX века, постепенное рождение людей, которым для выживания нужен другой набор качеств, выразилась в романе в образе Пола — символе этого нового человека, который разрушает старые порядки и создает новые. Символом нового типа мужчины, всё еще воина, но уже с рядом феминных качеств, каким бы он только и смог выжить в окружающих его условиях. Пол, а также новое общество, которое он построил, сочетает в себе все качества, какие Г. Хофстед считал свойственными феминной культуре.

Произведения Френка Герберта хоть и были написаны про далекое будущее с чертами далекого прошлого, на самом деле повествуют о настоящем. Процесс феминизации культуры, лишь начавшийся на момент выпуска романа, отразился в нем в качестве образца нового человека — Пола Атрейдоса, что говорит о преднамеренной или неумышленной прогностической черте этого произведения, казалось бы, массовой культуры. Подобный анализ доказывает возможность рассмотрения и других произведений массовой культуры с позиции их ощущения всеобщих культурных изменений.

Литература

1. Габбасова Д. А., Чудинова Н. А. Феминизация архетипа «Героя» в современной культуре // СГН. 2017. № 1. С. 181–186.
2. Михайлова Е. В. Гендерная философия: маскулинность и фемининность // Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 6. С. 11–14.
3. Никитина Т. Г. Интертекст произведений Ф. Герберта // Гуманитарный вектор. 2019. Т.14 (№ 4). С. 60–67.
4. Тарнас Р. История западного мышления / пер. Т. А. Азаркович // Москва: КРОН-ПРЕСС, 1995. С. 448.
5. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002. С. 557.
6. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур / пер. В. Б. Кашкина // Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. № 12. С. 9–49.

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

Liu Chuhan
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Е. Рощина, канд. филос. наук
chuhanliu212@gmail.com

УДК 793.3

Разновидности китайской традиционной хореографии

Аннотация. Исследуются разновидности китайского классического танца. Рассматриваются как ритуальные танцы, которые были описаны исследователем Амио ещё в 1761 году, так и китайский классический танец, базирующийся на оперном танце и боевом искусстве «ушу», который известен под названием «Шэньюнь». Также уделяется внимание хореографии, представленной в трактатах Чжу Цзайюя. Проводится сравнение между танцами Чжу, а также ритуальными, которые исполнялись при жертвоприношениях Конфуцию.

Ключевые слова: китайский традиционный танец, китайский оперный танец, ушу, Амио, Конфуций, ритуальный танец, Шэньюнь, Чжу Цзайю, ритм, тон, движение, жертвоприношение.

Varieties of Chinese traditional choreography

Abstract. The article focuses on the varieties of Chinese classical dance. It examines both ritual dances, which were described by the researcher Amio back in 1761, and Chinese classical dance (Shenyun), which is based on opera dance and the martial art ‘wushu’. The author also pays attention to the choreography presented in Zhu Zayu’s treatises and compares Zhu’s dances and the ritual dances that were performed during the sacrifices to Confucius.

Keywords: Chinese traditional dance, Chinese opera dance, wushu, Amio, Confucius, ritual dance, Shenyun, Zhu Zayu, rhythm, tone, movement, sacrifice.

Актуальность темы статьи связана с тем, что в 1761 году французский периодический журнал «Этранже» опубликовал две статьи Амио, а еще две рукописи он отправил в Париж в 1788 и 1789 годах. Хотя они остались скрытыми в европейских библиотеках, эти рукописи действительно можно считать предшественниками в области этнохореографии.

В соответствии с обозначенной актуальностью, стоит определить цель статьи — рассмотреть разновидности китайского классического танца. Для достижения данной цели, в статье необходимо обозначить следующие задачи.

1. Изучить ритуальные танцы, которые были описаны исследователем Амио ещё в 1761 году.
2. Исследовать китайский классический танец, базирующийся на оперном танце и боевом искусстве «ушу», который известен под названием «Шэньюнь».
3. Проанализировать хореографию, представленную в трактатах Чжу Цзайюя.
4. Провести сравнение между танцами Чжу, а также ритуальными, которые исполнялись при жертвоприношениях Конфуцию.

Танцы, которые описывает Амио, были «ритуальными танцами», которые исполнялись во время массовых мероприятий с жертвоприношениями. Например, они проходили во время ритуальных празднований, в процессе которых китайский император делал подношения важным государственным божествам, таким как Небу, Солнцу, Первому Земледельцу и Конфуцию. Эти ритуалы, проводившиеся каждые две недели, были впечатляюще организованы, а танцы, обычно исполняемые 64 профессионалами, сопровождали жертвоприношения императора.

Как особый способ выражения, китайский классический танец в централизованной форме отображает национальный дух, мужественность и нравы, непрестанно доказывая свою ис-

ключительную социальную значимость и жизненную ценность. В современную эпоху китайский классический танец — это современная демонстрация традиционного танца китайской нации.

Эти танцы имеют долгую историю. Хотя первые описания, предоставленные китайскими учеными-классиками, датируются до 300 г. до н.э., наши современные знания об их практике получены из текстов, датируемых династией Мин (после 1368 г. н. э.), а также из обширных автобиографий, которые печатались в XVI веке с подробными иллюстрациями движений. Это примечательно, поскольку для создания подобных письменных источников, Европе пришлось ждать развития фотографии в конце XIX века.

Китайский классический танец был разработан на основе традиционного китайского оперного танца и представлял собой смесь оперы, танца и «ушу» — традиционного китайского боевого искусства. Он принял те же методы обучения, что и балет, смешав динамику, дух и силу в ушу. Однако из-за стилизации балета и оперного танца китайский классический танец казался несколько невзрачным на фоне всех остальных видов танца. когда-то именовавшихся «старомодной оперой» или «народным балетом». Именно пэтому «Шэньюнь» возник как следствие такой исторической трансформации. Более того, китайский классический танец, унаследовав сущность ушу, обособился от жанра оперного танца и вновь обрел свое место в истории [Ли Хуан, 2017, с. 129–135].

«Шэньюнь» — это комбинированное название «Шэньфа», движения тела при практике ушу, и «Юньла», которое представляет собой движения и ритмы. Это органичный гибрид физической техники танцора и духовного содержания всего выступления. В процессе непрерывного поиска и развития «Шэньюнь» постепенно превратился в самостоятельную форму, отражающую дух китайского классического танца и конечную цель, к которой стремятся все танцоры. В 1950 году исследователи Тан Маньчэн и Ли Чжэнъи официально основали китайский классический танец. Они придумали базовую форму китайского классического танца — «круг, поворот, наклон и изгиб» путем обобщения обучения оперному танцу, которое вобрало в себя суть ушу и оперного танца и развилось с чем-то новым, стало продвигать стиль, менять форму, сохранять дух. Шэньюнь был впервые создан как курс в 1979 году. Представляя комбинацию телесных движений и ритмов, Шэньюнь оснащен принципами движения: подъем, опускание, марш, наклон, приседание, выпад в сторону и кружение по горизонтали, вертикали и в форме восьмерки, основанной на элементах, централизованных по ритмам. Шэньюнь имеет свой образец движения «вниз перед верхом, вправо перед левым, закрыть перед открытием», измеряя эстетический стандарт формой, духом, силой и ритмом. Это представление традиционной культуры китайской нации и ее умеренной эстетической идеологии. Название направления было изменено с «Шэндуан» на «Шэньюнь» в китайском классическом танце в 1984 году, и поколение Шэньюнь стряхнуло стереотип оперы с китайского классического танца, совершив, по сути, гигантский скачок и прорыв. Г-н Тан Маньчэн, известный китайский танцор, составил набор учебников по классическому танцу и создал обширные танцы и пьесы, богатые характеристиками китайского классического танца, такие как «О любви к лотосу», «Лунная ночь». На весенней реке» и «Танец с веером» [Юань Хэ, 2015, с. 235–240].

К этому движению принадлежат трактаты Чжу Цзайюя о музыке и танце. Он рассматривал свои исследования как часть попытки «лучше узнать прошлое, чтобы применить его на практике в настоящем». Его интересовал поиск «солидности и принципов», а не «видимости и украшения». Важно подчеркнуть, что ученые XVII века редко ограничивали свои усилия одной областью. Математика, изучение календаря, музыка, танцы и ритуалы — все это попало под пристальное внимание Чжу Цзайю, так как все они тесно связаны с существенными аспектами ритуала [Ю. В. Ким. 21 ноября 1987]. Математические науки, например, необходимы для ритуализации времени (календарь) и гармонизации звука (музыка), танец касается ритуализации пространства или геометрии ритуала [Лонг Иньпей, 2019, с. 167–176].

Два конкретных примера сообщают о достижениях Чжу. Во-первых, в конце XVI и в начале XVII века империя Мин переживала экономический и институциональный кризис, который выражался неуважением народа к ритуалам. В качестве средства возрождения разваливающейся империи, было предложено изменить музыкальную составляющую ритуального танца, что

в результате возродило интерес к музыке и танцу. Во-вторых возникло движение, получившее название «конкретные или “твердые” исследования» (shixue). В качестве реакции на чрезмерно интуитивистские тенденции философской школы Ван Янмина (названной в честь одного из самых влиятельных мыслителей XVI в.) у ученых возник интерес к филологии и текстологическому анализу, который характеризовался изучением слов и их значений.

Сравнение с другими сочинениями эпохи Мин о танце, касающимися как жертвоприношения Конфуцию, так и предложений по реформированию государственных жертвоприношений, раскрывает оригинальность и творческий потенциал Чжу Цзайю. Он первый, кто так подробно обсудил, описал и спроектировал танцы (его труды содержат более 600 иллюстраций танцевальных позиций). Он создал комплексный подход, установив правила сочетания танца с вокальной и инструментальной музыкой. При этом он также создал новые хореографии, основанные на описаниях древних танцев. Каждая хореография была разделена на четыре движения и восемь позиций. Каждому из этих танцев он придавал нравственные ценности, такие как «благожелательность», «уважение к правителю» и «послушание мужу». Таким образом, придавая танцам моральные ценности, Чжу Цзайю создал пространственную этику. При этом он не ограничивался анализом движений тела, он также исследовал положение ног в мельчайших деталях, будучи уникальным среди всех иллюстраторов танцев тем, что указывал точное положение ног. Создавая хореографию, Чжу Цзайю также придумал новый танцевальный словарь и представил базовую учебную программу для «изучения танца» [Лю Лицинь, 2010].

Сравнение этой хореографии с танцами, которые до сих пор исполняются в некоторых храмах Конфуция, поднимает вопрос, действительно ли это «танцы», которые по определению подчеркивают движение тела. Здесь связь между визуальным и чувственным представлением этих танцев имеет решающее значение для понимания специфики китайского ритуального танца. В эмоциональном плане действительно очень трудно добиться визуального представления движения, так как движение редко может быть представлено единственно через изображение. Вот почему танцевальные представления почти всегда включают несколько образов, которые разбивают танец на разные этапы движения. Они называются танцевальной паузой. Во время этой паузы танцор не «двигается», а остается неподвижным до тех пор, пока длится сопровождающий музыкальный фон и пропеваются соответствующие слова песни.

Эту последовательность пауз можно сравнить с понятием «ритм» в ранних греческих текстах [Макмиллан, 1924]. «Ритмы» изначально были «позами», которые человеческое тело принимало во время танца. Таким образом, паузы в танце определяли самую суть идеи ритма. Важную роль играло неподвижное положение, в то время как движения были просто переходами. Таким образом, одно из возможных объяснений раннего развития печатных хореографий в Китае состоит в том, что иллюстрации не пытаются уловить движение, а скорее фиксируют на бумаге «застывший момент» в трансформации танца. Они подчеркивают этот момент бездействия как ключ к трансформации, происходящей посредством ритуального действия. Поэтому и принято считать, что в китайском ритуальном танце главным шагом является неподвижность.

Литература

1. Ким Ю. В. Артисты фермерского танца // Korea Times. 21 ноября 1987.
2. Ли Хуан. Об отношениях между китайским классическим танцем и оперным танцем // Домашняя драма. Т. 6. 2017. — 176 с.
3. Лонг Иньпей. Введение в танцевальное искусство (пересмотренное) // Shanghai Music Press. 47 Достижения в области социальных наук, образования и гуманитарных исследований (ASSEHR), Т. 17. 2019. — 211 с.
4. Лю Лицинь. Исследуйте китайский классический танец в традиционном китайском оперном танце // China Educational Innovation Herald. 2010.
5. Мазо Дж. Х. Первичный двигатель. Уильям Морроу и компания. Нью-Йорк, 1977. — 237 с.
6. Макмиллан М. Фридрих Ницше. Рождение трагедии. Нью-Йорк, 1924.
7. Шелтон С. Сен-Денин Р. Биография божественной танцовщицы. Остин. Изд-во Техасский ун-та, 1981. — 213 с.
8. Юань Хэ. Основы теории танца. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2015, — 280 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

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

Daniil G. Gavrilovich
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Райкова, канд. ист. наук
danya-450@mail.ru

УДК 94 (7)

К вопросу об организации логистики Вооруженных сил США на Гренаде в 1983 г.

Аннотация. В октябре 1983 г. США инициировали операцию «Вспышка ярости», преследуя цель свергнуть просоветский режим ДЖУЭЛ, установившийся на Гренаде в марте 1979 г. Вторжение в Гренаду является заметной вехой в развитии американского военного дела, стратегии и тактики. Выявлены особенности стратегической логистики Вооруженных сил США на Гренаде и ее влияния на изменение военно-стратегического планирования в отношении Карибского региона.

Ключевые слова: Гренада, Поинт-Салинас, Вооруженные силы США, Карибский бассейн, операция «Вспышка ярости».

The logistics of the U. S. Armed Forces in Grenada in 1983

Abstract. In October 1983, the United States launched Operation Urgent Fury to overthrow the pro-Soviet JEWEL regime that was established in Grenada in March 1979. The invasion of Grenada is a significant milestone in the development of American military affairs, strategy and tactics. The article discusses strategic logistics of the U. S. Armed Forces in Grenada and the changes it entailed in strategic military planning in the Caribbean.

Keywords: Grenada, Point Salinas, U. S. Army, the Caribbean, Operation Urgent Fury.

Операция «Вспышка ярости» — это вооруженная интервенция США на Гренаду, состоявшаяся в 1983 г. в период президентства Рональда Рейгана. Первая половина 1980-х гг. ознаменовалась новым витком международной конфронтации, существенным ухудшением советско-американских отношений, гонкой вооружений и многочисленными локальными кризисами. С 1979 г. на Гренаде был установлен социалистический режим партии «Новое движение ДЖУЭЛ», наладившей сотрудничество с СССР. Этой партией руководил Морис Бишоп. Однако 19.10.1983 г. он был убит в результате государственного переворота, который осуществило радикальное крыло НДЖУЭЛ во главе с генералом Хадсоном Остином. В материалах слушаний Комитета Палаты представителей США по вооруженным силам от 24.01.1984 г. фигурировали 3 причины начала «Вспышки ярости»: беспокойство американского правительства за безопасность своих граждан на острове; обращение Организации Восточно-карибских государств за помощью к США; конфиденциальное обращение генерал-губернатора Гренады сэра Пола Скуна, обладавшего законной властью, к ОВКГ с просьбой навести порядок в стране после казни

премьер-министра Мориса Бишопа [Full Committee hearing on the lessons learned as a result of the U. S. military operations in Grenada, 24.01.1984. P.1–2]. Вторжение США на Гренаду, пока что, не вызвало широкого интереса в российском научном дискурсе. В США степень изученности этой темы выше. Однако, либо тема «Вспышки ярости» является вторичной, либо она рассматривается с военно-исторической точки зрения без анализа степени влияния этой операции на облик ВС США.

Целью данной статьи является изучение стратегической логистики ВС США в ходе операции «Вспышка ярости» и ее влияния на дальнейшее структурное развитие армейской логистики.

В работе использован ряд источников американского и гренадского происхождения. Они представляют собой делопроизводственные документы: отчеты и донесения от Департамента обороны и разведывательных служб, материалы слушаний Конгресса США [Committee hearing on the lessons learned as a result of the U. S. military operations in Grenada, 24.01.1984] [Grenada: A Preliminary Report, 1983] [Grenada Documents: An overview and selections, 1984] [Interagency Intelligence Assessment, 1983] [Joint Overview of Operation Urgent Fury, 1985].

Следует отметить, что документы гренадской стороны по вопросам военно-технического сотрудничества со странами Соцблока были опубликованы американцами. Помимо документов привлекалась американская военно-историческая литература, вышедшая под патронажем Центра военной истории Армии США и Музейно-исторического отдела Корпуса морской пехоты США [Spector Ronald H., 1987] [Raines Edgar F. Jr., 2010] [Stewart Richard W., Raines Edgar F., 2013].

Американский исследователь Эд Рейнс в своем труде, посвященном логистике ВС США во время вторжения на Гренаду в 1983 г., указывал на изменчивость понятия логистики [Raines Edgar F. Jr., 2010. P.7]. По его мнению, к 1983 г. логистика включала в себя не только снабжение, но и управление движением транспорта, распределение ресурсов, медицинскую сортировку и эвакуацию раненых [Raines Edgar F. Jr., 2010. P.7]. Следовательно, рассматривая логистику ВС США, необходимо считаться с американским толкованием термина в тот период.

Операция «Вспышка ярости» стала вехой в развитии военной логистики и взглядов на нее со стороны американского военного руководства. Ключевой проблемой во всей организации логистики на Гренаде стала задача нейтрализации ПВО, которая состояла из зенитных пушечных комплексов и пулеметов. В 1979 г. с Кубы уже было поставлено 12 12,7 мм пулеметов ДШК с 237 тыс. патронов [Grenada: A Preliminary Report, 1983. P.22]. Наибольшую угрозу представляли ЗУ-23–2, поставленные из Советского Союза, обладавшие крайне высокой скорострельностью и достаточной мощностью снарядов [Grenada Documents: An overview and selections, 1984. P.177–178]. В период с 1980 по 1981 г. СССР поставил 18 таких зенитных установок и 216 тыс. снарядов различных типов к ним [Grenada Documents: An overview and selections, 1984. P.178]. Эти зенитные установки были крайне опасны для военно-транспортных самолетов. Американские рейнджеры подавили ПВО около Поинт-Салинаса [Stewart Richard W., Raines Edgar F., 2013. P.17]. После устранения угрозы ПВО можно было приступать к расчистке взлетно-посадочной полосы и подготовке к встрече самолетов военно-транспортной авиации (далее — ВТА).

Было выдвинуто предложение использования техники выводимых из зоны операции подразделений новоприбывшими частями [Joint overview of Operation Urgent Fury, 1985. P.61]. Это предложение могло бы снизить расходы на полеты военно-транспортных самолетов. В 1983 г. еще не существовало централизованного командования военно-транспортной авиации. Транспортное командование, созданное лишь в 1987 г., объединяло ВТА, Военное командование морских перевозок и Военное командование наземного развертывания и размещения. В данной ситуации вскрывалась классическая проблема во взаимодействии ВТА и наземных частей, для согласования перевозок нужно было тратить время, так как эти структуры находились в разном подчинении.

Во время операции управление большим потоком грузов пришлось доверить не дивизионному, а корпусному командованию. Это решение несло практический смысл, так как тогда 1-й Корпус снабжения организационно входил в состав XVIII ВДК, что должно было облегчить взаимодействие командования и логистов.

Интересные сведения приводит Эд Рейнс — ВС США еще с 1960-х гг. проводили регулярные совместные учения всех войск для отработки вторжения на любой из Карибских островов. Однако ради экономии бюджета учения было решено проводить в низинах Южной Каролины, а не в Пуэрто-Рико, с климатическими условиями Карибского бассейна [Raines Edgar F. Jr., 2010. P.38].

У американцев было всего три основные исходные точки для обеспечения логистики сил вторжения во всем Карибском регионе. Первая — база ВМС Рузвельт Роудс в Пуэрто-Рико, вторая — аэродром Поуп в Северной Каролине. Третьим аэропортом, обслуживавшим ВС США, был Международный аэропорт Грантли Адамс на Барбадосе. Проблема заключалась в расстоянии. От авиабазы Поуп до Гренады — 1926 миль (3100 км), а от Барбадоса — 162 мили (261 км.). Дистанция для военно-транспортных самолетов от авиабазы Поуп до Поинта-Салинаса, по сути, была предельной.

Барбадос мог стать хорошим перевалочным пунктом из-за загруженности авиабазы Поуп и близкого расположения к Гренаде. Американские военные аналитики предложили в перспективе уделить внимание развитию новых военно-воздушных баз в Карибском бассейне для проведения будущих операций в регионе [Joint overview of Operation Urgent Fury, 1985. P.68].

При рассмотрении особенностей логистики ВС США нужно помнить о специфике их главного транспортного узла на Гренаде — аэропорте Поинт-Салинас. Его начали возводить кубинцы в рамках экономической помощи республике, а вторжение США началось раньше его окончательного ввода в эксплуатацию [Interagency Intelligence Assessment, 1983. P.12]. Он был подходящий точкой посадки для самолетов С-141, С-5 и С-130. Аэропорт также был достаточно большим, чтобы разместить там командный пункт и импровизированные склады. Длина ВПП составляла приблизительно 2700 метров. Например, С-130Н имел длину пробега с максимальной нагрузкой в 616 метров. Но надо учитывать, что одновременно на посадку могло заходить не более одного С-130 или С-141, что в совокупности с отсутствием посадочных строб усложняло посадку. Проблемы с освещением устранили по ходу операции [Joint overview of Operation Urgent Fury, 1985. P.12]. В аэропорту имелись бульдозеры, краны, погрузчики и экскаватор [Raines Edgar F. Jr., 2010. P.273]. Следовательно, несмотря на незавершенность работ по устройству Поинт-Салинаса, у сил вторжения была необходимая техника. Аэропорт находился недалеко от Сент-Джорджеса — столицы республики, что должно было позволить оперативно наладить снабжение войск на южном направлении.

Помимо Поинт-Салинаса на Гренаде существовал еще один аэропорт — Пёрлс, построенный англичанами в 1943 г. Он обладал рядом недостатков в сравнении с Поинт-Салинасом. Во-первых, он находился на значительном удалении от Сент-Джорджеса и не открывал перспективы захвата столицы и деморализации противника. Во-вторых, ВПП аэропорта была существенно короче таковой в Поинт-Салинасе — 1570 м. В-третьих, аэропорт обладал малыми размерами и не позволял разместить в нем большую группировку войск. Однако и он сыграл свою роль в обеспечении логистики сил вторжения на Гренаде. Пёрлс стал операционной базой сил Корпуса морской пехоты США [Spector Ronald H., 1987. P.9].

Подводя итоги написанному выше, опыт Гренады стал важной вехой в развитии логистики ВС США. На Гренаде американцам пришлось столкнуться с трудной задачей. Театр военных действий находился на значительном удалении от материковой части Соединенных Штатов, что значительно растягивало линии снабжения. Логистику следует рассматривать в контексте успеха или провала операции. «Вспышка ярости» закончилась победой США и падением режима НДЖУЭЛ. Этому поспособствовал ряд факторов: удачный выбор места размещения основных и вспомогательных логистических центров, количественное и качественное превосходство ВС США над Народно-революционной армией Гренады, проведение предварительных мероприятий по нейтрализации ПВО острова, представлявшей прямую угрозу для самолетов ВВС США.

Некоторые решения и выводы, сделанные в области логистики, исходя из опыта «Вспышки ярости», были реализованы на практике в долгой перспективе. Произошли изменения в структуре управления логистикой и было создано единое межвидовое Транспортное командование. В странах Латинской Америки и Карибского бассейна стали возводиться новые военные аэродромы для нужд ВВС США.

Литература

1. Committee hearing on the lessons learned as a result of the U. S. military operations in Grenada, 24.01.1984. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1984. 49 P.
2. Grenada: A Preliminary Report. Washington, D. C.: Department of State and the Department of Defense, 1983. 50 P.
3. Grenada Documents: An overview and selections. D. C.: Department of State and the Department of Defense, 1984. 813 P.
4. Interagency Intelligence Assessment. Washington, D. C.: Central Intelligence Agency, 1983. 33 P.
5. Joint Overview of Operation Urgent Fury. Washington, D.C, 1985. 87 P.
6. Raines Edgar F. Jr. The Rucksack War: U. S. Army Operational Logistics in Grenada, 1983. Washington, D. C.: Center of Military History United States Army, 2010. 680 P.
7. Spector Ronald H. U. S. Marine Corps In Grenada 1983. Washington, D. C.: The United States Marine Corps History and Museums Division, 1987. 48 P.
8. Stewart Richard W.,Raines Edgar F. Operation Urgent Fury. The Invasion in Grenada, October 1983. Washington, D. C.: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013. 40 P.

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

Vladimir A. Klyukin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. В. Кудрявцева, д-р ист. наук
Tele47tm@gmail.com

УДК 94

Метаморфозы и история замка Святого Ангела

Аннотация. Замок Св. Ангела известен как мощное укрепление, полтора тысячелетия защищавшее «Вечный город» и римского папу, однако, в Античности этот памятник служил династической усыпальницей римских императоров. Определяется роль этого памятника в жизни Рима на протяжении Античности и Средних веков, рассматривается проблема трансформации Мавзолея Адриана в крепость, а также анализируются факторы, подтолкнувшие на переосмысление предназначения этого сооружения.

Ключевые слова: замок Св. Ангела, Адриан, Рим, гробница, башня.

Castel Sant'Angelo: Metamorphoses and history

Abstract. Used as the dynastic burial place of the Roman emperors in Antiquity, the Castle of the Holy Angel is known as a powerful fortification that protected the 'Eternal City' and the Pope for one and a half millennia. The article defines the role of Castel Sant'Angelo in Rome in Antiquity and the Middle Ages and discusses its transformation from the Mausoleum of Hadrian into a fortress. It also analyzes the factors that prompted the transformation of the castle function.

Keywords: Castel Sant'Angelo, Hadrian, Rome, tomb, tower.

Вопрос о том, как будет использоваться гробница Адриана, возник в первый же год её существования. Пока усыпальница строилась, её создатель, император Адриан, скончался в городе Байи, где неподалёку был захоронен *(SHA. Hadr., XIX, 9–11; XXV, 6–7)*. В 139 г. преемник Адриана Антонин Пий завершил строительство гробницы, и чтобы восстановить честь скончавшегося императора и перезахоронить его в собственной усыпальнице, Пию пришлось выполнить все обещания отца и погасить его долги *(Ibid. Ant. Pius. IV, 9–10; V, 1; VIII, 2)*.

Гробницу Адриана неуместно именовать «мавзолеем», так как в Античности её упоминали как Antoninorum sepulchrum («гробница Антонинов»), sepulchrum Hadriani («гробница Адриана») или monumentum Hadriani («памятник Адриану»). Страбон разделяет эти два понятия, объясняя это тем, что основу гробницы Адриана составляла архитектурная структура, Мавзолей Августа — могильная насыпь *(Strab. V, III, 8)*.

Первое время в гробнице действительно хоронили императоров рода Антонинов *(SHA. M. Aur. VII, 10; Verus, XI, 1; Comm. XVII, 4)*, их близких родственников *(Dio Cass. LXXIX, 24, 3)* и самопровозглашённых преемников этой династии, т. е. Северов *(SHA. Septimus Severus, X; Ibid. XXIV, 2; Geta, VII, 2; M. Ant. IX, 12)*.

Гробница Адриана подверглась своей первой трансформации между 270 г. и VI в., когда ей была присвоена оборонительная функция. В 270-х гг. император Аврелиан окружил Рим крепостной стеной, часть которой находилась неподалёку от гробницы *(Ibid. Aurel. XXI, 9)*, а в VI в. гробница впервые упоминается непосредственно как крепость *(Procop. Goth. I, 19)*. Уточнить время трансформации может осада Рима 472 г. Узурпатор Флавий Рицимер беспрепятственно вошёл в город, перейдя мост Элия «со своими людьми», тем самым не причинив вреда районам, через которые он прошёл, включая гробницу Адриана. Напротив, весь левый берег Тибра, куда были направлены германские наёмники, был подвергнут разграблению и разрушению *(Paul. Diac. HR, XV, 3–4)*. Из этого делается вывод, что гробница не вносила какой-либо вклад в оборону Рима.

Впервые в источниках штурм гробницы или т. н. башни Адриана датируется 537 г. Король остготов Витигес, чтобы проникнуть в укрепление, приказал своим воинам приставить к стенам лестницы и по ним взобраться на крышу. Охваченные страхом оборонявшиеся византийцы не нашли иного способа защититься, как разломать мраморные статуи на крыше башни и сбросить на вражеские головы огромные обломки. При таком развитии событий Витигес был вынужден снять осаду и покинуть город. Победе византийцев способствовали пристроенные стены и ворота *(Procop. Goth. I, 22)*.

В этот же период, у обороняющих башни Адриана укрепилось убеждение в её неприступности. При очередном захвате Рима в 549 г. король остготов Тотила достиг последнего оплота города, который удерживал киликийский военачальник Павел вместе с 400 всадниками. Решив не рисковать своими людьми, Тотила окружил крепость, решив уморить всадников голодом, но те были настроены решительно. Спустя 2 дня король остготов, впечатленный самопожертвованием оборонявшихся, позволил им покинуть крепость, а готовившаяся «продать свою жизнь дорогой ценой» армия Павла перешла на сторону Тотилы *(Ibid. III, 16)*. Через три года Тотила оказался на месте киликийца Павла, когда по аналогичной тактике город возвращал византийский полководец Нарзес. Однако готы «не стали больше думать о храбрости, бросились бежать кто куда мог» и без каких-либо боевых действий отдали Нарзесу башню Адриана взамен на личную неприкосновенность *(Ibid. VI, 33*).

Истоки заключительного названия укрепления восходят к 590 г., когда в Риме произошла вспышка чумы. Папа Григорий I, чтобы остановить мор, инициировал крестный ход до церкви Св. Агаты Субурры, где находился языческий идол. Когда процессия достигла церкви, в рядом стоящий идол ударила молния. Шествие восприняло это как чудо и после этого разошлось. Когда Григорий I возвращался в базилику Св. Петра, проходя мимо стен усыпальницы Адриана, он заметил на её вершине ангела, вытирающего окровавленный меч о свой плащ. Когда ангел сложил свой клинок в ножны, папа понял, что «Бог смягчился и не желал, чтобы люди умирали дальше. […] замок получил с той поры имя Св. Ангела» *(Iacobus a Voragine. Legenda Aurea, II, CXLV)*. Помимо названия, первоначальный статус укрепления затмили и архитектурные преобразования, отмеченные неизвестным паломником в VIII–IX вв. Из его путеводителя известно, что у т. н. Memoria насчитывалось 6 башен и 164 настенных зубца, а в X в. дипломат Лиутпранд Кремонский упоминает церковь, возведённую на вершине замка и посвящённую «архистратигу небесного воинства архангелу Михаилу», за что получила имя «Св. Ангела до небес» *(Cod. Einsiedlense; Liutprandus Cremonensis. Antapodosis, III, XLV-XLVI)*.

В VIII в. византийским защитникам пришлось покинуть «Вечный город» вследствие завоевательных походов Пипина Короткого, и Замок Св. Ангела перешёл во владение римского

папы. В начале X в. семья римского консула Теофилакта завладела Святым Престолом, а папская крепость стала резиденцией дочери консула Марозии, где в 932 г. она повенчалась с королём Италии Гуго. Презрительное отношение короля к горожанам и сыну Марозии Альберику привело к восстанию против «нечестивого брака бургунда и блудницы, от которого гибнет достоинство Рима». Восставшие осадили замок, но находившемуся там Гуго удалось сбежать, спустившись по верёвке с обратной стороны укрепления. Получив власть над городом, Альберик заточил в захваченном замке собственную мать, чтобы исключить шансы очередного «переворота блудницы» *(Liutprandus Cremonensis. Antapodosis, III, XLV–XLVI)*.

После падения Альберика новым хозяином города стал род Кресцентиев, в чьих руках замок Св. Ангела стал «козырем» для мятежей против германского влияния. В 998 г. патриций города Иоанн Кресцентий поднял очередное восстание, чем спровоцировал молодого императора Оттона III на осаду его убежища. Уверенный в неприступности укрепления, Кресцентий пренебрегал бегством и храбро отбивал штурмы, пока замок Св. Ангела не пал в бою спустя 2 месяца. В результате Иоанна обезглавили, а оплакивание национального героя римлянами выразилось в том, что некоторое время замок носил название «Castellum Crescentii» («Башня Кресцентия») *(Hugo Floriacensis. Liber Qui Modernorum Regum Francorum Continet Actus, 8)*.

В XI–XIV вв. Замок Св. Ангела использовался как убежище для римских пап, антипап и прочих, кто не хотел расставаться с властью. Иллюстрируют эту тенденцию несколько событий. В 1045 г. ради брака с дочерью аристократа Бенедикт IX пошёл на сделку, стоившую ему Святого престола. Сторонники обманутого папы не были намерены уступать его собственность, в результате чего они 49 дней удерживали замок, прежде чем Бенедикт вновь стал папой [*Gregorovius, 1894, IV, p. 49*]. В 1063 г. германские епископы послали в Рим антипапу Гонория II в противовес преданного анафеме папе Александру II. Римские вельможи предоставили германскому папе замок Св. Ангела в качестве надёжной резиденции. Однако такое хитросплетение лишь привело к двоевластию в Риме: целый год два папы «издавали буллы и декреты и предавали друг друга анафеме» из Латеранского дворца и Замка Св. Ангела *(Bonithonis Episcopi Sutrini. Liber Ad Amicum, VI, 1063; Leo Marsicanus. Chronica Monasterii Casinensis, III, 19)*. В ходе борьбы за инвеституру в 1084 г. германский король Генрих IV осадил замок Св. Ангела, в котором прятался папа Григорий VII, но осаду вскоре пришлось прервать из-за приближавшегося союзника папы Роберта Гвискара. Хоть Григорий был спасён, «Вечному городу» был нанесён тяжёлый урон, поскольку армия наёмников Гвискара спровоцировала разрушительный пожар *(Ibid. III, 53)*. В декабре 1347 г., когда бароны Рима свергли народного трибуна Колу ди Риенцо, он сбежал в замок Св. Ангела. После этого новая власть вернула аристократам все отнятые городские крепости и, тем самым, трибун загнал себя в ловушку. Впрочем, это не помешало ему сбежать из замка спустя два месяца, поскольку существовал высокий риск, что трибуна выдадут Папе Римскому в Авиньон как еретика [*Gregorovius, 1898, VI, p. 314–315*].

Упразднение должности второго сенатора в Риме в 1358 г. привело к низвержению рода Орсини, которому пришлось уступить замок владельцу dominium'а над Римом, т. е. Римскому Папе. С этой поры замок Св. Ангела окончательно становится папским убежищем, который будет неоднократно задействован во время политических и религиозных кризисов [*Azzolini, 1649, I, p. 303; Gregorovius, 1898, VI, p. 429*].

Так, в истории замка Св. Ангела прослеживается не только эволюция античного памятника, но и тенденции развития средневекового Рима. Мы видим, как усыпальница римских императоров временами подвергалась осадам. Затем неприступная крепость стала ключом католической церкви к власти над Римом, что привело к многовековой войне между аристократами и римскими папами. В конечном счёте, замок, названный в честь ангела, оставил за собой роль убежища наместника Бога на земле. Стоит отметить, что на переосмысление функционального назначения и сохранение данного памятника оказало влияние множество факторов, начиная от его местоположения и заканчивая государственной политикой. Благодаря им грандиозное сооружение, отличающееся гибкостью в смене предназначения, сохранилось, и производит в настоящий момент впечатления не менее яркие, чем две тысячи лет назад.

Литература

1. Azzolini U. Le pompe sanesi. Siena: Di Pier'Antonio Fortunati, 1649. — 491 p.
2. Bonithonis Episcopi Sutrini. Liber Ad Amicum / Ed. Jaffé P. Berolini: Apud Weidmannos, 1865. — 120 s.
3. Chronica monasterii Casinensis (Die Chronik von Montecassino). MGH, SS. Bd. XXXIV. Hannoverae: Impensis Bibliopolii Avlici Hahniani, 1980. — 773 s.
4. Del Cod. Einsiedlense // Valentini R., Zucchetti G. Codice topografico della città di Roma. V. 2. Roma: Tipografa del Senato, 1942. — 396 p.
5. Hugo Floriacensis. Liber Qui Modernorum Regum Francorum Continet Actus. MGH, SS. Bd. IX. Hannoverae: Impensis Bibliopolii Avlici Hahniani,1851. — 910 p.
6. The Geography of Strabo / Ed. Page T. E. London: William Heinemann LTD, 1949. Vol. II. — 480 p.
7. Pauli Historia Romanae // MGH, AA. Bd. II. Berolini: Apud Weidmannos. 1879. — 430 p.
8. Procopius / Ed. Dewing H. B. London: William Heinemann LTD, 1961–1962. Vol. III–IV. — 452 p. / — 490 p.
9. Scriptores Historiae Augustae / Ed. Page T. E. London: William Heinemann LTD, 1960–1961. Vol. I–III. — 493 p. / — 485 p. / — 529 p.
10. Иаков Ворагинский. Золотая легенда. Т. II. Москва: Изд. францисканцев, 2019. — 679 с.
11. Кассий Дион Коккейан. Римская история. Книги LXIV–LXXX. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2011. — 456 с.
12. Лиутпранд Кремонский. Антаподосис; Книга об Оттоне; Отчёт о посольстве в Константинополь. Москва: Русская панорама, 2006. — 192 с.
13. Gregorovius F. History of the city of Rome in the Middle Ages. London: George Bell & Sons, 1894–1898. Vol. IV–VI. — 1280 c.

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

Sergey S. Komarov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Райкова, канд. ист. наук
ssk129@mail.ru

УДК 94.4

Святой Вацлав в чешской историко-культурной традиции

Аннотация. Рассматривается эволюция почитания Святого Вацлава в Чехии с момента зарождения культа вплоть до рубежа XX–XXI вв. Уделяется особое внимание политическим функциям культа святого в Средние века, а также связи Святовацлавского и Борисоглебского культов. Особо подчёркивается роль Святого Вацлава в идеологии чехословакизма.

Ключевые слова: Святой Вацлав, культы святых, Богемия, Средневековье, Чехия.

Saint Wenceslaus (Václav) in the Czech history and culture

Abstract. The article traces back the transformation of the cult of Saint Wenceslaus in Czechia from its emergence to the intersection of the 20th and 21st centuries. A special focus is given to the political functions of the cult in the Middle Ages. The article also explores the links between the cults of Saint Wenceslaus and Boris and Gleb. It also highlights the role of Saint Wenceslaus's cult in the ideology of Czechoslovakism.

Keywords: Saint Wenceslaus, Václav, cults of the saints, Bohemia, Middle Ages, Czechia.

Значимой частью национального исторического самосознания любого народа является «пантеон» национальных героев: правителей, полководцев и т. п. Не является исключением и чешский народ. Наиболее древним и значимым в плеяде чешских национальных героев является Святой Вацлав, истории почитания которого и посвящена настоящая статья.

Исторический Святой Вацлав был средневековым чешским князем из династии Пржемысловичей, живший в первой половине X века. Дед Вацлава Борживой первым из чешских князей принял христианство. Родителями будущего святого были князь Вратислав и княгиня Драгомира, происходившая из Полабья. Отца Вацлав лишился ещё подростком. Воспитанием будущего святого занималась его бабушка Людмила — супруга Борживого, впоследствии также причисленная к лику святых. При этом мать Вацлава оставалась язычницей, что вело к борьбе между ней и Людмилой за влияние на юного Вацлава [Сказания о начале Чешского государства, 1970, с. 7]. Вацлав сделал выбор в пользу христианства, и с самого начала своего самостоятельного правления начал активно насаждать новую религию в чешских землях. Это вызвало недовольство значительной части ещё языческой чешской знати — против князя начал зреть заговор. Его возглавил младший брат Вацлава Болеслав. Во главе верных людей Болеслав напал на Вацлава во время пира и совершил тяжкий грех — братоубийство. Так на трон взошёл Болеслав I, прозванный Грозным. Впоследствии Болеслав раскаялся в содеянном и приложил немало усилий, дабы сохранить память о своём благочестивом брате [Томек, 1868, с. 54–55].

Изложенная выше легенда дошла до нас в нескольких вариантах во множестве источников самого разного происхождения — это не только собственно житие святого Вацлава, но и многочисленные пересказы и упоминания в различных хрониках, а также целый цикл сопутствующих народных сказаний. Первым памятником такого рода стала т. н. «Легенда Кристиана» — самый древний сохранившийся памятник оригинальной чешской литературы. Вероятно, он был создан по инициативе пражского епископа Адальберта, впоследствии также причисленного к лику святых [Парамонова, 2003, с. 28]. Значительную часть этого комплекса источников составляют памятники древнерусского происхождения, при этом, по крайней мере, часть из них возникла довольно рано, на заре формирования культа Святого Вацлава. Это свидетельствует о древности и обширности контактов между Древнечешским и Древнерусским государством на заре их возникновения [Сказания о начале Чешского государства, 1970, с. 19].

Вообще первые два столетия после смерти Вацлава с точки зрения распространения его культа остаются своего рода «тёмным пятном»: точно известно, что в этот период возникали литературные памятники, посвящённые Святому Вацлаву, но о фактическом распространении культа почти ничего неизвестно. По мере укрепления положения Чешского государства в XI–XII веках культ святого Вацлава уже точно распространился по территории Чехии и начал проникать в соседние страны: прежде всего, в Польшу и германские земли, а также в Венгрию и на Русь [Ланцева, 2014, с. 62–63]. О почитании Святого Вацлава на Руси свидетельствуют уже упомянутые древнерусские агиографические памятники (напр., «Востоковская легенда», «легенда Никольского»). Следует отметит также и большое сходство между культом Святого Вацлава и почитанием Бориса и Глеба, на которое исследователи обратили внимание ещё в XIX веке. Это проявляется в несомненной взаимосвязи между литературными памятниками, посвящёнными Вацлаву и Борису с Глебом, в функциональной схожести культов [Ланцева, 2014, с. 64].

Вообще практика канонизации правителей не уникальна ни для Руси, ни для Чехии: в качестве примеров можно вспомнить и Людовика IX во Франции, и Ласло I в Венгрии. В этом нет ничего удивительного: святой предок значительно повышал авторитет правящей династии, упрочивал её положение. Кроме того, применительно к Чехии культ Святого Вацлава выполнял не только религиозные, но и общественно-политические задачи: сам образ Святого Вацлава стал «ролевой моделью» идеального правителя, он определял представления о власти в обществе [Парамонова, 2003, с. 19–23].

Большую роль в популяризации образа Святого Вацлава сыграл Карл I (Карл IV как император Священной Римской империи) (1346–1378). Несмотря на принадлежность к немецкой династии Люксембургов, Карл под влиянием своей матери Елизаветы Богемской проникся большой симпатией к чешским землям, языку и культуре, и вследствие этого стремился позиционировать себя как именно чешского короля. Следствием этого стало и то почтение, которое Карл оказывал памяти небесного покровителя чешских правителей: по его приказу в честь святого была возведена новая капелла в Праге (1344–1364), и новая корона Богемии также получила имя Св. Вацлава. Даже своего старшего сына Карл назвал Вацлавом [Ланцева, 2014, с. 63]. Такую последовательность в почитании святого нельзя связать исключительно лишь с политическим прагматизмом: очевидно, здесь большую роль играла и личная увлечённость короля.

Новое прочтение образ Св. Вацлава получил в XIX веке в произведениях чешских национальных «будителей» (Й. Добровский, Ф. Палацкий). Для них средневековый князь стал одним из символов национальной истории и государственности. По мере укрепления национального самосознания чехов росло и почитание Святого Вацлава [Ланцева, 2019, с. 57]. В 1848 г. по настоянию чешской общественности одна из главных площадей Праги получила имя Святого Вацлава, а впоследствии её ансамбль дополнила и конная статуя князя. Впоследствии на Вацлавской площади развернутся события и «Пражской весны», и «Бархатной революции».

Окончательный вид почитание князя приобрело после Первой мировой войны, когда на обломках Австро-Венгрии возникла Чехословакия. «Отец» молодого государства Томаш Масарик развил идеи национального Возрождения в целостную политическую доктрину, значимой частью которой были и национальные герои. На первом месте были, конечно, гуситы, но и Вацлаву досталась доля внимания: день Святого Вацлава (28 сентября) стал государственным праздником. Теперь в средневековом князе видели не столько святого, сколько «ролевую модель» чешского правителя. Показательно, что даже в годы немецкой оккупации на Святого Вацлава рука у нацистов и коллаборантов не поднялась. Светское почитание Святого Вацлава сохранялось и в коммунистический период [Ланцева, 2019, с. 58–59].

С 90-х гг. заметна тенденция к некоторому возвращению религиозного аспекта в Вацлавском культе (в день поминовения святого организуют паломничества к мощам и торжественные богослужения), но с учётом общей нерелегиозности чехов о полноценной трансформации говорить не приходится. Куда более показательным кажется «Святовацлавский музыкальный фестиваль», с 2014 г. проходящий в Праге [Ланцева, 2019, с. 60]. Так или иначе, Святой Вацлав прочно укоренился в национальном и историческом сознании чешского народа, став его неотъемлемым элементом.

Литература

1. Ланцева А. М. Культ Святого Вацлава: чешская идентичность и христианская универсальность // Вестник славянских культур. 2014. № 3 (33). С. 59–67.
2. Ланцева А. М. Трансформация культа святого Вацлава чешского в XX в.: от религиозного почитания к политической традиции // Человек и культура. 2019. № 2. С. 56–62.
3. Парамонова М. Ю. Вацлавский и борисоглебский культы сравнительно-исторический анализ латинского и древнерусского культов святых правителей: автореф. дис. … канд. ист. наук : 07.00.03. Москва: МГИМО, 2003. — 39 с.
4. Сказания о начале Чешского государства в древнерусской письменности / отв. ред. В. Д. Королюк. Москва: Наука, 1970. — 128 с.
5. Томек В. В. История Чешского королевства. Санкт-Петербург: Издание книгопродавца С. В. Звонарева, 1868. — 399 с.

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

Egor V. Pelipenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. И. Макурин, канд. ист. наук
pilipatimo@yahoo.com

УДК 94

Великобритания и США на Вашингтонской конференции 1921–1922 гг.: дипломатическая борьба вокруг линкоров

Аннотация. Изучается процесс компромиссного решения дипломатического противостояния США и Великобритании. Рассматриваются проблемы, которые возникли при обсуждении

темы линейных кораблей в рамках Вашингтонской конференции между английской и американской делегациями. Конфликт рассматривается с позиции Великобритании, потому что она оказалась в наиболее затруднительном положении. Внимание уделяется причинам опасений Британской делегации и ходу дипломатических переговоров.

Ключевые слова: вашингтонская конференция, Великобритания, США, линкоры, дипломатия, международные отношения.

UK and the USA at the Washington Naval Conference of 1921–1922: A diplomatic struggle over the battleships

Abstract. This article explores how the UK and the USA found a compromise in their diplomatic conflict. In particular, it outlines the issues over the battleship fleet that arose between the UK and the US delegations at the Washington Naval Conference. Since the UK had a more vulnerable position at the Conference, the conflict is considered from the UK's perspective. The article analyzes the reasons for the concerns of the UK delegation and discusses the progress of negotiations.

Keywords: Washington Naval Conference, United Kingdom, USA, battleship, diplomacy, international relations.

Данная работа посвящена компромиссным решениям, приведшим к заключению на Вашингтонской конференции 1921–1922 гг., посвященной морскому разоружению, Договора пяти держав, что просуществовал до 1936 года. Подобные решения по сей день являются незаменимыми в рамках мирного урегулирования международных конфликтов. Одним из таких конфликтов стала борьба вокруг линкоров из-за ситуации в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР). Европоцентричность Первой мировой войны привела к тому, что послевоенные мирные конференции не затрагивали АТР. Но экономическая привлекательность этого региона привела к тому, что на него устремили свои взгляды крупные морские державы: Великобритания, США и Япония, что способствовало усилению мировой напряженности, потому что геополитический фактор делал военно-морское строительство ключевым звеном гонки вооружений [Жигалов, 1981, с. 104–106]. Кораблестроение в этих странах было ограничено лишь возможностями их военных бюджетов, что вовсе не способствовало мирному разрешению конфликта. Тема военно-морского соперничества Великобритании с США и морских конференций 1920–1930-х гг. в актуальной отечественной историографии в основном затрагивается в работах Д. В. Лихарева.

Рассматривать конфликт вокруг линкоров между США и Великобританией на Вашингтонской конференции лучше с позиции Великобритании, потому что она оказалась в наиболее затруднительном положении. К началу Вашингтонской конференции Британская империя достигла максимальных размеров за всю свою историю, что увеличивало расходы, также дополнительной нагрузкой был и внешний долг по займам у США — это вынуждало Королевский флот отправлять весомые части своей «великой армады» на слом [Goldstein, Maurer, 1994, p. 4].

Поддержание статуса крупнейшей морской державы для Великобритании было осложнено скудным строительством новых кораблей, так к 1921 г. в Великобритании был полностью построен только один линейный крейсер «Худ» (заложен в 1916 г.), бронирование которого устарело еще до ввода в строй, потому что он был спроектирован до ютландского сражения [Паркс, 2011, с. 86–92]. От постройки усиленных вариантов Худа отказались в целях экономии [Мужеников, 2006, с. 27, 30, 40.]. В США же к середине 1921 г. в строю было три современных линкора, а в разной степени готовности находилось еще пятнадцать линейных кораблей разных типов, что угрожало британскому первенству на море [Silverstone, 2006, p. 14–16]. К Вашингтонской конференции Великобритания подошла без современных линкоров, а США располагали несколькими кораблями и строили еще 15, работа над которыми шла не быстро [Jordan, 2011, p. 88]. Сложившаяся ситуация подталкивала Великобританию к поиску компромиссного решения по прекращению гонки вооружений, которую она позволить себе не могла [Jordan, 2011, p. 111].

12 ноября 1921 г. на Вашингтонской конференции госсекретарем США Ч. Хьюзом был представлен проект ограничения морских вооружений, который в целом устраивал Великобританию — остановка производства всех линкоров и отмена планирующихся, а также списание

старых кораблей для достижения определённых пропорций тоннажа между странами [Papers Relating to the Foreign Relations of the United States, 1938, p. 53]. Но пункт о десятилетнем запрете («морские каникулы») на строительство новых линкоров очень беспокоил британскую делегацию, потому что это означало суммарный перерыв в 15 лет в их строительстве [PRFUS, 1938, p. 56]. 13 ноября, в рамках обсуждения проекта договора, Первый морской лорд Д. Битти раскритиковал «морские каникулы» — он хотел постепенную замену старых линкоров, лорд А. Бальфур, глава британской делегации, был с ним согласен и пообещал, что донесет его критику до нужной инстанции [CAB 30/1A. p. 22]. Меморандум от 14 ноября 1921 г. подтверждает намерение британской делегации согласится с основными положениями разоружения кроме каникул [CAB 30/1B. p. 66]. Стоит отметить, что Бальфур деликатно умолчал о недовольстве «морскими каникулами» в своей речи 15 ноября [CAB 30/5. p. 36]. Обсуждение договора об ограничении вооружений активно продолжилось в декабре. В телеграмме премьер-министра Великобритании Бальфуру от 1 декабря подчеркивалась, что запрет на строительство линкоров в течении 10 лет угрожал не только экономическому благополучию отрасли, но и британскому кораблестроению на экспорт [CAB 30/5. p. 189].

1 декабря назрел кризис в переговорах из-за нежелания Японии списывать линкор «Мутсу» — барон Като продвигал идею о том, что отправка «Мутсу» на слом проблематична из-за его степени готовности [CAB 30/5. p. 190]. Бальфуру была интересна данная перспектива, так как это создавало выгодный прецедент. Хьюз же допустил возможность достройки американских линкоров в случае завершения «Мутсу» [PRFUS, 1938, p. 74]. 12 декабря Като сообщил, что «Мутсу» уже проходит ходовые испытания и списать его невозможно — Бальфур сразу заявил о необходимости привести флоты к соотношению 5 к 3 по современным линкорам, иначе Великобритания оказывалась в невыгодных условиях, Хьюз же вынужден был согласиться и признал необходимость изменения параметров договора [PRFUS, 1938, p. 93–97].

13 декабря Хьюз предложил компромиссный вариант распределения тоннажей — США — 525 тыс. тонн и право достроить два линкора однотипных «Мэриленду», Япония 315 тыс. тонн и оставляет за собой Мутсу, Британия — 525 тыс. тонн и право построить новые корабли [PRFUS, 1938, p. 99–100]. В тот же день Бальфур перешел к аргументам о затруднительном положении Королевского флота чтобы склонить «чашу весов» в свою пользу и получить возможность построить линкоры на 43 тыс. тонн каждый [PRFUS, 1938, p. 100–101]. Хьюз ответил напоминанием об ограничении в 35 тыс. тонн для новых линкоров, на что Бальфур отвечал, ссылаясь на затраченные средства и необходимость заново разрабатывать чертежи; Хьюз остановил этот спор, сказав, что «Худ» было позволено оставить только из-за несовершенства последнего [PRFUS, 1938, p. 102–103]. Аргумент Бальфура о преимуществе США и Японии в современных линкорах минимум на четыре года был отражен заявлением Хьюза о компенсации этого дополнительным тоннажем старых кораблей; после чего начался спор о превосходствах одних кораблей над другими — Бальфур пытался принизить эффективность «Худа» и торговался списаниями большего количества кораблей, Хьюз же настаивал на тоннаже в 35 тыс. тонн и временной компенсации тоннажем старых кораблей для британцев [PRFUS, 1938, p. 103–105].

14 декабря Бальфур вновь оправдывал строительство более тяжелых линкоров, но Хьюза использовал серьезный аргумент — в случае с постройкой двух 43-х тыс. тонных кораблей у Британии будет произведен вычет того тоннажа (100 тыс. тонн), который был дан в силу устаревшего флота, что, в итоге, приведет к невыгодному распределению водоизмещений для новых кораблей [PRFUS, 1938, p. 106–110].

С британской стороны проблему строительства новых кораблей в 43 тыс. тонн прекрасно понимали. В телеграммах Бальфур пишет, что с ними Британия окажется в невыгодном положении [CAB 30/5. p. 323].

15 декабря было внесено исключение в десятилетние «каникулы» по морскому строительству в виде разрешения Британии построить два корабля тоннажем 35 тыс. тонн и списать четыре корабля, Японии завершить ввод в строй «Мутсу» и списать «Сеттсу», США достроить «Колорадо» и «Вест Вирджинию» и списать два корабля [CAB 30/26. p. 9]. Стоит отметить, что комиссия по установлению тактических свойств кораблей нового типа ВМС США, изначально задумывала план так, что США сможет построить новые корабли по программе 1916 г., вместе с тем не дав оппонентам осуществить аналогичные планы, но Хьюз склонил комиссию к прин-

ципу «остановки сейчас», которая предписывала прекратить постройку всех новых кораблей, что не нравилось ВМС США [Andrade, 1969, p. 348–350].

Результатом компромиссной дипломатии стал выход из кризиса вокруг линкоров. Такой вариант решения проблемы с линкорами на Вашингтонской конференции является показательным случаем рабочего компромисса между сторонами. Хотя, стоит отметить, что и прецедент с «Мутсу», и изначальная британская позиция вместе с фигурой Бальфура сыграли немаловажную роль в достижении компромисса. Обе стороны не допустили развала переговоров, всячески стараясь не заводить их в тупик и не занимать излишне категорические позиции. В своем противостоянии Бальфур и Хьюз смогли прийти к приемлемому для обеих сторон решению, которое было, в большей степени, нужно Великобритании, которая смогла получить столь нужную остановку гонки по постройке линкоров, что была крайне накладной для бюджета и являлась источником напряженности между крупными морскими державами. При этом за Великобританией оставался статус великой морской державы, а её флот все еще был самым большим в мире, хоть и несколько устаревшим. Вопросом остается то, что в большей степени оказало влияние на мотивацию к такому исходу переговоров — экономические соображения или же память о недавней мировой войне? Дальнейшее изучения проблемы межвоенных морских конференций вполне способно пролить свет на нюансы и скрытые мотивы этого разоружения.

Литература

1. Жигалов Б. С. Дальневосточная политика Англии в 1917–1922 гг. Томск: Издательство Томского университета, 1981. 173 с.
2. Мужеников В. Б. Линейные крейсера Англии. Часть IV. Самара: «Истфлот», 2006. 112 с.
3. Паркс О. Линкоры британской империи. Часть VIII. Последние властелины морей. Санкт-Петербург: Галея Принт, 2011. 188 с.
4. Andrade E. The United States Navy and the Washington Conference. // The Historian. 1969. Vol. 31 (№ 3). P. 345–363.
5. Goldstein E., Maurer J. The Washington Conference, 1921–1922: Naval Rivalry, East Asian Stability and the Road to Pearl Harbor. London: Routledge, 1994. 320 p.
6. Maurer, J. H. Arms control and the Washington conference // Diplomacy & Statecraft. 1993. Vol. 4 (№ 3). P. 267–293.
7. Papers Relating to the Foreign Relations of the United States, 1922, Volume I. ed. by J. V. Fuller, T. Dennett, Washington: United States Government Printing Office, 1938. 1053 p.
8. Jordan J. Warships after Washington: The Development of Five Major Fleers 1922–1930. Barnsley: Seaforth Publishing, 2011. 353 p.
9. Silverstone P. The New Navy, 1883–1922. New York: Routledge, 2006. 259 p.
10. The National Archives of Great Britain (TNA). Cabinet Office (CAB) CAB 30/5; CAB 30/1A; CAB 30/1B; CAB 30/26.

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

Daniil M. Polyakov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. В. Михеев, канд. ист. наук
soldatik76@mail.ru

УДК 94 (73)

Отношение Томаса Джефферсона к истории

Аннотация. Проводится анализ взглядов основателя Виргинского университета на труды историков от Античности до первой половины XIX века. Но значительное внимание в исследовании уделено изучению автором Декларации прошлого коренных американцев и его

попыткам понять тайну их происхождения, в частности, при помощи изучения индейских языков. Помимо этого, показан вклад Т. Джефферсона в развитие американской исторической науки, который отражал глубокий патриотизм и верность третьего президента США идеям американизма.

Ключевые слова: США, Виргиния, историческая наука, коренные американцы.

Thomas Jefferson›s attitude to history

Abstract. The article analyzes the views of Thomas Jefferson — the founder of the University of Virginia, one of the authors of the Declaration of Independence, and the third U. S. President — on the works of historians from Antiquity to the first half of the 19th century. A special focus is given to his interest to the past of Native Americans and his attempts to understand the mystery of their origin, in particular, through the study of Indian languages. In addition, the article discusses Jefferson's contribution to the development of American historical science which is indicative of his deep patriotism and loyalty to the ideas of Americanism.

Keywords: USA, Virginia, historical science, Native Americans.

29 августа 1787 г. Томас Джефферсон, исполняя дипломатическую службу в городе на берегах Сены, писал редактору «Журналь де Пари», что в юные годы страстно обожал читать книги по истории и путешествиям. Но при этом автор Декларации отмечал, что всегда старался не питать разум баснями и ложью, так как, по его мнению, большая часть книг вышеупомянутых жанров носит именно такой характер, например, такие как «История» д'Обертейля и Лонгшана и «Новое путешествие в Северную Америку в 1781 г.» аббата Шарля Сезара Робена [Jefferson, 1894, p. 439–440].

Находясь в Старом Свете Т. Джефферсон пользовался случаем проверить данные античных авторов, которых он читал всегда в оригинале и советовал это остальным [Ibid., p. 292]. Так во время своего путешествия в Италию он решил расследовать переход Ганнибала через Альпы и смог убедиться, осмотрев местность, что описания Полибия недостаточно конкретны [Ibid., p. 443].

Однако мудрец из Монтичелло интересовался не только европейской историей, но и прошлым родной Америки. В том числе и историей ее коренных обитателей. И это не удивительно, так как жизнерадостная, нежная и свободолюбивая натура третьего президента «страны великих возможностей», главной целью которой являлось достичь гуманной жизни во всех ее проявлениях [Adams, 1936, p. 4–5], зародилась среди виргинских лесов графства Албемарл, где маленький Томас жил в простом бревенчатом доме [Севостьянов, Уткин, 1976, с. 5].

Важно отметить, что многие обитатели границы и вовсе вели «полуиндейский» образ жизни [Adams, 1971, p. 219]. Коренные обитатели Виргинии были частыми гостями отца автора Декларации — Питера Джефферсона, где их всегда ждал теплый прием, а ораторские способности вождя чероков Онтасе навсегда запечатлелись в душе юного Томаса [Согрин, 1989, с. 17] и развило в Т. Джефферсоне чувство уважения к прошлому коренных американцев, которое мы можем обнаружить в его эпистолярном наследии.

Так он в своем письме к американскому юристу Гарри Иннесу выражает глубокую благодарность за присланную индейскую статуэтку, которую считает шедевром искусства, а также ценным фрагментом американской истории. Помимо всего прочего Т. Джефферсон проявляет в письме повышенное внимание к остаткам неких индейских укреплений из кирпича, расположенных на Западе США. Его удивляло то, как их могли создать люди, не знавшие железа [Jefferson, 1904, p. 209–210]. Также интересно отметить, что про подобные укрепления из кирпичной кладки на берегах реки Огайо автор Декларации писал и раньше в своем письме к американскому священнику конгрегационалисту Эзру Стайлзу [Jefferson, 1894, p. 297–298].

Продолжая мысль об интересе Томаса Джефферсона к прошлому североамериканских индейцев необходимо отметить, что третий президент США очень интересовался их происхождением. Он был убежден, что раскрыть тайну происхождения коренных американцев позволит тщательное изучение родства их языков [Ibid., p. 425–426], а также их сравнение с азиатскими

языками, так как, по мнению мудреца из Монтичелло, у них мог быть общий предок [Jefferson, 1904, p. 444].

В целом важно сказать, что европейцы даже к концу XVIII столетия практически не имели правильного научного представления о коренных американцах. Так, например, в письме Т. Джефферсона к американскому политику Эдварду Ратледжу автор Декларации рассказывает, находясь в Париже, об одном филологе, который всерьез считал, что индейцы племени крики якобы произошли от карфагенян, отделившихся от флота Ганнона. Поэтому, чтобы опровергнуть данное парадоксальное заявление, Т. Джефферсон просит своего друга отправить словарь языка племени крики [Jefferson, 1904, p. 422].

Далее необходимо указать, каких историков выделял Т. Джефферсон. Исторические труды всегда составляли видное место в библиотеке автора Декларации, и он очень любил их постигать несмотря на то, что был всегда сосредоточен на настоящем [Malone, 1981, p. 200]. Для изучения истории Античности помимо самих древнегреческих и древнеримских авторов Т. Джефферсон рекомендовал труд англо-ирландского драматурга и историка Оливера Голдсмита «История Греции» [Jefferson, 1829, p. 286–287], а также труды по истории Древнего Рима маститого британского исследователя Эдуарда Гиббона [Jefferson, 1894, 292].

Когда третий президент США был еще студентом колледжа Вильгельма и Марии в Уильямсберге он с большим энтузиазмом изучал труд шотландского философа Дэвида Юма «История Англии», но в последствии заметил, что работа Д. Юма полна ошибок и неточностей. И его новой настольной книгой по истории Туманного Альбиона стала работа Джона Бакстера «Новая и беспристрастная история Англии», которую он впоследствии внес в рекомендационный список для студентов Виргинского университета [Malone, 1981, p. 204–206].

Также важно отметить, что в своем письме к троюродному племяннику Джону Гарланду Джефферсону мудрец из Монтичелло называл историю одной из важнейших дисциплин для тех, кто в будущем собирается стать юристом профессионалом [Jefferson, 1904, p. 71]. Когда Т. Джефферсон работал адвокатом, то при изучении судебных разбирательств он всегда любил копать вглубь веков, поэтому помимо древнегреческого и латыни Т. Джефферсон знал англосаксонский язык, так как именно в древней английской истории он находил истоки истинной свободы и республиканизма [Malone, 1981, p. 202], а для того чтобы читать Оссиана в оригинале он изучил гэльский язык [Падовер, 1991, с. 17]. Однако основатель Виргинского университета не знал, что его любимые кельтские поэмы являются лишь талантливой мистификацией.

Помимо всего прочего Т. Джефферсон был покровителем исследователей, изучавших историю Виргинии. Он помогал писателю Джону Дейлину Берку в написании истории родного штата и предоставил ему ряд ценных исторических источников, но ирландец был убит на дуэли в 1808 г., а Скелтону Джонсу из Ричмонда автор Декларации не доверил продолжить работу Дж. Д. Берка [Malone, 1981, p. 214–219]. Также мудрец из Монтичелло посодействовал написанию историко-биографического труда адвоката и политического деятеля Уильяма Вирта «Очерки жизни Патрика Генри» 1817 г., предоставив ряд ценной информации о своем кумире молодости [Ibid., p. 228].

Таким образом, Т. Джефферсон очень уважал историческую науку, однако отдавал большее предпочтение естественным и точным научным дисциплинам [Jefferson, 1894, p. 404]. Автор Декларации признавал важность истории, считая, что ее изучение является одним из самых эффективных средств для предотвращения установления тирании [Jefferson, 1893, p. 221]. Но самое главное, третий президент США способствовал развитию американской исторической науки.

Литература

1. Падовер С. Джефферсон. Третий президент США / пер. с англ. В. Гессена. Нью-Йорк.: Телекс, 1991. 313 с.
2. Севостьянов Г. Н., Уткин А. И. Томас Джефферсон. Москва: Мысль, 1976. 392 с.
3. Согрин В. В. Джефферсон. Человек, мыслитель, политик. Москва: Наука, 1989. 290 с.
4. Adams J. T. The Living Jefferson. New York.: Charles Scribner's Sons, 1936. 403 p.
5. Adams J. T. Provincial Society, 1690–1763. Chicago.: Quadrangle Paperbacks, 1971. 374 p.
6. Malone D. The Sage of Monticello. Boston.: Little, Brown and Company, 1981. 551 p.

Источники

1. Jefferson Th. A bill for more general diffusion of knowledge // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1893. Vol. II. P. 220–229.
2. Jefferson Th. To the editor of the Journal de Paris. XXIX.VIII.1787 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 439–442.
3. Th. Jefferson — B. Hawkins. IV.VIII.1787 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 425–427.
4. Th. Jefferson — Edw. Rutledge. XVIII.VII.1788 // The Works of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1904. Vol. V. P. 422–423.
5. Th. Jefferson — Ezr. Stiles. I.IX.1786 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 297–300.
6. Th. Jefferson — G. Wythe. XVI.IX.1787 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 442–446.
7. Th. Jefferson — H. Innes. VII.III.1791 // The Works of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1904. Vol. VI. P. 209–211.
8. Th. Jefferson — J. Garland Jefferson. II.VI.1790 // The Works of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1904. Vol. VI. P. 70–73.
9. Th. Jefferson — J. Madison. XII.I.1789 // The Works of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1904. Vol. V. P. 444–446.
10. Th. Jefferson — P. Carr. XIX.VIII.1785 // Memoir, correspondence, and miscellanies, from the papers of Thomas Jefferson / Ed. by Th. J. Randolph. Vol. I-X. Charlottesville.: F. Carr and Co, 1829. Vol. I. P. 285–288.
11. Th. Jefferson — Th. Mann Randolph. XXVII.VIII.1786 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 289–295.
12. Th. Jefferson — Th. Mann Randolph. VI.VII.1787 // The Writings of Thomas Jefferson / Ed. by P. L. Ford. Vol. I-XII. New York.: G. P. Putnam's Sons, 1894. Vol. IV. P. 403–407.

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

Zakhar M. Putilin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. В. Михеев, канд. ист. наук
zaxar654321@gmail.com

УДК 94(520).02

Сегуны из дома Токугава в донесениях Ричарда Кокса

Аннотация. Основное внимание в работе обращается на описание деятельности главы Английской Ост-Индской компании в Хирадо Ричарда Кокса, как представителя компании и английского правительства в Японии. На основе его дневника раскрыты особенности английской политики в Японии, взаимоотношений англичан с прочими европейцами и властями страны, методы, которыми пользовался Ричард Кокс для достижения своих целей при дворе сегунов Токугава. Анализируется динамика англо-японских отношений при Иэясу Токугава и его преемнике Токугава Хидэтада. Отмечается роль сегуна в выстраивании двусторонних отношений и постепенное угасание интереса сегуна к сотрудничеству с англичанами при Токугава Хидэтада. Делается вывод, что несмотря на все усилия Ричарда Кокса по налаживанию отношений с сегунами Токугава, в силу объективных причин, провал английской фактории в Хирадо был лишь вопросом времени.

Ключевые слова: Ричард Кокс, Уильям Адамс, Токугава Хидэтада, Токугава Иэясу, сегунат Токугава, Япония, Хирадо, Английская Ост-Индская компания.

Shoguns of the Tokugawa clan in the reports of Richard Cocks

Abstract. The article discusses the activities of Richard Cocks, the head of the British East India Company in Hirado, and a representative of the Company and the UK government in Japan. Based on his diary, the article outlines the features of the UK politics in Japan, the relationships of the British with other Europeans and Japanese authorities, as well as the methods used by Richard Cocks to achieve his goals at the court of the Tokugawa shoguns. The article also analyzes the dynamics of Anglo-Japanese relations under Tokugawa Ieyasu and his successor Tokugawa Hidetada. It also highlights the role of the shogun in building bilateral relations and the gradual fading of the shogun's interest in cooperation with the UK under Tokugawa Hidetada. To conclude, Richard Cocks made a considerable effort to establish relations with the Tokugawa shoguns, however, for objective reasons, the failure of the English trading post in Hirado was only a matter of time.

Keywords: Richard Cocks, William Adams, Tokugawa Hidetada, Tokugawa Ieyasu, Tokugawa Shogunate, Japan, Hirado, British East India Company.

С XVII в., началась история отношений двух стран — Японии и Англии. Благодаря основанию в 1600 г. Английской Ост-Индской компании англичане смогли укрепить свои позиции в Юго-Восточной Азии. После достижения определенных успехов в Индии, Сиаме, на Яве, Молуккских островах их взор упал и на Японию.

В Англии про Японию знали от португальцев, а особый интерес появился после успешных действий участника голландской экспедиции Уильяма Адамса. На корабле «Лифде» он попал в страну в разгар междоусобной вражды в 1600 г., где заслужил доверие Токугава Иэясу. В дальнейшем англичанину был дарован титул самурая и поместье в Хэми. Поступив на службу к Иэясу в качестве советника и переводчика, он лично помогал голландцам получить право на торговлю в Японии [Лещенко, 1999, с. 234–237].

Письмо Адамса от 22 октября 1611 г. на родину обрисовывает перспективы выгодной торговли между Англией и Японией. По его словам, «голландцы имеют здесь доход не меньший, нежели в Индии…». Еще в одном письме от 12 января 1613 г. к руководителю английской фактории в Бантаме на о. Ява он указывает, что затраты на установление контактов и налаживание торговли будут минимальны. Важно отметить, что в этом письме Адамс также указывал на особенности, с которыми в дальнейшем столкнутся англичане. Он советует им не отправлять суда в Хирадо, рассказывает о придворном этикете [Роджерс, 1987, с. 48–49].

В Японию уже в 1611 г. была направлена экспедиция под руководством капитана Джона Сэриса. Как видно из его дневника, основной целью миссии было путешествие в Сурат, а уже второстепенной задачей — посещение Японии. Из статей инструкции, полученных перед отплытием, видно, что задача по основанию фактории лежала на плечах Сэриса и Ричарда Кокса. Однако основные надежды на успех предприятия были связаны с Адамсом, который «имел большую благосклонность короля (Токугавы Иэясу. — З. П.)» [Satow, 1900, p. XVI]. Примечательно, что англичане, глубоко не вникая в хитросплетения японской политики, в своих записях, проводя параллели с Европой, часто называют сегунов Токугава королями или императорами, несмотря на то что в стране был император, пребывавший в эти годы в Киото.

12 июня 1613 г. Сэрис прибыл в порт Хирадо. Стоит отметить, что место было удобным для торговли европейцев с Китаем, Кореей, но далеким от резиденции сегуна, да и голландцы там уже основали свою факторию [Файнберг, 1959, с. 55; Олтаржевский, 1988, с. 25].

В соответствии с инструкциями и рекомендациями Адамса, для сегуна были выбраны подарки, и Сэрис отправляется к Хидэтада в Эдо и к Иэясу в Сумпу. Благодаря благосклонности последнего к иностранцам и большому авторитету Адамса при его дворе, первый официальный контакт Англии и Японии прошел успешно. В это время Иэясу, официально передавший полномочия сегуна своему сыну, фактически продолжал управлять государственными делами, благодаря чему англичанам удалось добиться значительных привилегий.

26 ноября 1613 г. Сэрис собрал совет, на котором было решено основать факторию в Хирадо. Главой фактории был назначен Ричард Кокс [Satow, 1900, p. 183]. Торговец, уроженец Сайфорда в Стаффордшире, потеряв все деньги в Испании, он решил начать новую жизнь в Японии [Milton, 2003, p. 207–208]. На посту руководителя фактории Кокс вел дневник, в котором под-

робно описывал жизнь в Японии начала XVII в. В дневнике он затрагивает темы религии, быта, торговли, описывает деятельность японских властей.

В 1616 г. умер Иэясу, покровительствовавший Адамсу и иностранцам в Японии. Это означало, что руководителю английской фактории следует нанести визит ко двору, чтобы почтить Токугава Хидэтада и подтвердить свои прежние привилегии. Кокс подготовил подарки, и вместе с Адамсом они отправляются в Эдо. По прибытии они остановились у Адамса. Им разрешили сразу явится к Хидэтада, однако Кокс решил дождаться благоприятного дня, чтобы почтить сегуна. Дождавшись счастливого «дня нового покоса», англичане преподнесли подарки. Помимо прочего, были сделаны подарки и приближенным сегуна для того, чтобы подготовить почву для плодотворного сотрудничества. Однако аудиенция у сегуна задерживалась. Связанно это было с тем, что у Адамса остановились несколько испанцев. На фоне гонений на христиан англичан заподозрили в укрывательстве иезуитов. Поговорив с придворными, Адамс и Кокс узнали, что «император (сегун. — З. П.) сильно обижен на падре (испанцы — католики. — З. П.) и поэтому советует нам не разговаривать с ними…». Хидэтада присылал людей расспрашивать англичан о их религии, и едва ли был убежден, что протестанты хоть как-то отличаются от католиков, хотя Кокс и отвечал ему, что «они враги нам и Англии и уничтожат нас, как только смогут» [Thompson1, 1883, p. 173].

Следующую неделю Адамс и Кокс безуспешно приходили ко двору чтобы получить лицензию. Только через несколько недель бесплодных попыток, она наконец-то была получена. Привилегии английский фактории были сильно урезаны и ограничены единственным портом в Хирадо. Кокс пытался это оспорить, и 6 октября специально разговаривал с приближенными Хидэтада, но ему могли сказать только то, «что в настоящее время все дела в Японии обстоят иначе, чем во времена старого императора (сегуна Иэясу. — З. П.)». В связи с чем Кокс записал в своём дневнике, что «императору (сегуну Хидэтада. — З. П.) было бы все равно лучше изгнать нас всех из Японии, чем запереть нас в Фирандо, так как это место, где нельзя ничего продать» [Thompson1, 1883, p. 183]. Хоть Кокс и проявил знание правил и этикета, что поразило Хидэтада, никаких уступок по итогу общения с сегуном и его приближенными сделано не было.

В попытках получить привилегии на торговлю в следующем году была совершена еще одна поездка ко двору сегуна. Было доставлено новое письмо Якова I, и новые подарки, которых было больше, а сами они были намного ценнее, чем в прошлый раз. Но отношение к англичанам за это время стало еще хуже. Адамс ожидал возможность предоставить прошение о расширении привилегий с утра до позднего вечера, день за днем, неделю за неделей, и каждый раз встречу переносили. 23 сентября был получен ответ от сегуна, больше привилегий чем у других англичане не получат, хотя им разрешили торговать в Нагасаки. Впрочем, через неделю уступка была отменена. Один из советников при прочтении привилегий возмутился добавлением нового порта. Также им сообщили, что и на письмо Якова I не будет ответа, так как оно было направлено к Иэясу, а отвечать на письмо покойному отцу Хидэтада не желал, так как это считалось недобрым предзнаменованием. В своем письме от 15 февраля 1617 г. Кокс писал своим друзьям, что перед ним был поставлен «выбор Хобсона», и он должен был выбирать все доступные ему привилегии или совсем никаких [Thompson2, 1883, p. 294]

В конце 1618 г. произошло неприятное событие. Голландцы отбуксировали к берегам Японии английское судно, захваченное у Молуккских островов. После протестов и жалоб главе голландской фактории последовала поездка Кокса в суд. Вернувшись через два месяца, он обнаружил, что обстановка при дворе ему не благоволила. Адамсу пришлось почти два месяца ежедневно появляться при дворе. Он с досадой писал о том, что сегун снова отправился на охоту, не пожелав принять англичан. Не дождавшись ответа, Кокс отправился в Хирадо. Ответ сегуна в связи с произошедшим англо-голландским инцидентом был дан Адамсу немного позже. Раз «английское судно было захвачено за пределами японских вод, то и японских властей это не касается» [Роджерс, 1987, с. 81].

В 1621 г. Кокс отправляется в свое последнее путешествие ко двору сегуна в Эдо. Вместе с ним ехал глава голландской фактории. Кокс передал подарки и несколько жалоб на притеснение англичан, ожидая разрешения покинуть Эдо. Спустя некоторое время, разрешение было получено, но Кокс не получил подарков в ответ. В дневнике он заметил, что это «является ве-

личайшим оскорблением или скорее унижением, которое когда-либо до сих пор было учинено христианам». По пути в Хирадо попутчики поссорились. Дневник Кокса заканчивается словами «голландцы ускользнули от нас» [Thompson2, 1883, p. 255].

25 апреля 1623 г. на совете в Батавии было принято решение о ликвидации английской фактории в Японии. Совет Ост-Индской компании предъявил, в связи с этим, множество обвинений Коксу. В 58 лет с подорванным здоровьем Ричард Кокс по пути в Англию погиб в море. За десять лесть пребывания фактории в Хирадо видно, как меняется отношение японских властей к иностранцам. При Иэясу, англичане могли позволить себе выбрать любое место для основания фактории, вести торговлю во всех городах, организовывать отделения во всех частях страны. С его смертью и приходом к власти Хидэтада ситуация меняется. Большинство привилегий отменяют, а оставшиеся ограничивают. Англичане оказались заперты в Хирадо. На неудачу фактории влияла и острая конкуренция с голландцами. Последней каплей стала смерть Адамса в 1620 г., без которого нормальная торговля и частые встречи с сегуном и его советниками для англичан стали невозможны. Так закончился первый этап отношений Англии и Японии.

Литература

1. Олтаржевский В. П., Бейдина Т. Е., Воронкова Г. В. Английская Ост-Индская Компания в XVII веке. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1988. 148 с.
2. Роджерс Ф. Дж. Первый англичанин в Японии. История Уильяма Адамса. Москва: Наука, 1987. 96 с.
3. Файнберг Э. Я. Начало экспансии европейских держав в Японии (1542–1640 гг.) // Ученые записки Института востоковедения АН СССР. 1959. Т. 23. С. 22–66.
4. Лещенко Н. Ф. Япония в эпоху Токугава. М.: ИВ РАН, 1999. 319 с.
5. Milton G. Samurai William: the Englishman who opened Japan. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003. 368 p.
6. Thompson E. M. (ed.). Diary of Richard Cocks, cape-merchant in the English factory in Japan, 1615–1622: with correspondence. Vol. 1. L.: Printed for the Hakluyt Society, 1883. 349 p.
7. Thompson E. M. (ed.). Diary of Richard Cocks, cape-merchant in the English factory in Japan, 1615–1622: with correspondence. Vol. 2. L.: Printed for the Hakluyt Society, 1883. 368 p.
8. Satow E. M. (ed.). The Voyage of Captain John Saris to Japan, 1613. L.: Printed for the Hakluyt Society, 1900. 242 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ РОССИИ

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
Научный руководитель: М. А. Златина, канд. ист. наук
komrad.bogdanovich16@yandex.ru

УДК 796.332

Раскол Санкт-Петербургской футбол-лиги в 1908 г.

Аннотация. Затрагивается тема конфликта между «русскими» и «иностранными» членами Санкт-Петербургской футбол-лиги в 1908 г. Целью исследования является анализ причин раскола лиги. Автор приходит к выводу о неизбежности раскола Санкт-Петербургской

футбольной лиги и значительном влиянии данного события на развитие футбола в Санкт-Петербурге в начале XX века.
Ключевые слова: футбол, лига, раскол, Г. А. Дюперрон, британцы, Санкт-Петербург.

Saint Petersburg football league: The 1908 split

Abstract. The article explores the 1908 conflict between Russian and foreign members of the Saint Petersburg football league. In particular, it analyzes the reasons for the split of the Saint Petersburg football league. The article concludes that the split was inevitable and made a considerable impact on the development of football in Saint Petersburg in the early 20th century.
Keywords: football, league, split, G. A. Duperron, the British, Saint Petersburg.

К 1908 г. Санкт-Петербургская футбол-лига (была создана в 1901 г.) [Гончарова; Касинцев; Рустамов; Скрынник, 2020, с. 217] включала в свой состав 9 клубов, а с учетом вторых и третьих команд участниками соревнований были 17 команд [Киселев, 1970, с. 25]. В командах городской лиги можно было найти представителей нескольких европейских государств (Великобритания, Германия, Дания и Нидерланды) и русских футболистов, которые представляли основные сословные группы столицы Российской империи. Подобная демократизация была связана с отсутствием со стороны властей жестко установленных сословных рамок при создании спортивных обществ. Футбольные команды могли создаваться богатыми купцами, потомственными почетными гражданами, мещанами, выходцами из крестьян и рабочими. Нередко создавались так называемые «дикие» команды (не имеющие устава) на окраинах города. Но их также удалось постепенно включить в официальную футбольную жизнь столицы посредством товарищеских матчей с командой основной городской лиги, а также последующим включением Пригородной футбол-лиги (созданная в 1907 г. и объединявшая команды с окраин Петербурга) [Лукосяк, 1998, с. 37] в состав большой городской футбольной лиги. Но демократизация и интернационализм были присуще далеко не всем командам футбольной лиги. Во многом закрытыми обществами, куда «иностранцам» попасть было достаточно проблематично были «английские» команды Санкт-Петербурга. Их к моменту рассматриваемых событий было всего две: «Невский» и «Нева». Это были «заводские» команды, игравшие на полях вблизи мануфактур, на которых игроки данных команд работали. Но необходимость совмещать спорт и физическую работу не мешала футболистам этих команд добиваться больших спортивных результатов. Стоит упомянуть лишь один факт — именно эти два коллектива заняли первые два места в чемпионате города сезона 1907 г. Успехи англичан возможно бы не привели к явному конфликту между ними и русскими членами лиги, если бы не возникавшие периодически проявления неспортивного поведения со стороны английских футболистов. Самыми резонансными случаями стоит признать две истории. Первая случилась 5 октября 1903 г. В матче чемпионата города играли между собой русская команда «Спорт» и британский клуб «Невский». Победитель матча обеспечивал себе второе место в чемпионате и сохранял шансы на чемпионство. Главным событием матча оказался не итоговый результат (7 : 3 в пользу «Невского»), а драка, случившаяся между двумя игроками — англичанином Т. Шарпльсом и русским игроком С. Н. Чирцовым. Как пишет журнал «Спорт», в котором обозревались матчи чемпионата города: «Шарпльс рассердился на Чирцова за то, что он его атаковал довольно сильно, но вполне законно…набросился на Чирцова, повалил его на снег и начал душить с таким остервенением, что судья с трудом оттащил его» [[б/а], Матчи в футбол на кубок, *Спорт*, 1903, № 41. с. 11(679)]. По итогам этого инцидента Шарпльс не был подвергнут наказанию, а Чирцов, получивший в этом матче удаление (как считал Г. А. Дюперрон, удаление было несправедливым, так как судья по ходу матча забыл количество устных предупреждений у данного игрока) [Mister Out, Недостойный финал, *Спорт*, 1903, № 43. с. 6(706).] был дисквалифицирован на год. Этот эпизод вызывал возмущение русской спортивной публики, которое проявилось в одном из следующих номеров журнала «Спорт» в статье Г. А. Дюперрона. Главным виновником произошедшего Дюперрон назвал управляющих делами лиги англичан и впервые высказал мысль о возможности создания отдельной русской лиги [Средний полубек, На футбольном поле, *Спорт*, 1903, № 43, с. 8(708)]. Другой конфликт случился в начале следующего сезона (1904 г.) в матче команд

«Нева» и «Националы». Победа англичан из «Невы» (4:0) не вызвала удивления, но футбольные события снова отошли на второй план в связи с конфликтом между британцем Деллом и русским С. Рябовым. В этот раз удалили обоих игроков. Но дальше случился очевидный фарс. Англичане, как пишет журнал «Самокат» в фельетоне, посвященном этому матчу: «решили просить г. судью Вардроппера поставить на поле их игрока, а также в случае необходимости и Рябова» [[б/а], Впечатления спортивного бытия, *Самокат*, 1904, № 539. с. 6]. Судья согласился, но русские футболисты от подобного прощения отказались. Судья в свою очередь пригрозил русским футболистам, что если они будут много разговаривать он всех их выгонит. Подобное отношение судьи к игрокам русского происхождения также можно вменить в вину руководству лиги. Причина кроется в том, что состав судей лиги состоял преимущественно из иностранцев. Некоторые арбитры были вполне профессиональны, но нередко случались очевидно неправильные решения со стороны судей (в основном англичан). Проанглийский комитет футбол-лиги долгое время вопросами судейства не занимался, отклоняя жалобы русских команд на неправильные решения рефери. Но недовольство футбольной публики могли вызывать не только очевидные эксцессы со стороны англичан, но и обычные проявления грубой игры.

Так в одном из номеров «Петербургской газеты» от 1906 г. была раскритикована игра полубека футбольного клуба «Невский» Бьюкенена в матче с «Викторией». Этот матч во многом решал судьбу чемпионства. Игру омрачили две травмы у игроков Виктории, которые им своими фолами нанес именно Бьюкенен [[б/а], Увечья футболистов, Петербургская газета, 2 октября 1906, с. 4]. Но подобный британский стиль футбола с достаточно большим количеством фолов очевидно приносил успехи на спортивной дистанции — из первых 7 чемпионатов 6 выиграли британские команды. При этом постепенно повышался уровень игры русских футболистов. Две русские команды — «Петровский» и «Националы» занимали вторые места в сезонах 1904 и 1905 гг. соответственно. Отдельным русским футболистам удавалось попасть в состав сильнейших команд лиги — братья Михаил и Богдан Евангуловы («Невка» и «Невский»), Петр Борейша («Виктория» и «Нева») и некоторые др.

Судьбоносным для дальнейшей истории футбольной лиги стал 1908 г. В связи с внезапными смертями бывшего председателя лиги и члена Комитета Лиги Д. Ричардсона и нынешнего председателя Лиги Д. Лингарда, а также отъездом из Петербурга секретаря лиги Р. Л. Гольдарбейтера 12(25) мая были проведены выборы нового Комитета Лиги. Председателем был избран Г. В. Гартлей (Хартли), а его товарищами — Ч. Монкер и А. Е. Лингард [Лукосяк, 1998, с. 37]. Англичанам не удалось сохранить за собой должность секретаря. Им стал Дюперрон. Учитывая сложные отношения последнего с британцами, нужно было ожидать усиления конфронтации. Инициаторами выступили британцы, которые не желали уступать первенство русским футболистам. Катализатором стоит признать ситуацию, возникшую на матче между «СПБ КЛС» и «Невским» 21 сентября 1908 г. Вот что писал о концовке этого матча обозреватель М. М. Репинский для газеты «Новое время». «Некоторые игроки «Невских» видя что победа от них ускользает стали играть необычайно грубо… В особенности грубо играли Монро и Бьюкенен» [Репинский, Футбол, Новое время, 28 сентября (11 октября) 1908, с. 6]. Главным «героем» встречи стал именно Монро, который вступил в прямую словесную перепалку с судьей матча Дюперроном, за что был удален. Это привело к тому, что английская публика подняла страшный крик, а русская публика провожала уходящего Монро шиканьем. Британцы на трибунах даже требовали возвращения Монро, которого в итоге не последовало. Становится очевидным, что противостояние русских и британских футбольных деятелей в рамках городской футбольной лиги вышло за пределы чисто соревновательного процесса.

Еще более резкую реакцию русской публики вызвало случайное столкновение игрока футбольного клуба «Невы» Коффрайта с выбежавшим на поле гимназистом, который получил травму. Коффрайту пришлось спешно покинуть поле под возгласы «Долой англичан». Британцы решили откровенно саботировать дальнейшие соревнования. Матчи с участием «Невского» и «Невы» с 1 октября 1908 г. не проводились. Русская футбольная публика обвинила британцев в трусости и открыто выразила радость в связи с случившимся исходом. Уход англичан из городской футбольной лиги стал неминуем, когда они поняли, что потеряли полноту власти в игровом и организационном плане относительно городского футбола. Британцы ушли из

футбольной лиги не по причине поражений в конкретных матчах с командой «КЛС», как считала тогдашняя пресса, а вследствие острого конфликта с русской футбольной публикой. Также британцев можно обвинить в попытке после ухода из лиги максимально осложнить ее дальнейшую деятельность. Русские клубы недосчитались денег, которые они бы получили с продажи билетов на матчи с британскими коллективами (один футбольный клуб «Спорт» (или «КЛС») недосчитался 1000 рублей) [Репинский, Футбол, Новое время, 14(27) октября 1908, с. 5], а матч чемпиона города — «КЛС» со сборной города и вовсе фактически был сорван из-за неучастия футболистов всех трех «иностранных» клубов лиги. Существование городской лиги оказалось под угрозой. Но благодаря демократизации в футболе и футбольному буму ушедшие команды были благополучно заменены выходцами с окраин и пригородов столицы.

Таким образом, большой футбольный старт получили «Коломяги», «Меркур», «Унитас» и другие команды с преимущественно русскими футболистами в составе. В скором времени удалось наладить постоянный контакт с футбольными командами из других городов страны и постепенно пригашать команды из зарубежных стран. Петербургский футбол получил неожиданное и полезное ускорение для своего дальнейшего развития. Происходил процесс превращения любительского футбола в Санкт-Петербурге в полупрофессиональный.

Литература

1. Гончарова Н. А., Касинцев С. А., Рустамов Н. М., Скрынник О. В. Футбол в России в конце XIX — начале XX веков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 11(189). С. 216–219.
2. Киселев Н. Я. 70 футбольных лет (футбол в Петербурге, Петрограде, Ленинграде). Ленинград: Лениздат, 1970. 280 с.
3. Лукосяк Ю. П. Футбол : первые шаги, 1860–1923. Санкт-Петербург: Союз художников, 1998. 238 с.
4. Репинский М. М. Футбол // Новое время. 28 сентября (11 октября) 1908. С. 5–6.
5. Репинский М. М. Футбол // Новое время. 14(27) октября 1908. С. 5.
6. Средний полубек. На футбольном поле // Спорт. 1903. № 43. С. 7 (707)–8(708).
7. Mister Out. Недостойный финал // Спорт. 1903. № 43. С. 5 (705)–6 (706).
8. [б/а]. Впечатления спортивного бытия // Самокат. 1904. № 539. С. 6.
9. [б/а]. Матчи в футбол на кубок // Спорт. 1903. № 41. С. 11 (679)–12 (680).
10. [б/а]. Увечья футболистов // Петербургская газета. 2 октября 1906. С. 4.

Гаунова Лина Ризуановна
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова
Нальчик, Россия

Lina R. Gaunova
Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov
Nalchik, Russia
Научный руководитель: П. А. Кузьминов, д-р ист. наук
gaunova.lina@mail.ru

УДК 37(470.64)

Развитие женского образования в Нальчикском округе во второй половине XIX – начале XX в.

Аннотация. С развитием начального образования ранее архаичные методы образования на Кавказе нуждались в срочных преобразованиях. Одной из острых проблем являлось женское образование, необходимое в условиях быстро развивающегося мира. Эта идея во многом противоречила горскому менталитету, поэтому первые женские школы в округе имели незначительный местный элемент. Однако развитие межкультурных связей между кабардинцами и русскими способствовало проникновению передовых образовательных идей в регион. В данном исследовании произведена попытка проследить процесс развития женского образования в Нальчикском округе.

Ключевые слова: женское образование, Нальчикский округ, кабардинцы, горские народы, начальное образование, Северный Кавказ.

The development of women's education in the Nalchik District from the second half of the 19th to the early 20th century

Abstract. The development of primary education in the Caucasus required an urgent transformation of the outdated methods of teaching. One of the acute issues was women's education — an imperative in the rapidly developing world. This idea in many ways contradicted the mountain mentality, hence, the first women's schools in the district had very few students from among the mountain peoples. However, the development of intercultural relations between Kabardians and Russians contributed to the penetration of advanced educational ideas into the region. The study attempts to trace back the development of women's education in the Nalchik District.

Keywords: women's education, Nalchik District, Kabardians, mountain peoples, primary education, North Caucasus.

Проблема женского образования на Северном Кавказе являлась темой для многочисленных дискуссий среди просвещённой части российской и горской интеллигенции. Однако XIX век — это век, когда консервативные традиции испытывают давление со стороны стремительного развивающегося мира, который в основе своей опирается на образованных людей. Кавказ долгое время находился вне орбиты российского влияния, однако окончание Кавказской войны и присоединение региона, требовало вовлечения его в общероссийскую культурную систему. Для этих целей проводились реформы, связанные с просвещением горских народов. В соответствии с высокими задачами на должность главного инспектора учебных заведений на Кавказе и Закавказье был утвержден Я. М. Неверов. Он один их первых обратил внимание на проблему женского образования в регионе.

Женское начальное образование 60-х годов XIX века развивалось параллельно с мужским. Это можно четко проследить на примеры крепости Нальчик, где под попечительством начальника Кабардинского округа открылись одновременно 2 начальные школы: мужская и девичья.

Женская воскресная школа была бесплатной и содержалась за счет отдельных безвозмездных пожертвований. Так нам известно, что в год открытия школы командующий войсками Терской и Кубанской областей, Н. И. Евдокимов, пожертвовал «на первоначальные нужды 100 рублей серебром», а Начальник Пятигорского округа А. А, Нурид, пожертвовал более 5 тыс. руб. на строительство здания для школы. В 1872–1873 гг. купец II гильдии Макар Антонович Сухов пожертвовал 200 рублей. В 1877 году на финансирование школы был учрежден ежегодный сбор в размере 5 руб. с 19 состоятельных семей Нальчика.

В конце 1867 года с разрешения наместника на Кавказе школе передается «бывший штаб-офицерский дом с мезонином» — деревянное здание, построенное в 1848 году для начальника Центра Кавказского линейного батальона № 7 (здание сохранилось до наших дней и находится по улице Суворова, дом 2). В знак признательности женская воскресная школа стала именоваться Михайловской в честь наместника на Кавказе великого князя Михаила Николаевича.

В женскую школу принимали девочек всех сословий и вероисповеданий. Однако процент местного населения был крайне невысок. Национальный состав к 1 января 1862 года состоял из 30 русских, 1армянки и 1 кабардинки (христианка по вероисповеданию). Из которых: дочерей штаб и обер-офицеров — 8, купеческих — 1, духовенства — 2, мещан — 2, отставных нижних чинов — 19 [Живая старина, 1993, № 3, с. 154].

Управление школой осуществлял совет, состоящий из начальника Кабардинского Округа, штатного смотрителя горской школы и преподавателей. Совет занимался хозяйственной частью школы, распределением средств, а также составлением устава женской школы, в котором были определены правила приема учениц школы, время учебных занятий, разделение преподавания на курсы, число и объем предметов, обязанности каждого из членов совета.

Согласно этому уставу, курс женской школы был разделен на 3 класса. Из отчета по учебной части дирекции училищ Терской области за 1867 год, мы знаем, что предметами учебного курса были: 1) закон Божий (Краткий Катехизис и священная история), 2) чтение и письмо на русском языке, 3) первые четыре действия арифметики; 4) рукоделие (вязание, шитьё и вышивание).

На момент открытия в школе работали 4 дамы-преподавательницы, кроме того уроки девочкам давали учителя из других учебных заведений. К 1867 году преподавательский состав состоял из надзирательницы и в то же время преподавательницы рукоделья, чтения и письма Водопьяновой, местного священника Благонравова и смотрителя Нальчикской горской школы, который давал девочкам основы арифметики. Хозяйственной частью заведовал медик Кабардинского округа Дроздовский [Живая старина, 1993, № 3, с. 154].

Значимость Михайловской женской школы для Нальчикского округа можно понять из периодической печати второй половины XIX века, так в Терских ведомостях за 20 октября 1877 года, была опубликована заметка о благотворительном вечере в пользу школы, организованным благодаря супруге попечителя Пятигорского округа С. Т. Полозовой. Ей удалось за короткий срок организовать масштабное мероприятие, на котором была сыграна комедия Штеллера «Ошибка молодости», водевиль «Дочь русского актера» и исполнен дивертисмент, состоявший из пения, скрипки и фортепиано [Терские ведомости, 1878, № 2].

Подобные вечера проводились не раз (известно, что в 1869 году в укрепление Нальчик было проведено 5 благотворительных спектаклей), и средства, собираемые с них, позволяли женской школе продолжать функционировать в течение многих лет.

В 1879 году попечительницей школы стала супруга начальника области Мария Борисовна Свистунова. Серьёзно подходя к своей работе, она менее чем за 2 года построила здание для школы, увеличила количество учебных пособий и содержание учителям [Живая старина, 1992, № 2, с. 135]. Однако рассчитывать только на помощь благотворителей с течением времени становилось сложнее, так как отсутствие постоянного источника финансирования сказывалось на всех сферах педагогического процесса, в том числе нехватка учебных материалов и постоянная смена преподавателей, вынуждала женскую школу адаптироваться к современным условиям. Таким образом, в конце XIX века. Михайловская женская школа перешла в ведение Дирекции народных училищ, а обучение стало платным, что не могло не отразиться на сословном составе учениц.

В начале XX века школа имела два источника доходов: средства, выделяемые Дирекцией народных училищ, и специальные средства училища [Шевчук В. В., 2004, с. 246]. В 1912 году в школе обучались 74 девочки, а содержание школы составляло 720 р.

В 1913 году заведующей Нальчикской женской школой была учительница Елизавета Михайловна Черницкая, которую затем сменила уроженка Нальчика Екатерина Ильинична Шуйская, возглавлявшая школу вплоть до ее закрытия в сентябре 1920 года [Мальбахов Б. К., 2001, с. 9].

На протяжении всего времени своего существования на Михайловскую женскую школу обращали свое внимание вся нальчикская состоятельная верхушка, пожертвование в ее пользу считалось делом праведным и необходимым, поскольку в ее составе в большинстве своем находились дети русских офицеров, это место было единственным, где они могли получить начальное образование. Несмотря на то, что местный элемент практически отсутствовал, Михайловская женская школа своим существованием смогла стать очагом культурного развития и дала импульс для развития женского образования среди кабардинцев и горцев.

Уже в 1911 году попечительский совет женской школы ходатайствовал начальнику округа о выделении средств из кабардинской общественной суммы для открытия в слободе Нальчик женской прогимназии. Проект не был реализован, но идея не была забыта.

К этому времени идея организовать женское учебное заведения ориентированное на местный элемент уже твердо закрепилось в сознании кабардинской интеллигенции. Изменения динамики развития женского образования можно проследить, сравнивая данные за 1884 и 1912 год. Так сведения о начальном образовании за 1884 год нам говорят, что общее количество началь-

ных школ в Нальчикском округе составляло 37, учащихся — 1117, из них девочек — 388 [Народное образование…, 2001, с. 105–110].

В 1912 году общее количество начальных школ увеличивается до 115, количество учащихся — 3713, из них девочек — 844 [ЦГА КБР. Ф. И-6. Оп. 1. Д. 858. Л. 70]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что за 28 лет количество девочек в начальных школах Нальчикского округа выросло более чем в два раза. Однако нельзя говорить о том, среди местного крестьянского сословия идея женского образования была безусловно принята. Светские школы, создаваемые под юрисдикцией Министерства Народного Просвещения, сталкивались с проблемами нехватки материальных и человеческих ресурсов. Учителя, командированные со всех уголков Российской империи, не понимали местную культуру и язык, поэтому не могли обеспечить нормальный педагогический процесс, в то же время, этому активно противодействовали муллы, считавшие подобные школы рассадниками неверных знаний. Поэтому распространение женского образования в сельской местности происходило значительно медленней административных центров, где было больше русского населения, которое способствовало созданию особого межкультурное пространства, выражавшееся в апроприации горцами ранее чуждых традиций и менталитета.

В деле распространения женского образования немаловажное значение имела частная инициативы учительниц, которые нередко брали на себя материальные расходы, приобретая на свои средства учебники и письменные принадлежности для девочек [Воротникова М. В., Шаламов В. В., 2015, с. 8].

В 1914 году жена титулярного советника Мария Шершунова вновь подняла вопрос об открытии женской школы, предназначенной для горских дев.

Под школу М. И. Шершунова предоставляла два собственных дома и надворные построения: огород, пасеку, сад и ягодник — всего около 1 десятины земли.

Новое учебное заведение принимало преимущественно девушек из местного населения не моложе 10 лет, все ученики являлись пансионерами, а плата за обучения составляла 200 руб. [Народное образование…, 2001, с. 252.].

Учебная программа была составлена в соответствии с курсом начальной народной школы, что включало в себя обучение чтению и письму, первым правилам арифметики, кратким сведениями географии, истории и Закону Божьему. Кроме того, предполагалось изучение специальных дисциплин (домоводство и усадебное хозяйство).

Благодаря активным действиям отдельных лиц в сфере образования, в обществе созрела инициатива открытия среднего учебного заведения для девочек.

В 1917 году начала свою работу Нальчикская женская гимназия в составе 1-го, 2-го и 5-го класса [ЦГА КБР. Ф. И-27. Оп. 2. Д. 10. Л. 7]. На момент своего открытия гимназия не имела собственного помещения, поэтому располагалась в здании Кабардино-Горского реального училища. Судя по всему, первый год женская гимназия и реальное училище находились под единым руководством председателя Педагогического Совета Н. С. Говырина, а преподаватели вели занятия мальчикам и девочкам.

Открытие женской гимназии совпало с начавшейся Гражданской войной. Летом 1918 года она дошла и до Нальчика. 31 июля в слободе было объявлено военное положение, однако работа учебных заведений не прекращалась.

Неспокойное положение в регионе повлияло на численный состав гимназии; к июлю 1918 года на 131 вакансию число желающих поступить в гимназию составляло 39 человек (менее 30 % от общего числа свободных мест) [ЦГА РСО-Алания. Ф. 121. Оп. 1. Д. 127. Л. 14 об.].

Учебная программа гимназии соответствовала «Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства Народного Просвещения» 1870 года и предполагала семилетний срок обучения.

В архиве Республики Северная Осетия — Алания мы можем найти список личного состава гимназии на 1 января 1920 год, благодаря ему, восстановить личный состав и преподаваемые дисциплины. Таким образом, Закону Божьему обучал Иоанн Жускаев, Е. Ф. Хоранова преподавала арифметику, естественную историю и географию, Н. У. Каск — французский язык,

К. П. Архангельский и Бахманова — русский язык, А. Г. Петров — математику, О. А. Сегаль — рисование, М. А. Лат — немецкий язык, А. П. Подпольская — гигиену, Е. А. Карягина — рукоделье, Н. В. Шуйская — русский язык и историю, О. А. Петрова — арифметику и чистописание [ЦГА РСО — Алания. Ф. 306. Оп. 1. Д. 8].

Также были преподаватели, которые совмещали работу в реальном училище с работой в женской гимназии: В. Павлов преподавал физику, В. С. Полетаева — химию, М. Н. Онгуков — географию, Б. Н. Гвоздев — историю.

Руководила Нальчикской женской гимназии В. А. Сергиенко, пока в конце 1919 года по состоянию здоровья не передала свои полномочия Е. Ф. Хорановой.

19 мая 1920 года гимназия перешла в ведение отдела народного образования Нальчикского округа. Судя по дошедшему до нас аттестату ученицы 7-го класса А. Рябочкиной, Нальчикская женская гимназия сделала единственный выпуск в 1921 году [Шевчук В. В., 2004, с. 246.].

Таким образом, развитие женского образования в Нальчикском округе проходило в условиях развития общего образования в Российской империи. Тем не менее процесс распространения женских школ в регионе имел свои особенности, связанные с устоявшимися представлениями о роли женщины в обществе. Большое значение для развития образования играла инициатива некоторых представителей местной администрации и благотворительных обществ, которые поддерживали существование женских школ. В селах ситуация отличалась, во многом из-за сильного присутствия мусульманского духовенства, однако, хотя и медленными темпами, идея о необходимости женского образования проникала и на периферию. Важным этапом в истории женского образования в Нальчикском округе являлось открытие женской гимназии, впрочем, падение царского режима и приход к власти большевиков положил конец имперской системе управления. Образовательная политика претерпевает коренные изменения и вместе с тем, женское образование в регионе вступает в новый этап развития.

Литература

1. Доклад Марии Ивановны Шершуновой, жены титулярного советника // Народное образование в Кабарде и Балкарии в XIX — начале XX века. Нальчик, 2001. С. 252–254.
2. Извлечение из отчета по учебной части училищ Терской области за 1867 гражданский год // Живая старина. 1993. № 3. С. 154.
3. Мальбахов Б. К. Страницы истории школы № 2. Из XIX века в XXI… Лицей № 2 (Школа № 2 города Нальчика Кабардино-Балкарской республики). Нальчик: «Эль-фа», 2001. 151 с.
4. Местные известия [Отчет Нальчикской Михайловской женской школы за 1879 год] // Живая старина. 1992. № 2. С. 134–135.
5. Отчет о ревизии, произведенной директором народных училищ Терской области во Владикавказском, Пятигорском и Нальчикском округах с 4-го по 24-е ноября и с 9-го по 19-е декабря 1884 г. // Народное образование в Кабарде и Балкарии в XIX — начале XX века. Нальчик, 2001. С. 105–110.
6. Терские ведомости, суббота 7 января. № 2. 1878 год.
7. ЦГА КБР. Ф. И-27. Оп. 2. Д. 10.
8. ЦГА КБР. Ф. И-6. Оп. 1. Д. 858.
9. ЦГА РСО-Алания. Ф. 121. Оп. 1. Д. 127.
10. ЦГА РСО-Алания. Ф. 306. Оп. 1. Д. 70.
11. Шафранова О. И. Развитие начального образования на Северном Кавказе во второй половине XIX — начале XX в. SuperInf.ru. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id = 5393 (дата обращения: 06. 04. 2023).
12. Шевчук В. В. Нальчикская женская школа и гимназия (1860–1921) // VII Славянские чтения в Кабардино-Балкарии // материалы научно-практической конференции. Нальчик: Эльбрус, 2004. С. 244–250.
13. Воротникова М. В., Шаламов В. В. Образование женщин на территории Северного Кавказа во второй половине XIX — нач. XX вв. // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 6–12.

Гетьман Диана Игоревна
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия

Diana I. Getman
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Веременко, д-р ист. наук
Diana-g2man@mail.ru

УДК 93/94:628.1

Развитие водоснабжения в Санкт-Петербурге и Тюмени во второй половине XIX – начале XX в.: сравнительный анализ

Аннотация. Рассматривается развитие водоснабжения в Санкт-Петербурге и г. Тюмени во второй половине XIX — начале XX в. Выявлены основные причины, повлиявшие на строительство водопроводной сети в городах. Автор показывает, как некоторые исторические процессы отразились на санитарном деле Петербурга и Тюмени. Рассмотрена деятельность органов местного самоуправления и предпринимателей в становлении водопроводного дела. В конце автором делается вывод о значении водопровода для городского населения и проводится сравнительный анализ между столицей и провинцией Российской империи.

Ключевые слова: водопровод, санитария, Санкт-Петербург, Тюмень, водопроводная комиссия.

Development of water supply in Saint Petersburg and Tyumen from the second half of the 19th to the early 20th century: A comparative analysis

Abstract. The article deals with the development of water supply in Saint Petersburg and Tyumen from the second half of the 19th to the early 20th century. It outlines the main factors that influenced the construction of the water supply network in the cities and analyzes the impact of certain historical processes on the level of sanitation. The article also shows how local authorities and entrepreneurs contributed to the development of water supply business. To conclude, the article discusses the relevance of a water supply system for the urban population and compares water supply in the capital and the provinces of the Russian Empire.

Keywords: water supply, sanitation, Saint Petersburg, Tyumen, Water Supply Commission.

Вода является необходимым компонентом окружающей среды, оказывающим положительное влияние на здоровье и жизнедеятельность человека. Для санитарного благополучия населения, наличие правильно устроенного водоснабжения является неотъемлемым условием, однако такая мера, как устройство правильной системы непрерывного водоснабжения начала формироваться лишь во второй половине XIX в [Быкова, 2018, с. 5].

Установление в мире промышленного капитализма, привело к заметным изменениям в демографических процессах, особенно это действие было заметно в крупных европейских городах, куда приезжало все больше людей на заработки [Татарникова, 2016, с. 97]. Скопление кадров разных профессий и социального положения, приводило к возникновению и быстрому распространению инфекционных заболеваний, как например: холера, оспа, брюшной тиф и др. [Гюбнер, 1872, с. 43].

Правительство Англии первым отреагировало на сложившуюся обстановку в стране. В 1848 г. особой королевской комиссией был выпущен Закон об общественном здравоохранении, для осуществления контроля за работой местных органов власти в сфере санитарного дела [Кашкадамов, 1909, с. 44]. Комиссия обращала внимание на качество питьевой воды, ученые утверж-

дали, что на высокую смертность и заболеваемость населения влияет употребление загрязненной воды.

В Санкт-Петербурге мысль о создании системы водоснабжения созрела еще в начале XIX в., инициатива шла от отдельных лиц, которые не смогли убедить чиновников в пользе нововведения, а сам процесс оказался дорогостоящим [Алтухов, 1896, с. 14].

Только к середине XIX в. с утверждением в 10 октября 1858 г. Александром II Устава Общества Санкт-Петербургских водопроводов ситуация стала меняться. В задачи устава входило обеспечение водой части города между р. Невой, Обводным каналом и р. Пряжкой, а это 85 верст городских улиц и прокладка водопровода не меньше 100 верст. Проект включал в себя устройство водных фильтров в то время, когда вода в Неве становилась загрязненной от продолжительных дождей [Тимонов, 1889, с. 134]. В планы Общества входило разместить акции на 1,2 миллиона рублей и за 4 года завершить замысел [устав С.-Петербургского водопроводного общества, с. 4].

Первые работы по устройству трубопровода проводились в 1859 г., тогда было выявлено большое количество следующих недостатков: вода бралась поверхностная и часто загрязнялась сточными водами [Карлович, 1869, с. 18], фильтры оказались недостаточно мощными, в результате чего, быстро изнашивались, а трубы, проложенные неглубоко быстро пришли в негодность после первых морозов [Линдлей, 1884, с. 23]. Инженерные просчеты и нехватка денежных средств не давали нужного результата до 1866 г., когда началась эксплуатация городского водопровода, благодаря выделенным средствам купца А. И. Крона в 900 000 руб. [Сборник материалов, с. 6].

Для проведения водопроводной сети в таких частях города, как Васильевском острове, Петербургской и Выборгской сторонах 20 октября 1873 г. был заключен контракт с особым акционерным обществом «Товарищество новых водопроводов» [Грибоедов, 1909, с. 8]. В 1875–1878 гг. была проведена система водоснабжения на этих участках, что позволило значительной части населения Петербурга пользоваться водопроводом для своих нужд. Однако акционерные общества мало интересовались качеством поставляемой воды, их интересовало количество, поэтому в санитарном отношении столичная вода оставалась плохой [Гюбнер, 1872, с. 49].

В 1883 г. удалось опытным путем подтвердить неудовлетворительное в санитарном отношении состояние воды в Санкт-Петербурге, что привело к вопросу о создании центральных фильтров. Только благодаря действиям Правительствующего Сената удалось добиться от акционерных обществ устройства фильтров в 1889 г. [Карлович, 1869, с. 20].

Воспользовавшись постановлением 29 декабря 1890 г., Городская дума выкупила все водопроводные предприятия у акционерных обществ. Столичными водопроводами ведала «Городская исполнительная комиссия по водоснабжению Санкт-Петербурга» [Оппенгейм, 1903, с. 21].

Контроль над водопроводом Петербурга помогала поддерживать городская лаборатория. Благодаря проводимым исследованиям, определялось место устройства водопроводной станции [Шерстнева, 2015, с. 53].

В начале XX в. в Петербурге была установлена вспышка холеры в (1908–1909 гг.), что привело городскую лабораторию к поиску новых способов очистки воды, а Городской думой были увеличены водоприемные трубы, улучшены фильтры и проводились опыты по обеззараживанию столичной воды хлором [Кашкадамов, 1909, с. 23].

В 1911 г. была построена фильтроозонная станция по проекту инженера Л. А. Серка и архитектора В. В. Старостина. В ходе чего, воду не только фильтровали, но и озонировали [Сладков, 1988, с .64].

К 1917 г. в Санкт-Петербурге длина водопроводной сети составляла 674 км. Для нужд населения города в сутки поставлялось 336 тыс. куб. м воды [Грибоедов, 1909, с. 86].

Устройство правильной водопроводной системы во второй половине XIX в. было важно не только столичным городам, но и провинциям. Для некоторых из них решение проблемы поступления воды считалось первостепенной задачей. Поскольку строительство водопровода могло решить сразу две задачи, а именно санитарно-эпидемическую и уменьшение числа пожаров в городах, т. к. застройка домов в большинстве случаев была деревянной [Король, 2010, с, 3].

Среди городов Сибири Тюмень стала первым, где был проложен водопровод, но осуществилась эта идея Городской думой лишь в 60-х гг. XIX в.

До создания водопроводной сети, женское население Тюмени ходило к р. Туре с ведрами, а предприимчивые мужчины подъезжали на лошадях к берегу реки и набирали воду в бочки, а после продавали воду в городе за небольшую плату [Дубровская, 2014, с. 1].

Мысль о строительстве в Тюмени водопровода пришла И. А. Подаруеву, городской голове, назначенному на эту должность с 1861–1863 гг. Обращая внимание, как сложно жителям нагорной части приходится доставка воды из р. Туры, Иван Алексеевич пожелал оказать необходимое содействие в решении данной проблемы, а именно устройство водоподъемной машины. Для осуществления задуманного, была объявлена «добровольная подписка по сбору средств». Всего необходимо было собрать 25 560 руб. Первыми откликнулись богатейшие купцы Тюмени и члены Городской думы, но им удалось собрать 9 500 руб., тогда недостающие средства добавил купец И. А. Подаруев [Иваненко, 2004, с. 121].

В 1862 г. с британскими подданными, проживавшими в Тюмени механиками П. В. Генсом и Г. И. Гуллетом был заключен подряд на строительство «водоподъемной машины» [Дубровская, 2014, с. 2].

Работа по устройству водопроводной системы началась в 1863 г., укладка труб вызвала у горожан возмущение, т. к. строительство мешало пешеходам и проезду транспорта. Все это привело к быстрому окончанию дела, уже к лету 1864 г. все инженерно-строительные работы завершились.

В честь такого важного события 19 июля 1864 г. сын И. А. Подаруева Прокопий Иванович пригласил городскую общественность отслужить благодарственный молебен Всевышнему «об успешном окончании работ и благополучного действия водопровода в будущем» [Тобольские губернские ведомости, 1864, с. 300].

Подъемную паровую машину установили на берегу р. Туры. Местоположение было выбрано неудачное, поскольку вода вбирала в себя поверхностные загрязнения, в чем вскоре убедились местные власти. Устройство отправляло воду в специальный резервуар, а затем в водопроводную сеть. За сутки водокачка давала 20 тыс. ведер воды [ГАТО, Л. 108]. На содержание машины в исправном состоянии требовалось около 2 тыс. руб. серебром в год, городской бюджет не мог выделить таких средств, поэтому средства выделяли обеспеченные купцы [Храмцов, 2013, с. 280].

Первая магистральная сеть проходила по улице Водопроводной, трубы проложили деревянные из лиственничных и сосновых бревен, а внутри деревьев шел канал для прохода воды диаметром 8–10 см. На Александровской площади был установлен чугунный бассейн, из которого любому желающему за дополнительную плату в бочках привозили воду [Миненко, 2004, с. 122].

Значительную роль в благоустройстве провинциальных городов Российской империи сыграло Городовое положение 1870 г., в котором «дела по внешнему благоустройству города (устройство и содержание улиц, площадей, мостовых, бульваров, водопроводов, сточных труб, канализаций и т. д.) становились предметом ведомства городского общественного управления» [Городовое положение, 1870, с. 6]. Их задачей было издание обязательных постановлений, касающихся санитарного благоустройства города [Городовое положение, 1870, с. 7].

В 1880 г. решением Городской думы была проведена реконструкция Тюменского деревянного водопровода, в результате чего провели замену некоторых труб, это позволило использовать водопровод до первой половины XX в.

К началу XX в. стали заметны недочеты в водопроводном деле, а именно: слабая мощность паровых котлов и насосов, не способность водонапорной башни выделять достаточное количество воды для обслуживания отдаленных частей города, качество воды было неудовлетворительное, поскольку в нее проникали местные отходы, а также водопроводные трубы начали прогнивать, что тормозило подачу воды [Храмцов, 2013, с. 279]. Все это приводило к мысли о невыгодности содержания деревянного водопровода.

Тюменская Городская дума совместно с управой занялись вопросом разработки нового противопожарного водопровода, который отлаженно работал и был оснащен фильтрами для

подачи более качественной воды населению. В 1908 г. состоялось собрание думы по решению водопроводного вопроса в г. Тюмени. Были заслушаны доклады различных архитекторов, инженеров, а также изучен опыт других городов, в указанный год сделана попытка обращения к губернатору о выделении средств городу из капитала Тобольской губернии в размере 350 тыс. руб. и обязательство погасить в течение 50 лет [Миненко, 2004, с. 407]. Однако эти деньги удалось получить лишь в 1913 г. и не в полном объеме, а только 297 тыс. 66 руб [Храмцов, 2013, с. 279].

В 1911 г. была организована Водопроводная комиссия, в задачи которой вошли рассмотрение проекта новой водопроводной системы и поиск денежных средств на его установление. Комиссия собиралась с 1912 по 1914 г. За это время удалось принять важные решения: при работах на насосной станции перейти с паровой силы на электрическую, деревянные пожарные колодцы заменить бетонными и для постройки водонапорной башни выбрать место на Базарной площади [ГАТО, Л. 94].

Как отмечалось ранее, на строительство водопровода было выделено меньше средств, чем предполагалось, поэтому Городской думой было принято решение отказаться от установки труб в заречной части города [ГАТО, Л. 3 об].

В 1914 г. произошло несколько обстоятельств, повлиявших на завершение строительных работ. Во-первых, в заречной части города произошло наводнение и местной властью были приняты меры по решению данной ситуации, а во-вторых, начавшаяся Первая мировая война создала несколько препятствий для завершения строительства водопровода [Храмцов, 2013, с. 281].

В 1915 г. были построены первая водонапорная башня на Ишимской улице (совр. Орджоникидзе), деревянные трубы заменили чугунными, а водопроводная сеть значительно расширилась [ГАТО, с. 4].

В 1916 г. строительство водопровода в Тюмени завершилось. Горожане получили воду, отвечающую санитарным нормам своего времени, а также систему, способствующую борьбе с пожарами [Миненко, 2004, с. 407].

Подводя итог, можно сделать вывод, что развитие водопроводного дела в Санкт-Петербурге и Тюмени были следствием разных обстоятельств. Для Петербурга, как столичного города на первом месте было важно не отставать от европейских городов и принимать нововведения, а также бороться с различного рода эпидемиями. Для Тюмени как крупного провинциального города Западной Сибири устройство водопровода помогало справиться с огненной стихией и облегчить доставку воды населению. В Тюмени благодаря слаженной работе местных органов и помощи предпринимателей удалось в короткие сроки создать водопроводную сеть, что вывело провинцию в санитарном отношении в лидеры среди городов Тобольской губернии. В Санкт-Петербурге ситуация обстояла сложней, поскольку значительную роль играл природно-климатический фактор, который нельзя не учитывать при развитии санитарии. Поэтому Петербург нуждался в индивидуальной водопроводной системе и фильтрах, которые всем остальным городам могли не подойти.

В то же время стоит отметить, что при всех своих отличительных особенностях Санкт-Петербург и Тюмень имели общее. Провинциальный город Западной Сибири развивался с быстрыми темпами, поэтому в своем формировании не уступал столице. Для становления водопроводной системы в городах чувствовалось взаимодействие местной власти и горожан. А события первой половины XX в. не остановили строительство водопровода, но и помогли скорректировать проекты.

Литература

1. Алтухов М. И. Отчет об изысканиях ключевой воды для водоснабжения Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург: тип. М-ва пут. сообщ, 1896. 379 с.
2. Быкова Д. И. Санитарное состояние водопроводной системы Санкт-Петербурга в конце XIX — начале XX веков // Молодежный научный форум. 2018. С. 5–9.
3. Высочайше утвержденное 16-го июня 1870 года городовое положение с объяснениями. Санкт-Петербург: Хоз. деп. М. В. Д., 1870. 243 с.
4. ГАТО. Ф. И-2. Оп. 2. Д. 489 а.
5. ГАТО. Ф. И-2. Оп. 1. Д. 547.

6. Грибоедов К. Д. Проект канализации и водоснабжения гор. С.-Петербурга. Санкт-Петербург: Гор.тип, 1909. 93 с.
7. Гюбнер Ю. Ю. Статистические исследования санитарного состояния Санкт-Петербурга: 1870 г.: С хромополитогр. сан. картой. Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург: Гор.тип, 1872. 173 с.
8. Дубовская Е. И расстарался голова народа ради .... // Тюменская правда. 2014. URL: http://tyumpravda.ru/obshestvo-main/20598-i-rasstaralsya-golova-naroda-radi (дата обращения: 09.06.2022).
9. Иваненко А. С. Четыре века Тюмени. Очерки живой истории старинного сибирского города. Тюмень: Радуга-Т, 2004. 368 с.
10. Из истории тюменского городского водопровода. Государственный архив Тюменской области. Тюмень, Изд-во ГАТО, 1998. С. 9.
11. Карлович В. Основания и фундаменты. Санкт-Петербург: Тип. Ф.Сущинскаго, 1869. 468 с.
12. Кашкадамов В. П. Санитарное состояние г. Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург. Городская типография, 1909. 54 с.
13. Король Ж. В. Деятельность институтов местного управления по благоустройству городов Западной Сибири во второй половине XIX — начале XX вв.: автореф. дис. канд. ист. наук. Тюмень, 2010.
14. Линдлей В. Водостоки столичного г. Санкт-Петербурга сэра Вильяма Линдлея. Проект на устройство водостоков на пространстве между р. Б. Невою и Обводным каналом. Пояснительная записка. Санкт-Петербург: тип. Шредера, 1884. 18 с.
15. Миненко Н. А. Тюмень: летопись четырех столетий. Санкт-Петербург: Русь, 2004. 510 с.
16. Общество петербургских водопроводов. Устав С.-Петербургского водопроводного общества: [Утв. 10 окт. 1858 г.]. Санкт-Петербург], 1858. 17 с.
17. Оппенгейм А. Н. Краткий очерк современного состояния городского санитарного дела в Санкт-Петербурге. Санкт-Петербург: тип. П. Е. Ознобищева, 1903–17 с.
18. Сборник материалов по проектам переустройства водоснабжения города С.-Петербурга. Санкт-Петербург, 1902. 369 с
19. Сладков А. В. Проектирование и строительство водоснабжения и канализации. Москва: Стройиздат, 1988. 206 с.
20. Татарникова А. И. Санитарное благоустройство городов Западной Сибири в конце XIX — начале XX века // Вестник Новосибирского государственного университета. 2016. Т. 15, № 8. С. 96–107.
21. Тимонов В. Е. Водоснабжение и водостоки. Санкт-Петербург: тип. Ю. Н. Эрлих, 1889. 551 с.
22. Тобольские губернские ведомости. — 1864. № 36. С. 299–301.
23. Храмцов А. Б. Тюменские власти в деле организации водоснабжения города (1862–1919 гг.) // Стратегические проекты освоения водных ресурсов в XXI веке: правовые, социально-экономические и экологические аспекты: сб. докл. Междун. научно-практ. конф. — Тюмень: РИО ТюмГАСУ, 2013. С. 271–281.
24. Шерстнева Е. В. Благоустройство городов и санитарный надзор в России в конце XIX — начале XX века // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2015. № 2. С. 52–56.

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

Eugeny N. Drozhilin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. М. Захаров, канд. ист. наук
amzaharov@herzen.spb.ru

УДК 94 (47)

Закон о государственном предприятии, замысел, значение, результаты

Аннотация. Рассматривается закон о государственном предприятии, один из ключевых законов, затронувших экономику СССР в перестройку. Автор приходит к выводу о том, что в данной реформе были заинтересованы не только реформаторы-рыночники, но и министерская бюрократия.

Ключевые слова: министерство, рыночные реформы, государственное предприятие, СССР.

The law on state-owned enterprises: The original concept, role, results

Abstract. The article discusses the law on state-owned enterprises as one of the key instruments that affected the USSR economy during perestroika. The research concludes that the reform benefited not only market reformers, but also ministerial bureaucrats.

Keywords: ministry, market reforms, state-owned enterprise, USSR.

1987 год — третий год, когда руководителем СССР являлся М. С. Горбачёв, в стране уже началась перестройка, но до сих пор реформы носили ограниченный характер. Программа ускорения не давала желаемых результатов, поэтому у Горбачёва появились замыслы о более радикальной реформе [Горбачёв, 1995, с. 346]. Этой реформой и стал закон, вышедший 30 июня 1987 года, который получил название «О государственном предприятии».

Сам Горбачёв был сторонником глобальных реформ в экономической сфере, поэтому он привлекал для работы над текстом тезисов и доклада, с которыми собирался выступать на пленуме сторонников рыночных реформ [Горбачёв, 1995, с. 347]. Настрой и цели рыночников в принципе хорошо известны, их описал в интервью газете «Аргументы и факты» один из разработчиков — А. Г. Аганбегян: отход от бюрократического централизма и расширение самостоятельности предприятий, реформы цен, банковской системы. Как и большинство рыночников, Аганбегян желал ещё более радикальных преобразований, хотя признавал, что реформа 1987 года зашла дальше, чем т. н. «Косыгинская реформа» 1965 года [Нам нужна такая система управления, которая бы отвечала новым принципам хозяйствования, сути экономических методов. Время реальных дел. Аргументы и факты, 1987]. Таков был настрой рыночников.

Традиционно считается, что кроме сторонников отхода от директивного планирования реформу никто не поддерживал. Все остальные либо были противниками, либо не имели активной позиции. Однако, как пишет сам Горбачёв: «Открыто против реформы никто выступать не осмеливался, все были „за“, но предлагались половинчатые, двусмысленные решения…» [Горбачёв, 1995, С. 348]. Горбачёв винил представителей министерств и ведомств в том, что они хотели забраковать реформу, но я считаю, что это было не совсем так. Для того чтобы понять, какие интересы были у высшего руководства страны, нужно рассмотреть некоторые тенденции в развитии страны, которые предшествовали перестройке.

Как отмечает Г. И. Ханин, ещё с момента смерти Сталина плановая экономика СССР начала деградировать. Связано это было с последовательным уменьшением числа плановых показателей, с 1953 по 1958 они упали в 5 раз, тогда же государство отказалось от планирования норм выработки. Связано это было с деградацией личного состава высших руководящих кадров. Эта же тенденция продолжилась и в период начала брежневского руководства, в 1968 году количество плановых показателей было ещё почти в 3 раза меньше, чем 10 лет назад. К концу жизни Брежнева была попытка провести обратную реформу, но с его смертью о реформе забыли. В период брежневского руководства также широко распространилась бездеятельность в управленческом аппарате, всё мягче становились наказания за провалы, всё пассивнее становились не только министры, но и директора предприятий [Ханин, 2008, с. 137–139, 312, 324–326, 329–330].

На мой взгляд, на основании этих отрицательных тенденций, развивавшихся в руководстве СССР в годы, предшествующие перестройке, можно сделать вывод, что значительная часть министерств была заинтересована в расширении полномочий предприятий. Поскольку это означало не только фактическое, но и юридическое закрепление перераспределения обязанностей «сверху вниз». При этом министерства не желали внедрения полноценной рыночной экономики и утраты своих привилегий.

Рассмотрим, как в самом законе сочетались новые порядки и передача полномочий предприятиям со стремлением руководящих органов сохранить свои привилегии. Для этого надо выделить основные положения закона.

1) Предприятия функционируют на основе хозрасчёта, самофинансирования и самоуправления. Доход формируется за счёт реализации продукции, из дохода же выделяются деньги на оплату расходов, выплату зарплат и т. д. Предприятия могут как угодно распоряжаться своим имуществом, самостоятельно составляют годовые и пятилетние планы [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст.1.2, 2.2, 4.4, 10.1–10.4, 19].

2) Допускается закрытие предприятия, работникам гарантируются социальные льготы на продолжительное время [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст. 23];

3) Среди всех прочих расходов можно выделить расходы на научные исследования, обновление, ремонт и расширение основных фондов, социальную политику, которые предприятия теперь должны были нести самостоятельно. На эти задачи государство могло дополнительно выделять деньги [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст. 3.3, 3.6, 11, 12.2, 13].

4) Руководство вышестоящим органом осуществляется при помощи обязательного госзаказа, министерство не имеет права требовать свыше плана, но может вмешиваться в ценовую политику, регламентировать выпуск товаров, чтобы бороться с монополизацией. Министерство вправе давать указания в рамках своей компетенции. Часть средств предприятия в обязательном порядке поступает Совмину СССР [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст. 9].

5) Несмотря на то, что предприятие обязано было становиться прибыльным, законодательство предусматривало «временную плановую убыточность», в таком случае оно финансировалось вышестоящим органом [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст. 17.4].

6) За завышение цен прибыль изымалась в пользу государства, и выплачивался штраф. Договорные цены можно было устанавливать на индивидуальные заказы и новую продукцию, но и эти цены государство могло регулировать [Закон «О государственном предприятии», 1987, ст. 17.8, 17.10].

Как видно из первых выделенных мной пунктов, предприятия теперь функционировали практически как субъект рыночной экономики. Однако, как видно из последующих пунктов, на них были наложены и значительные ограничения.

Начать следует с полномочий министерств, прежде всего это обязательный госзаказ, который значительно сокращал возможности предприятия для самостоятельной деятельности. А если учитывать, что к оптовой торговле планировалось перейти лишь спустя пять лет, то министерства контролировали практически всю ресурсную базу предприятий [Нам нужна такая система управления, которая бы отвечала новым принципам хозяйствования, сути экономических методов. Время реальных дел // Аргументы и факты, 1987]. Исходя из закона, министерства могли практически полностью регулировать деятельность предприятий, но ключевое здесь то, что они именно могли, но были уже не обязаны. В законе нет чёткого барьера для повышения цен, после которого руководящие органы были обязаны их занизить, всё зависело от их воли. Примечателен и пункт, предполагавший «временную плановую убыточность», по сути, он означал, что если министерству было нужно, оно могло принудить предприятия полностью игнорировать принципы хозрасчёта. И тут всё зависело лишь от прихоти конкретного министерства или руководящего органа.

При всём этом в законе не было никаких оговорок в пользу министерств по поводу статей, обязывавших предприятия заниматься научной деятельностью, составлять собственные планы развития, осуществлять обновление фондов, заниматься социальной политикой. Это, на мой взгляд, очень показательно. Министерства не хотели отдавать права контроля цен, производства, но вот всё, что отягощало их, они без колебаний скинули на предприятия. Всё это, на мой взгляд, является логическим завершением тенденции по дистанцированию высшего руководства от управления страной.

В итоге получившееся положение совсем не устроило сторонников реформ. Уже через год после реформы журналист В. И. Селюнин критиковал закон за обязательный госзаказ и за то, что он не меняет принципов планирования и даже предрекал реформе такую же судьбу, какая была у «Косыгинской реформы» [Селюнин, 1988, с. 162–163].

Впрочем, несмотря на свою ограниченность, реформа имела значительные последствия. А. В. Островский критически оценивал реформу и приводил данные о том, что из-за того, что предприятиям разрешили сбывать продукцию по договорным ценам, начался спад производства товаров массового спроса, которые по договорным ценам было не сбыть. Это лишь усилило дефицит товаров [Островский, 2011, с. 269–271].

В пореформенные годы уменьшилась также доля прибыли, которую предприятия вносили в государственный бюджет и резко, с 16 до 41 % за год выросла доля, выделяемая на фонды экономического стимулирования. Таким образом, реформа привела ещё и к сокращению государственных доходов и росту денежных выплат работникам, чем породила необеспеченный спрос, что впоследствии усугубило дефицит. Перераспределение прибыли в пользу выплат

рабочим также привело к сокращению расходов на ввод новых производственных фондов, что вело к их дополнительному износу и устареванию. Финансовое положение предприятий также не улучшилось, с 1987 до 1988 года задолженность предприятий банкам упала с 8.5 до 6.3 млрд рублей при этом задолженность по взаимным расчётам между собой выросла с 4 до 15.6 млрд рублей, а в 1990 достигла 32.8 млрд. рублей. Официальная статистика также отмечает усугубление дефицита, это отображается в том, что с каждым годом истощались товарные запасы в розничной торговле, однако, эта тенденция берёт начало ещё с 1985 года [Статистический ежегодник Госкомстат СССР, 1991, с. 21, 31, 116, 289].

Таким образом, закон «О государственном предприятии» не устроил сторонников рыночных преобразований, многие из которых принимали участие в его разработке. Все они желали большего. На экономику закон оказал отрицательное воздействие, ожидаемого повышения эффективности не произошло. Зато закон оказался удобным для министерств. Они сохраняли контроль над предприятиями, если им было это нужно, при этом с них спадала значительная доля ответственности и даже та возможность пресечения необоснованного завышения цен, как мы могли убедиться, не использовалась ими в нужной мере. На основании этого можно сделать вывод, что главными выгодополучателями от данного закона стали именно министерства и отдельные предприятия, а не государство, общество или сторонники рыночных реформ.

Литература

1. Горбачёв М. С. Жизнь и реформы. В двух книгах. Книга 1. Москва: Изд-во Новости. 1995. 600 с.
2. Закон СССР от 30 июня 1987 г. N 7284-XI «О государственном предприятии (объединении)». Контур норматив. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId = 1&documentId = 35638 (дата обращения: 17.04.2023).
3. Народное хозяйство СССР в 1990 г.: Статистический ежегодник Госкомстат СССР. Москва: Финансы и статистика. 1991. 752 с.
4. Островский А. В. Глупость или измена? Расследование гибели СССР / Москва: Крымский мост-9Д, 2011. 863 с.
5. Селюнин В. И. Глубокая реформа или реванш бюрократии // Знамя. 1988. № 7. 155–167 с.
6. Ханин Г. И. Экономическая история России в новейшее время. Том 1. Экономика СССР в конце 30-х годов — 1987 год. Новосибирск: Б. изд, 2008. 516 с.
7. Нам нужна такая система управления, которая бы отвечала новым принципам хозяйствования, сути экономических методов. Время реальных дел // Аргументы и факты. 04.07.1987. URL: https://archive.aif.ru/archive/1648734 (дата обращения: 17.04.2023).

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

Kseniya Yu. Leonteva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. С. Степанова, д-р филос. наук
rojkseniya@yandex.ru

УДК 728.8(470+571)”17”

Малоизвестная усадьба князей Кантемиров. К проблеме сохранения культурного наследия малых городов России

Аннотация. Рассматривается проблема сохранения культурного наследия малых городов России, рассмотренной на примере истории бытования усадьбы князей Кантемиров в городе Дмитровске Орловской области. Сделан акцент на необходимости научной реставрации усадьбы и возможности привлечения в город туристического потока.

Ключевые слова: Кантемир, город Дмитровск, Орловская область, городская архитектура, малые города России, реставрация, туризм, музей-заповедник.

On preservation of cultural heritage of small towns of Russia: The little-known estate of the princes Kantemirs

Abstract. The article focuses on the preservation of cultural heritage in small Russian towns. In particular, it discusses the case study of the princes Kantemirs' estate in Dmitrovsk, Oryol Oblast, Russia. The article highlights the need for the evidence-based restoration of the estate and attracting more tourists to Dmitrovsk.

Keywords: Kantemir, Dmitrovsk, Oryol Oblast, urban architecture, small towns of Russia, evidence-based restoration, tourism, open-air museum.

В современной России проблема сохранения культурного наследия малых городов является крайне актуальной. В условиях тотальной урбанизации, когда население страны всё стремительнее перемещается в крупные города, провинциальные городки постепенно утрачивают необходимые для существования условия. Не имея предприятий промышленности и достаточного числа рабочих мест (особенно в дотационных для федерального бюджета регионах), они не располагают финансовой базой для сохранения своего культурного и архитектурного наследия. Некоторые исследователи, занимающиеся данной проблемой, говорят о том, что непосредственно само культурное наследие малых городов может послужить драйвером социально-экономического развития региона своего местонахождения, став привлекательным объектом для развития внутреннего туризма и создав остро необходимые для провинции рабочие места. П. М. Шульгин в своей статье приводит несколько примеров успешной реализации самой, по его мнению, приемлемой для РФ формы изучения и сохранения памятников культурного наследия — создание тематических или природных музеев-заповедников. Например, в Пушкиногорском районе Псковской области, благодаря деятельности музея-заповедника «Михайловское», в зависимости от сезонности формируется до трети рабочих мест района, а финансовые поступления в бюджет поселения составляют 30–40 % его объёма. Финансовыми и социальными бустерами для своих регионов служат Кирилло-Белозерский музей-заповедник (Вологодская область), музей-заповедник «Ясная Поляна» (Тульская область), музей-заповедник «Тарханы» (Пензенская область). [Шульгин, 2019, с. 14].

На расстоянии 89 километров от города Орла находится город Дмитровск. Названный так в честь своего основателя господаря Молдавии Дмитрия Кантемира, он является самым молодым городом Орловской области, но, к сожалению, пожалуй, самым неизвестным. А между тем, Дмитровск, несомненно, обладает туристическим потенциалом, ввиду интересной истории своего создания в результате дипломатической политики Петра I и развития по воле Екатерины II. Целью данной работы является рассмотрение возможности организации музея-заповедника в малоизвестной усадьбе князей Кантемиров в городе Дмитровске Орловской области.

Дату основания города Дмитровска относят к лету 1711 г. В результате неудачного для Петра I Прутского похода Дмитрий Кантемир, выступавший союзником российского императора в борьбе против турецкого султана, вынужден был покинуть Молдавию и переселиться в Россию. Пётр I, ценивший Кантемира, возместил ему понесённые имущественные потери. Среди пожалованного Дмитрию Кантемиру имущества значилось около 1000 крестьянских дворов в Севском уезде Комарицкой волости. На высоком берегу реки Общерицы, на оживлённом Киево-Московском тракте князь Кантемир строит свою усадьбу. Посёлок, возникший возле новой усадьбы, получил название по имени своего основателя — Дмитриевка. С течением времени слобода разрослась и стала называться селом Дмитровкой.

По всему периметру усадьбы тянулась крепостная стена высотой около 2,5 метров и толщиной около 70 сантиметров. Стена состоит из одинаковых звеньев (прясел), украшенных глухой аркой внутри. Звенья связаны между собой одинаковыми столбами, имеющими внизу небольшие уступы. По всем четырём углам прямоугольной стены были построены каменные башни, круглые в плане с шатровым завершением и бойницами в верхнем ярусе. Стена сильно по-

страдала во время Великой Отечественной войны и далее, не имея должного ухода, продолжила разрушаться. До наших дней сохранилось около 1466 метров стены и 2 угловые башни [Минакова, 2019, с. 39].

Усадьба имела восточные парадные и западные хозяйственные ворота. До наших дней сохранились только восточные, но в заложенном состоянии. В западной части располагался деревянный господский дом с надворными постройками. Сохранилось письмо Антиоха Дмитриевича Кантемира — младшего сына Дмитрия Кантемира, из которого можно сделать вывод, что парк усадьбы был украшен бронзовыми скульптурами [Минакова, 2019, с. 40]. Сыновья Дмитрия Кантемира Матвей и Сергей писали: «Родитель наш… Дмитриевку построил для своего покою, по своему имени, на порожжем месте, на котором никакого строительства не было, и назвал Дмитриевкою» [Музалёв, 1987, с. 19].

В 1721 г. Кантемир по своим чертежам начал строительство каменной церкви во имя своего небесного покровителя Святого Великомученика Димитрия Солунского. Храм построен в стиле петровского барокко, однокупольный восьмерик на четверике. В 1789 г. церковь была перестроена, к ней пристроили просторную трапезную и колокольню. Храм Димитрия Солунского был единственной церковью в Дмитровске до 1787 г., в дальнейшем горожане называли его Старым Собором [Неделин, Ромашов, 1998, с. 85]. Церковь сохранилась до наших дней. Дмитрий Константинович умер в Дмитриевке 21 августа 1723 г., тело князя отпевали в каменной церкви соседнего села Морева. Церковь сохранилась до наших дней, но находится в аварийном состоянии.

В последующие годы усадьбу наследовали сыновья Дмитрия Кантемира Константин и Сергей. По завещанию последнего Дмитриевка отошла в государственную казну и в 1797 г. была пожалована Павлом I канцлеру Александру Андреевичу Безбородко. В 1863 г. усадьба была выкуплена городскими властями города Дмитровска под городской парк. Продолжает существовать в этом качестве и сегодня.

А село Дмитровка постепенно разрасталось и, находясь в выгодном географическом положении на Киево-Московском тракте, стало купеческим торговым центром. Бурное экономическое развитие села привело к тому, что 25 июня 1782 г. императрица Екатерина II подписала указ о преобразовании села Дмитровки в уездный город Дмитровск с переводом сюда всех присутственных мест из города Лугани и о переименовании всего уезда из Луганского в Дмитровский [Полное собрание законов Российской империи, СПб., 1830, с. 610].

Первая половина XIX в. в истории Дмитровска стала периодом активного строительства и развития города. Богатые купцы и энергичные мещане строили каменные жилые дома и жертвовали крупные суммы на постройку каменных церквей. Их к концу XIX в. в Дмитровске было уже семь. В городе действовало реальное училище и женская гимназия. Функционировал Дом общественного призрения для сирот и одиноких стариков. Множественные каменные купеческие дома с лавками и магазинами украшали улицы города. Был выстроен в камне корпус присутственных мест. Развивалась и промышленность, правда, в некрупных формах небольших заводов.

Постепенно город утратил своё выгодное расположение, новую дорогу из Москвы в Киев построили в стороне от Дмитровска. В строительстве железной дороги, о котором купцы города просили правительство, было отказано. Затем последовали военные потрясения двух революций и Великой Отечественной войны. Архитектурный облик города сильно пострадал. Из семи церквей были разрушены шесть. Каменные здания заводов и городских учреждений, а также часть усадьбы Дмитрия Кантемира были взорваны отступающими немецко-фашистскими оккупантами. В огне войны погибло множество жилых зданий. После войны центр города наскоро застраивался одноэтажными деревянными домами, что сильно упростило архитектурный облик города.

Город Дмитровск в настоящее время входит в состав так называемого Бирюзового кольца России, объединяющего в туристический маршрут архитектурные и исторические достопримечательности Орловщины. Но маршрут не пользуется популярностью у туристов ввиду отсутствия необходимой туристической инфраструктуры и экскурсионных программ. Форма организации музея-заповедника предполагает то, что в ведение государственной структуры попадают не только архитектурный памятник и музейные предметы, но и некоторая хозяйственная база, в том числе и объекты недвижимости [Шульгин, 2019, с. 13]. Следовательно, появляется возможность сохранить не только усадебные постройки и ландшафты, но и купеческие

дома XIX в., в которых можно разместить части туристической инфраструктуры — гостиницы, учреждения общественного питания, информационно-туристические центры. А. Ю. Тихонова в своей статье выделяет основные средства, направленные на сохранение культурного наследия. Среди них такие, как музеефикация, Интернет-ресурсы, событийные мероприятия [Тихонова, 2019, с. 193]. В случае с музеем-усадьбой князей Кантемиров в Дмитровске существует огромный перечень возможных событийных мероприятий, таких как исторические реконструкции различных периодов, в том числе ВОВ, фольклорные праздники и фестивали, мероприятия, связанные с сельскохозяйственной деятельностью района.

В завершение можно сделать следующие выводы.

1. Организация музея-усадьбы князей Кантемиров в Дмитровске позволит сохранить уникальный памятник градостроительной архитектуры XVIII в., создаст необходимые условия для научного изучения объектов и их реставрации.
2. Город Дмитровск обладает туристическим потенциалом, имея необходимую материально-техническую базу для создания туристической инфраструктуры — объекты недвижимости, автомобильную трассу «Дмитровск — Орёл».
3. Помимо музеефикации усадебного пространства, в Дмитровске можно применить такую форму сохранения культурного наследия, как событийные мероприятия.
4. Создание музея-усадьбы князей Кантемиров станет своего рода импульсом для социально-экономического развития Дмитровского района, обеспечив остро необходимые в условиях провинциального города рабочие места и пополняя муниципальный бюджет доходами, полученными в результате привлечения в город туристического потока.
5. Безусловно, создание музея-усадьбы князей Кантемиров требует финансовых дотаций из федерального бюджета и разработки необходимой правовой базы.

Литература

1. Минакова С. В. Дмитровская усадьба Князя Кантемира // Историко-архитектурные очерки о Кантемировской усадьбе в г. Дмитровске Орловской области. Орёл: Издательство «Картуш», 2019. 112 с.
2. Музалёв И. Н. Дмитровск. Тула: Приокское книжное издательство, 1987. 119 с.
3. Неделин В. М., Ромашов В. М. Архитектурные древности Орловщины. Орёл: Издательство «Вешние воды», 1998. 191 с.
4. Полное собрание законов Российской империи. Том XXI. С 1781 по 1783. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. 1083 с.
5. Тихонова А. Ю. Изучение и сохранение культурного наследия регионов России // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5. С. 193–201.
6. Шульгин П. М. Стратегия формирования культурного каркаса страны и использования культурного наследия в качестве драйвера социально-экономического развития российских регионов // Наследие и современность. 2019. № 2(4). С. 8–32.

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

Ekaterina O. Orlova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. Г. Рогушина, канд. ист. наук
katyunya.orlova.01@mail.ru

УДК 929

Участие А. И. Якубовича в событиях 14 декабря 1825 года

Аннотация. Рассказывается об участии А. И. Якубовича в событиях 14 декабря 1825 г. Мотивы «двусмысленного» поведения Якубовича в день восстания на Сенатской площади по сей день вызывают дискуссии. «Бравый кавказец», когда-то готовый пойти на самопожертво-

вание и взять на себя роль цареубийцы, в день выступления по непонятным до конца причинам повёл себя иначе, то переходя на сторону верных Николаю I частей и клянясь в верности императору, то вновь возвращаясь к мятежникам и убеждая их в правоте действий.
Ключевые слова: декабристы, личность в истории, А. И. Якубович, восстание декабристов, предпосылки провала восстания.

A. I. Yakubovich and his participation in the Decembrist Revolt

Abstract. The article discusses the participation of A. I. Yakubovich in the Decembrist Revolt on 14 December 1825. The reasons for his 'ambiguous' behavior during the revolt are still a matter of debate. For the reasons unknown, the 'Brave Caucasian' once ready to sacrifice himself and assume the role of a regicide, behaved differently during the revolt — he took the side of the military units loyal to Nicholas I, swore allegiance to the emperor, and then joined the rebels and tried to convince them that what he did was right.
Keywords: Decembrists, personality in history, A. I. Yakubovich, the Decembrist Revolt, prerequisites for the failure of the revolt.

В «Алфавит членам бывших тайных злоумышленных обществ…», составленный А. Д. Боровковым, было включено более 500 имён декабристов и лиц, проходивших по следствию о восстании 14 декабря 1825 года [Нечкина, 1988, с. 215–345]. Даже по примерным подсчётам более половины упомянутых в данном документе личностей на данный момент мало изучены исторической наукой. Особо примечательна среди них фигура Александра Ивановича Якубовича, сыгравшего в некотором роде роковую роль в день восстания на Сенатской площади. Поведение А. И. Якубовича, возможно, повлияло на исход выступления не меньше, чем поступок «несостоявшегося диктатора» С. П. Трубецкого, однако изучена личность Якубовича в значительно меньшей степени. В данной статье освещается участие Якубовича в событиях 14 декабря 1825 года и его роль в восстании декабристов.

Начать, как нам представляется, следует со дня накануне восстания, а именно с заключительного совещания заговорщиков, состоявшегося 13 декабря на квартире К. Ф. Рылеева. Именно на этом совещании были окончательно распределены роли, каждый из будущих декабристов должен был «знать своё место и время» в момент грядущего выступления. Согласно плану, как позднее на следствии признавался сам Якубович, в день восстания ему предстояло вывести на площадь Гвардейский экипаж [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 302]. Именно в его казармы Якубович и отправился по завершении совещания. Я. А. Гордин утверждает, что задачей подконтрольных Якубовичу частей был захват Зимнего дворца [Гордин, 1989, с. 164], что соответствует показаниям Рылеева, согласно которым гвардейцы под командованием Якубовича, помимо взятия дворца, должны были ещё и арестовать императорскую фамилию [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 297]. Однако сам «бравый кавказец», отвечая на вопрос следствия, отрицал этот факт, признавая при этом, что должен был вывести войска на Дворцовую или Петровскую площадь и «кричать "Ура Константину!", пока не соберётся Совет и Сенат» [Там же, с. 285]. Но что бы ни было главной целью поднятых Якубовичем в день восстания войск, «очаровывать» своей храбростью офицеров-моряков их потенциальный предводитель начал уже поздним вечером 13 декабря. Побеседовав с несколькими командирами и моряками, Якубович, уходя, обратился к ним: «Господа, хотя я и не сомневаюсь, чтобы вы не были храбры, но вы ещё все никогда не были под пулями, и я вам покажу пример собою» [Гордин, 1989, с. 213]. Красноречие и героизм, проявлявшийся даже в самой фигуре Якубовича, в его лице с черной повязкой, закрывавшей рану, полученную им в схватке с горцами, сразу же принесли свои плоды — уже 13 декабря большинство Гвардейского экипажа было готово наутро следовать за ним.

Однако уже к 6 часам утра 14 декабря позиция Якубовича неожиданно меняется. В это время он появляется у Александра Бестужева и сообщает ему о своём отказе «от сего поручения» (согласно версии Гордина — от поручения о взятии дворца, если же верить самому Якубовичу — от поручения о выводе Гвардейского экипажа на площадь), «предвидя, что без крови не обойдётся» [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 285]. Но и тут Якубович сразу же делает поправку, добавляя: «дав, однако же, слово, когда вся Гвардия соберется перед Сенатом

быть с ними [с восставшими]» [Там же]. Интересно отметить, что согласно позиции Гордина, «в эти минуты и началась трагедия 14 декабря 1825 года» [Гордин, 1989, с. 222].

Своё слово быть с восставшими на площади Якубович почти сдержал. Когда примерно в 10:30 утра по Гороховой, где находилась квартира Якубовича, проходил Московский полк, «бравый кавказец» присоединился к ним и впереди полка, воздев на острие сабли свою шляпу с белым пером, отправился на площадь [Бестужев, 1951, с. 71–72]. Однако позднее на следствии Якубович объяснит своё появление на площади отнюдь не верностью данному товарищам слову. Вот что мы находим в его показаниях о событиях 14 декабря: «Гуляя по тротуару, услышал шумы и крики “Ура!”. Увлечённый любопытством, пошёл навстречу, где присоединился к толпе, и кричал “Ура Константин!”. <…> я был в толпе, пока велели заряжать ружья» [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 280]. Особо интересно обратить внимание на последнюю фразу. Из неё можно сделать вывод, что единственным мотивом Якубовича, подтолкнувшим его к отказу от намерений заговорщиков, стала боязнь кровопролития. Однако сомнения в этом возникают, когда мы узнаём о дальнейших действиях Якубовича непосредственно на Сенатской площади. Наиболее точно поведение Якубовича охарактеризовал А. Е. Розен, написав: «он играл роль двусмысленную: то подстрекал возмутителей, то обещал императору склонить их к покорности» [Розен, 1984, с. 133]. Действительно, за время пока мятежные полки стояли на Сенатской площади, Якубович несколько раз то переходил на сторону императора, то вновь возвращался к восставшим. Любопытно посмотреть на его действия с двух противоположных ракурсов — с точки зрения декабристов и с точки зрения верных императору лиц и самого Николая Павловича. Из воспоминаний Михаила Бестужева мы узнаём, что, едва оказавшись на Сенатской площади, Якубович вновь заявил о несбыточности затеянного дела, и вскоре, сославшись на страшную головную боль, вовсе пропал [Бестужев, 1951, с. 72–73]. Однако «храбрый кавказец» не удалился с площади, а направился к императору. О чём же Якубович говорил с государем? Согласно версии М. Бестужева, Якубович «в избытке своих верноподданнических чувств» просил Николая Павловича разрешить ему вести переговоры с мятежниками и попытаться убедить их отказаться от своих планов [Там же, с. 74]. Упоминание об этом разговоре мы находим и в записках Николая I, запомнившего подошедшего к нему офицера Нижегородского драгунского полка, представившегося Якубовским (упоминая в своих записках нашего героя, император всякий раз фиксирует его фамилию с таким искажением). Согласно воспоминаниям императора, Якубович признался ему, что был на стороне мятежников, но, узнав об их намерениях, одумался, раскаялся и исполнен верности государю [Записки Николая I, 1926, с. 24.]. Также он сообщил Николаю, что в бунте участвует Московский полк почти в полном составе. Однако о желании раскаявшегося офицера обратить на путь законности и других восставших император в своих записках не упоминает. Напротив, Якубовича он удостаивает характеристик отнюдь не положительных, пишет, что «вся наружность его имела что-то особенно отвратительное», называет его «извергом во всем смысле слова» [Там же, с. 17, 24]. Принц Евгений Вюртембергский, находившийся в момент разговора с Якубовичем рядом с императором, в своих воспоминаниях также отмечает, что, несмотря на почтительность офицера, «выражение на лице его было таково, что верить ему не хотелось» [Из воспоминаний принца Евгения Виртемберского, 1926, с. 114].

Как мы видим, сведения о содержании разговора между Якубовичем и Николаем I в воспоминаниях декабристов и записках императора не совсем совпадают. Ещё большую путаницу в этот вопрос вносит последующий поступок Якубовича. Поговорив с государем, он быстро приблизился к каре и произнёс парадоксальную фразу. Человек, минуту назад признававшийся в раскаянии и верности императору, сказал восставшим: «Держитесь, вас крепко боятся», после чего вновь вернулся к государю и сообщил, что мятежники не согласны признавать императором никого, кроме великого князя Константина [Бестужев, 1951, с. 74; Гордин, 1989, с. 359]. «Челночная дипломатия» Якубовича продолжалась до тех пор, пока раздражение в каре не достигло апогея — позднее на следствии Якубович признался, что мятежные солдаты были готовы его заколоть. Так или иначе «посредничество» Якубовича между императором и восставшими не дало никаких результатов. По показаниям самого Якубовича, уйдя с площади, он возвратился домой и лёг спать, предварительно приготовив оружие, так как опасался бунтовщиков [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 280].

Безусловно двусмысленное поведение Якубовича вызвало разные оценки среди участников событий на Сенатской площади. И. Д. Якушкин, как и многие другие члены тайных обществ, в своих мемуарах отмечал, что истинные причины действий Якубовича так и остались для декабристов неизвестными. Розен в «Записках декабриста» в свою очередь высказывает убеждённость в том, что Якубович целенаправленно избрал роль парламентёра, посредника между императором и восставшими [Розен, 1984, с. 133]. В то же время Николай I напротив с уверенностью пишет о том, что истинным намерением Якубовича было лишь выпытать, что в действительности происходило внутри верных государю полков, чтобы мятежники могли, обладая этой информацией, «действовать по удобности» [Записки Николая I, 1926, с. 24]. Нельзя не оставить без внимания и оценку самим Якубовичем своих действий. В его следственном деле мы находим интересный текст, написанный им карандашом на заглавном листе журнала «Московское ежемесячное издание» (этот журнал давался для чтения заключённым декабристам): «Я имел высокие намерения, но Богу верно неугодно было дать мне случай их исполнить. Братцы! Не судите по наружности и не обвиняйте прежде времени» [Следственное дело А. И. Якубовича, 1926, с. 291].

Таким образом, мы приходим к выводу, что дать однозначную оценку действиям Якубовича на Сенатской площади невозможно. Однако какими бы причинами не было вызвано такое более чем двусмысленное поведение, с наибольшей уверенностью можно согласиться с одним — «метания» Якубовича, его отказ от заранее намеченного плана, если не сыграли решающую роль в поражении восстания декабристов, то точно явились одной из его предпосылок.

Литература

1. Бестужев М. <Мои тюрьмы>. Очерки и ответы 1869 г. Воспоминания Бестужевых / под ред. М. К. Азадовского. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1951. С. 51–338.
2. Гордин Я. А. Мятеж реформаторов: 14 декабря 1825 года. Ленинград: Лениздат, 1989. 398 с.
3. Записки Николая I о вступлении на престол // Междуцарствие 1825 года и восстание декабристов в переписке и мемуарах членов царской семьи. Москва; Ленинград: Госиздат, 1926. С. 9–35.
4. Из воспоминаний принца Евгения Виртемберского // Междуцарствие 1825 года и восстание декабристов в переписке и мемуарах членов царской семьи. Москва; Ленинград: Госиздат, 1926. С. 104–123.
5. Нечкина М. В. (ред.). Декабристы. Биографический справочник. Москва: Наука, 1988. 446 с.
6. Розен А. Е. Записки декабриста. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1984. 480 с.
7. Следственное дело Якубовича А. И. // Восстание декабристов: документы. Москва; Ленинград: ГИ, 1926. Т. 2. С. 275–304, 403–406.

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

Anton V. Perov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. Г. Рогушина, канд. ист. наук
antonborch1@yandex.ru

УДК 930

Состояние военно-морского флота Российской империи в первых кампаниях Семилетней войны

Аннотация. Рассматриваются некоторые аспекты состояния военно-морских сил России в начале Семилетней войны. Анализируется готовность русского флота к участию в первых кампаниях, а также его развитие в обозначенный период.

Ключевые слова: Семилетняя война, русский военно-морской флот.

State of the art of Imperial Russian Navy during the first campaigns of the Seven Years' War

Abstract. The article examines certain aspects of the state of the art of the Russian naval forces at the beginning of the Seven Years' War. It analyzes the readiness of the Russian fleet to participate in the first military campaigns as well as its development in the period under study.

Keywords: Seven Years' War, Russian Navy.

В первый год Семилетней войны русский военно-морской флот, как и сухопутная армия, участия в кампаниях против Пруссии не принимал. Однако в 1756 г. военно-морской флот активно готовился к предстоящей кампании. 6 апреля Конференция при Высочайшем дворе приказала Адмиралтейств-коллегии как можно скорее готовить корабли, фрегаты и галеры к боевым действиям. При этом планировалось, что галерный флот должен будет перевезти 500 чел. десанта с лошадьми в Лифляндию [Коробков Н. М., 1948, с. 47]. Также члены Конференции приказали доставить в Ригу морским путем осадный парк, состоящий из 8 двадцатичетырехфунтовых пушек, 8 восемнадцатифунтовых пушек, 1 девятипудовой мортиры, 6 пятипудовых мортир и 50 шестифунтовых мортирец. Вместе с артиллерией должны были быть перевезены снаряды по 300 выстрелов на каждое орудие, лошади, магазины, артиллеристы и мастеровые, всего 251 чел. [РГА ВМФ. Ф. 212. (1756 г.) Д. 8. ЛЛ. 1, 2].

Для перевозки груза у Адмиралтейств-коллегии не хватало ластовых судов, вследствие чего было решено воспользоваться грузовыми кораблями санкт-петербургских купцов. В результате специально созданной комиссии удалось найти 5 купеческих галиотов, владельцы которых из-за опасного осеннего времени попросили коллегию выделить им на время плавания опытных штурманов. В связи с нехваткой требуемых специалистов коллегия смогла выделить лишь 6 штурманов, 4 подштурманов и 2 учеников. В результате артиллерия с серьезной задержкой была доставлена в Ригу. Однако один из кораблей, на котором находились боеприпасы, сел на мель у о. Рогервик [Там же. ЛЛ. 21, 28, 34, 44, 47, 66, 102].

Схожая ситуация была в 1757 г. при перевозке 1 тыс. кирасирских лошадей из Киля в Ригу, которую курировал лично граф П. И. Шувалов. Вновь из-за острого недостатка казенных ластовых судов пришлось привлекать частные корабли, на которые назначались штурманы из коллегии. На этот раз перевозить груз обязался голландский купец. При подготовке судов к перевозке лошадей обозначился острый недостаток в плотниках, из-за чего их отправление задержалось. Также, во время перевозки лошадей в 1758 г. из-за шторма два корабля сбились с курса и до Риги не добрались. Всего коллегия потратила на данную операцию 1701 руб. 29 коп. ¾. [РГА ВМФ. Ф. 212. (1757–1758 гг.) Д. 30. ЛЛ. 4, 55, 56, 111, 138, 148].

Несмотря на то, что Конференция приказывала содержать «…при флоте довольное число ластовых судов, дабы не токмо к перевозу провианта, но и других тягостей способно употребляемы быть могли…», неудовлетворительное состояние относительно качества и количества ластовых судов в Адмиралтейств-коллегии было налицо [Коробков Н. М., 1948, с. 47]. Ластовых судов имелось: флейтов и пинков — семь, галиотов — пятнадцать. Необходимо отметить, что только для перевозки провизии для войск в 1757 г. было необходимо задействовать, как минимум, двадцать пять судов [РГА ВМФ. Ф. 212. (1757) Д. 15. ЛЛ. 14, 21].

Вследствие этого приходилось заключать подряды с частными лицами, что, во-первых, приводило к потере драгоценного времени и, во-вторых, требовало дополнительных финансовых затрат. Так, уже в 1758 г., для перевозки в Ригу артиллерийских снарядов коллегия вновь использовала наемные купеческие корабли [МИРФ Ч. X, 1879, с. 437].

5 мая 1757 г. был принят новый корабельный штат, четвертый за период елизаветинского царствования. Согласно ему, Российский военно-морской флот должен состоять из одного 100-пуш., восьми 80-пуш., пятнадцати 66-пуш., трех 54-пуш. кораблей, шести 32-пуш. фрегатов, двух прамов, трех бомбардирских судов, двух шняв, четырех пакетботов и девяноста галер [ПСЗРИ Т. XLIV. Ч. 1. Книга штатов., 1830. С. 57; РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 303. Л. 31].

К началу боевых действий флот имел в наличии кораблей: один 99-пуш., три 80-пуш., четырнадцать 66-пуш., три 54-пуш. (один из которых был отпущен под госпиталь); фрегатов:

шесть 32-пуш.; прамов: два 36-пуш.; бомбардирских судов: два (по две пятипудовые мортиры и две пятипудовые гаубицы на каждом); брандерное судно: одно, прамов: два. В Кронштадтской эскадре было двадцать два корабля, в Ревельской — девять [РГА ВМФ. Ф. 212. (1757) Д. 15. Л. 24 — Л. 24об.].

На этапе строительства находились: один 100-пуш., два 80-пуш., два 66-пуш., один 54-пуш. кораблей и один фрегат. Также для строительства еще восьми кораблей (двух 80-пуш., трех 66-пуш., трех 54-пуш.) и тех фрегатов был заготовлен лес [РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 288. Л. 28.; РГА ВМФ Ф. 218. Оп. 1. Д. 303. Л. 13].

К моменту своего вступления в войну русский флот по количеству кораблей практически соответствовал штату, не считая корабли первого и второго рангов, которые, при тех задачах, что стояли перед флотом на период конфликта, не могли себя в полной мере реализовать. Однако состояние имеющихся в строю кораблей было удручающим.

Например, у 66-пуш. корабля «Лесной», который планировалось использовать в кампании, при выводе из канала сразу же открылись множественные течи, из-за чего его вновь разгрузили и ввели в канал, который он уже не покинет [РГА ВМФ. Ф. 212. (1757) Д. 15. Л. 175].

В период кампании многие корабли вынуждены были вернуться в порты, по причине многочисленных неисправностей. 12 и 13 августа из-за открывшихся течей были отправлены в Ревель на ремонт 66-пуш. «Уриил» и «Москва». 18 августа 66-пуш. «Архангел Рафаил» во время шторма повредил грот-мачту и тоже вынужден был вернуться. 20 августа кампанию завершили фрегаты «Ягудил» и «Архангел Михаил» [МИРФ Ч. X, 1879, с. 377–378]. Серьезный урон получили корабли, находившиеся в эскадре, участвовавшей в осаде Мемеля. При этом основные повреждения были получены из-за погодных условий, а не из-за участия в боевых действиях. 8 мая у бомбардирского корабля «Юпитер» из-за крепкого ветра сломало бушприт, фок-мачту, фор-стеньгу, грот-рею и грот-брам-стеньгу. 9 мая у флагманского 66-пуш. корабля «Гавриил» из-за гнилости открылись серьезные течи, из-за чего он вынужден был 24 мая покинуть эскадру и уйти в Ревель на ремонт. Урон также получили бомбардирский корабль «Дондер» и фрегаты «Вахмейстер» и «Селафаил» [Там же, с. 381]. При осаде Мемеля повреждения от собственных же выстрелов получил «Дондер»: были повреждены гаубичные сани, выбиты стекла в капитанской каюте, расколото несколько бортовых досок и повреждена одна мортира [РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 356. Л. 30–30об.].

В октябре 1757 г. была сформирована комиссия для освидетельствования состояния вернувшихся из кампании кораблей Кронштадтской эскадры. Рапорты, которые подала комиссия в Адмиралтейств-коллегию были неутешительными.

На 80-пуш. кораблях «Св. Николай», «Св. Павел», «Иоанн Златоуст I» имелись во многих местах гнилость и течи. У 66-пуш. корабля «Уриил» были повреждены из-за штормов фок-стенга, фок-мачта форштевень и руль, были множественные гнилость и течи. 66-пуш. «Гавриил» имел множественные течи в носу и гнилость. 66-пуш. «Архангел Михаил» имел сильную гнилость на нижней палубе, из-за чего, во время крепкого ветра в корабле открывались течи. 66-пуш. «Москва» имела на двух палубах сильную гнилость и течи на нижней палубе. 66-пуш. корабли «Александр Невский», «Полтава», «Ингерманланд», «Иоанн Златоуст II» имели сильные течи и гнилость в множественных местах. Последнему во время кампании из-за сильной течи пришлось встать на ремонт прямо на воде. 54-пуш госпитальный корабль «Св. Николай» при дожде и сильном ветре имел на верхней палубе течи, что крайне пагубно влияло на состояние больных моряков [Там же. 2, 4, 4об, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 26.]. У прама «Дикий бык» из-за шторма переломало грот-мачту, были многие повреждения в такелаже и парусах [МИРФ Ч. X, 1879, с. 411].

В период кампании русский флот потерял фрегат «Вахмейстер», который сел на мель у о. Вульф и из-за сильного шторма затонул. Потеря севшего на мель фрегата указывает на еще одну острую проблему русского военно-морского флота — острую нехватку опытных штурманов. По штату корабли Кронштадтской эскадры должны были иметь 41 штурмана и 47 подштурманов. На деле же в эскадре служили 26 штурманов и 29 подштурманов [РГА ВМФ. Ф. 212. (1757) Д. 15. Л. 59].

26 сентября 1758 г. около Либавы во время шторма потерпел крушение 66-пуш. корабль «Москва», спущенный на воду в апреле 1750 г. Из 347 членов экипажа более 20 человек погибли [МИРФ Ч. X, 1879, с. 474–475]. Незадолго до своего крушения корабль, из-за ветхости, получил серьезные повреждения во время плавания: надломились фок-мачта и грот-мачта, отошли ватер-рельсы и стали расходиться стыки наружной обшивки, из-за чего открылись сильные течи [Лебедев А. А., 2018, с. 377.]. Корабль разваливался прямо в море.

19 сентября 1758 г., недалеко от датского города Торнбю, потерпел крушение, спущенный на воду в мае этого же года, 66-пуш. корабль, направлявшийся из Архангельска в Санкт-Петербург. Из 463 членов экипажа, 2 человека погибли во время шторма 13 августа, 16 человек погибли во время кораблекрушения 19 сентября, а 25 умерли позже в Дании [Квист М. В., 2015, с. 255–256.].

Потеря двух кораблей в кампанию, в которой военно-морские суда не принимали участия в сражениях, раскрывает сразу несколько проблем русского флота: плохое состояние кораблей, некоторые из которых буквально разваливались в море под крепким ветром; отдаленность одной из основных военных верфей страны от театра боевых действий; суровые погодные условия, в которых приходилось действовать экипажам; мелководье и мели Балтийской акватории, которые угрожали кораблям крупных рангов (три корабля при дрейфе разбились о мели). Также, необходимо отметить еще одну проблему, а именно — неудовлетворительное состояние некоторых вновь построенных судов. Так, спущенный на воду в июне 1758 г. пинк «Верблюд», покинув Архангельск, из-за сломанной мачты и открывшейся течи в корпусе вынужден был вернуться обратно [РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 288. Л. 6]. Немаловажную роль при этом играло низкое качество строительных лесов. Так, один из иностранных дипломатов того времени отмечал, что в России: «…флот в дурном состоянии, потому что корабли строят неискусно; … казанский дубовый и архангельский сосновый лес, употребляемые для кораблестроения, мягки и неплотны…» [Лебедев А. А., 2018, с. 375].

В период первых кампаний Семилетней войны на русском военно-морском флоте обозначилось сразу же несколько серьезных проблем. Несмотря на то, что численность кораблей почти соответствовала штату, большинство из них были малопригодны к продолжительной службе из-за ветхости. По этой причине к началу войны пришлось разобрать семь кораблей и два фрегата. Многие оставшиеся суда из-за гнилости не могли находиться в море дольше нескольких месяцев. Некоторые корабли были вынуждены покидать эскадры прямо во время кампаний из-за полученных в море повреждений и открывавшихся течей. Существовал дефицит казенных грузовых судов. Впрочем, на смену разломанным и обветшавшим кораблям строились новые. С 1756 по 1758 г. на воду было спущено 13 военных судов. Однако при строительстве новых кораблей также возникали проблемы, основными из которых были качество строительного леса и суровые климатические условия, при которых строилось большинство из них. Весь этот спектр проблем был характерен для русского военно-морского флота и в последующие кампании Семилетней войны.

Литература

1. РГА ВМФ. Ф. 212. (1756 г.) Д. 8.
2. РГА ВМФ. Ф. 212. (1757) Д. 15.
3. РГА ВМФ. Ф. 212. (1757–1758 гг.) Д. 30.
4. РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 288.
5. РГА ВМФ Ф. 218. Оп. 1. Д. 303.
6. РГА ВМФ. Ф. 218. Оп. 1. Д. 356.
7. Материалы для истории русского флота: Часть X. — Санкт-Петербург: Тип. Морского Министерства в Главном Адмиралтействе, 1879. — 758 с.
8. ПСЗРИ Т. XLIV. Ч. 1. Книга штатов. — Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. — 126 с.
9. Семилетняя война. Материалы о действиях русской армии и флота в 1756–1762 гг. — Москва: Военное издательство Министерства Вооруженных Сил Союза ССР, 1948. — 916 с.
10. Лебедев А. А. «Если завтра война…». О некоторых особенностях состояния русского корабельного флота в конфликтах XVIII — первой половины XIX вв. — Санкт-Петербург: Издательско-полиграфический комплекс «Гангут», 2018. — 596 с.
11. Квист М. В. Исследование одного кораблекрушения: социально-исторический этюд // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина — 2015. — № 4. — С. 254–264.

Попов Максим Андреевич
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия

Maksim A. Popov
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Л. Никифоров, канд. ист. наук
shaman_maks@mail.ru

УДК 93/94

Организация охраны Гатчинского дворца подразделением Дворцовой полиции в 1881–1894 гг.

Аннотация. Рассматривается вопрос охраны императорской резиденции города Гатчина подразделением Дворцовой полиции в 1881–1894 гг. На основании архивных данных определён порядок несения службы дворцовыми полицейскими, её особенности, выявлены проблемы и общие тенденции. В заключение сделан вывод о прогрессивности мер охраны и увеличении уровня безопасности.

Ключевые слова: Дворцовая полиция, Гатчинский дворец, царская охрана, императорская резиденция, Александр III, городовой, околоточный надзиратель.

The protection of the Gatchina Palace by a division of the Palace police in 1881–1894

Abstract. The article explores the organization of protection of the imperial residence in Gatchina, the suburbs of Saint Petersburg, by the Palace police in 1881–1894. The archival data were used to reveal the specifics, the problems and general trends in the service of palace policemen. The article concludes that the then security measures were progressive and provided a high level of security.

Keywords: Palace police, Gatchina Palace, royal guards, imperial residence, Alexander III, city guard, police-officer.

Повышение общего уровня государственной безопасности можно назвать одной из основных тенденций периода правления императора Александра III. Особенно ярко она проявилась в делах полицейского ведомства. Ещё советский исследователь Н. П. Ерошкин проследил последовательное его укрупнение, расширение полномочий и функций (в особенности, говоря о временах правления Александра III, необходимо обратить внимание на развитие агентурной работы), вызванных бурным подъёмом революционного движения в стране во второй половине XIX века [Ерошкин, 1983, с. 208–210].

Вопрос организации охраны именно Гатчинского дворца является принципиальным моментом в период царствования Александра III. Эта резиденция стала основным местом его пребывания буквально с первого месяца царствования и оставалась таковой на протяжении всего периода его правления. Вместе с тем, загородные дворцы, как сообщает исследователь В. И. Яковлев, были для последних императоров своего рода местами, где «можно было укрыться в грозные для них времена» [Яковлев, 1926, с. 51]. Совершенно верно в данном случае отмечают историки Б. Г. Колоколов и Б. Н. Григорьев естественное желание Александра III обеспечить безопасность себе и своей семье там в столь неспокойное для государственной власти время [Григорьев, Колоколов, 2007, с. 617].

Необходимость обеспечить охрану данной императорской резиденции была обусловлена целым рядом факторов, имеющих, на самом деле, место ещё в период правления отца Александра III. К вопросу охраны император подошёл более серьёзно, учитывая обстоятельства смерти своего отца и многочисленные покушения на высших государственных сановников и, по большей части, старался не препятствовать деятельности своих охранителей.

К реформированию системы императорской охраны приступили практически сразу после восшествия Александра III на престол. Опуская подробности этого процесса следует сказать, что среди главных проблем уже существующей на тот момент охраны Министр императорского двора И. И. Воронцов-Дашков отмечал её малочисленность и отсутствие единоначалия [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 1404. Л. 34]. В связи с этим было введена система прямого подчинения целого ряда разнородных подразделений, в том числе Дворцовой полиции, под начальство Главного начальника охраны его императорского величества, который и стал лицом, отвечающим за безопасность государя [РГИА. Ф. 1162. Оп. 1 ОдГС. 1881 г. Д. 7. Л. 2].

Охраной непосредственно Гатчинского дворца традиционно для того времени занялись условные 2 типа подразделений: регулярные воинские части, прежде всего гвардейцы, выполнявшие также и парадно-представительские функции, и подразделения, созданные для непосредственной охраны государя, а также его резиденций. К числу последних относилась и Дворцовая полицейская команда, ставшая в 1884 году частью созданной Дворцовой полиции [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 1404. Л. 42].

Дворцовая полиция, в свою очередь, условно делилась на непосредственно полицейских (т. е. городовых и околоточных надзирателей) и Секретную часть, состоящую из агентов и стражей. Ввиду специфичности обязанностей последних в данной статье мы сконцентрируемся на исполняемых функциях первых.

Сами полицейские отправились с императором в Гатчинский дворец в конце марта 1881 года, когда государь закончил официальные дела в Санкт-Петербурге. Таким образом служитель императорского двора В. С. Кривенко описывает его: «Дворец выглядел укрепленным замком, повсюду виднелись часовые, дворцовые гренадеры, казачьи разъезды» [Кривенко, 2006, с. 147]. Действительно, император «захватил» с собой изрядное количество военных и полицейских: как гвардейцев, так и дворцовых полицейских [Мясников, 2016, с. 326–327].

Число постов, занимаемых непосредственно дворцовыми полицейскими в Гатчинском дворце, варьировалось в зависимости от численности полицейских (число их увеличивалось от 44 в 1881 г. [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 1404. Л. 2] до 129 чел. в 1894 г. [ПСЗРИ, Собрание третье, Том XIV, с. 304]), количества больных или по другим причинам не имеющих возможность исполнять свои обязанности, наличия самого императора в резиденции, намечающихся мероприятий и других сопутствующих причин.

За период царствования Александра III число постов Дворцовой полиции по Гатчинскому дворцу никогда не превышало 29. Такое количество оных было определено в ведомости постов, занимаемых городовыми Дворцовой полицейской команды по Гатчинскому дворцу в сентябре 1881 года [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 3–4]. Итого, для обеспечения штата требовалось не менее 89 человек, без учёта запасных, которые непременно должны были быть в связи с возможным отсутствием полицейских по тем или иным причинам. В случаях, когда служителей Дворцовой полиции по той или иной причины не хватало, к делу привлекались чины санкт-петербургской полиции, которые занимали те же посты, что и их дворцовые коллеги [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 12–14]. Однако такие перемещения вызывали уже упомянутые бюрократические проблемы ввиду необходимости выделять средства на содержание служащих другого ведомства, что порождало обширную делопроизводственную переписку. В этом смысле дворцовые полицейские были гораздо удобнее ввиду их прямого подчинения дворцовому ведомству и, в том числе поэтому, в 1881 году численность их была увеличена до 102 человек (98 городовых и 2 околоточных надзирателя, при 1 инспекторе и 1 писаре) [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 1404. Л. 2]. Параллельно происходил процесс увеличения штатов и полиции Санкт-Петербурга, что, в совокупности, должно было повысить общий уровень безопасности [Высоцкий, 1903, с. 228–230].

Однако такое количество служащих требовалось далеко не всегда. В периоды отсутствия императора в резиденции вообще могло не находиться чинов Дворцовой полиции. Так, во время поездки императора в Москву, дворцовые полицейские почти в полном составе отправились вместе с ним [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 15–16]. Аналогичным образом они перемещались в другие императорские резиденции столичного региона в зависимости от потребности в обеспечении безопасности государя и его семьи.

В данном вопросе довольно трудно точно определить корреляцию ввиду большого количества факторов. Однако можно с уверенностью утверждать, что в периоды нахождения царя в Гатчинском дворце количество постов и дворцовых полицейских увеличивалось относительно времени отсутствия. Так, например, 17 мая 1886 года количество постов в Гатчине определялось цифрой 27. Во время отъезда императора в этом же месяце в Петергоф с ним отправились и дворцовые полицейские, определённые там же на 27 постов; в Гатчине тогда от Дворцовой полиции осталось всего 3 человека [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 123–124]. На зимнее же время во дворце оставалась малая часть служащих, от 20 до 30 городовых при 1 околоточном надзирателе [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 134–135].

В деле охраны Гатчинского дворца дворцовым полицейским, в основном, отводилась постовая функция. Анализ местоположения постов и инструкции караульным явно определяют их чисто функциональную направленность. Дворцовые полицейские располагались на всех «ключевых» и людных местах резиденции: у ворот, подъездов, на мостах, около шоссе, рядом со входами в здания и даже внутри оранжерей. Выбор этих мест совсем не случаен, на них полицейские следили за находящимися на территории дворца людьми, проверяли документы. Практически каждая инструкция к посту начинается со слова «наблюдают»: за людьми, проходящими мимо, за проезжающими повозками, фасадами зданий [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 3–4].

Естественно, такой надзор должен был исключить возможность несанкционированного проникновения посторонних людей на территорию резиденции, а также удостовериться в благонадежности находящихся там. Для фиксации «подозрительных людей» были даже созданы специальные протокольные записи [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 32. ЛЛ. 2–10]. Всё это было крайне актуально для своего времени: ведь ещё буквально недавно, в 1880 году, в Зимнем дворце произошёл взрыв, имевший целью убить отца Александра III, осуществлённый, как раз, революционером, устроившимся рабочим в Зимний дворец.

Руководство охраны ценило опыт дворцовых полицейских в «работе с людьми». Как отмечает исследователь А. Н. Гребенкин: «Даже лучшие нижние чины Сводно-гвардейского батальона в экстраординарных ситуациях часто терялись и допускали незаконное проникновение на дворцовую территорию посторонних» [Гребенкин, 2021, с. 54]. В этом смысле специфика службы полицейских качественно выделяла их на фоне других подразделений охраны.

Однако, не обходилось и без проблем. Типичной ситуацией было отсутствие полицейских по тем или иным причинам, но чаще всего из-за болезни. Например, в ведомости от 20 мая 1893 года значится 19 постов по Гатчинскому дворцу, но очень многие полицейские из штата вычеркнуты. В связи с этим количество человек на пост увеличилось до 4 человек, а в штаты вносилась дополнительная графа с «запасными» полицейскими, которые должны были, в случае чего, подменить отсутствующих [РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. ЛЛ. 174–175].

Встречались и другие проблемы более индивидуального характера. Например, из отношений ведомства Министерства императорского двора с Полицейским управления города Гатчина мы можем найти и случаи пьянства, когда дворцовых полицейских задерживали и отправляли в вытрезвитель [РГИА. Ф. 508. Оп 1. Д. 43. Л. 76], и даже случаи обнаружения трудносовместимых со службой болезней, вроде венерических [РГИА. Ф. 508. Оп 1. Д. 43. Л. 12]. Однако эти проблемы, всё же, не имели масштаба описанных ранее.

Значительную роль в деле охраны играла и личность самого императора. Александр III не любил лицезреть своих стражей собственными глазами, поэтому нередко им приходилось прятаться от его взгляда. Например, основываясь на воспоминаниях А. А. Волкова, бывшего тогда офицером Сводно-Гвардейского батальона, можно заметить, что даже во время рыбалки близ Гатчинского дворца его охранителям приходилось прятаться в кустах, чтобы только не попасть в поле зрения государя [Волков, 1928, с. 18].

Подводя итог вышенаписанному можно заключить, что служба Дворцовой полиции делу охраны императорской резиденции города Гатчина позволила, с одной стороны, обеспечить более высокий уровень безопасности: сеть наружных постов, имевших главной задачей наблюдение за людьми, их деятельностью и перемещениями позволила фактически исключить имевшие ранее вольные шатания по охраняемой территории; с другой стороны, очевидны и её

явные проблемы: малая численность полицейских, постоянные релокации, болезни служащих, появляющаяся, в связи с этим, необходимость командировать служащих других ведомств, создавая при этом проблемы бюрократического характера, а также индивидуальные предпочтения самого императора, несколько осложнявшие дело его собственной охраны.

Литература

1. Волков А. А. Около царской семьи. Париж: [б. и.], 1928. 95 с.
2. Высоцкий И. П. Санкт-Петербургская Столичная Полиция и градоначальство. 1703–1903. Санкт-Петербург: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1903. 590 с.
3. Гребенкин А. Н. Дворцовая полиция в системе императорской охраны (1881–1917) // Политическая история России: прошлое и современность: исторические чтения. Выпуск XVIII. Санкт-Петербург: Норма, 2021. С. 43–58.
4. Григорьев Б. Н., Колоколов Б. Г. Повседневная жизнь российских жандармов. Москва: Молодая Гвардия, 2007. 852 с.
5. Ерошкин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России. Москва: Высшая школа, 1983. 352 с.
6. Кривенко В. С. В министерстве Двора. Санкт-Петербург: Издательство «Нестор-история», 2006. 320 с.
7. Мясников А. Л. Александр III. Москва: Молодая гвардия, 2016. 565 с.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Санкт-Петербург: Государственная типография, 1898. Том XIV. 1529 с.
9. РГИА. Ф. 1162. Оп. 1 ОдГС. 1881 г. Д. 7. О положении об охране Его Императорского Величества.
10. РГИА. Ф. 508. Оп 1. Д. 43. Переписка по дворцовой полицейской команде.
11. РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 1404. Обзор истории и штаты Дворцовой полиции 1861–1911 гг.
12. РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 32. Дело секретных бумаг.
13. РГИА. Ф. 508. Оп. 1. Д. 48. О постах, занимаемых чинами Дворцовой полиции по Гатчинскому дворцу.
14. Яковлев В. И. Охрана царской резиденции. Ленинград: Управление дворцами-музеями при Л. О. Главнауки, 1926. 169 с.

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

Nonna D. Spivak
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Эйльбарт, д-р ист. наук
mushilda2001@mail.ru

УДК 930.2

Варяжский вопрос и его антропологические аспекты

Аннотация. По данным краниологического исследования ряда древнерусских могильников IX–XII веков (Куреваниха, Старая Ладога, Шестовицы) рассмотрены антропологические аспекты «варяжского вопроса». Общий вывод состоит в ограниченном по времени и численности присутствии варягов в Древней Руси.

Ключевые слова: варяжский вопрос, антропология, краниология, древние славяне, древние германцы.

The 'Varangian Problem' and its anthropological aspects

Abstract. Based on the craniological study of a number of 9th–12th century ancient Russian burial grounds (Kurevanikha, Staraya Ladoga, Shestovitsy), the article explores the anthropological

aspects of the ‘Varangian Problem’. The study indicates the presence (limited in both time and number) of Varangians in Ancient Russia.
Keywords: Varangian Problem, anthropology, craniology, ancient Slavs, ancient Germans.

Исходной точкой «варяжского вопроса» в отечественной историографии служит известное положение Повести временных лет: «Сказали руси чудь, славяне, кривичи и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть нами». И избрались трое братьев со своими родами, и взяли с собой всю русь, и пришли прежде всего к славянам. И поставили город Ладогу» [Повесть временных лет, 1994].

В условном порядке, научный период рассмотрения «варяжского вопроса» можно разделить на три этапа, привязанных к дискуссиям, нашедшим большой отклик в российском обществе в целом. Для XVIII века, это — дискуссия М. В. Ломоносова и Г. Миллера, для XIX в. — М. П. Погодина и Н. И. Костомарова, для XX века — Л. С. Клейна и И. П. Шаскольского, что, разумеется, не отменяет обширного спектра мнений и наблюдений, высказанных рядом других выдающихся историков [Клейн, 2009; Фомин, 2005].

Общий вывод, который можно сделать по результатам дискуссии на сегодняшний день, состоит в том, что сторонники обеих позиций нашли весьма обширный летописный, лингвистический и археологический материал, в пользу своих точек зрения, однако решающих аргументов все же не было выдвинуто [Лебедев, 2005; Мусин, Тарабардина, 2019]. В этих условиях дискуссия по варяжскому вопросу может быть расширена за счет привлечения обладающих научной новизной данных по исторической антропологии населения древнерусских земель.

Цель настоящей статьи состоит в обращении к тем материалам, полученным исторической антропологией, которые могут внести свой вклад в разработку «варяжского вопроса». В практической плоскости, она состоит в том, чтобы рассмотреть итоги исследования останков жителей древнерусских земель «варяжской эпохи» (IX–XI в.), и последующих веков, и выяснить, есть ли там останки людей германского типа и каковы их пропорции в общем населении. Наиболее разработана в рамках антропологии краниология (наука о черепе), на данные которой мы и будем опираться.

В российской науке общепринятой является методика обмера черепа (краниометрии), разработанная в классической работе В. П. Алексеева и Г. Ф. Дебеца (1964). Она основана на замере двух десятков параметров, характеризующих строение человеческого черепа (например, длины основания черепа, его продольного и поперечного диаметра). Использование данной методики обеспечивает единообразие результатов обследования.

В соответствии с современными представлениями, структура черепа у восточных славян практически полярно противоположна структуре черепа германцев, прежде всего, по следующим трем направлениям: А. У славян высота черепа, взятая в соотношении с основными диаметрами черепной коробки, выше, чем у германцев, а высота лица — меньше. Б. У славян более широкий нос сочетается с более узким лицом, а у германцев — наоборот. В. У славян относительно ниже орбиты по отношению к высоте черепа [Алексеева, 1973]. Поиски носителей указанных пропорций в древних захоронениях способны, таким образом, дать дополнительную информацию по «варяжскому вопросу».

Наибольший интерес представляют для нас, разумеется, захоронения жителей Старой Ладоги. К сожалению, безусловно варяжский по происхождению могильник в урочище Плакун (на другом берегу Волхова, напротив крепости) не может быть нами использован, поскольку в соответствии с установками древних язычников в нем покоятся останки людей, подвергнутых трупосожжению. В числе других могильников Старой Ладоги, «германские» черепа были обнаружены только в могильнике на Земляном городище (южнее крепости, на том же берегу Волхова), а именно в той его части, которая относится к XI веку. С одной стороны, по времени это уже заключительный период возможного пребывания варягов на Руси. С другой стороны, именно в это время Ирина-Ингегерда получила в удел Ладогу и посадила там своего наместника с гарнизоном варягов.

В данной серии преобладают останки молодых мужчин, скорее всего, погибших не в бою (возможно, в результате инфекции). Мужских черепов в ней 39, женских — 5. Наиболее инфор-

мативны по структуре мужские черепа, на них антропологи и делают свои основные выводы. Что касается женщин, то малое количество их захоронений до настоящего времени объяснения не получило.

Вывод по данному могильнику состоит в том, что в нем захоронены люди с черепами «германского» типа [Алексеева, 1974, с. 265]. В то же время, сказать однозначно, были ли это шведы или, например, жители Севера германских земель, в настоящее время невозможно. Поэтому общий вывод состоит в том, что германское, и, скорее всего, скандинавское присутствие в Старой Ладоге на излете «варяжской эпохи» было, однако вряд ли оно было обширным [Пежемский, 2012; ср.: Ефимова, 2002; Моисеев, Хартанович, Широбоков, Селезнёва, 2015].

При расширении географического горизонта, ученые обращаются к захоронениям жителей севера, северо-запада и запада древнерусских земель, то есть идут по следам варягов, продвигавшихся по пути из варяг в греки, либо же шедших от Волхова к Белому озеру (более общий обзор доступного для анализа антропологического материала по населению Древней Руси см.: Восточные славяне. Антропология и этническая история, 2002, с. 192–196). На этом пути обнаружено несколько могильников, свидетельствующих о присутствии древних германцев в наших краях. Прежде всего, это захоронение у деревни Куреваниха (Вологодская область), где обнаружена серия из 5 черепов безусловно «германского» типа. По времени, это уже эпоха, когда присутствие варягов ушло в прошлое (XII век). Тем не менее, наличие этого материала представляется весьма ценным для восстановления истории заселения русского Севера.

Далее, идя по путям викингов, мы попадаем в Старую Ладогу, о которой говорилось выше, а далее — в Новгород и Псков с Изборском. К сожалению, антропологический материал, найденный в некрополях последних трех городов, пока не дает оснований для определенных выводов о населении этих земель в «варяжскую эпоху». Далее важным пунктом на карте является Гнездово близ Смоленска. Во многочисленных сопках, разбросанных там, обнаружен ряд захоронений IX–X веков, пока не найдено останков, подходящих для антропологической атрибуции, поскольку и там практиковалось трупосожжение. Также нужно отметить одну сложность, хорошо известную археологам: она состоит в том, что в славянском могильнике находятся весьма часто вещи скандинавского происхождения, например, украшения и оружие.

Спускаясь по Днепру, то есть, так сказать, идя по пути Аскольда и Дира, мы попадаем в Чернигов, а далее — в Киев. В некрополе последнего останков ни варягов, ни германцев в целом, практически не обнаружено. Что же касается Чернигова, то близ него расположена деревня Шестовицы, где, по историческим источникам, находилась дружина местного князя в составе которой вполне могли быть варяги. Действительно, в горизонте X века была обнаружена серия из 11 мужских черепов, которую, после детальной обработки, ученые признали безусловно «германской». Таким образом, в ряде точек, расположенных на дуге Белое озеро — Старая Ладога — Чернигов, удалось обнаружить небольшие серии мужских черепов «варяжской эпохи», принадлежавшие, по всей видимости, германцам.

Новый этап изучения антропологических аспектов «варяжского вопроса» связан с работами С. Л. Санкиной и ее единомышленников, существенно расширившей горизонты исследования за счет, с одной стороны, привлечения очень широкого круга антропологических материалов, от Исландии «эпохи викингов» и раннесредневековой Дании — до севернорусского средневековья, а с другой — за счет обработки краниометрического материала методами многомерной статистики [Санкина, 2012, с.172]. В результате, исследователю удалось доказать, что краниометрические характеристики древнерусского населения располагаются в одной части пространства главных компонентов, германского — в другой, а материал из могильников Старой Ладоги, Куреванихи и Шестовиц, о котором мы говорили выше, входит во вторую из них, то есть в германскую часть.

Дальнейшее изучение данного, весьма конструктивного направления работы палеоантропологов, составляет предмет особой работы. Общий вывод по материалу, представленному в настоящей статье, сводится к тому, что при известной скудости материала эпохи викингов и географической распределенности соответствующих могильников по очень значительному географическому ареалу, присутствия варягов на древнерусских землях все же не приходится

отрицать. Как хорошо заметила классик данного направления, Т. И. Алексеева: «Что касается норманского участия в истории древних славян, то антропологическими материалами оно подтверждается, но удельный вес этого участия чрезвычайно невелик» [Алексеева, 1973, с. 272].

Литература

1. Алексеев В. П., Дебец Г. Ф. Краниометрия. Методика антропологических исследований. Москва: Наука, 1964. 120 с.
2. Алексеева Т. И. Славяне и германцы в свете антропологических данных // Вопросы истории. 1974. № 3. С. 58–67.
3. Алексеева Т. И. Этногенез восточных славян по данным антропологии. Москва: Издательство Московского университета, 1973. 334 с.
4. Ефимова С. Г. Население средневековой Европы: соотношение антропологических и этнокультурных общностей // На путях биологической истории человечества. Т. 1. Москва: Институт этнологии и антропологии, 2002, С. 157–178.
5. Повесть временных лет / ред. В. И. Адрианова-Перетц. 2-е изд. СПб.: Наука, 1996. 667 с.
6. Восточные славяне. Антропология и этническая история ред. Т. И. Алексеева. Москва: Научный мир, 2002. 334 с.
7. Клейн Л. С. Спор о варягах. История противостояния и аргументы сторон. Санкт-Петербург: Евразия, 2009. 400 с.
8. Лебедев Г. С. Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. Санкт-Петербугр: Евразия, 2005. 640 с.
9. Моисеев В. Г., Хартанович В. И., Широбоков И. Г., Селезнёва В. И. О роли популяций с территории Фенноскандии в формировании антропологического состава населения российского Северо-Запада // Уральский исторический вестник. 2015. № 3 (48). С. 87–95.
10. Мусин А. Е., Тарабардина О. А. Скандинавы среди первопоселенцев Новгорода по данным археологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. История, 2019. Т. 64. Вып. 2. С. 762–785.
11. Пежемский Д. В. Скандинавское присутствие на Северо-Западе по данным палеоантропологии. Староладожский сборник. Вып. 9. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2012. С. 88–107.
12. Санкина С. Л. Этническая история средневекового населения Новгородской земли по данным антропологии. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2012. 207 с.
13. Фомин В. В. Варяги и Варяжская Русь. К итогам дискуссии по варяжскому вопросу. Москва: «Русская панорама», 2005. 488 с.

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

Lidia D. Chernichenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. М. Захаров, канд. ист. наук
lidia.tchernichenko@yandex.ru

УДК 930.25

Пушкинский Дом: интеграция литературного знания конца 1950-х гг. (на примере двух конференций)

Аннотация. Рассматривается восстановление работы научных конференций, а также налаживание связей в научном мире на примере мероприятий, организованных группой по изучению русской литературы XVIII века в 1955 и 1957–1958 годах. Для лучшего представления картины происходящего дана небольшая справка об истории группы по изучению литературы XVIII века, которая с 1934 года является структурной частью Пушкинского Дома (ИРЛИ РАН). Рассмотрено само возникновение и последующее развитие группы с увеличе-

нием и углублением стоящих перед ее членами задач, а также выявлено наличие тесных связей сотрудников ИРЛИ с ЛГУ и ЛГПИ. Все это — свидетельство развития Пушкинского Дома как научного института, способного обеспечивать формирование научной базы страны.

По итогам изучения работы группы были сформулированы выводы о углублении и расширении научных связей ИРЛИ РАН (с зарубежными коллегами в том числе), а постепенное уменьшение политического аспекта в научных работах показатель действительного изменения государственной политики в этой области. Также становится видно, что данная часть научного сектора оправилась от последствий Второй мировой войны к середине 1950-х годов, о чем свидетельствует возобновление систематической работы научных конференций.

Ключевые слова: Пушкинский Дом, ИРЛИ РАН, группа по изучению русской литературы XVIII века, научные конференции, восстановление работы.

The Pushkin House: Towards the integration of literary knowledge in the late 1950s

Abstract. This article discusses the revival of scientific conferences and reestablishment of research ties initiated by the Pushkin House research team that focused on the study of the 18th century Russian literature. In particular, the article analyzes the initiatives organized by the research team in 1955 and 1957–1958. For a more complete picture, the article provides a brief overview of the history of the research team studying the 18th century Russian literature. It was established as part of the Pushkin House (the Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences) in 1934. The article describes the emergence and subsequent development of the research team that went hand in hand with an increase in the diversity and complexity of research tasks. A special focus is given to the close links of the Pushkin House with the then Leningrad State University and Leningrad State Pedagogical Institute. All these indicate the effectiveness of the Pushkin House as a scientific institution capable of laying the foundation for the development of Russian national science.

The study concludes that in the 1950s the Pushkin House of the Russian Academy of Sciences was gradually expanding its research, including international projects. The research was becoming less ‘politically-charged’, which indicated a real change in the national scientific policy. Obviously, as evidenced by the revival of regular scientific conferences, by the mid-1950s literary research had recovered from World War II.

Keywords: Pushkin House, Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences, research team for the study of the 18th century Russian literature, scientific conference, revival.

Достаточное укрепление Пушкинского Дома в период нэпа позволило его сотрудникам претендовать на формирование научно-исследовательского института русской литературы на базе уже имеющегося учреждения. Директор П. Н. Сакулин в 1929 году сформулировал обращение к Отделению гуманитарных наук СССР с этим предложением. И несмотря на то, что специальная комиссия не сочла возможным организацию подобного учреждения в связи с рядом причин (к примеру, отсутствием четко прописанных научно-исследовательских задач), все же иного научно-исследовательского центра, подходившего под эти цели, не существовало. Так в 1930 году был создан Институт новой русской литературы, реализовавший план Сакулина по объединению Пушкинского Дома, Толстовского музея, Комиссии по изданию сочинений Пушкина [Баскаков, 1988, с. 70–73]. Все эти изменения требовали реорганизации нового научно-исследовательского учреждения и конкретизации исследовательских целей и задач. Примерно в этот период и сформировалась группа по изучению литературы XVIII века, несмотря на факт поступления материалов по данной теме еще в 1920-х годах [Баскаков, 1988, с. 142, 143]. Это могло быть связано как с кадровым голодом, который существовал в период нэпа, несмотря на расширение штата сотрудников, или же с признанием данной темы исследования недостаточно актуальной на тот момент. Возобновление интереса к данной области во многом соотносится с трудами работников Пушкинского Дома (П. Н. Сакулина, Г. А. Гауковского, защитившего в 1928 году на базе учреждения кандидатскую диссертацию по теме «Русская поэзия XVIII века», П. Н. Беркова, также защитившего кандидатскую диссертацию «Ранний период русской литературной историографии. XVIII век и первая четверть XIX» в 1929 году) [Баскаков, 1988, с. 143, 144]. Это может быть обусловлено необходимостью поиска классовой борьбы на разных

исторических этапах, отражение которой как раз могло содержаться в литературных произведениях, являющихся способом рефлексии.

Группа по изучению литературы XVIII века была создана в 1934 году [Серман, 1989, с. 147], что явилось прямым следствием реструктуризации Института, а также свидетельствовало о подготовке базы для проведения детальных исследований, пусть и не в короткий срок. Правда функционировала она не постоянно: в период с 1949 по 1955 год заседания не проводились [Кряжимская, 1958, с. 587].

На начальном этапе существования группы, в центре внимания были вопросы, связанные с анализом историко-литературных процессов в России XVIII века, их сопоставлением с марксисткой парадигмой (данная проблема была рассмотрена в работах, отражавших зачатки классовой борьбы в событиях XVIII века), особое внимание уделялось роли А. Н. Радищева [Баскаков, 1988, с. 146, 147], как личности, противостоявшей одиозным крепостническим порядкам, ему вообще было уделено особое внимание в связи с изменением акцентов, стоящих перед исследователями литературы XVIII века [Берков, 1958, с. 18, 19]: важно было определить его место в русской литературе и роль в формировании культурного наследия. Также говорилось и о заслугах А. С. Пушкина [Базанов, 1985, с. 55–57, 67–69]), что косвенно могло указывать на саму причину организации данной группы. Также расширение круга исторических сюжетов, затрагиваемых в научной работе, говорит об актуальности изучаемой темы, а также о большей детализированности исследований, отвечавшем изменившимся целям и задачам группы. К ним, помимо уже упомянутого изучения личности А. Н. Радищева и других литераторов XVIII века, относилось создание печатного каталога изданий данной эпохи, налаживание связей с советскими учеными-лингвистами для создания специального исторического словаря и, наверное, в первую очередь с зарубежными коллегами [Берков, 1958, с. 23] для вывода научной работы на новый качественный уровень.

Уже в послевоенные годы постепенно начинает возобновляться научно-исследовательская работа, правда не так быстро. Если брать во внимание научные конференции как способ коммуникации в научной среде, а также как метод подведения итогов исследовательской деятельности, то такая практика возобновляется лишь в 1950-е годы [Берков, 1958, с. 23]. Принцип работы группы по изучению истории русской литературы XVIII века можно рассмотреть на примере двух конференций 1955 и 1957–1958 годов.

Известно, что в состав группы входили не только работники Пушкинского Дома: к примеру, в заседании принимали участие научные сотрудники Ленинградского государственного университета, Педагогического института им. А. И. Герцена, Библиотеки АН СССР, Государственной публичной библиотеке им. М. Е. Салтыкова-Щедрина [Кряжимская, 1958, с. 587]. Тут же стоит отметить, что Институт русской литературы уже к моменту проведения конференции имел достаточно тесные связи с данными научными учреждениями: их выпускники устраивались на работу в Пушкинский Дом, на базе института защищались диссертации, также многие сотрудники совмещали работу в нескольких из этих учреждений. К числу таких работников относились Ф. Я. Прийма (бывший выпускник ЛГПИ им. А. И. Герцена [Богданова, 2015, с. 87–90]), И. З. Серман (аспирант ЛГПИ, на момент 1950-х гг. младший научный сотрудник Института русской литературы [Скатов, 2005, с. 521]), Г. П. Макогоненко (выпускник ЛИФЛИ [Кряжимская, 1958, с. 589]), Д. Д. Шамрай (главный библиотекарь Государственной публичной библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина [Муравьев, 1967, с. 524]), и другие. Все они участвовали в первой конференции 1955 года, также там в ней принимали участие сотрудники Московского заочного педагогического института (А. В. Позднеев), исследователи из Тарту (Ю. М. Лотман [Кряжимская, 1958, с. 587, 588]). Видно, что основные докладчики — сотрудники Пушкинского Дома, что не позволяет говорить о выполнении поставленной перед группой цели, а именно: расширения связей в научном мире (зарубежном в том числе).

Однако можно заметить, что помимо научного сотрудничества, ИРЛИ РАН стал местом работы молодых ученых, что отвечало государственной программе по их поддержке, в последствие это помогало установить научные связи между учреждениями, тем самым укрепить статус Пушкинского Дома в научном мире. Также можно заметить, что работники группы в основном заканчивали ЛГУ или ЛГПИ, что может говорить о небольшом количестве профильных кафедр.

Также этот факт может указывать на переориентацию государственных интересов на подготовку технических специалистов, а также переориентацию на подготовку специалистов со средним образованием [Без автора, 1956, с. 81], что отвечало государственным интересам в период Холодной войны. Акцент партии делался именно на формировании материально-производственной базы [Без автора, 1956, с. 82] для построения коммунистического общества, что помогало бы в противостоянии со станами капиталистического Запада. Этого хотели добиться через реформирование системы образования, практически не затрагивая научную сферу. Однако в докладе говорится о необходимости сформировать связь научных учреждений с практикой и производством [Без автора, 1956, с. 86], что в любом случае мало касалось ИРЛИ РАН. Опять же, это позволяет сделать вывод о низкой заинтересованности государства в развитии гуманитарных наук, но несмотря на подобное положение дел, нельзя сказать, что развитие данной области науки остановилось (чему свидетельствует работа группы по изучению литературы XVIII века). Процесс накопления научного знания продолжался, но не так быстро, как это бы происходило при должной государственной поддержке.

Вторая конференция проходила в 1957–1958 годах, причем участие в заседании принимали не только ленинградские исследователи: заявлены докладчики из Москвы, Тарту, Гомеля, Перми, ГДР, Франции [Кряжимская, 1959, с. 467]. Видно, как работа группы по изучению литературы XVIII века вышла на новый уровень. К работе были привлечены сторонние специалисты, что обеспечивало плюрализм мнений, внедрение иных подходов к изучению, анализу материала, используемых в школах заявленных городов. Также это может свидетельствовать о хорошо налаженной связи с междунаучными центрами разных городов, стран, что можно в равной степени отнести к заслугам директоров институтов и Наркома Просвещения.

Освещение хода работы заседаний в журнале ИРЛИ РАН можно соотнести с предоставлением практических знаний по заявленной на конференции теме: это могло помочь исследователям в поисках материала для научной работы, а также внести вклад в народное просвещение, что безусловно являлось частью государственной программы в данной области.

Исходя из анализа работы двух конференций, организованных группой по изучению литературы XVIII века, можно сделать следующие выводы.

1. Видно, как Пушкинский Дом встроился в систему научных учреждений страны, предлагая место для трудоустройства молодых специалистов, а также площадку для дискуссий;
2. Широкий круг исследователей, принявших участие в заседаниях конференций позволяет обеспечить плюрализм мнений по затронутым вопросам;
3. Также важен факт значимости конференций как для ИРЛИ РАН, так и для всего научного сообщества в целом. Ведь подобные мероприятия также являются способом укрепить уже имеющиеся научные связи, или же наладить их;
4. Мероприятие подобного рода и уровня показало окончательное отделение Пушкинского Дома от АН СССР, ведь на нее не было ссылок в материалах конференции;
5. Темы заявленных докладов напрямую не касаются политического аспекта, что можно отнести к результатам хрущевской «оттепели».

Также на примере этого небольшого разбора видно, как научный сектор оправился от последствий войны, причем в основном самостоятельно и в достаточно короткие сроки. При этом сумели не только сохранить довоенное наследие в виде научных учреждений и научных наработок, но и заняться созданием новых, более узконаправленных организаций, развивающих отечественную науку.

Литература

1. Баскаков В. Н. (ред.). Пушкинский Дом. Статьи. Документы. Библиография. Ленинград: АН СССР, 1982. 320 с.
2. Базанов В. Г. (ред.). 50 лет Пушкинского дома.1905–1955. Москва; Ленинград: АН СССР, 1956. 250 с.
3. Берков П. Н. Итоги, проблемы и перспективы изучения русской литературы XVIII века. XVIII век. 1958. № 3. С. 7–24.
4. XX съезд Коммунистической партии Советского союза: Стенографический отчет. Т. 1. Москва, 1956. 559 с.

5. Богданова О. В. (ред.). Литературный Санкт-Петербург. XX век.: в 3 т. Т. 3. П — Я. Санкт-Петербург: [б. и.], 2015. 739 с.
6. Кряжимская И. А. О работе группы по изучению русской литературы XVIII века // XVIII век. 1958. № 3. С. 587–590.
7. Кряжимская И. А. О работе группы по изучению русской литературы XVIII века // XVIII век. 1959. № 4. С. 467–483.
8. Муравьев Д. П. Макогоненко, Георгий Пантелеймонович // Сурков А. А. (ред.) Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. Т. 4. Лакшин — Мураново. Москва: Советская энциклопедия, 1967. 1024 с.
9. Скатов Н. Н. (ред.). Пушкинский Дом: материалы к истории. 1905—2005. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2005. 598 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТОЛОГИИ

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

Daniil A.Galitsky
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Пашковский
galitsky.d@mail.ru

УДК 342.8

Трансформация избирательной системы современной России: мажоритарно-пропорциональная дихотомия

Аннотация. Определяется понимание трех основных избирательных систем: смешанной, пропорциональной и мажоритарной, а также их актуальные особенности. Раскрывается проблематика представлений о мажоритарно-пропорциональной дихотомии в российском научном дискурсе, а также выделяются два основных политических принципа, которые влияют на наличие каждой из избирательных систем, среди них выделяются принцип конституционализма, а также принцип представительной демократии. По результатам исследования было выявлено, что современная российская избирательная система развивается по политическому принципу конституционной республики, при том, что в российском обществе зреет запрос на мажоритарную избирательную систему, что противоречит требованиям российского конституционализма.

Ключевые слова: Государственная Дума, выборы, избирательная система, депутаты, представительная демократия, конституционализм.

Transformation of the electoral system in modern Russia: Majoritarian-proportional dichotomy

Abstract. This article describes three main electoral systems: mixed, proportional and majoritarian. It explores how Russian political science approaches the majoritarian-proportional dichotomy. It also highlights two main political principles — constitutionalism and representative democracy — as a basis for the emergence of the electoral dichotomy. The study found that the modern Russian electoral system is leaning towards a constitutional republic. Along with that, there is a growing demand for the majority representation, which, however, contradicts the principles of Russian constitutionalism.

Keywords: The State Duma, elections, electoral system, members of parliament, representative democracy, constitutionalism.

Выборы в Государственную Думу с первого по четвертый созыв (1993–2003 гг.) проводились по смешанной системе. В 2005 году избирательная система Российской Федерации начала активно развиваться. В результате был принят Федеральный закон «О выборах депутатов Государственной Думы Парламента Российской Федерации», подтверждающий переход к пропорциональной избирательной системе. Главной целью, которую ставят перед собой законодатели, является усиление роли политических партий, поощрение их развития и подотчетности в избирательном процессе. В результате делегаты пятого и шестого съездов в 2007 и 2011 годах избирались по партийным спискам. Однако в 2014 году был принят Федеральный закон «О выборах депутатов Государственной Думы Парламента Российской Федерации», отменивший федеральный закон 2005 года и перешедший от пропорциональной избирательной системы к смешанной параллельной избирательной системе.

Целью данного исследования является выявление политических тенденций в процессе эволюции избирательной системы современной России от ее зарождения до настоящего времени.

Задачами исследования являются: ознакомление с общественным мнением по отношению к избирательному процессу на парламентских выборах в РФ, представление общих характеристик двух выделяемых автором политических принципов − конституционализма и представительной демократии, а также определение их взаимосвязи с тремя основными избирательными системами.

Рассматривая такое понятие, как народное представительство, стоит отметить, что в России оно всегда подразумевало конкретно состав депутатов-одномандатников, которые представляют волю конкретных избирателей, а не общенациональный императив партий. Так, «народными представителями» называли кандидатов на выборах в советский орган власти Верховный Совет, избранникам которого присваивался статус нардепов (народных депутатов). Все они избирались по избирательным округам (мажоритарно), так как у КПСС на тот момент не было цели развивать многопартийную систему, но при этом все равно можно было наблюдать фундаментальные элементы представительной демократии. В VIII созыве Государственной Думы ФС РФ народными депутатами являются всего лишь 225 из 450, так как вторая половина — это представители политических партий, избранные по закрытым партийным спискам и представляющие именно партийные интересы, а не «народные».

В ходе исследования было проведено глубинное интервью с 30 респондентами. По типу выборки был использован случайный отбор, а по его разновидности конкретно отбор «себе подобных».

На основании данных интервью было выявлено, что для российских избирателей вариант смешанной избирательной системы усложняет процесс идентификации каждого кандидата. Если по одномандатным округам можно опираться на конкретного кандидата, то при смешанной системе очень тяжело определить политический вес, распределяемый по двум системам. На последних парламентских выборах в 2021 году российский избиратель, получая два бюллетеня, должен был проголосовать за одномандатника, а также за целый партийный закрытый список, который внутри делится на общефедеральный и региональный, где региональные группы разбиты самими партиями между субъектами РФ и имеют довольно малые шансы на завоевание мандата. Таким образом, у граждан нет четкого представления о том, за какой парламент они голосуют, что увеличивает шансы на такое социальное явление, как *абсентеизм*. (рис. 1)

По данным исследования Государственной Думы на 2014 год: «Главным моментом в контексте рассматриваемого вопроса является тот факт, что в представлениях граждан о демократии парламент как орган государственной власти **практически не фигурирует**. Россияне не ассоциируют демократическое развитие с деятельностью парламента, хотя выборы как способ реализации власти народа оценивают достаточно высоко» [Издание Государственной Думы, 2013, с. 90]. И это на момент действования уже второго по счету созыва Государственной Думы, избираемого по пропорциональной системе.

С 2014 года, после очередного послания президента РФ к Федеральному Собранию, изменяется Федеральный закон № 20 «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации». Как отмечает Д. А. Шапорев, отныне партии, набравшие отно-

сительно небольшое количество голосов по партийным спискам, не смогут получить достаточной возможности провести в представительный орган власти своих однопартийцев. В силу этих причин оппозиция будет иметь ограниченные возможности и не сможет должным образом влиять на принятие решений [Шапорев, 2014, с. 77–78]. Данный факт является значительным недостатком использования инструмента заградительного барьера при пропорциональном представительстве в смешанной (параллельной) избирательной системе, применяемой с 2016 года на выборах в Государственную Думу, что подтверждается результатами выборов в VII и VIII созывах.

Рис. 1. Результаты глубинного интервью:
как респонденты предпочли бы избирать депутатов Государственной Думы
Федерального Собрания Российской Федерации

В работе Бернара Манена «Принципы Представительной демократии» само это понятие описывается исключительно на основе мажоритарной избирательной системы, на которой и базируются «старые демократии». Главными двумя инструментами, которые к слову «представительный» позволят присоединить слово «демократия», является право избирателей на императивный мандат и на дискреционный отзыв представителя, что возможно исключительно при мажоритарной системе. Выборы, по мнению автора, не столько демократический инструмент, сколько олигархический, что порой отдаляет его от понятия демократии. Так как многие избранники могут пренебрегать волей избирателей, необходимы рычаги, которые позволят народу напрямую контролировать своих представителей. Даже Маркс считал эту практику одной из самых важных и обещающих политических изобретений Коммуны, где избранники «были ответственны и в любое время сменяемы» народом [Манен, 1997, с. 116].

Обращая внимание на принцип конституционализма, стоит заметить, что российская Конституция использует такие понятия, как «идеологическое многообразие» и «политическое многообразие». Как отмечает И. А. Кравец, именно на основании них конституционный плюрализм в России ставит основной задачей развитие многопартийности. Поэтому в политической сфере российский плюрализм, цитирую, «стремится к институционализации через политические партии и движения и конституция, как и право в целом, способствует этой трансформации абсолютного политического плюрализма в относительный, ограниченный конституционными и правовыми рамками». Именно благодаря политическому плюрализму наполняется демократическим содержанием такой принцип российского избирательного права, как альтернативность выборов. Следовательно, продолжает автор, «политический плюрализм создает условия для реальной состязательности граждан и избирательных объединений на выборах, а именно посредством пропорционального представительства». Помимо этого, предотвращается возможность выхолащивания процедуры выборов через так называемые «безальтернативные выборы» [Кравец, 2017, с. 68]. Данное суждение подтверждается результатами проведенных глубинных интервью (рис. 2).

Рис. 2. Какой политический принцип, по мнению респондентов, характеризует сегодня выборы депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации

Выводы

Проанализировав доклад Государственной Думы, было выявлено, что система пропорционального представительства в действии так и не дала ожидаемых результатов для проводимого исследования нижней палатой федерального парламента. Политические партии так и не стали двигателем парламентаризма в России, хотя явка на выборах за срок действия пропорциональной системы продемонстрировала положительный эффект.

Автором исследования выделяются два основных политических принципа, которые влияют на установление одной из трех моделей избирательной системы: это принцип конституционализма, (он же принцип конституционной республики), и принцип представительной демократии. Проанализировав отечественные и зарубежные работы, каждые из которых описывают формат формирования представительства при доминировании одного из принципов могут доказывать наличие той или иной избирательной системы в современной России (рис. 3).

Рис. 3. Схема взаимозависимости каждой избирательной системы с двумя выделяемыми политическими принципами

Было определено, что существующая в России модель смешанной избирательной системы весьма оправдана положением дел в современной российской политике, но также наблюдается ее явная неэффективность на примере последних выборов депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации (2021), где избиратели не видели возможности отобразить свои политические интересы в силу отсутствия осознания значимости полномочий избираемого ими партийного списка и отдельного окружного кандидата. Российский избиратель не понимает, по какой причине он вынужден выбирать своих народных представителей по двум системам, в итоге весь его сознательный выбор опирается либо только на партийный список, либо только на своего окружного кандидата, в противном случае он обращается за помощью к стратегии «умного голосования» (признана незаконной на территории РФ по решению Арбитражного суда г. Москвы от 3 сентября 2022 года).

Вследствие этого в российском обществе сегодня растет запрос на мажоритарную избирательную систему. В таком случае ответственность за представляемого депутата будет нести не партия, а конкретно избиратели своего округа, что увеличит **локальный аспект** вовлеченности в политику. Ведь известный тезис о том, что «за избирателей там сверху все решили» и зарождается в издержках партийных закрытых списков, которые ярко демонстрируют свою неработоспособность сегодня, но, в случае перехода к мажоритарной системе, будет наблюдаться смещение от следования принципам конституционализма к принципам представительной демократии, где половина Государственной Думы обязательно будет состоять из одной правящей популярной партии, а оставшиеся мандаты будут разделены между десятками партий и самовыдвиженцами. Самое важное то, что каждый депутат Государственной Думы, при таких условиях, будет иметь **прямую взаимосвязь со своим избирательным округом и проживающими там избирателями,** что и предпочитают респонденты вышеупомянутого интервью.

Результаты исследования также показывают разрыв между интересами власти и общества в вопросе формирования федеральной законодательной власти: политическая элита, в лице президента РФ, через отдельные послания к Федеральному Собранию, настаивает на развитии принципа конституционной республики в парламентском представительстве, сводящего систему выборов либо к пропорциональной, либо к смешанной, а российское общество при этом предпочитает избирать депутатов по мажоритарной избирательной системе, сводящейся к политическому принципу представительной демократии, как показывают результаты глубинных интервью, разочаровавшись в применении принципов конституционализма в избирательной системе страны за последние 20 лет.

Литература

1. Кравец И. А. Принципы российского конституционализма и конституционализация правового порядка. Москва: РУСАЙНС, 2017. — 334 с.
2. Манен Бернар. Принципы представительного правления / пер. с англ. Е. Н. Рощина; науч. ред. О. В. Хархордин. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге — 2007, 323 с. ([RES PUBLICA]; вып. 2)
3. Петрова А. Е., Володенков С. В., Кузнецов И. И., Селезнева А. В., Сетов Н. Р., Телин К. О. Представительная демократия и парламентские учреждения в современном мире: состояние и тенденции. — Москва: Издание Государственной Думы, 2013 г. — 96 с.
4. Шапорев Д. А. О некоторых аспектах использования смешанной избирательной системы в современных условиях// Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2014. № 12–2. С. 77–78.

КОНФЛИКТОЛОГ – ДРУГ ЧЕЛОВЕКА

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

Ilya I. Makarov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Ерёмина
ila487038@gmail.com

УДК 347.9

Проблематика утверждения медиативного соглашения в качестве мирового соглашения

Аннотация. Анализируется практика утверждения медиативных соглашений российскими судами, оценивается способность российского института медиации в существующем формате повлиять на снижение загруженности судей, рассматриваются проблемы, связанные с утверждением судами медиативных соглашений в качестве мировых, а также выносятся предположения о возможных направлениях совершенствования медиации в процессе судебного производства в Российской Федерации.

Ключевые слова: медиация, гражданское процессуальное право, медиативное соглашение, мировое соглашение, нотариат.

The challenges of accepting a mediation agreement as a settlement agreement

Abstract. The article analyzes the practice of Russian courts to accept mediation agreements as settlement agreements. It also attempts to evaluate if current Russian mediation practices facilitate the reduction of workload for Russian judges. Besides, it focuses on the difficulties associated with the acceptance of mediation agreements as settlement agreements in courts and outlines the ways to improve mediation in the Russian court system.

Keywords: mediation, civil procedural law, mediation agreement, settlement agreement, notary law.

На медиацию возлагаются большие надежды в связи с возможностью снижения нагрузки на суды при помощи её применения. Так, в статье С. А. Кузина «Проблемы снижения нагрузки на аппарат судов общей юрисдикции в Российской Федерации», популяризация процедуры медиации рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений снижения нагрузки на судебную систему [Кузин, 2022]. Однако, на наш взгляд, необходимо проанализировать законодательство и практику применения медиации в судебных спорах и определить, действительно ли институт медиации в существующем формате способен снизить нагрузку на судебную систему, с целью чего и проведено данное исследование.

Необходимо отметить, что в настоящее время отмечается значительная перегруженность российской судебной системы [Назинцева, 2017]. В свете открывшихся обстоятельств возрастает актуальность применения более динамичных способов разрешения споров, одним из которых

может стать медиация. Для начала, необходимо отметить, что подобные случаи действительно присутствуют в судебной практике. Так, на сайте Арбитражного суда города Санкт-Петербурга и Ленинградской области представлены некоторые результаты применения процедуры медиации. Например, указано, что в 2017 году ОАО «РЖД» в лице Октябрьской железной дороги и ООО «Промышленная группа «Фосфорит» применили процедуру медиации сразу по 15 спорам, существующим на тот момент. Более того, стороны заявили о желании урегулировать ещё 30 споров, находящихся в стадии претензионной работы, посредством медиации.

Возможность проведения процедуры медиации имеется на любой стадии гражданского процесса. Однако, согласно статистическим данным, применяется она крайне редко. Так, на сайте Верховного Суда Российской Федерации дана статистика по работе судов общей юрисдикции о рассмотрении гражданских и административных дел по первой инстанции за 1 полугодие 2022 года, согласно которой из 11 749 255 рассмотренных гражданских дел в результате заключения сторонами медиативного соглашения, утвержденного судом в качестве мирового, было прекращено всего 360 гражданских дел. Тем не менее, на наш взгляд, данная информация не отражает реальной ситуации, так как, во-первых, процедура медиации предполагает конфиденциальность, из-за чего в публичных источниках затруднительно найти информацию о спорах и их подробностях, а во-вторых, законодательство не предусматривает обязанности участников процедуры медиации по спору, находящихся в производстве суда, предоставлять медиативное соглашение после его заключения в суд для приобщения к материалам дела. Следовательно, большая часть информации по медиации и её итогам остаётся вне поля зрения статистики. Тем не менее, данная статистика вполне согласуется с одной из актуальных проблем судебной медиации: низкой информированностью граждан о подобной процедуре разрешения споров, что отмечается, например, в статье Иванушкиной Юлии Александровны и Худойкиной Татьяны Викторовны «Актуальные проблемы применения процедуры медиации в Российской Федерации» [Худойкина, Иванушкина, 2018]. Причин тому может быть несколько. Так, согласно Справке о практике применения федерального закона «О процедуре медиации», размещённой на сайте Верховного Суда Российской Федерации, имелись случаи, когда подобная возможность сторонам не разъяснялась в нарушение процессуального законодательства. К тому же, указывается, что возможность проведения процедуры медиации может разъясняться судами не только в определении о принятии дела к производству, но и посредством наружного размещения такой информации на стендах и сайтах судов. На наш взгляд, в случае размещения информации о процедуре судебной медиации исключительно на стендах и сайтах, она может остаться незамеченной сторонами. Следовательно, можно сделать вывод, что первой проблемой, мешающей медиации в процессе судебного производства способствовать разгрузке судебной системы, является низкий уровень информированности о подобной альтернативной процедуре. Для борьбы с данной проблемой, на наш взгляд, необходимо, во-первых, изменить формулировку ст. 147 главы 14 ГПК РФ так, чтобы она прямо обязывала судей указывать сторонам на возможность применения примирительных процедур, в том числе медиации. Во-вторых, необходимо информацию о возможности применения процедуры медиации, как альтернативного способа урегулирования споров, разъяснять в обязательном порядке сторонам спора не только посредством информационных стендов и сайтов судов, но и устно в ходе судебного заседания. В-третьих, возможно включение в статью 150 ГПК РФ положения о присутствии медиатора на беседе судьи с истцом при подготовке дела к судебному разбирательству для дополнительных медиативных консультаций.

Кроме того, в рамках данной статьи нас интересует то, что медиативное соглашение, предусматривающее порядок урегулирования правового спора, находящегося в производстве суда, автоматически не порождает процессуальные последствия. Приобретать форму мирового медиативное соглашение может лишь при соблюдении условий, описанных в Гражданско-процессуальном кодексе Российской Федерации. Кроме того, медиативное соглашение, которое было достигнуто сторонами во время непосредственного рассмотрения судебного спора, может приобрести форму мирового только после утверждения его судом. Таким образом, можно заметить, что роль суда в утверждении медиативного соглашения в качестве мирового всё ещё достаточно высока. Следовательно, о значительном снижении нагрузки на судебную систему в имеющихся условиях, на наш взгляд, говорить преждевременно.

Таким образом, можно предположить, какие меры по совершенствованию законодательства необходимо предпринять для того, чтобы заключение медиативных соглашений действительно могло способствовать снижению нагрузки на суды. Эту возможность вполне может предоставить нотариат. Так, в статье 59.1 «Основы законодательства Российской Федерации о нотариате» определён порядок удостоверения медиативного соглашения нотариусом. На наш взгляд, приемлемым вариантом могла бы являться передача нотариусу полномочий по утверждению медиативного соглашения в качестве мирового. Аналогичного мнения придерживается и А. В. Горина в статье «Медиация в нотариальной деятельности» [Горина, 2020]. Можно, однако, возразить, что при такой упрощённой процедуре утверждения возможен количественный рост фиктивных медиативных соглашений, заключаемых для незаконной передачи денежных средств или заключённых лицом, не имеющим полномочий представлять свою организацию. С другой стороны, нельзя не отметить, что работа по недопущению подобных случаев ведётся. Так, нотариально утверждены могут быть только соглашения, достигнутые сторонами при помощи медиатора, осуществляющего деятельность на профессиональной основе. Таким образом, исключается проведение фиктивной медиации, осуществляемой лицом на непрофессиональной основе и незаконная передача средств. Тем не менее, нотариус не всегда способен оценить квалификацию медиатора и отсутствие нарушений в медиативном соглашении.

Подводя итог, можно отметить, что на данный момент медиация не способна значительно снизить нагрузку на судебную систему из-за низкой информированности граждан о самой процедуре медиации, а также высокой роли суда в утверждении медиативных соглашений. Тем не менее, как показывает проведённый анализ, потенциальные возможности для популяризации медиации в процессе судебного производства и её благоприятного влияния на загруженность судей российское законодательство всё же предоставляет.

Литература

1. Горина А. В. Медиация в нотариальной деятельности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 10–3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-notarialnoy-deyatelnosti (дата обращения: 29.03.2023).
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody = &nd = 102078828 (дата обращения: 28.03.2023).
3. Иванушкина Ю. А., Худойкина Т. В. Актуальные проблемы применения процедуры медиации в Российской Федерации // Бюллетень науки и практики. 2018. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-primeneniya-protsedury-mediatsii-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 29.03.2023).
4. Кузин С. А. Проблемы снижения нагрузки на аппарат судов общей юрисдикции в Российской Федерации // Закон и власть. 2022. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-snizheniya-nagruzki-na-apparat-sudov-obschey-yurisdiktsii-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 28.03.2023).
5. Назинцева А. Ю. Проблемы судебной медиации в современной России / А. Ю. Назинцева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 9 (143). — С. 234–236. — URL: https://moluch.ru/archive/143/40154/ (дата обращения: 28.03.2023).
6. Некоторые результаты применения процедуры медиации в Арбитражном суде города Санкт-Петербурга и Ленинградской области: [Электронный ресурс] // Арбитражный суд города Санкт-Петербурга и Ленинградской области. URL: https://spb.arbitr.ru/node/13180 (дата обращения: 25.04.2023).
7. Основы законодательства Российской Федерации о нотариате: [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102021541 (дата обращения: 29.03.2023).
8. Сводные статистические сведения о деятельности федеральных судов общей юрисдикции и мировых судей за 1 полугодие 2022 года: [Электронный ресурс] // Судебный департамент при Верховном Суде Российской Федерации. URL: http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=7096 (дата обращения: 24.04.2023).
9. Справка о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» за 2015 год: [Электронный ресурс] // Верховный Суд Российской Федерации. URL: https://www.supcourt.ru/documents/all/15173/(дата обращения: 29.03.2023).

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

Diana S. Minina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Ю. Калинина, д-р юрид. наук
diana03.minina@yandex.ru

УДК 316.48

Отражение позитивно-функциональной теории Л. Козера в медиации

Аннотация. В настоящее время альтернативные способы урегулирования конфликтов набирают популярность, в том числе и медиация. Многие говорят о ее эффективности, но мало кто задумывался об истоках: почему медиация — это хорошо. После изучения позитивно-функциональной теории Льюиса Козера и понятия медиации было выявлено, что отчасти теория ученого отражается в определении и целях медиации. Именно поэтому было начато более глубокое исследование данных по этим двум темам и начато построение связей между ними.

Ключевые слова: Льюис Козер, конфликт, позитивно-функциональная теория, функции, медиация.

Lewis Coser›s positive-functional theory and mediation

Abstract. Alternative methods of conflict resolution, including mediation, are gaining popularity. Much is being said about the effectiveness of mediation, however, not that much is understood about the origins of mediation and why it is such a good thing. The analysis of Lewis Coser's positive-functional theory and the concept of mediation showed that the definition and goals of mediation embrace certain elements of Coser's theory. This prompted our interest in the study of both concepts and attempts to establish the links between mediation and the positive-functional theory.

Keywords: Lewis Coser, conflict, positive-functional theory, function, mediation.

В конце XIX — начале XX в. западные социологии разрабатывали различные подходы к анализу социальных конфликтов, рассматривая их с различных сторон, выясняя природу данного общественного феномена, изучая причины возникновения конфликтов и конфликтных ситуаций. В работах М. Вебера и Г.Зиммеля можно увидеть рассмотрение функций конфликтов с двух сторон: негативной и позитивной. Г. Зиммель писал: «конфликт — это форма социализации» [Козер, 2000, с.50], он обращал внимание на отсутствие полной гармонии в группах. Льюис Козер был последователем трудов Г. Зиммеля, выделяя конфликт необходимым и позитивным элементом социальных отношений [Галиахметов, 2012, с.14].

«Социальный конфликт — это борьба за ценности и притязания на статус, власть и ресурсы, в ходе которой оппоненты нейтрализуют, наносят ущерб или устраняют своих соперников» [Козер, 2000, с. 32]. В определении отражены ключевые причины возникновения конфликтов (ценности, статус, власть, ресурсы) и способы взаимодействия сторон (нейтрализация, нанесение ущерба, устранение).

В теории позитивно-функционального конфликта Льюиса Козера конфликт выступает «в качестве продукта, элемента внутреннего состояния социальной системы» [Каспаров, Понеделков, Стельмах и др., 2020, с.166], как естественный элемент жизненного порядка вещей. Поэтому ученый говорит о том, что существование бесконфликтного общества невозможно. Поскольку социальный конфликт неотъемлемая часть общества с ним необходимо уживаться, а не считаться как с социальной болезнью. Если в ходе конфликта, реализовывать его позитивные функции, то будет происходить разрядка напряженности, будет осуществляться и сохраняться

баланс сил, будет происходить развитие коммуникативных связей. Итак, по Льюису Козеру конфликт обладает позитивными функциями:

1. *Группосозидающая функция* (суть в том, что в ходе конфликта формируются границы между группами, происходит усиление их самосознания, представления о собственной индивидуальности и особенности. В результате чего группа самоидентифицируется внутри большой системы);

2. *Группосохраняющая функция* (главная ее цель сохранить целостность социальной системы и установить равновесие между ее элементами. Члены одной группы сплочаются на основе общей вражды по отношению к членам другой группы. Получается, что враждебность и соперничество приводят к сохранению социального разделения, и как результат каждая группа закрепляет за собой определенное положение в общей системе);

3. *Функция защитного клапана* (в этом случае конфликт выступает регулятором системы отношений, «очищая воздух» [Козер, 2000, с. 60], т. е. через конфликт человек избавляется от скопившихся враждебных и негативных эмоций);

4. *Функция показателя стабильных отношений* (люди, уверенные в партнере и отношениях, не будут подавлять негативные чувства, а наоборот свободно их выражать. Осознание безопасности конфликтов приводят к понимаю, что конфликт имеет место быть в стабильных отношениях);

5. *Функция установления и поддержания равновесия сил* (она подразумевает, что через реальный конфликт стороны могут понять и сравнить действительные силы друг друга; понимание соотношения сил может в дальнейшем удержать людей от развязывания новых конфликтов).

После рассмотрения функций конфликта по Льюису Козеру, необходимо перейти к изучению второго понятия — медиации, и описанию связи между медиацией и позитивно-функциональной теорией. В американском этическом стандарте медиаторов медиация понимается как процесс, при котором беспристрастный специалист помогает конфликтующим сторонам прийти к взаимоприемлемому урегулированию конфликта [Аллахвердова, 2006, с. 31]. В российском законодательстве, а именно в ФЗ-193 от 27.07.2010 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» процедура медиации определяется как способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения. Процедура медиации обладает рядом признаков: добровольность, в ходе процесса не ищется виновная сторона, стороны сами вырабатывают решение спора и т. д.

Как отмечал Льюис Козер, любой конфликт может носить конструктивный характер, самое главное только правильно использовать механизм ведения конфликта. Медиация может являться олицетворением этого механизм. Так как главная «цель медиации — снять негативное противостояние, помочь сторонам наладить конструктивную коммуникацию» [Сморгунова, Мухудадаев, Калинина, Садакова 2021, с. 52].

При рассмотрении конфликтов между отдельными группами, их взаимное противостояние будет только сплочать внутреннюю систему отношений каждой отдельной группы. Таким образом, медиация позволяет реализоваться сохраняющей функции конфликта. С другой стороны, медиативный процесс позволяет «снять психологические барьеры противостояния и увидеть в другой стороне не врагов или оппонентов, а партнеров для совместного поиска взаимоприемлемых решений — договоренностей» [Сморгунова, Мухудадаев, Калинина, Садакова 2021, с. 52], в таком случае проявляется группосозидающая функция.

Также задачей медиатора является контролировать эмоциональное состояние сторон, не позволяя им перебивать и вступать в неконтролируемую перепалку. Задача посредника осуществлять управление переговорным процессом, позволяя сторонам правильно выражать свои чувства и увидеть их у другой стороны. В этом случае мы можем говорить, что медиатор схожим образом выполняет роль названного Козером «защитного клапана», позволяющего конструктивно выражать накопившиеся чувства.

В процессе медиации с меньшими потерями осуществляется еще одна функция конфликта — определение сил сторон. Как писал сам Козер: «одна из ключевых функций посредника состоит в облегчении доступности этих показателей (показателей взаимного соотношения сил)

для враждующих сторон» [Козер, 2000, с. 196]. Поскольку человеку проще и рациональней, без каких-либо личностных интерпретаций понять положение, интересы и чувства другого, если ему говорить об этом не напрямую. Здесь имеется ввиду то, что информация, передаваемая третьими лицами, воспринимается более достоверной нежели, если бы человек лично ее услышал от другой конфликтующей стороны.

В конце работы Льюиса Козера можно увидеть такие слова: «Тем не менее период взаимных мучений будет гораздо короче, если в распоряжении сторон имеются наглядные свидетельства-символы, которые позволяют четко обозначить тот или иной исход борьбы и соотношение ресурсов и ее участников. Когда процесс применения этих символов высоко институционализирован, продолжительность и интенсивность конфликта уменьшаются» [Козер, 2000, с. 197]. По сути, данные слова определяют преимущества и результат процедуры медиации. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в своих трудах Льюис Козер описывал не просто конструктивные функции конфликта, а изложил те мысли и идеи, которые в последующие годы будут применены к медиации и отражены в ней.

Литература

1. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 N 193-ФЗ. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/
2. Аллахвердова О. В. Медиация — новая коммуникативная практика в разрешении конфликтов. Журнал социологии и социальной антропологии. — 2006. — С. 31–49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-novaya-kommunikativnaya-praktika-v-razreshenii-konfliktov
3. Галиахметов Р. Н. Социально-философский анализ конфликта: монография / Р. Н. Галиахметов. — Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. — 124 с. — ISBN 978–5-7638–2297–7. — URL: https://znanium.com/catalog/product/492783. — Режим доступа: по подписке.
4. Каспаров А. Р., Понеделков А. В., Стельмах С. А. [и др.]. Теоретико-методологические подходы к исследованию конфликтов западными учеными // Национальное здоровье. — 2020. — № 4. — С. 162–168. — EDN WCJZFT. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 44629963
5. Козер Л. Функции социального конфликта / пер. с англ. О. А. Назаровой — Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. — 208 с., ISBN: 5–7333–015–9
6. Сморгунова В. Ю., Мухудадаев М. О., Калинина Е. Ю., Садакова Д. А. Медиация в правовой культуре: диалог государства и общества : монография — Санкт-Петербург : РГПУ им. Герцена, 2021. — 208 с. — ISBN 978–5-8064–3070–1. — Текст : электронный. — URL: https://znanium.com/catalog/product/1866481. — Режим доступа: по подписке.

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

Elizaveta S. Perepechina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Ю. Калинина, д-р юрид. наук
Bellaflor@mail.ru

УДК 316.48

«Mind map» как метод визуализации конфликта в рамках теории трансформации

Аннотация. Анализ метода «mind map» в рамках концепции «Elicitive conflict mapping» как способ визуализации конфликта при трансформации. Трансформация конфликта — это длительный, конструктивный процесс изменений отношений, взглядов, поведения, интересов

и дискурсов. Карты помогают совершить трансформацию, так как позволяют рассматривать глубинные потребности сторон, их взгляды и мнение на конфликт, выявляются истинные ценности и ожидания. Автор приходит к выводу, что такие карты могут позволить преодолеть конфликт с конструктивными, долговременными последствиями, используя энергию самих сторон.
Ключевые слова: трансформация конфликтов, карта конфликта, mind map, elicitive conflict mapping, трансрационализм.

Mind mapping as a method to visualize conflicts within the transformation theory

Abstract. The article analyzes the method of mind mapping (part of the elicitive conflict mapping) as a means of visualizing conflicts in transformation. Conflict transformation is a long-term constructive process of changing attitudes, opinions, interests and discourses. Mind maps encourage transformation as they provide an opportunity to consider deep needs and concerns of the parties to the conflict. Moreover, they reveal views and opinions on the conflict as well as the parties' true values and expectations. The study concludes that mind maps as tools that accumulate the energy of the parties to the conflict facilitate a more effective conflict resolution with long-term beneficial consequences.
Keywords: conflict transformation, map of conflict, mind map, elicitive conflict mapping, transrationalism.

Иногда разрешение конфликта не является эффективным — неблагоприятные модели поведения становятся устойчивыми и продолжаются снова и снова. В таких случаях стоит прибегнуть к трансформации. Термин «трансформация конфликтов» употребляется для обозначения всеобъемлющего направления или структуры, которая направлена на фундаментальные изменения в образе мышления конфликтующих сторон, в частности на уменьшение насилия и повышение справедливости в социальном воздействии [Lederach, 2003, с. 16]. Трансформация сочетает в себе различные теории: теорию игр, теорию рационального выбора и человеческих потребностей, а также теорию ненасилия. Одна из таких теорий — это теория трансрационального исследования мира (peace). Концепция трансрациональности является результатом развития теории Дж. Ледераха В. Дитрихом. В рамках трансрационализма трансформация означает сознательный, творческий процесс участия в жизненных изменениях, направленный на преодоление дисбаланса в обществе [Koppensteiner, 2020, с. 42]. С точки зрения трансрационального подхода, участники конфликта — это источник его преодоления. Стороны в процессе трансформации преодолевают конфликт, а также раскрывают себя. Трансрациональное включает в себя не только рациональное понимание мира, но и эмоциональную и ментальную составляющую. Иными словами, подходя к изучению, а затем преодолению конфликта нельзя руководствоваться лишь рациональным, так как стороны имеют потребности, эмоции и нуждаются в понимании. Поэтому трансрациональный подход — это фактически надрациональный подход, в котором отнюдь не отодвигается на второй план рациональное, а ставится равным по отношению к чувствам и эмоциям. Можно поспорить, что вначале всегда есть рациональная идея. Однако она может превратиться в оправданное применение насилия. Тогда становится ясно, что такой конфликт нельзя преобразовать тем же, что его и породило.

При трансформации конфликта Дитрих предлагает использовать карты, а точнее mind map или ментальные карты. Данный метод называется «Elicitive conflict mapping» (ECM). «Выявляющий», «вызывающий» или elicitive — это прилагательное, которое не встречается ни в одном стандартном словаре английского языка. Ледерах получил его от глагола «elicit», что означает «вызывать». ECM позволяет конфликтологу не давать готовые решения для разрешения конфликта, напротив, стороны должны сами создавать их. ECM основан на трех принципах. Во-первых, это принцип резонанса. Конфликтолог или «вызывающий» специалист создает резонансное пространство, в котором стороны будут слушать и слышать друг друга. Немецкая пословица вполне характеризует этот принцип: «То, как человек кричит в лесу, определяет эхо, которое он услышит». Следующий принцип — принцип гомеостаза. При таком подходе гоме-

остаз понимается как естественное стремление системы вернуться к равновесию, утраченному из-за конфликта. Третий принцип — это принцип соответствия. Он основан на изучении себя, своих потребностей, желаний, «теней», т. е., так называемых, темных сторонах и противоречий. Изучение себя не только с позитивной, но и с негативной стороны избавляет от большого количества стресса и насилия над собой и своим окружением [Dietrich, 2018, с. 37]. В то же время следует учитывать соответствие между внутренним и внешним — это и есть третий принцип.

Для того чтобы добраться до эпицентра конфликта и понять глубинные причины противоречий, нужно учитывать определенные слои: сексуально-семейный, эмоциально- общественный, ментально-социальный, духовно-политический и глобальный. К примеру, семейная деятельность влияет на сексуальную так же, как и сексуальная влияет на семейную. При анализе конфликта важно учитывать данное соответствие. ECM берет во внимание и уровни, на которых располагаются участники конфликта. Понимание действующих лиц и их положения в конфликте имеет первостепенное значение для анализа и дальнейшей работы элективного работника. Эти уровни были построены в соответствии с вертикальными категориями лидеров высшего, среднего и массового уровней.

После проведения глубинного и детального анализа слоев и уровней рисуется сама карта, а точнее карты. Точно так же, как и в географии, разные карты одной и той же местности могут быть составлены в зависимости от интересов, перспективы, целей и доступных методов, в ECM также может быть составлен массив карт одного и того же конфликта. Из-за этого в элективной работе не существует окончательной «правильной» карты. Как, собственно, использовать ECM? Основное понятие (слово или изображение) помещается в центр, от которого затем отводятся ответвления, каждое из которых обозначает другие понятия, связанные с основным [Buzan, 2010, с. 30]. Эти ветки можно рисовать творчески, без ограничений. Такая карта напоминает мышление мозга и помогает представить трансформацию конфликта как сложное и творческое упражнение. Для того чтобы способствовать трансформации, можно создать три карты: карту негативных эмоций сторон, вторую карту для положительных и третью для возможных решений [Dietrich, 2018, с. 98]. В карте негативных и позитивных эмоций конфликтолог должен следовать списку 6-W или вопросы «кто, что, когда, где, почему и как», которые задаются к определенной неудовлетворенной потребности. Третья карта — карта возможных путей трансформации. В ее центре помещается запрос, с помощью которого может произойти трансформация. Третья карта описывает желания, фантазии, надежды, ожидания, обещания и никаких фактов. После того, как стороны заполнили три карты, проводится их структурированное обсуждение. Основной задачей здесь является общение и создание базового мировоззрения в соответствии с методом «Активное слушание». В то время как одна из сторон показывает и объясняет свою первую карту Неприятных чувств, вторая сторона слушает с «открытым сердцем» и не говорит. У слушающей стороны есть лист и маркеры, и она рисует собственное понимание того, что было услышано и увидено другим человеком. После того, как первая сторона закончила с объяснением первой карты, роли меняются. Тем же способом осуществляется обмен картами Просьб, которые несут в себе надежду и ожидание в случае их выполнения. С помощью соответствующих объяснений можно понять индивидуальные запросы и наметить общие варианты, расширяющие горизонты понимания для обеих сторон. Из отдельных запросов могут следовать общие запросы. Последнее, но не менее важное: конфликтолог разъясняет результаты рассмотрения всех обсуждавшихся карт. Необходимо удерживать внимание на решении и согласовании всех возможных направлений действий.

Описанный метод может напоминать классическую картографию конфликта, однако ECM — это инновационный творческий и основательный подход, позволяющий вытянуть на поверхность потребности, глубинные страхи, ожидания и т. д. К примеру, возьмем конфликт, произошедший в семье из-за немытой посуды. На первый взгляд может показаться, что суть конфликта в немытой посуде, однако с помощью прорисовки карты можно будет увидеть, что стороны имеют ожидания в отношении друг друга и что вследствие такого конфликта страдают их потребности и слои, о которых было сказано выше. Из-за этого ECM-метод многогранен и может эффективно сработать при трансформации хотя бы по той причине, что в нем применяются сразу несколько

важных инструментов преодоления конфликтов. Популярное и всем известное «Активное слушание» и похожий на него метод «Ненасильственного общения», где важно слушать «всем сердцем» [Розенберг, 2022, с. 10]. Ко всему прочему, плюсом ECM можно считать творческую составляющую, поскольку физическая активность (рисование карт разными цветами) вовлекает стороны, а прорисовка карт позволяет наглядно зафиксировать свои переживания и способы преодоления конфликта. ECM помогает специалистам по изучению и преодолению конфликта в анализе дисфункциональных отношений, нахождении баланса в запутанной паутине тем, уровней и слоев конфликтной пирамиды.

Литература

1. Розенберг М. Ненасильственное общение. Язык жизни. Москва: София, 2022. 270 с.
2. Buzan T. The Mind Map Book: Unlock Your Creativity, Boost Your Memory, Change Your Life. London: Pearson Education Ltd, 2010. 256 p.
3. Dietrich W. Elicitive Conflict Mapping. London: Palgrave Macmillan, 2018. 374 p.
4. Koppensteiner N. Transrational Peace Research and Elicitive Facilitation. London: Palgrave Macmillan, 2020. 293 p.
5. Lederach J. P Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation Of The Guiding Principles By A Pioneer In The Field (Justice and Peacebuilding). NY: Good Books, 2003. 64 p.

МАТЕМАТИКА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Aleksandra A. Zemliakova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. И. Снегурова, д-р пед. наук
shisana.san@gmail.com

УДК 37.02

Геометрические задачи с параметрами как средство систематизации знаний

Аннотация. Рассматриваются геометрические задачи с параметрами и применение их в учебном процессе как средства систематизации знаний, характеристики геометрических задач с параметрами, которые говорят об их систематизирующей функции. Также приводятся требования к геометрическим задачам как к средству систематизации и пример сконструированной под эти требования задачи.

Ключевые слова: обучение математике, систематизация, средства систематизации, задачи с параметрами, геометрические задачи с параметрами.

Geometric problems with parameters as a means of knowledge consolidation

Abstract. The article focuses on geometric problems with parameters and discusses their application in teaching and learning as a means of knowledge consolidation. The article considers which characteristics the geometric problems with parameters should have to meet the consolidating function. The article also provides requirements for geometric problems as a means of knowledge consolidation and gives an example of a problem designed to meet these requirements.

Keywords: teaching mathematics, consolidation of knowledge, means of knowledge consolidation, problems with parameters, geometric problems with parameters.

Задача — один из важнейших компонентов в обучении математике. Одним из типов являются задачи с параметрами, при этом геометрические задачи с параметрами недостаточно исследованы. Они не представлены в учебниках и практически не освещены в методической литературе. Также, геометрическая задача с параметрами, как и любая задача с параметрами, представляет собой многокомпонентное задание, которое позволяет актуализировать большое количество математических фактов, а значит эти задачи работают на установление и укрепление связей между этими знаниями, способствуют закреплению материала, приводя его в систему.

Таким образом был сформулирован вопрос о возможности применения геометрических задач с параметрами как средств систематизации знаний. «Систематизация (от греч. systema — целое,

состоящее из частей) — мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определённую систему на основе выбранного принципа» [1].

Рассмотрим факты, которые позволяют сделать вывод о том, что геометрические задачи с параметрами относятся к типу задач, которые обладают систематизирующей функцией.

1. Задачи с параметрами способствуют развитию логического мышления, которое включает в себя умение выделять существенные или несущественные признаки математических объектов, понятий и утверждений. Логическое мышление развивается в процессе решения данного типа задач: при необходимости математически строго обосновать полученное решение. Также для определения существенных для решения признаков математических объектов необходимо обращаться к усвоенным ранее знаниям, таким образом устанавливая связи между знаниями, что способствует их систематизации.

2. Разбиение задачи на подзадачи, которое возникает из-за введения параметра(ов), развивает умение классифицировать, анализировать, обобщать, конкретизировать и абстрагироваться. По [1] классификация является частью процесса систематизации знаний; другие перечисленные умения целесообразно формировать у школьников на этапе обобщения и систематизации знаний. Этот пункт помогает выделить систематизирующую функцию геометрических задач с параметрами.

3. Конструирование многокомпонентных задач, которыми являются задачи с параметрами, позволяет рассматривать решение задач в общем виде. Решение, осуществляемое на абстрактных значениях переменной, позволяет сформировать метод решения группы задач, что способствует систематизации не только теоретического аппарата, применяемого при решении, но и выделению и объединению в систему знаний методов решения геометрических задач.

4. Существует взаимосвязь между пониманием материала и существованием в голове школьника системы знаний, содержащей его. Решение задач с параметрами способствует более глубокому пониманию материала.

Таким образом, применяя задачи с параметрами при изучении школьного курса геометрии, учитель создает условия для выделения школьником связей между понятиями и утверждениями темы, которые ложатся в основу системы знаний, что отражает уровень понимания и усвоения материала (чем более разнообразны созданные связи внутри системы, тем выше уровень понимания материала).

Сформулируем требования к геометрическим задачам с параметрами как к средству систематизации знаний учащихся для облегчения последующего конструирования задач данного типа.

Требование 1. Множество значений параметра должно разбивать решение на разные по виду решения случаи.

Это означает, что параметр должен влиять не только на условие задачи, но и на структуру решения. В противном случае, мыслительная деятельность учащихся ограничивается «однообразной картинкой», а значит, для решения задачи вычленяются знания с уже установленными связями и новые связи не образуются.

Требование 2. Замена некоторого числового значения на параметр позволяет рассмотреть решение задачи в общем виде или рассмотреть решение группы задач с похожим условием.

Выделение данного требования основано на пункте № 3: решение в общем виде позволяет сформировать метод решения группы задач, что способствует выделению и объединению в систему знаний методов решения геометрических задач.

Требование 3. Ответ на вопрос задачи требует знания о свойствах, признаках, других теоретических фактов об математическом объекте.

Таким образом, школьникам требуется самостоятельно в уме перебрать и выделить те знания об математическом объекте, которые могут быть применены при решении задачи. Мысленное обращение ко всей совокупности знаний об одном понятии или объекте помогает создавать систему знаний при решении задач, за счет образования связей между понятием (объектом), теорией, связанной с этим понятием и задачами, которые связаны с этим объектом.

Покажем пример задачи, которая может быть сконструирована на основе выведенных требований. Приведем ее решение и покажем выполнимость требований.

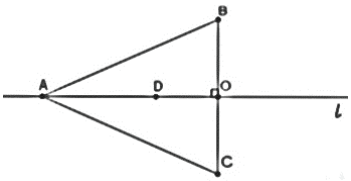


Рис. 1. Иллюстрация к задаче

Задача. *На рисунке 1* $AB = AC, \angle 1 = \angle 2, BC \perp l$, *O — точка пересечения прямых BC и l, D, лежит на луче AO. Опишите вид треугольников по величине углов в зависимости от длин других отрезков на рисунке.*

Решение:

Заметим, что независимо от положения точки *D* на прямой *l* треугольники *ABD* и *ACD* равны по первому признаку равенства треугольников. Также, по данным рисунка $\angle OAC$ — острый. При изменении положения точки *D* величина угла *AOC* постоянна.

Рассмотрим все значимые положения точки *D* на рисунке (и соответственно возможные значения параметра)

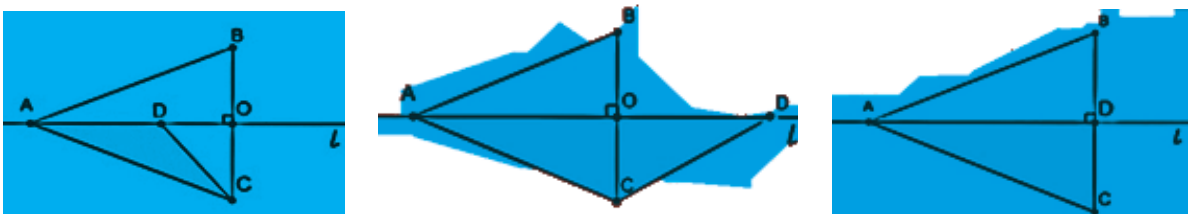


Рис. 2. а), б), в) — некоторые варианты расположения точки *D*

Как видно из рисунка 2, треугольник *ACD* может быть тупоугольным (рисунок 2а и 3б), прямоугольным (рисунок 2в). Сложность вызывает ответ на вопрос «может ли $\triangle ACD$ быть остроугольным?». Проведем прямую, перпендикулярную *AC*, через точку *C*. Данное построение представлено на рисунке 3.

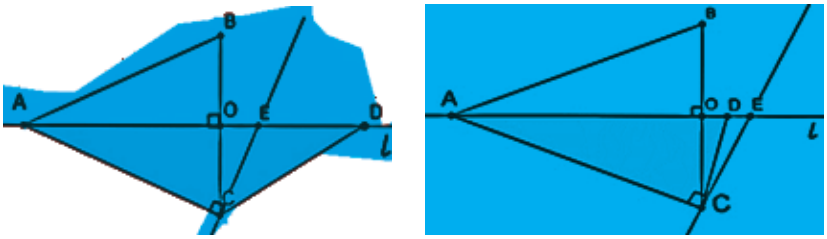


Рис. 3. а), б) — дополнительные варианты расположения точки *D*

Если точка *D* совпадает с *E*, то $\triangle ACD$ прямоугольный. Покажем, что на рисунке 4б каждый угол треугольника *ACD* острый и он остроугольный:

$\angle OAC$ — острый по условию;

На рисунке 4б $\angle ACD$ является частью $\angle ACE$, $\angle ACE = 90°$, значит $\angle ACD = \angle ACE$, следовательно, $\angle ACD$ — острый;

В ΔOCD: $\angle DOE = 90°$, значит $\angle ODC$ — острый (по теореме о сумме углов треугольника).

Ответ:

Если $AD < AO$ и $AD > AE$, то ΔABD и ΔACD тупоугольные;

Если $AD = AO$ и $AD = AE$, то ΔABD и ΔACD прямоугольные.

Если $AO < AD < AE$, то ΔABD и ΔACD остроугольные.

Проверим выполнимость требований к задачам с параметрами как к средству систематизации знаний.

Требование 1. Как следует из рисунков 2 и 3 введение параметра влияет на вид треугольника, следовательно, на каждом подмножестве множества значений параметра разное решение. Требование выполнено.

Требование 2. Так как длина отрезка AD является переменной величиной, то у учеников появляется возможность рассмотреть доказательство равенства треугольников не только изображенных на рисунке, но и всех треугольников, которые получатся при изменении положении точки D на рисунке (решение в общем виде). Требование выполнено.

Требование 3. Знания и умения, необходимые для ответа на вопрос задачи: знание первого признака равенства треугольников; умение применять его при решении задач; знание классификации треугольников по величине углов; умение находить все возможные значения переменной величины. Требование выполнено.

Как было описано выше, геометрические задачи с параметрами не представлены в учебниках, поэтому для применения задачи требуется ее самостоятельно сконструировать. Пример данной задачи показывает, что возможно не только конструирование «с нуля», но и изменение условия готовых задач для получения задачи с параметрами. В основу задачи легло условие № 94 из учебника Л. С. Атанасяна [2]:

«На рисунке 4 AB = BC, $\angle 1 = \angle 2$. а) Докажите, что ΔABD и ΔACD равны.»

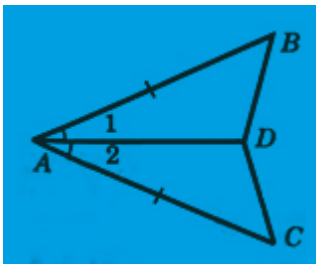


Рис. 4. Иллюстрация к задаче № 94 из учебника Л. С. Атанасяна

При реконструировании данной задачи в геометрическую задачу с параметром от изначальной задачи был сохранен рисунок и пункт а, в качестве параметра была взята длина отрезка AD, и дополнено условие о пересечении прямых BC и l в точке O.

Литература

1. Кайров И. А., Петров Ф. Н. и др. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. — Москва: Советская энциклопедия, 1966. — 441 с.
2. Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф., Кадомцев С. Б. и др. Геометрия 7–9 класс: учебник для общеобразовательных организаций — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2014. — 382 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

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

Elizaveta G. Znova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. С. Пежемская, канд. психол. наук
e_znova@mail.ru

УДК 159.9

Роль аффективного компонента при взаимодействии с интернет-средой у студентов

Аннотация. Рассматривается роль эмоционального компонента взаимодействия студентов с интернет-средой. Проведен анализ экранной активности смартфонов у студенческой аудитории, выделены и описаны наиболее привлекающие студентов приложения. Была определена интенсивность проявления негативных и позитивных эмоций при взаимодействии с интернет-средой, а также определены ведущие аффективные компоненты, влияющие на поведение пользователя в интернет-пространстве. Выявлены возрастные различия пользователей с разным уровнем аффективной погруженности в интернет. Выявлена значимая корреляционная связь между позитивными эмоциями и общим экранным временем смартфона.
Ключевые слова: интернет-среда, эмоциональный компонент, студенты, аффективная погруженность в интернет-среду.

The role of an affective component in students' interaction with the Internet environment

Abstract. The article examines the role of the emotional component in students' interaction with the Internet environment. The study analyzes students' smartphone screen time and, based on the obtained data, provides a list of applications most attractive for students. The study determines the intensity of negative and positive emotions during the interaction with the Internet environment. It also identifies leading affective components that influence online user behavior. The study determines age differences in users with different levels of affective immersion in the Internet. It reveals a significant correlation between positive emotions and total smartphone screen time.
Keywords: Internet environment, emotional component, students, affective immersion in the Internet environment.

В исследовании влияния современной медиакультурной среды важной темой являются проблемы взаимодействия человека с интернет-пространством. На сегодняшний день имеется ряд исследований, изучающих вопросы погружения в интернет-среду и ее влияния на обучающихся школ [2], гораздо меньше подобных исследований в отношении студенческой аудитории. Несмотря на существующие трудности в оценке многогранности влияния цифровой среды на

человека, в аспекте погруженности в интернет-среду традиционно выделяют поведенческий (деятельностный), когнитивный и аффективный компоненты [1].

Целью данного исследования является оценка влияния аффективной погруженности студентов в интернет-среду. Основная гипотеза исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между аффективной погруженностью в интернет-среду и реальным экранным временем пользователей.

В пилотажном исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте 18–28 лет (средний возраст 21 год), обучающихся в институте психологии РГПУ им. А. И. Герцена.

Для оценки погруженности в интернет-среду использовался опросник «Индекс погруженности в интернет-среду» [1]. В рамках исследования аффективного компонента использовалась шкала методики «Эмоциональное отношение к цифровой среде», где респондентам предлагалось оценить проявление эмоций и чувств (радость, страх, удивление, стыд, интерес, отвращение, удовольствие, гнев, восхищение) при взаимодействии с интернет-средой по пятибалльной шкале. Оценка экранного времени пользователей происходила путем сбора данных со смартфонов респондентов: общее экранное потребление, наиболее часто используемые приложения.

Для обработки данных использовались методы первичной статистики, сравнительный и корреляционный анализ.

Результаты

Средний показатель общего экранного времени за неделю составил 47 часов 23 минуты (2843 минуты), наиболее популярные приложения: telegram, VK, Instagram. Ими пользуются 97 %, 83 % и 67 % респондентов выборки соответственно.

При оценке аффективного компонента, стоит отметить, что вся выборка респондентов при взаимодействии с интернет-средой отмечает доминирующее проявление позитивных эмоций и чувств, нежели отрицательных. Наиболее отмечаемым референтом при взаимодействии с Интернет-средой является интерес (средний балл 4,33), удовольствие (3,83) и радость (3,5), наименьшей реакцией при взаимодействии с интернетом является отвращение (2,1).

В корреляционном анализе выявлено, что у студентов, чаще отмечающих отвращение, ниже общее экранное потребление ($r = -,41$ $p \leq 0,05$), у респондентов, чаще отмечающих радость при взаимодействии с интернет-средой напротив, общее экранное время смартфона выше ($r =,42$ $p \leq 0,05$). Стоит отметить, что студенты, отмечающие в опроснике подавленность/беспокойство и мысли об интернете, находясь вне сети, также в среднем дольше используют смартфон ($r =,55$, $r =,43$ соответственно $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о том, что повышенная тревожность связана с повышенным цифровым потреблением. Также в корреляционном анализе было выявлено, что позитивные эмоции испытывают респонденты, предпочитающие использование мессенджеров, использование Instagram и использование интернет-среды для поиска информации для учебы ($r =,48$, $r =,39$ и $r =,53$ соответственно, $p \leq 0,05$). Полученные результаты частично подтверждают гипотезу о тесной взаимосвязи аффективного компонента и времени взаимодействия с интернет-средой у студентов.

Далее выборка была разделена по критерию оценки своих эмоций при взаимодействии с цифровой средой на 3 группы: с высоким уровнем аффективной погруженности, со средним уровнем и с низким (23 %, 60 % и 17 % соответственно). Статистический анализ по критерию Краскела — Уоллиса показал различия групп средней и высокой аффективной погруженности по возрасту ($p \leq 0,05$). Средний возраст респондентов с высокой аффективной погруженностью — 23 года, со средней — 20 лет, что ставит вопрос для дальнейших исследований о том, что поколения пользователей, относящиеся к цифровым аборигенам более эмоционально погружены в интернет-среду, чем цифророжденные.

При статистическом анализе также было выявлено, что пользователи с высоким уровнем аффективной погруженности в интернет-среду отмечали большее предпочтение к поиску информации для учебы, чем пользователи других групп ($p \leq 0,01$). Стоит отметить, что в рамках исследования внимания методом корректурной пробы, данные пользователи обладали гораздо меньшей концентрацией, чем пользователи других групп ($p \leq 0,05$). При корреляционном ана-

лизе было выявлено, что поиск информации для учебы связан с радостью и удовольствием при взаимодействии с интернет-средой (r =,37 и r =,52 соответственно, $p \leq 0,05$). Из чего можно предположить, что студентам с высоким уровнем аффективной погруженности нравится сам процесс поиска научной и учебной информации, но открытым остается вопрос эффективности такого поиска.

Таким образом, была выявлена взаимосвязь между позитивными эмоциями и экранным временем пользователей. Также выделены различия в использовании цифровой среды у пользователей с разной аффективной погруженностью. В заключение, важно отметить, что доступность социальных сетей, а также возможность быть постоянно подключенным к ним может значительно увеличить погруженность личности в интернет-среду, таким образом исследования аффективной погруженности студентов в интернет-пространство имеет практическую значимость для психологической и педагогической практики, особенно при планировании и проектировании образовательных программ, а также онлайн-курсов для студенческой аудитории.

Литература

1. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50. DOI: 10.17759/psyedu.2021130303
2. Регуш Л. А., Орлова А. В., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Пежемская Ю. С., Лактионова Е. Б. Феномен погруженности в интернет-среду: определение и диагностика // СПЖ. 2021. № 81. С. 107–125.

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

Daria A. Klad
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Солнцева, канд. психол. наук
lagona89@gmail.com

УДК 159.9

Мифологизированность представлений об онлайн-формате психологической помощи

Аннотация. Рассматривается проблема мифологизированности представлений клиентов об онлайн-формате психологической помощи среди представителей молодежи. Целью является изучение представлений об онлайн-консультировании и выявление имеющихся у клиентов мифов по данной теме. Особое внимание уделено личностным особенностям, которые могут способствовать или препятствовать формированию у клиентов мифологизированных представлений. Автор приходит к выводу, что существует корреляционная связь мифов с такими личностными особенностями, как возраст, пол, имеющийся опыт консультирования, копинг-стратегии, особенности эмоционального интеллекта и ценностно-потребностной сферы клиента. Данное пилотажное исследование намечает дальнейшую область работы, поэтому данные могут быть уточнены.

Ключевые слова: мифологизированность представлений, онлайн-консультирование, молодёжь, корреляционный анализ, копинг-стратегии, эмоциональный интеллект, ценностно-потребностная сфера, пилотажное исследование.

Myths in the perception of online psychological counseling

Abstract. This article explores myths in the perception of online psychological counseling by young clients. A particular attention is given to personal characteristics that may contribute to or

hinder the development of myths in clients. The study has determined a correlation between myths and such personal characteristics of clients as age, gender, prior experience in counseling, coping strategies, features of emotional intelligence, values and needs. The reported study is a pilot. Hence, in conclusion, the article outlines the avenues of future research and advocates for further analysis and refinement of the obtained data.

Keywords: myths in perceptions, online counseling, youth, correlation analysis, coping strategies, emotional intelligence, values and needs, pilot research.

Введение

Актуальность**.** За последние десятилетия психология стала менее стигматизированной в обществе, возросла и частота обращений за психологической помощью. Так, «по данным WordStat, запросов по словам “консультация психолога” — на 29.3 % больше за период апрель 2020 — март 2021 относительно апрель 2019 — март 2020» [19]. Это можно связать как с цифровизацией, так и с пандемией: «Более 15 % услуг на рынке психологического диагностирования и консультирования оказывалось до пандемии дистанционно посредством сети интернет» [8]; с начала пандемии в России спрос увеличился «на 69 %». [18]. Стоит отметить, что с прекращением локдауна рост спроса не прекратился. Так в 2021 году «спрос <…> по итогам года вырос в 11 раз, консультации психолога вошли в топ-10 причин обращений за телемедицинскими услугами» [12], а в 2022 году спрос «вырос на 67 %» [1]. Таким образом, наблюдается тенденция к переходу на онлайн-виды психологической диагностики и консультирования. «В прогнозе через 10 лет до 50 % услуг в этой сфере будут оказываться дистанционно» [8].

Тем не менее, онлайн-консультирование является относительно молодым форматом консультирования, в силу чего всё ещё существует определённое количество мифов, препятствующих его развитию. Именно на изучение подобных мифов и выявление их связи с определёнными личностными особенностями и нацелено наше исследование.

Определение понятий

Онлайн-помощь (онлайн-консультирование) становится одним из полноправных видов психологической помощи. Несмотря на это, в России она не является достаточно изученной. На сегодня нет единого определения онлайн-консультирования, хотя значение и является интуитивно понятным.

Под онлайн-консультированием мы понимаем «форму профессионального консультирования по вопросам психического здоровья, которое обычно проводится через интернет. Онлайн-консультирование также называют телетерапией, электронной терапией, кибертерапией или веб-консультированием. Услуги обычно предлагаются по электронной почте, в чате в режиме реального времени и по видеоконференцсвязи» [3]. Определение онлайн-терапии является довольно близким: «Онлайн-терапия — предоставление профессиональных консультаций по психическому здоровью через интернет, обычно через видео-чат, приложение для обмена сообщениями, электронную почту или по телефону. Эта практика, также известная как телетерапия, теле-психическое здоровье, электронная терапия или онлайн консультирование, быстро приобрела популярность с начала пандемии COVID-19, позволяя пациенту общаться с квалифицированным терапевтом, находясь в безопасности — и комфорте — их собственного дома» [6]. Обобщая данные определения, можно сказать, что онлайн-консультирование (онлайн-терапия) — форма психологической помощи, осуществляемая дистанционно посредством сети интернет и различных платформ по обмену сообщениями (включая аудиосообщения), текстом и/или видео.

Для одних людей существование онлайн-формата является плюсом, для других — формат не актуален в силу ряда препятствий, чаще связанных с установками, чем с техническим оснащением. Данные установки, проявляющиеся у более чем одного человека, и являются *мифологизированными* (*укоренившимися, ставшими распространенным мифом* [16]) *представлениями об онлайн-консультировании.* Как существующий феномен они были впервые описаны на Западе и лишь после — в нашей стране. При этом представления зачастую описываются с позиции «существующий миф — его развенчание» [17], а не как следствие определённых личностных особенностей.

В зарубежной литературе описанные мифологизированные представления клиентов об онлайн-формате психологического консультирования можно условно разделить на несколько категорий [9], [10].

1) Мифы, связанные с техническими особенностями: «Онлайн-терапия исключает отдельных лиц из-за технических требований / недоступно некоторым людям из-за технических требований».

2) Мифы, связанные с финансовой составляющей: «Онлайн-терапия дорогая».

3) Мифы, связанные с влиянием данного формата консультирования на психику клиента: «Онлайн-терапия провоцирует тревожность».

4) Мифы, связанные с эффективностью и этическими аспектами: «Онлайн-терапия не является конфиденциальной», «Онлайн-терапия неэффективна при лечении тревоги, поскольку онлайн-терапия может рассматриваться как избегание».

В нашем исследовании внимание акцентировано на мифах клиентов, связанных непосредственно с эффективностью и этичностью, а также с представлениями об онлайн-консультанте (уровень его квалификации и др.).

Стоит отметить, что основной интерес исследователей сосредоточен на истории, перспективах, проблемах онлайн-консультирования и задачах, которые необходимо решить для повышения его эффективности [2], [3], [4], [5], [13], [14], хотя и есть ряд работ (Ю. А. Абросимовой [11], В. Г. Иванова, Е. Ю. Лазаревой [15] и др.), рассматривающих личностные характеристики клиента, обращающегося за онлайн-консультацией.

Организация исследования

Цель работы: изучение представлений об онлайн-формате психологической помощи и выявление имеющихся у клиентов мифов по данной теме.

Объект исследования: представления.

Предмет исследования: мифологизированность представлений об онлайн-формате психологической помощи.

Гипотеза: личностные особенности (особенности ценностно-потребностной сферы и эмоционально-волевой сферы) связаны с мифологизированностью представлений об онлайн-формате психологической помощи.

Метод сбора данных: опросный метод.

Методики, использованные в работе: анкета, направленная на изучение степени согласия с мифологизированными утверждениями об онлайн-консультировании; анкета, направленная на изучение отношения к офлайн и онлайн-консультированию; методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)»; опросник эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина; методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма (адаптирована под руководством д-ра мед. наук профессора Л. И. Вассермана); методика «Локус контроля» (Дж. Роттер).

Метод обработки данных: применялся корреляционный анализ.

Выборка: 63 представителя молодежи от 18 до 43 лет по классификации ВОЗ из Российской Федерации.

Анализ и интерпретация полученных результатов

По результатам корреляционного анализа была обнаружена положительная связь между мифом № 1, мифом № 2 и мифом № 3, при этом миф № 4 с другими не связан (табл. 1). Это означает, что клиенты, имеющие один из следующих мифов («Онлайн-консультирование — это только начальный этап работы, главная цель которого пригласить клиента на очную встречу, где он и получит настоящую помощь», «Небольшие консультации в онлайн формате могут быть эффективны. Но для эффективного решения серьезных глубоких проблем онлайн формат не подходит», «Психологи, работающие онлайн/ в интернете, — начинающие, малоквалифицированные, работающие так временно в целях накопления опыта»), скорее всего будут иметь и два других. При этом миф № 4 («Быть клиентом в интернете опасно: нет гарантий конфиденциаль-

ности, психологи-консультанты могут оказаться обманщиками или непрофессионалами») встречается изолированно и не зависит от наличия/отсутствия остальных трёх мифов.

Таблица 1

Взаимосвязь мифов № 1, № 2 и № 3 между собой по результатам корреляционного анализа*

	Миф № 1	Миф № 2	Миф № 3	Миф № 4
Миф № 1	1,00	0,54	0,30	
Миф № 2	0,54	1,00	0,32	
Миф № 3	0,30	0,32	1,00	

* Все взаимосвязи представлены на α = 0,05 уровне значимости.

Далее рассмотрим полученные корреляции по каждому отдельному мифу. Так для мифа № 1 была выявлена отрицательная корреляция с вопросами 3 и 5 из входной анкеты (табл. 2). Это говорит о том, что онлайн-консультирование является лишь начальным этапом работы для людей, которые находят меньше плюсов в онлайн-консультировании, чем в очной форме, и для людей, склонных делать выбор в пользу очного формата работы с психологом. Также была выявлена положительная связь мифа № 1 с показателем «Управление эмоциями» опросника Д. В. Люсина и копинг-стратегией «сохранение самообладания» из методики Э. Хейма. Это можно связать со склонностью клиента контролировать свои эмоции, трудностью с раскрытием в рамках онлайн-формата, приводящей к необходимости очного взаимодействия для преодоления данного барьера и плодотворной работы над запросом.

В то же время была выявлена отрицательная связь мифа № 1 с копинг-стратегией «растерянность» (А8) и копинг-стратегией «эмоциональная разрядка» (Б2). Так как для А8 характерен отказ от преодоления трудностей, проявление данной копинг-стратегии и отсутствие восприятия онлайн-консультирования как начального этапа работы может быть связано с неготовностью клиента выходить на уровень очного консультирования и его консультационных возможностей. Связь копинг-стратегии Б2 с мифом № 1 можно интерпретировать как отсутствие необходимости в личном контакте со специалистом и его помощи в обеспечении безопасной и психологически комфортной эмоциональной разрядки за отсутствием актуальности данного способа снятия напряжения.

Таблица 2

Взаимосвязь Мифа № 1 и личностных особенностей по результатам корреляционного анализа*

Параметры	Показатели
Миф № 2	0,54
Миф № 3	0,30
3 вопрос	–0,26
5 вопрос	–0,27
Управление эмоциями (ЭмИн)	0,30
А4 Сохранение самообладания (Хейм)	0,28
А8 Растерянность (Хейм)	–0,26
Б2 Эмоциональная разрядка (Хейм)	–0,26

* Все взаимосвязи представлены на α = 0,05 уровне значимости.

Миф № 2 отрицательно связан с показателем «Доступность счастливой семейной жизни» из методики Е. Б. Фанталовой (табл. 3). Это означает, что клиенты с меньшей доступностью данной ценности считают онлайн-формат недостаточным и представляют решение «серьезных глубоких проблем» возможным только в условиях очной консультации. Также данный миф связан с мифами № 1 и № 3.

Таблица 3

Взаимосвязь Мифа № 2 и личностных особенностей по результатам корреляционного анализа*

Параметры	Показатели
Миф № 1	0,54
Миф № 3	0,32
Доступность счастливой семейной жизни (УСЦД)	0,30

* Все взаимосвязи представлены на α = 0,05 уровне значимости.

Миф № 3 положительно связан с показателями «Ценность творчества, возможности творческой деятельности», «Доступность активной, деятельной жизни», «Доступность интересной работы» и «Доступность творчества, возможности творческой деятельности» из методики Е. Б. Фанталовой (табл. 4). Это означает, что клиенты, заинтересованные и реализованные в творческой деятельности, активной жизни и интересной работе, в большей степени склонны рассматривать онлайн-консультации как начальный этап профессионального пути психолога, позволяющий накопить опыт для перехода на этап очного консультирования. Можем предположить, что для клиентов с потребностью в активной деятельности недостаточно дистанционного формата взаимодействия.

Также была выявлена положительная связь с копинг-стратегиями «диссимуляция» (А3), «альтруизм» (В2) и отрицательная связь с копинг-стратегией «компенсация» (В4) из методики Э. Хейма. В положительной связи альтруизма и диссимуляции с мифом № 3 можно усмотреть проявление защитных механизмов: клиенты считают психолога малоквалифицированным и либо избегают психологической помощи в целом, преуменьшая свои проблемы, либо ориентируются на помощь окружающим в ущерб решения своих проблем. Отрицательную же связь компенсации с восприятием онлайн-психологов как начинающих можно объяснить стремлением людей с данной копинг-стратегией временно избежать решения проблем, из-за чего они могут не зайти дальше онлайн-консультирования, находя данную форму работы достаточной.

Кроме того, выявлена отрицательная корреляция мифа № 3 с возрастом, то есть чем моложе клиент, тем вероятнее он будет рассматривать онлайн-психолога как начинающего и малоквалифицированного. Возможно, это связано с собственным профессиональным становлением и, как следствие, возрастающим критицизмом к работе других людей.

Таблица 4

Взаимосвязь Мифа № 3 и личностных особенностей по результатам корреляционного анализа*

Параметры	Показатели
Миф № 1	0,30
Миф № 2	0,32
Ценность творчества, возможности творческой деятельности (УСЦД)	0,27
Доступность активной, деятельной жизни (УСЦД)	0,31
Доступность интересной работы (УСЦД)	0,34
Доступность творчества, возможности творческой деятельности (УСЦД)	0,27
А3 Диссимуляция (Хейм)	0,25
В2 Альтруизм (Хейм)	0,28
В4 Компенсация (Хейм)	–0,286
Возраст	–0,32

* Все взаимосвязи представлены на α = 0,05 уровне значимости.

Миф № 4 положительно связан с показателем «Доступность познания» из методики Е. Б. Фанталовой (табл. 5). Это говорит о том, что люди, обладающие большим количеством разнообразной информации, более склонны считать онлайн-консультирование опасным, чем люди без

столь «богатого опыта». Кроме того, была выявлена отрицательная связь с копинг-стратегией «активное избегание» (В3) и положительная связь с копинг-стратегией «обращение» (В8) из методики Э. Хейма и положительная связь с опытом консультирования онлайн. В случае В3 это можно объяснить большой осторожностью клиента при подборе психолога, способствующей уменьшению негативного опыта и предубежденности против онлайн-консультирования. В то же время клиенты, склонные часто обращаться за психологической помощью, имеют более высокую вероятность столкнуться с непрофессионалами и сформировать опасливое отношение к онлайн-консультированию, особенно в случаях отсутствия тщательного отбора специалиста. Таким образом, миф № 4 тесно связан с собственным опытом обращения за психологической помощью.

Таблица 5

Взаимосвязь Мифа № 4 и личностных особенностей по результатам корреляционного анализа*

Параметры	Показатели
Доступность познания (УСЦД)	0,27
В3 Активное избегание (Хейм)	–0,32
В8 Обращение (Хейм)	0,262
Опыт консультирования онлайн	0,26

* Все взаимосвязи представлены на α = 0,05 уровне значимости.

Выводы

В рамках данного исследования была изучена мифологизированность представлений представителей молодёжи РФ об онлайн-консультировании и была выявлена связь мифов с определёнными личностными особенностями, такими как: опыт консультирования; возраст; особенности эмоционального интеллекта; имеющиеся копинг-стратегии; соотношение уровня ценности и доступности в различных жизненных сферах. Следует отметить, что связь с локусом контроля выявлена не была.

Полученные сведения требуют дальнейшего уточнения и разработки. Данное исследование является пилотажным и позволяет предположить, в каких направлениях вести дальнейшую работу.

Литература

1. Adindex: Новости рекламы и маркетинга: сайт. URL: https://adindex.ru/news/tendencies/2023/01/24/310040.phtml (дата обращения: 20.03.23).
2. Barnett J. E., Kolmes K. The practice of tele-mental health: Ethical, legal, and clinical issues for practitioners. Practice Innovations, 2016, vol. 1(1), pp. 53–66. doi: 10.1037/pri0000014. (дата обращения: 11.08.23).
3. Brenes G. A., Ingram C. W., Danhauer S. C. Benefits and challenges of conducting psychotherapy by telephone. Professional Psychology: Research and Practice, 2011, vol. 42(6), pp. 543–549. doi: 10.1037/a0026135. (дата обращения: 11.08.23).
4. Castelnuovo G., Gaggioli A., Mantovani F., Riva G. New and old tools in psychotherapy: The use of technology for the integration of the traditional clinical treatments. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 2003, vol. 40(1–2), pp. 33–44. doi: 10.1037/0033–3204.40.1–2.33. (дата обращения: 11.08.23).
5. Clough B. A., Casey L. M. The smart therapist: A look to the future of smart-phones and mHealth technologies in psychotherapy. Professional Psychology: Research and Practice, 2015, vol. 46(3), pp. 147–153. doi: 10.1037/pro0000011. (дата обращения: 11.08.23).
6. HelpGuide.org: Mental health website: сайт. URL: https://www.helpguide.org/articles/therapy-medication/online-therapy-is-it-right-for-you.htm#:~:text = Online %20therapy %20is %20the %20provision,email %2C %20or %20over %20the %20phone (дата обращения: 29.01.2023).
7. Michael M. J.; Vogel D. L. Introduction to the Major Contribution Counseling Psychology and Online Counseling // The Counseling Psychologist. 2005. Vol. 33, iss. 6. P. 761–775. DOI:10.1177/0011000005278623.

8. Pandia: Платформа материалов: сайт. URL: https://pandia.ru/text/80/221/9636.php (дата обращения: 2.02.2023).
9. Strength in Heart: Counselling Victoria BC: сайт. URL: https://www.strengthinheart.ca/blog/2020/4/12/5-common-myths-about-online-counselling-therapy-telehealth-busted (дата обращения: 08.02.2023).
10. Thrive Global: An all-in-one platform to beat burnout: сайт. URL: https://community.thriveglobal.com/five-myths-about-online-psychotherapy/ (дата обращения: 08.02.2023).
11. Абросимова Ю. А. Особенности мотивации клиентов психологических интернет-консультаций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. — 2012. — Т. 1, № 2. — С. 25–29. (дата обращения: 11.08.23).
12. Банки. ру: Финансовый маркетплейс: сайт. URL: https://www.banki.ru/news/lenta/?id = 10959184 (дата обращения: 17.03.23).
13. Гартфельдер Денис Викторович Дистанционная психологическая помощь: обзор современных возможностей и ограничений // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnaya-psihologicheskaya-pomosch-obzor-sovremennyh-vozmozhnostey-i-ogranicheniy (дата обращения: 11.08.2023).
14. Зураева Альбина Мисирбиевна, Джелиева Залина Тасолтановна ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ОНЛАЙН-КОНСУЛЬТИРОВАНИИ // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-pomosch-v-onlayn-konsultirovanii (дата обращения: 08.02.2023).
15. Иванов Владимир Геннадьевич, Лазарева Елена Юрьевна Что лежит в основе обращения клиента за психологической помощью в онлайн-форме? // Медицинская психология в России. 2019. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-lezhit-v-osnove-obrascheniya-klienta-za-psihologicheskoi-pomoschyu-v-onlai-n-forme (дата обращения: 11.08.2023).
16. Лымарь, А. А. Миф и мифологизация: история и проблемы концептуализации / А. А. Лымарь // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Философия / главный редактор Г. Ф. Шафранов-Куцев. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. — № 10. — С. 68–75.
17. Меновщиков В. Ю. Консультирование онлайн. Русские мифы о дистантном консультировании. URL: https://psy.su/feed/8655/ (дата обращения: 11.08.23).
18. Рамблер/ : Новости, почта и поиск — медийный портал : сайт. URL: https://news.rambler.ru/science/47091799-spasite-nashi-dushi-pochemu-psihologi-nedouchki-zapolonili-rossiyskiy-rynok/ (дата обращения 17.03.23).
19. Фонд Президентских грантов : Проекты : сайт. URL: https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id = 641df64e-8536–4d00-a08e-5062b22a4461 (дата обращения: 2.02.2023).

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

Anastasia O. Oxenchuk
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. В. Микляева, д-р психол. наук
anastasia.oxenchuk@aiesec.net

УДК 316.6

Личностные предикторы киберагрессии студенческой молодежи

Аннотация. Проведен анализ личностных особенностей, входящих в состав «Большой пятерки», ценностей (на основе методики Шварца) и моральных оснований (на основе русифицированного опросника MFQ) у представителей студенческой молодежи, выявлены личностные предикторы киберагрессии. Были выявлены статистически значимые различия в ценностно-мотивационной сфере у респондентов с разным уровнем проявления киберагрессии и определены ее взаимосвязи с личностными особенностями.

Ключевые слова: киберагрессия, личностные предикторы, студенческая молодежь, моральные основания, ценности, Большая пятерка.

Personality predictors of cyber aggression among students

Abstract. This research explores the personality traits in students that make up the Big Five values (based on the Schwartz theory) as well as their moral foundations (based on the Mood and Feelings Questionnaire, MFQ). The analysis identifies personality predictors of cyber aggression and statistically significant differences in values and motivation of respondents with different levels of cyber aggression. It also determines the relationship between cyber aggression and personality traits.

Keywords: cyber aggression, personality predictors, students, moral foundations, values, the Big Five.

Введение

В настоящее время усиление цифровизации все чаще связывается с антисоциальным поведением в Сети, к которому относится киберагрессия как вид агрессивной интернет-коммуникации. Она характеризуется безнаказанностью, анонимностью, непрерывностью, отсутствием пространственных границ, большим количество свидетелей, незаметностью для реального окружения и отсутствием аффективной обратной связи. Ряд авторов считают ее одной из самых распространенных мировых социальных проблем, быстро набирающей обороты [Chen, Ho, Lwin, 2017, с. 1194–1213]. Актуальность исследования объясняется риском переноса агрессии из виртуальной среды в реальную.

Анонимность, дереализация, деперсонализация и отсутствие четких правил коммуникации в Сети, несомненно, вносят вклад в формирование антисоциального поведения, однако не все пользователи его проявляют. Следовательно, киберагрессия в большей степени опирается на выгоды и личностные особенности, соотносящиеся с индивидуальным, а не групповым интересом.

Морально-нравственная сфера личности входит в состав изменяющихся под влиянием цифровизации характеристик, ее связь с проявлением киберагрессии на данный момент изучена слабо, хотя некоторые исследователи и относят киберагрессию к видам девиантного поведения в связи с нарушением социальных норм и правил [Castaño-Pulgarín, Suárez-Betancur, Vega и др., 2021]. Также система ценностей, особенно в ситуации социальной неопределенности, выделяется как значимый фактор агрессивного поведения в Сети [Кружкова, Воробьева, Никифорова, 2016, с. 66–90]. Помимо этого, в число личностных предикторов киберагрессии включают: моральное отчуждение [Bussey и др., 2015; Perren, Sticca, 2011], нарциссизм [Braithwaite и др., 2009], депрессию [Kowalski и др., 2008], самоуверенность [Bussey и др., 2015], положительно связанные с киберагрессией, и самооценка [Pyżalski, 2012], управление эмоциями [Kellerman и др., 2013], популярность [Buelga и др., 2015], негативно связанные с киберагрессией [Chen, Ho, Lwin, 2017, с. 1194–1213]. Перечисленные факторы по смыслу частично пересекаются с факторами «Большой пятерки», которые пользуются популярностью у зарубежных исследователей в контексте изучения киберагрессии [Kokkinos, Antoniadou, 2019, с. 59–68].

Объектом данного исследования являются личностные особенности представителей студенческой молодежи. Предметом исследования является киберагрессия студенческой молодежи. В качестве цели исследования определено выявление личностных предикторов киберагрессии студенческой молодежи.

Гипотеза и методы исследования, характеристика выборки

Гипотеза исследования: значимыми предикторами киберагрессии являются факторы индивидуальных ценностей («Самостоятельность», «Гедонизм», «Достижение» и «Власть») и моральных оснований, относящихся к индивидуальным интересам («Забота» и «Справедливость»), а также анти-предикторы «Дружелюбие», «Добросовестность» и «Эмоциональная стабильность».

В диагностический комплекс методик вошли: опросник индивидуальных ценностей Шварца в адаптации Н. М. Лебедевой; русскоязычная версия опросника моральных оснований MFQ в адаптации О. А. Сычева, И. Н. Протасовой, К. И. Белоусова; опросник «Типология кибера-

грессии» (CATQ) К. Рунионса в адаптации С. С. Антипиной; краткая версия Пятифакторного личностного опросника Р. МакКрае, П. Коста в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова, А. Ф. Джумагуловой. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ «MS Excel», «STATISTICA 12.0» и включала в себя описательную статистику, сравнительный анализ, корреляционный анализ и регрессионный анализ.

Выборка исследования представлена 51 студентом высших учебных заведений РФ, в составе которой обучающиеся разных направлений бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры.

Результаты

Полученные в описательной статистике среднее значение киберагрессии (37,8) и стандартное отклонение (8,79) позволили разделить выборку на группы низкого (менее 29), среднего (от 29 до 46) и высокого уровня (более 46) проявления киберагрессии.

Сравнительный анализ с применением критерия Краскела — Уоллеса позволил выявить статистически значимые различия в показателях переменной «Традиция» (шкала ценностей) между группами с низким и высоким уровнем киберагрессии ($p = 0,01$) и со средним и высоким показателем киберагрессии. Значение медианы данного показателя (13, 11, и 16,5 в группах с низким, средним и высоким уровнем соответственно) позволяет определить респондентов с высоким показателем киберагрессии как тех, кто выше ценит уважение и поддержание обычаев, признание существующих идей и солидарность группе. Можно предположить, что к данному параметру относится и сохранение существующих моделей поведения, тогда высокий показатель киберагрессии, вероятно, обусловлен восприятием ее как нормы из-за широкого распространения.

Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена позволил выявить корреляцию гедонизма (шкала ценностей, $p = 0,37$) и власти (шкала ценностей, $p = 0,34$) с киберагрессией. В группах с низким и средним показателями киберагрессии выявлена корреляция достижения (шкала ценностей, $p = 0,66$) и дружелюбия (шкала ценностей, $p = –0,38$) с киберагрессией соответственно. Можно предположить, что гедонизм и власть как индивидуализированные ценности в целом коррелируют с киберагрессией, при этом мотивация достижения собственных целей значима на этапе низкого показателя киберагрессии, а дружелюбие как черта личности связана с механизмом сдерживания агрессии в виртуальной среде.

Регрессионный анализ позволил определить власть (шкала ценностей), конформность (шкала ценностей) и справедливость (шкала моральных оснований) как предикторы киберагрессии. Основные показатели регрессионного анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели регрессионного анализа

Параметры	β	Std. Err. β	b	Std. Err. b	t	p-value
Власть	0,43	0,12	1,17	0,32	3,63	0,0007
Конформность	0,38	0,12	0,98	0,32	3,09	0,0034
Справедливость	–0,48	0,13	–5,75	0,52	–3,78	0,0004

Согласно данным таблицы 1, наиболее сильное влияние на значение киберагрессии оказывает фактор «Справедливость» (шкала моральных оснований), отвечающий за достижение индивидуального интереса, имеющий тесную связь с эмоциями гнева, вины и эмпатией, и подразумевающий стремление к вознаграждению, соответствующему затратам. Власть как ценность определяет стремление к достижению социального статуса, престижа и влиянию на других людей. Конформность при этом определяется стремлением к гармоничным отношениям с группой и сохранению ее стабильности через соответствие групповым нормам, правилам и приверженность общественному мнению. Можно предположить, что киберагрессия в данном случае имеет компенсаторную функцию и участвует в неадаптивном механизме снятия психического напряжения, порожденного конфликтом власти как индивидуализирующей ценности и конформности со справедливостью как ориентированными на сохранение группы личност-

ными особенностями. В этом случае справедливость как моральное основание с большим влиянием подавляет стремление к власти в пользу конформности, что вызывает фрустрацию.

По данным регрессионного анализа, 36 % вариации зависимой переменной (киберагрессии) объясняется моделью исследования ($R^2 = 0{,}36$), а значение p-value = 0,000091 позволяет сделать вывод о ее состоятельности.

Перспективой данного исследования является расширение выборки и построение регрессионной модели для каждого из уровней проявления киберагрессии.

Выводы

1. Предикторами киберагрессии являются власть и конформность как ценности и справедливость как моральное основание. Предположительно первые два фактора создают внутренний конфликт ценностей, а третий имеет регуляторную функцию и подавляет стремление к власти, создавая фрустрацию.
2. В данной регрессионной модели киберагрессия удовлетворяет фрустрированную в реальной жизни потребность в доминировании.
3. Гедонизм как ценность коррелирует с проявлением киберагрессии, предположительно через фрустрационную толерантность.
4. Гипотеза исследования подтверждена частично.

Литература

1. Кружкова О. В., Воробьева И. В., Никифорова Д. М. Психологические аспекты вовлечения в экстремистские группировки молодежи в среде интернет // Образование и наука. 2016. Т. 10. № 139. С. 66–90.
2. Castaño-Pulgarín S. A., Suárez-Betancur N., Vega L. M. T., López H. M. H. Internet, social media and online hate speech. Systematic review // Aggression and Violent Behavior. 2021. No. 58.
3. Chen L., Ho S. S., Lwin M. O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach // New Media & Society. 2017. No. 19(8). P. 1194–1213.
4. Kokkinos C. M., Antoniadou N. Cyber-bullying and Cyber-victimization among Undergraduate Student Teachers through the Lens of the General Aggression Model // Computers in Human Behavior. 2019. No. 98. P. 59–68.

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

Ksenia A. Stepanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Солнцева, канд. психол. наук
stepanova@yandex.ru

УДК 37.02

Различия в отношении к онлайн- и офлайн-консультированию у современной молодежи

Аннотация. Затрагивается тема психологического консультирования онлайн. Дается сравнение нескольких статей, где подробно рассмотрены плюсы и минусы такого взаимодействия со специалистом. Автор приходит к выводу, что в будущем данный вид оказания психологической помощи получит больше доверия среди клиентов и специалистов.

Ключевые слова: онлайн-консультирование, психологическое консультирование, современная молодежь, плюсы и минусы онлайн-консультирования.

Attitudes to online and offline counseling in today's youth

Abstract. This paper discusses online psychological counseling. It compares several articles that describe pros and cons of online psychological counseling. The research shows that in the future both clients and professionals will trust online psychological counseling more.

Keywords: online counseling, psychological counseling, today's youth, pros and cons of online counseling.

Цель: изучение отношения современной молодежи к онлайн и офлайн психологическому консультированию.

Задачи:

1) На основе литературы выделить плюсы и минусы онлайн-консультирования как для психолога, так и для клиента.

2) Провести анкетирование среди современной молодёжи, для выявления различий в отношении к онлайн и оффлайн консультированию.

3) Определить основные причины обращения за онлайн-психологической помощью.

4) Выявить различие в отношении к онлай-консультированию у людей, имевших и не имевших опыта обращения за психологической помощью.

Предмет — отношение современной молодежи к онлайн и офлайн психологической помощи

Объект — отношение к психологической помощи.

Гипотезы: 1. Комфорт и безопасность являются ведущими причинами при выборе психологического консультирования онлайн.

2. Респонденты, имеющие опыт обращения за психологической помощью, более вероятно выберут онлайн-консультирование при повторном обращении.

Выборка: 65 человек (18–43 лет), из них 23 имеют опыт обращения, 42 не имеют опыта обращения за психологической помощью.

Взлет популярности психологической помощи, предоставляемой онлайн, произошел во время пандемии. Из-за резкого изменения жизни многие испытывали тревогу и поэтому обращались к специалистам. На сегодняшний день такой формат консультаций глубоко укоренился в сфере психологической помощи, но отношение к нему до сих пор остаётся неоднозначным [7]. Одной из причин сомнений является наличие хорошего интернет-соединения. Если есть проблемы со связью, то специалисту и клиенту будет сложно понять друг друга и провести консультацию. Общение через мессенджеры также занимает больше времени из-за перевода речи в текст. При видео консультациях специалист не может полностью оценить телесные реакции и интонации клиента. Онлайн-формат также ограничивает методы работы специалиста и список проблем, с которыми он может работать [2], [3], [10]. Проведя анализ нескольких опросов в статьях, можно выделить список причин, по которым отношение к онлайн-консультированию остается неоднозначным у клиентов. Одной из таких причин является наличие непосредственного контакта со специалистом, способствующего появлению более доверительного отношения для клиентов. Большая часть людей, ранее не обращавшаяся за помощью онлайн, высказывала свои опасения перед консультацией: пустая трата времени и денег, предвзятость и некомпетентность, негарантированная конфиденциальность клиента, ограниченность времени, неэффективность интернет консультации. К менее распространённым недостаткам онлайн-консультаций относятся трудности владения компьютерными технологиями, что чаще свойственно для людей более старшего поколения [4], [10]. Но в психологическом консультировании онлайн можно выделить и ряд преимуществ. Для психолога это возможность работать с несколькими людьми одновременно, экономия времени. Также клиент при дистанционной консультации может выбрать комфортное место и время. Общение с психологом в чате гарантирует большую анонимность. И конечно же преимуществом является возможность выбора специалиста по отзывам людей и его личным публикациям [1], [4].

Нами в 2022 году было проведено исследование отношения к онлайн и офлайн-консультированию у современной молодежи, а также исследование причин выбора психологической помощи онлайн. В исследовании участвовало 65 респондентов в возрасте 18–43 лет. Рассмотрим

причины выбора психологической помощи онлайн. По результатам ответов был определен перечень причин: экономия времени (36,7 %) является наиболее часто указываемым преимуществом онлайн-консультирования не только в проведенном нами исследовании, но и в анализируемых статьях. Безопасность (26,6 %) респонденты выделили как одно из главных преимуществ онлайн-консультирования, хотя в статьях данный фактор упоминается редко. Комфорт (23 %) стоит на третьем месте в нашем исследовании в числе причин, по которым онлайн консультированию отдается предпочтение. И это согласуется с данными других исследователей. В статье Волкова М. А. клиенты, которые испытывают трудности в откровенном общении с малознакомыми людьми более спокойно чувствуют себя в знакомой обстановке, поэтому чаще выбирают онлайн-формат [2]. Широкий выбор специалиста (6,9 %) довольно редко упоминается и статьях и в ответах респондентов. Это можно объяснить тем, что на момент сбора данных для статей данный формат консультирования только набирал обороты, а большинство участников опроса проживают в больших городах, где выбор специалиста и так велик. Экономия денежных средств (6,9 %) часто указывается в литературных источниках. Но в нашем исследовании это самый не популярный вариант ответа. Это можно объяснить ростом цен на оказание услуг. Статья основывается на данный полученных в 2022 году, когда развитие онлайн-консультирования только начиналось и тогда было дешевле. Всего за 2,5 года ситуация на рынке совершенно изменилась. Спрос и популярность данного формата спровоцировали резкий рост цен на данный вариант оказания психологической помощи. Полученные данные также были проанализированы отдельно у респондентов, имеющих опыт обращения за психологической помощью, и у респондентов, не имеющих такого опыта. Наибольшая разница видна по показателю «безопасность». То есть те, кто получил опыт обращения к психологу, видят большие преимущества именно безопасности онлайн-формата взаимодействия.

Перейдем к рассмотрению отношения к онлайн и офлайн-консультированию у современной молодежи в зависимости от наличия опыта обращения за психологической помощью. Отношение изучалось с помощью утверждений и вопросов, на которые испытуемым было необходимо выразить степень своего согласия/ несогласия в баллах от 1 (минимальная степень согласия) до 10 (максимальная степень согласия). Средний балл ответов на утверждение «Насколько вы согласны с утверждением, что в психологическом онлайн-консультировании плюсов больше, чем минусов» у респондентов, имеющих опыт обращения к психологу (5,82) и тех, кто такого опыта не имеет (6,00) практически одинаковый. Такое единодушие можно объяснить тем, что еще в СССР в 1982 была создана первая служба телефонного психологического консультирования, соответственно такая форма помощи имеет достаточное доверие среди населения [9]. Средний балл утверждения «Насколько для вас лично является приемлемой и эмоционально комфортной психологическая помощь онлайн» у респондентов, имеющих опыт обращения (6,04) и тех, кто такого опыта не имеет (5,95) практически идентичен. Данные объясняются тем, что половиной опрошенных были девушки, которые по результатам исследований Андрукевич К. В. нуждаются в эмоциональном общении. [1] Средний балл ответов на вопрос «Если бы вы обратились за психологической помощью, и психолог предложил вам на выбор онлайн или офлайн/ очный формат работы, то насколько вероятно, что вы бы выбрали онлайн-формат» у респондентов, имеющих опыт обращения (3,95), достоверно ниже, чем средний балл тех, кто не общался с психологом (4,9). Последние исследования показывают, что клиенты, обращающиеся за психологической помощью, впервые испытывают тревожность. В этом случае наибольшая анонимность, возможность прервать консультацию и выбрать комфортное место повышают вероятность выбора такого формата психологической помощи [9].

Выводы: психологическое онлайн-консультирование сейчас уже является вполне сложившейся формой оказания психологических услуг. Вероятно, в будущем данный вид оказания психологической помощи онлайн получит больше доверия среди клиентов и специалистов, исправив некоторые аспекты, порождающие сомнение в его эффективности. На сегодня преимуществами онлайн-формата являются: экономия времени на дорогу, комфорт и безопасность. Основываясь на исследованиях Меновщикова В. Ю., можно сделать вывод, что онлайн-консультирование соответствует наступившей эпохе и современному образу мышления, является одним из ответов на «вызовы эпохи. [9, с. 76].

Литература

1. Андрукевич К. В. Отношение к психологическому онлайн-консультированию у юношей и девочек. Барановичи.: Барановичский государственный университет. 2015. С. 21–25.
2. Волков М. А. Способен ли формат психологического онлайн-консультирования, заменить личные приемы в кабинете? Москва: Московский городской педагогический университет. 2020. № 62–29. С. 24–26.
3. Григорьева Е. С. Возможности и ограничения работы практического психолога в формате онлайн-консультаций. Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина. 2020. сборник трудов конференции. С. 212.
4. Звонов П. А. Опасения клиентов при обращении за интернет-консультацией // Российский новый университет. Москва, 2018. № 12–4. С. 77–78.
5. Зураева А. М., Джелиева З. Т. Психологическая помощь в онлайн-консультировании. Владикавказ: ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова». 2020. № 1. С. 48.
6. Карпова Д. Н. Интернет-коммуникации: новые вызовы для молодежи. Москва: Московский государственный институт международных отношений. 2013. № 5. С. 208–212.
7. Мантикова А. В., Сураева М. В. Из опыта оффлайн — и онлайн — консультирования в период пандемии. Рекомендации по доступной самопомощи при ковиде и восстановлении после перенесенного заболевания // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 1. С. 46–55.
8. Мартышенко С. Н. Влияние интернета на формирование коммуникационной среды современной молодежи. Владивосток // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1. С. 185–189.
9. Олейнк О. А., Миронова Т. И. Основные вопросы психологического онлайн-консультирования в разных странах на примере США, Европы, России // Международный исследовательский журнал. 2021. № 10–2. С. 74–77.
10. Селезнева Е. П. Особенности психологического консультирования онлайн. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет. 2020. № 9. С. 450–454.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЮНОСТИ

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

Anna E. Nefedova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Я. В. Чежина, канд. психол. наук
nefyodowa.anya@yandex.ru

УДК 159.922

Мотивация достижения успеха и тревожность у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста с разными атрибутивными стилями

Аннотация. Исследуется мотивация достижения успеха и тревожности у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста в зависимости от атрибутивного стиля. Обосновывается идея о том, что спортсменам с оптимистическим атрибутивным стилем свойственен более

высокий уровень мотивации достижения успеха и более низкий уровень тревожности по сравнению со спортсменами-пессимистами.
Ключевые слова: атрибутивный стиль, мотивация достижения успеха, тревожность, спортсмены, исследование.

Motivation for success and anxiety in young freestyle athletes with different attributional styles

Abstract. The article discusses motivation for success and anxiety in young freestyle athletes with different attributional styles. The study shows that athletes with an optimistic attributional style have a higher level of motivation to achieve success and a lower level of anxiety compared to pessimistic athletes.
Keywords: attributional style, motivation for success, anxiety, athletes, research.

В настоящее время в психологии спорта наблюдается недостаточное количество исследований по изучению атрибутивного стиля и его связей с другими личностными и эмоциональными характеристиками спортсменов. В связи с этим целью нашего исследования было выявить взаимосвязи и особенности уровня мотивации достижения успеха и уровня тревожности с показателями атрибутивного стиля у спортсменов-фристайлистов юношеского возраста. Объектом нашего исследования выступили двадцать спортсменов-фристайлистов юношеского возраста, характеризующиеся достаточно высоким уровнем спортивных достижений — входящих в резервный и основной состав сборной России.

Перед нами стояла задача провести дифференциально-психологическое исследование спортсменов, выявить уровень выраженности у них оптимизма-пессимизма и соотнести его со свойственным им уровнем мотивации достижения успеха и тревожности. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что спортсмены-фристайлисты юношеского возраста, склонные к оптимистическому стилю будут отличаться более высоким уровнем мотивации достижения успеха и более низким уровнем тревожности в предсоревновательный период по сравнению со спортсменами, характеризующимися пессимистической направленностью.

В нашей работе мы опирались на основные положения зарубежных исследований оптимизма как атрибутивного стиля в рамках теории выученной беспомощности М. Селигмана, К. Петерсона и др. [Селигман, 2013]. В отечественной психологии исследованиями в области оптимизма и пессимизма занимались следующие ученые: Н. Н. Батурин, Л. М. Рудина, Т. О. Гордеева, Д. А. Леонтьев, К. К. Платонов, Т. Л. Крюкова, Я. В. Чежина и др. [Батурин, 2000; Гордеева, 2007; Давыдова, 2016; Чежина, 2020]. Проблема тревожности раскрывалась в работах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Б. А. Вяткин, Г. Д. Горбунов, Е. П. Ильин, Е. А. Калинин, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин. При исследовании мотивации достижения успеха у спортсменов мы опирались на положения, выдвинутые такими исследователями, как Е. П. Ильин, Г. Мюррей, Д. Макклелланд, Э. А Уткина, Г. Г. Зайцева [Ильин, 2002].

Методы и методики исследования

В качестве методического инструментария нами использовалась методика «Опросник оптимизма ШОСТО» Т. О. Гордеевой, В. Ю. Шевяховой (адаптация опросника М. Селигмана), которая позволяет раскрыть стиль объяснения человеком негативных или позитивных событий и даёт возможность отнести обследуемого к оптимистическому или к пессимистическому стилю.

Результаты диагностики по шкале тревоги Спилбергера — Ханина позволили выявить уровень тревожности как личностную черту, а так же как ситуативное состояние человека в момент обследования, которое характеризуется субъективными переживаниями и эмоциями.

По результатам методики Т. Элерса нам удалось определить уровень мотивации достижения успеха респондентов, которая объясняет степень готовности к риску и боязнь неудач.

При обработке полученных данных оказалось, что в нашей группе обследуемых нет выраженных пессимистов и в целом по выборке преобладает умеренно оптимистический атрибутивный стиль.

По шкале тревожности мы увидели тенденцию к среднему уровню тревожности как ситуативной, так и личностной, меньше оказалось спортсменов с высокой тревожностью и еще меньше с низким уровнем тревожности. Мы можем предполагать, что спортсмены в юношеском возрасте, пройдя через большое количество спортивных испытаний, научились справляться со своими чувствами и эмоциями и регулировать их. А средний уровень тревожности помогает им собрать силы и сконцентрироваться перед важным выступлением. Отметим, что у каждого человека существует свой оптимальный уровень тревожности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля [Рогов, 1999]. Таким образом, ситуативная тревожность в рамках нашего исследования может быть завышена из-за предстоящих соревнований, достаточно значимых для спортсменов, в контексте спортивной деятельности это относится к норме и может выполнять адаптивную функцию при подготовке фристайлистов к предстоящим состязаниям.

Подводя итог, мы можем сказать, что практически вся группа спортсменов имеет средний или высокий уровень мотивации достижения, у них преобладает высокое стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, во что бы то ни стало. Если речь идет о профессиональном спорте, а наша выборка, напомним, состоит как раз из профессиональных спортсменов, входящих в основной или резервный состав сборной страны, то такие показатели мотивации достижения успеха являются приемлемой нормой, ожидаемой тренерами от спортсменов, а также поощряются в спортивной деятельности. Здесь мы говорим о стадии спортивного мастерства, основными мотивационными факторами которой являются стремление поддержать и развить свои достижения, умножить личные и командные престиж и славу в спортивном мире, способствовать развитию вида спорта и обеспечить свое материальное благополучие [Ильин, 2002].

Основные результаты и их обсуждение

В соответствии с гипотезой исследования мы сопоставили уровни тревожности и мотивации достижения успеха у спортсменов с разной степенью выраженности оптимизма-пессимизма.

Статистически значимые различия были выявлены при измерении личностной тревожности у спортсменов-фристайлистов с разными атрибутивными стилями. Так, у респондентов с оптимистическим стилем уровень личностной тревожности значимо ниже по сравнению с обследуемыми пессимистами при $p = 0{,}05$. Это подтверждает выдвинутую гипотезу о наличии более низкого уровня тревожности у спортсменов с оптимистическим стилем по сравнению с пессимистами.

При сопоставлении ситуативной тревожности у спортсменов-пессимистов и спортсменов-оптимистов статистически значимых различий не выявлено. Данный результат мы можем предположительно объяснить отличным определением ситуативной тревожности от личностной, ситуативная тревожность объясняет нам те чувства и эмоции, которые респонденты испытывают в момент прохождения обследования. Напомним, что наше исследование проходило в предсоревновательный период, в скором будущем спортсменам предстояло выступление на первых в этом сезоне соревнованиях, что могло послужить отсутствием статистически значимых различий по показателю ситуативной тревожности у оптимистов и пессимистов. Также это может быть связанно с высокой значимостью предстоящих событий, что влияло на изменение данного показателя в сторону повышения у отдельных испытуемых.

Статистически значимых различий у обследуемых пессимистического стиля и оптимистического стиля по критерию мотивации достижения также не было выявлено, что также может быть связанно с высокой значимостью предстоящих спортивных состязаний. Но надо отметить, что коэффициент корреляции между атрибутивным стилем и мотивацией достижения близок к критическому значению (коэффициент корреляции равен 0.413, критическое значение равно 0.447, при $p = 0{,}05$), возможно, при увеличении выборки мы могли бы видеть статистически

значимую связь между этими показателями. На уровне слабой тенденции мы всё же можем проследить, что чем выше значения по шкале оптимизма, тем выше значения мотивации достижения успеха и наоборот. Данные выводы вписываются в нашу гипотезу, но статистически не подтверждаются.

В целом результаты корреляционного анализа показали отсутствие значимых связей между атрибутивным стилем и мотивацией достижения успеха, а также между атрибутивным стилем и уровнем тревожности. Мы предполагаем, что гипотеза была подтверждена лишь частично по причине малочисленной выборки, поскольку наблюдаются некоторые различия на уровне средних значений у спортсменов оптимистического стиля со спортсменами пессимистического стиля по показателям мотивации достижения и тревожности (ситуативная тревожность: пессимисты 47.8; оптимисты 36.5; личностная тревожность: пессимисты 48.6; оптимисты 34.5; мотивация достижения: пессимисты 16; оптимисты 18).

Подтвердив в исследовании различия уровня личностной тревожности у спортсменов оптимистов и пессимистов, мы можем еще раз обосновать, почему низкий уровень тревожности свойственен оптимистам: то, как они объясняют для себя события, происходящие с ними, и является причиной, их взгляды реалистичны, и они готовы после поражения идти в бой вновь, не теряя надежды. Данные результаты подчеркивают устойчивость характеристик атрибутивного стиля и личностной тревожности в отличие от ситуативной тревожности, где статистических различий не было выявлено, что может объясняться оценкой своих возможностей у спортсменов.

А в рамках мотивации достижения успеха можно сказать, что у спортсменов-оптимистов этот уровень не упадет после первого проигранного старта, мотивация достижения у них более стабильна и они верят, что смогут исправить все свои ошибки в следующий раз, в отличии от спортсменов-пессимистов, которые один проигрыш могут принять как их новое постоянное состояние, которое не сможет измениться, из-за чего происходит снижение мотивации успеха и повышение уровня тревоги [Селигман, 2013].

Благодаря этому исследованию выяснилось, что существует вероятность предполагаемой взаимосвязи. Дальнейшей перспективой исследования могло бы стать исследование данного феномена на наиболее многочисленной и разнообразной выборке.

Практическая значимость результатов исследования может заключаться в некой основе для разработки тренингов по развитию навыков оптимизма, для работы с тревожностью у спортсменов, для изучения методов саморегуляции и применения их на практике, а также для исследования механизма атрибутивного стиля, для работы с объяснением происходящих событий и для работы по развитию гибкого оптимизма у спортсменов.

Литература

1. Батурин Н. А. Методика диагностики стиля атрибуции детей / Н. А. Батурин, Д. А. Циринг // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология. Сборник научных трудов. Т. 2/ под ред. Н. А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.
2. Гордеева Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т. О. Гордеева // Психологическая диагностика. — 2007.
3. Давыдова М. О. Исследование связи оптимизма и совладающего поведения в период ранней взрослости / М. О. Давыдов, Р. И. Остапенко // Международный электронный научный журнал, 2016.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002–512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»)
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с: ил.
6. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / Мартин Селигман; пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2013. — 338 с.
7. Чежина Я. В., Домашич В. В. К проблеме развития оптимизма педагогов // Служба практической психологии в системе образования: достижения и устремления [Текст]: Сборник материалов XXIV международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. М. Шингаева. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2020 — С. 264–267.

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

Varvara V. Bykova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. С. Игнатенко, канд. психол. наук
varya70351@gmail.com

УДК 159.9

Мотивация к обучению у студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера

Аннотация. Исследуется мотивационная сфера представителей коренных малочисленных народов Севера (КМНС). Выделяются и описываются характерные особенности ценностных и смысложизненных ориентаций и самосознания КМНС. Особое внимание в работе акцентируется на изучении мотивационной сферы и на содержании ценностно-смысловой сферы представителей малых народов.

Ключевые слова: мотивационная сфера, коренные малочисленные народы Севера, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, самосознание, ценностно-смысловая сфера.

Motivation for learning in students from among the indigenous peoples of the North

Abstract. The article explores motivation in students from among indigenous peoples of the North. It identifies and describes the specific features of their values, meaning of life and self-consciousness. A special focus is given to the motivational sphere and the content of the values / meanings relevant to indigenous youth.

Keywords: motivation, indigenous peoples of the North, values, meaning of life, self-consciousness, values and meanings.

Проблема учебной мотивации студентов является широко исследуемой проблемой в отечественной и зарубежной психологии. Менее разработанной является проблема учебной мотивации у студентов — представителей КМНС. Исследование ценностных и смысложизненных ориентаций и самосознания представителей КМНС имеет особое значение в изучении мотивационной сферы студентов. Изучение мотивационной сферы и исследование ценностно-смысловых ориентаций и самосознания студентов — представителей КМНС имеет особую этнокультурную значимость в развитии качественного образования среди населения КМНС.

Цель исследования: изучение особенностей мотивационной сферы представителей коренных малочисленных народов Севера.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ мотивационной сферы у студентов вуза в трудах отечественных и зарубежных авторов.
2. Изучить содержание ценностных и смысложизненных ориентаций у студентов вуза и провести сравнительный анализ в группах испытуемых.
3. Изучить особенности самоотношения у студентов вуза и провести сравнительный анализ в группах испытуемых.

В качестве *методов* исследования были использованы: теоретический анализ источников, тестирование при помощи google-формы, анализ полученных данных и составление диаграмм согласно данным тестирования.

Объектом исследования выступили студенты вуза РГПУ им. А. И. Герцена.

В исследовании приняли участие две равных группы испытуемых по 15 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Первую группу испытуемых составили представители коренных малочисленных народов Севера. Вторую группу испытуемых составили студенты, не относящиеся к КМНС.

Для решения задач были использованы следующие *методики*:

1. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).
2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.
3. Методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева.

А. Н. Леонтьев в своих работах рассматривал учебную мотивацию через понятие потребности. Он изучал изменения учебной деятельности при смене мотива [Леонтьев А. Н., 2005]. Л. И. Божович под мотивами учебной деятельности понимал «все побудители этой деятельности» [Божович Л. И., 1972]. Е. П. Ильин в своих трудах писал об отсутствии единой системы взглядов на понятия мотивации и мотива и предлагал рассматривать мотивацию как «динамический процесс формирования мотива» [Ильин Е. П., 2002]. В зарубежных исследованиях в изучении мотивации можно выделить не менее трех подходов: бихевиористический, гуманистический, когнитивный. Наиболее фундаментальной структурой в изучении учебной мотивации в зарубежной психологии является концепция Э. Диси и Р. Райана, раскрывающая особенности учебной мотивации студентов вузов [Deci E. L., Ryan R. M., 2000].

По результатам исследования значимых терминальных ценностей (рис. 1) было установлено, что значимыми терминальными ценностями для 1 группы испытуемых являются Здоровье, Любовь и Красота природы и искусства. Для 2 группы испытуемых — Здоровье, Любовь и 3 ранг значимых терминальных ценностей заняли Уверенность в себе и Удовольствия.

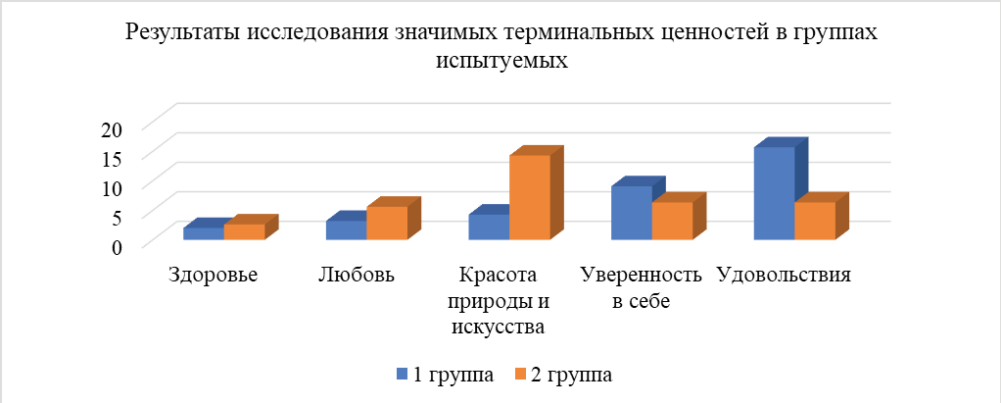


Рис. 1. Результаты исследования значимых терминальных ценностей в группах испытуемых

Исследование значимых инструментальных ценностей показало в 1 группе испытуемых в качестве значимых ценностей: Честность, Воспитанность, Ответственность и Жизнерадостность, Образованность и Чуткость во 2 группе испытуемых.

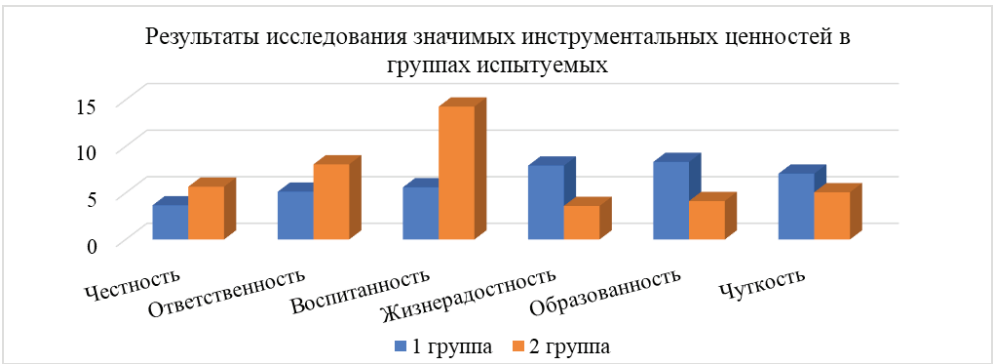


Рис. 2. Результаты исследования значимых инструментальных ценностей в группах испытуемых

Анализ данных, отраженных на рис. 3, показывает, что общий показатель ОЖ в 1 группе выше, чем во 2. Показатели смысложизненных ориентаций также получили более высокие результаты в 1 группе.

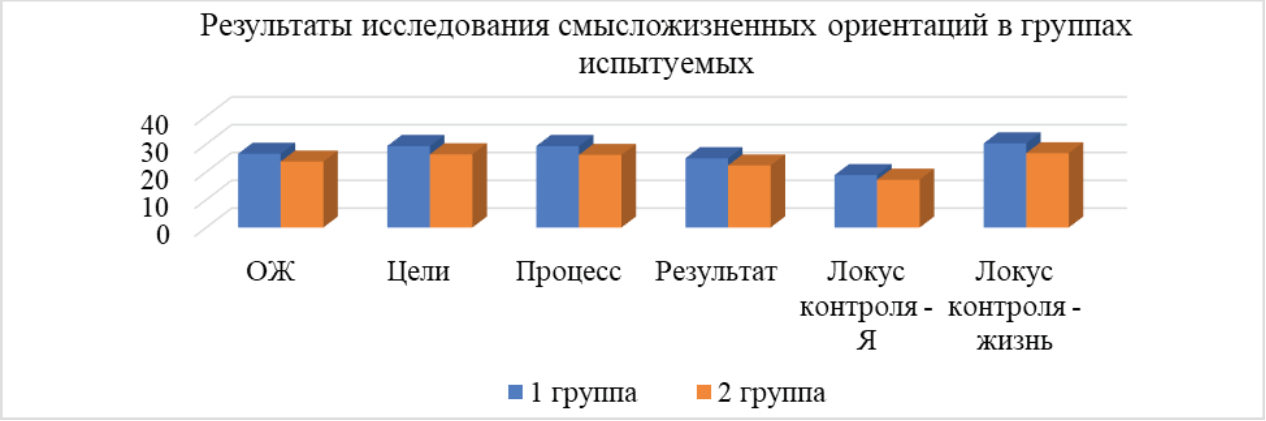


Рис. 3. Результаты исследования смысложизненных ориентаций в группах испытуемых

Данные результатов исследования самоотношения (рис. 4) показывают высокие значения шкал Самоценность, Самоуверенность и Внутренняя конфликтность в 1 группе испытуемых. Во 2 группе испытуемых значимыми ценностями выступают те же шкалы, однако их значения находятся в среднем диапазоне. Низких показателей нет ни по одной из шкал в обеих группах.

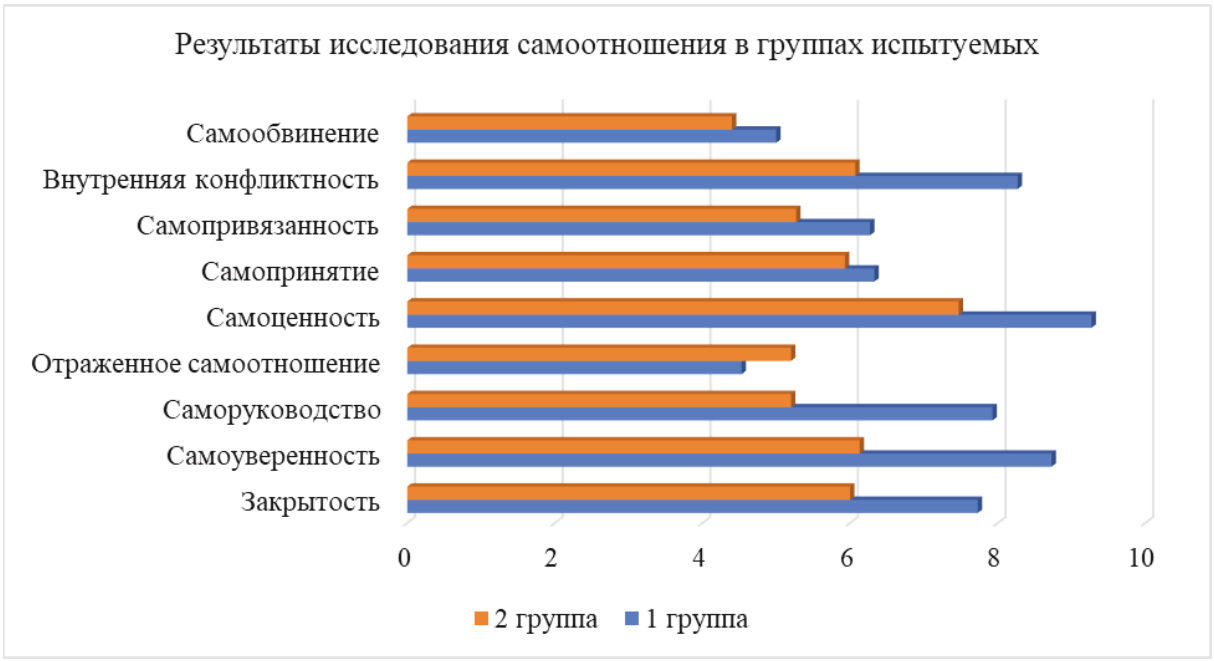


Рис. 4. Результаты исследования самоотношения в группах испытуемых

Выводы

Для решения 1 задачи был проведен теоретический анализ мотивационной сферы у студентов вуза в трудах отечественных и зарубежных авторов.

В ходе решения 2 задачи было выявлено, что значимыми терминальными ценностями для 1 группы являются Здоровье, Любовь и Красота природы и искусства, инструментальными — Честность, Ответственность, Воспитанность. Для 2 группы значимыми терминальными ценностями стали также Здоровье и Любовь, вместе с тем, Уверенность в себе и Удовольствия, инструментальными — Жизнерадостность, Образованность, Чуткость.

Также в рамках решения 2 задачи, по результатам исследования было получено, что показатели смысложизненных ориентаций в 1 группе выше, чем во 2 группе.

В ходе решения 3 задачи были получены высокие значения в 1 группе испытуемых по шкалам Самоценность, Самоуверенность, Внутренняя конфликтность. Во 2 группе испытуемых значения были в среднем диапазоне по тем же шкалам. Низких значений шкал не было выявлено.

Заключение

Выявленные различия в специфике ценностных ориентаций и особенностях самосознания студентов вуза подчеркивают отличные ценностные направленности в группах испытуемых.

Изучение мотивационной сферы студентов выявило, что побудителями к учебной деятельности могут служить различные мотивы.

Литература

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина (ред.). Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
3. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. Москва: Смысл, 2009. С. 46–102.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, 2000. V. 55, No. 1. P. 68–78.

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

Yulia A. Polezhaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Алексеева, канд. психол. наук
Polezhaeva.j.a@gmail.com

УДК 159,9

Ресурсы и риски субъективного благополучия студентов заочной формы обучения: теоретический анализ

Аннотация. Данная статья посвящена феномену субъективного благополучия. Приведен анализ теоретических и эмпирических исследований ресурсов и рисков субъективного благополучия студентов заочной формы обучения.

Ключевые слова: субъективное благополучие, ресурсы, риски, студенты.

Resources and risks of subjective well-being in part-time students: A theoretical analysis

Abstract. This article focuses on subjective well-being. It reports the results of the analysis of theoretical and empirical studies on the resources and risks of subjective well-being in part-time students.

Keywords: subjective well-being, resources, risks, students.

Современный мир требует от молодого поколения самосовершенствования, что невозможно представить без непрерывного профессионального развития. Стремительный темп жизни нынешнего общества негативно отражается на состоянии людей, которое проявляется в подавлен-

ном эмоциональном состоянии, хронической усталости и снижении жизненного тонуса. Решением перечисленных проблем является обращение человека к внешним ресурсам и мобилизация внутренних, улучшающих качество жизни — благополучие.

Феномен «субъективное благополучие» по-прежнему носит дискуссионный характер. Зарубежные ученые (Н. Бредберн, Э. Диннер, Э. Диси, Р. Райан, К. Рифф, У. Уилсон, R. E. Lucas и др.) в качестве субъективного благополучия личности рассматривают компоненты психологического здоровья, обязательные для развития здоровой и целостной личности. В отечественной психологической литературе ряд исследователей (Д. А. Леонтьев, Н. А. Батурин, М. В. Григорьева, Л. В. Куликов, Р. М. Шамионов и др.). рассматривают субъективное благополучие как удовлетворённость или неудовлетворённость личности различными аспектами своей жизни, ощущаемую как внутренний баланс, который изменяется в зависимости от степени субъективной удовлетворенности.

Существуют три основных подхода в терминах субъективного благополучия: субъективистский подход, позитивность измерения и суммарная оценка [Леонтьев, 2020, с. 21–22; Гончар, 2012, с. 5–6]. Субъективистский подход реализуется в прямом вопросе человеку, счастлив ли он (обращение к его индивидуальному опыту). Подход позитивного измерения заключается в определении, измерении позитивных аспектов жизни, не принимая во внимание негативные факторы. Глобальная же оценка включает в себя измерение и оценку всех аспектов жизни.

В науке существуют две основных парадигмы субъективного благополучия: гедонистическая и эвдемонистическая. В гедонистической концепции субъективное благополучие отождествляется со счастьем и удовлетворенностью жизнью в целом, в соотношении позитивных и негативных эмоций в достижении психологического благополучия. Альтернативный эвдемонический подход трактует благополучие в связи с самоопределением и осмыслением, удовлетворением объективно обоснованных потребностей, уходящих корнями в природу человека и способствующих развитию личности. Объединяя гедонический и эвдемонический подходы, субъективное благополучие сегодня определяется не только удовлетворенностью жизнью, но и успешностью в различных сферах жизнедеятельности и высокой работоспособностью [Антонова, 2018, с. 72; Рикель, 2017, с. 65].

Структура субъективного благополучия может быть описана через: аффективное благополучие (настроение, уровень бодрости, активности, спокойствия), психологическое благополучие (автономия, личностный рост, самопринятие, позитивные отношения с другими, цель в жизни, мастерство), когнитивное благополучие (удовлетворенность жизнью в целом и отдельными ее компонентами), социальное благополучие (индексы успешности в различных областях жизнедеятельности). Компоненты субъективного благополучия находятся в тесной взаимосвязи и интеграции. Значимость для человека тех или иных объектов — важный фактор субъективного благополучия, при этом не исключается разность стратегий в его достижении у каждого отдельного человека, учитывая различия ценностей и целей у людей [Леонтьев, 2020, с. 21].

Субъективное благополучие студента — это его комплексный субъективный опыт преодоления стресса или его отсутствия; оценка своего эмоционального, психологического, социального благополучия, а также ресурсов как достаточных/недостаточных для удовлетворения реальных потребностей в конкретной жизненной ситуации. К социально-психологическим (средовым) ресурсам относятся межличностные отношения и достаточный уровень воспринимаемой социальной поддержки со стороны значимых других. Внутриличностные (индивидуально-психологические) ресурсы представлены системой способностей человека к устранению противоречий с жизненной средой [Веселова, 2020, с. 768].

При исследовании благополучия студентов было выявлено, что структура взаимосвязей между удовлетворением потребностей в общении, автономии, компетентности, позитивным и негативным аффектом, удовлетворенностью жизнью и субъективным счастьем меняются во времени в зависимости от их замеров. То есть, с учетом актуальной ситуации удовлетворение

одних потребностей более или менее значимо с точки зрения переживания счастья и удовлетворенности жизнью [Рикель, 2017, с. 68].

Т. О. Гордеева и Е. Н. Осин в своем исследовании говорят о том, что лицам с высоким уровнем самоконтроля при осмыслении и оценке различных жизненных ситуаций свойственен более конструктивный тип мышления, который выражается в оптимистическом объяснении жизненных событий, интернальности, а также академической и профессиональной самоэффективности [Гордеева, 2016, с. 53]. Степень совладания студента со стрессовыми ситуациями определяется разным уровнем жизнестойкости, осмысленности жизни, рефлексии прошлого опыта, мотивации на успех, адаптивности, волевой саморегуляции, принятия риска, адекватного восприятия действительности, веры в собственные силы, свободы выбора, контроля чувств и эмоций, активности, независимости, самостоятельности, настойчивости в завершении дел, уважении социальных норм, самообладании, уравновешенности, открытости и оптимистичности, мотивации на успех, коммуникативности, высокого личностного адаптационного потенциала в сочетании с высоким уровнем адаптации [Долгих, 2018, с. 253].

В исследовании A. M. Stelnicki студентам-аспирантам было предложено самим описать личностные ресурсы, которые они используют для достижения успеха, а также риски, которые мешают им достичь своих целей. Наиболее важными качествами для реализации своих планов студентами были названы: ориентация на будущее, настойчивость. Рисками благополучия в исследовании оказались стресс, низкие академические навыки (пропуск занятий, прокрастинация). По результатам исследования было выявлено, что различные уровни социальной поддержки могут иметь разные последствия для студентов университетов, особенно поддержка, исходящая от семьи. Работающие студенты без финансовой или личной поддержки, равно как и учащиеся с чрезмерно вовлеченной семьей имеют более низкие показатели благополучия, чем студенты со здоровым уровнем поддержки [Stelnicki, 2015, с. 214].

В исследовании небольших университетов выделяется следующие группы факторов риска в области высшего образования: индивидуальные (неврологические, когнитивные, психологические факторы, заболевания), семейные (сложности семейного функционирования) и риски сообщества (конфликтные ценности, проблемы в социальном взаимодействии, предшествующий неудачный опыт студента) [Постылякова, 2018, с. 96–97].

По мнению M. Rassaby, к рискам субъективного благополучия студентов относят перфекционизм, характеризующийся установлением высоких стандартов и проявляющийся в чрезмерно критических самооценках, связанный с повышенной реактивностью к стрессу, депрессией и академическим выгоранием. Студент с выраженной тревожностью, как чертой характера, чаще, чем студент с низким уровнем тревожности, воспринимает окружающий мир как потенциальную угрозу. Различные формы защитного и совладающего поведения, прокрастинация рассматриваются как «дефициты» личностных ресурсов в различных ситуациях взаимодействия студента с образовательной средой [Rassaby, 2021, с. 1].

Существуют определенные различия студентов очной и заочной форм обучения в социально-демографических и образовательных характеристиках, карьерных планах и стратегиях. Студенты-заочники, как правило старше, при этом наблюдается возрастное разнообразие в группах (период ранней взрослости и взрослости). Существенные различия имеются в семейном положении: доли состоящих в браке студентов заочного отделения и имеющих детей довольно велики. Также у студентов-заочников имеются особенности в формировании образовательных траекторий в довузовский период: зачастую на момент поступления они имеют среднее профессиональное образование, нередко делают перерыв в несколько лет перед поступлением в вузы. Ключевым фактором при выборе заочной формы обучения является наличие определенного профессионального опыта и постоянной работы. Но не всегда получаемая в вузе специальность студентов-заочников связана со сферой их деятельности, ведь они выбирают специальность, имея больше информации о своих карьерных планах и перспективах, чем студенты очных отделений. Около половины студентов-заочников выстраивают параллельные образовательную и профессиональную траектории, работая во время обу-

чения по получаемой специальности. Очевидно, что такие различия объясняются возрастной структурой.

В период взрослости происходят изменения в ценностно-смысловой сфере: романтически окрашенные ориентиры и ценности сменяются более практичными и реальными. Важные основы благополучия личности — это уверенность в своих возможностях и способностях, осознание своей эффективности и компетентности, принятие ограничений и адекватного уровня притязаний. Мотивационная сфера учебной деятельности студентов-заочников во многом обусловлена необходимостью в постоянном профессиональном и личностном развитии. Постоянная интеграция когнитивной и эмоциональной сфер, индивидуального стиля деятельности является одним из основных компонентов успешного обучения взрослых, характеризующееся конкретностью, системностью и опорой на личный опыт студентов. Процесс непрерывного профессионального образования — это не только условие развития специалиста, но и психологический процесс обретения новых образов и Я-личностного и Я-профессионального.

Таким образом, уровень субъективного благополучия студентов заочной формы обучения определяется не только возрастом и социальным положением, но и иными внутренними (личностными) ресурсами, внешними (средовыми) ресурсами, а также спецификой социальных отношений и особенностями образовательной и профессиональной среды. Остается нераскрытым вопрос о взаимосвязях между компонентами, рисками и показателями субъективного благополучия у студентов заочной формы обучения, что является задачей для дальнейших исследований.

Литература

1. Антонова Н. А., Ерицян К. Ю., Цветкова Л. А. Субъективное благополучие подростков и молодежи: концептуализация и измерение // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 187. С. 69–78.
2. Веселова Е. К., Коржова Е. Ю., Рудыхина О. В. Взаимосвязь показателей субъективного благополучия студентов с внутриличностными и социально-психологическими ресурсами здоровья // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 766–773. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020–3-32.
3. Гончар С. Н. Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи // Психологические науки: теория и практика: материалы I Междунар. науч. конф. Москва: Буки-Веди, 2012. С. 5–7.
4. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сучков Д. Д. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58. DOI 10.17759/chp.2016120205.
5. Долгих Н. П. Особенности структуры личностных ресурсов студентов с разным уровнем стресса // Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 249–253.
6. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1(155). С. 14–37. DOI 10.14515/monitoring.2020.1.02.
7. Постылякова Ю. В. Индивидуальная жизнеспособность и ресурсы студентов вуза // Институт психологии Российской академии наук // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 92–108.
8. Рикель А. М., Туниянц А. А., Батырова Н . Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 64–82.
9. Rassaby M., Cassiello-Robbins C., Sauer-Zavala S. When perfect is never good enough: The predictive role of discrepancy on anxiety, time spent on academic tasks, and psychological well-being in university students // Personality and Individual Differences. 2021. Т. 168. С. 110305. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110305.
10. Stelnicki A. M, Nordstokke D. W, Saklofske D. H. Who Is the Successful University Student? An Analysis of Personal Resources // Canadian Journal of Higher Education. 2015. 45(2). С. 214–228.

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

Maria A. Domoroshchina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Я. В. Чежина, канд. психол. наук
dmrmaria@yandex.ru

УДК 159.9

Взаимосвязь атрибутивного стиля и способов совладающего поведения у старших подростков

Аннотация. Проведен анализ отношения между атрибутивным стилем и способами совладающего поведения у старших подростков. В ходе исследования обнаружены взаимосвязи между умеренным пессимизмом и копинг-стратегиями «дистанцирование» и «самоконтроль». Автор приходит к выводу, что выраженность обладания оптимистическим атрибутивным стилем у респондента предполагает использование просоциальных стратегий совладания «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка».

Ключевые слова: атрибутивный стиль, оптимизм, пессимизм, копинг-стратегия, совладающее поведение, старший подростковый возраст.

The relationship between attributional styles and forms of coping behavior in late teens

Abstract. This article analyzes the connection between the attributional style and forms of coping behavior in late teens. The study reveals the connection between moderate pessimism and such coping strategies as ‘distancing’ and ‘self-control’. The study concludes that the more optimistic the respondent’s attributional style is, the more often they will use pro-social coping strategies, e.g., ‘seeking social support’, ‘planning the solution to the problem’ and ‘positive reappraisal’.

Keywords: attributional style, optimism, pessimism, coping strategy, coping behavior, late teens.

В последнее время проблема, касающаяся преодоления сложных жизненных ситуаций, активно исследуется. В зарубежной психологической литературе для обозначения проблемы выхода из негативных ситуаций посредством различных способов используется термин “coping”. Данное понятие встречается в работе «Психологический стресс и процесс совладания с ним» Р. Лазаруса, которая вышла в 1966 году [Lazarus, 1966].

Применение копинг-стратегий зависит от возраста — чем старше человек, тем более увеличивается вероятность использования им активных копинг-стратегий. В нашем исследовании мы решили сделать акцент на старшем подростковом возрасте, так как во время данного возрастного периода формируются ценностные ориентации, устанавливается мировоззрение. Подросткам приходится сталкиваться с разного рода трудностями, варианты разрешения которых могут быть как благоприятными, так и неблагоприятными [Регуш, Алексеева, Орлова, Пежемская, 2012].

Эффективность совладания с неблагоприятными жизненными ситуациями может зависеть от разных факторов. В нашем исследовании мы предположили, что использование активных и пассивных копинг-стратегий взаимосвязано с атрибутивным стилем, присущим человеку.

Различают оптимистический и пессимистический атрибутивные стили [Селигман, 2021]. Е. П. Ильин отмечает, что «для пессимистического стиля характерно приписывание неприятным событиям постоянного, глобального и интернального характера, а приятным — временного, локального и экстернального. И наоборот, носители оптимистического стиля оценивают плохие события как временные, локальные и случившиеся не по их вине, а хорошие события — как постоянные и глобальные, причину их видят внутри себя» [Ильин, 2015]. Изучением атрибутивного стиля занимались как зарубежные (Селигман, Петерсон, Фолкман), так и отечественные ученые (Гордеева, Осин) [Гордеева, Сычев, Осин, 2017].

Цель исследования: выявление взаимосвязи между атрибутивным стилем и способами совладающего поведения у старших подростков.

Гипотеза исследования: подростки — носители оптимистического стиля, больше склонны к активным и просоциальным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций, в то время как подростки с пессимистическим атрибутивным стилем больше склонны к пассивным, непродуктивным копинг-стратегиям.

В исследовании принимали участие подростки 15–17 лет, учащиеся 9-го и 10-го классов ГБОУ СОШ № 512 Невского района Санкт-Петербурга, общая численность выборки составила 39 человек.

Материалы и методы исследования

В исследовании использовались следующие методики:

1) Опросник оптимизма — ШОСТО (М. Селигман; русская адаптация Т. О. Гордеевой, В. Ю. Шевяховой), выявляющий атрибутивный стиль у респондента.

2) Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса, позволяющий определить способы преодоления трудностей в разных сферах психической деятельности человека. Опросник выявляет следующие 8 копинг-стратегий: «конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Обработка данных была проведена при помощи следующих статистических методов: коэффициент корреляции r-Пирсона, U-критерий Манна — Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Обработка результатов опросника оптимизма — ШОСТО позволила выявить 3 группы: пессимисты (5,1 %), умеренные пессимисты (35,9 %) и умеренные оптимисты (59 %). Поскольку группу пессимистов составили всего 2 респондента (5,1 %), а это является крайне маленькой выборкой для сравнения с другими группами, было решено исключить результаты данных испытуемых из выборки. Общее количество выборки составило 37 человек.

При обработке результатов, полученных с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Лазаруса, было выявлено, что «бегство-избегание» является стратегией, которой старшие подростки отдают выраженное предпочтение (43,6 %). «Поиск социальной поддержки» является стратегией, которую выбирают наиболее редко (20,5 %). «Бегство-избегание» представляет собой мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию решения проблемы. Можно предположить, что многие опрошенные нами подростки используют данную стратегию совладания из-за недостаточно развитой системы личностно-средовых копинг-ресурсов. Возможно, школьники, не встречая особого давления ответственности за решение проблем, позволяют себе избегать их. Кроме того, в ситуациях, вызывающих сильный стресс, «бегство-избегание» позволяет довольно быстро абстрагироваться от своих чувств. Из-за высокого уровня стресса и легкости реализации копинг-механизма подростки могут прибегать к данной стратегии достаточно часто.

Стратегия «Поиск социальной поддержки» может встречаться наиболее редко среди опрошенных подростков по причине стремления к независимости и самостоятельности. Возможно, подростки не желают выглядеть в глазах сверстников уязвимыми, потерять свой статус.

При проведении сравнительного анализа было выявлено, что различия между респондентами мужского и женского пола статистически не значимы.

В ходе анализа были обнаружена положительная взаимосвязь между стилем атрибуции и следующими копинг-стратегиями: поиск социальной поддержки (r = 0,43), планирование решения проблемы (r = 0,34) и положительная переоценка (r = 0,37). Это означает, что чем выше у респондента балл по методике «Опросник оптимизма — ШОСТО», тем более респондент склонен к оптимистическому атрибутивному стилю. Таким образом, использование данных стратегий совладания зависит от выраженности оптимистического атрибутивного стиля у респондента. На основании полученных результатов можно предположить, что старшие подростки с выраженным оптимистическим атрибутивным стилем будут выбирать такие просоциальные стратегии совладания, как «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка».

Следующим шагом было разделение выборки (37 человек) на 2 группы: умеренные пессимисты (14 человек) и умеренные оптимисты (23 человека). Был проведен корреляционный анализ с целью выявления взаимосвязей между умеренным пессимизмом и копинг-стратегиями. Нами были получены следующие результаты: положительные взаимосвязи между умеренным пессимизмом и двумя копинг-стратегиями — дистанцирование (r = 0,72) и самоконтроль (r = 0,54). Таким образом, выбор пассивных копинг-стратегий присущ респондентам с пессимистическим атрибутивным стилем. Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Респондентам, использующим данную стратегию свойственно обесценивать собственные переживания, недооценивать значимость и возможности действенного преодоления проблемных ситуаций. Представители пессимистического атрибутивного стиля склонны обладать такими же характеристиками.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Для пессимистов характерно анализировать ситуацию и быть осмотрительными, поэтому можно предположить, что таким образом пессимистический атрибутивный стиль связан со стратегией самоконтроля. Полученные данные подтверждают нашу гипотезу, что пессимисты склонны к пассивным стратегиям совладания.

В ходе корреляционного анализа выделить статистически значимые взаимосвязи между умеренным оптимизмом и копинг-стратегиями не удалось. Можно предположить, что значимых взаимосвязей не было выявлено вследствие малочисленности выборки.

Исследователями из Владикавказа была проведена схожая работа — анализ особенностей копинг-стратегий подростков с различным уровнем жизнестойкости [Гуцунаева, 2015]. Автор обнаружила, что «подростки с высоким и выше среднего уровнем жизнестойкости в большей степени склонны в трудных жизненных ситуациях использовать активные, просоциальные, прямые стратегии преодоления. Подростки с уровнем жизнестойкости ниже среднего и низким больше склонны к пассивным, непрямым и асоциальным стратегиям» [Гуцунаева, 2015]. В нашем исследовании подростки с пессимистическим атрибутивным стилем чаще выбирают пассивные стратегии совладания с жизненными трудностями, как и подростки с низким уровнем жизнестойкости. В том числе подростки, которым в большей степени присущ оптимистический атрибутивный стиль, чаще используют просоциальные стратегии совладания, как и подростки с высоким и выше среднего уровнем жизнестойкости.

Выводы

1) Старшие подростки отдают выраженное предпочтение копинг-стратегии «бегство-избегание» (43,6 % выборки), «поиск социальной поддержки» — наименее выбираемая подростками стратегия при решении проблем (20,5 %);

2) обнаружена взаимосвязь между атрибутивным стилем и следующими копинг-стратегиями: «поиск социальной поддержки» (r = 0,43), «планирование решения проблемы» (r = 0,34) и «положительная переоценка» (r = 0,37);

3) существуют взаимосвязи между умеренным пессимизмом и двумя копинг-стратегиями — «дистанцирование» (r = 0,72) и «самоконтроль» (r = 0,54);

4) взаимосвязи между умеренным оптимизмом и копинг-стратегиями установить не удалось.

Таким образом, нам удалось частично подтвердить гипотезу. Получилось выявить, что у респондентов старшего подросткового возраста с пессимистическим атрибутивным стилем наблюдается предрасположенность к выбору пассивных стратегий справления с жизненными трудностями. Кроме того, выраженность обладания оптимистическим атрибутивным стилем у респондента предполагает использование просоциальных стратегий совладания «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка». Также стоит отметить, что подростки, которым в большей степени присущ оптимистический атрибутивный стиль, чаще используют просоциальные стратегии совладания, как и подростки с высоким и выше среднего уровнем жизнестойкости.

Литература

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Оптимистический атрибутивный стиль и диспозиционный оптимизм: эмпирическая проверка сходства и различия двух конструктов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 756–765.
2. Гуцунаева С. В. Копинг-стратегии подростков с различным уровнем жизнестойкости // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3. С. 92–95.
3. Ильин Е. П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 288 с.
4. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. «Психологические проблемы подростков»: стандартизированная методика: научно-методические материалы. Санкт-Петербург: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2012. 34 с.
5. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва: Альпина Паблишер, 2021. 544 с.
6. Lazarus R. S. Psyhological stress and the coping process. N. Y.: McGraw-Hill, 1966. 257 p.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

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

Vlada V. Sokolovskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Солнцева, канд. психол. наук
eusto.mau@gmail.com

УДК 159.9.07

Психологическая помощь в картине мира респондентов с различным локусом контроля

Аннотация. Психологическая помощь все больше входит в жизнь и становится неотъемлемой частью реальности. Одной из форм оказания психологической помощи является психологическая помощь онлайн. Но отношение к психологической помощи продолжает оставаться неоднозначным и зависит от различных факторов. В исследовании изучалось место

психологической помощи в картине мира молодежи в зависимости от их локуса контроля. Изучение картины мира проводилось с помощью методики А. М. Парачева «Символический анализатор мира». Представлены результаты кластерного анализа ранговых показателей методики.

Ключевые слова: психологическая помощь, психолог, локус контроля, экстернальность, интернальность, картина мира.

Psychological counselling in the worldview of respondents with different locus of control

Abstract. Psychological counselling is gaining popularity and becoming an integral part of everyday life. One of its forms is online counselling. However, the attitude towards psychological counselling is still ambiguous and depends on various factors. In our research, we studied the place of psychological counselling in the worldview of young people depending on their locus of control. The study of the worldview was carried out using A. M. Parachev's methodology — Symbolic Analyzer of the World. The article presents the results of the cluster analysis of ranking indicators of the methodology.

Keywords: psychological counselling, psychologist, locus of control, externality, internality, worldview.

Какой представляется человеку психологическая помощь? В современной России существует множество факторов, которые оказывают влияние на конструирование картины мира человека и места психологической помощи в ней. Среди них можно выделить психологические барьеры, препятствующие обращению за профессиональной помощью, такие как сниженная самооценка, самостигматизация, различные проявления гендерных различий, или, наоборот, положительные социально-психологические факторы, такие как возможность получения бесплатной психологической помощи, доверие к психологии и открытость, уровень психологической грамотности и т. д. Так, среди данных факторов особую роль играют особенности личности [Антонова, 2020, с. 213–214; Абдулкадырова, 2014, с. 147–150; Есипов, 2022, с. 21–34; Sheveleva, Artamonova, Koliukh, 2017, p. 120–124]. При этом представления о психологической помощи недостаточно изучены [Кулинич, 2017, с. 286–288].

Проблеме соотношения личностных качеств и отношения к психологической помощи посвящен ряд исследований, в частности, М. А. Есипов, А. А. Нестерова изучали взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и отношения к психологической помощи у студентов. Они определили «блокаторы», препятствующие стремлению к психологической помощи (наличие неадаптивных, самопринижающих копингов и др.) и положительные факторы, или «побудители» (активность личности, саморазвитие, высокий уровень рефлексии, адаптивные стили совладающего поведения и др.) [Есипов, 2022, с. 21–34]. В. Г. Иванов, Е. Ю. Лазарева, Е. Л. Николаев изучали личностные особенностей лиц, обращающихся к психологической помощи в сети интернет: для данной группы людей характерно самоуважение, или избирательное отношении к себе, ощущение ценности собственной личности, любовь к себе, готовности к изменению некоторых своих качеств. Чаще у пользователей интернета слабо выражен уровень самоуничижения, характеризуемый повышенной рефлексией, адекватным осознанием себя, а также самообвинениями, сопровождаемыми выражением гнева за те или иные поступки в адрес окружающих [Иванов, Лазарева, Николаев, 2018, с. 33–36].

Актуальность данной статьи состоит в том, чтобы прояснить, как определенные особенности волевой сферы личности связаны с представлением о психологической помощи среди молодежи. Целью исследования стало изучение особенностей представления о психологической помощи в картине мира молодежи в зависимости от различного типа локуса контроля.

В исследовании приняли участие 63 человека молодого возраста (18–44 года, M = 21.8) — по классификации Всемирной организации здравоохранения. Из них 18 респондентов с экстернальным локусом контроля (M = 22.6, 8 мужчин, 10 женщин), 20 респондентов с интернальным

локусом контроля (M = 20.8, 10 мужчин, 10 женщин) и 25 респондентов с невыраженным локусом контроля (M = 22.2, 12 мужчин, 13 женщин).

Методы и методика. Для определения локуса контроля использовалась методика Дж. Роттера «Локус контроля». В качестве основного метода исследования использовалась цвето-ассоциативная методика «Символический анализатор мира» А. М. Парачева, позволяющая получить символическую, ранговую и функциональную проекцию мира испытуемых. В данной статье анализируются данные ранговой проекции. С помощью кластерного анализа (Ward›s method, Manhattan distance) у респондентов с интернальным локусом контроля получен кластер «Психологическая помощь», у респондентов с экстернальным локусом контроля получены кластеры «Образ психологической помощи» и «Образ психолога», у респондентов с невыраженным локусом контроля получены кластеры «Образ офлайн психологической помощи» и «Образ психологической помощи онлайн».

Результаты. Какое место в картине мира занимают понятия «психолог», «очная психологическая помощь» и «психологическая помощь онлайн» у людей с внешним, внутренним и невыраженным локусом контроля?

1. У респондентов с интернальным локусом контроля, понятия, связанные с оказанием психологической помощи, вошли в единый кластер, условно названный «Психологическая помощь». Среди понятий, вошедших в данный кластер присутствует *очная психологическая помощь, онлайн психологическая помощь, профессиональная помощь*. Основной субъект взаимодействия, представленный в кластере — психолог; эмоциональные состояния — *интерес и напряжение*. Также в кластер вошла ценность безопасности (табл. 1).

Можно видеть, что в картине мира интерналов психологическая помощь не разделяется на очную или онлайн помощь и соотносится с профессиональной помощью, оказываемой психологом. Эта помощь происходит в атмосфере безопасности, связана с определенным напряжением и интересом.

Таблица 1

Кластер «Психологическая помощь» у респондентов с интернальным локусом контроля

Категория	Содержание
Виды психологической помощи	Очная психологическая помощь, онлайн психологическая помощь, профессиональная помощь
Субъект	Психолог
Ценности	Безопасность
Эмоциональные состояния	Интерес, напряжение

2. У респондентов с экстернальным локусом контроля, понятие психолог и психологическая помощь оказались в пределах разных кластеров.

Психологическая помощь вошла в кластер под названием «Образ психологической помощи». Понятия, представленные в данном кластере: *очная психологическая помощь, онлайн психологическая помощь*. Из субъектов взаимодействия в него вошли *взрослый, я*; стратегия действия *постановка задач, решение проблем*; эмоциональное состояние — *спокойствие*; ценности — *время* и *независимость* (табл. 2).

Так, в картине мира экстерналов психологическая помощь не разделяется на очную или онлайн психологическую помощь и соотносится с такими ценностями как время и независимость. Можно предположить, что затрата такого ресурса, как время — это необходимость, которая нужна для достижения независимости в процессе психологической помощи. Экстернальный локус контроля предполагает зависимость от происходящих в окружающем мире явлений, поскольку люди с внешним локусом контроля склонны отождествлять причины собственного неуспеха с внешними обстоятельствами [Давудова, 2016, с. 170–173]. Обретение такой цен-

ности, как «независимость» приводит к состоянию спокойствия, которое достигается с позиции «Взрослого», и связаные с рациональными стратегиями постановки задач и решения выявленных проблем.

Таблица 2

Кластер «Образ психологической помощи» у респондентов с экстернальным локусом контроля

Категория	Содержание
Виды психологической помощи	Очная психологическая помощь, онлайн психологическая помощь
Ценности	Время, независимость
Субъекты	Взрослый, Я
Стратегии действия	Постановка задач, решение проблем
Эмоциональное состояние	Спокойствие

Следующий кластер, выделенный в результате кластерного анализа для респондентов с экстернальным локусом контроля, получил название «Образ психолога». В нем основными субъектами выступают психолог и ребенок. В данный кластер вошла ценность развлечение и эмоциональные состояния — *интерес, удивление, удовольствие, радость* (табл. 3).

Можно видеть, что психолог соотносится с ролью, которую выполняет ребенок, и обеспечивает ценность развлечения, которое связано с состояниями радости, удивления и удовольствия. Мы предполагаем, что общение с психологом для респондентов-экстерналов связано с «попаданием» в детскую позицию и основной его целью являются эмоционально позитивные переживания.

Таким образом, у респондентов с экстернальным локусом контроля мы видим разделение на взрослую и детскую позицию. Любая психологическая помощь связывается с рациональной «взрослой» позицией, обеспечивающей решение проблем, но при непосредственном взаимодействии с психологом «включается» детская позиция, требующая развлечений.

Таблица 3

Кластер «Образ психолога» у респондентов с экстернальным локусом контроля

Категория	Содержание
Ценности	Развлечение
Субъекты	Ребенок, психолог
Эмоциональное состояние	Интерес, удивление, удовольствие, радость

3. Для респондентов с невыраженным локусом контроля очная психологическая помощь и онлайн психологическая помощь попали в разные кластеры.

В кластер, названный «Образ офлайн психологической помощи» вошли следующие понятия: *профессиональная помощь, очная психологическая помощь*; из субъектов взаимодействия вошли *мама* и *ребенок*; стратегия действия, представленная в кластере — *решение проблем*; ценность — *деньги* (табл. 4).

Можно видеть, что очная психологическая помощь направлена на решение проблем в ситуации профессиональной помощи, оказываемой за деньги. В этом мы можем увидеть интернальное проявление. Но эта помощь осуществляется в отношениях «ребенок — мама», и позволяет находиться в детской позиции. В этом мы можем предположить проявление внешнего локуса контроля, или экстернальности, для которой характерна «ведомость».

Таблица 4

Кластер «Образ офлайн психологической помощи» у респондентов с невыраженным локусом контроля

Категория	Содержание
Виды психологической помощи	Очная психологическая помощь, профессиональная помощь
Ценности	Деньги
Субъекты	Мама, ребенок
Стратегии действия	Решение проблем

В кластер, названный «Образ онлайн психологической помощи» у респондентов с невыраженным локусом контроля вошли следующие понятия: *онлайн психологическая помощь*, из субъектов взаимодействия — *женщина, взрослый, психолог*, стратегии действия — *пассивность, постановка задач*; ценность — *уважение*; эмоциональные состояния — *вина, слабость* (табл. 5).

Можно предположить, что онлайн психологическая помощь связана с постановкой задач и взрослой позицией во взаимодействии с психологом; при этом сохранение уважения при работе с такими эмоционально трудными состояниями, как вина, слабость происходит при работе с женщиной-психологом. Вероятно, данный кластер отражает потребность в большей анонимности и принятии одновременно в силу тяжести рассматриваемых проблем.

Таблица 5

Кластер «Образ онлайн психологической помощи» у респондентов с невыраженным локусом контроля

Категория	Содержание
Виды психологической помощи	Онлайн психологическая помощь
Ценности	Уважение
Субъекты	Женщина, взрослый, психолог
Стратегии действия	Пассивность, постановка задач
Эмоциональное состояние	Вина, слабость

Выводы. Существуют особенности представления о психологической помощи в картине мира молодежи в зависимости от различного типа локуса контроля.

В картине мира респондентов с интернальным локусом контроля психологическая помощь воспринимается комплексно: она не разделяется на очную или онлайн помощь, соотносится с профессиональной помощью, оказываемой психологом. Эта помощь происходит в атмосфере безопасности, связана с определенным напряжением и интересом.

В картине мира респондентов с экстернальным локусом контроля психологическая помощь и психолог разделены. Любая психологическая помощь связывается с рациональной «взрослой» позицией, обеспечивающей независимость и решение проблем, но при непосредственном взаимодействии с психологом «включается» детская позиция, требующая развлечений.

В картине мира респондентов с невыраженным локусом контроля онлайн и офлайн психологическая помощь разделены. Очная психологическая помощь направлена на решение проблем в ситуации профессиональной помощи, оказываемой за деньги. Однако данная помощь осуществляется в отношениях «мама — ребенок», позволяя находиться в детской позиции. То есть наблюдается такое же включение взрослой и детской позиции, как и у респондентов с экстернальным локусом контроля. Онлайн психологическая помощь отражает потребность в большей анонимности и принятии одновременно в силу тяжести рассматриваемых проблем.

Таким образом, мы видим, что для респондентов с экстернальным и невыраженным локусом контроля характерна амбивалентность в отношении психологической помощи.

Литература

1. Антонова Н. А. Установки студентов к получению помощи в сфере психического здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 213–214.
2. Абдулкадырова А. Б. Факторы, влияющие на формирование и развитие ценностной картины мира человека // Язык и культура. 2014. № 12. С. 147–150.
3. Давудова А. Р. Интернальность как психологическая проблема. Science Time. 2016. С. 170–173.
4. Есипов М. А. Социально-психологические факторы отношения студенческой молодежи к психологической помощи // Известия Иркутского государственного университета. 2022. № 41. С. 21–34. DOI 10.26516/2304–1226.2022.41.21.
5. Иванов В. Г., Лазарева Е. Ю., Николаев Е. Л. Особенности самоотношения личности пользователей, обращающихся за психологической помощью онлайн // Прикладные информационные аспекты медицины. 2018. № 21. С. 33–36.
6. Кулинич Д. О. Социальные представления о психологии и психологической помощи людей, имеющих опыт взаимодействия с психологом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 6. С. 286–288.
7. Sheveleva E. I., Artamonova N. A., Koliukh O. A. The factors determining establishment of the personal world view // Modern European Researches. 2017. № 4. P. 120–124.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

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
Научный руководитель: А. Б. Углова, канд. психол. наук
o.a.kichigina@yandex.ru

УДК 159.9

Смысловая организация конструктивного и деструктивного опыта личности в контексте трудовой деятельности

Аннотация. Рассматривается проблема конструктивного и деструктивного опыта личности в контексте трудовой деятельности. Описывается смысловая организация понятий «организационная идентичность» и «отвержение» в трудовом коллективе. На основе полученных данных обосновываются идея полярности изучаемых феноменов и результаты разработки семантического дифференциала, направленного на выявление социально-психологических особенностей переживания отвержения в контексте трудовой деятельности.

Ключевые слова: организационная идентичность, отвержение, социальная эксклюзия, трудовые отношения, трудовая деятельность.

Semantic organization of constructive and destructive personal experience in the context of work

Abstract. The article explores the concepts of constructive and destructive personal experience in the context of work. It describes the semantic organization of such concepts as ‘organizational

identity' and 'rejection' in the context of interpersonal relations at work. The obtained data reveal the polarity of the indicated phenomena. They also form the basis for the development of a semantic differential that can identify social and psychological characteristics of the experience of rejection in the context of work.

Keywords: organizational identity, rejection, social exclusion, labor relations, work

Актуальность и изученность проблемы

Профессиональная сфера является немаловажной в жизни каждой личности. Помимо объективных показателей, характеристики рабочих условий являются неотъемлемой частью ее структуры. В ряде исследований описана роль психологического климата в ходе трудового процесса: условия труда оказывают особое влияние на показатели качества и результативности исполняемых сотрудником профессиональных функций [Гуськова, 2022, с. 94–95; Королева, 2014, с. 244; Халитова, 2022, с. 370].

При рассмотрении профессиональной сферы с позиции социального пространства представляется немаловажным выявление особенностей переживания столкновения сотрудников с опытом отвержения в контексте трудовой деятельности. Доказано, что систематическое столкновение с данным опытом в раннем возрасте приводит к неизбежным последствиям в виде деформации внутриличностных конструктов [Бонкало, 2009, с. 913; Бурменская, 2018, с. 109; Rohner, 2016, с. 8]. Однако рассмотрение особенностей принятия и отвержения в более зрелом возрасте, в ситуациях взаимодействия сотрудника с коллективом и руководством, остается менее изученным.

Исследование преследовало цель выявления смысловой организации переживания конструктивного и деструктивного опыта личности в контексте трудовой деятельности. Гипотезой исследования являлось положение о том, что переживание конструктивного опыта идентификации с организацией и переживание деструктивного опыта в форме отвержения являются полярными феноменами в контексте трудовой деятельности.

Ход исследования

Исследование являлось первым этапом выпускной квалификационной работы на тему «Социально-психологические особенности отвержения в трудовом коллективе». На основе анализа теоретических данных была разработана и запущена анкета с вопросами, направленными на определение характеристик выраженной организационной идентичности и понимания феномена отвержения.

В состав выборки исследования вошли 34 человека (7 мужчин и 27 женщин) в возрасте от 18 до 63 лет ($\mu \approx 32{,}7$; $\sigma \approx 13{,}9$). Уровень образования среди респондентов представлен высшим ($N = 18$), неполным высшим ($N = 11$) и специальным образованием ($N = 5$). Опыт работы по выборке составил от 0 ($N = 4$) до 36 лет ($\mu \approx 10{,}93$; $\sigma \approx 12$).

Результаты исследования

В результате проведенного анализа содержания ответов 34 респондентов на вопрос «Что значит быть частью организации?» было выявлено 18 контент-аналитических категорий, отражающих представления об организационной идентичности: соблюдение должностных обязанностей (0,44 %); группа как целое (0,38 %); общность, признание ценности (по 0,21 %); включенность (0,18 %); принятие, знание организации (по 0,15 %); удовлетворенность, перспектива, продвижение организации, поддержка (по 0,12 %); ответственность (0,09 %); понимание, уважение, участие в управлении, безопасность (по 0,06 %); справедливость, доверие (по 0,03 %).

С целью структуризации полученных в ходе контент-анализа данных была проведена процедура кластерного анализа. Результат кластеризации отражает представления респондентов об идентификации сотрудника с организацией, которые символизируют опыт групповой ответственности, единство на коллективном и организационном уровнях, равноправную и устойчивую позицию работника в фирме, его личную ответственность, межличностное взаимодействие, способствующее командной работе и благоприятную среду для результативной трудовой деятельности.

В рамках исследования также был проведен контент-анализ полученных от 32 респондентов ответов на вопрос «Опишите, как Вы понимаете отвержение в контексте трудовой деятельности?» (в выборку не были включены данные 2 респондентов, которые ответили на вопрос следующим образом: «Никак», «Не понимаю»). По итогам обработки материала было получено 19 категорий, транслирующих специфику содержания феномена отвержения в контексте трудовой деятельности: непринятие и неприятие (0,31 %); обесценивание (0,28 %); разобщенность, информационный вакуум (по 0,22 %); невключенность и чуждость организации (0,19 %); одиночество, игнорирование, психологическое давление (по 0,16 %); преобладание системы наказания над системой поощрения (0,13 %); отвергающая организационная культура (0,09 %); исключение, неблагоприятная среда, беспомощность, халатность (по 0,06 %); обезличивание, сплетни, профнепригодность, дискриминация, неудовлетворенность (по 0,03 %).

Результаты кластерного анализа ответов на вопрос о содержании отвержения отражают переживания профессионала в связи с транслируемым коллективом и руководством негативным отношением к его работе и нему самому, негативную динамику командной работы, неудовлетворительное состояние сотрудника в условиях организации, отвергающий тип организационной культуры, зависимую и нестабильную позицию работника и отвергающее отношение организации ко его роли и вкладу.

Следует отметить выявленную полярность феноменов идентификации и отвержения в контексте трудовой деятельности. Сотрудник в рамках некоторой организации может проходить целый путь от принятия к отвержению, находиться на той или иной точке континуума «Идентификация» — «Отвержение» в зависимости от актуальных условий организации. В данной связи полученные контент-аналитические единицы также послужили основой для разработки семантического дифференциала.

По итогам собранных ответов на вопрос «Какими характеристиками можно описать сотрудника, осознавшего себя представителем определенной организации, имеющего некоторую степень соответствия с ней?» было получено 166 характеристик сотрудника с выраженной организационной идентичностью (по 2–6; $\mu \approx 4{,}88$). В результате контент-аналитической обработки ответов на вопрос было выделено 38 смысловых единиц: ответственный (0,53 %); профессиональный (0,29 %); включенный (0,27 %); коммуникабельный (0,24 %); пунктуальный, командный, целеустремленный, приносящий пользу, трудолюбивый (по 0,18 %); доброжелательный (0,15 %); преданный, счастливый, спокойный, мотивированный, решительный, успешный, отзывчивый, ценный (по 0,12 %); культурный, свой в организации, перспективный, исполнительный (по 0,09 %); вдохновленный, справедливый, оптимистичный, творческий, дисциплинированный, работающий с удовольствием, сдержанный, организованный, работоспособный (по 0,06 %); принимаемый, тактичный, целостный, осознанный, доверяющий, здоровый, лидер (по 0,03 %).

В результате анализа полученных качественных характеристик был разработан сематический дифференциал, состоящий из двух блоков самооценки испытуемого с собственной позиции и с позиции коллег и руководства. В блок № 1 вошли следующие полярные признаки: Ответственный — Безответственный; Непрофессиональный — Профессиональный; Включенный — Безразличный; Некоммуникабельный — Коммуникабельный; Пунктуальный — Опаздывающий; Индивидуалистичный — Командный; Целеустремленный — Нецелеустремленный; Бесполезный — Приносящий пользу; Трудолюбивый — Нетрудолюбивый; Враждебный — Доброжелательный; Преданный — Ненадежный; Несчастный — Счастливый; Спокойный — Тревожный; Немотивированный — Мотивированный; Решительный — Нерешительный; Безуспешный — Успешный; Отзывчивый — Неотзывчивый; Обесцененный — Ценный; Культурный — Грубый; Чуждый организации — Свой в организации; Развивающийся — Не развивающийся; Ленивый — Исполнительный; Вдохновленный — Невдохновленный; Несправедливый — Справедливый; Оптимистичный — Пессимистичный; Стереотипный — Творческий; Дисциплинированный — Недисциплинированный; Работающий с недовольством — Работающий с удовольствием; Сдержанный — Импульсивный; Неорганизованный — Организованный; Работоспособный — Истощенный; Отвергаемый — Принимаемый; Тактичный — Бестактный; Отстраненный — Относящийся к целому; Осознанный — Неосознанный; Не доверяющий — Доверяющий; Здоровый — Болезненный; Ведомый — Лидер.

К блоку № 2 были отнесены те же признаки, что и в блоке № 1 с добавлением характеристик «Защищенный — Беззащитный», «Дискриминируемый — Равноправный», «Одинокий — Неодинокий», «Особенный — Обезличенный», «Замечаемый — Игнорируемый», «Получающий помощь — Беспомощный», «Наполненный — Опустошенный» и за исключением пар «Бесполезный — Приносящий пользу», «Отзывчивый — Неотзывчивый», «Культурный — Грубый».

Заключение

В ходе исследования была выявлена смысловая организация переживания конструктивного и деструктивного опыта личности в контексте трудовой деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что переживание конструктивного опыта идентификации с организацией и переживание деструктивного опыта в форме отвержения являются полярными феноменами в контексте трудовой деятельности. Сопоставление противоположных характеристик представленных в исследовании феноменов позволило разработать семантический дифференциал, направленный на выявление характерных социально-психологических признаков переживания отвержения в контексте трудовой деятельности.

Литература

1. Бонкало Т. И. Механизмы формирования эмоционального отвержения ребенка в функционально дееспособной семье // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4(4). С. 913–918.
2. Бурменская Г. В. Принятие-отвержение как фактор детско-родительских и сиблинговых взаимоотношений в детстве и взрослости // Мир психологии. 2018. № 1(93). С. 108–126.
3. Гуськова Т. А. Влияние психологической совместимости сотрудников на социально-психологический климат в коллективе // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2022. № 6. С. 93–98.
4. Королева О. А. Влияние межличностных отношений на карьерный рост в коллективе (организации) // Вестник ГУУ. 2014. № 3. С. 243–246.
5. Халитова С. А. Теоретические основы изучения социально-психологического климата организации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 2(62). С. 368–373.
6. Rohner R. P. Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence // Online Readings in Psychology and Culture. 2016. № 6(1). pp. 1–40.

Петрунина Екатерина Андреевна, Рудыхина Ольга Валерьевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina A. Petrunina, Olga V. Rudykhina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. В. Рудыхина, канд. психол. наук
ea.zvereva@mail.ru, ovrudihina@herzen.spb.ru

УДК 159.99

Взаимосвязь субъектности и коммуникативных качеств у сотрудников МВД

Аннотация. Исследуется взаимосвязь субъектности с коммуникативными качествами у сотрудников МВД. Установлены значимые различия между группами с субъектной и объектной ориентациями по показателям эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности. Обнаружены значимые корреляционные связи показателей субъектности и коммуникативных качеств у сотрудников МВД.

Ключевые слова: субъектность, эмоциональный интеллект, коммуникативная толерантность, сотрудники МВД.

The relationship between agency and communication skills in the employees of the Ministry of Internal Affairs

Abstract. This article analyzes the relationship between agency and communication skills in the employees of the Ministry of Internal Affairs. The study found significant differences between the groups with high and low agency in terms of emotional intelligence and communicative tolerance. It also revealed significant correlations between the indicators of agency and communication skills.

Keywords: agency, emotional intelligence, communicative tolerance, employees of the Ministry of Internal Affairs.

Введение

Современные условия развития российского общества предъявляют повышенные требования к эффективности и качеству выполнения служебных обязанностей сотрудниками правоохранительных органов. Профессиональная деятельность, связанная с постоянным риском, повышенные нагрузки и ненормированный рабочий день, социальные ограничения, а также множество других условий труда требует от этого специалиста высокого уровня профессиональных и личностных качеств.

Именно поэтому в настоящее время особую актуальность приобретает профессиональный отбор кандидатов на службу, развитие и формирование у вновь поступивших профессионально важных качеств.

В настоящее время в психологической науке, наряду со значимостью профессиональных знаний, умений и навыков, признаются важными субъектные характеристики, к которым относятся: способность к преобразованию и самодетерминации, активность и инициативность, свобода выбора и принятие ответственности за него, рефлексивность, способность к саморегуляции, автономность (Абульханова-Славская К. А., 2007; Брушлинский А. В., 1999; Волочков А. А., 2007, Знаков В. В., 2005; Моросанова В. И., 2007; Осницкий А. К., 2007; Селиванов В. В., 2007; Сергиенко Е. А., 2007). Интерес к изучению проблемы субъектности в области современной психологии обусловлен стремлением к познанию внутренних факторов трансформации личностных качеств и их формированию в процессе прохождения жизненного пути.

Как отмечает Е. Ю. Коржова, профессиональная деятельность предоставляет оптимальные условия для определения конкретных проявлений активности человека, ее меры и специфики [3]. При этом на передний план выходит вопрос о роли характеристик субъектности в поддержании профессионального здоровья, в частности, следующих индикаторов его психологического уровня: гармоничности, целостности и непротиворечивости внутреннего мира человека в контексте его трудовой деятельности. Она полагает, что при рассмотрении человека как субъекта жизнедеятельности, в том числе аспектов его профессиональной деятельности, необходимо учитывать, что для человека свойственно стремление осваивать как внешний мир (частью которого он является), так и собственный мир; в данном процессе происходит осмысление мира, включающего человека, и самого человека отдельно от мира.

В соответствии с вышеуказанными положениями Е. Ю. Коржова разработала концепцию человека как субъекта жизнедеятельности, рассмотрев четыре основных характеристики субъектности: субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях; внутренняя картина жизнедеятельности человека (интериоризированная субъектность); выбор стратегий поведения (экстериоризированная субъектность) и их взаимосвязь в контексте жизнедеятельности [3].

В контексте изучения проблематики субъектности большое внимание уделяется изучению профессиональной субъектности. В частности, И. А. Калиниченко уделяет внимание изучению формирования профессиональной субъектности и полагает, что ее необходимо формировать с первых дней обучения курсантов в образовательных организациях МВД России [2]. В свою очередь, Т. В. Мальцевой выявлены составляющие профессиональной субъектности руководителей органов внутренних дел Российской Федерации: зрелость личности, самодостаточность, интегрированность в действительность, внутренняя гармония [5], что, на наш взгляд, свиде-

тельствует о значимости исследования субъектных характеристик сотрудников МВД и определение их соотношения с коммуникативными качествами.

Учитывая вышесказанное, субъектность можно рассматривать как своеобразную детерминанту профессиональной деятельности сотрудника полиции, постоянно осознающего: собственную активность и уникальность; важность понимания и принятия другого человека; свободу выбора и ответственность за него; необходимость саморазвития, самовоспитания и самообразования [1].

Анализ результатов исследований, посвященных формированию субъектности сотрудника полиции, свидетельствует о том, что современному сотруднику полиции наряду со стремлением к совершенствованию своей профессиональной деятельности важно уделять внимание саморазвитию как процессу целенаправленного развития самого себя и развитию субъектных качеств, позволяющих быть мобильными и гибкими к ускорению темпов обновления профессии [1].

Также, по нашему мнению, большое значение в выполнении служебных задач на высоком профессиональном уровне у сотрудников органов внутренних дел, чья деятельность проходит в плотном контакте с населением, имеет сформированность и развитость коммуникативных способностей, таких как: способность устанавливать эмоциональные контакты с различными участниками общения, владение вербальными и невербальными средствами общения, способность понимать внутренний мир собеседника, мотивы поведения, умение слушать и слышать участника диалога.

В связи с тем, что процессы коммуникации играют огромную роль в деятельности сотрудника правоохранительных органов, целесообразно предъявлять определенные требования к уровню их коммуникативной компетентности.

На наш взгляд важно, чтобы сотрудник МВД обладал следующими необходимыми коммуникативными качествами: эмпатия, коммуникативная толерантность, эмоциональный интеллект.

Учитывая вышесказанное, отметим, что взаимосвязь субъектных и коммуникативных качеств у сотрудников МВД изучена недостаточно и требует проведения дополнительных исследований.

Итак, цель нашего исследования — изучить взаимосвязь показателей субъектности и коммуникативных качеств у сотрудников МВД.

Методы

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретико-методологический анализ литературы по теме исследования, метод опроса, психодиагностический метод, статистические методы обработки эмпирических данных. Была разработана анкета для определения социально-демографических характеристик исследуемой выборки. Для изучения субъектности и коммуникативных качеств у сотрудников МВД были подобраны следующие психодиагностические методики: методика «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова), методика «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко).

Статистические методы включали описательную статистику (критерий Колмогорова — Смирнова для проверки нормальности распределения), сравнительный анализ групп с объектной и субъектной ориентацией (U — критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции r — Спирмена. Статистическая обработка была реализована с помощью стандартизированного пакета программ «STATISTICA 8.0» и программы Microsoft Ecxel в среде Windows 10.

В исследовании участвовала группа респондентов в количестве 45 человек. Все участники исследования — мужчины — сотрудники МВД. Средней возраст респондентов — 39,6 ± 5,9 лет. Семейное положение: 71 % — женат, 29 % — холост. Стаж работы: до 15 лет — 29 %, более 15 лет — 71 %. Звания респондентов: сержант — 27 %, майор — 29 %, ст. лейтенант — 7 %, старший прапорщик — 7 %, старшина — 4 %, подполковник — 11 %, капитан — 4 %.

Результаты

В результате сравнительного анализа групп сотрудников МВД с объектной и субъектными ориентациями обнаружены значимые различия в показателях эмоционального интеллекта по таким шкалам, как «Эмоциональная осведомленность», «Эмпатия» и «Управление эмоциями

других». В группе с субъектной ориентацией эти показатели значимо выше. Такие данные говорят о том, что сотрудники МВД с субъектной ориентацией лучше осознают, понимают и управляют своими эмоциями, умеют сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия между группами с объектной и субъектной ориентациями по показателям эмоционального интеллекта

Наименование показателя	Группа объектной ориентацией (n = 12)	Группа с субъектной ориентацией (n = 23)	Z	Значение U — критерия Манна-Уитни
Эмоциональная осведомленность	31,08	33,87	–2,62	$U_{эмп}$ = 62,5; p ≤ 0,01
Эмпатия	28,25	32,69	–2,88	$U_{эмп}$ = 55,0; p ≤ 0,004
Управление эмоциями других	27,42	31,30	–3,42	$U_{эмп}$ = 39,5; p ≤ 0,001

Условные обозначения: $U_{эмп}$ — эмпирическое значение U — критерия Манна-Уитни; p — уровень значимости; Z — стандартизированное значение

В результате сравнительного анализа групп сотрудников МВД с объектной и субъектной ориентациями были выявлены значимые различия в показателях коммуникативной толерантности. В группе с объектной ориентацией показатели нетерпимости к людям статистически значимо выше по сравнению с группой с субъектной ориентацией (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия между группами с объектной и субъектной ориентациями по показателям коммуникативной толерантности

Наименование показателя	Группа объектной ориентацией (n = 12)	Группа с субъектной ориентацией (n = 23)	Z	Значение U-критерия Манна — Уитни
Неприятие индивидуальности	10,67	1,52	4,97	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Использование себя как эталона	5,58	2,35	4,9	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Категоричность, консервативность	9	1,39	4,97	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Неумение скрывать чувства	5,08	1,26	5,02	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Стремление переделать партнера	5,25	1,48	4,96	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Желание сделать партнера удобным	5,25	1,26	5,29	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,000001
Неумение прощать ошибки	5,17	2,17	4,92	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001
Нетерпимость к дискомфорту	5	1,39	5,03	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,000001
Плохое приспособление	5,17	1,3	5,14	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,000001
Общий показатель непринятия	56,17	14,13	4,83	$U_{эмп}$ = 0; p ≤ 0,00001

В результате корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателями субъектности, эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности (рис. 1).

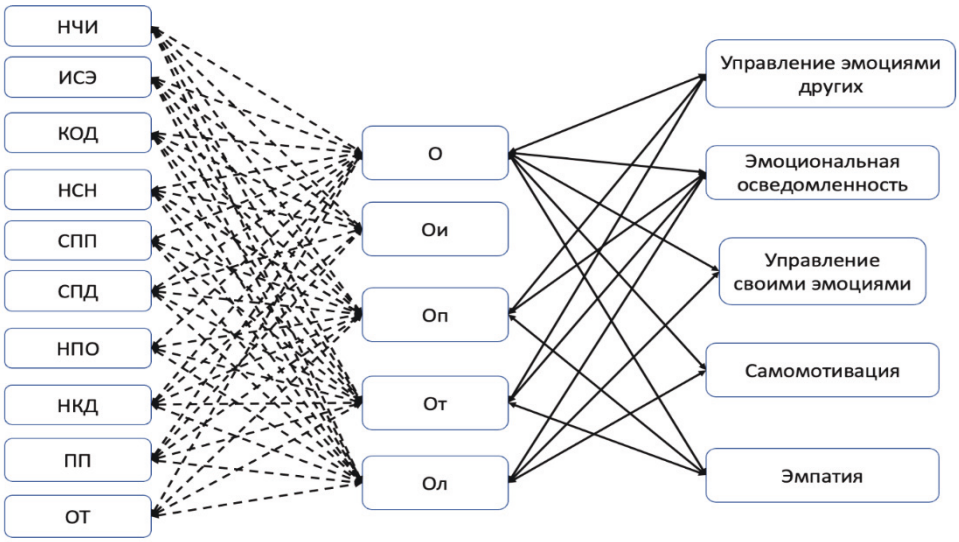


Рис. 1. Корреляционные связи характеристик субъектности
с показателями эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности (N = 45)

Условные обозначения:

О («Общий показатель субъект-объектных ориентаций»); Ои (показатель «Трансситуационная изменчивость»); Ол (показатель «Трансситуационный локус контроля»); Оо (показатель «Трансситуационная направленность освоения мира»); Оп (показатель «Трансситуационная подвижность»); От (показатель »Трансситуационное творчество»).

ИСЭ (использование себя как эталона); КОД (категоричность, консервативность); НСН (неумение скрывать чувства); СПД (желание сделать партнера удобным); НПО (неумение прощать ошибки), НКД (нетерпимость к дискомфорту); ПП (плохое приспособление); ОТ (общий показатель непринятия); НЧИ (непринятие индивидуальности); СПП (стремление переделать партнера).

Было установлено, что наибольшее количество корреляционных связей имеет показатель эмоциональной осведомленности: он положительно связан с общим показателем субъект-объектной ориентации, с показателем «Трансситуационная подвижность», «Трансситуационное творчество» и «Трансситуационный локус контроля». Это говорит о том, что чем лучше человек понимает и осознает свои эмоции, тем выше у него активная позиция по отношению к своей жизни, уровень субъективного контроля над жизненными ситуациями, больше предпочитают новые жизненные ситуации, имеют более творческую жизненную позицию.

Также были обнаружены значимые отрицательные взаимосвязи между всеми показателями коммуникативной толерантности и показателями субъектности. Это означает, что низкие показатели субъектности сочетаются с большей степенью выраженности непринятия индивидуальности другого человека, нетерпимостью к дискомфорту, создаваемому другими людьми, неумением прощать другим ошибки, категоричностью и консерватизмом в оценках других людей.

Выводы

Итак, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для сотрудников МВД с субъектной ориентацией по сравнению с группой сотрудников с объектной ориентацией характерны значимо более высокие показатели эмоционального интеллекта, отражающие понимание собственных чувств, понимание эмоциональных состояний других людей по их вербальному и невербальному поведению, способность к сопереживанию, умение управлять чувствами других людей.
2. Показатели коммуникативной толерантности у сотрудников МВД с объектной и субъектной ориентациями достоверно различаются: у субъектно-ориентированных сотрудников значимо ниже характеристики нетерпимости в деловом и межличностном общении.

3. Существуют положительные взаимосвязи характеристик субъектного потенциала с компонентами эмоционального интеллекта и отрицательные взаимосвязи с показателями коммуникативной толерантности, свидетельствующие о выраженности у сотрудников МВД с активной жизненной позицией способностей к управлению эмоциями и выраженности конструктивного отношения к партнерам по коммуникации.

Таким образом, результаты, полученные в данном исследовании, важно использовать в процессе разработки программ, направленных на формирование коммуникативных компетенций у сотрудников органов внутренних дел, и реализовывать в практике работы с сотрудниками отделов МВД и в образовательных организациях МВД России.

Литература

1. Горелов А. А. Субъектность как фактор личностного и профессионального совершенствования сотрудника полиции // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 4 (88). — С. 191–197.
2. Калиниченко И. А. Методология субъектности сотрудников правоохранительных органов и условия ее формирования у курсантов образовательных организаций МВД России / И. А. Калиниченко, Л. А. Казанцева // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2022. — № 3. — С. 158–161. — DOI 10.24412/2658–638X-2022–3-158–161. — EDN TYVAKW.
3. Коржова Е. Ю. Человек как субъект жизнедеятельности и его профессиональное здоровье // Психология профессионального здоровья. Под ред. Г. С. Никифорова, 2006. — 480 с.
4. Коблов Ф. Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. Том 18. № 4. — С. 205.
5. Мальцева Т. В. Структура субъектности руководителей органов внутренних дел Российской Федерации // Психология и право. 2022. — Том 12. — № 2. — С. 125–140.

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

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

Ekaterina Y. Lezhneva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petesburg, Russia
Научный руководитель: Е. К. Веселова, д-р психол. наук
katerinaviz59@gmail.com

УДК 740

Сложность нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам

Аннотация. В настоящее время актуальность исследования особенностей монетарного поведения субъектов различных социальных статусов обусловлена сложностью нравственного выбора, связанной с различными факторами (стереотипы, уровень социальной напряженности и конфликтности в обществе и т. д.). Существующие трансформационные процессы в обществе оказывают непосредственное влияние на монетарные установки молодежи и взаимосвязь их с нравственными характеристиками личности. В данном случае интерес пред-

ставляет выбор наиболее оптимальной методики исследования сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам.
Ключевые слова: нравственность, деньги, монетарные установки, молодежь, нравственный выбор.

Today's youth and the complexity of moral choice in the context of money attitudes

Abstract. Today, monetary behavior of individuals with different social background is down to the complexity of moral choice associated with various factors: stereotypes, the level of social tension and conflict in society, etc. This makes the reported study relevant. Ongoing social transformations have a direct impact on the money attitudes of young people and the relationship of money attitudes with morality. Against this backdrop, it is important to choose the most effective methodology to study the complexity of moral choice that today's youth make in view of their money attitudes.
Keywords: morality, money, money attitudes, youth, moral choice.

Введение

«Деньги» выступают одной из самых актуальных, противоречивых и дискуссионных тем как в научном обществе и в правовом поле, так и на уровне отдельных граждан и их сообществ. Исследование отношения к деньгам, особенно молодежи, актуально во все времена в силу того, что деньги по природе своей выступают связующим звеном устойчивого взаимодействия между людьми, формирования социальных отношений. Но ценность денег может быть определена не только номинальной их стоимостью, но и через личностное отношение к ним, которое так же формируется нравственными установками.

Большой энциклопедический словарь приравнивает понятие «мораль» к «нравственности», поскольку оно происходит от лат. *moralis* — нравственный. Нравственность представляет собой особую форму общественного сознания и вид общественных (моральных) отношений, которые являются регуляторами действий человека в обществе посредством действующих норм.

Нравственный же выбор в указанном словаре рассматривается в качестве духовно-практической ситуации самоидентификации личности, основанной на принципах, решениях и действиях тех нравственных законов, которые индивид разделяет и отстаивает. Но бывают ситуации, когда указанный выбор делается даже вопреки общественной морали и принятым в обществе нормам [4].

При этом под монетарными установками стоит рассматривать «конативный компонент ценностно-смыслового отношения личности к деньгам, которое проявляется в совокупности действий с деньгами или потенциальной готовности к этим действиям» [11, с. 77].

Таким образом, в рамках исследования под сложностью нравственного выбора понимается вариативность выбора, т. е. ситуация, когда молодой человек вынужден сделать нравственный выбор, который базируется на личной нравственности, но может совпадать или не совпадать с общественным понятием нравственного поступка, в частности по отношению к деньгам.

Цель данной статьи заключается в подтверждении факта наличия сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам. Для достижения указанной цели были решены следующие задачи:

— анализ материалов ранее проведенных исследований относительно нравственного отношения молодежи к деньгам;

— определение оптимальной методики для исследования сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам;

— проведение пилотажного исследования с целью установления наличия сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам.

Объектом исследования выступает молодежь, как особая социально-демографическая группа. Предмет исследования — особенности формирования отношения к деньгам современной молодежи в условиях сложности нравственного выбора.

Разработанность предмета исследования

Отношение к денежным средствам, общее отношение к деньгам с возрастом изменяется, о чем свидетельствуют результаты исследований, проведенных российскими учеными. Так, например, Е. В. Голубева, изучая влияние уровня дохода на отношения к деньгам, заключила, что люди с разным уровнем дохода по-разному получают и расходуют свои денежные средства [6, с. 139].

Роль денег в жизни молодежи не является перманентной. Происходящие трансформационные процессы в жизни общества оказывают непосредственное влияние и на отношение отдельных возрастных групп к деньгам.

Принимая во внимание суждения А. С. Третьяковой и анализируя результаты множественных исследований, можно отметить, что основы нравственных установок начинают формироваться в периоды раннего детства и отрочества. В данном случае, собственный первый опыт, показательные и наглядные модели поведения демонстрируют ребенку «картину» нравственных ценностей через то, что он видит, делает и наблюдает [16, с. 85].

Как отмечает Ж. С. Потеряева, «молодежь в основном отдает предпочтение не столько духовным и нравственным ценностям, сколько большим деньгам (материальному благосостоянию)» [12, с. 82]. Учитывая это, стоит отметить актуальность и важность исследования нравственных характеристик личности современной молодежи в контексте их отношения к деньгам. В рассматриваемом случае, под нравственными характеристиками стоит определить такие понятия, как: «доброта», «честность», «правдивость» и др., являющиеся компонентами нравственных установок личности.

Как указывают Е. В. Славутская и О. Н. Владимирова нравственные характеристики не являются неизменными, а трансформируются во времени под влиянием личностного роста, изменений условий труда, общественных преобразований и т. д. [15, с. 220]. Нравственные характеристики молодежи могут корректироваться в зрелом возрасте под влиянием новых ценностных ориентиров.

Стоит отметить, что в динамике модель монетарного поведения подвергается трансформации в силу влияния множества условий (сложившиеся стереотипы, установки социального повешения, сформированными текущим уровнем жизни, уровнем социальной напряженности и конфликтности в обществе и т. д.).

Как отмечает Н. В. Аликперова, за последние два десятка лет монетарное поведение молодежи подверглось существенному изменению за счет появления новейших ценностно-нормативных ориентиров, пропаганды «чужих» стереотипных утверждений «опережающего потребления», в рамках «развития спектра инструментов для повышения материального благополучия населения, повышения уровня личной ответственности человека за свое финансовое настоящее и будущее» [3, с. 373].

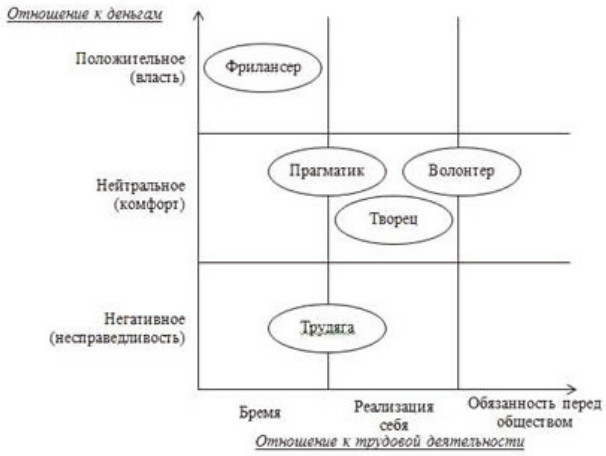
Во многих существующих исследованиях указывается на то, что молодежь — ключевой субъект финансового рынка, движущая сила потребительского поведения [17, с. 192; 7, с. 81; 14, с. 307; 3, с. 372; 8, с. 12]. В данном случае это обусловлено тем, что финансовые стратегии рассматриваемой возрастной категории определяются, как уже было отмечено ранее, множеством факторов: возрастные особенности быстрого обмена данными, необоснованностью экономических решений, готовностью к принятию инноваций, в частности в финансовой сфере, повышенным уровнем адаптивности и др.

Анализ разнообразных авторских подходов к исследованию монетарного поведения личности показал, что зачастую авторы изучают особенности принятия и осуществления решений в отношении выбора стратегии финансового поведения через отношение личности к деньгам, посредством установления взаимосвязи монетарных установок и ценностных ориентаций личности.

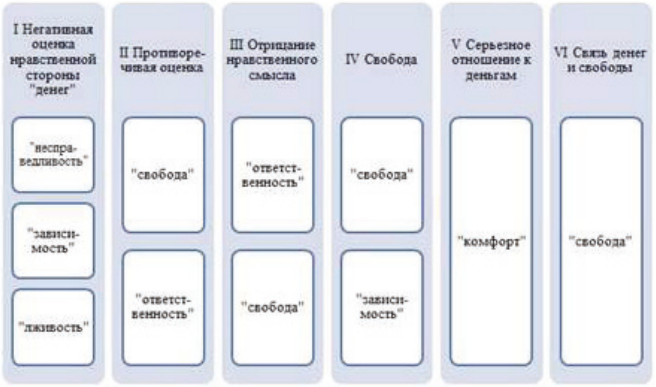
Для диагностики и установления сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам было проведено множество исследований.

Так, например, Институтом психологии РАН было проведено исследование молодежи, результаты которого представлены в работе «Нравственное самоопределение молодежи» (2013).

Полученные данные можно визуализировать и сопоставить с результатами другого исследования, проведенного Акбаровой А. А., Алексеевой И. В., Егоровой Л. А. и Кириллиной Н. К. в Великолукской государственной академии физической культуры и спорта (2016) (рисунок 1).



Результаты исследования Института психологии РАН «Нравственное самоопределение молодежи»



Результаты исследования нравственного отношения личности к деньгам у молодежи до 30 лет / А. А. Акбарова, И.В. Алексеева, Л.А. Егорова, Н. К. Кириллина

Рис. 1. Результаты исследований нравственного отношения молодежи к деньгам (составлено автором на основании [9,10])

Так исследование Института психологии РАН позволяет выделить 5 типов молодежи через ее отношение к трудовой деятельности, которое в том числе отражает нравственное воспитание молодежи.

1. Для «Фрилансеров» деньги ассоциируются с властью и здоровьем, отношение к ним у данного типа хотя и противоречивое (примерное равные оценки по шкалам свободы и независимости, принципиальности и беспринципности и т. д.), но в целом скорее положительное.
2. «Прагматики» понимают деньги как безопасность, средство существования, комфорт. При этом часто деньги ассоциируются с беспринципностью.
3. Для «Творцов» деньги — это комфорт и достижения, они не связаны с безнравственными качествами, такими как ложь, цинизм, безответственность и т. д. Для «Творцов» деньги не являются моральным злом, но и не средством существования.
4. «Волонтеры» связывают деньги со справедливостью и ответственностью. Они относятся к деньгам как к средствам существования, деньги у них связаны с комфортом.
5. Для «Трудяг» деньги отожествляются с такими категориями, как: «власть», «средство существования», «развитие», «информация», но также и «зависимость», «несправедливость», «цинизм» и «лживость». Проведенное исследование показало наличие связи между категориями «свобода», «правдивость» и «справедливость» с категориями нравственного зла (например, «лживость», «зависимость» и др.) [9, с. 253–269].

Результаты исследования А. А. Акбаровой, И. В. Алексеевой, Л. А. Егоровой и Н. К. Кириллиной указывают на то, что такие характеристики отношения к деньгам, как «свобода» и «ответственность» — характерны для всех выделенных типов нравственного отношения молодежи к деньгам.

Несмотря на то, что, как указывают авторы, молодежь воспринимает деньги в качестве обязательного экономического элемента, а также необходимости рационального их использования, общая аффективная оценка их произведена с негативной точки зрения (конфликтная оценка) [10].

Таким образом, рассмотренные исследования изучали отношение молодежи к деньгам через их связь с отдельными нравственными характеристиками. В связи с этим вызывает интерес более глубокое исследование взаимосвязи отношения к деньгам и нравственного выбора молодежи в рамках установления сложности указанного выбора.

Методология

Для достижения поставленной цели исследования автором были выбраны следующие методики:

1. Методика морального выбора «Друг-советчик» (Е. К. Веселовой) [5]. Подразумевает оценку показателей нравственной направленности и индивидуальных характеристик нравственной сферы с получением количественных показателей для каждого респондента. Указанная методика активно использовалась, например, в рамках исследования связи мотивационно-волевого компонента с направленностью нравственного выбора и уровнем нравственного развития человека [2], с целью выявления проблем нравственного развития личности в определенном возрастном периоде [1].

Но учитывая возможности указанной методики, в частности исследование нравственной сферы личности по ряду показателей, интерес представляет ее фактическое использование с другими методиками, которые позволят установить сложность нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам.

2. Методика изучения монетарных установок А. Фернама [13]. По указанной методике респондентам предлагаются утверждения, имеющие отношения к операциям опрашиваемого с деньгами. Необходимо оценить утверждения по шкале, например: от 1 до 7, где «1» — «совершенно не согласен», «7» — «полностью согласен».

Для достижения поставленной цели было проведено пилотажное исследование с совмещением рассматриваемой методики «Друг-советчик» с методикой изучения монетарных установок А. Фернама. В опросе участвовали респонденты в возрасте от 22 до 27 лет.

Результаты

Результаты исследования наглядно отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования сложности нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам по методикам «Друг-советчик» и монетарные установки А. Фернама

Показатель	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
«Друг-советчик»				
I (индекс нравственности)	29,00	37,00	32,40	3,58
VNM (внутренние мотивы)	1,00	5,00	2,60	1,52
NR (нравственный релятивизм)	0,00	2,00	1,00	0,71
Монетарные установки А. Фернама				
Шкала 1. Позитивное и рациональное отношение к деньгам. Искусство управлять деньгами	38,00	52,00	44,40	6,66
Шкала 2. Фиксация на деньгах. Мотив экономии	21,00	32,00	25,40	4,16
Шкала 3. Тревожность из-за денег. Мотив финансовой безопасности	30,00	47,00	38,20	6,50
Шкала 4. Негативные эмоции по отношению к деньгам. Напряжение из-за денег	19,00	31,00	25,80	5,17
Шкала 5. Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие или лекарство	28,00	37,00	33,20	3,63

В базовом варианте методики «Друг-советчик» помимо общих показателей (в частности «индекса нравственности») определяются 12 дополнительных категорий, отражающих количество уклончивых и негативных ответов, количество высказываний, выражающих нравственный

релятивизм и др. В результатах отражены не все показатели, а только те, которые имеют непосредственное отношение к морально-нравственному выбору молодежи.

Представленные в таблице данные указывают на то, что прослеживается ослабление роли нравственных норм в регуляции поведения (индекс нравственности по большинству опрошенных респондентов ниже установленного методикой среднего значения в 37 баллов). При этом не выявлена стратегия принятия решения на основе внутренних мотивов в ситуациях морального выбора (в данном случае, склонность к спонтанности принятия решения в ситуации морального выбора без оглядки на мнение окружающих минимальная, что обусловлено низким средним значение — 2,60). Показатель нравственного релятивизма (незначительное количество высказываний) указывает на то, что респонденты не отрицают обязательные нравственные нормы. Исследуемая выборка не отличается резкими отклонениями от средних значений.

Результаты по отдельным шкалам методики А. Фернама с целью выявления уровня отклонения от установленных автором границ интервалов наглядно представлены на рисунке 2. Границы интервалов по шкалам при шестиинтервальной оценке представлены в таблице 2.

Таблица 2

Границы интервалов по шкалам по методике А. Фернама [13]

Оценка	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Очень низкие	10–18	7–12	11–13	9	8–16
Низкие	19–27	13–18	14–22	10–14	17–24
Ниже среднего	28–35	19–25	23–31	14–20	25–32
Выше среднего	36–44	26–31	32–39	21–26	33–40
Высокие	45–52	32–37	40–48	27–32	41–48
Очень высокие	53	38	49	33	49

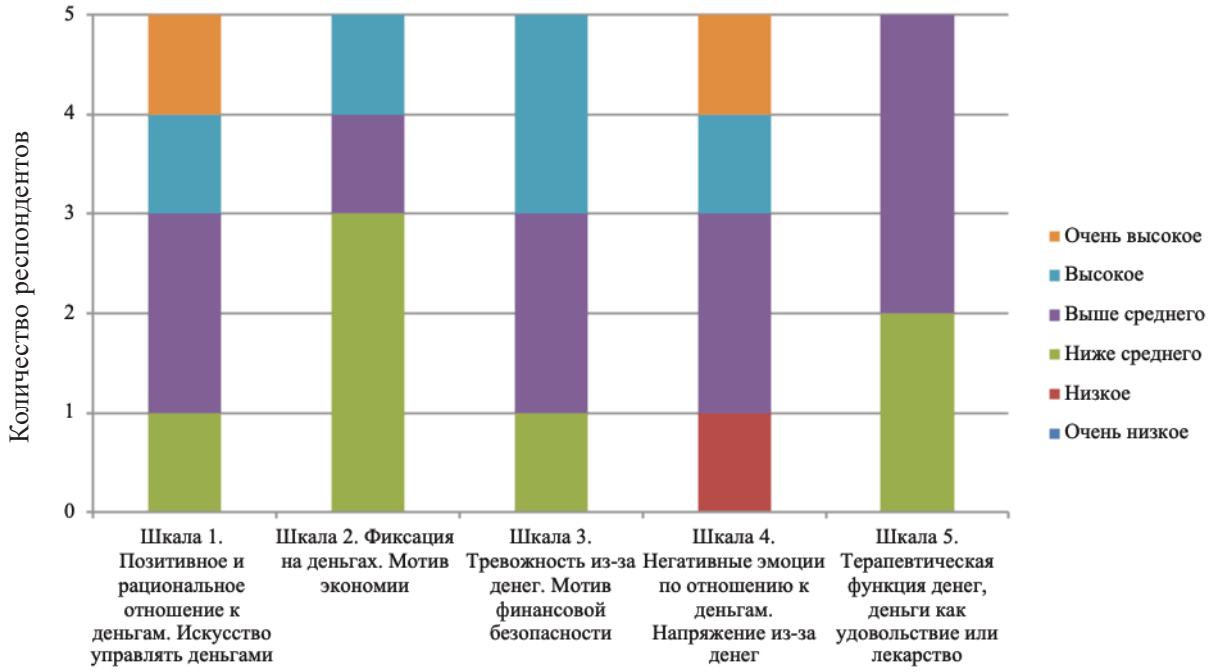


Рис. 2. Результаты исследования монетарных установок по методике А. Фернама

Полученные результаты исследования монетарных установок по методике А. Фернама указывают на то, что:

— в среднем прослеживается высокий уровень понимания особенностей управления деньгами и рациональности по отношению к ним;

— часто респонденты недооценивают значимость денег и не стараются экономить;

— прослеживается тревожность из-за денег среди респондентов;

— выявлено негативное отношение к деньгам по принципу: «деньги — зло», испытывают чувство вины от имеющихся денег, при этом сравнивают людей по деньгам и по достатку;

— респонденты часто думают, фантазируют, мечтают о деньгах, так как они дают ощущение свободы.

Таким образом, можно заключить, что сложность нравственного выбора современной молодежи в контексте их отношения к деньгам состоит в том, что при выявленном снижении общего уровня нравственности данной категории граждан отмечаются противоречия в их отношении к деньгам, когда они воспринимаются респондентами как зло, но одновременно представители молодежи считают деньги условием для обретения свободы, стремятся к ним, мечтают о них и т. д.

В рассматриваемом случае стоит говорить о сложности выбора среди молодежи в рамках следующих выявленных противоречий:

— обретение желаемой «свободы» сопровождается повышенным уровнем тревожности, обусловленным отношением к деньгам;

— несмотря на то, что респонденты даже мечтают о деньгах, они испытывают чувство вины от имеющихся денег;

— в условиях высокого уровня понимания особенностей управления деньгами, фактически же проанализированная молодежь недооценивают значимость денег и не стараются экономить.

В заключение следует отметить, что существующие подходы и исследования не в полной мере позволяют отразить взаимосвязь с нравственными установками молодежи и их отношением к деньгам. Принимая во внимание представленный теоретический анализ, который позволяет заключить о высокой взаимосвязи нравственного развития и монетарных установок данной категории, актуальным выступает либо использование нескольких методик одновременно (как было отражено в исследовании), либо разработка новой комплексной методики исследования.

Литература

1. Агафонова С. В. Исследование проблем нравственного развития личности в возрастном периоде «Ранняя взрослость» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2015. — № 3. — С. 5–14.
2. Агафонова С. В. Особенности связи мотивационно-волевого компонента с направленностью нравственного выбора и уровнем нравственного развития человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 6. — С. 8–28.
3. Аликперова Н. В. Монетарные установки молодёжи в условиях социально-экономической нестабильности // Уровень жизни населения регионов России. — 2021. — № 3. — С. 372–381.
4. Большой Энциклопедический словарь. — URL: https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com (дата обращения: 30.01.2023).
5. Веселова Е. К. Методические материалы для практических занятий в рамках программ духовно-нравственного воспитания студентов вуза // Вестник практической психологии образования. — 2014. — Том 11. — № 3. — С. 74–89.
6. Голубева Е. В. Отношение к деньгам людей с разным уровнем дохода // Омский научный вестник. — 2010.– № 3. — С. 136–139.
7. Журавлева Л. А., Зарубина Е. В., Кружкова Т. И., Рущицкая О. Е. Потребительское поведение молодежи: новые тенденции // Муниципалитет: экономика и управление. — 2019. — № 3. — С. 80–89.
8. Козлова Н. В., Ларионова А. В., Обуховская В. Б. Особенности взаимосвязи монетарного поведения и компонентов жизнестойкости молодежи // Психология. — 2020. — № 6. — С. 12–17.
9. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 480 с.
10. Нравственное отношение личности к деньгам у молодежи до 30 лет / А. А. Акбарова, И. В. Алексеева, Л. А. Егорова, Н. К. Кириллина. — Текст : электронный // NovaInfo, 2016. — № 43. — С. 317–324. — URL: https://novainfo.ru/article/5142 (дата обращения: 17.01.2023).

11. Письменова А. А. Критерии классификации характеристики монетарного поведения субъектов // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2009. — № 7. — С. 77–80.
12. Потеряева Ж. С. Проблемы ценностных ориентиров современной российской молодежи // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью. — 2021. — № 12. — С. 80–83.
13. Семенов М. Вопросы теории и методики разработки опросника изучения отношения к деньгам // Педагогические измерения. — 2012. — № 2. — С. 92–108.
14. Сидоров Н. А., Кернякевич П. С. Монетарное поведение современной молодежи // Вестник современных исследований. — 2018. — № 6.1 (21). — С. 307–309.
15. Славутская Е. В., Владимирова О. Н. Иерархический анализ ценностных ориентаций молодежи, обучающихся в колледже // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 5. — С. 216–221.
16. Третьякова А. С. Понятие нравственности. Нравственное воспитание // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2020. — № 6. — С. 84–90.
17. Шайдакова Н. В. Социально-психологические аспекты демонстративного потребления старшекурсников и студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. — Нижегор. гос. пед. университет. Москва, 2015. — 192 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

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

Polina A. Vakhaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. И. Бойков, канд. психол. наук
bd8@bk.ru

УДК 159.942

Влияние страхов на формирование коммуникативного пространства детей дошкольного возраста с ЗПР

Аннотация. Рассматриваются особенности социальных страхов и выявление характера преобладающих страхов. Затрагивается тема социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР и раскрывается их влияние на характер взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Дается сравнение доминирующих страхов у экспериментальной группы (дети с ЗПР) и контрольной группы (нормально развивающиеся сверстники). Дается характеристика общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста с ЗПР в сравнении со сверстниками того же возраста.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, социальные страхи, неуверенность в общении.

Influence of fears on the formation of communicative space in preschool children with mental retardation

Abstract. The article focuses on social fears in preschool children with mental retardation. The author identifies the nature of predominant fears and the impact of social fears on the child's interaction with others. The author compares the predominant fears in the experimental group (children with mental retardation) and the control group (normally developing peers). The author describes communication and interpersonal relationships of preschool children with mental retardation in comparison with their peers.

Keywords: preschool children, mental retardation, social fears, insecurity in communication.

В настоящее время акцент теоретического и практического исследования в области специальной психологии, коррекционной педагогики и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) смещается с развития психических процессов и решения проблемы обучения на полное развитие личности, в частности межличностных отношений, и на расширение коммуникативного пространства. В последние годы из-за увеличения количества детей с задержкой психического развития (ЗПР) и частоты встречаемости страхов, возрастает актуальность изучения и коррекции эмоциональных нарушений, а именно тревоги, страха, у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Расширение коммуникативного пространства и уменьшение количества социальных страхов способствуют гармоничному развитию личности ребенка с ЗПР и повышают качество его социальной адаптации.

Объект исследования — социальные страхи детей дошкольного возраста.

Предмет исследования — страхи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, возникающие в общении (коммуникативном пространстве).

Цель исследования — определение специфики страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР в коммуникативном пространстве и разработка методических рекомендаций по преодолению социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Обобщить теоретический материал по проблеме страхов у детей дошкольного возраста;
2. Изучить психологические причины формирования социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР;
3. Разработать методику экспериментального изучения социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР;
4. Осуществить экспериментальное исследование социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР;
5. Разработать методические рекомендации по преодолению социальных страхов у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Для того, чтобы описывать социальные страхи, нужно определить, что такое сам «страх». Е. П. Ильин описывал страх как «эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия» [4, с. 165]. Захаров А. И. давал такое определение — «страх — аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека» [2, с. 8]. Из этих определений мы можем сделать вывод, что страх — это эмоция, которая возникает в ответ на реальную или воображаемую опасность для здоровья или благополучия и помогает избежать ее.

Социальные же страхи, по М. И. Витковской, являются реакцией на любые изменения: позитивные и негативные, на микро- и на макросоциальном уровне, так как это вносит дезориентацию и затрудняет адаптационные процессы [1]. Соответственно, социальный страх, в отличие от страха как такового, является эмоцией, возникающей на опасность в социальном пространстве и обычно сопровождается затруднением вступать в коммуникационные контакты.

К социальным страхам обычно относят страх оказаться в центре внимания, страх «новых ситуаций», страх критики, страх «быть отвергнутым», застенчивость, боязнь осуждения со стороны окружающих, страх за свое здоровье и здоровье своих близких, страх перед преступностью, страх возможной войны, страх сказать «нет» и др. Если в основе страхов стоит реакция избегания опасности, то в основе социальных страхов стоит желание избежать неудачи, которое связано с общей активностью, самооценкой, особенностями целеполагания и социальной адаптацией субъекта. Низкая самооценка влияет на формирование социальных страхов и провоцирует возникновение застенчивости. Застенчивость идет бок о бок с понятием страха, так как проявляется в виде страха сделать первый шаг в общении, выступать перед аудиторией, открыть себя собеседнику или сотрудничать в коллективе. Дети могут проявлять те или иные признаки застенчивости и неуверенности в общении только в определённых местах (детском саду, на детской площадке, в кругу семьи и т. д.), либо постоянно, не зависимо от среды, в которой он находится. Маленькие дети еще не умеют скрывать свою робость и социальные страхи, в отличие от взрослых, однако могут определять ее по внешним признакам [3].

Формирование страхов, как отмечал в своих работах А. И. Захаров, обычно происходит вследствие накопленного жизненного опыта и обусловливается проживанием травмирующего опыта, но в детском возрасте довольно распространены и внушенные страхи, которые навязываются окружением ребенка и формируются вследствие указаний на наличие опасности [2]. Страхи могут наблюдаться у эмоционально чувствительных детей, которых воспитывают мнительные, гиперопекающие, беспокойные и оберегающие их от различных воображаемых угроз родители.

Причины, которые могут вызвать появление страхов у детей дошкольного возраста, разнообразны. Страхи в детском возрасте могут возникать из-за индивидуально-личностных качеств самого ребенка, неправильного воспитания детей родителями или какого-то другого психологического стресса.

Причины возникновения страхов одинаковы как для нормально развивающихся детей, так и для детей с задержкой психического развития, однако для первых характерны возрастные страхи, пик которых приходится на определенный возраст, которые носят временный характер и исчезают или изменяются со временем. Страхи детей с ЗПР могут влиять значительно дольше и сильнее на них в силу их особенностей. Психика таких детей характеризуется: незрелостью эмоциональной сферы, обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям [5].

Для детей старшего дошкольного возраста характерны социально опосредованные страхи. В этом возрасте дети чаще всего испытывают страхи животных, нападения, опоздания, страшных снов, пожара и стихий, глубины в воде, войны, наказания родителей, медицинских процедур, вида крови, врачей, своей смерти и родителей. Максимальное количество страхов наблюдается именно в возрасте от пяти до семи лет. Формируются и проявляются страхи поразному в зависимости от пола. У мальчиков ярче, чем у девочек, проявляются страхи одиночества, нападения и сказочных персонажей, которые связаны с чувством беспокойства от страха оставаться одному. У девочек чаще встречается страх смерти из-за более выраженного инстинкта самосохранения, а также, как отмечал Захаров, у них страхи более связаны с формирующейся структурой личности, а также более прочно связаны между собой, то есть больше влияют друг на друга [2].

Многие исследователи отмечают преобладание в дошкольном возрасте социально обусловленных страхов, которые связаны с чувством одиночества и нестабильностью окружающего мира. Но важно отметить, что не только социально-обусловленные страхи сами по себе влияют на межличностные отношения и общение детей.

Боязливые дети в силу страхов стараются все предусмотреть, не включаться во что-то незнакомое ради предупреждения какой-либо неприятной ситуации. Все новое воспринимается как неизвестное, а потому отрицается, поведение становится консервативным. Общение также характеризуется взаимоотношением со старым кругом знакомых, затрудняются контакты с новыми, незнакомыми людьми, трудно начать разговор, легко возникают замешательство и торможение при внезапных вопросах. Хронический, невротический страх влияет на все сферы жизнедеятельности, осложняет взаимодействие с окружающими, особенно незнакомыми людьми.

Все особенности личности, которые формируются вследствие влияния страха, также накладываются на особенности развития эмоционально-личностной сферы и взаимоотношений детей с задержкой психического развития.

Для детей с ЗПР 5–7 лет характерна сниженная социальная активность в силу отставания в области межличностных отношений, сниженной потребности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми и сниженной речевой активностью.

В психолого-педагогической литературе по проблеме межличностного общения детей дошкольного возраста с ЗПР определены его качественные характеристики, связанные с особенностями: бедностью представлений, как об окружающем мире в целом, так и о возможных вариантах поведения и особенностях людей, преимущественно игровым мотивом деятельности, несформированностью ощущения своего места в системе межличностного взаимодействия с другими, плохой саморегуляцией. Все эти особенности препятствуют возникновению разнообразных контактов как со сверстниками, так и со взрослыми.

Р. Д. Тригер отмечала преобладание ситуативно-деловой формы общения у детей дошкольного возраста с ЗПР, в отличие от преобладания внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной форм общения у их нормально развивающихся сверстников, а также низкий уровень речевой активности, малозначимость для них общения со взрослыми вне семьи и практически отсутствие оценки нравственных качеств. Общение со сверстниками также характеризуется рядом особенностей: они не интересуются игрой сверстников, безразличны к оценкам в свой адрес от них и к их эмоциональным состояниям. Такой ребенок часто не имеет к свер-

стникам устойчивой эмоциональной установки, не вырабатывает явных предпочтений и не придает им личностного значения. Также, Тригер Р. Д. отмечала отсутствие осознания себя такими детьми в системе отношений, что связано с нарушением осознания инстанций «я» и «другой», и приводит к формированию негативных качеств, которые осложняют вхождениев социальную жизнь [6].

В силу вышеописанных особенностей развития эмоционально-личностной сферы у детей с ЗПР наблюдается замкнутость и нерешительность в общении. Социальная застенчивость у детей проявляется в таких признаках, как тихая, невнятная речь, плаксивость, избегание или отказ от контакта с незнакомыми людьми, сниженная активность, настойчивость в разговорах, избегание зрительного контакта, «хорошо себя ведут» (то есть слушаются старших, не возражают и не создают проблем для окружающих). Также часто можно заметить, что неуверенные в общении дети не вызываются в чем-то добровольцами, не желают занимать лидерскую позицию (и их редко выбирают лидерами сверстники), стараются не просить ничего у детей, редко просят у взрослых помощи, чтобы не привлекать внимания, у таких детей включение в игру занимает больше времени, чем у открытых детей [3].

Для подтверждения информации, полученной в ходе теоретического исследования, мы провели экспериментальное исследование на базе дошкольных образовательных учреждений № 97 г. Санкт-Петербург и № 80 г. Санкт-Петербург в период с сентября 2022 г. по апрель 2023 г. В исследовании приняли участие 15 детей с задержкой психического развития (воспитанники ДОУ № 97), из которых 8 мальчиков и 7 девочек, и 10 детей с нормотипичным развитием (воспитанники ДОУ № 80), из которых 5 мальчиков и 5 девочек.

Для выявления преобладающих страхов и особенностей их проявления у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста были использованы: методика «Страхи в домиках», по А. И. Захарову и М. А. Панфиловой, методика выявления уровня тревожности (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки), проективная методика А. И. Захарова «Мои страхи», методика выявления уровня самооценки «Лесенка».

В ходе проведенного исследования мы установили, что дети с ЗПР чаще подвержены появлению большего количества страхов в отличие от их нормально развивающихся сверстников.

Также, по результатам экспериментального исследования мы можем отметить, что дети с ЗПР чаще подвержены как высокому уровню распространенности страхов, так и высокому уровню тревожности, а самыми часто встречающимися страхами являются страх смерти, остаться одному, потери родителей, нападения и сказочных персонажей, что характерно для детей дошкольного возраста.

Повышенный уровень тревожности в основном отмечался в ситуациях, связанных с социальным взаимодействием, чаще в ситуациях ребенок — ребенок, нежели с повседневными действиями.

Изображение объектов страхов, в основном, повторяло самые распространенные страхи детей. Такие показатели, в основном, связаны с особенностями развития эмоциональной сферы детей с ЗПР (незрелость, расторможенность, лабильность и т. д.), их плохой саморегуляцией и особенностями общения.

Таким образом, сниженная активность, незрелость эмоциональной сферы, особенности общения, повышенная тревожность и наличие страхов у детей с ЗПР влияют на характер развития социального взаимодействия с окружающими, адаптацию в социуме и препятствуют гармоничному личностному развитию.

Литература

1. Витковская М. И. Социальный страх как предмет социологического исследования [Текст] : автореф. дис. … канд. социолог. наук / М. И. Витковская. — Москва, 2006. — 24 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей/ А. И. Захаров. — Санкт-Петербург: Изд-во «СОЮЗ», 2007. — 448 с.
3. Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок/Филипп Зимбардо, Ширли Рэдл; пер. с англ. Е. Долинской. — Москва: АСТ Астрель, 2005. 294 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001–752 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

5. Панфилова М. А. Клинический психолог в работе с детьми различных патологий (с задержкой психического развития и с хроническими соматическими заболеваниями) // Медицинская психология в России. № 6. 2011. — С. 12–17.
6. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. — Санкт-Петербург: Питер, 2011. 192 с.

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

Ksenia A. Grek
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. И. Бойков, канд. психол. наук
bd8@bk.ru

УДК 376.42

Особенности социальных страхов детей младшего школьного возраста с ЗПР

Аннотация. Рассматривается проблема наличия социальных страхов у младших школьников с задержкой психического развития, обусловленных несформированностью умения выстраивать межличностные отношения у этой группы детей.
Ключевые слова: страх, тревожность, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста, социальные страхи.

Social fears in primary school children with mental retardation

Abstract. The article focuses on the problem of social fears in primary school children with mental retardation, which fears stem from the lack of the ability to build interpersonal relationships.
Keywords: fear, anxiety, mental retardation, primary school children, social fears.

В настоящее время существует множество трактовок понятия «страх». Общим во всех определениях является то, что страх является реакцией, вызванной инстинктом самосохранения на ожидаемую или реальную угрозу, которая может причинить вред физическому или психологическому благополучию человека. К социальным страхам относят страх критики, страх быть отвергнутым, страх быть в центре внимания, страх оказаться неполноценным, страх незнакомых ситуаций, страх предъявления претензий. Большинство социальных страхов имеет комплексный характер [Щербатых, 2008, с144].

Страхи наблюдаются у детей с рождения. Чрезмерная интенсивность страхов ведет к нарушениям развития. У детей выделяют возрастные страхи, которые бывают кратковременными и свойственны нормотипичным этапам онтогенеза [Егенисова, 2019, с.25]. Также, выделяют невротические виды страхов, свойственные детям с повышенной тревожностью. А. И. Захаров выделял следующие виды детских страхов: медицинские страхи, страх физического ущерба, страх смерти, страх животных и сказочных персонажей, страх засыпания, страх кошмаров, страх темноты, страх посторонних людей [Захаров, 2000, с. 30]. В настоящее время, у детей также появились страхи, обусловленные влиянием средств массовой информации, нарушением культуры безопасности и общения в интернет-пространствах. Стоит отметить, что центральное место в страхах детей занимают страх потери родителей и страх школы.

Дети с задержкой психического развития характеризуются повышенной тревожностью, высокой устойчивостью и интенсивностью страхов [Панфилова, 2007, с. 21]. У школьников данной группы чаще наблюдаются проявления невротизации, чем у детей с нормотипичным развитием. На одного ребенка с отставанием в психическом развитии приходится в 1,5 раза боль-

ше страхов, чем на ребенка без данных нарушений [Кузнецова, 1986, с.100]. Учащимся этого контингента свойственен более широкий диапазон страхов, страхи, которые наблюдаются у детей младшего возраста, им свойственны специфические страхи. Центральное место у детей с ЗПР занимает страх межличностных контактов, страх конфликтов с учителем.

В нашем исследовании мы хотели раскрыть особенности проявлений тревожности у детей с ЗПР. Для выявления выраженности и видов страхов у младших школьников с ЗПР была выбрана следующая батарея диагностических методик: тест на выявление детских страхов А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках»; проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан); опросник «Виды страха» И. П. Шкуратовой; тест школьной тревожности Филлипса.

Для проведения исследования были отобраны 15 детей с задержкой психического развития, они составили экспериментальную группу (ЭГ), и 10 школьников с нормотипичным развитием, они составили контрольную группу (КГ). Испытуемые обучались во 2–3 классе. Исследование проводилось на базе ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга и МБОУ «Удомельская средняя общеобразовательная школа № 4».

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что по результатам выполнения диагностических тестов у школьников с задержкой психического развития отмечался более выраженный уровень тревожности по сравнению с нормотипичными детьми. Наиболее ярко выраженными у испытуемых ЭГ были следующие страхи:

- страх взаимодействия со сверстниками и учителями. Это говорит о страхе социального взаимодействия, который может быть обусловлен неумением устанавливать межличностные контакты;
- страх наказания со стороны взрослых, который может быть объяснен инфантильностью, несамостоятельностью детей с ЗПР, низкой степенью уверенности в своих успехах.
- страх одиночества, связанный с высокой степенью потребности в общении с окружающими, с одной стороны, и боязнью быть ненужным обществу, с другой.

Далее, будут проанализированы результаты выполнения каждого диагностического задания детьми КГ и ЭГ.

Тест на выявление детских страхов А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках». У всех детей ЭГ при выполнении этого теста наблюдался высокий уровень тревожности. Наиболее выраженным был страх потери, или смерти родителей, обусловленный страхом одиночества. Наблюдаемое может быть связано, с одной стороны, с сильной привязанностью детей к родителям, с другой стороны, с неуверенностью детей в том, что родители будут всегда рядом. У одного испытуемого КГ отмечался высокий уровень тревожности при выполнении задания, у трех школьников — повышенный уровень тревожности, остальные дети имели средний и низкий уровень тревожности. Наиболее выраженными у детей КГ были страх смерти родителей и страх войны, что может быть обусловлено неблагоприятной внешней мировой ситуацией, о которой говорится в средствах массовой информации.

Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан). У трех испытуемых ЭГ после выполнения этой методики отмечался повышенный уровень тревожности. Остальные учащиеся этой группы по результатам выполнения методики обладали средним и низким уровнем тревожности. У детей КГ повышенный и высокий уровень тревожности при выполнении задания не наблюдался. Наиболее выраженными страхами у младших школьников с ЗПР были страх наказания от взрослых и страх взаимодействия с окружающими. У КГ наблюдалась тревожность, связанная с нежеланием идти в школу в связи с отсутствием учебной мотивации.

Опросник «Виды страха» И. П. Шкуратовой. При выполнении данного опросника у 10 испытуемых ЭГ отмечался высокий уровень тревожности, у 5 школьников повышенный. Самыми выраженными факторами тревоги были — страх наказания, страх высмеивания сверстниками, страх смерти родителей. Также, школьникам ЭГ был свойственны страхи, присущие более младшему школьному возрасту — мистические страхи. У 6 испытуемых КГ наблюдался высокий уровень тревожности, у двоих — повышенный. Помимо страха одиночества, страха смерти родителей, наблюдавшегося и у детей с ЗПР, у нормотипичных учащихся большую выражен-

ность имели так же криминальные страхи — страх террористического воздействия, обусловленный влиянием СМИ.

Тест школьной тревожности Филлипса. Один испытуемый экспериментальной группы по результатам прохождения теста имел высокий уровень тревоги, три ребенка ЭГ имели повышенный уровень тревожности. Наиболее выражены были группы страхов социального стресса (насмешек со стороны сверстников), страх проверки знаний. Также, у детей отмечалась низкая вариативность адаптационных к стрессовым условиям механизмов. Среди испытуемых КГ только у одного человека наблюдался повышенный уровень тревожности, остальные дети обладали средней или низкой степенью тревожности. Наиболее выражены были страхи, характерные для подросткового возраста и связанные со страхом выразить себя, страхом неуспеха.

Таким образом, у детей с ЗПР можно увидеть широкую распространенность социальных страхов, а именно — боязнь насмешек со стороны окружающих, боязнь налаживать контакты со сверстниками. Данные страхи могут быть обусловлены неумением детей с ЗПР устанавливать межличностные связи, поддерживать свой авторитет в группе.

Литература

1. Егенисова А. К. Детские страхи и способы их коррекции у детей / А. К. Егенисова, М. Б. Кабакова // Colloquium-Journal. 2019. № 4–2(28). С. 24–27.
2. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
3. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Москва, 1986. с. 190.
4. Панфилова М. А. Коррекция тревожности у детей с задержкой психического развития дис. … канд. психол. наук Панфилова Марина Александровна. Москва, 2007. С. 23.
5. Щербатых Ю. В. Общая психология / Ю. В. Щербатых. Москва [и др.] : Питер, 2008. 272 с.

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

Yulia V. Karpukhina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. С. Медникова, д-р психол. наук
karpuhina.julia@yandex.ru

УДК 159.942

Особенности отношения к учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью

Аннотация. Представлены результаты исследования, а также их интерпретация на основе проведенного анализа и обобщения полученных экспериментальных данных. В соответствии с полученными результатами сделаны выводы об особенностях отношения к учебной деятельности современных младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: отношение, учебная деятельность, умственная отсталость, младшие школьники, отношение к учению, мотивация.

The attitude to learning in primary school children with mental retardation

Abstract. The article focuses on the attitude to learning in primary school children with mental retardation. The author presents experimental data as well as their analysis, generalization and

interpretation. The author makes conclusions about the specific features of the attitude to learning in modern primary school children with mental retardation.
Keywords: attitude, learning, mental retardation, primary school children, attitude to learning, motivation.

Роль учебной деятельности в жизни младшего школьника, как в норме, так и при умственной отсталости имеет определяющее значение. Успешность учебной деятельности во многом зависит от того, как учащийся относится к ней, от его учебной мотивации. В этой связи можно говорить о том, что отношение ребенка к учению предопределяет результаты и успехи его деятельности в школе, определяет уровень усвоения им знаний, умений и навыков, которые развиваются именно в пространстве школы [4].

Проблема отношения к учебной деятельности умственно отсталых школьников рассматривается в исследовательских работах И. В. Беляковой, Е. А. Калмыковой, М. В. Матюхиной, В. Г. Петровой, Л. Н. Петряевой, О. Н. Толстиковой, И. П. Ушаковой, О. Е. Шаповаловой, Л. В. Шиповой и др. Большинство авторов отмечают, что развитие осознанного отношения к учению у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием протекает замедленно. Оно характеризуется неустойчивостью, изменения происходят из-за разных факторов, с которыми сталкиваются учащиеся в школьной среде. Так, отношение к учебной деятельности изменяется под влиянием ситуации успеха или неуспеха, от получаемой оценки, смены обстановки, степени контроля со стороны педагога, своевременности его помощи и поддержки [1].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей отношения к учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью. Для более полного изучения и анализа проблемы был проведен констатирующий эксперимент с учащимися 3–4 классов, в котором участвовало 30 детей в возрасте 8–10 лет — 15 детей с нормативным развитием (контрольная группа — КГ) и 15 детей с умственной отсталостью, составивших экспериментальную группу (ЭГ).

В содержание констатирующего эксперимента были включены ряд методов и экспериментальных методик.

Рассмотрим полученные результаты по методике «Беседа о школе» Т. А. Нежновой [6]. Так, 10 % учащихся с условно нормативным развитием имеют отрицательное отношение к школе, однако процент учащихся с умственной отсталостью намного выше (60 %), что указывает на несформированность у данной категории детей внутренней позиции школьника, а также на отсутствие у них мотивации учения. Положительное отношение к школе, но дефицит ориентации на содержание школьно-учебной действительности наблюдается у 13,33 % учащихся с условно нормативным развитием и у 26,67 % младших школьников с умственной отсталостью. У 46,67 % контрольной группы имеется ориентация на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», однако при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными аспектами. В то время как всего 13,33 % учащихся экспериментальной группы имеют данные установки. Сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни наблюдается только у 30 % учащихся с условно нормативным развитием, процент по данному уровню у учащихся с умственной отсталостью равен нулю.

Далее перейдем к рассмотрению результатов по методике Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации» [3]. Полученные результаты указывают на то, что высокий уровень школьной мотивации имеется только 6,67 % учащихся контрольной группы. Школьников с интеллектуальными нарушениями, имеющих данный уровень учебной активности, не оказалось вовсе. 33,33 % учащихся с условно нормативным развитием, что составляет 5 человек, имеют хорошую школьную мотивацию, и только один учащийся (6,67 %) с умственной отсталостью показал такой результат по данному уровню. Одинаковое процентное соотношение количества испытуемых (по 33,33 %) двух групп (контрольной и экспериментальной) характеризует положительное отношение к школе, но школьное пространство для них привлекательно больше своими внеучебными сторонами. Низкую школьную мотивацию имеют 26,67 % учащихся с условно нормальным развитием и 33,33 % учащихся с умственной отсталостью. Данные по-

казатели указывают на то, что школьники неохотно посещают образовательное учреждение, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности в целом. Поэтому зачастую данные учащиеся на уроках занимаются неучебными делами, играми. Четыре респондента экспериментальной группы (26,67 %) имеют негативное отношение к школе, такой показатель указывает на целый ряд трудностей: проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями, сложности в обучении, о чем свидетельствуют как данные наблюдения за детьми, так и анамнестические сведения. Этими учениками школа воспринимается как враждебная среда, пребывание в которой может вызывать у них аффективные вспышки и буйное поведение.

Анализируя данные, полученные по методике О. Е. Шаповаловой «Три ответа» у детей контрольной группы по вопросу 1 («Как ты думаешь, что сделает мальчик (девочка)?») можно сказать, что уровень выполнения этого задания у учащихся равен среднему (3,8 баллов). Респонденты КГ в основном давали следующие ответы: «Остался дома делать уроки», «Стер человечка», «Начал играть на уроке», «Замазал двойку и замечание», «Рассказал родителям». Стоит дополнить, что результаты по вопросу 1 указывают на наиболее вероятный вариант собственного поведения учащегося, несмотря на то что отвечают школьники за действия вымышленного персонажа из ситуации. У младших школьников с умственной отсталостью уровень ответов по данному вопросу — низкий (1,33 балл). Усреднённые ответы учеников ЭГ были такими: «Пошел гулять вместо уроков», «Обозвал и ударил соседа», «Продолжил играть на уроке», «Выбросил дневник», «Не сказал родителям». Полученные данные у младших школьников с умственной отсталостью говорят о низком осознании требований, предъявляемых к ученику, о готовности к их нарушению.

Данные, полученные у контрольной группы по вопросу 2 («Как надо поступать в таких случаях?»), указывают на достаточно высокий уровень (4,3 балла) регуляции поведения. В основном от учащихся поступали ответы следующего характера: «Вежливо отказать в прогулке», «Уточнить, почему был сделан данный рисунок», «Слушать учителя», «Честно сознаться». Экспериментальная группа с данным заданием справилась значительно хуже, ответы учащихся были следующими: «Как захочется», «Отомстить обидчику», «Не знаю, не помню», «Соврать родителям». Данные ответы свидетельствуют о низком уровне (1,43 балла) осознания школьных требований, о склонности к импульсивному, ситуационно обусловленному поведению.

Ответы на вопрос 3 («Что бы в такой ситуации сделал ты сам?») отражают ту или иную степень готовности школьника к соблюдению норм и правил, его желание контролировать эмоциональные импульсы и поведение. Ответы на данный вопрос у младших школьников с условно нормативным развитием были следующего характера: «Сказал (-а) бы, что сегодня не смогу погулять», «Спросил (-а) бы у учителя, что делать в этой ситуации», «Выполнил (-а) бы просьбу учителя», «Подошел бы и сам во всем сознался», «Рассказал (-а) родителям правду». Полученные данные говорят о высоком уровне (4,6 баллов) умения подчиняться требованиям учителя и общепринятым нормам. Соблюдение этих норм вызывает у школьников положительные переживания, укрепляет их уверенность в своих силах. Низкую степень готовности школьников к соблюдению учебных норм и правил, а также нежелание и неспособность контролировать эмоциональные импульсы и свое поведение свидетельствуют следующие ответы учащихся с умственной отсталостью: «Я уже сказал (-а)», «Ударил (-а) бы», «Я бы поиграл (-а) бы», «Я бы не рассказал (-а) ничего», «Я не знаю». Данные ответы указывают также на низкий уровень регуляции поведения у учащихся с интеллектуальными нарушениями (1,93 балла) по этому показателю.

Анализ и интерпретация рисунков школьников с условно нормативным развитием показал, что высокий уровень по методике Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе» [2] обнаружили треть (33,33 %) учащихся, что говорит о их высокой школьной мотивации и учебной активности, наличии у них познавательных учебных интересов. У учащихся с умственной отсталостью высокий уровень результатов зафиксирован у одного испытуемого (13,33 %). Рисунки детей данной группы соответствовали заданной теме, основной сюжет отображал учебную обстановку: ученики за партами, у доски и т. д., цветовая палитра изображений была разнообразная. Соответствие рисунка теме, его позитивный сюжет свидетельствуют о положительном отношении учащихся данной группы к школе.

К следующей группе можно отнести учащихся, получивших по данной методике средние результаты. В эту категорию входят более половины младших школьников с условно нормативным развитием (53,33 %) и менее трети учащихся с умственной отсталостью (26,67 %). Рисунки этих детей соответствовали заданной теме, но в изображениях отражались ситуации неучебного характера: школьники на перемене или в столовой, школьное здание и др., что говорит о позитивном отношении к школе. При этом внимание детей в школьном пространстве больше направлено на внешние атрибуты учебной деятельности. Уровень мотивационной готовности у детей данной группы соответствует среднему уровню.

Один из учащихся с условно нормативным развитием (13,33 %) получил низкие результаты по данной методике. Его рисунок соответствовал заявленной теме, но сюжет отражал игровую ситуацию. Если рассматривать рисунки учащихся с умственной отсталостью, то из 60 % школьников, получивших низкие результаты, только у 26,67 % детей изображения соответствовали заданной теме, и их результаты можно соотнести с данными КГ: дети рисовали игровой уголок в классе, игровую площадку в школьном дворе, что свойственно учащимся с положительным отношением к школе, но с доминированием игровой мотивации, то есть с преобладанием игровых мотивов в учебной деятельности. Используемые цвета также соотносились с оттенками реальных предметов действительности. Данная характеристика рисунков свойственна учащимся с положительным отношением к школе, но с доминированием игровой мотивации, то есть с преобладанием игровых мотивов в учебной деятельности.

Рисунки остальных учащихся с умственной отсталостью (33,33 %), отнесенных к этой группе, демонстрировали несоответствии заданной теме. Дети изображали то, что им хочется нарисовать: любимую раскраску, мобильный телефон, значки марок машин и др. Данное поведение характерно ученикам, которые имеют трудности в понимании инструкции, значимости правильного выполнения школьных заданий. Можно говорить о преобладании мотивационной инфантильности у данных младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты экспериментальных методик дополняются данными наблюдения, которое проводилось на уроках и во внеурочное время и свидетельствует о следующем. Эмоциональные реакции учащихся с умственной отсталостью на собственный успех в деятельности были различными: некоторые учащиеся «вдохновлялись» своими достижениями, радовались и хвастались перед другими. Многие ученики безразлично реагировали на собственные победы, а некоторые даже не осознавали за что их хвалят, у данных учеников наблюдалось безразличное отношение к положительной оценке и похвале со стороны педагогов.

У учащихся с умственной отсталостью получение отрицательной оценки не вызывало никаких эмоций, только некоторые школьники ЭГ могли расстроиться из-за своих неудач, показать реальное переживание. У двух учащихся данной группы наблюдались резкие аффективные вспышки на неудачи, эти школьники не могли осознать и принять свою ошибку, начинали оспаривать оценку за свою работу.

Если рассматривать отношение учащихся к помощи со стороны взрослого, то большинство учащихся двух исследуемых групп принимали поддержку со стороны педагога, сами обращались за ней. В частности, для учащихся с условно нормативным развитием помощь педагога играла стимулирующую и разъясняющую функции, а учащиеся с умственной отсталостью принимали помощь как то, к чему они привыкли, они понимали, что им всегда помогут. Стоит отметить, что у двух учеников ЭГ были замечены такие поведенческие реакции на помощь со стороны педагога, как раздражение, негативизм.

Анализ результатов проведенной экспериментальной работы позволил сформулировать следующие выводы. У младших школьников с условно нормативным развитием к девятилетнему возрасту отмечается преобладание сформированной внутренней позиции школьника. Специфика отношения к учебной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями проявилась в замедленном развитии осознанного отношения к учению, неустойчивости положительного отношения к учебной деятельности, в доминировании отрицательного и безразличного отношения к школе, преобладании неучебных мотивов в учебной деятельности, в несформированности мотивационной стороны учения.

Таким образом, отношение к учебной деятельности младших школьников имеет своеобразие по многим параметрам, поэтому работа педагогов по обучению, воспитанию и развитию учащихся должна строиться с опорой на формирование положительного отношения к учению, ведь именно в этот возрастной период у учащихся закладывается фундаментальное отношение к деятельности в целом.

Литература

1. Калмыкова Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью: уч.-метод. пособие. Курск: Курск. гос. ун-т. 2007. 121 с.
2. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие. Москва: Фолиум, 1999. 30 с.
3. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва: Просвещение, 1996. 351 с.
4. Толстикова О. Н. Особенности отношения к учению умственно отсталых младших школьников // Научный руководитель. 2017. № 4 (22). С. 22–27.
5. Шаповалова О. Е. Изучение отношения младших школьников к обучению // Начальная школа. 2010. № 1. С. 22–28.
6. Шаталова О. А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у учащихся начальной школы: методическое пособие. Москва: «Русское слово — учебник», 2014. 168 с.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

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

Daria V. Boyko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Гончарова, канд. пед. наук
dary.boyko@gmail.com

УДК 376.37

Пути коррекции нарушений звукослоговой структуры слов у дошкольников со стёртой дизартрией

Аннотация. Дается краткое описание результатов исследования состояния звукослоговой структуры у дошкольников со стёртой дизартрией с анализом проведённой работы. Также предложено содержание методических рекомендаций по коррекции данных нарушений с учётом дифференцированного подхода.

Ключевые слова: стёртая дизартрия, дошкольники, звукослоговая структура слова, методические рекомендации, дифференцированный подход.

Ways to correct the syllabic structure of words in preschoolers with erased dysarthria

Abstract. The article presents and analyzes the results of an empirical study into the syllabic structure of words in preschool children with the erased form of dysarthria. The author puts forward methodological recommendations regarding the work aimed at correcting the syllabic structure of words in such children, taking into account the differentiated approach.

Keywords: erased dysarthria, preschoolers, syllabic structure of words, methodological recommendations, correctional work, differentiated approach.

Актуальность данной темы определяется широкой распространенностью нарушений звукослоговой структуры у дошкольников со стёртой дизартрией, их стойкостью и сложностью преодоления, а также отрицательным влиянием данных нарушений на овладение устной речью в целом, а, в дальнейшем, на овладение письмом и чтением в школе.

Объект исследования: звукослоговая структура слова у дошкольников со стёртой дизартрией.

Предмет: характер нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников со стёртой дизартрией.

Цель: выявление характера нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников со стёртой дизартрией и определение путей коррекции этих нарушений.

Гипотеза исследования: у дошкольников со стёртой дизартрией отмечаются качественно неоднородные нарушения звукослоговой структуры слова, проявляющиеся вариативно, что предполагает осуществление дифференцированного подхода при определении содержания методических рекомендаций по коррекции этих нарушений.

Исследование реализовывалось на основе методик Е. Ф. Архиповой [Архипова, 2006], Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной [Бабина, Сафонкина, 2005], Г. Г. Голубевой [Голубева, 2010]. В основу выбора методики легли такие научно-теоретические положения, как современные лингвистические представления о звукослоговой структуре (А. К. Маркова [Маркова, 1963]), научные данные о формировании звукослоговой структуры в онтогенезе (А. Н. Гвоздев [Гвоздев, 1995], Д. Б. Эльконин [Эльконин, 1958]), а также современные научные данные о нарушениях звукослоговой структуры у детей со стертой дизартрией (Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова [Лопатина, Серебрякова, 2000]). Экспериментальную группу составили 10 дошкольников со стёртой дизартрией, а в контрольную группу вошли 10 детей без выявленной речевой патологии.

Методика констатирующего эксперимента включала в себя задания на исследование как предпосылок (восприятие лексических единиц, динамическая организация артикуляторных движений, восприятие и воспроизведение ритмических структур, состояние оптико-пространственной ориентации), так и возможностей отражённого и сопряжённого воспроизведения звукослоговой структуры. Для воспроизведения детям предлагались слова в рамках тринадцати слоговых классов слов по А. К. Марковой [Маркова, 1963, с. 11].

У дошкольников экспериментальной группы оказались наименее сформированы такие предпосылки, как артикуляционная моторика и воспроизведение ритмических структур. Самыми распространёнными ошибками при выполнении артикуляторных движений были трудности переключения с одного движения на другое, сопутствующие движения, застревание на отдельных элементах, а также замедленное выполнение. Второй наименее сформированной предпосылкой оказалось воспроизведение ритмических структур, здесь ошибки проявлялись в искажении ритмического рисунка, трудностях дифференциации сильных и слабых ударов, а выполнение характеризовалось неловкими и неточными движениями.

При сопряжённом и отражённом воспроизведении слов различной сложности дети со стёртой дизартрией допускали множественные ошибки, самыми частыми из которых были звуковые элизии, итерации, пропуски согласных в стечениях, перестановки звуков. При произнесении предложений количество ошибок возрастало, и выполнение данного задания вызывало наибольшие трудности.

По результатам выполнения заданий, отражающих предпосылки формирования звукослоговой структуры слова и заданий на реализацию звукослогового оформления слов, был определен средний балл, который составил в контрольной группе 2,7 балла, а в экспериментальной — 2,1. Такая разница между показателями объясняется тем, что без достаточно сформированной базы предпосылок овладения звукослоговой структурой слова невозможна её точная и правильная реализация.

Экспериментальная группа неоднородна по уровню сформированности звукослоговой структуры, и дети были распределены на подгруппы. Первую составили 3 ребёнка с низкой и неудовлетворительной степенями сформированности звукослоговой структуры слова и предпосылок

её формирования. Эти дети показали самую низкую базу сформированности предпосылок к освоению звукослоговой структуры слова. Правильное отраженное произнесение слов было доступно только со словами первого, третьего, реже четвертого класса. При воспроизведении слов других классов отмечались такие ошибки, как пропуск гласных, звуковые и слоговые элизии, пропуски и замены согласных в стечениях, пропуск стечений, а также замедленное, скандированное произнесение. У детей этой подгруппы артикуляторные трудности сочетались с низкой способностью реализации верного или частично сохранного слогового контура. Вторую подгруппу составили 3 дошкольника со степенью сформированности ниже средней. Выполнение заданий детьми характеризовалось бóльшей самостоятельностью и несколько лучшим качеством выполнения. Верное отраженное произнесение фиксировалось в более сложных классах слов, уменьшилось количество ошибок, связанных с пропуском гласных и пропуском целого слога. Третью подгруппу составили 4 ребёнка со средней и выше средней степенями сформированности. У этих детей отмечался более высокий уровень сформированности предпосылок к освоению звукослоговой структуры, что соответственно сказалось и на воспроизведении слов разной сложности. Ошибки были связаны преимущественно с пропусками и перестановками согласных в стечении при относительной сохранности слогового контура. Ошибки допускались преимущественно в малознакомых и редко употребляемых словах.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости применения дифференцированного подхода в логопедической работе по коррекции нарушений звукослоговой структуры у детей со стёртой дизартрией. Дифференцированный подход определялся результатами проведённого исследования, а именно уровнями сформированности звукослоговой структуры и её предпосылок, а также соответствующими ошибками, допущенными детьми экспериментальной группы. Его осуществление предполагается также в рамках выделенных подгрупп.

Было выделено 3 этапы работы: подготовительный, основной, заключительный. С **подготовительного этапа** следует начать логопедическую работу с детьми первой и второй подгрупп, так как именно у этих детей фиксировались самые низкие степени развития всех показателей. С детьми второй подгруппы с уровнем ниже среднего следует вести работу, пропустив направления восприятия лексических единиц и ориентацию в трёхмерном пространстве, так как по данным проведённого исследования у дошкольников этой подгруппы эти показатели сформированы на достаточном уровне. С детьми третьей подгруппы нужно провести работу по совершенствованию ориентации в трёхмерном пространстве и развитию динамической организации артикуляторных движений.

Дошкольники каждой из подгрупп могут переходить к **основному этапу** только после успешного освоения заданий подготовительного этапа. Работа по данному этапу проходит на материале гласных, слогов без стечений и со стечениями согласных, слов. С детьми 1 подгруппы стоит начинать работу с произнесения гласных в сопровождении ручных поз, так как правильное восприятия и чёткая артикуляция гласных позволяют верно передавать слоговой контур слова, а также позволяют предотвратить имеющиеся у детей ошибки пропусков гласных, перестановок слогов. Далее дети 1 подгруппы переходят к повторению изолированного открытого слога с ручным сопровождением, а затем к произнесению ряда слогов с общим согласным. В работе с дошкольниками 2 подгруппы уделяется особое внимание повторению слогов и рядов слогов со стечением согласных разных типов. В последнюю очередь вводятся цепочки слогов со стечениями со сменой позиции согласного. В работе над словом с детьми 1 подгруппы начинают с двухсложных, трёхсложных слов без стечения согласных, и в последнюю очередь, даются четырёхсложные и многосложные слова. С детьми 2 подгруппы работа начинается с произнесения трёхсложных слов из открытых слогов и трёхсложных слов с закрытым слогом. В конце предлагаются трёхсложные слова с двумя стечениями, четырёхсложные и многосложные слова. Дошкольникам 3 подгруппы предлагаются трёхсложные слова со стечениями согласных, четырехсложные слова, состоящие из открытых слогов и со стечениями согласных, а также многосложные слова.

Заключительный этап направлен на закрепление полученных умений и навыков на материале слов, коротких предложений, а также во фразовой и самостоятельной речи. Работа про-

водится на материале отдельных слов, чистоговорок, коротких стихотворений, потешек и предложений. Дошкольники 1 подгруппы начинают с материала двухсложных и трёхсложных слов, состоящих из открытых слогов. Детям 2 подгруппы предлагаются трёхсложные слова из открытых, затем из закрытых слогов. В последнюю очередь предлагаются четырёхсложные и многосложные слова. Дети 3 подгруппы могут начинать работу с составления предложения из слов, данных в нарушенной последовательности, включающие сложные по звукослоговой структуре слова.

Обобщив всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что с каждым годом увеличивается количество детей со стёртой дизартрией, одним из речевых симптомов которой выступают нарушения звукослоговой структуры слова. Нарушения её формирования препятствуют и замедляют нормальное развитие устной речи ребёнка: они затрудняют своевременное становление звукопроизношения, формирование лексико-грамматического строя речи и, в дальнейшем, овладение письмом. Разработанные, с учётом дифференцированного подхода, методические рекомендации позволят преодолеть вышеупомянутые нарушения звукослоговой структуры у детей со стёртой дизартрией и достигнуть достаточного уровня сформированности звукослоговой структуры слова.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. Москва: АСТ, 2006. 319 с.
2. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Москва: Книголюб, 2005. 95 с.
3. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. Санкт-Петербург: Акцидент, 1995. 64 с.
4. Голубева Г. Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. 175 с.
5. Маркова А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи. Автореф. … канд. пед. наук. Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии, Москва, 1963. 19 с.
6. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Санкт-Петербург: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 115 с.

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

Maria V. Dudar
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. Ю. Кондратьева, д-р психол. наук
mariadudarvalentinovna@yandex.ru

УДК 376

Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. На основе результатов проведенного констатирующего эксперимента представлен качественный и количественный анализ нарушений диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выделены группы дошкольников по уровню сформированности диалогической речи, выделены особенности диалогической речи у данной категории детей и обозначены основные задачи коррекционно-развивающей работы с учетом дифференцированного подхода.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, связная речь, диалогическая речь, диалогические умения.

Dialogic speech in preschoolers with general underdevelopment of speech

Abstract. The article relies on the results of empirical measurements to present a qualitative and quantitative analysis of dialogic speech disorders in preschool children with general underdevelopment of speech. Different groups of preschoolers are identified based on their level of formation of dialogic speech. The author also identifies the specific features of the dialogic speech in this category of children and sets out the main tasks of correctional and developmental work within the differentiated approach.

Keywords: general underdevelopment of speech, preschoolers, coherent speech, dialogic speech, dialogic skills.

Развитие диалогической речи является актуальной проблемой речевого развития детей в дошкольных организациях. Диалог для детей дошкольного возраста является основной формой речевого общения, способом получения знаний об окружающем мире. На основе диалога в дальнейшем формируется более сложная форма связной речи — монолог. В свою очередь, сформированность связной речи является одним из показателей готовности ребенка к обучению школе.

Особенно остро проблема овладения навыками диалогической речи стоит перед детьми с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), у которых нарушено развитие всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического) [Левина, 1968]. Дети дошкольного возраста с ОНР имеют значительные трудности в овладении связной речью, что отражается на развитии всей речемыслительной деятельности и ограничивает их потребности в познавательной деятельности, коммуникации [Глухов, 2017]. В последние годы многие авторы, исследуя диалогическую речь и навыки коммуникации, отмечают, что дети с ОНР без специально организованного обучения не могут в полной мере овладеть диалогической формой связной речи и чаще показывают низкий уровень сформированности диалогических умений [Пелевина, 2021; Алтухова, Панасенко, Шинкарева, Николаева, 2020].

Нами было проведено исследование состояния связной диалогической речи у дошкольников с ОНР. Объектом исследования выступала диалогическая речь у дошкольников с ОНР, предметом исследования — особенности нарушений диалогической речи у дошкольников с ОНР. Гипотеза исследования: дети дошкольного возраста с ОНР характеризуются качественно неоднородными нарушениями диалогической речи, проявляющимися вариативно, что предполагает реализацию дифференцированного подхода в коррекции данных нарушений. Целью исследования было выявление особенностей диалогической речи и путей их коррекции у дошкольников с ОНР.

Экспериментальное исследование проводилось в государственных дошкольных общеобразовательных учреждениях. Были обследованы две группы детей: экспериментальная группа (ЭГ), состоявшая из 10 детей с ОНР, третьим уровнем речевого развития в возрасте 5,5–6 лет, и контрольная группа (КГ), включавшая 10 детей такого же возраста с развитием речи в границах возрастной нормы.

Исследование проходило по двум методикам: Р. И. Лалаевой и А. В. Чулковой. Предлагались задания на исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок, на одну сюжетную картинку [Лалаева, 2006], а также на исследование следующих речевых умений: знание речевого этикета, умение запрашивать информацию, реплицировать, составлять диалоги [Чулкова, 2008].

Сформированность диалогической речи у дошкольников оценивалась по уровню овладениями ими следующими умениями [Яшина, 2013]: собственно речевые умения (вступление в общение, его поддержание и завершение, связность и логичность высказываний, выразительность речи); владение речевым этикетом в различных ситуациях общения (приветствие и прощание, благодарность, просьба и др.); умение общаться для планирования совместных действий, участие в обсуждении определенной темы.

Исследование показало значительно более высокий уровень развития диалогической речи у детей КГ, чем у детей ЭГ. Дети КГ употребляли в своей речи различные типы предложений, речевой этикет, интонационные средства выразительности, а также невербальные средства выразительности (жесты и мимику). Ответы дошкольников соответствовали лексическим и грамматическим нормам языка, единичные ошибки исправлялись ими самостоятельно. Речь детей ЭГ отличалась малой содержательностью, большим количеством грамматических и лексических ошибок, отсутствием выразительности.

Дошкольники обеих групп были разделены по трем уровням сформированности связной диалогической речи: высокий, средний, низкий. Дети ЭГ — три ребенка со средним уровнем сформированности диалогической речи, семь детей с низким уровнем; дети КГ — шесть детей с высоким уровнем развития диалогической речи, четыре ребенка со средним уровнем.

По результатам исследования также была выявлена качественная и количественная разнородность нарушений диалогической речи у детей ЭГ, что позволило условно разделить детей ЭГ на подгруппы: первая подгруппа со средним уровнем сформированности диалогической речи, вторая подгруппа с низким уровнем.

Первая подгруппа детей характеризуется следующими особенностями диалогической речи: способность вступать в диалог в обыденных ситуациях сформирована, при возникновении нестандартных ситуаций (например, обращение к взрослому, конфликт в игре) могут возникать трудности со вступлением в диалог и участием в нем; нарушение связности высказываний, небольшая их содержательность, нарушение логики изложения, наличие лексических и грамматических ошибок, однако часть ошибок исправляется детьми самостоятельно; встречается неуместное употребление интонационных средств; знания речевого этикета сформированы не в полной мере: часто дети забывают употреблять в собственной речи фразы вежливости, обращения к собеседнику; умение запрашивать информацию сформировано не в полном объеме, дети используют однотипные, повторяющиеся конструкции вопросов; часто при расспросе нарушается логическая последовательность вопросов; навыки реплицирования не до конца сформированы: во многих ситуациях дети прибегают к однотипным, шаблонным ответам, часто представленным в виде словосочетания или одного слова; еще на более низком уровне находится умение стимулировать собеседника к общению; при ведении диалога характерно отхождение от темы, нарушение очередности реплик в разговоре.

Вторая подгруппа характеризуется следующими особенностями: способность вступать в диалог и вести его даже в обыденных ситуациях сформирована слабо; часто встречается нарушение связности высказываний, их малая содержательность, неточность и нелогичность выражения мысли, наличие большого количества лексических и грамматических ошибок, неуместное употребление интонационных средств или полное их отсутствие в речи; знания речевого этикета сформированы слабо, многие речевые штампы не используются детьми, часто дети не дифференцируют обращение ко взрослому и к сверстнику, не употребляют в собственной речи фразы вежливости и обращение к собеседнику; умение запрашивать информацию сформировано слабо: дети не могут самостоятельно вести расспрос; навыки реплицирования находятся на низком уровне: часто ответы представлены одним словом; умение стимулировать собеседника к общению почти не сформировано, диалог без инициативы собеседника прекращается; при ведении диалога характерна минимальная речевая активность, незаинтересованность в теме разговора, нарушение логической связи между репликами.

Нами были сформулированы следующие задачи коррекционно-развивающей работы для обеих подгрупп дошкольников с ОНР: развитие способности вступать в диалог и вести его; формирование связных и логичных высказываний; формирование знаний и навыков в области речевого этикета; развитие умения запрашивать информацию; развитие навыков реплицирования, в особенности реплик-стимулов; формирование умения придерживаться темы диалога; развитие умения употреблять разнообразные речевые конструкции; повышение речевой активности при ведении диалога.

С учетом дифференцированного подхода для детей со средним уровнем сформированности диалогической речи предполагается, что основная работа будет вестись над отдельными несформированными элементами диалогических умений, для дошкольников с низким уровнем

предполагается работа по развитию диалогических умений в целом, особое внимание на начальных этапах работы следует уделять повышению мотивации речевого общения, развитию интереса к партнеру по общению.

Таким образом, системные нарушения речевой деятельности у детей с ОНР приводят к возникновению у данной категории лиц нарушений связной диалогической речи, характер которых является качественно-неоднородным, что говорит о необходимости подбора путей их коррекции с использованием дифференцированного подхода.

Литература

1. Алтухова Т. А., Панасенко К. Е., Шинкарева Л. В., Николаева Е. А. Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода // Перспективы науки и образования. 2020. 2 (44). С. 366–381. DOI: 10.32744/pse.2020.2.29.
2. Глухов В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием. Москва: МПГУ, 2017. 232 с.
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
4. Левина Р. Е. (Ред.) Основы теории и практики логопедии. Москва: Просвещение, 1968. 367 с.
5. Пелевина Т. В. Особенности речевой коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновации. Наука. Образование. 2021. 1 (44). С. 105–112.
6. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников. Москва: Феникс+, 2008. 221 с.
7. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.

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

Ekaterina A. Karpenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. В. Лопатина, д-р пед. наук
Karpenko25122001@mail.ru

УДК 376.37

Пути коррекции нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. Рассматривается проблема нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Целью является выявление характера нарушений связной речи у дошкольников с ОНР и определение путей их коррекции. По результатам исследования выявляются и описываются основные нарушения признаков связной речи, даются методические рекомендации к коррекции с учетом дифференцированного подхода.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, коррекция, речевые нарушения.

Ways to correct coherent speech disorders in preschoolers with general speech underdevelopment

Abstract. The article focuses on coherent speech disorders in preschoolers with general underdevelopment of speech. The author identifies the nature of coherent speech disorders in preschoolers and suggests the ways to correct them. Based on the obtained empirical data, the main coherent speech disorders are identified and described. The author provides methodological recommendations for correction, taking into account the differentiated approach.

Keywords: preschoolers, general speech underdevelopment, coherent speech, correction, speech disorders.

Формирование связной речи является одной из приоритетных задач в речевом развитии дошкольников, что особенно значимо для детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР). Подготовка детей к предстоящему обучению в школе предусматривает достаточный уровень владения связной речью, так как большая часть образовательного процесса требует умения вести диалог или выстраивать грамотный монолог.

Объект исследования: связная монологическая речь дошкольников с ОНР.

Предмет: характер нарушений смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания дошкольниками с ОНР.

Цель: выявить характер нарушений связной речи у дошкольников с ОНР и определить пути их коррекции.

Гипотеза исследования: у дошкольников с ОНР отмечаются качественно неоднородные нарушения связной речи, проявляющиеся вариативно, вследствие чего необходимо осуществление дифференцированного подхода при определении содержания методических рекомендаций по их коррекции.

В процессе исследования возможностей и качественного своеобразия смыслового программирования и языкового оформления высказываний различной степени сложности у дошкольников с ОНР была использована диагностическая методика, разработанная В. П Глуховым. [Глухов, 2020, с. 38–59]. Научно-теоретическими положениями, лежащими в основе исследования, являлись современные психолингвистические представления о связной речи, об ее основных признаках — цельности и связности (А. А. Леонтьев [Леонтьев, 1974], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2000]), а также современные представления об общем недоразвитии речи (Р. Е. Левина [Левина, 1967], Т. Б. Филичева [Филичева, 2000], Е. М. Мастюкова [Мастюкова, 2018]).

Основными критериями оценивания выполнения заданий являлись полнота передачи содержания текста/изображения, соблюдение логической последовательности изложения, наличие/отсутствие смысловых пропусков, повторов, арсенал использованных языковых средств, наличие/отсутствие синтаксической связи между предложениями, наличие/отсутствие аграмматизмов, самостоятельность в выполнении задания.

У детей экспериментальной группы наибольшие трудности вызвало задание на составление рассказа на заданную тему. Часть испытуемых не смогли составить рассказ даже с помощью наглядной опоры и наводящих вопросов экспериментатора. Данный вид задания требует большей самостоятельности для реализации замысла, что затрудняет программирование речевого самостоятельного высказывания.

При составлении пересказа отмечались пропуски смысловых звеньев, искажение элементов текста, что было обусловлено неумением передавать смысл рассказа и выделять основную мысль литературного произведения.

Составление описательного рассказа характеризовалось трудностью актуализации слов из нужного семантического поля. Зачастую составление последовательного и логичного рассказа-описания, подменялось перечислением признаков воспринимаемого предмета.

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

Трудности в выполнении заданий и количество допускаемых ошибок зависели от формы предложенного задания. Так, при достаточной сформированности связного высказывания на уровне фразы трудности возникали в заданиях, требующих большей речевой самостоятельности, вследствие чего отмечалось наибольшее количество ошибок и трудностей в их выполнении. Достаточными возможностями характеризовались задания, требующие репродуктивной речевой деятельности (пересказ), так как данная форма задания не предусматривает самостоятельности в построении связного текста, а также задания, предполагающие наглядную опору.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод том, что у всех детей ЭГ языковое оформление средств связных высказываний нарушено в большей степени, чем смысловое программирование, что обусловлено первичной системной речевой недостаточностью. В большинстве ответов дети редко использовали развернутые фразы, предпочитая составлять

простые нераспространенные предложения, часто с нарушением синтаксической связи слов в предложении. Смысловое программирование в ряде случаев характеризовалось нарушением установления причинно-следственных связей, временных отношений, трудностями развертывания смысловой программы высказывания.

Экспериментальная группа неоднородна по уровню сформированности связной речи, что позволило распределить детей на группы. Ответы детей 1-ой группы характеризовались полной самостоятельностью при выполнении инструкций. Составленные рассказы и пересказ отличались развернутостью, логичностью, последовательностью изложения. Используемые предложения были грамматически правильно построены, связаны друг с другом синтаксическими связями, отличались наличием различных лексических средств.

Во 2-ю группу включены дети, в ответах которых отмечались единичные случаи аграмматизмов, наблюдались нарушения синтаксических связей между предложениями.

В связной речи детей 3-й группы отмечались пропуски значимых элементов сюжета, нарушались причинно-следственные связи. На уровне фразовой речи отмечались аграмматизмы и недостаточная развернутость высказываний.

Ответы детей 4-й группы отличались нарушением логичности, последовательности повествования, состояли преимущественно из простых предложений, в которых присутствовали различные аграмматизмы. Также ребенку было трудно выполнять задания самостоятельно, часто требовались дополнительные вопросы.

Фразовая речь детей 5-й группы отличалась краткостью, аграмматизмами, нарушением логичности, несамостоятельностью. Ответы в заданиях на уровне текста представляли односложные ответы либо ребенок отказывался выполнять задание.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости применения дифференцированного подхода в логопедической работе по коррекции нарушений связной речи у детей с ОНР. Дифференцированный подход определятся уровнем сформированности связной речи, а также соответствующими ошибками, допускаемыми детьми.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил выделить два направления логопедической работы по коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР. Первое предусматривает развитие языкового оформления связного высказывания посредством обогащения словаря по различным темам, развития представлений об установлении предикативных связей, совершенствования грамматического строя речи. Вторым направлением обеспечивается развитие смыслового программирования связного высказывания, предусматривающее формирование представлений о логичности, последовательности связного высказывания, установление причинно-следственных связей и временных отношений, как на уровне фразы, так и на уровне текста.

Реализация выделенных направлений работы осуществляется поэтапно. На первом этапе (подготовительном) проводится работа по составлению связных высказываний на уровне фразы с использованием различных синтаксических конструкций. На втором (основном) предусмотрены задания на развитие связной речи посредством составления различных видов рассказов и пересказа.

В зависимости от уровня сформированности связной речи у дошкольников с ОНР методическими рекомендациями предусмотрена необходимость применения дифференцированного подхода к коррекции.

В работе с детьми 1-й группы необходимо активизировать имеющиеся знания и представления об окружающем мире, развивать творческое воображение. Логопедическая работа начинается со второго этапа.

Для испытуемых 2-й группы акцент делается на усвоении норм смысловой связи между предложениями в составе текста и обогащении языковых средств связного высказывания.

Дети 3-й группы нуждаются в обучении полно, точно и последовательно отображать в рассказе причинно-следственные, пространственные, временные связи, выбирать для конструкций высказывания адекватные языковые средства.

Коррекционная работа с детьми 4-й группы предусматривает закрепление навыков построения предложений разной структуры, умений выделять существенные признаки и основные

части (детали) предметов, использовать для их обозначения и характеристики адекватные лексические средства.

Для испытуемых 5-й группы для начала развиваются мыслительные операции, способствующие формированию умения выстраивать программу высказывания, после чего проводится системная работа по коррекции лексического и грамматического строя, обучение построению фразы с постепенным ее распространением. Первый этап коррекционной работы проводится в пролонгированные сроки.

Подводя итоги нашего исследования, подчеркнем, что проблема коррекции нарушений связной речи у дошкольников с ОНР является важным направлением речевого и познавательного развития ребенка в целом. При дальнейшем поступлении в школу детям потребуются умения развернуто отвечать на вопросы, осваивать репродуктивные и продуктивные виды письма, активно общаться со сверстниками, что требует достаточного уровня сформированности связной монологической речи. Таким образом, дифференцированный подход с учетом выявленной качественной неоднородности нарушений связной речи у дошкольников с ОНР позволит повысить эффективность коррекционно-логопедической работы по коррекции выявленных нарушений.

Литература

1. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Москва: Юрайт, 2020. 231 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. Москва: Эксмо, 2018. 228 с.
3. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. 1974. № 1. 168–172 с.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва: Просвещение, 1967. 173 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: «Питер», 2000. 712 с.
6. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. Дисс. … д-ра пд. наук. МГПУ. Москва, 2000.

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

Mariia A. Kraineva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Прищепова, канд. пед. наук
Madam.crainewa2017@yandex.ru

УДК 376

Теоретические основы изучения звукослоговой структуры слов у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. Рассматриваются теоретические основы и результаты пилотажного исследования состояния звукослоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи и сверстников с нормальным речевым статусом. С учетом характера недостатков сенсорно-перцептивного уровня восприятия слогов, а также умений воспринимать и воспроизводить слоги и слова были выделены две подгруппы воспитанников. Обобщение полученных данных позволит определить направления и содержание методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по формированию фонетической стороны речи.

Ключевые слова: восприятие речи, воспроизведение слогов, замены, смешения, искажения звуков, звукослоговая структура, онтогенез, перестановки, пропуски, добавления звуков и слогов, ударение.

Theoretical foundations of the study of the syllabic structure of words in preschoolers with general speech underdevelopment

Abstract. The article considers the theoretical foundations that underpin the study of the syllabic structure of words in preschoolers with general speech underdevelopment and presents the results of a pilot study involving preschoolers with general speech underdevelopment and their peers with normal speech status. Two subgroups of children were identified based on the nature of the defects of the sensory-perceptual level of syllable perception and the ability to perceive and reproduce syllables and words. Generalization of the obtained data will make it possible to determine the focus and content of methodological recommendations for conducting differentiated speech therapy aimed at the formation of the phonetic side of speech.

Keywords: speech perception, syllable reproduction, substitutions of sounds, mixing of sounds, distortion of sounds, sound-syllabic structure, ontogenesis, permutations of sounds and syllables, omissions of sounds and syllables, additions of sounds and syllables, stress.

Вопросы исследования звукослоговой структуры слов у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) являются актуальными в связи с увеличением количества детей, у которых отмечаются многочисленные и стойкие нарушения звукослоговой структуры на фоне системного недоразвития речи. В имеющейся научной литературе описываются симптоматика, механизмы данных нарушений и логопедическая работа по их преодолению.

Теоретической основой нашего исследования стал структурный подход. Он позволяет охарактеризовать не только качественные и количественные недостатки усвоения фонетической стороны речи, но и механизмы их вызывающие.

При определении научно-теоретической основы исследования мы рассматривали закономерности становления звукослоговой структуры слова в онтогенезе [2, 4, 5, 7, 8, 11]. Учет такой последовательности имеет диагностическое и прогностическое значение, является основой для определения тенденций и различий в развитии данных процессов у детей с ОНР и их сверстников без речевой патологии, а затем — обобщения экспериментальных данных.

Лингвистические представления о сущности слога и слоговой структуре слова в русском языке [3, 10] позволяют определить характер умения детей воспроизводить слоги и слова разной структуры, учитывать фонетический и фонологический аспекты рассмотрения слога.

Психолингвистические представления о восприятии и порождении речи, об усвоении функций фонематической системы [2, 8, 9] служат основой для изучения характера и причин затруднений при идентификации и имитации ударных и неударных гласных, характера и способов воспроизведения ритмической структуры слогов, слов, а также (в определенной мере) зависимости выявленных нами в констатирующем эксперименте недостатков фонематических процессов у испытуемых.

Научные данные об особенностях нарушений звукослоговой структуры слов у детей с ОНР, которые представлены в научных работах [1, 6, 12], являются основой для уточнения характера нарушений и их механизмов, выделения подгрупп детей.

Пилотажное исследование проводилось на базе ГБДОУ Детский сад № 69 Калининского района города Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 12 детей дошкольников в возрасте 5,5–6 лет. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла их 6 человек с ОНР (третьего уровня речевого развития осложненного генеза), контрольная группа (КГ) — из 6 детей без речевой патологии того же возраста.

Исследование мы проводили с помощью заданий, описанных Р. И. Лалаевой [9], а также методики Т. А. Титовой [12]. Изучались психофизиологические основы усвоения звукослогового состава слова (сенсорного и моторного компонентов речевого процесса) и навыки правильного фонетического оформления слогов и слов.

В первый блок вошли задания, позволяющие изучать сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи, в ходе имитации слогов (по таблицам Н. Б. Покровского).

Второй блок состоял из заданий для определения умения воспринимать и воспроизводить структуру слогов, слов, их акцентологический контур. Учитывались позиционные условия составляющих речевых единиц (звуковые и ритмико-мелодические). Предлагалось повторять за

экспериментатором слоги, а также слова разной звукослоговой структуры (слоги разной структуры, а также односложные, двусложные, трехсложные, четырехсложные слова).

Задания третьего блока давали возможность диагностировать динамический праксис, устанавливать не только характер недостатков движений (общая, тонкая (ручная), мимическая и артикуляционная), но и соотнести их с умением воспроизводить звукослоговую структуру единиц речи.

Достоверно подтверждено (при $p \leq 0{,}05$), что дошкольники ЭГ допускают большое количество стойких и систематических ошибок по сравнению с их сверстниками КГ. Трое из последних допускали единичные несистематические ошибки, самостоятельно их находили и исправляли.

На основе анализа и обобщения данных пилотажного исследования, выполнения заданий на исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речевого материала, а также восприятия и воспроизведения слогов и слов разной структуры нами выделено две подгруппы дошкольников.

У детей первой подгруппы (4 ребенка ЭГ) отмечались преимущественные нарушения слоговой структуры и в меньшей степени — недостатки звуковой наполняемости слов в связи с деструктивностью моторного программирования единиц речи и его реализации, с нарушением слуховой и слухопроизносительной дифференциации, а также простых и сложных форм фонематического анализа слов. Как правило, дети соблюдали ударение в слогах и словесное ударение.

При воспроизведении слов сверстники ЭГ сокращали число слогов (открытых), входящих в их состав (*молоток — моток, дорога — дога*); пропускали слоги и отдельные гласные (*малина — мина*); переставляли слоги (*потолок — тополок*); заменяли в слогах согласные (*носороги — нозороги*); добавляли слоги (*слон — слоники*) или пропускали согласные при их стечении (*гнездо — гнедо*); заменяли согласный при их стечении (*клубника — клумника*); в одном слове заменяли, пропускали и/или переставляли согласные в стечении (*шахматисты — самхатисты*).

Для детей второй подгруппы (2 дошкольника ЭГ и 3 сверстников КГ) были характерны ошибки, преимущественно связанные с недостаточностью воспроизведения звукового оформления слогов (*má, та — дá, да*) и слов в виде замен и смешений звуков по артикуляторно-акустическому сходству (*клубника — клупника / клубнига*) и с нарушением воспроизведения ударения (чаще — в середине и в конце слов), что отражает неярко выраженную деструктивность сенсомоторного уровня восприятия речи и опосредованно — фонематического восприятия и анализа. Ранее у этих дошкольников были исправлены дефекты звукопроизношения. Однако в целом речь осталась еще нечеткой и «смазанной». В трехсложных словах ошибались дети обеих подгрупп, однако дети КГ — только в словах со стечениями согласных.

Таким образом, проведенное исследование позволило констатировать достоверность полученных данных, характер нарушений звукослоговой структуры у дошкольников с общим недоразвитием речи, сравнить данное умение с умением нормально говорящих сверстников. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне развития у детей дошкольного возраста ЭГ как механизма восприятия, так и воспроизведения слов разной звукослоговой структуры. Дети ЭГ демонстрировали нарушения звукового оформления слогов, звукослоговой структуры слов, их акцентологического рисунка. У сверстников КГ ошибки проявлялись в виде нарушений звуковой структуры, воспроизведение количества и порядка слогов в словах не вызывало затруднений. Наличие в ответах дошкольников ЭГ стойких, многочисленных ошибок и ограниченного количества ошибок у части сверстников КГ требует в дальнейшем решения вопросов об определении направлений и содержания методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы.

Литература

1. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: уч.-методическое пособие. — Москва: Книголюб, 2005. — 96 с.
2. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. — Москва: Просвещение, 1964. — 91 с.
3. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. — 152с.

4. Винарская Е. И. Возрастная фонетика: учебное пособие для студентов. Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 207 с.
5. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. — Санкт-Петербург: «Детство пресс», 2007— 472 с.
6. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 117 с.
7. Доброва Г. Р. Освоение детьми звуковой стороны речи: уч.-методическое пособие для магистрантов. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 28с.
8. Жинкин Н. И. Механизмы речи. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
9. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: Учебно-методическое пособие. — Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. — 72 с.
10. Пиотровская Л. А. Фонетика современного русского языка: учебник. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 180 с.
11. Сикорский И. А. О развитии речи у детей. — Санкт-Петербург: Ежед. Клинич. Газ., издательство Боткина, 1881. — 18 с.
12. Титова Т. А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 126 с.

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

Svetlana D. Rogova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. В. Арсеньева, канд. пед. наук
sr58gr3758@gmail.com

УДК 376.37

Характер нарушений фонематических функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Аннотация. Представлена характеристика нарушений фонематических функций, определённых в ходе изучения фонематической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Было изучено состояние фонематического восприятия, фонематических анализа и синтеза, фонематических представлений у данной категории детей с нарушениями речи. Представлен анализ результатов выполнения заданий методики, а также определены направления работы над преодолением выделенных нарушений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, фонематические функции, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

Phonemic disorders in preschool children with general underdevelopment of speech

Abstract. The article describes phonemic disorders in preschoolers with general underdevelopment of speech. The author presents the results of the study of the state of phonemic perception, phonemic analysis and synthesis, and phonemic representations in this category of children. The author analyzes the results of the conducted measurements and identifies the vectors of work aimed at overcoming the disorders.

Keywords: general underdevelopment of speech, preschool children, phonemic functions, phonemic perception, phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic representations.

Проблема общего недоразвития речи (ОНР) у дошкольников является одной из самых актуальных в современной отечественной логопедии, ведь данное речевое расстройство оказывает

огромное влияние на развитие личности детей. Способность ребенка к дальнейшему овладению учебной деятельностью будет напрямую зависеть от сохранности всех сторон речи: фонематической, фонетической, лексической, грамматической и просодической. Фонематические функции у дошкольников с ОНР развиты в недостаточной степени, что необходимо учитывать при определении плана коррекционно-развивающей работы с этой категорией детей. Развитие фонематических функций является крайне важной частью логопедической работы, поскольку все стороны речи находятся в тесной взаимосвязи, и недоразвитие одной из них сказывается на всей языковой системе ребенка и влияет на её формирование.

В психолого-педагогической литературе функциями, относимыми к фонематической стороне речи, называют фонематическое восприятие, фонематические анализ и синтез, а также фонематические представления. Основой для всех описанных функций выступает фонематический слух. Наиболее простой из фонематических функций, позволяющих воспринимать и дифференцировать фонемы, является фонематической восприятие, на базе которого, в свою очередь, формируются остальные фонематические функции.

Нами было проведено исследование фонематических функций у 10 детей 6–6,5 лет с ОНР неосложнённого генеза, III уровнем речевого развития, составивших экспериментальную группу. В контрольную группу вошли 10 детей того же возраста, не имеющих речевых нарушений. Исследование проводилось на базе ГБДОУ детского сада № 125 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга.

Целью исследования является определение характера нарушений фонематических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи и выявление путей коррекции этих нарушений. К задачам мы отнесли следующие:

1) изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2) определить научно-теоретические основы изучения фонематических функций у дошкольников с ОНР;
3) определить содержание методики исследования фонематических функций у дошкольников с ОНР;
4) выявить проявления нарушений фонематических функций у детей дошкольного возраста с ОНР;
5) осуществить сравнение фонематических функций у дошкольников с ОНР и с нормальным речевым развитием;
6) выделить группы детей с ОНР по уровню сформированности фонематических функций;
7) разработать методические рекомендации с учетом дифференцированного подхода.

Гипотезой исследования выступало предположение о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР отмечаются вариативно проявляющиеся, качественно неоднородные нарушения фонематической стороны речи, вследствие чего необходимо осуществление дифференцированного подхода для определения содержания методических рекомендаций. Методика с целью проведения наиболее подробного исследования включала несколько методических работ таких авторов, как Г. А. Волкова [1], Н. И. Дьякова [2], В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко [3], Р. И. Лалаева [4]. Для оптимизации дальнейшего анализа результатов исследования задания были распределены на 4 блока.

Задания первого блока были направлены на изучение состояния фонематического восприятия — слуховой и слухопроизносительной дифференциации фонем, а также исследовали сохранность смыслоразличительной функции фонем. Задания второго блока включали исследование состояния простых и сложных форм фонематического анализа (с учётом возраста детей). Третий блок был направлен на изучение способности дошкольников к фонематическому синтезу. Последний блок изучал способность детей к осуществлению фонематических представлений — также с учётом возраста обучающихся.

Также был проведён анализ документации учителя-логопеда для выявления нарушений фонетической системы языка у дошкольников экспериментальной группы. Учёт состояния звукопроизношения важен для анализа результатов исследования. Нами было выявлено, что у детей с ОНР отмечались различные дефекты звукопроизношения, как полиморфные, так и мономорфные, в том числе замены и смешения звуков.

Результаты проведённого нами исследования позволили выделить определённые закономерности, подтвердившие гипотезу исследования.

У 8 детей экспериментальной группы были отмечены наиболее грубые нарушения *фонематического восприятия* при выполнении заданий, направленных на исследование состояния слухопроизносительной дифференциации при воспроизведении слогов. Только у 4 дошкольников с ОНР уровень фонематического восприятия был существенно ниже уровня детей с нормальным речевым развитием. Однако дети экспериментальной группы показали меньшее количество ошибок при выполнении заданий на исследование состояния слуховой и слухопроизносительной дифференциации звуков на материале слов, а также — смыслоразличительной функции фонем, поскольку при выполнении этих заданий дети опирались на семантику слов, что невозможно в случае, если речевой материал представлен сериями слогов. Также дошкольники с ОНР испытывали наибольшие сложности при воспроизведении серий слогов и слов, допуская ошибки по следующим артикуляторно-акустическим противопоставлениям: звонкие — глухие, свистящие — шипящие, твёрдые — мягкие звуки. У 5 детей с такими ошибками отмечались парасигматизмы свистящих и шипящих звуков.

Выполнение заданий на исследование состояния *фонематического анализа* показало, что у детей с ОНР отмечалось недоразвитие даже простых форм фонематического анализа. Так, определение того, в позиции начала, середины или конца слова находится звук, было практически недоступно 5 детям с ОНР. Исследование сложных форм фонематического анализа показало крайне низкий уровень развития этой функции: ни один из детей экспериментальной группы не смог выполнить ни одного из трёх заданий без ошибок, а 4 ребёнка получили всего 1 балл за каждое из заданий. У дошкольников, не справившихся с заданиями на исследование сложных форм фонематического анализа, отмечалось выраженное недоразвитие его простых форм. Наибольшее количество ошибок у всех детей экспериментальной группы было выявлено при выполнении заданий, которые направлены на исследование состояния позиционного анализа.

Задание, изучающее состояние *фонематического синтеза*, показало недостаточную развитость этой функции у дошкольников с ОНР. Так, нами были определено, что ни один из детей экспериментальной группы не выполнил это задание без ошибок. При этом 9 детей показали низкие результаты (3 и менее баллов из 5 возможных). 3 ребенка при этом отказались от выполнения задания, остальным было недоступно составление слов более чем из трех звуков. 5 детей ошибались, пытаясь «угадать» слово, схожее по звучанию с предложенным экспериментатором.

Исследование состояния *фонематических представлений* показало крайне низкую сформированность этих функций у дошкольников с ОНР. Дети экспериментальной группы показали неспособность отбирать картинки и воспроизводить слова, в которых заданный звук находился в позиции середины и конца слова. Эти ошибки, отразившиеся на результатах оценки выполнения детьми заданий, были отмечены у 7 детей, которые набрали менее 3 баллов.

Таким образом, вследствие недостаточно развитого фонематического анализа, его перенос в умственный план был невозможен для дошкольников с ОНР. Проделанный анализ состояния фонематических функций у дошкольников с ОНР показал, что у этой категории детей с нарушениями речи отмечается недостаточное развитие фонематического восприятия, фонематических анализа и синтеза, а также фонематических представлений.

Выявленные нарушения проявлялись у детей экспериментальной группы неоднородно: у 4 обследованных детей отмечалось значительное недоразвитие фонематического восприятия, у 5 — было сохранно фонематическое восприятие, но отмечались ошибки уже при исследовании состояния простых форм фонематического анализа. Лишь у 1 ребенка с ОНР не отмечалось несоответствия уровня выполнения заданий с возрастной нормой: задания на исследование состояния фонематического восприятия и простых форм фонематического анализа не вызвали у ребенка затруднений, и единичные ошибки отмечались при исследовании сложных форм фонематического анализа, фонематического синтеза и представлений.

Характер ошибок, отмеченных нами при анализе результатов исследования, позволяет сделать вывод о необходимости проведения коррекционной работы по коррекции выявленных наруше-

ний фонематической стороны речи у детей с ОНР. Учитывая то, что нарушения фонематических функций у дошкольников экспериментальной группы были качественно неоднородны, при коррекционно-развивающей работе по развитию фонематических функций у дошкольников с ОНР необходимо осуществление дифференцированного подхода.

Нами предлагаются методические рекомендации по преодолению выявленных нарушений, в основу которых легли труды И. А. Гришановой, М. В. Мелкозеровой, Н. А. Рахманиной, Т. А. Ткаченко, Т. В. Александровой.

Работа по коррекции нарушений фонематических функций, согласно опыту авторов, будет направлена на формирование слухового восприятия при узнавании неречевых и речевых звуков, что войдёт в структуру подготовительного этапа работы. Развитие простых, а затем сложных форм фонематического анализа, развитие фонематического синтеза и развитие фонематических представлений — эти направления будут реализованы на основном этапе работы. На заключительном этапе навыки, сформированные на предшествующих этапах, закрепляются и автоматизируются на более сложном речевом материале.

Литература

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. — Москва: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004–144 с.
2. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. — Москва: ТЦ Сфера, 2010. — 64 с.
3. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов. — Москва: Издательство «ГНОМ и Д», 2001. — 16 с.
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. Сантк-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.

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

Ekaterina A. Tyutrina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. В. Ковалева, канд. пед. наук
zhilczova_01@mail.ru

УДК 376.3

Особенности лексического строя речи у дошкольников с ОНР

Аннотация. Представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление качественного своеобразия лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. По результатам анализа экспериментальных данных автор выделены 3 группы детей по уровню сформированности лексического строя речи. В работе представлено описание разработанной авторской настольной игры-ходилки «Лесной мир» для формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи (ОНР), лексический строй речи, словарный запас, лексическая системность, дидактическая игра.

The lexical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment

Abstract. The article analyzes the results of an empiric measurement aimed at identifying the qualitative originality of the lexical structure of speech in children with general speech

underdevelopment. Based on the analysis, three groups of children are identified according to the level of formation of the lexical structure of their speech. The article describes the board game Forest World developed by the author for the formation of lexical structure of speech in preschool children.

Keywords: preschoolers, general speech underdevelopment (ONR), lexical structure of speech, vocabulary, lexical consistency, didactic game.

Дошкольный возраст — это период интенсивного развития навыков речевого общения. В последнее время возросло число детей с речевыми патологиями, в том числе детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).

Трудности в усвоении программного материала, испытываемые детьми с ОНР могут быть обусловлены недостаточным уровнем развития словаря, в связи с этим проблема развития лексического строя речи у дошкольников является достаточно актуальной. Изучению особенностей лексики детей с общим недоразвитием речи, посвящены исследования Ж. В. Антиповой, В. А. Гончаровой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой и др. [1, 2, 3, 4]. В своих трудах Они отмечали сложность процесса овладения лексикой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), указывали на бедность и ограниченность их словарного запаса.

С целью определения качественного своеобразия нарушений лексического строя речи у дошкольников с ОНР использовались методики исследования лексических операций Н. В. Серебряковой [4] и В. А. Гончаровой [2]. В констатирующем эксперименте приняли участие 2 группы детей. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 10 человек старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет) с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития, стертая дизартрия». Контрольную группу (КГ) составили дети такого же возраста без речевой патологии.

Анализ результатов исследования выявил количественные и качественные различия в состоянии активного и пассивного словаря у детей с ОНР по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Данные различия проявляются в ограниченном объеме словаря, значительном преобладании пассивного словаря над активным, в большом количестве вербальных парафазий.

По результатам исследования вербальных ассоциаций было установлено, что количество слов реакций у детей ЭГ значительно меньше, чем у детей КГ. Время с момента предъявления стимула до момента вербальной реакции у ЭГ значительно отличается от времени детей с нормальным речевым развитием, что соотносится с данными, представленными в работе Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебрякова [3]. Наиболее распространённым типами вербальных ассоциаций у детей с ОНР являются синтагматические («говорить-о доме») и парадигматические («собака-лапы») ассоциации, реже дети использовали словообразовательные («собака-собачка») и случайные («посуда-штора»*)* ассоциации. Это позволяет сделать вывод о несформированности лексической системности, задержке формирования семантических полей, процесса выделения ядра и периферии семантического поля у дошкольников с ОНР.

Исследование способности к классификации и группировке слов установило, что дети с ОНР испытывают трудности при выполнении заданий на материале слов или предметных картинок, названиями которых являлись семантически близкие слова. Это свидетельствует о трудностях дифференциации обобщающих понятий, о несформированности структуры значения слов, о невозможности выделить общий понятийный признак детьми с ОНР.

По результатам исследования способности к подбору антонимов, было установлено, что гораздо успешнее дети обеих групп справляются с подбором антонимов в контексте, в отличие от подбора антонимов изолированно. Наиболее распространенными ошибками, допущенными детьми с ОНР, являются: прибавление частицы «не» к исходному слову *(*«брать-не брать»), а также замена антонима на форму слова-стимула («говорить-говорит»*).* Допущенные детьми ЭГ ошибки указывают на несформированность системных отношений между лексическими единицами языка, на трудности выделения дифференциального и интегрального семантических признаков.

Результаты исследования *способности к подбору синонимов* показали, что дети КГ справились с заданием успешнее, чем дети ЭГ. Так, чаще всего дети с ОНР вместо синонима приво-

дили форму исходного слова или родственные слова («смеяться-смех»). Кроме того, вместо сходной по значению лексемы, дошкольники подбирали слова — антонимы, путем прибавления частицы «не» к исходному слову («бросить-не бросить»), что может быть вызвано несформированностью мыслительных операций сравнения и обобщения.

Исследование объяснений значения слов различных частей речи показало, что дети с ОНР в большинстве случаев актуализируют денотативный признак, в то время как дети без речевой патологии используют данный признак в малом количестве. Это может свидетельствовать о том, что дети ЭГ имеют нечеткие представления о структуре значения слова, что, вероятнее всего, может быть связано с недоразвитием мыслительных операций анализа, синтеза и обобщения.

Таким образом, на основании экспериментальных данных, среди детей КГ и ЭГ, можно выделить три группы по уровню сформированности лексического строя речи, в частности:

— высокий уровень — 7 детей с нормальным речевым развитием — дети, имеющие высокий уровень сформированности словаря существительных, прилагательных и глаголов; с высокой способностью к выделению интегрального и дифференциального семантических признаков, сформированностью семантических полей, структуры значения слов;

— средний уровень — 3 детей с нормальным речевым развитием и 4 детей с патологией речи — дети, у которых отмечается бедность словаря существительных, прилагательных и глаголов, отмечаются затруднения при выделении интегрального и дифференциального семантических признаков.

— низкий уровень — 6 детей с общим недоразвитием речи — дети, имеющие низкий уровень лексического развития, характеризующиеся крайне ограниченным объемом предметного словаря, словаря признаков и действий, несформированностью семантических полей, практически полной неспособностью к выделению интегрального и дифференциального семантических признаков.

С учётом анализа экспериментальных данных и изученной научно-методической литературы нами была разработана авторская настольная игра-ходилка «Лесной мир» для формирования лексического строя речи у детей дошкольного возраста. Ход игры можно представить следующим образом: игрок кидает кубик. Переносит фишку на выпавшее на кубике количество шагов. Если игрок попадает на ход-символ, ему необходимо взять карточку соответствующего цвета, перевернуть ее, выполнить задание.

Игра включает в себя 7 видов заданий на карточках.

1. «Разгадай!» *Цель:* обогащение словаря, развитие логического мышления.

На карточке представлена загадка, ребенок отгадывает ее, аргументирует свой ответ.

2. «Скажи наоборот!» *Цель:* развитие навыка подбора антонимов к словам.

На карточке представлены предложения, которые необходимо закончить, подобрав антонимы.

3. «Скажи по-другому!» *Цель:* развитие навыка подбора синонимов к словам.

На карточке представлены предложения, которые необходимо закончить, подобрав синонимы.

4. «Опиши!» *Цель:* развивать умение выделять существенные признаки предметов.

На карточке представлены изображения животных и план, опираясь на который ребенку необходимо описать/загадать животное. Другие игроки отгадывают животное.

5. «Выбери!» *Цель:* Развитие денотативного и сигнификативного компонентов значения слова. На карточке представлена загадка-описание. Ребенку предлагается прослушать описание и выбрать животное из предложенных картинок и без опоры на картинки.

6. «Объясни словечко!» *Цель:* развитие синтагматических и парадигматических отношений. На карточке представлены слова, принадлежащие разным частям речи. Детям предлагается объяснить значение слов, ответив на вопросы: «Что это?» «Это какой?» «Что значит?»

7. «Подбери словечки!» *Цель:* Развитие синтагматических связей слов.

На карточке представлено изображение животного. Детям предлагается подобрать к существительному прилагательные и глаголы, ответив на вопросы «Какой/какая?», «Что делает?».

Подводя итог, следует отметить, что достаточный словарный запас, является признаком высокого уровня развития речи ребенка и обогащение словарного запаса является одной из важнейших задач развития дошкольника в условиях дошкольного учреждения. Представленная

игра «Лесной мир» способствует развитию словаря, развитию антонимических и синонимических отношений; развитию синтагматических и парадигматических связей слов; развитию денотативного и сигнификативного компонентов значения слова.

Литература

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1998. 174 с.
2. Гончарова В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. Санкт-Петербург, 2002. 285 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. 160 с.
4. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по коррекции нарушений лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Санкт-Петербург, 1996. 242 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

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

Arina M. Abramenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. Н. Глазкова, канд. пед. наук
abramenko_arina@mail.ru

УДК 376

Сформированность представлений о форме и величине предметов у первоклассников с умственной отсталостью

Аннотация. Рассмотрены результаты констатирующего эксперимента по изучению представлений первоклассников с умственной отсталостью о величине и форме предметов с целью выявления уровня их сформированности.

Ключевые слова: элементарные математические представления, форма, величина в целом, высота, ширина, длина.

The level of development of ideas about the size and shape of objects in first-graders with mental retardation

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the ideas which first-graders with mental retardation have about the size and shape of objects. The study measures the extent to which the said ideas are developed.

Keywords: elementary mathematical representation, shape, size in general, height, width, length.

Курс математики для учащихся с умственной отсталостью является интегрированным: в нем объединен арифметический и геометрический материал.

Изучение элементарной геометрии позволяет обучающимся овладеть такими практическими умениями, как: моделирование, черчение, конструирование, построение с помощью различных инструментов. Эти навыки являются необходимыми для успешного овладения многими учебными предметами, например, такими как: профильный труд, рисование, естествознание и др. Эти умения также помогают учащимся подготовиться к самостоятельной жизни. Кроме того, в процессе изучения геометрического материала происходит коррекция мыслительных процессов, речи, внимания, восприятия и других психических процессов.

Важное место в курсе элементарной геометрии занимает изучение форм и величин предметов. Эти представления начинают формировать у обучающихся с первого года обучения.

Представления о форме и величине предметов являются основными сенсорными эталонами. В работах В. И. Черновой, М. А. Тарасовой и М. В. Надтоке отмечалось, что именно сформированность представлений о форме и величине предметов является одним из факторов готовности ребенка к обучению к школе. Поэтому сенсорное развитие ребенка является важным этапом его развития и социализации [7, с. 4].

Проблемой формирования представлений о форме и величине предметов у учащихся с умственной отсталостью занимались такие ученые, как М. Н. Перова [5, с. 24], Ю. Т. Матасов [2], В. В Эк [6] и другие. В их исследованиях отмечалось, что геометрические знания являются инструментом для организации всестороннего развития школьников. Изучение этого раздела математики позволяет детям учится дифференцировать и классифицировать, сравнивать и сопоставлять предметы по формам и размерам, выделять основные свойства фигур.

Для детей с умственной отсталостью формирование представлений о форме и величине — процесс сложный в виду особенностей их психики. Поэтому в литературе исследователи выделяют различные особенности представлений о форме и величине предметов у данной категории обучающихся.

В исследованиях М. Н. Перовой и В. В. Эк [4] указывается на нестойкость и недифференцированность представлений. М. Н. Перова выделяет также одну из причин сложности формирования представлений о форме и величине предметов — небольшой жизненный опыт детей с умственной отсталостью [4, 6]. У детей мало ситуаций, где они используют представления о форме и величине предметов.

Л. А. Метиева и Э. Я. Удалова отмечали, что сложности формирования представлений о форме и величине предметов у младших школьников с умственной отсталостью связаны с недоразвитием мелкой моторики [3]. Это вытекает в небольшие по амплитуде движения, неточность движений, слабость кинестетических ощущения и быстрая переутомляемость.

О. В. Бобкова установила следующее: 1) дети легче определяют геометрические формы по образцу, чем по словесному обозначению; 2) нечеткость и схематичность образов не позволяет детям увидеть геометрические фигуры в сложных изображениях (например, круг в орнаменте) [1].

Таким образом, анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет говорить о следующих особенностях представлений о форме и величине предметов обучающихся с умственной отсталостью: 1) недифференцированость (сложность ограничивания групп представлений, например размер/длина); 2) генерализованность (низкое обобщение); 3) механическое выполнение заданий (например, ребенок заучил последовательность: от самого маленького к самому большому, замена заданий приводит к неуспешности выполнения); 4) неполный и фрагментарный характер представлений (акцент делается на незначительные детали при выполнении заданий, из-за рассеянного внимания ребенку сложно выполнять задания, вследствие чего допускаются ошибки при раскладывании предметов или во время группировки); 5) не используются в речи признаки предмета, идет замена на большой-маленький.

С целью выявления уровня сформированности представлений о форме и величине предметов у первоклассников с легкой умственной отсталостью, а также сложностей, возникающих в процессе их формирования, нами был проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняли участие обучающиеся первых дополнительных классов двух школ Санкт-Петербурга: ГБОУ № 25 Петроградского района (5 учеников) и ГБОУ школы-интерната № 22 Невского района (5 учеников).

Для проведения эксперимента нами были разработаны 16 заданий: 12 заданий посвящены изучению сформированности представлений о размере предметов, а 4 задания — о форме. Все задания оценивались по трем критериям: правильность, аргументированность и самостоятельность.

В результате проведения констатирующего эксперимента обнаружилось, что: 1) только у одного первоклассника с умственной отсталостью был выявлен высокий уровень сформированности представлений о величине и форме, этот ученик выполнил все задания правильно и практически полностью самостоятельно; 2) у двух учащихся выявлен достаточный уровень сформированности представлений о величине и форме, эти учащиеся большую часть заданий выполнили самостоятельно, однако значительная часть была выполнена только при организующей помощи педагога; 3) у половины учащихся выявлен минимальный уровень сформированности представлений о величине и форме, эти учащиеся большую часть заданий выполнили только при организующей и направляющей помощи педагога; 4) двое учащихся продемонстрировали низкий уровень сформированности представлений о величине и форме, они допускали много ошибок, им постоянно требовалась помощь педагога.

В ходе анализа результатов было выявлено, что у детей лучше сформированы представления о форме, чем о размере предметов. Средний балл за выполнение заданий, направленных на изучение сформированности представлений о форме предметов — 7,1 балла, а представлений о размере предметов — 4,3 балла. Данный факт, скорее всего, можно объяснить тем, что форма детьми воспринимается лучше, так как она более наглядна и понятна, чем величина. Следует отметить, что дети проявляли гораздо больший интерес к заданиям, где фигурировала форма предметов.

Если говорить о сформированности представлений о размере предметов, то следует отметить, что несколько хуже у первоклассников сформированы представления о высоте предмета (средний балл по этому блоку заданий — 3,8 балла), а представления о величине в целом, длине и ширине сформированы на одинаковом уровне (представления о величине — 4.3 балла; представления о длине — 4.5 балла, представление о ширине — 4.6 балла).

Следует отметить, что при выполнении заданий, где предметы отличались друг от друга двумя признаками, дети испытывали большие трудности, нежели при выполнении заданий, где предметы отличались только одним признаком. Средний балл за выполнение заданий, где предметы отличались одним признаком — 4,8 балла, а выполнение заданий, где предметы отличались двумя признаками — 3,8 балла. Полученные результаты позволяют констатировать, что к концу обучения в первом дополнительном классе учащиеся при сравнении предметов испытывают трудности в вычленении в предметах существенных признаков и абстрагировании от несущественных.

Также результаты констатирующего эксперимента показали, что задания с изображением предметов дети выполняли несколько лучше, чем задания с реальными предметами: средний балл за выполнение заданий с реальными предметами — 5 баллов, а с изображением — 6 баллов. Это можно объяснить, видимо тем, что дети больше привыкли работать с изображениями в учебниках и рабочих тетрадях, нежели с реальными предметами.

Почти всем детям при выполнении заданий нужна была помощь педагога (мотивирующая, направляющая или организующая), что говорит о низкой степени самостоятельности детей. Кроме того, у детей недостаточно сформированы умение давать объяснения своим действиям. Некоторые учащиеся не могли объяснить свои действия даже после уточняющих вопросов педагога.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют отметить, что к концу обучения в первом дополнительном классе представления о форме и величине предметов у большинства обучающихся с легкой умственной отсталостью сформированы недостаточно.

Полученные результаты можно объяснить малым количеством часов, предусмотренных в рабочих программах по математике, на пропедевтический период. В рабочих программах обеих школ, принявших участие в эксперименте, на пропедевтику отводится 30 часов, что является недостаточным для полноценного формирования представлений о форме и величине предметов.

Таким образом, завершая статью, можно сделать следующие выводы: 1) в оценочной группе у первоклассников с умственной отсталостью преобладает минимальный уровень сформированности представлений о форме и величине предметов; 2) у обучающихся лучше сформированы представления о форме предметов, чем о величине предметов; 3) среди представлений о величине предметов у обучающихся хуже сформированы представления о высоте предметов.

Проведенное экспериментальное исследование показало необходимость специальной коррекционной работы, направленной на повышение эффективности формирования представлений о величине и форме предметов.

Литература

1. Бобкова О. В. Формирование геометрических представлений на основе межпредметных связей у младших школьников с нарушениями интеллекта (на уроках математики и ручного труда): специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание . … канд. пед. наук / Бобкова, О. В. ; ВАК РФ. — Москва, 2000. — 213 с.
2. Матасов Ю. Т. Формирование геометрических представлений у учащихся младших классов вспомогательной школы [Текст] : (На материале планиметрии) : автореферат дис. … канд. психол. наук. (19.00.10) / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. — Ленинград: [б. и.], 1973. — 20 с.
3. Метиева Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. — Москва: Книголюб, 2007. — 119с.
4. Перова М. Н. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе. Пособие для учителя / М. Н. Перова, В. В. Эк. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 1992. — 144 с.
5. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. — Москва: Владос, 2001. — 408 с.
6. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / В. В. Эк. — 2-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 2005. — 220 с.
7. Чернова В. И., Тарасов М. А., Надтока М. В. Формирование элементарных математических представлений у детей с речевыми нарушениями/ под общей редакцией В. И. Черновой: методическое пособие. — Хабаровск, 2003. — 155 с.

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
Научный руководитель: О. А. Красильникова, д-р пед. наук
Nastya650-05-05@mail.ru

УДК 376

Особенности применения интернет-технологий в учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха

Аннотация. Рассматривается проблема особенностей применения интернет-технологий в учебной деятельности обучающихся с нарушением слуха. Работа посвящена подробному анализу использования различных интернет-технологий в учебной деятельности глухих школьников на ступени основного образования. Особое внимание уделено разработке и апробации системы заданий по развитию речи, с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, интернет-технологии, образовательный процесс, словесная речь, речевое развитие, электронные образовательные ресурсы.

Internet technologies in the educational activities of school students with hearing impairment

Abstract. The article discusses the use of internet technologies in the educational activities of school students with hearing impairment. The author provides a detailed analysis of the use of various internet technologies in the educational activities of deaf students studying at a middle school. Special attention is paid to the development and testing of a system of assignments for the development of speech using digital technologies.

Keywords: hearing impaired children, internet technologies, educational process, verbal speech, speech development, electronic educational resources.

В настоящее время в учебно-воспитательный процесс внедряется все больше и больше самых разных технологий, в частности — интернет-технологий. Происходит этот процесс и в образовательных организациях для детей с нарушением слуха.

Анализ научной литературы показывает, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, их социальная адаптация — один из приоритетных вопросов не только для российского образования, но и для общества, в целом. Дети нуждаются в особых условиях для получения образования. Интернет-технологии — это хорошая возможность для детей с ослабленным здоровьем и детей-инвалидов с интересом включаться в каждодневную, трудную для них учебно-воспитательную работу.

В связи с этим, **целью** исследования явилась разработка и апробация системы заданий по развитию речи с использованием цифровых технологий. **Задачи** включали выявление уровня изученности проблемы в научно-методической литературе, анализ опыта общеобразовательного учреждения для глухих детей, разработку сайта с банком заданий для основной школы по предмету «развитие речи».

Речевое развитие детей с нарушением слуха имеет свои специфические особенности. Л. П. Назарова выделяет 4 уровня речевого развития у детей со сниженным слухом: оптимальный, сниженный, ограниченный, резко ограниченный. 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. 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 процессе исследования были выделены области применения компьютера в специальном образовании. Компьютер может использоваться как инструмент диагностики, инструмент педагога специального образования, инструмент психолога, инструмент обучения детей, инструмент социальной и трудовой адаптации [Елецкая, 2003, с. 367].

О. И. Кукушкина вместе с командой специалистов разработали программы, помогающие детям в доступной форме быстро развивать речь, накапливать словарь. Цикл компьютерных программ О. И. Кукушкиной «Картина мира»: «Мир за твоим окном», «Лента времени», «В городском дворе», «На даче» и другие программы.

В рамках исследования были проанализированы современные электронные образовательные ресурсы, применяемые в условиях реализации АООП ООО обучающихся с нарушением слуха. Это презентации, электронные образовательные ресурсы, образовательные сайты с разным контентом, видеоматериалы и другие.

На базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школа-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга был проведен анализ использования интернет-технологий на уроках русского языка, развития речи, математики и литературы в 5–6 классах. Было просмотрено 22 урока по данным предметам. В исследовании приняли участие 20 обучающихся. На всех уроках без исключения интернет-технологии использовались только в основной части урока. Чаще всего использовался формат презентации, реже — другие сайты образовательной направленности.

В рамках исследования также был проведен опрос об использовании интернет-технологий учителями в работе. Опрос проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга. В опросе приняли участие 7 учителей основной школы. Анкетирование проводилось заочно. Содержание вопросов, на которые предлагалось ответить респондентам:

1. Вы являетесь учителем начальных классов или основной школы?
2. В каких случаях Вы используете интернет-технологии в процессе работы (можно указать несколько вариантов)?
3. Какие интернет-технологии Вы используете (можно указать несколько вариантов)?
4. Как часто Вы используете интернет-технологии?
5. Считаете ли вы, что использование Интернет-технологий существенно облегчает подготовку к занятиям и позволяет разнообразить их?
6. Созданы ли условия в учреждении для использования интернет-технологий?
7. Возникают ли у Вас проблемы при использовании интернет- технологий? Если да, то укажите, какие именно.
8. Укажите, какие интернет-технологии Вы используете чаще всего.

По результатам опроса выяснилось, что 100 % опрошенных используют интернет-технологии в процессе подготовки к занятиям. Почти в равной степени учителя используют данные технологии непосредственно на занятиях и для самообразования. Меньше всего данные технологии используются для контроля знаний обучающихся.

С помощью третьего вопроса было выяснено, что наиболее часто используемые электронные образовательные ресурсы — это презентации и видеоматериалы. Практически не используются текстовые таблицы и совсем не используются программы для видеоконференций.

Ответы на следующие вопросы показали, что все респонденты пользуются интернет-технологиями каждый день и считают, что данные технологии существенно облегчают подготовку к занятиям и позволяют разнообразить их. Также, 6 из 7 участников анкетирования ответили, что в данной организации созданы все условия для использования электронных образовательных ресурсов.

Часть следующих вопросов была посвящена выяснению трудностей использования интернет-технологий. У 71,4 % респондентов не возникает проблем и трудностей. Участники анкетирования, ответившие утвердительно на данный вопрос, отметили в причинах этих трудностей долгий поиск материала, соответствующего запроса и большое количество лишнего материала.

Последний вопрос был направлен на выявление наиболее часто используемого электронного образовательного ресурса среди учителей. Данным ресурсом оказалась презентация. Также учителя часто используют в работе видеоматериалы и сайты с образовательным контентом.

Проанализировав результаты анкетирования, были сделаны следующие выводы:

1. Все опрошенные учителя на основной ступени обучения использует интернет-технологии при подготовке занятий и 6 из 7 учителей непосредственно на занятиях.
2. Наиболее часто используемые электронные образовательные ресурсы — это презентации и видеоматериалы.
3. Все учителя используют данные технологии ежедневно.
4. У 71,4 % опрошенных не возникает трудностей при использовании данных технологий. К возникающим же трудностям относятся: долгий поиск материала, соответствующего запросу и большое количество лишнего материала.

Завершением данного исследования является разработка проекта «Развиваем речь». Проект направлен на исследование целесообразности использования интернет-ресурсов в учебной деятельности глухих школьников.

Задачи проекта: способствовать приобретению и закреплению знаний учениками по темам в рамках учебного предмета «Развитие речи»; создание мотивации и интереса у учащихся основной школы к урокам развития речи.

Проект представлен в виде гугл-сайта для учеников 5–6 классов. На страницах сайта представлены практические задания и методические материалы к 10 темам по учебному предмету «Развитие речи» модуля «Филология» АООП ООО для глухих обучающихся (Вариант 1.2).

Учителя могут скачивать и редактировать презентации по своему желанию, а ученики имеют возможность пользоваться данными материалами дома. В каждом разделе размещены задания для учеников, а также краткие биографии художников или писателей для ознакомления.

Задания представлены в виде презентаций и направлены на развитие разговорной и связной речи. Там, где это возможно, задания можно распечатать и работать без электронной доски (например, кроссворд). По каждой теме представлено от двух до четырех заданий. В зависимости от темы это может быть работа с биографией, рассматривание и описание иллюстраций, кроссворд, работа со словосочетаниями и предложениями (дополнение, составление, распространение (предложений)), лексико-грамматические упражнения, составление диалогов, работа с деформированным текстом, описание персонажей, составление планов описания картин, рассматривание и обсуждение репродукций картин, составление рассказов.

Предусмотрен раздел с особенностями обучения глухих детей, в котором можно прочитать об особенностях учебной деятельности глухих детей, системе дидактических принципов, принципах развития речи глухих детей. С сайтом можно ознакомиться по ссылке: Развиваем речь (google.com)

Подводя итог, нужно сказать, что в условиях реализации АООП ООО обучающихся с нарушением слуха возможно применение многих электронных образовательных ресурсов. Однако, нужно понимать, какую часть урока должны занимать данные технологии в условиях очного обучения и что они не могут заменить проверенной годами методики. Также, учитель должен сам владеть навыками использования таких технологий, и обучить таким навыкам и учеников, и родителей. Грамотное использование ЭОР учителем — залог успешно проведенного урока.

Литература

1. Гончарова Е. Л., Королевская Т. К., Кукушкина О. И. Жизненный опыт ребенка: систематизация и обобщение // Времена года. Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 16. 2012.
2. Елецкая О. В., Матвеева М. В., Тараканова А. А. Информационные технологии в специальном образовании: учебное пособие с практикумом для вузов. Москва: Издательство: Владос, 2019.
3. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 288 с.
4. Речицкая Е. Г. Сурдопедагогика. Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 655 с.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

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

Elizaveta S. Zaritskaia
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. И. Бойков, канд. психол. наук
elizaveta.zaritskaia@yandex.ru

УДК 159.942

Эмпатия как фактор развития социального интеллекта детей дошкольного возраста с ЗПР

Аннотация. Рассматривается влияние эмпатии на формирование социального интеллекта детей дошкольного возраста с ЗПР. Обосновывается идея о том, что от уровня сформирован-

ности эмпатии у индивида зависит успешность развития социального интеллекта. Прослеживается прямая связь эмпатии как социальных эмоций. В статье затрагивается тема социализации и адаптации детей с ЗПР в обществе. Даётся сравнение влияния эмпатии на развитие социального интеллекта у детей дошкольного возраста нормально развивающихся и детей с ЗПР. Комплексно исследуется эмпатия как фактор развития социального интеллекта детей дошкольного возраста с ЗПР.
Ключевые слова: эмпатия, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, эмоции, социализация, дети дошкольного возраста с ЗПР.

Empathy as a factor in the development of social intelligence in preschool children with mental retardation

Abstract. The article discusses the impact of empathy on the formation of social intelligence in preschool children with mental retardation. The author substantiates the idea that the successful development of social intelligence depends on the level of formation of empathy in preschool children with mental retardation. The direct connection of empathy as social emotions is traced. The article also deals with socialization and adaptation of children with mental retardation in society. The author compares the influence of empathy on the development of social intelligence in normally developing and mentally retarded preschool children. The article presents a complex research of empathy as a factor of development of social intelligence in preschool children with mental retardation.
Keywords: empathy, social intelligence, emotional intelligence, emotions, socialization, preschool children with mental retardation.

Потребность в общении относится к витальным потребностям человека. На пути общения у ребенка с ОВЗ возникает множество препятствий, связанных с его состоянием, мешающих реализовать эту потребность. В современных условиях подобного рода коммуникативная депривация усугубляется новыми преградами в виде подмены живого общения на его интернет-суррогаты в виде гаджетов, мессенджеров и социальных сетей. Неумение выстраивать общение с окружающими людьми — это актуальная проблема современного подрастающего поколения.

Анализ научных данных из отечественной психологической литературы свидетельствует о том, что от уровня эмоционального развития ребенка зависит процесс его социально-психологической адаптации, характер взаимоотношений с социальным окружением [3]. Одним из основных компонентов личности ребенка является эмоциональное развитие. Именно оно влияет на общение ребенка с окружающими, выступает основой адекватных реакций на ситуации, оказывает влияние на способность адаптации к разным жизненным ситуациям [2]. Способность понимать, выражать, оценивать эмоции, умение управлять ими, сопереживать людям, возможность использовать полученные данные для регулирования поведения и мыслительных процессов — это все относится к термину «эмоциональный интеллект» [1]. Эмоциональный интеллект является основой социального интеллекта. Различаются они лишь тем, что социальный интеллект направлен на взаимодействие с другими людьми. Эмпатия напрямую влияет на формирование социального интеллекта у детей. Для того, чтобы дети с раннего возраста научились дифференцировать эмоции своих сверстников и взрослых, необходимо своевременно осуществлять работу по развитию эмпатии. В этом заключается актуальность данного исследования.

В трудах отечественных психологов уделяется большое внимание изучению проблемы социальных эмоций, потому что именно они влияют на процесс социализации человека. Многие авторы считают, что эмпатия — это ведущая социальная эмоция, которая определяет умение человека реагировать на переживания окружающих людей. Эмпатия проявляется как способность к пониманию неповторимости и уникальности другого человека, эмоциональный ответ на состояние других людей [4].

1. Эмпатия играет роль регулятора взаимоотношений между людьми. К ее проявлениям относится стремление оказать помощь, поддержку и стать опорой другому человеку. Она способствует развитию моральных и этических ценностей индивида, помогает осуществлять процесс личностного роста [3]. Следует отметить, что эмпатия носит важную социальную роль, позволяющую делиться опытом и получать новый, узнавать потребности и желания других людей, что ведет к развитию просоциального поведения [1].

Понимание переживаний, эмоций чувств людей позволяет проявлять адекватную реакцию в различных ситуациях. В процессе сопереживания другим людям индивид может научиться управлять собственными эмоциями. В каком виде и форме будет проявляться эмпатия, обуславливается ценностными ориентирами, системой отношений и особенностью мировоззрения личности. Неспособность к распознаванию переживаний является признаком низкого эмоционального интеллекта.

На данный момент существует несколько исследований, посвященных взаимосвязи эмпатии и социального интеллекта. Если проанализировать результаты исследований, то можно сделать вывод, что децентрация теснее всего связана с социальным интеллектом, чем остальные компоненты эмпатии.

2. Имеющиеся на данный момент исследования свидетельствуют о том, что эмпатия является необходимым компонентом для полноценного личностного развития ребенка, нормального становления его межличностных отношений. В свою очередь недоразвитие эмпатии может пагубно сказаться на формировании социального интеллекта, который позволяет детям строить здоровые межличностные отношения.

Развитие эмпатии и социального интеллекта у детей происходит в соответствии с одними и теми же общими закономерностями вне зависимости от наличия у них нарушений. Однако у детей с ЗПР развитие имеет свою специфику. Это диктует необходимость своевременно развивать социальные эмоции и чувства детей с ЗПР, которые обеспечивают им формирование благоприятной социально-коммуникативной среды [4].

В возрасте 5–7 лет у детей происходит осмысленное ориентирование в собственных переживаниях. Эмпатийные способности проявляются во взаимодействии эмоциональных образов и интеллекта. Дошкольный возраст — это сензитивный период для усвоения норм и неких правил просоциального поведения. На данном возрастом этапе эмоциональная сфера ребенка претерпевает изменения реагирования от непосредственно эмоциональных к опосредованно нравственным критериям и отношениям.

3. Дошкольники с ЗПР имеют выраженные проявления отставания в развитии эмоций. К таким проявлениям относятся: эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и ведомость, беспокойство, проявление тревожности, инфантильность, быстрая смена настроения и контрастные проявления эмоций.

4. Дети не готовы к фрустрирующим ситуациям. Даже небольшая на первый взгляд причина может поспособствовать эмоциональному возбуждению и даже резкой аффективной реакции, неадекватной ситуации. Такие дети ведут себя неоднозначно по отношению к другим. Сначала они могут быть доброжелательными, а потом это будет резко сменяться на злость и агрессию с их стороны. Это все относится к проявлениям эмоциональной лабильности. У них неустойчивое настроение и эмоции, быстро сменяющиеся, легко может произойти возбуждение [3]. Часто встречающаяся у таких детей неадекватная жизнерадостность выступает в роли возбудимости, отсутствие способности оценивать ситуацию и настроение других людей.

5. Определить чужие эмоции по их внешнему выражению детям с ЗПР старшего дошкольного возраста удается порой легче, чем определение своего эмоционального состояния в конкретной ситуации. Это является свидетельством недоразвития эмоциональной сферы. Без этих навыков невозможно формирование эмоционального интеллекта [3].

Таким образом, эмпатия формируется на каждом этапе развития личности ребенка. Эмпатия является показателем социализации индивида и качества взаимоотношения с другими людьми. Так как эмпатия включает в себя сопереживание и сочувствие, влияющие на механизмы воспитания социальных чувств, которые закладываются с раннего возраста. Именно в дошкольном возрасте происходит развитие эмпатийных процессов — сопереживания, которое проявляется на основе механизма эмоционального заражения и идентификации.

Организация исследования.

Цель нашего исследования — экспериментальное выявление степени сформированности эмпатии и ее влияния на развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования.

1. Сформировать комплекс методик для проведения экспериментального исследования влияния эмпатии на развитие социального интеллекта старших дошкольников с задержкой психического развития.
2. Провести констатирующий эксперимент с детьми указанной категории и детьми контрольной группы с нормативным развитием.
3. В ходе констатирующего эксперимента выявить характер механизма влияния эмпатии на развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Мы руководствовались гипотезой, состоящей в предположении о том, что несформированность эмпатии детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в решающей степени обусловливает низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта. Если целенаправленно заниматься формированием эмпатии с раннего детства, то это положительно скажется на развитии эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, повлияет на гармоничное развитие личности и адаптацию в обществе.

Исследование проводилось на базе ДОУ № 97 г. Санкт-Петербург. В исследование принимали участие 15 старших дошкольников с ЗПР.

Для проверки гипотезы и решения исследовательских задач использовали методики:

- Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Л. Ф. Фатиховой и А. А. Харисовой).
- Сказка (разработка Л. Ф. Фатиховой).
- Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций» (автор Л. П. Стрелкова).
- Методика для изучения эмоциональной сферы ребенка 5–7 лет (В. М. Минаева «Развитие эмоций дошкольников»). Задание «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей».
- Методика «Изучение особенностей использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции» (автор Л. П. Стрелкова).

В ходе проведенного экспериментального исследования на базе ДОУ было установлено, что у всех детей, вне зависимости от уровня развития интеллекта, преобладает эмоциональный ориентир на мир вещей и предметов, а не на мир людей. Методики, на основании которых рассматривался уровень эмпатии дали низкие показатели сформированности, что впоследствии подтвердилось результатами наблюдения. Также у детей с низким уровнем эмпатии оказался низкий уровень развития эмоционального и социального интеллекта. Таким детям было тяжело спрогнозировать события и поведение персонажей методик на основании эмоциональных состояний. Были показатели достаточно высокие, но таких единицы. У таких детей показатели распознавания эмоциональных состояний получились выше средних значений. Трудностей с прогнозированием эмоциональных состояний на основании рассказанных историй у детей не возникло. У большинства участников эксперимента в результате проведенных методик на распознавание эмоциональных состояний возникли сложности с их идентификацией и дифференциацией. Дети совершали ошибки в назывании конкретных эмоциональных состояний. При этом если просить ребенка показать, к примеру «радость» или «злость» он использовал не только мимику для выражения эмоций, но и пантомимику. Все результаты проведенных методик в ходе исследования свидетельствуют о том, что детям с низким уровнем эмпатии свойственен низкий уровень сформированности социального интеллекта.

Обобщая полученные результаты исследования, следует отметить, что большое количество исследований в сфере специального и коррекционного образования посвящено решению проблем обучения и профессиональной подготовки детей с ОВЗ. Исследователи не отмечают значимость развития эмоционально-волевой сферы и отдельных структур, влияющих на формирование личности индивида. Полноценное развитие личности влияет на адекватность сформированных у ребенка механизмов взаимодействия с другими людьми, которые впоследствии обеспечат ему высокую вероятность успешной социализации и социальной адаптации. Исходя из этого, важной задачей коррекционно-развивающей работы должна стать задача развития социальных эмоций и чувств, которые включают в себя сочувствие и сопереживание. Именно

сформированность этих реакций обеспечит детям старшего дошкольного возраста с ЗПР эффективное и комфортное взаимодействие с окружающими людьми. Необходимо начинать проводить такую коррекционно-развивающую работу с раннего возраста, чтобы достичь максимального результата.

Литература

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. — Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2012. — 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — Москва: «АСТ МОСКВА», 2013. — 478 с.
3. Дмитриева Е. Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская. — Москва: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. — 136 с.
4. Царенкова Е. А. Исследование проблемы эмпатии // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. — Ульяновск, 2015. — С. 307–312.

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

Aleksandra R. Konkina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. А. Чиж, канд. психол. наук
konkinalex@yandex.ru

УДК 37.02

Читательские интересы неслышащих учащихся на этапе основного общего образования

Аннотация. Рассматривается проблема читательских интересов слабослышащих учащихся на этапе основного общего образования. Обосновывается идея о том, что имеет познавательно-воспитательную и коррекционную значимость в развитии детей с нарушением слуха. Анализируются и сравниваются читательские интересы слабослышащих обучающихся 5 и 9 классов. Делается вывод, что круг интересов большинства слабослышащих учащихся остается ограниченным и его нужно совершенствовать посредством инновационных технологий, игровых и творческих приемов.

Ключевые слова: познавательный интерес, читательский интерес, слабослышащие обучающиеся, основное общее образование, инновационные технологии.

Reading interests of deaf children at middle school

Abstract. The article deals with the reading interests of middle school students with hearing impairment. The idea of what has cognitive, educational and correctional significance in the development of children with hearing impairment is substantiated. The article analyzes and compares the reading interests of hearing impaired students of grades 5 and 9. The author comes to the conclusion that the range of interests of the majority of hearing impaired students remains limited and needs to be improved through innovative technologies, gaming and creative techniques.

Keywords: cognitive interest, reader's interest, hard-of-hearing students, middle school, innovative technologies.

Основной целью современного образования является формирование культуры личности. Литературное образование решает эту задачу через подготовку квалифицированного читателя, который владеет всем набором необходимых навыков для продуктивного чтения.

Актуальность исследования связана с тем, что круг интересов большинства слабослышащих учащихся остается ограниченным, многие испытывают трудности в процессе чтения, что приводит к прочтению только программных произведений (М. И. Никитина, О. А. Красильникова).

Познавательно-воспитательная и коррекционная значимость чтения в развитии детей с нарушениями слуха признана крупнейшими сурдопедагогами (Р. М. Боскис, К. В. Комаров и др.), исследователями проблем обучения слабослышащих детей (О. А. Красильникова, Морозова, М. И. Никитина и др.). Однако формирование читательских интересов слабослышащих школьников на этапе основного общего образования практически не изучено.

Формирование интереса детей к школьному обучению рассматривается в трудах многих исследователей (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. Г. Морозова, Н. В. Рубинштейн, Г. И. Щукина). Познавательный интерес — это направленность личности на изучение объекта окружающего мира, которая становится обязательным условием познавательной деятельности, также он выражается в эмоционально окрашенном отношении к объектам или явлениям действительности [Морозова, 2009].

Взгляды ведущих отечественных ученых на проблему познавательного и читательского интереса сходятся в том, что читательский интерес является существенным качеством личности, направленным на овладение знаниями и способами познавательной деятельности. Он характеризуется наличием у человека устойчивого интереса к книгам, которые он выбирает из-за личной потребности.

При рассмотрении особенностей развития читательских интересов школьников в норме мы выявили, что в процессе школьного обучения дети проходят все стадии восприятия произведения от наивно-реалистического до осознания художественных образов и осмысления произведения в целом. Интересы к книгам меняются от сказок и приключенческой литературы до романов о любви и о поиске места человека в жизни общества [Светловская, 2019.].

При характеристике слабослышащих детей как читателей мы рассмотрели основные трудности, которые приводят к снижению читательских интересов. К ним относятся:

1) замедление речевого развития;
2) маленький словарный запас;
3) низкая скорость чтения;
4) стойкие ошибки при чтении;
5) сложности понимания идейно-тематического содержания, сюжетно-событийной стороны произведений [Комаров, 1985].

В связи с выделенными трудностями ученые утверждают, что у слабослышащих детей, в отличие от слышащих, процесс развития читательских интересов замедлен, но они проходят те же стадии восприятия произведений, что и в норме. Однако из-за особенностей речевого развития интересы к книгам остаются на протяжении всего школьного обучения неизменными: в приоритете сказочная, приключенческая литература, комиксы [Никитина, 1992].

На основе теоретических данных, полученных в ходе анализа литературных источников, нами был сформирован план экспериментальной работы по теме.

Целью нашего эксперимента являлось выявление особенностей читательских интересов слабослышащих учащихся на этапе основного общего образования.

Для достижения цели исследования нами был проведен анализ школьных библиотечных формуляров и составлена анкета для выявления читательских интересов слабослышащих учащихся на основе методик Л. М. Гурович, С. В. Казариновой, А. П. Кашкарова, О. Н. Крыловой, Н. Г. Малаховой. В результате проведенного эксперимента были выявлены особенности читательских интересов слабослышащих учащихся.

В результате проведенного нами практического исследования были выявлены особенности читательских интересов слабослышащих обучающихся 5 и 9 классов.

Ученики 5 класса не воспринимают чтение отрицательно, читают в первую очередь школьную литературу по заданию учителя, не могут определить цель чтения, не ориентируются

в литературных жанрах. Обучающиеся 9 класса проявляют положительное отношение к чтению, могут ориентироваться в жанровом и тематическом разнообразии художественной литературы.

В ходе эксперимента было выявлено, что самым популярным писателем как в 5 классе, так и в 9 классе остается А. С. Пушкин, а самым любимым жанром произведений являются комиксы и приключенческая литература.

Основная трудность, препятствующая появлению интереса к чтению — это непонимание смысла прочитанного из-за наличия в тексте множества новых и трудных слов.

Анализ школьных библиотечных формуляров показал низкий уровень популярности школьной библиотеки у обучающихся, что мы связываем с возможностью поиска необходимой литературы в интернете, а также отсутствием интересных для детей книг в библиотеке.

Полученные результаты показали, что над развитием читательских интересов обучающихся нужно усиленно работать.

Исходя из этого, на заключительном этапе исследования предполагается создание сайта «Читать — это интересно!», направленного на комплексное развитие и совершенствование читательских интересов слабослышащих обучающихся в процессе урочной и внеурочной деятельности.

Данный сайт адресован учителям литературы и обучающимся 5–9 классов. На сайте будут размещены интерактивные презентации, рабочие листы по произведениям из школьной программы, а также для внеклассного чтения.

Для того, чтобы обучающимся было легче воспринимать произведение, сначала их нужно погрузить в эпоху книги, познакомить с новыми словами, обычаями и традициями. Это позволит более эффективно проводить уроки по произведению. Данный принцип лежит в основе нашего сайта, на котором будут представлены презентации — вводные уроки в эпоху книги с использованием видеоматериалов.

В стадии разработки — раздел сайта, посвященный творческим заданиям и проектам по произведениям (создание настольных игр, проведение театрализованных представлений, подготовка плакатов, стендов, создание мультфильмов, представление прочитанных книг), что позволит максимально включить учеников в процесс изучения произведения.

Таким образом, используя сайт «Читать — это интересно!», учителя литературы 5–9 классов смогут заинтересовать учеников чтением, помочь им разобраться в сложных произведениях, обогатят словарный запас и расширят кругозор. Обучающиеся посредством сайта смогут найти для себя интересные книги, что позволит им развить читательские интересы, получить много новых впечатлений.

Подводя итог, нужно сказать, что вопрос о формировании читательских интересов слабослышащих обучающихся остается актуальным. Читательский интерес является базой для овладения языком детьми с нарушением слуха, поэтому необходимо уделять огромное внимание совершенствованию читательских интересов слабослышащих школьников в процессе урочной и внеурочной деятельности. В связи с информатизацией общества, техническим прогрессом, нужно искать новые пути подачи и объяснения материала на уроках чтения. Одним из таких путей является использование интерактивных презентаций, видеоматериалов, настольных игр.

Литература

1. Комаров К. В. Особенности обучения слабослышащих детей. М.: Просвещение, 1985. — 85 с.
2. Красильникова О. А. Непрерывное литературное образование слабослышащих // Модернизация специального образования лиц с отклонениями в развитии: сборник научно-методических трудов. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 114–118 с.
3. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. Москва: Знание, 2009. 246 с.
4. Никитина М. И. Уроки чтения в школе слабослышащих. М.: Просвещение, 1992. 143 с.
5. Светловская Н. Н. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2019.

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

Elizaveta A. Nikolaeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. В. Арсеньева, канд. пед. наук
Lezaveta1999@mail.ru

УДК 376

Изучение нарушений связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

Аннотация. Показаны результаты комплексного исследования связной монологической речи детей старшего дошкольного школьного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты констатирующего эксперимента и предложены направления методических рекомендаций к проведению коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дифференцированный подход.

Disorders of coherent monologue speech in children with general speech underdevelopment

Abstract. The article shows the results of a comprehensive study of coherent monologue speech in preschool children aged 5.5–6.5 years with general underdevelopment of speech. The author presents the results of empirical measurement and proposes methodological recommendations about the vectors of correctional speech therapy work.

Keywords: coherent speech, general underdevelopment of speech, differentiated approach.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии — изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР). Совершенствование связной монологической речи является главной задачей развития речи детей в старшем дошкольном возрасте. Детям с ОНР характерны недостаточная речевая активность, ограниченный объём словарного запаса [Арсеньева, 2019, с. 88].

Детям с общим недоразвитием речи свойственны нарушения формирования всех структурных компонентов речи. Данная проблема отражена в психолого-педагогической литературе следующими авторами: В. П. Глухов, Р. Е. Левина, К. Д. Ушинский, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова и др.

В данной статье рассмотрим результаты изучения особенностей связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Методика изучения характера нарушений связной речи детей М. В. Арсеньевой использовалась для проведения экспериментального исследования. Методика состоит из двух блоков. Детям предлагались следующие задания в 1-м блоке: пересказ текста с опорой на картину, пересказ текста, пересказ по серии картин. Задания, включённые во 2–й блок: составление рассказа по картинке, сочинение своей сказки, сочинение завершения заданного рассказа. В экспериментальном исследовании были задействованы 2 группы детей старшего дошкольного возраста: дети с общим недоразвитием речи 3-го уровня речевого развития (экспериментальная группа) и старшие дошкольники без речевых нарушений (контрольная группа). Возраст детей: 5,5–6,5 лет.

Старшие дошкольники с ОНР значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи от старших дошкольников с нормальным речевым развитием. У старших дошкольников с ОНР наблюдались различные по степени выраженности нарушения связности и цельности передачи текста при пересказе.

Пересказы дошкольников с ОНР содержат нарушения последовательности изложения, пропуски основных логических звеньев, потери и замены действующих лиц, что свидетельствует о неумении выделять основную мысль текста, последовательно излагать события. Речь старших дошкольников с ОНР характеризуется наличием повторов и длительных пауз. При пересказе добавляют лишние эпизоды, начинают описывать наглядный материал вместо раскрытия сюжета.

Нарушена связность текста в пересказах большинства детей с ОНР. Нарушения языкового оформления высказывания выражалась в искажении синтаксической связи между предложениями. В речи детей с ОНР преобладают простые нераспространённые предложения, а также отмечается бедность словаря. Речь отличается большим количеством аграмматизмов — неправильное употребление предлогов, окончаний, ошибками в согласовании и управлении, наблюдаются трудности поиска слов для реализации высказывания. Старшие дошкольники с ОНР при пересказе сокращали объём текста.

Составление творческого рассказа дошкольникам с ОНР затруднено. У экспериментальной группы возникают сложности в обозначении идеи рассказа, хронологическом развитии выбранного сюжета и оформлении высказывания. Сочинение своей сказки по картине у детей с ОНР может заменяться пересказом уже знакомого литературного произведения. Кроме этого стоит отметить, что наличие наглядного материала повлияло на улучшение качества рассказа и пересказа текста детей с ОНР.

Таким образом, у испытуемых экспериментальной группы наблюдались трудности использования языковых средств при оформлении высказывания, ошибки смыслового программирования.

Анализ результатов выполнения заданий констатирующего эксперимента детьми с учётом степени недоразвития связной речи, позволил выделить 3 группы детей. Дети первой группы показали высокие результаты при выполнении большей части заданий. Их ответы показали незначительные нарушения связности.

У детей второй группы отмечались более выраженные нарушения связности текста при его передаче. Была отмечена бедность активного словаря, нарушения грамматического оформления и языковой структуры высказываний в рассказах испытуемых. Дети допускали ошибки в формообразовании и словообразовании. Дети употребляли однотипные синтаксические конструкции при пересказе, в которых нарушается порядок слов и некоторых смысловых звеньев. При составлении творческого рассказа дошкольникам требовалась помощь педагога в выборе сюжета.

У детей, составляющих третью группу, отмечалось нарушение цельности и связности текста при его передаче. В их речи наблюдалось большое количество лексических и грамматических ошибок. При пересказе у детей с ОНР наблюдается нарушение последовательности изложения, ошибки в установлении причинно-следственных связей, дети не понимали смысл задания.

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о необходимости разработки методических рекомендаций по развитию связной монологической речи детей с ОНР.

Для коррекции нарушений связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи были выявлены этапы и направления коррекционно-развивающей работы. Для разработки рекомендаций мы опирались на работы М. В. Арсеньевой, В. П. Глухова, И. Н. Лебедевой.

I этап — Подготовительный.

Направления работы:

1. Развитие навыков восприятия и понимания картины. По данному направлению используются упражнения, направленные на восприятие картины, понимание её сюжета, развитие зрительной памяти [Лебедева, 2009, с. 28].

2. Развитие и закрепление логических, смысловых и причинно-следственных связей. Могут быть использованы упражнения: расставление последовательности сюжетных картин; с лексическими заменами; поиск в рассказе слов, не соответствующих по смыслу и др.

3. Развитие лексики и грамматики. По данному направлению используются лексические и грамматические упражнения.

II этап — Основной.

Направления работы:

1. Развитие способности программирования высказывания. Данное направление включает упражнения, направленные на развитие причинно-следственных, логических связей, на формирование структуры связного высказывания.

2. Развитие языкового оформления высказывания. Могут быть использованы упражнения, направленные на развитие диалогической речи, развитие навыков рассказа по картине, придумывание конца рассказа, рассказ по заданному началу [Глухов, 2014, с. 220].

III — Заключительный.

Направления работы:

1. Развитие навыков творческого рассказа. К основным направлениям на данном этапе относится составление рассказа, сказки, рассказа по заданному началу [Арсеньева 2020, с. 34].

При определении направлений методических рекомендаций с учётом дифференцированного подхода важное значение имеют различия в нарушении связной речи.

Для детей с нарушенным языковым оформлением при построении текста мы предлагаем использовать следующие направления: формирование лексико-грамматического оформления высказываний; развитие умений использовать различные связи между предложениями; обогащение и развитие словарного запаса; обучение способам творческого действия с помощью картинного материала; обучение составлению коротких рассказов и пересказов.

Для детей, высказываниям которых присуще нарушение языкового оформления и смыслового программирования текста мы предлагаем использовать следующие направления работы: формирование умений выделять причинно-следственные, смысловые, логические связи; развитие навыка планирования пересказа, умений выделять смысл текста; развитие у детей операций восприятия и программирования речевого высказывания; развитие умений лексически и синтаксически правильно оформлять предложение; обогащение и развитие словарного запаса.

Таким образом, дифференцированный подход в коррекционно-логопедической работе должен строиться с учётом уровней сформированности связной речи, проявляющиеся в нарушениях операций смыслового программирования и языкового оформления.

Литература

1. Арсеньева М. В. Развиваем связную речь дошкольников с нарушением речи. Знакомство с детской художественной литературой: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2020. 188 с.
2. Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю. Изучение особенностей репродуктивной и творческой деятельности детей с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы. Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2019. 210 с.
3. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. Изд. 2-е, исправ. и перераб. Москва: В. Секачев, 2014. 537 с.
4. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: ЦКД проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.

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

Anna A. Poddubnaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. Ю. Кондратьева, д-р психол. наук
poddubnaya.cat@yandex.ru

УДК 376

Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. Рассматривается проблема развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В ходе проведенного исследования были выделены три группы

дошкольников в соответствии с уровнем сформированности у них диалогической речи. На основании полученных данных были составлены методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи. Были выделены такие направления работы, как развитие словаря, умений задавать вопросы и адекватно отвечать на них, совершенствование этикета, развитие умение целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами; развитие умение поддерживать тему диалога и очередность в процессе беседы, развитие творческих навыков.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, дошкольный возраст, творческие игры, диалогические умения, речевой этикет.

Development of dialogic speech in preschoolers with general speech underdevelopment

Abstract. The article focuses on the development of dialogic speech in preschoolers with general speech underdevelopment. The study identified three groups of preschoolers in accordance with the level of formation of their dialogic speech. Based on the data obtained, the author proposes methodological recommendations for the development of dialogic speech in children with general speech underdevelopment. The following areas of work were identified: development of vocabulary; development of the ability to ask questions and answer them adequately; improvement of etiquette; development of the ability to use intonation, facial expressions and gestures appropriately; development of the ability to maintain the topic of dialogue and the order of talk in conversation; and development of creative skills.

Keywords: general underdevelopment of speech, dialogic speech, preschool age, creative games, dialogic skills, speech etiquette.

Целью исследования было определение характера нарушений диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и выявление путей коррекции этих нарушений. В качестве объекта исследования были обозначены особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, а в качестве предмета — пути коррекции нарушений диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В ходе исследования использовались следующие методы: из теоретических — анализ учебно-методической литературы по проблеме исследования; из организационных — сравнительный; из эмпирических — констатирующий эксперимент; из методов обработки данных — качественная и количественная обработка; из интерпретационных — метод логического анализа.

А. В. Чулкова, педагог-психолог, дала следующее определение, на которое мы опирались при проведении эксперимента: диалогическая речь — это особый вид речевой деятельности, функции которого реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик [Чулкова, 2008].

Всего выделяют несколько групп диалогических умений у дошкольников.

1. Речевые умения. Умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение, слушать и слышать своего собеседника, проявлять инициативность в общении; высказываться связно, логично; доказывать собственную точку зрения; выражать отношение к предмету разговора, уметь говорить в нормальном темпе, выразительно, использовать интонацию в диалоге.

2. Умения речевого этикета, которые включают: знакомство, приветствие, обращение, приглашение, просьбу, привлечение внимания, извинение, жалобу, согласие и отказ, неодобрение, сочувствие, благодарность, поздравление, прощание.

3. Умение общаться в паре, группе из трех-пяти человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, принимать участие в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное использование жестов, мимики [Бизикова, 2008].

Развитие диалогической речи необходимое условие для дальнейшей жизни человека. Если ребенок к условному возрасту не овладел диалогической речью, то это несет колоссальные последствия в будущем. Такой ребенок не сможет вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, получать и передавать необходимую ему информацию. Особенно актуально это для детей с общим недоразвитием речи.

Нами проведено констатирующее исследование с целью оценки диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, далее — ОНР. В исследовании приняли участие дошкольники в возрасте от 5 до 6 лет с ОНР, третьего уровня речевого развития, а также их сверстники с нормальным речевым развитием. Данное исследование проводилось на базе государственного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида ГБДОУ № 22 Московского района.

Методика исследования, состоящая из шести заданий, была основана на методических рекомендациях Р. И. Лалаевой и О. А. Бизиковой [Бизикова, 2008, Лалаева, 2006].

По результатам проведенного исследования были выделены группы дошкольников в соответствии с уровнем сформированности у них диалогической речи. Высокий уровень сформированности диалогической речи выявлен только у 20 % дошкольников с ОНР. У детей сформирована способность как задавать вопросы, так и отвечать на них полными предложениями, иногда словосочетаниями, которые соответствуют ситуации; сформировано умение поддерживать тему диалога и соблюдать очередность в процессе беседы; развито умение отвечать на вопросы в рамках смоделированной ситуации; давать ответы адресно и мотивированно, используя знания речевого этикета.

Средний уровень диалогической речи выявлен у 30 % испытуемых. У этих детей способность вступать в диалог, задавать вопросы сформирована слабо, в том числе и при взаимодействии с партнером с целью выполнения задания. Знания речевого этикета крайне скупы, обращения во время беседы используются крайне редко. Составление предложений в виде ответов на вопросы по содержанию картин вызвало затруднения даже с оказываемой помощью в виде наводящих вопросов и указаний на детали, ответы были даны словосочетаниями или отдельными словами, которые соответствовали ситуации. В речи присутствуют смысловые ошибки, замены слов, пропуск важных элементов высказывания, активный словарь в количественном отношении меньше, чем у детей с нормой речевого развития.

Низкий уровень диалогической речи выявлен у 50 % испытуемых. Для этих детей способность отвечать на поставленные вопросы полным предложением не сформирована. Ответы на вопросы даны в виде редких словосочетаний, отдельных слов. Ответы на вопросы в рамках смоделированной ситуации в большинстве случаев не давались, знания речевого этикета отсутствуют, дошкольники редко используют обращения, речевые клише. Способность устанавливать логически-смысловые отношения между предметами отсутствует, что делает невозможным составить на этой основе предложение. Речь представлена в виде отдельных слов или словосочетаний, которые не всегда были употреблены в соответствии с ситуацией.

У дошкольников с нормальным речевым развитием следующее распределение — 50 % испытуемых имеют высокий уровень сформированности диалогической речи, 30 % имеет средний уровень сформированности диалогической речи, 20 % имеют низкий уровень сформированности диалогической речи. Таким образом, группа детей с ОНР имеет более низкие показатели сформированности диалогической речи по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием.

На основании полученных данных были составлены методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей с ОНР. Были выделены такие направления работы, как развитие словаря, развитие умений детей задавать вопросы и отвечать на них, совершенствование этикета, умения целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами, формирование умения поддерживать тему диалога и очередность в процессе беседы, развитие творческих навыков.

Для развития словаря целесообразно предлагать детям загадки и игры на расширение словаря синонимов, уделять внимание формированию предметного, предикативного, адъективно-

го словаря импрессивной и экспрессивной речи. Например, в импрессивной речи можно использовать игры «Найди по описанию», «Угадай, о чем я рассказываю и покажи игрушку», «Подбери картинки к рассказу». В экспрессивной речи — «Доскажи словечко», «Найди пару», «Соберем урожай». Работа ведется параллельно с расширением представлений об окружающей действительности и формированием познавательной деятельности [Баряева, Волосовец, Гаврилушкина, Голубева, 2014].

Развитие умений детей задавать вопросы и отвечать на них может осуществляться в процессе таких игр, как «Вопросы с подсказкой», «Запрещенные слова», «Да и нет», в которой детей побуждают к построению вопросов в определенной логической последовательности. Они задают цепочку вопросов, получая в ответ лишь «да» и «нет», по ответам нужно догадаться, какой предмет спрятан в волшебном сундучке. Игры «Добрые слова», «Как понравиться людям», «Телефон и мы», направленные на совершенствование этикета предполагают развитие умений формулировать побуждения и вежливо реагировать на них [Безгина, 2005].

В игре «Утешение» детям на конкретных примерах показывается привлекательность и значимость использования ласковой интонации. Разыгрывается сценка, а затем детям задаются уточняющие вопросы: «Почему плакал Зайка? Что и как сказал ему Еж? Чем Белочка — ласковая девочка Зайку вылечила?» [Бизикова, 2008].

Использование литературных произведений, стихотворений с диалогами помогают детям осваивать не только формы диалогических реплик, вопросительную, повествовательную и побудительную интонации, но и приучает выполнять основные правила диалога: очередность, поддержание и развитие темы разговора. Важно также использовать творческие виды игр, так как они побуждают детей к самостоятельному построению диалогических реплик. Среди творческих игр хочется выделить: игры-пантомимы, направленные на развитие выразительности мимики; игры-этюды, помогающие детям выражать различные эмоции; режиссерские и театральные игры с использованием настольного плоскостного и объемного театра, театра народной игрушки, пальчикового театра. Сначала могут использоваться готовые литературные тексты, а затем диалоги, сочиненные самими детьми.

Дети с ОНР нуждаются в коррекции нарушений диалогической речи и целенаправленном ее развитии. Благодаря систематической работе по развитию диалогической речи у детей данной категории формируются следующие умения: слушать и правильно понимать мысль, которую высказывает собеседник; формулировать в ответ собственное суждение; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; следить за правильностью языковой формы; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения [Алексеева, Яшина 2000]. Поэтому очень важно своевременно начать работу по развитию и коррекции речи, чтобы в дальнейшем избежать возникновения вторичных дефектов, затрудняющих дальнейшее обучение и социальную адаптацию.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Баряева Л. Б., Волосовец Т. В., Гаврилушкина О. П., Голубева Г. Г. и др.; Л. В. Лопатина (ред.). Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. 386 с.
3. Безгина О. Ю. Речевой этикет для старших дошкольников. Методическое пособие для воспитателей. Москва: Мозаика — Синтез, 2005. 40 с.
4. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. Москва: Скрипторий 2003, 2008. 136 с.
5. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006.102 с.
6. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 220 с.

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

Anastasiya A. Shutova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. А. Чиж, канд. психол. наук
Naka_shutz@mail.ru

УДК 376

Применение игровых технологий на уроках русского языка в начальных классах школы для слабослышащих детей

Аннотация. Рассматривается проблема эффективного применения игровых технологий на уроках русского языка. Ранний школьный возраст — важный этап развития и дальнейшего становления обучающегося во всех жизненных сферах. Л. С. Выготский считал, что игровые технологии — метод разностороннего развития личности ребёнка. Игра — это важный вид деятельности для слабослышащего ребёнка в раннем школьном возрасте, она непосредственно связана с развитием всех психических функций и произвольностью поведения. В начальном звене школы игровые технологии ориентированы на активизацию речевой деятельности ребёнка. В статье анализируется опыт применения и технологий на уроке русского языка.

Ключевые слова: игровые технологии, активизация речевой деятельности, развитие психических функций, «Своя игра», ранний школьный возраст.

Using games in Russian language lessons in a primary school for hearing impaired children

Abstract. The article focuses on effective application of games in the Russian language lessons. Primary school age is an important stage of the student's development in all spheres of life. According to L. S. Vygotsky, game is a method of versatile development of the child's personality. Game is an important activity for a hearing impaired child at primary school age, as it is directly connected with development of all mental functions and voluntary behavior. In the primary school, game is focused on activation of the child's speech. The article analyzes the experience of using games in the Russian language lessons.

Keywords: game technology, activation of speech activity, development of mental functions, Jeopardy game, primary school age.

В настоящее время игровые технологии, как педагогический метод, получают всё большее распространение в обучении как слышащих детей, так и детей с нарушениями слуха. В многочисленных исследованиях (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) подчёркивается, что игровые технологии способствуют развитию личности ребёнка в целом: его памяти, воображения, речи, мышления, эмоциональной сферы, инициативы, самостоятельности и творческой активности. Игра рассматривается как вид деятельности, метод обучения и способ познания окружающей среды [Речицкая, 2013, с. 145].

В теоретической части работы были рассмотрены следующие положения (В. С. Кукушина, Т. М. Михайленко, А. П. Панфилова, Л. В. Шапковой):

правильно организованная игровая технология тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;

игровые технологии стимулирует умственную деятельность учащихся, развивают внимание и познавательный интерес к учебному предмету, повышают мотивацию;

игровые технологии рассматриваются как один из приёмов преодоления пассивности учеников, лучшего усвоения материала урока.

Таким образом, опора на игровую деятельность, игровые технологии, формы и приёмы — это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу [Выготский, 1966, с. 65].

Основное отличие игровых педагогических технологий от игры состоит в том, что они обладают существенным признаком — чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Опора на игровую деятельность, игровые технологии, формы и приёмы — это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную деятельность [Михайленко, 2011, с. 86].

Цель нашего исследования — содействовать освоению дисциплины «русской язык», обучающимися четвёртого класса школы для слабослышащих и позднооглохших. Для достижения поставленной цели в оказании помощи на курсе «русского языка» для слабослышащих и позднооглохших учеников были сформулированы следующие задачи практического исследования.

1. Проанализировать практику применения игровых технологий педагогами начальных классов школы для слабослышащих и позднооглохших на уроках русского языка.

2. Разработать игровую технологию («Своя игра») для уроков русского языка в четвёртом классе.

3. Проанализировать эффективность применения игровой технологии («Своя игра») на уроках русского языка в четвёртом классе.

Вопросами учебной деятельности слабослышащих школьников занимались Р. М. Боскис, С. В. Ильюшина, К. В. Комаров, О. А. Красильникова, Е. Г. Речицкая.

У слабослышащего обучающегося как субъекта учебной деятельности возникают огромные трудности в освоении материалов уроков, особенно русского языка, поэтому для них актуально применять игровые технологии. У таких обучающихся скудный объём словарного запаса. Наблюдается нарушение звукобуквенного состава слова. Присутствуют трудности в овладении лексическим значением слова. Допускаются ошибки в словообразовании и в грамматическом оформлении речи.

В процессе обучения у слабослышащих школьников возникают огромные трудности в восприятии учебного материала без наглядной опоры.

Также нарушение слуха, как первичный дефект, ведёт к недоразвитию речи и к замедлению развития других психических функций: мышления, памяти, восприятия. Эти нарушения затормаживают психическое развитие слабослышащего ребёнка: у слабослышащего ученика наблюдается рассеянность внимания, быстрая утомляемость [Боскис, 1988, с. 45].

Исследование проводилось на базе ГБОУ школы-интерната № 20 Петроградского района. В нём приняли участие 10 слабослышащих учеников начальных классов 10–11 лет. Ученики 4-А и 4-Б класса обучаются на II отделении 5 лет (5 учеников 4-А класса и 5 учеников 4-Б класса). В нём также приняли участие пять учителей начальных классов этой же школы.

Для реализации этих задач на констатирующем этапе исследования была проведена беседа с учителями и анализ школьной документации — классных журналов. Беседа с педагогами показала, что многие учителя в своей работе активно используют игровые технологии. Также они отмечают интерес самих учеников к игровой деятельности на уроке. Из беседы мы получили информацию о сложных темах при усвоении курса «русский язык» и именно эти темы мы включили в нашу игру.

Ещё из беседы мы получили следующую информацию о детях: степень снижения слуха, проведено ли слухопротезирование (кохлеарный имплантат или слуховой аппарат) и средний балл успеваемости по предметам. Из 10 испытуемых нарушение психического развития наблюдается в двух случаях (два ученика 4-А класса). В остальных случаях интеллект в пределах нормы. У большинства обучающих 4-А и 4-Б класса — подозрения на синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Анкетирование учителей производилось при помощи Google Форм и выявляло уровень заинтересованности в применении игровых технологий на уроках русского языка. В нём приняли участие 5 учителей. Сама анкета состоит из шести закрытых вопросов, посвященных практике применения игровых технологий на уроках русского языка. Мы выяснили, что три учителя из пяти опрошенных применяют игровые технологии лишь «иногда». Но тем не менее все из опрошенных педагогов оценивают применение игровых технологий на уроках русского языка достаточно эффективно. По мнению учителей, эффективнее всего использовать игровые технологии на этапе закрепления.

Ещё мы выяснили, что чаще всего учителя используют презентации с игровыми компонентами, а ученики, по их мнению, предпочитают не только такие презентации, но и творческие, ролевые, а также подвижные игры.

Перейдём к описанию самой игровой технологии по мотивам игры «Своя игра». Задания включают в себя девять сложных для слабослышащих учеников данных четвёртых классов разделов учебника по русскому языку: состав слова; правописание безударных гласных; правописание парных согласных на конце слова; определение частей речи; согласование прилагательного с существительным; задания на склонения существительных и их падежи; времена и числа глаголов; род и число прилагательных; главные члены предложения.

Два класса делятся на команды, каждый игрок выбирает тему и количество баллов. В конце определяется по подсчёту очков команда-победитель. В игре предусмотрены подсказки и помощь в виде правил.

Остановимся подробнее на разделе игры «Состав слова». Она включает в себя задания вида: вспомнить части слова, найти слова без суффикса, задания на различение предлогов и приставок, а также тему разбор слов по составу, а именно подбор слов к заданным схемам и придумывания своих слов по данным схемам.

Игровые технологии предполагают заинтересованность и стимулирование учеников к учебной деятельности, поэтому в игре предусмотрены бонусные задания, подкрепляющие игровой момент: разгадать загадку, ребус. В ходе исследования мы выяснили, что при использовании игровых технологий решаются и воспитательные задачи, например, воспитание терпимости, формирование аккуратности и умения доводить начатое до конца, желание и умение добиваться поставленной учебной цели. Мы также пришли к выводу, что использовать игровые технологии в рамках дисциплины «русский язык» довольно продуктивно при усвоении сложных тем урока.

Таким образом, мы выяснили, что при использовании игровых технологий решаются и воспитательные задачи, например, воспитание терпимости, формирование аккуратности и умения доводить начатое до конца, желание и умение добиваться поставленной учебной цели. Особое внимание нами было уделено разработке игровой технологии по мотивам игры «Своя игра». В конце исследования, мы пришли к выводу, что использовать игровые технологии в рамках дисциплины «русский язык» довольно продуктивно при усвоении сложных тем урока.

Литература

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 2-е изд., 1988. 128 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии 1966. № 6. С. 62–68.
3. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. Челябинск: Два комсомольца, 2011. 246 с.
4. Речицкая Е. Г. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах 1 и 2 вида. Часть 2. Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2013. 389 с. — (Коррекционная педагогика).

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

Irina A. Bakhtina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. В. Кораблёва, канд. пед. наук
irishabahtina2003@gmail.com

УДК 37.02

Создание инклюзивно-игрового сообщества «Играем Вместе»

Аннотация. Рассматривается проблема использования настольных игр в рамках внеучебной деятельности детей с нарушением слуха. Приводятся результаты отбора и адаптации правил настольных игр. Предлагается классификация настольных игр по цели их применения во внеучебной деятельности. Анализируются наблюдения, полученные в ходе проведения игротек в образовательных учреждениях города и области для лиц с нарушением слуха.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, дети с нарушением слуха, настольные игры, школа-интернат, инклюзия.

Creation of the inclusive gaming community Playing Together

Abstract. The article focuses on using board games in the extracurricular activities of children with hearing impairment. The article presents the results of the selection and adaptation of the rules of board games. A classification of board games according to the purpose of their use in extracurricular activities is provided. The author analyzes the observations obtained in the course of conducting game events for children with hearing impairment in both city and regional schools.

Keywords: extracurricular activities, children with hearing impairments, board games, boarding school, gaming activities, inclusion.

В современном образовании становится всё более актуальным применение интерактивных методов обучения и воспитания, благодаря которым образовательный процесс становится всё более интересным. Настольные игры являются как раз одним из таких методов.

Однако на данный момент применение настольных игр в педагогической практике ограничивается внеклассными занятиями для организации досуга детей и реализации их развлекательной функции. Поэтому нами был создан проект «Играем Вместе» для того, чтобы доказать пользу настольных игр и выявить новые способы их применения во внеучебной деятельности.

Цель проекта — изучить потенциал применения настольных игр во внеурочной деятельности детей с нарушением слуха, путём создания инклюзивно-игрового сообщества «Играем Вместе».

В ходе работы мы ставили перед собой следующие задачи:

1. Изучить существующие настольные игры разных видов, адаптировать их правила для целевой аудитории — учащихся с нарушением слуха 4–7 классов;
2. Провести игротеки в школах для детей с нарушением слуха;
3. Разработать методические рекомендации по организации и проведению настольных игр во внеурочной деятельности для детей с нарушением слуха.

Методы исследования: анализ литературы (изучение существующих источников по теме), классификация (разделение настольных игр по их применению во внеучебной деятельности), наблюдение (проведение игротек в учебных заведениях для детей с нарушением слуха), опрос

и анкетирование (взаимодействие со студентами-волонтёрами проекта после проведения игротек для лиц с нарушением слуха).

В отечественной педагогике и сурдопедагогике тема игровой деятельности изучалась многими исследователями, такими как: Е. Г. Речицкая, В. Н. Базилевская, Г. Л. Выгодская, Д. Б. Эльконин и другие. Так, ещё Л. С. Выготский отмечал, что «игра — лучшая подготовка к будущей жизни, в игре ребёнок управляет и развивает те способности, которые понадобятся ему впоследствии, игра является таким образом, как бы биологическим дополнением к пластическим задаткам и способностям ребёнка» [Ошуркова, 2014, с. 214]. Это утверждение остаётся верным и для настольных игр, которые позволяют моделировать различные ситуации и заставляют ребёнка искать собственную стратегию для победы.

Традиционно игры подразделяются на три вида: сюжетно-ролевые, дидактические и подвижные. В своих работах Е. Г. Речицкая приводит следующее определение: «Дидактические игры — это разновидность игр с применением правил, специально созданных педагогикой в целях развития детей» [Речицкая, 2005, с. 141]. Возвращаясь к настольным играм, можно с уверенностью сказать, что они являются разновидностью именно дидактической игры, так как имеют чётко установленные правила, но при этом позволяют ребёнку проявлять свои способности и приобретать новые знания в исключительно игровой форме и неформальной обстановке.

Е. Г. Речицкая также отмечала: «Руководя игрой, оказывая влияние на её содержание и организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны личности ребёнка» [Речицкая, 2020, с. 151]. Это остаётся верным и для настольных игр, в них педагог тоже может изменять правила для выполнения определённых педагогических задач, влиять на отношения детей внутри команды или наблюдать за поведением конкретных учащихся.

Для дальнейшего понимания проблемы нельзя обойтись без упоминания особенностей игровой деятельности детей с нарушением слуха, которые активно изучала Г. Л. Выгодская. Среди них можно выделить следующие: 1) бедность содержания сюжетно-ролевых игр, из-за ограниченности речевого запаса и познаний о мире; 2) преобладание однообразных и простых игр, в том числе бытовых с ограниченным кругом отношений; 3) наличие трудностей в выделении главного в воспринимаемом, сосредоточенность внимания на второстепенных деталях; 4) выраженное стремление к педантичному отражению действительности в игре; 5) наличие затруднений в создании воображаемой игровой ситуации, из-за задержанного развития речи и воображения [Выгодская, 1975, с. 11–13].

Во время реализации проекта «Играем Вместе» мы смогли увидеть, что данные особенности проявляются у детей с нарушением слуха и во время проведения настольных игр. Однако для начала подробнее остановимся на самом ходе проекта.

1 этапом проекта «Играем Вместе» стало обучение волонтёров — студентов 2-го курса кафедры сурдопедагогики. В рамках него студенты узнали о том, какие настольные игры существуют, провели между собой игровой турнир, после которого удалось создать команду из 15 активных студентов-волонтёров проекта.

2 этап проекта. 1 часть — отбор настольных игр, подходящих для детей с нарушением слуха, потребовал не только усилий со стороны студентов, но и грамотной помощи преподавателей. Идея проекта принадлежала студентке 2-го курса Бахтиной Ирине. Однако проект «Играем Вместе» прежде всего состоялся благодаря преподавательскому составу кафедры сурдопедагогики — профессору, заведующей кафедрой Красильниковой Ольге Александровне, почётному доценту Кораблёвой Любови Витальевне, при участии ассистентов кафедры Пшеничновой Елизаветы Эдуардовны и Базыриной Ольги Антоновны.

Была проведена большая совместная работа и в результате, так как на данный момент не существует единой классификации настольных игр, нами был предложен собственный вариант:

Классификация настольных игр по цели их применения во внеучебной работе.

1. Игры, направленные на развитие моторики — Дженга, Mistacos (Стульчики).
2. Игры, требующие скорости и внимания — Уно, Кошачья Лапка, Джангл Спид.
3. Активные игры — Твистер, Корнхол.

4. Интеллектуальные игры — Сафари Прятки;

5. Игры, направленные на развитие речи — Соображарий, Ответь за 5 секунд, ТикТакБум!

Все вышеперечисленные игры использовались нами во время проведения игротек в различных учебных заведениях для детей с нарушением слуха.

2 этап проекта. 2 часть. Адаптация правил настольных игр. Во многих играх адаптация правил применялась прежде всего для упрощения их понимания. Например, правила игры Дженга были адаптированы следующим образом: «Это игра Башня. Сейчас мы по очереди будем доставать брусочки из башни и класть наверх. Вот так (показ). Аккуратно! Кто уронил Башню — тот проиграл. Но посмотрите — верхние три этажа трогать нельзя (показ)». Суть игры осталась прежней — мы лишь упростили формулировку задания.

В некоторых же случаях адаптация правил касалась их частичного изменения из-за высокой сложности для детей с нарушением слуха. Так, в игре «Уно» первые раунды (а порой и вся игра) проходили без использования специальных «активных» карт. Детям необходимо было выкладывать по очереди карточки нужного цвета или с определённой цифрой. Но если волонтёр видел, что дети хорошо справляются с игрой — им предлагалось попробовать поиграть в стандартную — более сложную версию.

3 этап проекта. Проведение игротек в учебных заведениях города и области для лиц с нарушением слуха. В ходе проекта нам удалось побывать в 5-ти таких образовательных учреждениях: 1) ГБОУ школа-интернат № 1 Выборгского района (10.03.23); 2) ГБОУ СОШ № 350 Невского района (11.03.23.); 3) ГБОУ ЛО Юкковская специальная школа-интернат (16.03.23); 4) ГБОУ школа-интернат № 20 Петроградского района (17.03.23); 5) ГБОУ школа-интернат № 33 Выборгского района (17.03.23).

Участниками игротек за всё время проекта стали 102 ребёнка. Среди них участие приняли слышащие, слабослышащие, глухие, дети с КИ, а также дети с ТМНР и РАС. Всех ребят получилось успешно включить в игру в составе инклюзивных команд.

В результате проведения игротек нами были сделаны следующие выводы:

1. Глухие дети — испытывают трудности в играх на развитие речи, скорость и внимательность; легко отвлекаются от объяснения правил на яркие детали игр; нуждаются в объяснении правил с помощью не только устной, но и дактильной, письменной и иногда жестовой формы речи.

2. Слабослышащие дети — имеют сложности в играх, направленных на развитие речи и на проверку общих знаний о мире; часто проявляют себя как хорошие командные игроки; тоже иногда отвлекаются на яркие детали игр.

3. Дети с КИ — часто лучше других групп справляются с играми на скорость и внимательность; справляются с играми, имеющими более сложные правила.

Наш проект «Играем Вместе» продолжается, в дальнейшем мы планируем провести соревнования по настольным играм между школами города для детей с нарушением слуха; составить методические рекомендации для педагогов и родителей по применению настольных игр во внеучебной деятельности детей с нарушением слуха, развивать такой яркий инклюзивный проект новыми способами!

Литература

1. Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. Москва: Просвещение, 1975. 174 с.
2. Ошуркова Е. И. Игровая деятельность в учебном процессе слабослышащих детей // Наука и современность. № 33. 2014. с. 86–89.
3. Речицкая Е. Г. (ред.) Педагогические технологии воспитательной работы с детьми, имеющими нарушение слуха: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика». Ч. 2. Москва: Издательство ВЛАДОС, 2020. 390 с.
4. Речицкая Е. Г. (ред.) Развитие детей с нарушениями слуха во внеучебной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений *I и II* вида. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 295 с.

Парфенова Вероника Владиславовна
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

Veronika V. Parfenova
Moscow City University
Moscow, Russia
Научный руководитель: И. М. Яковлева, д-р пед. наук
1ver.kazakova@gmail.com

УДК 376.1

Особая организации внеурочной деятельности школьников с выраженными интеллектуальными нарушениями

Аннотация. Описывается особая организация внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта. Даны практические рекомендации, основанные на новых экспериментальных данных, которые могут быть использованы педагогами специальных (коррекционных) школ, реализующих Вариант 2 адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для повышения эффективности внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, школьники с выраженными нарушениями интеллекта, воспитание умственно отсталых школьников.

Special organization of extracurricular activities for schoolchildren with significant intellectual disabilities

Abstract. The article describes a special organization of extracurricular activities for children with severe intellectual disabilities. The author relies on new experimental data to give practical recommendations that can be used by teachers of special (correctional) schools to improve the efficiency of extracurricular activities. The recommendations will suit those schools that implement Variant 2 of the Adapted Basic General Education Program for students with mental retardation (intellectual disabilities).

Keywords: extracurricular activity, schoolchildren with significant intellectual disabilities, education of mentally retarded students.

Введение. С принятием Федерального государственного стандарта образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) возросла роль внеурочной деятельности во включении в социальную жизнь данной категории школьников. Однако если для детей с лёгкой умственной отсталостью накоплен и обобщен значительный опыт её организации, то практика внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта пока невелика и не подвергнута теоретическому осмыслению. Особенно бедна специально-педагогическая литература практическими рекомендациями по организации внеурочной деятельности.

Цель статьи — разработать практические рекомендации по организации внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта.

Анализ литературы. Дети с выраженными нарушениями интеллекта в нашей стране получили право на образование лишь в 1990-е годы. Были частично разработаны, частично заимствованы из-за рубежа рекомендации по организации урочной деятельности, индивидуальных занятий, домашнего режима «особого» ребёнка, но не внеурочной деятельности, остававшейся неприоритетной до принятия ФГОС.

В настоящий момент дети исследуемой категории участвуют во внеурочной деятельности благодаря реализации их классными руководителями индивидуального подхода в рамках прак-

тики, рассчитанной на детей с легкой умственной отсталостью. При этом школьная среда не претерпевает значительных изменений, а рефлексия мер поддержки участия вызывает трудности даже у специалистов [Парфенова, 2023]. В зарубежных исследованиях внеурочная деятельность рассматривается с учётом факторов, препятствующих и способствующих участию («барьеров» и «поддержки») [Carter, 2010].

Эксперимент. Основной целью нашего исследования была разработка педагогической модели внеурочной деятельности для детей с выраженными нарушениями интеллекта. База исследования — ГБОУ школа № 108 г. Москвы. В исследовании приняли участие 104 ученика в возрасте от 7 до 20 лет с выраженными нарушениями интеллекта, а именно: умеренной — 77 %, тяжёлой — 19 %, и глубокой умственной отсталостью — 4 %.

Формирующий эксперимент был организован в два этапа (январь — ноябрь 2021; декабрь 2021 — май 2022). Дети участвовали во взаимосвязанных внеурочных мероприятиях по классам, в группах из двух-трёх классов и в разновозрастной макрогруппе [Парфенова, 2022]. Были организованы наблюдения внеурочной деятельности. Исследователь еженедельно беседовал с классными руководителями по специально разработанным опросникам, что позволило своевременно выявлять барьеры к участию, и разрабатывать необходимые меры поддержки. Часть данных мер в совокупности может рассматриваться как особая организация внеурочной деятельности. Рассмотрим их.

1) *Ритмичность внеурочной деятельности* (по А. Н. Граборову) легла в основу годового планирования внеурочных мероприятий. А. Н. Граборов предлагал с помощью внеурочных мероприятий придавать школьной жизни особый ритм — с чередованием периодов ровной спокойной подготовки, охватывающей основную часть работы, и ярких праздничных мероприятий, что позволило бы и опираться на эмоционально-волевую сферу, и стимулировать её дальнейшее развитие у каждого ребёнка [Граборов, 1923].

2) *Выделение в кабинете класса «внеурочной зоны»* мы организовали, чтобы сделать внеурочную деятельность более привлекательной для детей-участников. Зона включала рабочее пространство и тематически оформленные уголки с реальными предметами, игрушками, наглядными материалами по теме проекта. Занятия в уголках предполагали рассадку кругом на стульях, на ковре с педагогом в центре, либо подвижные занятия. Рабочая зона была представлена нестандартно расставленными партами.

3) *Чередование и сочетание помещений для проведения мероприятий* наиболее отвечало задаче обогащения социального опыта, актуальной для всех обучающихся с нарушениями интеллекта. Выбор помещения для проведения мероприятия зависел от его типа и состава участников [Парфенова, 2022]. Педагоги показывали детям интересные зоны и предметы в новом месте, организовывали их восприятие, помогали участвовать в совместной деятельности и действовать адекватно актуальной социальной роли.

4) Постепенно происходило *расширение пространства реализации внеурочной деятельности на пространство школы в целом и его освоение в совместной социально значимой деятельности*. Дети занимались в своем кабинете (чтение, игра, продуктивная деятельность), ходили «в гости» к товарищам, соревновались на «олимпиадах» в незнакомых кабинетах, посещали актовый зал для репетиций, ситуативно ходили в костюмерную, мастерские (общественно-полезная деятельность, деловое общение).

Если на первом году эксперимента ученики проводили большую часть времени в своём кабинете, посещая иные помещения примерно раз в месяц, то к концу второго года выходы за пределы класса происходили почти каждый день.

5) *Специально организованное обучение самостоятельному перемещению* потребовалось в связи с постоянными групповыми и индивидуальными выходами за рамки класса. Педагоги дополнили наглядные расписания фотографиями мест предстоящих занятий. Дети посещали новые места вместе с классным руководителем, который формулировал цель похода и помогал запомнить дорогу. Затем они последовательно учились перемещаться: 1) со взрослыми-кураторами предстоящей деятельности; 2) с помощью ответственных старшеклассников; 3) парами. Педагоги поддерживали связь по телефону, первое время визуально контролировали сложные переходы и корректировали действия детей с помощью устной инструкции. Также они про-

сили родителей учеников показывать детям свое доверие, не сопровождать в помещения, до которых те могут дойти сами, постепенно снижать контроль. Детей, привыкших ходить за руку, приучали идти, не держась за товарища. Успехи детей отмечались поощрением.

6) *Создание адаптированных источников информации* потребовалось, так как в школе имелось мало возможностей для стимуляции интереса детей исследуемой категории к внеурочной деятельности. Радионовости, доклады на линейке, информация на стендах были рассчитаны на детей с легкой умственной отсталостью. Сами дети не проявляли интереса: не задавали вопросов, не рассматривали стенды, не использовали умение читать.

В оформление пространства школы к мероприятиям мы внесли сюрпризные символы-указатели, эмодзи, изображения сказочных героев. Дети замечали их и обращались к взрослым. Педагоги организовывали изучение символов всем классом.

Был оформлен специальный новостной стенд. Ответственные-старшеклассники делали газеты и объявления с фото, рисунками, пиктограммами и небольшими доступными текстами. Дети регулярно изучали стенд с педагогами и родителями. Были организованы объявления по громкой связи (краткие четкие инструкции, приглашения на мероприятия).

7) *Использование индивидуально-дифференцированно разработанных средств визуализации течения времени* было организовано классными руководителями. Оборудование подбиралось дифференцированно: печатные календари, календари-самоделки, наглядные расписания, текстовые расписания, ленты «сейчас-потом», и даже коробки-«календари».

8) *Вводные мероприятия и мероприятия-флешбеки* были экспериментально разработаны для детей исследуемой категории. *Вводные* мероприятия подготавливали детей к восприятию нового содержания, служили профилактике застревания на уже изученном материале, стимулировали интерес. Мероприятия-*флешбеки* (от англ. flash «вспышка» + back «назад», «обратный кадр») были направлены на практическое освоение формируемых представлений, умений и навыков на основе ранее изученного содержания внеурочной деятельности, но в условиях измененного социального контекста.

Результаты и выводы. Оценка результатов эксперимента проводилась на основании анализа данных наблюдений, обсуждения на заседании методического объединения, метода кейсов, метода экспертных оценок. Придание внеурочной деятельности ритмичности способствовало повышению психических процессов. Дети с умеренной умственной отсталостью научились более самостоятельно перемещаться по школе. У детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью появились любимые зоны, передвижения стали менее механическими. В классах сложились группы детей, использующих новостной стенд для получения информации и общения. Улучшилось понимание долгосрочных целей. Дети следили за течением времени на разных временных отрезках (от дня до года), ожидая полюбившиеся занятия, начали задавать вопросы о месте и времени занятий. В целом у всех детей-участников отмечалась положительная динамика социально-личностного развития.

Таким образом, особая организация внеурочной деятельности школьников с выраженными нарушениями интеллекта способствовала повышению её эффективности, что экспериментально доказано.

Литература

1. Граборов А. Н. *Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей)*. Москва ; Петроград : Государственное издательство, 1923. 328 с.
2. Парфенова В. В. Организация внеурочной деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями в разновозрастных группах // Специальное образование. 2022. № 3 (67). С. 71–83.
3. Carter E. W. et al. “What are you doing after school?” Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities // Intervention in School and Clinic. 2010. Т. 45. № 5. С. 275–283
4. Parfenova V. V. Extracurricular activity of schoolchildren with significant intellectual disabilities in Russia: a view from within» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Том 8. Выпуск 2. С. 187–197.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Данилова Марина Владимировна
Армавирский государственный педагогический университет
Армавир, Россия

Marina V. Danilova
Armavir State Pedagogical University
Armavir, Russia
Научный руководитель: Н. В. Зеленко, д-р пед. наук
marikodanilova@mail.ru

УДК 377

Наставничество как главный фактор профессионального самоопределения педагогов – молодых специалистов в условиях среднего профессионально-педагогического образования

Аннотация. Рассматривается актуальная тема наставничества в образовательных организациях, в частности, в условиях среднего профессионально-педагогического образования в рамках деятельности «Краевой инновационной площадки» по теме: «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования» на базе ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж».

Ключевые слова: наставничество, наставник, молодой специалист, профессиональное самоопределение, форма наставничества.

Mentoring as the main factor of professional self-determination of students of secondary vocational pedagogical schools

Abstract. The article is devoted to mentoring in the framework of secondary vocational pedagogical education. The author describes the case of Krasnodar Pedagogical Vocational School, which has the status of the Regional Innovation Platform for the topic ‘Corporate mentoring as a resource for improving the professional competencies of novice teachers in the context of trends in the development of secondary vocational education’.

Keywords: mentoring, mentor, young specialist, professional self-determination, form of mentoring.

Выбор профессии — это один из самых важных шагов каждого человека. Когда мы выбираем дело жизни, как правило идём по зову сердца к тому делу, которому будет посвящена большая часть жизни. На этапе выбора профессии происходит осознание смысла будущей профессии, анализируется профессиональный жизненный путь. Таким образом, связь жизни с определённой профессией, достижение в ней конкретных целей карьерного роста и есть одно из главных жизненных стремлений человека. Сущность данного процесса отражают слова великого педагога — Константина Дмитриевича Ушинского: «Цель в жизни является сердцевиной человеческого достоинства и человеческого счастья».

Что же такое призвание для педагога? На этот вопрос точно отвечает Лев Николаевич Толстой: «Не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему призванию». Под призванием здесь можно понимать обдуманный, взвешенный шаг к какому-либо делу, в данном случае, к педагогической профессии. Поэтому, когда человек выбирает себе дело жизни, он руководствуется чувством влечения к данной специальности. В ходе обучения педагогической профессии студента сопровождают преподаватели, обучающиеся более старших курсов учебного заведения, которые способствуют будущему профессионалу в приспособлении к системе образования, своим примером преподаватели демонстрируют сущность данной профессии.

Молодой педагог после окончания учебного заведения, при устройстве на работу по специальности, приобретает статус молодого специалиста, который в начале профессионального пути часто сталкивается с профессиональной неуверенностью, страхом не справиться с должностными обязанностями и рабочей документацией. Часто это является причиной отказа от работы по специальности. Результат — нехватка педагогических кадров практически во всех регионах Российской Федерации [2].

Какую же категорию педагогов можно считать молодыми специалистами? Понятие «Молодой специалист» определено в ФЗ от 30.12.2020 N 489-ФЗ. Согласно п. 6 ст. 2 молодой специалист — гражданин РФ в возрасте до 35 лет включительно, завершивший обучение по основным профессиональным образовательным программам и (или) по программам профессионального обучения, впервые устраивающийся на работу в соответствии с полученной квалификацией [7].

В Российской Федерации в 2018 году принят Национальный проект «Образование», действующий с 1.11.2018 по 31.12.2024 годы, который обеспечивает достижение национальной цели, определенной Президентом Российской Федерации, по обеспечению возможности для самореализации и развития талантов. Наставничество играет одну из ведущих ролей в реализации нацпроекта.

На примере ГБПОУ КК «Краснодарского педагогического колледжа» мы можем наблюдать важнейшую роль наставничества в самоопределении педагогов молодых специалистов в профессии в условиях среднего профессионально-педагогического образования.

С января 2019 г. педагоги ГБПОУ КК «Краснодарского педагогического колледжа» вовлечены в работу по реализации формы наставничества «Педагог опытный — педагог молодой специалист», а в соответствии с приказом министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края № 3922 от 27.12.2022 года колледж обладает статусом «Краевая инновационная площадка» по теме: «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования». Целями данного проекта являются адаптация преподавателей к работе в колледже на основе системы передачи опыта методического и педагогического сопровождения образовательного процесса, профессионально-компетентного повышения квалификации преподавателя, обеспечение оптимального использования времени и ресурсов для полного включения преподавателей в процессы, обеспечивающие жизнедеятельность колледжа, сохранение постоянного состава педагогических работников и мотивирования трудоустроившихся преподавателей к установлению длительных трудовых отношений с колледжем [4].

Действительно, наставничеству в настоящее время в системе образования уделяют большое внимание. В СССР наставничеством обозначали форму коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками [5]. То есть, наставничество ассоциировалось с заводами, промышленными предприятиями на которых с помощью наставников готовили квалифицированных рабочих. На сегодняшний день понятие наставничества гораздо шире, чем во времена СССР. Директор национального ресурсного центра наставничества «Ментори» Ирина Пронькина дает такое определение: «Наставничество — это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков,

компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [6]. Здесь наставничество понимается в более широком смысле, основано оно на доверии и партнерстве и подразумевает не только передачу наставником наставляемому профессиональных навыков, но и включает трансляцию ценностно-мировозренческого компонента. Вследствие, наставничество способствует профессиональному самоопределению, в том числе и в педагогической профессии.

Профессиональное самоопределение — процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей [3]. Такое определение дает «Педагогический терминологический словарь». Здесь подчеркивается значимость согласования личностных и социально-профессиональных качеств человека через развитие личности, что благоприятно способствует овладению совокупностью личностных и профессиональных компетенций педагога.

В начале профессиональной деятельности педагоги молодые специалисты нередко сталкиваются с рядом трудностей. Они могут быть разного характера от составления рабочей документации до взаимоотношений с обучающимися и коллегами. Именно на этом этапе очень важно поддержать молодого специалиста. Немаловажную роль здесь играет наставник. Его функция заключается не только в помощи наставляемому овладеть тонкостями профессии на данном рабочем месте, а также через неформальное общение добиться положительных личностных компетенций. Таким образом, существенное значение имеют и межличностные отношения в рамках наставнической пары. Благожелательные межличностные отношения — это залог качественных деловых отношений и быстрой профессиональной адаптации педагога молодого специалиста. Из этого следует то, что к подбору наставника следует относиться тщательным образом.

Из определения о том, кто такой «Наставник» в педагогике, мы видим, что «наставник» — это педагогический работник, назначаемый ответственным за профессиональную и должностную адаптацию лица, в отношении которого осуществляется наставническая деятельность в образовательной организации [1]. Для педагога, который делает первые шаги в профессии, помощь наставника очень важна. Важно не только помогать совершенствоваться в профессии, а поддержать морально. Поэтому наставник должен обладать нравственными и этическими качествами, а главное, иметь желание передавать свой опыт молодому специалисту.

В ГБПОУ КК «Краснодарском педагогическом колледже» наставниками являются педагоги, которые обладают следующим набором профессиональных качеств: наличие опыта педагогической деятельности в колледже не менее 5 лет, наличие общепризнанных профессиональных достижений, развитые коммуникативные навыки и гибкость общения, стабильные результаты в работе, способность и готовность делиться профессиональным опытом [4].

Данные свойства наставников соответствуют определению «наставника» в образовании. Фундаментом для молодого специалиста здесь является то, что педагог-наставник, обладающий данными качествами, делится профессиональным опытом и, тем самым служит примером для подражания как профессионал.

Результаты работы инновационной площадки на базе ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» имеют положительную динамику. Подтверждено это тем, что на март 2023 года шестнадцать из двадцати трех молодых педагогов аттестованы на первую квалификационную категорию, что составляет 61 %. А согласно цели проекта, которая заключается в том, что через два года с начала его реализации при создании условий совершенствования профессиональных компетенций, не менее чем 50 % из числа молодых педагогов будет присвоена квалификационная категория в соответствии с актуальными требованиями к квалификации педагогических работников. Важно отметить, что работа в образовательной организации по данной теме управленческого проекта осуществляется менее двух лет.

Исходя из вышесказанного, можно заключить то, что наставничество играет немаловажную роль в профессиональном самоопределении педагогов молодых специалистов, в частности, в условиях среднего профессионально-педагогического образования. Благодаря таким профессиональным достоинствам наставника, как опыт в сочетании с нравственными и этическими

качествами, наставляемый получает не только профессиональную, но и моральную помощь, что способствует быстрой адаптации на рабочем месте и мотивирует к заключению длительных трудовых отношений с образовательной организацией.

Литература

1. Бывшева М. В., Воробьева Е. С., Демышева А. С., А. С. Идрисова А. С., Колотовкина И. М.. Навигатор педагога-наставника: методическое пособие для образовательных организаций / Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург: УрГПУ, 2022. — 37 с.
2. Мануйлова А. В РФ образовался дефицит учителей // Газета «Коммерсант». URL: https://www.kommersant.ru/doc/5481128?ysclid = lewmx1iiq791182769 (дата обращения: 18.04.2023).
3. Педагогический терминологический словарь. URL: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ — что такое в Педагогическом терминологическом словаре (slovaronline.com) (дата обращения: 18.04.2023)
4. Положение о наставничестве в ГБПОУ КК «Краснодарском педагогическом колледже». URL: Положение о наставничестве. PDF (kpc3.ru) (дата обращения: 18.04.2023).
5. Ратькова О. В. История наставничества и его роль в современном образовании. Инфоурок. URL: История наставничества и его роль в современном образовании (infourok.ru) (дата обращения: 18.04.2023).
6. Ситчихина К. Директор центра «Ментори»: наставничество — это универсальная технология передачи опыта, знаний. Редакция «ФедералПресс». URL: https://fedpress.ru/news/77/society/2388786 (дата обращения: 18.04.2023).
7. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации». URL: Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ Официальное опубликование правовых актов (pravo.gov.ru) (дата обращения: 23.08.2023).

Скворцова Анна Всеволодовна, Текучева Алиса Дмитриевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Anna V. Skvortsova, Alisa D. Tekucheva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. В. Кандаурова, д-р пед. наук
annaskvortsovav@mail.ru, alisa101201@mail.ru

УДК 304

О проблеме развития общекультурной компетенции у студентов педагогической профессии

Аннотация. Рассматриваются общекультурные компетенции студентов, педагогического направления, результаты диагностики, направленной на выявление уровня общекультурной компетенции. Сделаны выводы и даны рекомендации.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, компетенции, культура, педагоги, студенты, формирование культурных компетенций.

Developing the general cultural competence in pedagogy students

Abstract. The article deals with the general cultural competences of pedagogy students. The authors conducted an empirical measurement of the level of cultural competence in pedagogy students. The article analyzes the results of the measurement and provides recommendations.

Keywords: professional competence, competence, culture, teachers, students, formation of cultural competence.

Важнейшей задачей педагога является передача культурно-исторического наследия и социального опыта следующим поколениям. Во все времена неотъемлемыми характеристиками педагога служили высокий уровень общей культуры, интеллигентность, образованность по сравнению с представителями других профессий.

Одно время требования к общекультурному уровню педагога были зафиксированы в «Профессиональном стандарте» по должности «Педагог», который, однако, отражал способность применять основы философских и социогуманитарных знаний, знать основные закономерности исторического развития, быть способным к коммуникациям, работать в команде, другие. В настоящее время стандарт требует формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, содержание которых не отражает общекультурного развития обучающегося.

При разделении и различии понятий «компетенция» и «компетентность» мы опирались на определения А. В. Хуторского, который понимает компетенцию как «отчужденное, наперед заданное, социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [9], а компетентность определяет как «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (личностное качество), включающее его отношение к ней и предмету деятельности» и «совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [9].

В научных исследованиях последнего десятилетия в рамках компетентностного подхода исследовательский интерес занимают профессиональная, ИКТ, коммуникативная, экономическая, правовая, социальная, межкультурная, этнопедагогическая и даже, этнорегиональная компетентность будущего педагога. К сожалению, проблема общекультурной компетентности будущего педагога не является востребованной темой научных исследований. Так, проблемой развития общекультурной компетентности будущего педагога занимались З. А. Борлакова [2], Е. А. Бырылова [3], Н. А. Шехирева [10].

Анализ современных публикаций по проблеме общекультурной компетентности будущего педагога позволяет выделить некоторый набор понятий, раскрывающий ее содержание — ответственность, коммуникативность, самообразование, умение работать в команде и т. д. Разумеется, основополагающими элементами профессиональной компетентности педагога, как человека, обучающего и воспитывающего молодое поколение, являются активная жизненная позиция, умение ориентироваться в различных сферах общественной и профессиональной жизни, гармония внутреннего мира и отношений с социумом. Мы полагаем, что общекультурная компетентность будущего педагога, кроме нормативно закреплённых показателей, должна включать и показатели общего уровня культуры, такие как основные знания о мировых образах искусства, культуры, философии. Под общекультурной компетентностью будущего педагога мы понимаем интегрированную качественную характеристику личности, объединяющую знания, умения, отношения и поведение, формируемое на основе освоения культурного наследия и позволяющая решать профессиональные и повседневные задачи на высоком культурно-профессиональном уровне, ориентированное на применение культурных образцов как критериев деятельности.

Замысел исследования заключается в том, что в отличие от общеобразовательной школы, где культурная программа является обязательной, систематизированной и входит в программу обучения, в высшем учебном заведении студент должен значительное время самостоятельно что-то изучать, исследовать и развиваться, что не всегда является простой задачей. При этом, в студенческий период, существует намного больше возможностей для познания мира, расширения своего кругозора, повышения общего культурного уровня и изучения той сферы, которая ему больше интересна.

В настоящее время имеется достаточное количество исследований, в которых рассматриваются различные аспекты формирования общекультурной компетентности будущего педагога. Например, в исследовании И. Б. Кондратенко представлена модель формирования общекультурных компетенций будущих учителей в условиях интерактивного обучения [6]. Работа

З. А. Борлаковой посвящена разработке модели формирования общекультурной компетентности будущих педагогов в условиях инновационной образовательной среды [1].

В рамках решения исследовательской задачи нами был проведен опрос на выявление степени культурной осведомленности студентов как оценка уровня развития общекультурных компетенций у студентов — будущих педагогов РГПУ им. А. И. Герцена. Мы провели данное исследование на базе РГПУ им. А. И. Герцена, института педагогики. Для оценки сформированности общекультурных компетенций будущих педагогов нами была использована методика «Тест на развитие общекультурных компетенций»[11].

Тест содержит 50 заданий, которые предполагают либо развернутый ответ, либо выбор правильного из предложенных, либо сопоставление вариантов ответа одного столбца со вторым. В тест были включены вопросы о зарубежных и отечественных писателях, художниках, композиторах и их работах, вопросы на знание ученых и философов разных времен, героях Великой Отечественной войны, вопросы на знание географии, архитектурных памятников, фразеологизмов, мифологии и другие. Вопросы теста подразделяются на следующие шесть блоков:

- Живопись и музыка (№ 9, № 17, № 20, № 44, № 18, № 37, № 41).
- Литература (№ 6, № 8, № 11, № 19, № 23, № 27, № 28, № 29, № 31, № 34, № 36, № 39, № 42, № 43).
- Выдающиеся деятели своего времени (№ 1, № 3, № 4, № 12, № 22, № 25, № 26, № 40, № 45, № 47, № 49, № 50).
- География (№ 10, № 16, № 46).
- Архитектурные постройки и объекты народного творчества (№ 2, № 13, № 15, № 24, № 30, № 35).
- Общее развитие (№ 5, № 7, № 14, № 21, № 32, № 33, № 38, № 48).

Результат оценивается баллами: за каждый правильный ответ ставится 1 балл. Следовательно, максимальный балл, который может набрать испытуемый составляет 145 баллов. В тестировании приняли участие 35 респондентов, из них только 6 опрашиваемых не выполнили задания до конца. Из 35 полученных бланков с ответами по выборке в целом максимальный балл составил 124, минимальный — 58. Из 29 полностью выполненных оцениваемых бланков максимальный балл составил 124, минимальный 64. Из 6 бланков, не выполненных до конца, максимальный набранный балл составил 76, минимальный — 58. Кратко остановимся на качественном анализе ответов.

Вопросы № 1 (о древнегреческих учёных), № 2 (о знаменитых архитектурных памятниках), № 26 (о М. Т. Калашникове) и № 39 (о Ч. Диккенсе) всеми респондентами решены полностью верно.

Вопрос № 20 (о русских художниках XIX–XX вв.) не был полностью правильно решен ни одним из респондентов.

В блоке «Живопись и музыка» было получено всего 47 % правильных ответов.

В блоке «Литература» было получено 60 % правильных ответов.

В блоке «Выдающиеся деятели своего времени» было получено 58 % правильных ответов.

В блоке «География» было получено 42 % правильных ответов.

В блоке «Архитектурные постройки и объекты народного творчества» было получено 56 % правильных ответов.

В блоке «Общее развитие» было получено 77 % правильных ответов.

Таким образом, количественная и качественная обработка полученных ответов позволяет сделать следующие выводы:

- Самым изученным оказался блок вопросов на общее развитие, в котором насчитывается 77 % правильных ответов.
- Больше всего проблем возникло у испытуемых в блоке «География», где количество допущенных ошибок составляет 58 %.
- Также некоторые студенты не смогли выполнить тест до конца по причине недостаточной усидчивостии при этом не все заняли самые последние места по количеству полученных баллов.

- Также можно сказать, что студенты мало осведомлены о русских художниках. Скорее всего данной теме уделяется недостаточно внимания в школьной программе. Это видно по вопросу № 20 (Кто является известными русскими художниками? 1) Белый; 2) Ге; 3) Грин; 4) Крамской; 5) Куинджи; 6) Мане), где ни один студент не дал полного правильного ответа: так 100 % опрашиваемых выбрали И. Н. Крамского, 55 % — П. С. Белого, 18 % — А. И. Куинджи и 0 % — Н. Н. Ге, что делает его самым неизвестным художником среди респондентов, а И. Н. Крамского — самым узнаваемым. При этом 27 % студентов выбрали из списка только И. Н. Крамского, 55 % — П. С. Белого и И. Н. Крамского, а 18 % — И. Н. Крамского и А. И. Куинджи.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что при достаточном уровне сформированности профессиональных и общепрофессиональных компетенций, общекультурные компетенции у студентов педагогических профессий сформированы недостаточно. Наш вывод подтверждается и другими исследованиями, проведенными по рассматриваемой проблеме (Т. В. Ежова [5], И. А. Егорова [4], Я. В. Макарчук и М. Л. Мальчевская [7], Е. Г. Радченко [8]). Возможными причинами низкого уровня общекультурных компетенций у будущих педагогов могут быть личная незаинтересованность или недостаточная мотивированность студентов, необходимость самостоятельного заработка, что отнимает время и силы от саморазвития и самосовершенствования, углубление в одну выбранную профессиональную сферу в связи со спецификой обучения. Возможными решениями проблемы может быть мотивирующая работа педагогов вузов, популяризация возможностей «Пушкинской карты» для студентов, проведение различных конкурсов, состязаний, игр в вузах, способствующие расширению кругозора студента и повышению уровня его общекультурной компетентности. Все вместе говорит о необходимости усиления работы в образовательном процессе педагогического вуза в вопросе формирования общекультурных компетенций у будущих педагогов.

Литература

1. Борлакова З. А. Формирование общекультурной компетентности будущих педагогов в условиях инновационной образовательной среды: автореф. дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2014. 23 с.
2. Борлакова З. А. Формирование общекультурных компетенций будущих бакалавров в образовательной среде вуза // Образование. Паука. Инновации. Южное измерение. — 2013. — № 1 (27). — С. 101–108.
3. Бырылова Е. А. Возможности развития общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности при изучении курса «Защита и сохранение культурного наследия» / Е. А. Бырылова, Н. В. Авдеева // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2012. — С. 96–99.
4. Егорова И. А. Проблема развития общекультурных компетенций у студентов вузов // Инновационная наука. — 2016. — № 6. — 2 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-obschekulturnyh-kompetentsiy-u-studentov-vuzov?ysclid = llo1b906l9551487844 (дата обращения: 20.03.2023).
5. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. 2003, 185 с. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-obshchekulturnoi-kompetentnosti-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza?ysclid = llo1jx0tvh609459667 (дата обращения: 19.03.2023).
6. Кондратенко И. Б. Формирование общекультурных компетенций будущих педагогов в процессе интерактивного обучения // КПЖ. 2013. № 6 (101). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obschekulturnyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-v-protsesse-interaktivnogo-obucheniya (дата обращения: 20.03.2023)
7. Макарчук Я. В., Мальчевская М. Л. Проблема формирования общекультурной компетентности у будущих педагогов как условие готовности к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 6А. С. 36–44. URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018–6/4-makarchuk-malchevskaya.pdf (дата обращения: 18.03.2023)
8. Радченко Е. Г. Формирование социокультурной компетенции студентов в процессе использования аутентичных материалов: дис. / Радченко Екатерина Григорьевна; науч. рук. Райсвих Ю. А.; ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ. — Челябинск, 2022. — 96 с. URL: http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/11201/Радченко %20Е.Г..pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 18.03.2023).

9. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya?ysclid = lljenn3jkv354900274 (дата обращения: 20.03.2023).
10. Шехирева Н. А. Структура и сущностная характеристика общекультурных профессиональных компетенций бакалавра музыканта в продукториентированной иноязычной деятельности / Н. А. Шехирева, Т. В. Христидис // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. — 2016. — № 5. — С. 191–200.
11. Тест на развитие общекультурных компетенций. URL: https://disk.yandex.ru/i/dlRWyVVFtDTkjw (дата обращения: 20.03.2023).

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

Alisa D. Tekucheva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Э. И. Сундукова, канд. пед. наук
alisa101201@mail.ru

УДК 316.6

Ценностные ориентации у младших подростков

Аннотация. Дается краткая характеристика понятия ценностных ориентаций и их динамики на основе изученной литературы, приводятся результаты исследования ценностных ориентаций у младших подростков.
Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, младшие подростки, семья, подростковый возраст.

Value orientations of young adolescents

Abstract. The article provides a brief description of the concept of value orientations and of their dynamics based on the studied literature. The author presents the results of an empirical study of value orientations in younger adolescents.
Keywords: value orientations, values, young adolescents, family, adolescence.

В современном мире вопрос формирования ценностей у подростков имеет огромное значение.

Динамика интенсивных изменений в экономическом, политическом и технологическом прогрессе является важнейшим фактором, влияющим на образ жизни общества, на социальные стереотипы и ценности, на которых люди основывают свое поведение и деятельность. Младшие подростки особенно чувствительны к социальным кризисам и драматическим изменениям, поскольку в структуре их личности еще нет стабильных ценностей. В то же время, в силу своих возрастных и психологических особенностей, они также характеризуются активной исследовательской деятельностью, направленной на формирование самооценки и личностного статуса. Подростки начинают активно интересоваться общественной жизнью, модой и современной культурой [2].

Перестройка отношений с родителями и избегания зависимости от них формируют у подростков ориентацию на внешний мир, других взрослых и референтные группы сверстников. Подростки в целом характеризуются эмоциональной и психологической подвижностью, легко увлекаются, перенимая наиболее яркие тенденции, которые становятся основой практического поведения и жизни в целом.

Ранние ценности подростков формируются не только под влиянием родителей, но и под их ориентацией на внешний мир.

Ценностная система является важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности. Степень ценностно-ориентированного развития, особенности его формирования позволяют определить уровень развития личности, ее целостность и устойчивость [3]. Выявление способов ее формирования, в том числе притязаний на положительный социальный статус, зависит от раскрытия особенностей процесса развития и деталей ценностно-ориентированных влияний, которые составляют основные черты личности. В последние годы исследуются условия и закономерности ценностного развития детей разного возраста. В то же время выяснение характера динамических изменений ценностных ориентаций невозможно без специального рассмотрения многогранных и многослойных процессов их формирования.

Для младшего подростка характерна специфическая диспропорция: умственное и нравственное развитие опережает быстрый физический рост энергии и активности. Также наблюдается разрыв между стремлением подростков проявлять высокие нравственные качества и их реальным поведением в повседневной жизни, в котором находит свое выражение неумение подростка увидеть и осознать связь между высокими целями и реальными обстоятельствами.

Усиливается ориентация подростка на сверстников, но она еще примитивна и в некоторых своих чертах напоминает отношение младшего школьника к взрослым («объект преклонения» изменился, но характер его во многом остался прежним).

Внушаемость, недостаток критичности, подражание характеризуют собой отношение подростков к сверстникам. Можно сказать, что подростки тоже послушны, но только по отношению к сверстникам.

Начинающаяся под влиянием накопленного опыта и развивающихся интеллектуальных возможностей переоценка ценностей нередко приводит к тому, что ранее усвоенные моральные установки расшатываются, а выработка новых еще далеко не завершена.

Таким образом, характерной особенностью моральной сферы подростка является изменение старого в условиях, когда новое еще не приобретено. Это самый «не защищенный» по отношению к различным конкурирующим влияниям возраст. Это диалектичный возраст, в нем сильнее выражены противоположные тенденции. Подростки стремятся высвободиться из-под опеки взрослых с одной стороны, с другой — замечается тяготение подростка к взрослому, которое становится более избирательным и изменяется его характер [1].

Нами была проведена психологическая диагностика ценностных ориентаций младших подростков.

Диагностическое обследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 378 Кировского района Санкт-Петербурга среди обучающихся 5 класса в количестве 30 человек. Наше исследование стало частью общего психолого-педагогического исследования, которое проводят специалисты Службы психолого-педагогического сопровождения учреждения. Нами была проведена психологическая диагностика ценностных ориентаций младших подростков.

С целью исследования приоритетных жизненных ценностей у младших подростков использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Методика была адаптирована совместно с психологом и социальным педагогом учреждения, что позволило сделать ее наиболее комфортной для младшего подросткового возраста. Ценностные группы были отобраны таким образом, чтобы в дальнейшем можно было сопоставить их со следующими диагностическими методиками и получить целостную картину. Респонденту на бланках в алфавитном порядке предъявляется список ценностей (12 ценностей). В списке испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер по порядку значимости [3].

Полученные для каждой из 12 ценностей ранги, отражающие значимость ценности для испытуемого, были использованы для выявления индивидуальных различий в группе или для анализа взаимосвязей ценностных ориентаций.

Анализируя полученные результаты, отмечаем, что в группе терминальных ценностей отдельные позиции были представлены в качестве предпочитаемых у большинства опрошенных респондентов:

- семья представлена первой в рейтинге у 66,7 % респондентов;
- наличие друзей в общем рейтинге занимает вторую позицию. Рассматривая его иначе хочется отметить, что первым в списке ценностей оно было выбрано только 3,3 % респондентов, 26, 7 % поставили его в своем ранжировании на четвертое место, 23,3 % — на второе;
- здоровью 30 % учащихся было определено второе место, а 23,3 % — четвертое; в общем рейтинге здоровье для младших подростков заняло третье место;
- любовь большинством выборов (26,7 %) была распределена на третье место, но в общем рейтинге данная ценность занимает четвертую позицию;
- ценность «материальная обеспеченность» у 16,7 % респондентов разместилась на четвертом месте, а вот 13,3 % наоборот поместили ее в список аутсайдеров (10–12 места);
- самыми непопулярными среди младших подростков стали: красота природы и развлечения, занявшие в общем рейтинге одиннадцатое и двенадцатое место соответственно. Красота природы в основном выбиралась на шестую и седьмую позицию, а развлечение — на девятое место.

Таким образом, видна достаточно уверенная позиция роли ценности семьи в коллективе в целом. Ценность материальной обеспеченности вызвала у младших подростков самые большие разногласия.

Также нами была использована методика «Реальная структура ценностных ориентаций» С. С. Бубновой, которая позволяет выделить реальную структуру ценностных ориентаций [3].

Она была нами сокращена до 30 вопросов и сопоставлена с методикой М. Рокича, также нами были добавлены вопросы, ориентированные на ценность семьи, которые изначально не были представлены в диагностике С. С. Бубновой. Обосновывается это тем, что по первичной диагностике М. Рокича семья стала приоритетной ценностью для младших подростков.

Респондентам предстояло ответить на ряд утверждений согласием или несогласием. Каждое утверждение относилось к той или иной группе ценностей, что в дальнейшем позволило нам провести анализ.

Таким образом, по результатам данной диагностики, можно сделать следующие выводы.

- На первом месте находится ценность семьи. Важно отметить, что практически каждый респондент выбирал одно из трех утверждений, касающихся ценности семьи. Так вопросы «Семья — то место, где вам хорошо?» и «Семья — это самые близкие люди?» были самыми популярными, а вот третий вопрос «Хотите ли вы в будущем создать семью?» оказался не самым востребованным.
- Второе место заняла ценность любви, самым выбираемым в этой категории был вопрос о любви к близким, любви к людям вообще.
- Если рассматривать ценность материальных благ, которая была самой спорной по результатам методики М. Рокича, то в методике С. С. Бубновой она расположилась лишь на 10 месте.

Игра «Магазин желаний» позволила нам пронаблюдать и зафиксировать некоторые моменты, касающиеся ценностных ориентаций у группы респондентов.

Смысл игры заключается в том, что школьникам предлагается поучаствовать в аукционе, на котором «разыгрываются» некие ценности, например «дорогая машина» или «100 лет жизни», выбрать можно только одну позицию из представленных. В игру включена валюта — игровые жетоны, они же являются олицетворением жизненных сил. Игра незаметно для участников погружает их в пространство ценностей, причем всех одновременно. Свой выбор приходится обосновывать, так это игра командная, а у товарищей по команде может быть совершенно иное представление о правильном.

В ходе игры у учащихся появляется возможность совершать вполне реальный выбор между двумя, каждый раз разными, ценностями. Это оказывается невозможным без обращения к своим осознаваемым или неосознаваемым желаниям и внутренней иерархии ценностей.

Проанализировав результаты игры «магазин желаний», хочется отметить, что уже по трем методикам прослеживается приоритетность ценности семьи. На второй позиции расположилась совесть, третье место с небольшим отрывом заняли материальные ценности. На последних позициях оказались времяпрепровождение и внешность.

Также важно отметить то, чем руководствовались дети, совершая те или иные «покупки». Приведем несколько цитат:

«— Зачем брать семью? Она у нас и так есть.

— Ты не понимаешь, тут сказано «дружная семья».

Один из выборов звучал, как «5 лет беззаботной жизни». Выбравшая такой вариант команда, сопроводила это следующим комментарием: «Это и так дает всё».

Также стоит отметить «методику покупки», все группы учащихся разработали свои методики группового выбора ценностей. Так, одна из групп разделила все жетоны и в процессе игры каждый выделял их из своей копилки, где-то наоборот ученики пытались прийти к общему решению, что не всегда удавалось.

Интервью с педагогом-психологом образовательного учреждения позволило увидеть картину отношения младших подростков к ценностям на протяжении 3-х лет. Интервью основывалось на обсуждении игры «Магазин желаний».

Приведем несколько выдержек из диалога с педагогом-психологом:

- «Сейчас подростки не так активно выбирают какие-либо ценности, они больше склонны к накоплению, но раньше практически все на первых лотах тратили большую часть жетонов».
- «На сегодняшний момент дети делают очень ограниченный выбор и всегда остаются с жетонами».
- «Три года назад подростки понимали, что для семьи и дружбы нужны силы (игровые жетоны являются выражением жизненных сил), сейчас же учащиеся воспринимают это как должное».
- «Раньше все подростки выбирали «чудо» без исключения, сегодня же это понятие становится туманным и не выбирается школьниками».

Это позволяет сделать следующие выводы, касательно динамики в отношении ценностных ориентаций.

Во-первых, стоит отметить склонность младших подростков к накоплению, а не расточительству. Причиной может быть, например объем информации, а которую ежедневно погружаются подростки, что в свою очередь может формировать нерешительность.

Во-вторых, педагоги учреждения отмечают, что сейчас у младших подростков проявляется синдром отложенной жизни, хотя три года назад такого не наблюдалось. Это можно заметить как в стремлении сохранить на дальнейшее время игровые жетоны, так и в целом при педагогическом наблюдении за группой школьников.

В-третьих, важно обратить внимание на тип ценностей, которые чаще выбирают подростки (материальные или духовные), на сегодняшний день осознанность в «покупке» материальных ценностей превалирует, а вот духовная составляющая отходит на второй план.

Таким образом, следует сказать следующее: современный подросток находится на перепутье выбора, социальная ситуация, окружающая его, дает ему сильную опору, и, возможно, именно этим вызвано нежелание стараться ради духовных ценностей, поэтому мы замечаем важность для подростка материального аспекта.

Результаты письменных методик выделяют ценность «семья» на первое место, но, по результатам интервью и игры видно, что основания для такого выбора, несколько обособленные от самой ценности.

В заключение хотелось бы отметить, что исследование ценностных ориентаций подростков является важным фактором в изучении процесса социализации и формирования личности. Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки образовательных и воспитательных программ, направленных на формирование гармоничной личности младших подростков.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — Москва: Просвещение, 1968.
2. Журавлева Н. А. Влияние социально-экономических изменений на мотивационно-ценностную структуру личности и социальной группы // Пензенский психологический вестник. 2016. № 1. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialno-ekonomicheskih-izmeneniy-na-motivatsionno-tsennostnuyu-strukturu-lichnosti-i-sotsialnoy-gruppy (дата обращения: 17.02.2023).
3. Минова М. Е. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-nravstvennyh-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov-v-detskom-obschestvennom-obedinenii (дата обращения: 23.03.2023).
4. Ооржак А. Б. Ценностные ориентации современных младших школьников // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2020. № 3 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-sovremennyh-mladshih-shkolnikov-1 (дата обращения: 24.03.2023).
5. Пыстогова Н. А. Изучаем ценностные ориентации: методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений и студентов педагогических вузов. — Санкт-Петербург: ГБОУ Гимназия № 227 Санкт-Петербурга, 2018. — 55 с.

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

Ekaterina S. Chakhiro
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. В. Менг, канд. пед. наук
ekaterina.chakhiro@mail.ru

УДК 378

Особенности практики тьюторской деятельности на примере РГПУ им. А. И. Герцена

Аннотация. Рассматриваются особенности практики тьюторской деятельности в РГПУ им. А. И. Герцена. Описываются результаты эмпирического исследования, целью которого было изучить состояние проблемы тьюторской деятельности в вузе. Отмечается важное значение внедрения тьюторской практики для всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская деятельность, особенности тьюторства, высшее образование, РГПУ им. А. И. Герцена.

The specific features of tutoring: The case of Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract. The article deals with the specific features of tutoring at Herzen State Pedagogical University of Russia. The author provides the results of an empirical research of tutoring activities at the university. The article highlights the importance of the introduction of tutoring activities for all participants of the educational process.

Keywords: tutor, tutoring activities, features of tutoring, higher education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

В настоящее время отмечается активный процесс модернизации образования [Аванесов, 2017, с. 863]. Тьюторство становится одним из важнейших ресурсов данного процесса [Файн, 2017, с. 75].

Несмотря на появляющийся и активно развивающийся интерес субъектов образовательного процесса к тьюторству, оно все еще не нашло широкого распространения в сфере высшего образования [Сергеева, 2019, с. 298].

Нами было рассмотрено понятие «тьюторская деятельность». Под тьюторской деятельностью понимается деятельность тьютора, направленная на индивидуализацию обучения и сопровождение студента в образовательном процессе в вузе.

С целью изучения состояния проблемы тьюторской деятельности в РГПУ им. А. И. Герцена нами было проведено эмпирическое исследование, которое включало в себя анкетирование преподавателей и студентов вуза. В анкетировании приняли участие 30 преподавателей бакалавриата, магистратуры и аспирантуры из следующих институтов: институт педагогики, институт физической культуры и спорта, институт детства, институт иностранных языков, институт информационных технологий и технологического образования, институт физики. Кроме того, анкетирование прошли 30 студентов бакалавриата 1–4 курсов со следующих институтов: институт педагогики, институт физической культуры и спорта, институт детства.

Рассмотрим полученные результаты анкетирования. На вопрос «Осуществляется ли тьюторская деятельность в вузе?» более 73 % преподавателей и 63 % студентов ответили отрицательно. Однако остальные опрошенные дали утвердительный ответ. Разные ответы на весьма однозначный вопрос являются объяснимыми. Во-первых, несмотря на то, что респондентам перед прохождением анкетирования было предложено определение «тьюторской деятельности», в силу недостаточного распространения в сфере высшего образования данного явления, не все опрошенные могут понять, как оно реализуется на практике. Во-вторых, тьюторская деятельность в вузе, действительно, организованно не осуществляется, но тьюторские функции выполняют различные субъекты образовательного процесса.

Для того чтобы разобраться, кто выполняет в университете тьюторские функции, был задан вопрос «В роли тьютора в университете выступает…?». На Рисунке 1 отражено мнение преподавателей, 40 % из которых считают, что тьюторские функции никто не выполняет, более 36 % думают, что их выполняют студенты старших курсов и более 23 % — преподаватели вуза.

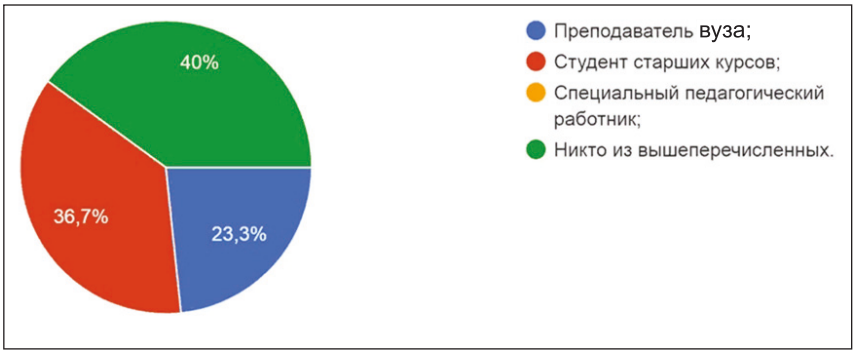


Рис. 1. В роли тьютора в университете выступает…?

Рисунок 2 отражает мнение студентов, которое схоже с точкой зрения преподавателей вуза. Стоит отметить, что никто из опрошенных не выбрал вариант «специальный педагогический работник», поскольку в РГПУ им. А. И. Герцена данной должности не существует.

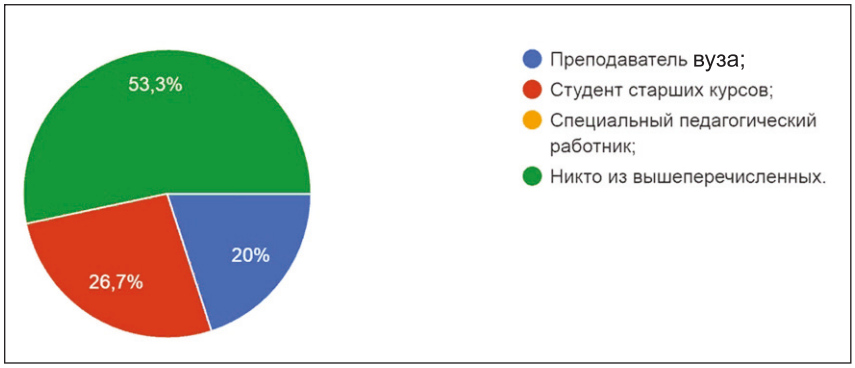


Рис. 2. В роли тьютора для Вас выступает…?

Существует единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в котором содержатся характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, в которых, в свою очередь, закреплена должность тьютора и определены его обязанности [Ковалева, 2011, с. 163]. Рисунок 3 отражает наиболее важные обязанности тьютора, по мнению преподавателей.

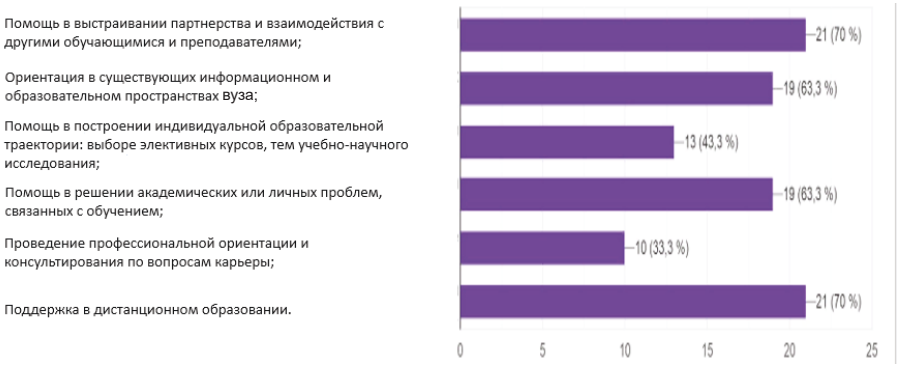


Рис. 3. Выберите, на Ваш взгляд, наиболее важные обязанности тьютора (Выберите один или несколько вариантов ответа)

Рисунок 4 отражает мнение студентов при ответе на вопрос «По какому вопросу Вы бы хотели обратиться к тьютору?»

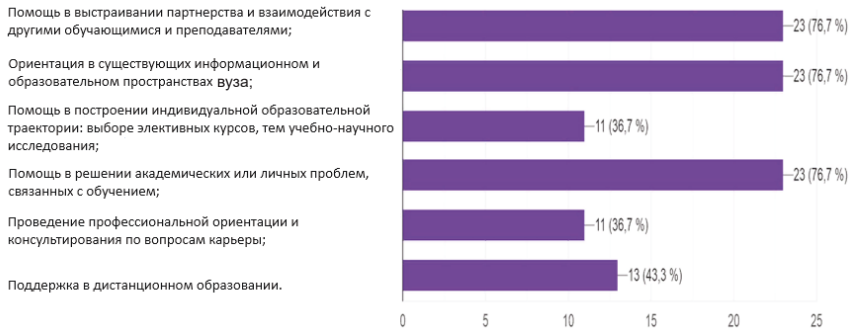


Рис. 4. По какому вопросу Вы бы хотели обратиться к тьютору? (Выберите один или несколько вариантов ответа)

Таким образом, всеми респондентами были выбраны наиболее важные обязанности тьютора, такие как помощь в выстраивании партнерства и взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями; ориентация в существующих информационном и образовательном пространствах вуза; помощь в решении академических или личных проблем, связанных с обучением. Кроме того, преподаватели высоко оценили значимость поддержки тьютора в дистанционном образовании.

При ответе на вопрос «На Ваш взгляд, тьютор наиболее нужен…?» более 46 % преподавателей и 53 % студентов выбрали, что он особенно необходим первокурсникам. Более 43 % преподавателей и 40 % студентов отметили нужность тьютора для всех студентов.

На вопрос «По Вашему мнению, может ли тьютор облегчить жизнь студенту во время обучения в вузе?» преподаватели ответили утвердительно единогласно, более 83 % студентов разделили то же мнение.

По пятибалльной шкале, в которой цифра 5 соответствует наибольшей важности, цифра 1 — наименьшей, преподаватели и студенты высоко оценили важность тьюторской деятельности в процессе обучения в вузе. Ответ «5» выбрали более 56 % преподавателей и 33 % студентов. Ответ «4» — более 43 % преподавателей и 43 % студентов. Ответ «3» был выбран чуть

более 16 % студентов. Лишь около 7 % опрошенных студентов низко оценили важность тьюторской деятельности, выбрав ответ «2».

На вопрос студентам «Хотели бы Вы осуществлять взаимодействие с тьютором?» 70 % ответили «да», 20 % — «затрудняюсь ответить», лишь 10 % — «нет». Результаты демонстрируют желание студентов взаимодействовать с тьютором.

Возникает вопрос: кто будет осуществлять тьюторскую деятельность? Преподавателям был задан вопрос «Хотели бы Вы стать тьютором?» 70 % ответили «нет», более 16 % — «затрудняюсь ответить», чуть более 13 % ответили утвердительно. В свою очередь, старшекурсники оказались заинтересованы в том, чтобы стать тьюторами для студентов младших курсов. На вопрос «Хотели бы Вы стать тьютором для студентов младших курсов?» более 43 % ответили «затрудняюсь ответить», 40 % — «да», чуть более 16 % ответили отрицательно.

Среди причин нежелания становиться тьютором со стороны преподавателей были названы следующие: большая нагрузка (64 %); недостаточная внутренняя и внешняя мотивация (26 %); возраст (10 %). Студенты отмечают большую нагрузку (70 %) и недостаточную внутреннюю и внешнюю мотивацию (30 %).

Для решения проблемы нами был разработана событийная программа тьюторской деятельности «Tutor.tut» для студентов 1-го курса университета, которая предполагает 4 образовательных события в год.

М. П. Прохорова и О. И. Ваганова определяют образовательное событие как «уникальное целенаправленное педагогически обоснованное событие, позволяющее получить участникам совместное проживание опыта, развитие необходимых навыков и формирование эмоционально-ценностного отношения к совместной деятельности» [Прохорова, Ваганова, 2019, с. 16].

Как отмечают С. В. Фролова С. В. и Е. Ю. Илалтдинова, существуют характеристики образовательных событий, которые стоит учитывать при их реализации в образовательном процессе в вузе. По мнению авторов, наиболее важные из них следующие: уникальность, соответствие профессиональным и культурным образцам, сильная эмоциональная вовлеченность, выход за рамки традиционной образовательной деятельности, ориентация на коллективную деятельность и получение значимого для участников результата, творчество, импровизация, создание новых для себя смыслов, достаточная самостоятельность участников в выборе формы, характера, степени личного участия, трудность прогнозирования результатов [Фролова, Илалтдинова, 2017, с. 6].

Разработанная нами событийная программа включает в себя 4 образовательных события: квест-игра «Вокруг Герцена», тренинг «Вместе», фестиваль «Включайся», групповой тьюториал «Сессия. Лайфхаки». Тематика и содержание образовательных событий исходят из выявленных в результате анкетирования тенденций. Данная программа разработана для первокурсников, поскольку, по мнению преподавателей и студентов, именно они больше всего нуждаются в тьюторе. Кроме того, результаты анкетирования показали трудности, с которыми сталкивается студент в процессе обучения в вузе и с которыми может помочь справиться тьютор. Среди них наиболее важным является: помощь в решении академических или личных проблем, связанных с обучением; ориентация в существующих информационном и образовательном пространствах вуза; помощь в выстраивании партнерства и взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями. Разработанная событийная программа призвана помочь в решении данных трудностей.

Проанализировав практику тьюторской деятельности различных отечественных вузов, мы пришли к выводу о том, что ее могут осуществлять разные люди: преподаватель, студент, специальный педагогический работник. В нашей программе в роли тьютора выступают студенты старших курсов, магистранты или же аспиранты, которым интересна для изучения практика тьюторской деятельности.

Участие в программе носит исключительно добровольный характер. На наш взгляд, крайне важным является мотивация всех участников программы. Не умаляя значение внутренней мотивации тьюторов, выраженное в их желании помочь студентам, получить бесценный педагогический опыт, стоит не забывать и о внешней мотивации. Она может включать в себя зачет педагогической практики, дополнительные баллы для получения повышенной стипендии,

баллы за определенные педагогические дисциплины. Для высокого уровня вовлеченности студентов 1-го курса в программу, при разработке и реализации образовательных событий должны учитываться их характеристики, описанные нами ранее. Лишь в таком случае они смогут вызвать сильный эмоциональный отклик студентов и, как следствие, активность участия.

Важными характеристиками программы тьюторской деятельности «Tutor.tut» являются ее гибкость и открытость содержания. В процессе взаимодействия тьюторов и тьюторантов происходит ее расширение и усовершенствование.

На наш взгляд, внедрение тьюторской практики имеет крайне важное значение для всех субъектов образовательного процесса вуза.

Литература

1. Аванесов В. С. Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения / Аванесов В. С. // Россия: тенденции и перспективы развития. — 2017. — № 1 (12). — С. 863–872.
2. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Ковалева Т. М. // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 163–181.
3. Прохорова М. П., Ваганова О. И. Технология образовательного события в Российской и зарубежной образовательной практике / Прохорова М. П., Ваганова О. И. // Вестник Мининского университета. — 2019. — Том 7, № 4 (29). — С. 2–21.
4. Сергеева М. Г. Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования: зарубежная и российская практика / Сергеева М. Г. // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 1 (63). — С. 298–301.
5. Файн Т. А. Тьюторство в условиях модернизации дополнительного профессионального педагогического образования / Файн Т. А. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2017. — № 2 (31). — С. 73–83.
6. Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю. // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 1 (18). — С. 1–9.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Дегтярёва Ольга Андреевна
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Россия

Olga A. Degtyareva
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia
Научный руководитель: Е. В. Евдокимова, канд. пед. наук
press.nrtr@gmail.com

УДК 054.5

Социальное погружение как способ формирования эмоционального интеллекта юнкоров

Аннотация. Усиление влияния медиа на общественное сознание привело к тому, что журналистика перестала восприниматься только как деятельность по сбору, обработке и тиражированию информации. Антропологическими признаками профессии теперь считаются социальная значимость и активность, а также эффективное построение коммуникационных

связей между разными социальными группами. В этой связи расширяются границы профессиональных навыков журналиста, на первое место выходит эмоциональный интеллект. Предлагается использовать метод социального погружения для формирования эмоционального интеллекта юнкоров подросткового возраста. Приводятся примеры использования такой формы работы, раскрываются особенности формирования индивидуального и коллективного социального интеллекта, а также его влияние на профориентацию молодых журналистов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; социальное погружение; профориентация юнкоров; коммуникация; средства массовой информации; социальная культура.

Social immersion as a way to form the emotional intelligence in teenage journalists

Abstract. The growing influence of the media on public consciousness has led to the fact that journalism is no longer perceived only as an activity of collecting, processing and disseminating information. Anthropological features of the profession are now considered to include social significance, social activity, and effective creation of communicative links between different social groups. This means that the boundaries of a journalist's professional skills are expanding, and emotional intelligence comes to the fore. The author proposes to use the method of social immersion to form the emotional intelligence of teenage journalists. The article provides examples of the use of this form of work, identifies the features of the formation of individual and collective social intelligence, as well as its influence on career choices of teenage journalists.

Keywords: emotional intelligence, social immersion, career guidance for teenage journalists, communication, mass media, social culture.

В последние годы журналистика рассматривается исследователями не только как профессия со своими особенностями, но и как деятельность, оказывающая непосредственное влияние на общественное сознание и жизнь людей. Тексты, видео, подкасты, посты в соцсетях, медиаивенты — все это медиапродукты, создавая которые журналист ориентируется на общественный запрос и оценку читателей, зрителей и слушателей.

Деятельность журналиста невозможна без коммуникации. Этот принцип заложен в самом определении журналистики как профессиональной сферы деятельности, связанной со сбором информации, ее обработкой и дальнейшим распространением по каналам разнообразных средств массовой информации.

Данное определение является универсальным у отечественных и зарубежных исследователей, а также используется как ключевое в процессе обучения в учреждениях дополнительного и профессионального образования. В широком смысле это означает, что журналистика является частью мультифункциональных институтов общества — прессы, телевидения, радио, интернета. Причем они выступают не просто площадкой для размещения информации. Пресса, радио и ТВ сегодня могут считаться социальными институтами, поскольку вещают для разных социальных групп, характеристика которых складывается по возрастному, гендерному, профессиональному и ряду других признаков [Коротков, Шамина, 2022].

В рамках изучения журналистики в контексте международной деятельности, эксперты также акцентируют внимания на тесной взаимосвязи журналистики с актуализацией мировоззрения социальных групп, поскольку инструментом журналиста все чаще выступают средства подбора фактов, оценок и комментариев, которые злободневны и значительны в данное время.

В наши дни для журналиста взаимодействие с общественными институтами и людьми — ключевая квалификационная категория и знак качества. Уделять навыкам социального общения журналист должен самое пристальное внимание. И речь здесь идет не только об умении задавать вопросы для получения информации в формате «что, где, когда», сколько об устойчивом эмоциональном интеллекте. Это более обширная категория и фундаментальный навык. Это высокая ступень социального общения, определяющаяся как способность управлять своими и чужими эмоциями, умение их распознавать и использовать полученную информацию для того, чтобы направлять собственное мышление и действия.

Эмоциональный интеллект — понятие, которое вошло в педагогический тезаурус недавно и его применение в разных предметных областях активно изучается. В 1920 году американский

психолог Эдвард Торндайк впервые обозначил термин «социальный интеллект», как способности человека разумно действовать в межличностных отношениях. В более поздних работах Дж. Майер и П. Саловей уравняли понятие социального и эмоционального интеллекта как тождественные [Готман, Деклер, 2019]. Сегодня самой тиражируемой и общепринятой концепцией эмоционального интеллекта является модель журналиста Д. Гоулмана, выдвинутая в 1993 году. И в том, что одним из видных теоретиков понятия стал именно журналист, еще раз усматривается особая необходимость представителей этой профессии в подобных навыках. По Гоулману, эмоциональный интеллект состоит из пяти основных компонентов: самоосознанность, мотивация, социальные навыки общения, эмпатия, управление своими эмоциями [Гоулман, 2022].

Поскольку три последних входят также в профессиональный стандарт журналиста, вопрос о необходимости формирования эмоционального интеллекта на всех стадиях подготовки — от юнкоров до студентов профильных факультетов вузов — является актуальным. И чем раньше эта работа начнется, тем более эффективной и разносторонней она может быть. Умение налаживать связи, договариваться и сопереживать способствуют духовному и нравственному и личностному развитию.

Отмечу, что в настоящее время структурированного и практически описанного опыта применения образовательных практик, формирующих эмоциональный интеллект у юнкоров, получающих подготовку в системе учреждений дополнительного образования, не существует. Поэтому мною в качестве эксперимента социальная журналистика была выделена в отдельный образовательный модуль программы, где социальные проблемы выступают в роли объектов журналистского исследования, создаются публикации и сюжеты, разрабатываются и проводятся социальные акции. По сути, это расширенное применение одного из методов познания действительности, применяемых в журналистике — метода включенного наблюдения, при котором журналист является не просто наблюдателем, а участником событий [Соков, 2002].

В случае с социальной журналистикой он трансформируется в метод обучения погружением, где нужные навыки отрабатываются в границах заранее определенного тематического сценария. Юные журналисты исследуют социальную проблему, в результате чего формируется их собственный эмоциональный интеллект. Зафиксированный в качестве личного опыта, он тиражируется в процессе передачи в информационное пространство. В качестве базовых определены подходы: личностный как максимальная ориентация на героя, его чувства и эмоции; гуманистический — изменять мир через познание своего отношения и его трансляцию; деятельностный — создавать медиапродукты, значит оставлять свой опыт в памяти и делиться им, и деятельностный — создание фильмов и проведение социальных акций через сотворчество и сопереживание с героями [Зинсер, 2022].

Для юных авторов (речь идет об учениках объединения в возрасте от 12 до 17 лет) были созданы условия погружения в жизнь слабослышащих детей из Новосибирской областной общественной организации «Счастье слышать». Никто из десяти юнкоров не имел опыта общения с детьми с ОВЗ, не представлял себе, как они выглядят, а двое даже боялись их. Период обучения в рамках модуля продолжался с ноября 2021 по декабрь 2022 года. Детьми под моим руководством было проведено две акции по сбору новогодних подарков для слабослышащих детей, сделанных руками воспитанников творческих объединений по направлению «декоративно-прикладное искусство»; юнкоры и слабослышащие дети провели совместный кулинарный мастер-класс. Всю историю своего знакомства и дружбы юные журналисты отразили в короткометражном фильме об основательнице организации «Счастье слышать» Т. Тайлаковой.

Оценка итогов социального погружения была основана на анкетировании участников эксперимента, а также педагогическом наблюдении за юнкорами. Ее целью была фиксация в рефлексии юнкоров основных критериев эмоционального интеллекта. Весь полученный опыт должен был уложиться в его структурные основы: внимание (осознание и понимание себя и других), контроль мыслей, эмоций и потребностей, позитив и мотивация, эмпатия (возможность поставить себя на место другого и найти обоснование его поступкам), эффективное

общение и эмоциональное мышление (навык, не позволяющий эмоциям ограничивать наше мышление; развитие мышления при помощи эмоций).

О сформированности категории «внимание» свидетельствует общий вывод юнкоров о наличии социальной адаптации их слабослышащих сверстников пусть и в разной степени, он выразился в заключении следующего содержания: дети с ОВЗ понимают речь «обычных», зачастую разделяют единые с ними увлечения и ценности. Далее в анкете все юнкоры отметили: корректный и вежливый подход является важной составляющей общения.

Признаком эмпатии, отраженной в документальном исследовании юнкоров, стало выделение ожиданий слабослышащих от общества. Из всего потока полученной информации юные авторы выделили и через интервью отразили социальную проблему: на данный момент инклюзия слабослышащих детей минимальна, реализуется исключительно представителями самого сообщества или неравнодушными общественниками. Эффективное общение и эмоциональное мышление они продемонстрировали в итоговых ответах на вопросы анкеты о причинах исследуемой проблемы — государственные инициативы чаще привязаны к «тематическим датам». Через собственные прожитые эмоции и эмпатию участники эксперимента предложили решение: слабослышащим нужна не жалость, а дружеское искреннее общение, адаптированное содействие в приобщении к культурному и духовному наследию, полезный досуг. Через авторский документальный фильм юнкоры раскрыли социально-позитивные стороны общения со слабослышащими сверстниками и их родителями, транслировали важные нарративы для людей, которые не интересуются жизнью этой социальной группы, неадекватно на нее реагируют или боятся.

Итоговым выводом стал следующий — детям с ОВЗ нужна не жалость, а социальное партнерство на равных, «они — такие же как мы». К такому же выводу пришли и первые зрители фильма (50 детей в возрасте от 12 до 17 лет). Позитивные изменения в восприятии детей с нарушениями слуха, к которым пришли юнкоры в процессе социального погружения, они транслировали в общественное сознание через свое творчество. На этом примере мы можем проследить влияние индивидуального эмоционального интеллекта на коллективный, механизм формирования чувства эмпатии и гражданской ответственности.

Эмоциональный интеллект — это не только общение и социальное развитие личности, но и двигатель гуманитарного знания. Выявление и описание характеристик слабослышащих детей и их родителей как социальной группы со своими особенностями (сформированными под влиянием определенных факторов) вносит ощутимый вклад в изучение общественных связей и механизмов взаимодействия разных людей друг с другом. Таким образом, метод социального погружения демонстрирует эффективную и устойчивую практику формирования эмоционального интеллекта юных журналистов.

Литература

1. Готман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: Почему он значит больше, чем IQ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 544 с.
3. Зинсер У. Как писать о людях // Зинсер У. Как писать хорошо: классическое руководство по созданию нехудожественных текстов. Москва: Альпина Паблишер, 2022. 96–111с.
4. Коротков А. В., Шамина О. А. Журналистика как наука: от предметной области к преподаванию // *Вестник МГИМО Университета.* 2011. № 1. С. 307–308. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zhurnalistika-kak-nauka-ot-predmetnoy-oblastik-prepodavaniyu (дата обращения: 10.04.2023).
5. Краснопеева Е. Н. Развитие эмоционального интеллекта как средство духовно-нравственного воспитания детей // Просвещение и познание. 2022. № 2(9). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-kak-sredstvo-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-detey (дата обращения: 12.04.2023).
6. Соков А. И. Формула мастерства: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 62 с.
7. Эмоциональный интеллект. 10 лучших статей Harvard Business Review. Москва: Альпина Паблишер, 2023. 188 с.

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

Marina A. Kuksa
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Гладкая, канд. пед. наук
marina_kuksa@mail.ru

УДК 37.02

Притча как основа взаимодействия учителя и ученика

Аннотация. Описаны особенности, цели и трудности взаимодействия между учеником и учителем. Автор считает проблему самоидентификации ученика и учителя в педагогическом взаимодействии актуальной и предлагает использование притчи на занятиях «Разговоры о важном» в качестве эффективного решения проблемы.

Ключевые слова: взаимодействие учителя и ученика, педагогическое взаимодействие, притча, «Разговоры о важном».

The parable as the basis of the teacher-student interaction

Abstract. The article describes the characteristics, purposes and difficulties of the teacher–student interaction. The author considers the student's and the teacher's self-identification in the teacher–student interaction to constitute a relevant problem and suggests the use of parables in the Conversations about Important Things lessons as an effective solution.

Keywords: teacher–student interaction, pedagogical interaction, parable, Conversations about Important Things.

Взаимодействие между людьми является одной из составляющих частей общения, а также средой индивидуального и духовного проявлений человека. Главная цель любого взаимодействия — это достижение взаимопонимания. Педагогическое взаимодействие включает в себя воспитательный, развивающий и обучающий компоненты, где воспитательный компонент отвечает за формирование нравственных идеалов, моральных ценностей; развивающий — постоянное совершенствование, познание окружающего мира; обучающий — трудолюбие, стремление к достижению цели, результатам. Другими словами, взаимодействие между педагогом и обучающимся должно позволить им, во-первых, принять моральные принципы и личностные особенности друг друга; во-вторых, осознать свои недостатки и достоинства и перенять опыт у другого участника взаимодействия для дальнейшего развития; а также прийти к единой цели и условиям ее достижения.

Однако в связи с быстро изменяющимися процессами и явлениями в обществе, политике, семейной сфере, технологическим развитием, педагогическое взаимодействие между учителем и учеником становится затруднительным. Современный ребенок растет в постоянно меняющейся обстановке, привыкая видеть то, что его окружает «в кадрах», то есть поверхностно, поскольку не успевает воспринимать и осмысливать все события вокруг него: такой тип мышления называют клиповым. В этой же среде работает и педагог, который, помимо уроков, участвует в олимпиадах, конкурсах, проходит курсы повышения квалификации, заполняет отчетности, может иметь классное руководство. Все это сужает взаимодействие ученика и учителя только к одному компоненту — обучению. Предметные цели становятся приоритетными над воспитательными и развивающими, педагогу и ученику некогда провести беседу, рассказать о чем-то жизненно важном. Таким образом, и учитель и ученик теряют смысл общения, то есть больше не понимают, кем они являются в педагогическом взаимодействии.

В соответствии со всем вышесказанным, **проблема** исследования выражается в самоидентификации учителя и ученика в педагогическом взаимодействии. Для решения проблемы необходимо ответить на следующие вопросы: «Кто такой учитель?», «Кто такой ученик?».

С 05.09.2022 года в образовательной системе появилось новое направление — занятия «Разговоры о важном». Уроки начали проходить во всех школах России с первого по одиннадцатый класс. Глава Минпросвещения России, Сергей Кравцов, пояснил, что на данном уроке будет обсуждение тех вопросов, которые интересуют школьников и учителей. Эти занятия могут быть эффективным способом самоопределения учителя и ученика в педагогическом взаимодействии, поскольку являются регулярными, имеют программу, включающую актуальные вопросы воспитания и развития, а также предполагают обсуждение глобальных проблем современного мира. Например, Р. А. Салимова выделяет разделы «Историческая память» (где учитель может передать опыт прошлого детям, а дети могут оценить его с их настоящим); «Преемственность поколений» (где учитель и ученик найдут схожие и отличные черты характера, ценностей, мировоззрения); «Патриотизм» (где каждый может оценить себя как гражданина и патриота нашей страны); «Доброта, добрые дела» (где каждый может проанализировать свои поступки), что доказывает, что каждый раздел занятий необходим для самосознания, поиска путей развития и понимания других людей, что может помочь учителю и ученику понять друг друга.

При каких условиях занятия «Разговоры о важном» могут быть результативными? В нашем исследовании основой педагогического взаимодействия становится притча, использование которой на уроках «Разговоры о важном» будет актуально по следующим причинам.

1. ***Притча является одним из способов самосознания***. Притча — это древний литературный жанр, начавший свой путь еще в Библии. Притчи Христовы и Евангельские Притчи являлись наставлениями и поучениями для людей, содержащими нравственные уроки о жизни. Притчи характерны своим языком, которым сказитель не осуждает человека, но осуждает порок, а также благодаря которому слушатель или читатель ставит себя на место героев притчи и становится лицом к совести.

2. ***Притча соответствует особенностям современного ребенка***. Как уже было сказано ранее, в настоящее время молодое поколение характеризуется клиповым мышлением, поэтому притча, имея краткое и емкое содержание, необычный язык и стиль написания и, являясь новым для детей жанром, а также имея возможность быть преподнесенной детям как в качестве текста, так и в качестве аудио-, видеоматериалов, может стать интересной для учеников.

3. ***Притча является открытием для каждого***. Читатель или слушатель может найти ответ на интересующий его вопрос в притче. Как и любое литературное произведение, притча подразумевает единую истину, однако каждый читатель получает разные эмоции и чувства при прочтении. Поэтому педагог и ученик смогут поделиться своими мыслями по поводу сюжета и основной идеи притчи, придя к единому выводу, единой цели.

Таким образом, **целью** исследования является изучение притч как приема самоидентификации ученика и учителя в педагогическом взаимодействии на занятиях «Разговоры о важном».

Анализируя научные труды Н. А. Некрасовой, З. В. Макатова о духовном совершенствовании личности и М. В. Салтыковой, П. М. Волоховой о приеме притчи как интерактивного метода научения и воспитания эмоциональной сферы личности на уроках ОБЖ, можно прийти к выводу, что притчи являются эффективным методом воздействия на сознательное и бессознательное в человеке, активизируя творческое мышление, что основой самосовершенствования личности являются самопознание, самовоспитание и саморегуляция.

Для исследования были выбраны притчи, которые отражают взаимодействие учителя и ученика: «Собака — первый учитель», «Достоинства учителя», «Когда начинать воспитывать», «Совершенство и Совершенство».

Прочитаем притчу «Собака — первый учитель». В соответствии с этой притчей, учителем может стать любой: человек, животное, событие — все вокруг учит нас. На занятии «Разговоры о важном» с данной притчей можно работать следующим образом: ребенок решает задачу (анализирует и делает вывод сам), в какой ситуации он является учителем, а в какой — учеником. Например: «Я» — учитель своей собаке, научил ее отвечать на команды; «Я» — ученик для своей собаки, она научила меня справляться со своими страхами.

Стоит отметить, что учитель должен обладать определенным набором качеств, чтобы поистине считаться учителем. Обратимся к притче: «Достоинства учителя». Она указывает на то, что учителем может стать тот, кто может дать ученику то, что ему нужно. В работе с этой притчей ребенку необходимо найти в себе качество, при наличии которого он является учителем либо нет. Например: «Я» — учитель, если собака выполняет мои команды (я научил ее), «Я» — не учитель, если собака меня игнорирует (я не могу ее научить).

Притча «Когда начинать воспитывать» состоит в том, что человек становится учеником с рождения, в том числе учеником духовности и нравственности. Его учителями могут быть родители, книги, Библия и первый опыт.

Главная мысль притчи «Зачем учителю ученики» заключается в том, что во взаимодействии учителя и ученика происходит взаимообмен знаниями и опытом. Как ученик учится у учителя, так и учитель учится у ученика. Таким образом, работая с притчей. ребенку необходимо указать такие полученные знания, либо переданные знания, при которых им обретается опыт. Например: «Я» — учитель, помог разобраться в мобильном телефоне бабушке, она научилась им пользоваться, а взамен обрел опыт умения донести информацию, повысил свою самооценку, появилась мотивация развиваться в мобильных устройствах. «Я» — ученик, не подготовился к контрольной работе, в итоге получил «двойку», мой опыт — рассуждение, в котором начинаю вспоминать, что мне мешало, в итоге контрольная была не такая уж сложная, в следующий раз поступлю по-другому.

Однако в соответствии с притчей «Совершенство и Совершенство» в результате проб и ошибок, которые мы совершаем, пока мы учимся, мы достигаем совершенства, которое становится «новым» взаимодействием учителя и ученика, потому как совершенство преображает жизнь двоих и рождает между ними нечто новое — «иное» взаимодействие, «новое рождение». В работе с этой притчей педагог или ученик решает следующую задачу: «Я» — учитель, который ребенка силой заставил переписать ответ шесть раз, казалось бы, отношения испорчены, но со временем ребенок начинает думать о формулировании правильного ответа, не торопится его написать, и учитель уже овладевая прозорливостью, лишний раз похвалит за написание правильного ответа. «Я» — ученик, написал в рабочей тетради плохое слово, учитель вырвал страницу и попросил переписать всю страницу, отношения испорчены, ребенок не услышал новой темы урока, учителю стало необходимым индивидуально позаниматься с учеником, а ученик пропустил игру во дворе со сверстниками.

Таким образом, анализируя притчи, можно прийти к выводу о том, что притчи могут предоставить возможность ученикам и педагогу представить себя в разной роли и понять, в какой ситуации какую роль они занимают, то есть могут стать решением проблемы самоидентификации учителя и ученика в педагогическом взаимодействии на занятиях «Разговоры о важном».

Литература

1. Климова М. В. Педагогическое взаимодействие: возможности гуманизации. https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-vozmozhnosti-gumanizatsii (дата обращения: 05.10.2023).
2. Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества. https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennogo-obschestva (дата обращения: 05.10.2023).
3. Некрасова Н. А., Макатов З. В. Духовное совершенствование личности. https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnoe-sovershenstvovanie-lichnosti (дата обращения: 02.03.2023).
4. Притчи.ру: [Электронный ресурс]. URL: https://pritchi.ru (дата обращения: 02.03.2023).
5. Салтыкова М. В., Волохова П. М. Прием притчи как интерактивный метод научения и воспитания эмоциональной сферы личности на уроках ОБЖ. https://cyberleninka.ru/article/n/priem-pritchi-kak-interaktivnyy-metod-naucheniya-i-vospitaniya-emotsionalnoy-sfery-lichnosti-na-urokah-obzh (дата обращения: 02.03.2023).
6. Салимова Р. А. Разговоры о важном. https://cyberleninka.ru/article/n/razgovory-o-vazhnom-1 (дата обращения: 05.10.2023).

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

Tamara V. Filimonova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. А. Жданова, канд. пед. наук
tomafilimonova1983@gmail.com

УДК 371.8

Актуальность возрождения уроков рукоделия для духовно-нравственного воспитания девочек

Аннотация. Изучение различных литературных источников доказывает, что рукоделие как вид декоративно-прикладного искусства может являться прекрасным инструментом для духовно-нравственного воспитания девочек. Выделяется совокупность средств, способствующих на данных уроках духовно-нравственному возрастанию учащихся.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, рукоделие, декоративно-прикладное искусство, духовные добродетели, творчество, воспитание девочек, творческие способности.

Returning handiwork to school curriculum: The relevance for girls' spiritual and moral education

Abstract. The paper examines various literature sources describing handiwork as a species of applied arts that is perfect for girls' spiritual and moral education. The author identifies a group of methods and tools that promote spiritual and moral growth of students at handiwork lessons.

Keywords: spiritual and moral education, handiwork, applied arts, spiritual virtues, creative work, moral education of girls, creative skills.

Ни для кого не секрет, что человек состоит из тела, души и духа. Как утверждала философия в свое время, человек триедин. Также нас учит православное учение о человеке, что по замыслу Создателя тело должно подчиняться душе, а душа — духу. Но сейчас в обществе все наоборот. Тело и все его потребительские инстинкты главенствуют над душой и духом.

Ежегодный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» проводил мониторинг ценностных ориентаций современной молодежи 2021–2022 годов. И на вопрос о том, на кого Вы хотели быть похожими? Дети отвечают: «Ни на кого». В сравнении с 2021 в 2022 году таких ответов стало больше. Но ведь ребенок в процессе своего взросления проходит такие стадии, как имитирование, подражание и идентичность. Таким образом формируется духовно-психическая безопасность личности. Метод положительного примера служит важным инструментом для формирования духовных потребностей у детей.

В последнее время все острее ощущается необходимость воспитывать в нынешнем поколении духовно - нравственные ценности. Без духовности человек становится бесчувственным, циничным и эгоистичным. Теряя главную часть своей сущности, он перестает быть целостным.

По словам Виктора Франкла, «духовность человека — это не просто его особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которое свойственно и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному. Самолет не перестает быть самолетом, когда он движется по земле, хотя он может, и ему по-

стоянно приходится двигаться по земле! Но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе, необязательно противостоя самому себе. Эта возможность и есть существование (экзистенция), а существовать — значит постоянно выходить за пределы самого себя» [Франкл В., 1990, с. 34] Так вот, выходить за пределы самого себя человеку помогает творчество, к которому относится и рукоделие.

Рукоделие как вид декоративно-прикладного искусства может являться прекрасным инструментом для духовно-нравственного воспитания. Такое творчество способствует формированию положительного отношения к ручному труду, повышает интерес и уважение к самобытной и разнообразной культуре и традициям нашей Родины. Данный вид искусства настолько разнообразен, что «составить словник названий современных видов рукоделия довольно сложно ввиду экстралингвистических причин: рукоделие является способом выражения самореализации человека, проявления его творческой индивидуальности, при этом сферы применения креативных способностей очень разнообразны, так же, как разнообразны и те материалы (ткань, бисер, бумага, мыльный раствор и т. д.), которые становятся основой для создания техники» [Плотникова А. М., 2013, с. 154]. Все же рукоделие можно определить как способность изменять пространство своими руками. Это микромир творчества с его макро возможностями, богатый пласт культуры и традиций нашего народа. Надо отметить, что рукоделие — это в большей степени женский вид декоративно-прикладного искусства. Но встречаются и мужчины, которые занимаются таким видом творчества. Девочки более усидчивы, более терпеливы, а эти качества необходимы для данного вида занятия. Но, в свою очередь, девочки более эмоциональны. Польза от занятия рукоделием колоссальная: снимает усталость и напряжение, улучшает память и внимание, развивает мелкую моторику, выравнивает гормональный фон у подростков, развивает фантазию и воображение, учит ставить цели, планировать и доводить дело до конца, воспитывает добродетели через историю традиций и уважение к ручному труду любого человека. И надо сказать, что девочки — это будущие жены, мамы, и этому женскому предназначению надо тоже учить с юного возраста. А рукоделие учит созерцанию, которое поможет девочке в будущем создать уют и благоприятную атмосферу в своей семье.

Обрсоюз в 2021 году провёл всероссийское анкетирование родителей и учителей школ, посвящённое вопросам воспитания детей. Исследование было организовано во всех федеральных округах Российской Федерации по заказу «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». В разделе «самовыражение и современное искусство» в сфере эстетического воспитания родители учеников считают самым главным — это создание условий для занятия творчеством и самовыражение в разных видах искусства. Но педагоги высказываются о данной тематике как об одной из самых сложных, т. к. существует ряд проблем. Конкретно в уроках рукоделия такой проблемой является отсутствие мотивации. Ребенок, у которого не получается с первого раза какой - то вид рукоделия, теряет интерес. Вторая проблема — такой урок не рассчитан на одновременно большое количество детей, т. к. необходимо педагогу больше времени уделять каждому ребенку.

В данной работе с помощью метода исследования педагогического опыта рассмотрены варианты и способы проведения уроков рукоделия. Так, например, А. И. Калюшина в своей статье описывает, что в ходе апробации учебно-методического комплекса «Рукоделие» по предмету «Технология» на базе СОШ № 17 г. Чебоксары была создана экспериментальная площадка, в рамках которой проходили уроки технологии по новому учебно-методическому комплексу, а также организована лаборатория «Эксперимент», объединившая учителей технологии г. Чебоксары. Данное пособие имеет национально-региональную направленность, т. е. посвящено изучению особенностей и общих черт различных видов рукоделия чувашского народа. «В процессе обучения использовались современные методы обучения и контроля знаний, умений и навыков: мультимедийные презентации по каждому разделу, демонстрация наглядных изделий, выставки готовых работ учащихся, выполнение заданий в рабочих тетрадях, тестиро-

вание, анкетирование, изготовление технологических карт, творческое проектирование и т. д.»[Калюшина, 2011, с.74]

В. Б. Коновалова для овладение творческой деятельностью учащихся использовала «аудиальные и визуальные средства во время экскурсий в музеи, выставочные залы, встреч с мастерами по профилю работы детского объединения» [Коновалова, 2004, с. 10].

А также и в других изученных исследовательских работах были выделены следующие инструменты, которые использовали педагоги для проведения уроков рукоделия (технологии): презентации, конкурсы, мастер-классы, открытые уроки, экскурсии в музеи, фестивали и ярмарки.

Наблюдения за эмоциями, поведением детей в процессе работы и после ее завершения доказывают, что детям очень нравится показывать сделанные своими руками работы родителям, родственникам, друзьям и учителям. А результат творчества учащихся является отражением их уникальной и неповторимой личности. С помощью него можно выделить, какими видами творческих способностей наделен ребенок в данный момент и какие надо развивать.

В течение нескольких столетий рукоделие входило в перечень обязательной программы образования девочек наравне с танцами и хорошими манерами. Рукоделием занимались не только высшее сословие общества, но и любая крестьянская девушка должна была сделать своими руками себе приданное. Сейчас такой необходимости нет. Но ведь это наша история и традиции, о которых необходимо рассказывать детям.

Россия богата не только ресурсами, землями и природой, но в первую очередь богата народом, историей которого надо делиться с детьми. Существуют наши современники, которыми можно и нужно восхищаться, их целеустремленностью и любовью к жизни. Это живые люди, с которыми можно общаться и брать с них пример. Например, у Антонины Тропиной, 80-летней жительницы Троицка, врождённое отсутствие обеих кистей рук. Она вышивает прекрасные картины крестиком и гладью. Среди таких мастериц есть и мужчина, житель Свердловска. Он вышивает свои картины без рук и ног. Шутит, что свои картины знает назубок, т. к. вышивает ртом уже более 8 лет. И, конечно, нельзя не вспомнить святых царских страстотерпцев Романовых. Известно, что Александра Федоровна в любое свободное время бралась за вышивку или вязание и дочерей приучала к этому с раннего детства. Она считала это занятие исключительно полезным и важным для любой женщины. Государыня устраивала благотворительные крупные выставки и ярмарки, а все вырученные деньги направляла в социальные фонды помощи.

Неповторим и необычайно красочен мир кукольного театра. Если научить детей создавать кукольный театр на руку или пальчиковый театр, а затем поставить самостоятельно сказку, то это позволит замотивировать ребенка на весь творческий процесс от начала до конца.

Вот таким может быть познавательным, благородным и, безусловно, мотивационным урок рукоделия. В процессе созидающего творчества в нас действует один закон. И это закон любви. А любовь — высшая духовная добродетель, которую необходимо взращивать в ребенке.

Литература

1. Калюшина А. И. Учебно-методические разработки по изучению национальных видов рукоделия как средство совершенствования качества технологического образования учащихся // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2011. № 1 (69). Ч. 2. С. 71–76.
2. Коновалова В. Б. Средства обучения для развития творческой активности подростков в дополнительном технологическом образовании (на примере занятий рукоделием). Автореф. дис. … канд. пед. наук / Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров, 2004. С. 10.
3. Плотникова А. М. Становление терминологии современного рукоделия // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 31 (322). С. 154–156.
4. Франкл В.Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990, С. 34.

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

Elena Yu. Chaschina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Гладкая, канд. пед. наук
elena1975chaschina@gmail.com

УДК 378

Виртуальные и традиционные экскурсии в духовно-нравственном воспитании школьников

Аннотация. Рассматривается применение виртуальных и традиционных экскурсий в процессе духовно-нравственного воспитания школьников. Раскрывается содержание понятий «виртуальная экскурсия» и «традиционная экскурсия», сравниваются их характерные признаки. Делается вывод о возможности выполнения стоящих перед преподавателем задач как при помощи традиционного, так и виртуального экскурсионного процесса. При этом использование виртуальных экскурсий позволяет достигать поставленных целей с существенной экономией ресурсов (финансовых, временных, организационных).

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, виртуальная экскурсия, экскурсия, сравнение традиционных и виртуальных экскурсий, эмоционально-ценностное восприятие.

Virtual and traditional excursions in the spiritual and moral education of schoolchildren

Abstract. The article discusses the use of virtual and traditional excursions in spiritual and moral education of schoolchildren. The author identifies the content of the concepts ‘virtual excursion’ and ‘traditional excursion’ and compares their characteristic features. The conclusion is made that both traditional and virtual excursions allow the teacher to achieve educational goals, while virtual excursions make it possible to save a significant amount of resources (financial, time, organizational).

Keywords: spiritual and moral education, virtual excursion, excursion, comparison of traditional and virtual excursions, emotional and value perception.

Духовно-нравственное воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы. Экскурсии — одно из эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности школьника, способствующее осуществлению данного процесса, поскольку, помимо познавательной и образовательной, они выполняют также и воспитательную функцию. Экскурсии представляются необходимой составляющей в решении задачи духовно-нравственного воспитания, так как создают условия эмоционально-ценностного восприятия. Значимость эмоционального переживания, опыта нравственных чувств в становлении личности является утвердившимся положением в отечественной психолого-педагогической науке. Благодаря наглядности и обязательному сочетанию рассказа с демонстрацией визуального материала, эффективность процесса духовно-нравственного воспитания увеличивается. «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и — ребенок усвоит их налету» [Ушинский, 1949, с. 267–268].

Использование экскурсий в педагогике в России имеет давние традиции: учителя-новаторы второй половины XVIII века стали активно применять в практической деятельности природоведческие прогулки-экскурсии. Одним из первых организаторов экскурсионной работы с детьми был декабрист И. Д. Якушенко. Во второй половине XIX века при поддержке официальных властей экскурсии начинают использоваться в качестве одного из средств морально-религиозного воздействия на учащихся. В начале XX века Владимир Александрович Гердт выдвинул на

первый план воспитательное значение экскурсии: интеллектуальное, эмоциональное и морально-этическое [Гердт, 1928, с.136]. При этом в течение многих лет приоритет отдавался подготовке большого количества статистических данных, фактов, дат, поскольку информация не была общедоступной. В настоящее время меняются формы и методы подачи материала, акцент смещается в сторону наличия интерактивных элементов, происходит внедрение инновационных технологий. Использование цифровых образовательных ресурсов решает вопрос важности наглядно-образного представления материала, способствует повышению интереса учащихся к затрагиваемым темам. В последние десятилетия создано большое количество различных виртуальных экскурсий, их можно применять в ситуации недоступности достопримечательных объектов, необходимых для раскрытия выбранной темы, по причине организационных, финансовых или др. сложностей. Например, при прохождении курса ОРКСЭ, для изучения внутреннего убранства храмов разных конфессий, традиций поведения в ритуальных сооружениях при отсутствии возможности их реального посещения, обучающиеся могут побывать в православном храме, буддийском дацане, мечети и синагоге, с помощью виртуального образовательного путешествия «Москва многоконфессиональная». На сайтах множества музеев имеются виртуальные туры, содержание которых способствуют раскрытию тем духовно-нравственной направленности (на сайте Русского Музея — виртуальный тур «Дом и семья. Картины мирной жизни»).

К вопросу использования традиционных экскурсий в воспитательном процессе обращаются в своих работах И. М. Гревс, В. А. Герд, М. В. Селина, В. А. Сластёнин, Н. И. Радвил, В. И. Павлов, Т. Е. Васильева, Н. Н. Поздникина, Т. П. Бакурова, Е. П. Дударенко, Э. Д. Оганесян, М. В. Ухтинская. Виртуальные экскурсии и мультимедийные технологии в организации учебного и воспитательного процесса в образовательных учреждениях рассматриваются Т. Е. Максимовой, Н. В. Устюжаниной, Н. П. Шитяковой, Е. В. Щербаковой, А. В. Порываевым, Д. Н. Дзюбой.

Целью исследования является попытка оценить возможность выполнения стоящих перед преподавателем задач в ходе духовно-нравственного воспитания обучающихся при помощи традиционного и при помощи виртуального экскурсионного процесса. Ставятся задачи раскрыть содержание понятий «виртуальная экскурсия» и «традиционная экскурсия», рассмотреть и сравнить их характерные признаки.

Автор учебного пособия «Педагогика» В. А. Сластёнин характеризует экскурсию как специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставку, и т. д. [Сластёнин, 2002, с. 321].

Признаки традиционной экскурсии:

1. Реальное посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятников культуры, музеев, предприятий, местности);

2. Наличие темы, определяющей целенаправленность показа объектов;

3. Обязательное присутствие в месте проведения экскурсии экскурсанта, объекта показа и экскурсовода;

4. Перемещение экскурсовода и экскурсантов в пространстве, по экскурсионному маршруту;

5. Проведение строго в определенное время, в конкретном месте;

6. Сочетание изложения теоретических сведений и показа демонстрационного материала (наглядность);

7. Наблюдение, изучение, исследование участниками экскурсии подлинных объектов;

8. Создание ситуаций переживания, эмоционального отклика в процессе встречи с каким-либо историческим событием, произведением искусства, природным явлением, фактом.

Для решения задач духовно-нравственного воспитания первостепенным является создание условий эмоционально-ценностного восприятия события, явления, музейного экспоната; эмоциональная включенность. Традиционная экскурсия, благодаря таким факторам, как событийность («выход из обыденщины», поездка, путешествие) и атмосферность (личное созерцание подлинных объектов) представляет собой уникальное средство воздействия на внутренний мир школьников. Этому способствует также включение в экскурсию интерактивных элементов (квест-маршруты на реальной местности, театрализованные вставки, костюмированные экскурсии и т. д.). Однако использование традиционных экскурсий на регулярной основе весьма затруднительно ввиду

организационных и финансовых сложностей. При подготовке выезда на экскурсию с детьми необходимо учитывать большое количество требований и правил, пройти различные согласования и, кроме того, не все родители могут позволить себе оплатить поездку, вследствие чего доступность подлинных объектов становится проблематичной. Для организации квестов и театральных вставок кроме экскурсовода часто требуется вспомогательный персонал. Таким образом, применение в процессе духовно-нравственного воспитания школьников традиционных экскурсий сопряжено с затратами большого количества человеческих ресурсов, организационными и финансовыми сложностями, ограничено временными и пространственными рамками.

В работе Н. В. Устюжаниной виртуальная экскурсия определяется как организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов (музеи, парки, улицы городов и пр.) с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов [Устюжанина, 2017].

Признаки виртуальной экскурсии:

1. Виртуальное посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятников культуры, музеев, предприятий, местности);
2. Наличие темы, определяющей целенаправленность показа объектов;
3. Отсутствие реального перемещения экскурсовода и экскурсантов в пространстве, по экскурсионному маршруту;
4. Возможность проведения в любое удобное время, в любом месте;
5. Наличие технических средств (компьютер, проектор, интернет);
6. Возможность для учащихся самостоятельного изучения экскурсионных объектов;
7. Отсутствие дополнительных временных и финансовых затрат;
8. Сочетание изложения теоретических сведений и показа демонстрационного материала (наглядность);
9. Создание ситуаций переживания, эмоционального отклика в процессе виртуальной встречи с каким-либо историческим событием, произведением искусства, природным явлением, фактом.

Применение виртуальных экскурсий для организации процесса духовно-нравственного воспитания позволяет преподавателю самостоятельно выбирать интересующую его информацию, скорость и последовательность ее передачи, за достаточно короткое время охватить большой объем интересующих объектов, более эффективно управлять демонстрацией визуального материала. Виртуальные экскурсии могут организовываться как в классно-урочной, так и в дистанционной форме. Кроме того, такой вид экскурсий доступен обучающимся с определенными проблемами здоровья.

В ходе занятий духовно-нравственной направленности с использованием экскурсионного метода перед преподавателем стоят задачи помочь учащимся увидеть объекты, на основе которых раскрывается тема, услышать об этих объектах необходимую информацию, ощутить эмоциональный отклик, выработать отношение к материалу экскурсии, сделать выводы.

Сравнительный анализ признаков традиционных и виртуальных экскурсий и возможности выполнения стоящих перед преподавателем задач показывает, что указанные задачи могут быть выполнены как при помощи традиционного, так и виртуального экскурсионного процесса. При этом применение виртуальных экскурсий позволяет достигать поставленных целей при существенной экономии ресурсов (финансовых, временных, организационных), следовательно, разработка различных видов виртуальных экскурсий, обучение педагогов использованию данного средства является одним из приоритетных направлений развития духовно-нравственного воспитания школьников.

Литература

1. Герд В. А. Экскурсионное дело. Москва: Гос. Издательство. 1928. 136 с.
2. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Под ред. В. А. Сластенина. — Москва: Издательский центр «Академия». 2002. — 576 с.
3. Устюжанина Н. В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya (дата обращения: 20.04.2023).

4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т.6: Родное слово: кн. для детей: год 1-й и 2-й. Родное слово: кн. для учащих./ под ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского и В. Я. Струминского. — Москва; Ленинград. 1949. — С. 267–268.

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

Sofia M. Chernikova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. А. Жданова, канд. пед. наук
gurbanovasm@mail.ru

УДК 374

Становление духовно-нравственных ценностей личности ребенка в процессе художественного образования

Аннотация. Рассматривается проблема несоответствия ожидаемых результатов художественного образования в процессе формировании духовно-нравственных ценностей реальным результатам. Обосновывается идея о том, что необходимо духовно-нравственно развивать детей посредством художественного образования. Целью является анализ изучения мнения известных педагогов о важности формирования ценностей через изобразительное искусство. Делается вывод, что художественное образование является одним из важных средств в становлении духовно-нравственных ценностей личности ребенка.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, формирование ценностей, художественное образование, изобразительное искусство.

Developing the child's spiritual and moral values through art education

Abstract. The article focuses on the discrepancy between the expected and actual results of art education in terms of forming spiritual and moral values. The author provides arguments in favor of the need to spiritually and morally develop children through art education. The article analyzes the opinions of famous teachers on the importance of forming values through visual arts. The author comes to the conclusion that art education is an important means of the formation of the child's spiritual and moral values.

Keywords: spiritual and moral values, formation of values, art education, visual arts.

Один из основополагающих аспектов в развитии личности — становление духовно-нравственных ценностей. Основа воспитания человека — стержень, который необходимо помочь сформировать с самого раннего детства, это те духовно-нравственные качества, ориентиры, опираясь на которые, человек будет обусловливать каждый выбор в своей жизни.

Современные события катализировали процесс формулирования и определения традиционных ценностей, отражающих концепцию мировоззрения русского народа на государственном уровне.

Под духовно-нравственными ценностями разные авторы рассматривают общечеловеческие моральные ценности, культурологические аспекты, и религиозно-философское мировоззрение. К. Д. Ушинский в своем труде «Педагогическая антропология» обозначает, что в России педагогика не может существовать отдельно от христианства, что христианская идея является сущностью русского народа, воспитания и образования. Он писал: «Христианская идея выведена из глубокого понимания души человеческой и ее законов. Христианство дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию. … Христианство имеет сильное влияние на возвышение уровня народной нравственности» [1].

Процесс формирование системы ценностей у детей приходится на возраст 9–12 лет и закладывается педагогами, так как с 7 лет авторитетным взрослым перестает быть родитель и важно, чему и как на вербальном и невербальном уровне обучит его учитель, какие основы заложит в ученика.

Проблема несоответствия возможной потенциальной пользы художественного образования как средства становления духовно-нравственных ценностей реальным результатам требует особого исследования с учетом современных реалий. Современные тенденции имеют ряд негативных пунктов, направленных на либерализацию и деградацию нравственных ценностей, выдвижение на первый план материальных и нетрадиционных ценностей. В связи с этим возрастает роль воспитания, привития и формирования подрастающему поколению традиционных нравственных ценностей.

Как писал Л. С. Выготский, суть искусства заключается в преображении, преломлении чувства, знания, впечатления в душе человека, и побуждении его к поиску истины, возвышении над самим собой [2].

Художественное образование, приобщение детей к мировому искусству, является мощнейшим инструментом, способным воспитывать через созерцание и творческую деятельность в душе ребенка такие духовно-нравственные качества, как милосердие, сострадательность, мужество, патриотизм, терпение и проч.

В задачу занятий изобразительным искусством входят все аспекты духовно-нравственного воспитания, включая эстетическое воспитание. Именно в творческой деятельности, воздействуя на эмоционально-чувственную сферу, развивается духовно-эстетическая активность личности ребенка — возвышая и развивая эстетический вкус.

Для того, чтобы воспринимать красоту необходимо самому педагогу постоянно развиваться и стремиться быть «душевно красивым, глубоким, стоять на правильных жизненных позициях» [3], как наставляет нас Д. С. Лихачев.

«Эстетическое воспитание — это воспитание у учащихся способности к полноценному восприятию прекрасного в жизни, природе, искусстве, науке и обществе. Прекрасное воздействует на ум, душу, волю, обогащает духовный мир человека», — определяет Н. Н. Ростовцев [5].

Изобразительное искусство объединяет художественно-эстетическое восприятие произведений искусства и практическую художественно-творческую деятельность. Деятельность педагога в такой широкой сфере, как воспитание в искусстве, творчестве, эстетичности показывает, что художественное образование дает ребенку очень многое: дети глубже и тоньше переживают окружающую действительность и художественными способностями стараются выразить свои чувства, переживания, сострадание и заботу о ближних.

Исследования в области методики преподавания рисования велись с глубокой древности. Многие великие художники имели педагогический опыт. С 19 века начали особую подготовку, учредили при Академии Художеств курсы для приготовления учителей и учительниц рисования для учебных заведений России. Великие художники высказывали ценные мысли о методике преподавания в школах. И. Н. Крамской отмечая ценность научных знаний, стремление повысить художественную культуру писал, что «рисование как изучение живой формы есть одна из сторон знания вообще; оно требует такой же деятельности ума, как науки, признанные для элементарного образования». П. П. Чистяков так же считал, что обучение на всех стадиях должно проходить на научной основе. Основные положения методики педагогического наследия П. П. Чистякова до сих пор использует отечественная художественная педагогика. Художники-педагоги выделяют метод использования натуры через наблюдение, всматривание, анализ для развития любви к природе, ближним как ценности.

Тенденции развития искусства 20 века отражали состояние общества. Их точно охарактеризовал И. Е. Репин: «В последнем движении искусства ультрановаторов, как в зеркале, отразилось наше анархическое время. Покалеченные, нравственно униженные рабы, потерявшие совесть, мы развратили и вкусы своей натуры до дикости. В лучших идеях духа мы импотенты… Вглядитесь в нелепейшую мазню декадентства… Это портреты наших душ, наших оплеванных идеалов, без формы, без чувства, без света — малевание способом дикарей».

Д. Н. Кардовский, ученик П. П. Чистякова старался не только поставить «глаз и руку» ученика, но и подчеркивал культурно-просветительскую направленность, старался повысить худо-

жественную культуру учащегося. Важно педагогу использовать возможности и данные нам замечательные условия (музеи, галереи) для усвоения детьми ценности прекрасного, развития эстетического вкуса, чтобы дети могли отличить прекрасное от безобразного и в целом ориентироваться в мире художественной культуры и особенно культуры своего народа [5].

Б. М. Неменский, современный передовой отечественный педагог отмечает важность «формирования эмоционально-нравственного потенциала учащегося, развития зоркости души, опыта смыслового и эмоционально-ценностного восприятия визуального образа реальности и произведений искусства». Педагог при помощи беседы может помочь ученику понять смысл произведения и пробудить переживание, чувственный опыт [4].

В процессе изучения определенных художественных произведений, педагог может воспитывать ценность патриотизма, а также любви и уважения к исторической памяти своего Отечества. Через развитие устойчивого интереса к изучаемому предмету, формируется ценность саморазвития и самообразования. Необходимо, по мысли Д. С. Лихачева, с раннего детства закладывать принципы жизни, приобщать детей к самосознающей жизни, достойной. Необходимо развивать и поддерживать в детях творческую, созидательную деятельность непрерывно [3].

Таким образом, художественное образование является одним из важных средств в становлении духовно-нравственных ценностей личности ребенка.

Литература

1. Берсенева Т. А. Духовно-нравственные ценности и ориентации старшеклассников и учителей. Санкт-Петербург: Издательство Palmarium Academic Publishing, 2015. 6–11.
2. Выготский Л. С. Психология искусства.Москва: Издательство Эксмо, 2019.
3. Лихачев Д. С. Письма о добром. Lihachev.ru. URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/pis_o_dob_i_prek.pdf (дата обращения: 15.03.23).
4. Неменский Б. М. (ред.) Изобразительное искусство, рабочие программы. Москва: Издательство Просвещение, 2013. С. 6–9.
5. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. Москва: Издательство Агар, 1998. С. 13–88.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

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

Iana A. Alekhina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: К. В. Романенчук, канд. пед. наук
yana-ale2002@mail.ru

УДК (091);37(092)

Роль Н. К. Ушинской в популяризации педагогических идей К. Д. Ушинского

Аннотация. Н. К. Ушинская — дочь К. Д. Ушинского, педагога и основателя научной педагогики в России. Она продолжала дело своего отца, активно занимаясь популяризацией его педагогических идей и внося свой вклад в развитие педагогики. Исследование роли Н. К. Ушинской в популяризации идей отца имеет большой научный и практический интерес

для исследователей педагогики и истории образования. Оно позволяет лучше понять и оценить вклад Ушинских в развитие педагогической науки в России и в мире.
Ключевые слова: Н. К. Ушинская, К. Д. Ушинский, педагогическое исследование, Центральный государственный архив Санкт-Петербурга, Институт русской литературы.

The role of N. K. Ushinskaya in popularizing the pedagogical ideas of K. D. Ushinsky

Abstract. N.K. Ushinskaya is a daughter of K. D. Ushinsky, a pedagogue and the founder of scientific pedagogy in Russia. Ushinskaya continued her father's work, actively popularizing his pedagogical ideas and contributing to the development of pedagogy. Ushinskaya's role in popularizing her father's ideas is of great scholarly and practical interest to researchers of pedagogy and history of education. Studying this role makes it possible to better understand and evaluate both N. K. Ushinskaya's and K. D. Ushinsky's contribution to the development of pedagogical science in Russia and in the world.
Keywords: N.K. Ushinskaya, K. D. Ushinsky, pedagogical research, Central State Archive of St. Petersburg, Institute of Russian Literature.

Введение: Надежда Константиновна Ушинская — родилась в 1856 году, одна из дочерей величайшего педагога Константина Дмитриевича Ушинского и основоположника научной педагогики в России, получила образование в одном из престижных заведений Санкт-Петербурга — Александровском институте благородных девиц. Надежда Константиновна внесла большой вклад в популяризацию, освещение и распространение идей отца, способствующих дальнейшему развитию педагогики. Благодаря ей сохранилось большое количество трудов К. Д. Ушинского и до сегодняшних дней работы составляют один из значимых фондов для русской педагогики.

Гипотеза: Дочь К. Д. Ушинского — Н. К. Ушинская внесла значительный вклад в популяризацию идей великого русского педагога, но деятельность ее в советской истории педагогики замалчивалась в силу того, что она выехала в эмиграцию в 1918 году.

Научный контекст: Исследования биографии Н. К. Ушинской в советский период отсутствуют, в современной российской науке есть фрагментарные сведения Т. Г. Гавриловой.

Цель исследования: Целью исследования стало восстановление фрагментов биографии Надежды Константиновны Ушинской, изучение жизни и деятельности и ее роль и вклад в популяризацию педагогических идей Константина Дмитриевича Ушинского.

Методология и методы исследования: Основным методом исследования является метод источниковедения.

Результаты: Первый документ, обнаруженный в Центральном Государственном Архиве — «Свидетельство о призвании гражданке Н. К. Ушинской титутала дворянки», в котором говорится: «Надежда Ушинская, на основании метрического свидетельства, выданного из Санкт-Петербургской духовной консистории 1867 года июня 23-го под № 4174, о законности ее рождения по определению дворянского депутатского собрания 4 января 1868 года причислена в роду ее, совнесением в ту же вторую часть родословной книги, в чем дворянское депутатское собрание надлежащей подписью с приложением печати удостоверяет 1868 года января 6 дня».

Известно, что по возвращении из заграничной командировки с отцом Н. К. Ушинская вместе с сестрой Ольгой учились в Мариинской гимназии и Александровском училище, последующие годы в Киеве, где и закончила свое образование.

О школьной жизни Надежды Константиновны мы можем узнать из статьи К. В. Романенчук «Новые сведения о Константине Дмитриевиче Ушинском из архивов Санкт-Петербурга». В статье представлены уникальные и интересные факты, которые помогают систематизировать биографию и деятельность Великого педагога. Также, нашему вниманию представлены материалы дела об обучение дочерей К. Д. Ушинского — Веры и Надежды Константиновны. Оттуда мы узнаем о годах поступления девочек, об их успеваемости и даже стоимости обучения.

Надежда Константиновна поступила в 3 и 4 классы Александровского училища в 1869 году. В учебных ведомостях можно увидеть изучаемые предметы дочери Ушинского: закон Божий, русский, французский и немецкий языки, арифметика, география, естествоведение, история, рисование и музыка. В статье также указана информация о дополнительных уроках по чисто-

писанию у Н. К. Ушинской и среднем балле по предметам — 9,8. Эти результаты могут только подтвердить успех, трудолюбие и образованность юной Надежды Константиновны.

Обучение Н. К. Ушинской в Александровском училище было недолгим. К. Д. Ушинскому пришлось забрать документы из школы и увезти девочек с собой в Киев.

Следующие материалы, хранящиеся в Институте русской литературы/ Пушкинский дом, дают нам информацию о деятельности Надежды Константиновны в сфере образования.

В 1893 году Надежда Константиновна ведет переписку с Марией Николаевной Стоюниной. В первом письме говорится о предоставленных планах школы для Ушинской: «Многоуважаемая Мария Николаевна, Вы были столь добры предложением мне как-то достать план школы Достоевской, как бы его достать теперь. Я его срисую и пришлю его Вам обратно. Может быть Вы еще знаете школу, планы которой вы могли бы достать? Извините пожалуйста за беспокойство. С истинным уважением, Н. К. Ушинская” В ответе на письмо мы можем узнать, что Мария Николаевна не оставила без внимания просьбу Надежды Константиновны и способствовала нахождению новых планов школ.

Во втором письме Надежда Константиновна пишет Анне Григорьевне Достоевской с благодарностью за участие в ее деле и проделанной работе с планами.

Данные материалы Рукописного отдела создают четкие представления о общественной деятельности Ушинской в образовательной сфере и подтверждают мысли о том, что Надежда Константиновна не только имела огромное значение в популяризации идей К. Д. Ушинского, но и продолжала отцовский путь просвещения.

Немаловажное значение для исследования по теме роли Н. К. Ушинской в популяризации идей К. Д. Ушинского имеет документ из архива Российской Национальной Библиотеки: «Завещание 2 апреля 1914 года. Н. К. Ушинской». В нем Надежда Константиновна завещает 60 000 рублей городу Москва на постановку памятника К. Д. Ушинскому, при условии, если памятник будет поставлен в Нарышкинском сквере или на Чистопрудном бульваре в течение 6 лет.

Это показывает и подкрепляет факт активного участия Н. К. Ушинской в распространении и освещении трудов отца и желание увековечить его память.

В завершении исследования будет рассмотрен вопрос о переезде Н. К. Ушинской, основанный на статье Т. Н. Гавриловой «Судьба потомков К. Д. и Н. С. Ушинских», выдвигающей теорию о судьбе второй дочери педагога Надежде Константиновне: «После революции 1917 года Н. К. Крупская помогла ей уехать в Швейцарию.»

В Центральном Государственном архиве можно найти документ, подтверждающий факт переезда Н. К. Ушинской за границу. В «деле оптанта Надежды Константиновны Ушинской» 1918 года приложено заявление, датируется 7 октября, в котором изложено ее желание выйти из гражданства Российской Федеративной Социалистической республики и прошение о передаче этого дела в Комиссариат по иностранным делам.

Исходя из материалов дела, можно установить точный факт смены гражданства и страны проживания Н. К. Ушинской.

Заключение: Немногочисленные источники из архивов Российской Национальной библиотеки, Института Русской литературы и Центрального Государственного архива приоткрыли завесу и помогли расширить знания о неизвестной и загадочной судьбе дочери «Отца русской педагогики» К. Д. Ушинского. В дополнение, на основе исследуемых материалов, можно убедиться в том, что Н. К. Ушинская внесла значительный вклад в развитие русской педагогики, освещая и распространяя идеи Константина Дмитриевича Ушинского.

Литература

1. Гаврилова Т. Н. Судьба потомков К. Д. и Н. С. Ушинских // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 1. — Том II. С. 7–11.
2. Институт Русской литературы. Пушкинский дом (ИРЛ). «Ушинская Н. К. Письмо к Достоевской 1893», 30310, CCXIU 68
3. Романенчук К. В. Доклад на VI Всероссийских педагогических чтениях. «К. Д. Ушинский и современность», «Новые материалы о К. Д. Ушинском из архивов Санкт-Петербурга». 16.03.2023 г.
4. Российская национальная библиотека (РНБ). Фонд 804, Ед хр. 56
5. Центральный государственных архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Фонд Р-80. Оп. 1. 6817

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

Irena A. Milova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. А. Расчётина, д-р пед. наук
svetlanaras@yandex.ru

УДК 37.02

Особенности образовательной деятельности в блокадном детском саду (по архивным материалам СПб АППО)

Аннотация. Рассматривается проблема обучения и воспитания детей во времена блокады Ленинграда. В статье представлены материалы исследования плана работы воспитателя детского сада № 38, являющегося экспонатом Педагогического музея СПб АППО. Основное внимание в работе акцентируется на содержании плана работы, а также психолого-педагогических характеристиках воспитанников блокадного детского сада и профессионально-личностных качествах педагогов.

Ключевые слова: блокада Ленинграда, антропологический подход, история педагогики, блокадная педагогика, образовательная деятельность.

Educational activities in a kindergarten during a siege: The study of archival materials of St. Petersburg Academy of Postgraduate Education

Abstract. The article focuses on education of children during the siege of Leningrad. The author describes a work plan of a teacher at kindergarten No. 38 — the work plan is an exhibit of the Pedagogical Museum of St. Petersburg Academy of Postgraduate Education. The author pays the main attention to the content of the work plan, the psychological and pedagogical characteristics of the children of the kindergarten during the siege, and the professional and personal qualities of the teachers.

Keywords: siege of Leningrad, anthropological approach, history of pedagogy, education during blockade, educational activities.

На сегодняшний день известно, что на процесс обучения и воспитания ребенка влияет большое количество различных показателей, в том числе те внешние факторы, в условиях которых происходит его становление как личности. Как правило, в таких случаях принято говорить об уникальности условий развития ребенка, что выражается в том, что каждый ребенок воспитывается в определенный неповторимый исторический период развития общества и в определенном круге людей. Очевидно то, что те условия, в которых ребенок растет и развивается, могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на формирование его личности, а также на процесс его обучения и воспитания.

Одним из наиболее трагических для истории России является период Великой Отечественной войны, который оставил серьезный отпечаток в жизни практически каждой семьи. Распространенными являются исторические труды, касающиеся периода блокады Ленинграда. В свою очередь, времена блокады Ленинграда для историко-педагогического исследования имеют особую значимость в связи с тем, что для педагогов того времени особенно остро вста-

ли вопросы не только обучения и воспитания детей в сложившихся условиях, но и сохранения жизни детей и права на нее.

Как уже было указано ранее, исторические исследования, в большинстве своем, придерживаются тактики изучения крупных исторических фактов и политической истории. Тем не менее, исследования в области истории педагогики, на наш взгляд, должны предполагать отражение специфики времени с позиций передачи личности педагога, его профессионально-личностных качеств и, на основе этого, системы обучения и воспитания детей. Как указывал в своих трудах К. Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». [Ушинский, 1948, с. 64]. Соответственно мы можем говорить о том, что сегодня история в широком смысле понимается в двух аспектах: с одной стороны, традиционный подход к ее пониманию связан с изучением и представлением событий и исторических деятелей; с другой стороны, история может быть рассмотрена с позиций школы «Анналов», в рамках которой в качестве ведущих фактов истории выступают психологические факты и свойства человеческого сознания [Пушкарева, Любичанковский, 2014].

Проведенное исследование было построено на основе антропологического направления изучения педагогического явления, подразумевающего необходимость представления духовного мира ребенка и его переживаний [Расчётина, 2019]. Исследовательская работа предполагала изучение плана работы воспитателя с целью определения и анализа его содержания с дальнейшей характеристикой образовательного процесса и его субъектов.

Было обращено внимание на то, что план работы воспитателя детского сада № 38 Смольнинского района велся в период с 26 ноября 1941 года по 31 января 1942 года. Именно это время (осень-зима 1941–1942 годов) считается самым трудным временем блокады Ленинграда. Согласно адресно-справочной книге 1939 года данное дошкольное учреждение находилось по адресу Кирилловская улица, дом 4 [Ленинград. Адресно-справочная книга, 1939].

Содержание всей учетной книги разделено на несколько разделов: на каждой странице указан ее номер, дата и день недели, а также планирование и отчет о проведенной работе в виде таблицы с указанием времени суток (утро и вечер). Важно обратить внимание на то, что, несмотря на известные трудности жизни в блокадном Ленинграде, документ велся практически ежедневно.

Детальность записей и трепетное отношение воспитателей к своему призванию и воспитанникам детского сада позволили не только оценить степень реализации запланированной в документе образовательной деятельности, но и восстановить (по мере возможностей) список детей, обучавшихся в данной группе, а также составить психолого-педагогическую характеристику каждого из упомянутых детей. Так, анализ плана работы воспитателей показал, что, предположительно, воспитатели, которые вели документы, работали в смешанной группе, так как в содержании есть указания на «младших» детей и детей школьного возраста. При этом, среди упомянутых детей в общей сложности упоминается 27 мальчиков и 13 девочек. Далее представлены те отдельные психолого-педагогические характеристики детей, которые удалось составить на основе проанализированных записей.

1. Алик З. — по описанию воспитателя рисует неважно, но содержание и сюжет рисунков богатые и интересные («Рисует неважно, но самомнение огромное»). Хорошо овладел навыком счета. Отмечается, что говорит много, но не на тему, на что надо обратить внимание. На этой основе далее описываются индивидуальные занятия по рассказыванию по картине и разучиванию стихотворений. Активного участия и интереса в работе не проявлял — «не хотел ничего разучивать».

2. Валя Гредюшко (мальчик) — составляет полные и точные рассказы и пересказы, хорошо читает, но недостаточно выразительно. Инициативный мальчик. С высоким мнением о своих способностях («Валя Г. лепил из пластилина самолет, но не вылепил, так как оказалось, что выбрал работу не по силам»). «Валя любит трудные, или как он выражается, взрослые слова». Не выговаривает звук [р]. Хорошо справляется с задачами по игре со строительным материалом. Охотно принимается за творческие здания: придумывание пьесы, конструирование. Обладает лидерскими качествами и руководит некоторыми играми.

Таким образом, благодаря детальнейшему ведению документа воспитателями удалось восстановить (возможно, хоть и неполный) список детей, которые на тот момент обучались в детском саду № 38. Важно обратить внимание на то, что, как мы предполагаем на основе анализа почерков, ведением плана работы занимались, как минимум, двое воспитателей. Соответственно столь трепетное и внимательное отношение к своей профессии и детям является характерной чертой не одного, а нескольких педагогов блокадного детского сада.

Подробные записи воспитателей о планируемой и реализованной образовательной деятельности позволили на основе их анализа определить те занятия, которые проводились в данной группе детей на постоянной основе:

1) музыкальные занятия (пение и слушание музыкальных произведений, а также подготовка к праздникам);

2) математика (счет, решение и составление задач);

3) рисование и другие виды художественной деятельности, включающие в себя, в том числе и лепку, аппликацию;

4) индивидуальные и групповые занятия по развитию речи и навыков чтения;

5) занятия по развитию трудовых навыков (складывание, склеивание, выкладывание, конструирование);

6) занятия физической культурой.

Четко регламентированного распорядка дня на основе записей не прослеживается. Предположительно, это было связано с тем, что воспитатели не могли построить образовательный процесс одинаково каждый день из-за трудностей блокадного времени: голод, который отражался на том, как себя чувствовали дети и взрослые; холод, который вынуждал переходить в более теплые помещения или каким-то другим образом согреваться; и самое главное — артобстрелы, из-за которых всем необходимо было в срочном порядке отправляться в бомбоубежище, в условиях которого, естественно, нельзя было проводить, например, физкультурное занятие. Тем не менее, мы смогли зафиксировать, что в первой половине дня внимание преимущественно уделялось более сложным занятиям и видам работы, в то время как вечернее время было посвящено различным видам игр (в кукольном и строительном уголках, малоподвижные спортивные, дидактические, с пением, на внимание и память и др.) и индивидуальным занятиям. Подобная система работы прослеживается и в современной педагогической практике.

Таким образом, мы в очередной раз можем подчеркнуть ценность данного документа для современного читателя. В нем содержится не только информация о ходе выполнения работы воспитателями детского сада и результатах данной деятельности, но и характеристика детей. Кроме того, в документе отражены особенности того времени, в которое план работы велся. Сохранение и изучение указанного документа позволит сохранить связь между поколениями и память о тех людях, которые даже в самые трудные времена посвятили свою жизнь обучению и воспитанию детей.

Литература

1. Ленинград. Адресно-справочная книга. — Ленинград: Газетно-журнальное и книжное изд-во Ленсовета, 1939. — 760 с.
2. Пушкарева Н. Л., Любичанковский С. В. Понимание истории повседневности в современном историческом исследовании: от школы Анналов к российской философской школе // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2014. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-istorii-povsednevnosti-v-sovremennom-istoricheskom-issledovanii-ot-shkoly-annalov-k-rossiyskoy-filosofskoy-shkole (дата обращения: 23.08.2022).
3. Расчетина С. А. Возможности разных методологических подходов к анализу проблем стихийной социализации ребенка // Образование и общество. — 2019. № 4 (117). — С. 3–8.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. — Москва, 1948. — Т. 2. — С. 64.

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

Polina N. Spiricheva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. Ю. Юферова
sknlrnw1@mail.ru

УДК 37.01

Лингвистический аспект статьи К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка»

Аннотация. Великий педагог К. Д. Ушинский, будучи учителем словесности, предвосхитил ряд лингвистических открытий XIX–XX веков. На примере статьи «О первоначальном преподавании русского языка» рассматриваются следующие намеченные, но неразвёрнутые лингвистические аспекты: системность языка, врожденная языковая способность, семантический треугольник, теория языковой личности.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, речевое развитие, системность языка, языковая личность.

The linguistic aspect of K. D. Ushinsky's article 'The initial teaching of the Russian language'

Abstract. The great pedagogue K. D. Ushinsky, being a teacher of philology, anticipated a number of linguistic discoveries of the 19th–20th centuries. The author analyzes the linguistic ideas that were outlined but not elaborated upon in K. D. Ushinsky's article 'The initial teaching of the Russian language': the systematicity of language, the innate language ability, the semantic triangle, and the theory of language personality.

Keywords: K.D. Ushinsky, speech development, systematicity of language, linguistic personality.

Статья К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка» — своеобразная методика преподавания словесности. В ней обосновываются суть, цели и способы научения детей отечественному языку. Так, выделяются три цели изучения языка: 1) развитие «душевной способности», т. е. речевое развитие; 2) преобразование и накопление «сокровищ» языка, т. е. языкового материала; 3) усвоение логики языка, т. е. *«грамматических его законов в их логической системе»* [Ушинский, 1949, с. 333]. Мы остановимся лишь на первой.

Рассуждая о методике преподавания и педагогической системе, К. Д. Ушинский, анализирует сложившуюся систему русского языка, ведь размышления на тему способов и методов научения невозможны без познания самого предмета научения. Разберём подробнее каждый методический ход К. Д. Ушинского, останавливаясь на намеченных идеях преимущественно в сфере лексикологии.

Первая цель, пишет К. Д. Ушинский, — развитие «дара слова». В этом пункте статьи обосновываются методические рекомендации к составлению образовательного плана, а точнее — требования к упражнениям на развитие речевой способности.

Первое требование: *содержательная наполненность* упражнений на развитие речи. Во время научения К. Д. Ушинский требует от учеников проникновения в смысл вещей (даже во вред формы), он настаивает на примате понимания сути над содержанием. И, здесь же, в совокупности с первым, можно ввести и обосновать второе требование: упражнения должны быть *систематически и иерархически организованными*. Круг тем и заданий для учеников, соответствуя второму требованию, должен быть им знаком и понятен. В начале речевого развития необходим эмпирический метод познания, принцип наглядности и целесообразности: «предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собой, без посред-

ства чужого слова, пробуждает в учащемся *мысль*, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если она не полна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, *систему,* если она расположена не логически» [Ушинский, 1949, с. 335]. Так вводится понятие о неоднородности языка и его иерархической организации, это — предвосхищение принципа *системности языка*, разработанного позднее, в начале XX века, видными научными деятелями: немецким филологом В. фон Гумбольдтом, «отцом лингвистики» Ф. Соссюром, русскими лингвистами Б. де Куртене и Ф. Ф. Фортунатовым. К. Д. Ушинский пишет и об особой организации накопленного языкового материала внутри этой системы: от простого — к сложному, от конкретного — к абстрактному. «Истинная педагогика <…> дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в *систему*. Чем более и разнообразнее накопляется материал, тем *выше становится система* и, наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений» [Ушинский, 1949, с. 357]. Осмысленное, но неразвёрнутое положение К. Д. Ушинского найдёт продолжение через много лет, в 2004 году, в труде Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность». Определение языковой личности понимается как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов)» [Караулов, 2010, с. 245].

Нетрудно заметить, какие loci communes будут иметь понятия Ю. Н. Караулова и К. Д. Ушинского — это системность языкового материала в сознании и его иерархическая организованность.

Рассмотрим понятия и единицы всех трёх уровней языковой личности: ассоциативно-вербального, когнитивного и прагматического.

Первый уровень — лексикон (ассоциативно-вербальная сеть) — самый простой, он представлен отдельными словами, которые, в свою очередь, вступают в парадигматические, синтагматические и ассоциативно-деривационные связи. Этот уровень отражает степень владения «обыденным» языком, которым мы пользуемся ежедневно. Так, например, К. Д. Ушинский, говоря о словарном запасе ребёнка, о «навыке отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму» [Ушинский, 1949, с. 353], говорит о выборе слова из возможных вариантов в речевом процессе, то есть об отношениях парадигматических.

Второй уровень — тезаурус (когнитивный) состоит из понятий, идей и концептов, организованных иерархически в семантические поля. Сюда войдут, например, крылатые выражения, афоризмы, пословицы, поговорки, обобщенные высказывания, фразеологизмы. Этот уровень выражает упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей, уровень знаний и представлений личности.

Третий уровень — прагматикон (мотивационный) выражает мотивацию, интересы, устремления, цели и творческие потенции человека. Человеком он мотивируется в виду коммуникативно-деятельностной потребности личности и состоит, например, из образов-символов прецедентных текстов.

Структура языковой личности содержательно наполняет идею К. Д. Ушинского о систематическом изучении языка. Результат такого подхода — закрепление полученного знания и наблюдение над «таким духовным предметом, как слово» [Ушинский, 1949, с. 355] (то есть языковая рефлексия) и формирование логически упорядоченной системы знаний.

Придерживаясь методического хода (о необходимости наглядности и понятности языкового материала для учащегося), педагог резюмирует: «На глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались *в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово*» [Ушинский, 1949, с. 355]. Выдвинутый тезис дословно соответствует так называемому *семантическому треугольнику,* введённому в научный оборот американскими лингвистами С. К. Огденом и И. А. Ричардсом в 1923 году. Согласно этой концепции, языковой знак неоднороден, а состоит из 3 элементов: предмет («ощущения дитяти»), значение («понятие»), слово. Рассмотрим каждый из них.

Предмет (денотат, референт) — это конкретное означаемое, предметно-вещественное содержание, которое рассматривается в речевом акте и обозначено словом. Понятие (концепт, сигнификат, значение) — обобщение существенных признаков денотата, единица мышления, это представление о слове. Слово (имя, знак) — это означающее в речевом акте, форма выражения. Почти дословно К. Д. Ушинский описывает этапы речепорождения.

Рис. 1. Семантический треугольник Огдена — Ричардса

Третье требование к организации педагогического процесса, способствующее развитию «дара слова» — это логическая организованность упражнений. Этот пункт отвечает за «структурный порядок» в организации всех языковых компетенций в сознании детей. Рассуждая о самой сути словоупотребления, К. Д. Ушинский вводит понятие о *врождённой языковой способности:* «дар слова есть сила, *врожденная душе человека*» [Ушинский, 1949, с. 156]. В этом он сходится с представлениями В. фон Гумбольдта, Н. Хомского. Уже в упомянутых работах В. фон Гумбольдта можно найти подтверждение словам К. Д. Ушинского: языковая способность «изначально присуща человеку» [Гумбольдт, 1984, с. 355]. Ещё один напрашивающийся пример — идеи Н. Хомского. Он называет эту врождённую языковую способность универсальной грамматикой и констатирует, что в генотипе ребенка уже заложены языковые компетенции, которые лишь активируются в стимулирующей среде. В своём труде «Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли» в 1966 году Н. Хомский добавит: «если считать эти принципы [существование языковых универсалий] *врожденным свойством* мыслительной деятельности, тогда открывается возможность дать объяснение тому вполне очевидному факту, что говорящий на данном языке знает множество вещей, которые он вовсе не усваивал в процессе обучения» [Хомский, Картезианская лингвистика, 2005, с. 123]. Он предполагает, что мозг содержит механизм, устройство овладения языком. Внешний контекст, таким образом, необходим, но только для активации языковых ресурсов, а иначе дети никогда не смогли бы изучать язык на основе получаемых данных.

Последнее, четвёртое требование к языковым упражнениям: «они должны быть изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным» [Ушинский, 1949, с. 341]. В этом методологически продуманном пункте К. Д. Ушинский, с учётом возрастных особенностей, настаивает на постепенном овладевании сначала навыком устной, а только затем письменной речи: «Письменные упражнения дара слова должны уже следовать после изустных в постепенности, *сообразной с возрастом детей, их развитием,* их навыком в механизме письма и их уменьем письменно излагать свои мысли» [Ушинский, 1949, с. 342]. В этом фрагменте развёртывается принцип сообразности языкового материала возрасту учащихся. Значительно позже А. А. Леонтьев выделит этапы формирования речевой компетенции.

Прибегнув к методическим рекомендациям, состоящим из 4 требований к языковым упражнениям, К. Д. Ушинский обосновывает первую причину изучения русского языка — речевое развитие.

На ряде лингвистических воззрений К. Д. Ушинского нам удалось проследить, сколь заметно его идеи опережали время. Мы разобрали лишь некоторые положения одной статьи «О первоначальном преподавании русского языка», в которой идеи великого педагога затрагивают лексикологию во многих её аспектах. Лингвистический потенциал идей К. Д. Ушинского велик, что пока что не в полной мере изучено современной наукой.

Литература

1. Гумбольдт В.; Рамишвили Г. В. (пер.). Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 397 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Том 5 : Методические статьи и материалы к «Детскому миру». Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. 592 с.
5. Хомский Н.; Нарумов Б. П. (пер.). Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли. Москва: URSS, 2005. 227 с.

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

Polina A. Fukalova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Седова, д-р пед. наук
fukalovapolina.spb@yandex.ru

УДК 37.01

К. Д. Ушинский: какой быть отечественной школе

Аннотация. Рассматриваются проблема содержания русского образования в XIX и XXI вв. и вопрос о народных школах. Проводится параллель между проблемами обучения, которыми занимался в своей практике К. Д. Ушинский, и ситуацией в российском образовании на сегодняшний день. Особое внимание уделено школьной программе, часам, которые отводятся на изучение тех или иных предметов, в частности в данной статье нами рассматриваются география, история, русский язык.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, народное образование, народные школы, воспитание русского человека, современное образование.

K. D. Ushinsky: What should the Russian school be like?

Abstract. The article focuses on the 19th-century public schools in Russia and the content of Russian education in the 19th and the 21st centuries. The author draws a parallel between the problems of education addressed by K. D. Ushinsky in his practice and today's situation in Russian education. Special attention is paid to the school curriculum and the number of hours allotted for the study of certain subjects — in particular, the author considers Geography, History and the Russian Language.

Keywords: K. D. Ushinsky, public education, public schools, education in Russia, modern education.

Ушинский — это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор

Л. Н. Модзалевский (русский педагог, детский писатель и поэт)

Вклад К. Д. Ушинского в развитие отечественной педагогики можно сравнить с тем вкладом, который сделал для своего времени и всех последующих поколений Ян Амос Коменский. Константина Дмитриевича Ушинского называют отцом русской народной школы и учителем русских учителей. Он жил и трудился в середине XIX века. Царская власть с подозрением и враждебностью относилась ко всем новым и революционным идеям, в том числе к просвещению народа. К. Д. Ушинский же считал, что образование в России нуждается в демократизации, что правительство должно служить народу, отвечать на его запросы, поддерживать внедрение науки в образование. Он хотел, чтобы для детей обучение стало интересным и увлекательным

занятием, а для педагогов — благородным делом всей их жизни. В результате своей деятельности и исканий он выпустил красочные учебники для детей и пособия для учителей, по которым десятилетиями учились и преподавали в русских школах.

Константин Дмитриевич Ушинский родился 19 февраля 1823 года в городе Тула. Воспитанием мальчика до 1835 года занималась мать, Любовь Степановна, а после ее смерти он поступил сразу в третий класс гимназии города Новгород-Северского. Сам К. Д. Ушинский позже оценивал свое образование как даже лучшее, чем могли бы дать во многих других гимназиях. Всю жизнь он посвятил служению Отечеству и лишь во времена работы в Гатчине выбрал своей стезей развитие образования, учение детей. Он писал, что должно «бросать семена в землю, зная, что никогда не увидишь жатвы» [Максимова, с. 3].

К. Д. Ушинский закончил юридический факультет Московского университета, затем в 1846 году работал в Ярославском Демидовском юридическом лицее. Он критиковал немецкую камералистику и поэтому создал свой собственный курс об изучении родной страны и народного хозяйства. С этого началась деятельность К. Д. Ушинского в области народного образования.

К. Д. Ушинский говорил не просто об отдельных школьных предметах, он считал, что основа всего лежит в самой системе образования, что нельзя копировать чужой педагогический опыт, что каждый народ имеет свою уникальную систему воспитания, в которой отражаются национальные особенности.

В своем труде «О необходимости сделать русские школы русскими» К. Д. Ушинский говорит о том, что все прочие национальности лучше знают свое Отечество: родной язык, литературу, историю, географию и так далее, чем русские. И только русские при умении хорошо говорить на иностранных языках плохо изъясняются на своем отечественном, пишут почти всегда с грубыми ошибками [Ушинский, 1988, с. 360]. Русские удивляют иностранцев своим знанием истории французской революции, колонизации Америки, знанием истории древних цивилизаций, и незнанием веков правления таких русских царей, как Иоанн Грозный. К. Д. Ушинский же считал, что первое знакомство с отечеством должно быть признано такою же необходимостью для каждого человека, как уменье читать и писать.

В 1855 году К. Д. Ушинский стал инспектором в Смольном институте. Там уже в младшем возрасте дети сразу начинали изучать французский и немецкий языки. К. Д. Ушинский же после своего назначения придумал вначале изучать один иностранный язык — французский, а на третий год обучения вводить второй — немецкий. Он предложил также углубить курс географии. В результате того, что на изучение русской географии отводится мало часов и те в середине обучения, русские дети забывают или вовсе не успевают узнать, где протекает Волга, где расположена Москва и Киев, но при этом помнят все о Сиднее или Париже [Ушинский, 1988, с. 360]. Это ошибка, брешь в системе народного образования, такие вещи, как знание территорий и главных городов родной страны не должны задвигаться на второй план. Эта проблема существовала не только в XIX веке — она продолжает быть актуальной в наши дни.

Удивительно так же, что в наше время знакомство с первым иностранным языком начинается почти одновременно с русским, а иногда и раньше. Дети прежде того, как научились связно, красиво и грамотно выражаться на родном языке, изучают английский, немецкий, французский, китайский язык. В российских школах до недавнего времени было обязательным изучение второго иностранного языка. И вот вопрос: нужно ли детям изучать еще один иностранный язык при том, что учебных часов не хватает на основательное изучение и закрепление знаний русского языка и русской литературы? К. Д. Ушинский задается тем же вопросом: «Отчего наши дети садятся за изучение латинских, немецких и французских склонений и спряжений, прежде чем узнают русские?» [Ушинский, 1988, с. 360]. Во времена реформ в Гатчинском институте он особое внимание уделял урокам русского языка: увеличил их преподавание за счет иностранных языков.

Идеи необходимости сделать в русских школах изучение Отечества первостепенной задачей, революционные для XIX века, остаются таковыми и в наши дни. В пятом классе дети изучают историю Древнего мира, знакомятся с мифами древних государств и первыми правителями. В шестом классе в первом полугодии начинается изучение истории Средних веков в мире, что называется всеобщей историей, и лишь во втором полугодии — истории России.

Зачастую учителя не успевают осветить весь материал учебника в необходимом объеме, нет времени осознать и обдумать полученную информацию. С 2022 года историческое образование в России введено с первого класса в рамках уроков окружающего мира и внеурочной просветительской деятельности. Это уже можно считать огромным шагом на пути к совершенствованию народного образования. Константин Дмитриевич Ушинский заметил, что худшие учебники в России того времени — это именно учебники по истории и географии нашей страны.

К. Д. Ушинский всю жизнь боролся с неграмотностью населения, он ратовал за то, чтобы все слои общества имели равный доступ к образованию. Крестьяне, по его мнению, должны были уметь читать и писать. Он рассуждает на эту тему в «Вопросах о народных школах». Данный труд обращен к реформе, принятой Александром II 19 февраля 1861 года. Речь идет об отмене крепостного права в России. С этим событием К. Д. Ушинский связывает свои надежды на то, что теперь страна сделает шаг вперед в сторону развития и просвещения. Корень проблемы он видел в неграмотности сельского населения. «Загляните в это «Положение», и если вы только умеете читать между строками, то в каждой статье прочтете, что народная школа необходима для того, чтобы оно сделалось действительным фактом и вошло в народную жизнь» [Ушинский, 1988, с. 76]. Крестьяне с получением свободы и прав теперь могут становиться волостными, заводить свои хозяйства, заниматься финансами и документацией. Для грамотного управления делами им необходимо учиться. Это все вело к тому, что в России остро встал вопрос о необходимости создания народных школ, и не просто создания, а также обеспечения их необходимыми ресурсами и преподавателями.

Под русской школой К. Д. Ушинский понимал школу любви к Родине, интереса к России и русскому народу, знания и понимания природы русского человека. Цель создания народных школ он видит в подготовке человеческого ума к получению дальнейшего образования, потому что только в достаточной мере подготовленного человека можно чему-то научить.

Созданием русской национальной школы в начале 90-х годов XX века занимался И. Ф. Гончаров. Он являлся сторонником культурно-образовательного подхода и старался максимально насытить содержание образования русским этнографическим и историческим материалом. Он широко применял русские народные песни и музыку, хоровое пение, былины, сказания, а также родиноведческий материал. Ведущее место в учебных планах занимают родной язык, русская история, отечественная литература, география России, русское искусство. Ровно то же самое сделал в свое время К. Д. Ушинский, когда в своем «Детском мире» стал первым из всех педагогов использовать произведения русского фольклора. По сути, именно со сказок, былин и песен начинается изучение русской природы, истории Родины, отсюда берет свои корни и любовь, и уважение к традициям, и гордость за свой народ.

Главная задача русской школы заключается в формировании нового русского человека — высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству, любящего свое Отечество.

В свое время идеи К. Д. Ушинского не приняли ни официальные власти, ни сторонники левого движения общества. Из-за своих идей он ушел из Смольного института благородных девиц и Ярославского Демидовского лицея. Великий философ и учитель, он «помимо науки и религии, не допускал возможности истинного прогресса ни для русской школы, ни для России» [Фёдорова, 2018, с. 174]. До недавнего времени Россия продолжала идти по пути, протоптанному европейскими учениями, не понимая в сущности, что у нашего народа свой путь, своя культура и история. Это не означает, что мы не должны изучать другие народы и страны, но прежде них российский школьник должен знать все о России. В такие времена мудрые педагоги всегда обращают свой взгляд назад, на Константина Дмитриевича Ушинского, ищут в его трудах совета и наставления.

Константин Дмитриевич Ушинский видел главную проблему образования именно в том, что оно слишком ориентировано на другие страны. Он всячески старался изменить это при жизни во всех институтах, где имел возможность работать, и посмертно — через свои научные работы, книги, учебники, статьи и пособия. Педагоги до сих пор прибегают к помощи педагогической науки и практики этого великого человека.

Литература

1. Максимова О. А. К. Д. Ушинский — отец народной школы, учитель русских учителей, друг русских детей / Статья [Электронный ресурс: https://ist-konkurs.ru/raboty/ 2008/1040-k-d-ushinskij-otets-narodnoj-shkoly-uchitel-russkikh-uchitelej-drug-russkikh-detej].
2. Ушинский К. Д. Вопросы о народных школах /Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С. Ф. Егоров. — Москва, 1988. — 496 с.: ил.
3. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими / /Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С. Ф. Егоров. — Москва, 1988. — 496 с.: ил.
4. Фёдорова О. Дневники К. Д. Ушинского // Аврора. 2018. № 5. С. 161–174. [Электронный ресурс: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Ushinskij/dnevniki-k-d-ushinskogo/]

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

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

Anna A. Alekseeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Кочетова, канд. пед. наук
annaalekseevaa 6.7@gmail.com

УДК 37.02

Развитие адекватной самооценки старших подростков в процессе взаимодействия со сверстниками

Аннотация. Представлены результаты исследования эффективных способов организации взаимодействия подростков, в ходе которых адекватная самооценка старшего подростка будет благоприятно развиваться. Описан разработанный и реализованный проект «Ключ к успеху», показаны его результаты с позиции оценки эффективности проведенной работы.

Ключевые слова: самооценка, взаимодействие, старшие подростки, классный руководитель.

Development of adequate self-esteem of older adolescents in the process of interaction with peers

Abstract. The article focuses on the effective ways to organize the interaction between older adolescents in order to encourage the development of their adequate self-esteem. The article presents the project The Key to Success developed and implemented by the author and analyzes its effectiveness and results.

Keywords: self-esteem, interaction, older adolescents, homeroom teacher.

Актуальность формирования адекватной самооценки обусловлена тем, что современное общество предъявляет все более высокие требования к человеку как к личности. В современном обществе, особенно среди молодых людей, часто проявляется переоценка своих сил, завышенное самомнение, которое может вести к неудачам в деятельности, проблемам в общении и взаимодействии с другими людьми. Иногда встречаются случаи недооценки своих возмож-

ностей, что порождает апатию и пассивность, отказ от активности в той или иной сфере. Все это свидетельствует о тех или иных вариантах неадекватной самооценки среди молодежи, что в свою очередь, обосновывает необходимость оказания помощи школьникам в развитии их самооценки.

Интерес к данной теме усиливается в свете результатов нашего эмпирического исследования, в котором была использована модификация методики Дембо — Рубинштейна в модификации А. М. Прихожан. Эта методика была применена к группе из 20 школьников, из которых 9 девочек и 11 мальчиков. Результаты диагностики показали, что 60 % класса имеют адекватную, реалистическую самооценку, в то время как 35 % обладают завышенной самооценкой, и лишь 5 % имеют заниженную самооценку.

Наши исследования также включали изучение характера взаимодействий между старшими подростками, основываясь на анкетировании, направленном на оценку взаимоотношений в классе. Эта анкета включала 9 вопросов и позволила нам выявить, что большинство старших подростков поддерживают хорошие взаимоотношения со сверстниками. Однако были обнаружены и группы, включая 5 % респондентов, которые еще не полностью вписались в коллектив класса, а также 10 % тех, кто выразил негативное отношение к классному коллективу.

Эти результаты эмпирического исследования обосновывают актуальность темы исследования и служат предпосылкой для последующего теоретического анализа в статье.

Ведущая деятельность старшего подросткового возраста — общение со сверстниками. В процессе общения, подростки постигают нормы морали, социального поведения, учатся уважать друг друга, слушать и слышать, поддерживать, учатся преодолевать различные конфликтные ситуации. В формальной среде, человеком, который может контролировать группу, является классный руководитель. Именно он может организовывать пространство, ненавязчиво подавать идеи и организовывать грамотное, безопасное и развивающее взаимодействие подростковой группы.

Разработке проблемы самооценки личности посвящены исследования отечественных педагогов и психологов: Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. В. Захаровой, И. С. Кона, А. И. Липкиной, С. Л. Рубинштейна и др.

Проблемами взаимодействия занимались такие ученые, как Я. Л. Коломинский, Н. Ф. Радионова, А. А. Бодалев, А. В. Хуторской. Следует отметить, что большинство этих исследований относятся к периоду 1990–2000 годов, а сегодня многое изменилось и в жизни общества, и в социальной ситуации развития школьника, и в самих подростках. Однако специально проблемой взаимовлияния взаимодействий подростков и их самооценки в педагогике не занимались.

В начале исследования мы обратились к разработке теоретической базы дальнейшей работы, и прежде всего, к терминологическому анализу.

Одно из основных понятий нашего исследования — самооценка. С. Л. Рубинштейн под самооценкой понимает стержневое образование личности, строящееся на оценках индивида другими и его оценивании этих других [Рубинштейн, 2003, с. 90].

По А. В. Захаровой, самооценка является «центральным, ядерным образованием личности, через призму которого, преломляются и опосредуются все линии психического развития ребенка, в том числе становление его личности и индивидуальности» [Захарова, 1993, с. 97].

По мнению М. И. Лисиной, самооценка является механизмом переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, то есть, механизмом «обрастания» знаний о себе, соответствующим отношением к самому себе [Лисина, 1986, с. 122].

Самооценка является динамичным сложным явлением, которое зависит от целого ряда факторов: положение в обществе, отношения с семьей, со сверстниками, удовлетворенность собственной деятельностью и пр.

Также, в нашем исследовании мы определили психологические особенности старших подростков, которые необходимо учитывать в работе классного руководителя и рассмотрели особенности самооценки в данном возрастном этапе. К старшему подростковому возрасту относят детей 13–14 (15) лет. Ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Новообразование — желание быть взрослым, независимым, активный поиск себя, рефлексия своей деятельности, половое созревание и интерес к противоположному полу, активное самовыражение.

Этот возраст характеризуется развитием системы ценностей и направленности личности, у школьников появляется потребность в статусе лидера, появляется склонность к возражению

и спорам, стремление отстаивать свою точку зрения. Поскольку в этом возрасте отношения со сверстниками выходят на первый план, то необходима организация взаимодействий старших подростков, что надо учитывать в работе классного руководителя и других педагогов.

В рамках нашего исследования также уделяется большое внимание понятию взаимодействия. А. В. Хуторской в своей работе писал: «Взаимодействие — одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [Хуторской, 2017]. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская в своей работе определяли процесс взаимодействия как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями [Кулюткин, Сухобская, 1981, с. 12].

Однако, опираясь на исследования А. А. Кочетовой, мы разводим понятия общения, взаимодействия и совместной деятельности. Взаимодействие является более широким феноменом, которое включает в себя общение, отношения и совместную деятельность в качестве своих компонентов [Кочетова, 2012, с. 48–49].

Поэтому в качестве рабочего определения мы сформулировали, что взаимодействие — общение и совместная деятельность двух или более лиц, объединенных общей целью, направленная на решение значимой для них проблемы и достижения определенных результатов.

Взаимодействие содействует саморазвитию, и самовоспитанию старшего подростка. Его дополнительный эффект — межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил нам определить теоретическую базу исследования, необходимую для разработки практической части нашего исследования, которое проходило на базе гимназии № 587 Фрунзенского района, 8 «А» класса (20 человек).

Входная диагностика проводилась с использованием методики Дембо — Рубинштейна в модификации А. М. Прихожан, поскольку она проста в использовании, но охватывает весь спектр необходимых для исследования характеристик. Количество опрашиваемых: 20, из которых 9 девочек, 11 мальчиков. Результаты диагностики по этой методике показали, что большая часть класса (60 %) имеет адекватную, реалистическую самооценку, 35 % — завышенную, и только 5 % — заниженную.

Однако уровень притязания большинства исследуемых 8-классников (75 %) завышен, нереалистичен. Возможно, это связано с подростковым максимализмом. Остальная часть класса (25 %) имеют адекватный уровень притязаний.

Другим важным аспектом нашей диагностики стало изучение характера взаимодействий между старшими подростками, что можно определить прежде всего по особенностям взаимоотношений в классе. Поэтому мы разработали анкету, направленную на диагностику взаимоотношений в классе. Она состояла из 9 вопросов. Результаты анкетирования свидетельствуют о хороших взаимоотношениях со сверстниками. Однако ответы 5 % ребят показали, что они еще не до конца влились в коллектив класса, а еще 10 % практически на все вопросы давали отрицательные ответы, что означает, что взаимоотношения с классом по каким-то причинам не сложились.

Далее, на основе анализа методической и научной литературы, а также данных, полученных на диагностическом этапе, нами был разработан и реализован проект «Ключ к успеху». Он был направлен на следующие ожидаемые результаты:

— старшие подростки приобретут новые знания о самооценке, ее влиянии и важности в жизни;

— повысится общий уровень развития умений взаимодействия в группе сверстников;

— сформируется склонность к самоанализу и работе над собой.

Проект состоял из 3 этапов, первого — диагностического (вводная беседа, предварительная диагностика), второго — основного (проведение мероприятий) и третьего — заключительного, в который входила рефлексия и итоговая диагностика.

В ходе реализации проекта использовались следующие интерактивные формы работы: беседа, ролевая игра по решению ситуаций, самоотчет, упражнения, такие технологии, как деба-

ты и коллективное творческое дело. Все эти формы предусматривали разнообразные формы общения и взаимодействий подростков.

На заключительном этапе исследования нами была проведена диагностика внутригрупповых отношений и диагностика самооценки старших подростков с целью оценки эффективности проведенной работы.

Сопоставляя результаты первичной и итоговой диагностики, мы видим, что показатель «адекватная самооценка» вырос ровно на 10 % (2 чел.). Также, очень важным, по нашему мнению, является то, что в классе не осталось подростков с заниженной самооценкой и то, что с помощью мероприятий показатель «завышенная самооценка» понизился. Это говорит о том, что мы смогли воздействовать нашим проектом на формирование адекватной самооценки старших подростков.

Таким образом, подводя итог проведенного исследования, можно говорить о положительном влиянии на адекватность самооценки старших подростков интерактивных форм организации взаимодействий со сверстниками в классе. Перспективой дальнейших исследований может стать изучение самооценки школьников других возрастов и выявление форм работы классного руководителя, способствующих формированию и развитию адекватной самооценки, которая является условием эффективного самовоспитания.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Санкт-Петербург: Питер, 2003. — 713 с.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки — Минск, 1993. — 100 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — Москва: Педагогика, 1986. — 144 с.
4. Хуторской А. В. Дидактика. Учебник для вузов — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 720 с.
5. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций — Москва.: Педагогика, 1981. — 120 с.
6. Кочетова А. А. Совместная профессиональная деятельность педагогов в условиях инновационного развития общеобразовательного учреждения: монография / под науч. ред. Н. Ф. Радионовой. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 205 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

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

Yuliya V. Tsybko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Гладкая, канд. пед. наук
9052182281@mail.ru

УДК 37.02

Исследование интереса к инженерным профессиям у современных подростков

Аннотация. Исследуется интерес школьников к инженерным профессиям с целью выявления наиболее эффективных педагогических стратегий для его повышения. Используются профориентационные тесты для диагностики профессиональных предпочтений школьников и делается вывод, что современные школьники имеют сформированную готовность к профессиональному самоопределению, большинство обучающихся заинтересованы в получении профессии в области инженерии и технологий.

Ключевые слова: инженерное образование; технологии; мотивация; профессиональное самоопределение.

Modern adolescents' interest in engineering professions

Abstract. The article examines the interest of schoolchildren in engineering professions in order to identify the most effective pedagogical strategies to increase it. The author uses career guidance tests to obtain information about the professional preferences of schoolchildren. It is concluded that modern schoolchildren have a formed readiness for professional self-determination, with most schoolchildren being interested in studying engineering and technology.

Keywords: engineering education, technologies, motivation, professional self-determination.

Проблема профессионального самоопределения обучающихся является междисциплинарной исследовательской областью и находится на стыке таких наук, как педагогика, социология, психология и других. Эпоха цифровизации, высоких технологий неизбежно приводит к повышению требований в области профессиональной идентичности.

Инженерно-техническое направление в современном образовании имеет значимый приоритет перед другими специальностями. Необходимость выхода инженерного образования на мировой уровень неоднократно высказывалась как Министерством образования и науки Российской Федерации, так и Президентом Российской Федерации [4].

Усиление технической подготовки обучающихся, мотивация их к получению инженерно-технических специальностей становится, таким образом, главной задачей работников в области образования и науки, так как именно в процессе школьной подготовки формируется интерес к будущей профессии, а также первичные знания о ней.

В этом контексте возникает проблема выбора таких механизмов построения учебного процесса, а также методов преподавания, которые позволили бы в достаточной степени мотивировать обучающихся к получению инженерной специальности.

С тем, чтобы определить данные методы, необходимо выявить критерии интереса подростков к инженерному образованию, проанализировать актуальное состояние мотивации школьников к поступлению в технические вузы.

Таким образом, целью данной работы становится исследование интереса школьников к инженерным специальностям с тем, чтобы выявить наиболее эффективные педагогические стратегии для его повышения.

Проблема исследования, таким образом: формирование мотивации к профессиональному самоопределению.

Объект исследования: склонности старшеклассников к выбору конкретной профессии.

Предмет исследования: процесс мотивации школьников к профессиональному самоопределению.

Актуальность работы продиктована необходимостью выявления уровня мотивации школьников к получению инженерных специальностей.

В современной системе образования необходимо выстраивать такой подход, в рамках которого будет реализовываться мотивация, профориентационная деятельность, а также будут учитываться личностные качества обучающихся. В этом контексте необходимо учитывать когнитивный, личностный и деятельностный компоненты образовательного процесса.

С целью исследования интереса школьников к инженерной специальности нами было проведено тестирование на профессиональные предпочтения по специализированному опроснику Е. А. Климова.

Психолог Е. А. Климов отмечал, что выбор профессии является самым ранним этапом становления будущего профессионала, на котором формируется непосредственно отношение к труду. Разработанный им текст, в зависимости от предмета труда, выявляет профессиональную ориентацию человека по пяти типам: «человек — художественный образ»; «человек — знаковая система»; «человек — техника»; «человек — человек»; «человек — природа». В рамках исследования предполагалось выявить процент обучающихся, мотивированных на получение инженерно-технической специальности [1].

Вместе с методом Е. А. Климова нами был задействован «Опросник профессиональных склонностей» Л. Йовайши, направленный на выявление склонностей обучающихся к различным профессиональным сферам, а также «Карта интересов» А. Э. Голомштока, ориентированная на выявление способности школьников к различным видам деятельности.

Выборку исследования составили учащиеся 10–11 классов школы № 54 Красносельского района в возрасте 16–17 лет. Общий объем выборки — 54 человека (21 девушка и 33 юноши).

Результаты исследования

В рамках работы было проведено исследование склонностей к определенному типу профессий с целью выявления процента школьников, ориентированных на получение технической специальности по ДДО Е. А. Климова [1].

Исследование проводилось на базе школы № 54 Красносельского района г. Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие обучающиеся 10–11 классов в количестве 54 человека.

В ходе исследования было выявлено, что типом профессиональных интересов «человек — техника» обладают 28 обучающихся, что составляет 51,85 % от всего коллектива. Вместе с этим, тип «человек — человек» выбрали 6 обучающихся (11,11) %, «человек — природа» — 3 школьника (5,56 %), человек — художественный образ — 4 человека (7,41 %), человек — знаковая система — 13 человек (24,07 %).

Полученные данные демонстрируют склонность обучающихся к профессии, связанной с технической областью («человек — техника»), что во многом объясняется спецификой профильной направленности школы, однако с тем, чтобы закрепить полученные сведения о профессиональной направленности, нами также был проведено исследование по методике Л. А. Йованши [2].

Результаты исследования показали, что ярко выраженную профессиональную направленность имеют только 18 человек из опрошенных 54-х (33,33 %).

Их выбор касается, преимущественно, сферы материальных интересов, ей предпочтение отдали 8 человек (41 %). Технической же сфере предпочтение отдали всего 4 человека (22 %).

У остальных обучающихся профессиональная направленность выражена средне, наибольшее количество предпочтений получила сфера материальных интересов 24 (66 %), остальные сферы получили приблизительно равное количество предпочтений.

Исходя из полученный данных, мы можем сделать вывод о том, что в контексте самоопределения обучающиеся руководствуются принципами выгодности выбора той или иной профессии, в результате чего проявляют интерес к наиболее высокооплачиваемым сферам. Данная тенденция, на наш взгляд, связана со слабой информированностью обучающихся о финансовой составляющей инженерной специальности.

В рамках исследования нами также была составлена карта интересов обучающихся с тем, чтобы выявить соответствия между реальными интересами обучающихся и склонностью к выбору конкретных профессий.

Распределение интересов осуществлялось по 29 группам (предметным областям), в результате чего получились следующие результаты.

Биология, география, геология, медицина, металлообработка, деревообработка, транспорт, журналистика, педагогика, изобразительное искусство, сценическое искусство, музыка — 0 %.

1. Техника — 9 (16,67 %).
2. Электро- и радиотехника — 6 (11,11 %).
3. Экономика — 6 (11,11 %).
4. Физика — 4 (7, 41 %).
5. Математика — 4 (7, 41 %).
6. Сфера обслуживания, торговля — 4 (7, 41 %).
7. Авиация, морское дело — 3 (5,56 %).
8. Военные специальности — 3 (5,56 %).
9. Общественная деятельность — 3 (5,56 %).
10. Право, юриспруденция — 2 (3,7 %).
11. Легкая промышленность и пищевая промышленность — 2 (3,7 %).

12 Химия — 2 (3,7 %).
13. История — 2 (3,7 %).
14. Иностранные языки — 1 (1,85 %).
15. Физкультура и спорт — 1 (1,85 %).
16. Строительство — 1 (1,85 %).
17. Литература — 1 (1,85 %).

Таким образом, к инженерно-техническим специальностям (техника и электро- и радиотехника) проявляют склонность 15 обучающихся. В это же время склонности в области авиации, математики и физики, что неизбежно соответствует выбору технических специальностей, продемонстрировали 11 обучающихся. Таким образом, половина (26 человек) школьников имеют мотивацию к получению именно технической профессии, 15 из которых ориентированы на инженерное образование, что соответствует показателям, полученным в результате интерпретации теста Климова.

Таким образом, мы выявили, что современные школьники, обучающиеся в рамках профильных классов, имеют сформированную готовность к профессиональному самоопределению, большинство из которых заинтересованы в получении профессии в области инженерии и технологий.

Вместе с этим исследование помогло выявить и ряд проблем, нуждающихся в профессиональной проработке. Так, мы выявили, что многие обучающиеся в контексте выбора профессии ориентируются на уровень ее оплаты на рынке труда, вследствие чего выбирают области, не подходящие им по интересам. К примеру, обучающиеся, склонные к работе с техникой выбирают область материальных благ за счет их более высокой оплаты на рынке, что свидетельствует о недостаточном уровне просветительской деятельности педагогов.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 509 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 113 с.
3. Васильева О. Н., Коновалова Н. В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 12. С. 136–143.
4. Национальный проект «Образование» 2019–2024 : [офиц. сайт Мин-ва просвещения РФ]. URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 10.03.2023).

Бабич Юлия Михайловна, Яковлев Руслан Дмитриевич
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Yulya M. Babich, Ruslan D. Yakovlev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Гладкая, канд. пед. наук
juliana_mur@mail.ru, yakovlev_bbgalereya@mail.ru

УДК 37.01

Возможность использования жанрового видео в учебной деятельности учащихся средней и старшей школы

Аннотация. Рассмотрены новые возможности наглядного метода обучения на основе использования жанрового видео с помощью цифровых средств для повышения активизации познавательной активности школьников. Определена технологичность работы с жанровым

видео, разработаны методические рекомендации по использованию сюжетных линий некоторых известных кинолент для включения в образовательный процесс, а также проанализирован результат использования данного метода на уроках в средней и старшей школе.
Ключевые слова: жанровое видео, мотивация учебной деятельности, цифровые возможности и ресурсы, информационная культура.

The use of genre video in the educational activities of middle and high school students

Abstract. The article considers new prospects of the visual method of teaching which is based on the use of genre video with the help of digital tools. The method is intended to increase the activation of the cognitive activity of schoolchildren. The authors determine the steps of working with genre video, provide guidelines for using the storylines of certain well-known films in the educational process, and analyze the result of using the method in lessons in middle and high school.
Keywords: genre video, learning motivation, digital opportunities and resources, information culture.

В школе вопрос мотивации учения всегда будет одним из центральных, так как мотив — источник деятельности и выполняет функцию побуждения в потребности получать учащимся знания. В учебной деятельности могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений. Задача учителя на уроке — создать мотивы к учению, а мастерство педагога — сделать их мотивами внутренними. Урочная форма остается ведущей при организации учебного процесса, поэтому педагоги постоянно ведут поиск новых и совершенствуют имеющиеся способы активизации познавательной деятельности учащихся, которые должны обеспечить их высокую мотивацию.

Работа в новой системно-деятельностной образовательной парадигме вызвала принципиальные изменения в деятельности педагога, реализующего новый стандарт. В арсенале современного педагога для преподавания присутствуют инновационные образовательные технологии, опыт педагогов-новаторов, ресурсы цифровой образовательной среды, уникальные методы и приемы организации учебной деятельности. Однако, отмечается потеря интереса учащихся к занятиям, уроки характеризуются зачастую однообразием, шаблонностью, разрушающими детский интерес.

Представленный материал будет интересен педагогам-предметникам, так как имеет хорошо проработанную технологию работы с видеоматериалом и сюжетами. Мастерство педагога — авторизировать метод к специфике собственного предмета. Нельзя не отметить воспитательный потенциал кинопедагогики при реализации программы воспитания и социализации личности. Киноэкран обладает огромной убедительной силой, идеи и образы, воспринятые при помощи киноискусства, усваиваются глубоко и прочно, становятся основой для развития мировоззрения ребенка. С первых лет существования кинематографа в педагогической модели его применения возникает вопрос о кино, как о способе воздействия. В России проблемы аудиовизуального (экранного) образования интересовали не только кинематографистов, но и педагогов с 20-х годов прошлого века. В разные годы этому направлению были посвящены исследования известных российских кинопедагогов: Л. Баженовой, Е. Бондаренко, И. Вайсфельда, Л. Зазнобиной, Ю. Лотмана, Е. Мурюкиной, С. Пензина, Ю. Усова, и многих других. В пользу метапредметности кинопедагогики говорит и разнообразие видов учебной и воспитательной деятельности по использованию [1, с. 7].

Ежедневно каждый учитель сталкивается с необходимостью авторизации преподаваемого курса, перевода с абстрактного языка учебника в конкретный мир ощущений и действий наших детей. Именно многообразие приемов работы с информацией и составляет ценность для школьников. Новое поколение может с помощью программного средства выполнять и полезные задачи: создание грамотной и научно достоверной анимации, видео как проектное задание. Прогресс техники, упрощающий взаимодействие и повышающий качество продуктов Digital devices,

тому способствует. Так же как появление формата сжатия аудиофайлов MP3 открыло эру свободного обмена звукозаписями через интернет, создание форматов сжатия изображений в видеофайлах открыло доступ широкой массе пользователей к видеопродукции разной направленности, в т. ч. и учебным клипам.

В последнее время запись цифрового видео и его редактирование перестали быть уделом узкого круга профессионалов. В результате появились и стали распространенными новые программы работы с любительским видео, нацеленные на широкую аудиторию пользователей и потому достаточно простые в обращении. Именно эти программы позволяют и учителю, и ученику, не имея специализированных навыков, использовать цифровое видео в образовательном процессе. И один из вариантов — использование жанрового видео как активной формы обучения. Знакомые сюжеты из популярных фильмов на уроках, фильм как домашнее задание, опыт, запечатленный на видео и продемонстрированный в классе — это инструменты в арсенале педагога, способные повысить мотивацию к изучению предмета.

Технологичность работы с сюжетным видео можно представить следующими этапами.

1. Анализ идеи используемого фильма или отдельной его серии, определение его образовательного потенциала, обучающий вектор. Кроме того, учитель должен соотнести возрастные особенности класса с предлагаемыми в фильме ценностями и ориентирами, исключить проявление насилия, жестокости, нецензурности выражений.

2. Сопоставление содержания рабочей программы по предмету с содержанием видеосюжета: определить темы уроков, в которые целесообразно включение видеосюжета.

3. Разработка методических рекомендаций по использованию треков при проведении уроков:

— создание проблемной ситуации при изучении нового материала на уроке;
— организация проектной деятельности;
— творческое домашнее задание;
— проведение внеклассных мероприятий по предмету;
— собственная информационная деятельность обучающихся.

В качестве примера организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках с применением видеосюжетов рассматриваются художественные фильмы Дж. Кемерона «Аватар» и популярного киносериала «Доктор Хаус». Идеи использования этих кинолент можно отметить у учителя биологии г. Киева А. Г. Козленко, который представляет педагогам методические разработки двух уроков «Животный мир Пандоры» и «Асимметрия полушарий головного мозга» [4].

Кинолента «Аватар» режиссера Джеймса Кэмерона, которая вышла в 2010 году в мировой прокат, заключает глубокую философскую идею. Кинолента поднимает ряд не только экологических, но и нравственных проблем, имеет высокий образовательный потенциал. Ниже представлены сюжетные линии, которые можно включить в уроки биологии и экологии.

Ночной лес: флуоресценция» — механизмы и биологические причины.

Многоярусный «тропический» лес — особенности ярусности, адаптации растений и «грибов» к разным ярусам.

Фауна Пандоры и биоинтернет.

Нави. Люди-кошки и их адаптации.

Антропогенное воздействие «людей с неба» на экосистему Пандоры.

Атмосфера Пандоры.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Эффективно показывает себя метод работы с жанровым видео на уроках в средней и старшей школе (8–11 класс). В подростковом возрасте важно общение со сверстниками, поэтому работа с видео может быть «коллективным» заданием. К старшему школьному возрасту складываются исследовательское отношение к учебным предметам и умение находить и ставить проблему. Поэтому в учебном процессе старшеклассников привлекают сам ход анализа задач, сравнение различных точек зрения, дискуссии и объяснения, которые заставляют думать;

2. Метод работы с жанровым видео в условиях цифрового образовательного пространства, ресурсов и технологий приобретает новые образовательные возможности, повышая активность и самостоятельность учеников на уроке;

3. Используя достижения кинематографии, педагог помогает ребенку раскрывать научные законы, факты, явления;

4. Идет формирование информационной культуры педагога и его учеников.

В современных образовательных технологиях есть немало средств, форм и методов, чтобы создать необходимые условия для формирования устойчивых мотивов учения. Описанные возможности работы с видео на основе жанровых фильмов сделают учебное занятие неповторимым, сохранив его предметную содержательность и научность.

Литература

1. Куценко Е. В. Метапредметная сущность кинопедагогики: почему кинообразование необходимо в современной школе [Электронный ресурс] / И. С. Краснов // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: материалы Всероссийского круглого стола (Екатеринбург, март 2022 г.) /– Электрон. дан. — Екатеринбург: [б. и.]. — 1 CD-ROM.
2. Ермакова Е. В., Слизкова Е. В., Кунгурова И. М., Каташинская Л. И., Маслеха С. Н. Кинопедагогика в процессе изучения естественнонаучных дисциплин [Текст] /Е. В. Ермакова// Школьные технологии. 2022. № 1. С. 35–48.
3. Фищенко Е. П. Кинопедагогика и вечные ценности: воспитание искусством [Текст] / Е. П. Фищенко // Педагогический поиск. 2019. № 1. С. 30–34.
4. Биология + компьютер: полные уроки по типам [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kozlenkoa.narod.ru/indexlessons. — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 23.04.2023).

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

Anastasiia E. Batrakova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Г. С. Курагина, канд. пед. наук
batrakovanastya0505@gmail.com

УДК 37.04

Актуальные проблемы молодой семьи в аспекте повышения ее педагогической компетентности

Аннотация. Рассматривается проблема повышения родительской компетенции родителей из молодых семей. В статье представлены результаты исследования социально-педагогических проблем молодых семей, предложения по созданию современных и доступных условий для повышения родительской компетентности родителей из молодых семей.

Ключевые слова: молодые семьи, родительская компетентность, воспитание детей, социальное консультирование, волонтерская деятельность.

The problems faced by modern young families: A study from the perspective of increasing young parents' pedagogical competence

Abstract. The article focuses on the problem of improving the pedagogical competence of young parents. The article presents the results of a study of socio-pedagogical problems faced by young families. The author gives recommendations for creating up-to-date and affordable conditions for improving the pedagogical competence of young parents.

Keywords: young families, parental competence, parenting, social counseling, volunteer activity.

Роль семьи в обществе не сравнима по своей значимости ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, про-

исходит овладение социальными ролями, необходимыми для адаптации ребенка в обществе. [7]. Молодая семья — это лица, состоящие в заключенном в установленном законодательством РФ порядке браке, в том числе воспитывающие ребенка (детей), либо лицо, являющееся единственным родителем (усыновителем) ребенка (детей), в возрасте до 35 лет включительно (за исключением случаев, предусмотренных частью 3 статьи 6 настоящего Федерального закона) [12]. На сегодняшний день, численность молодых людей в стране увеличилась более чем на 12 миллионов человек и достигла 41 миллиона. Всем им положены предусмотренные государством для молодёжи меры поддержки и преференции.

Современные исследования Д. Я. Грибанова, Е. А. Кабанченко, Г. С. Курагина, В. А. Мижериков, отмечают, что сегодня наблюдается значительное снижение воспитательного потенциала молодой семьи и, в частности, родительской компетентности родителей из молодых семей, что выражается в противоречивости их представлений о целях, методах воспитания, закономерностях психического развития ребенка и ведет к проблемам в социализации ребенка с одной стороны и закреплению опыта родительской беспомощности, с другой [2, 4, 5, 8].

По мнению Н. Г. Юркевич, мастерство взаимоотношений, как и всякое мастерство и искусство, требует определенных усилий, затрат и условий как для своего появления, так и для постоянного повышения уровня совершенствования. Такими источниками повышения и приобретения мастерства семейного общения и взаимодействия призваны стать развивающиеся год от года службы семьи [9, с. 180–185].

В 2021 году нами было проведено исследование с участием молодых семей. В анкетировании были вовлечены как женщины, так и мужчины. Охотнее отвечали на вопросы женщины. Возраст респондентов от 21 до 30 лет.

Цель: выявление социальных проблем молодой семьи.

Методы исследования: анкетирование, беседа с респондентами.

В блоке изучения социальных проблем было выявлено, что:

1. 70 % респондентов не имеют своей жилплощади.
2. 60 % респондентов отмечают нехватку денег на отдых,
3. 40 % не могут внести начальную сумму на оплату ипотеки.
4. 100 % процентов респондентов отмечают такую проблему, как трудности с планированием времени.

С бытовыми проблемами респонденты справляются, кроме трудностей, связанных с планированием времени, данный пункт выбрали 60 % респондентов.

При изучении блока социально-психологических проблем выявлено, что серьезных межличностных конфликтов у молодых семей не наблюдается, если не считать нехватки романтики и трудностей в адаптации друг к другу. Данные ответы выбрали 50 % респондентов. Интересно отметить, что проблемы с распределением обязанностей, проблемы конфликтов и ссор никто из респондентов не выбрал.

Разногласия в родительской и супружеской подсистемах — 90 % (трудности в освоении ролей матери и отца; несогласованность в понимании родительских функций, разногласия в методах воспитания; разногласия в выборе семейного досуга, дефицит времени для личного общения с супругом, недостаток помощи от мужа в решении хозяйственно-бытовых проблем).

Проблемы, связанные с принятием ограничений, обусловленных выполнением родительской роли — 80 % (усталость от рутинных дел, их неприятие, ощущение, в связи с этим, потерянного времени и однообразия жизни; дефицит личного пространства и времени; чувство изолированности от социальной жизни; недостаток общения; отсутствие ожидаемой помощи и вовлеченности со стороны отца, ощущение супружеской отчужденности).

Таким образом, основные трудности, с которыми сталкиваются молодые семьи — это финансовые, социально-педагогические и социально-психологические проблемы. Выявлено, что все опрашиваемые молодые семьи готовы обратиться за помощью в специализированный центр, но в государственные структуры обращаться не хотят, а о специализированных центрах или специальных программах, которые готовы помочь семье не слышали. Очевидно, что молодые семьи нуждаются в создании доступных для них условий для повышения родительской компе-

тентности молодой семьи, посредством оказания психолого-педагогической, социально-педагогической и социальной помощи молодым семьям в форме консультирования.

Н. Ф. Басов даёт определение понятию социальное консультирование — «это одно из направлений профессиональной деятельности, в ходе которого специалист по социальной работе помогает клиенту понять суть его трудной жизненной ситуации и предлагает различные варианты ее решения» [1].

Учитывая актуальность выявленных нами проблем молодой семьи нами был разработан проект «Счастливое родительство». Целью данного проекта является создание современных и доступных условий для повышения родительской компетентности молодой семьи посредством оказания психолого-педагогической, социально-педагогической и социальной помощи молодым семьям в форме консультирования в дистанционном формате.

Задачи проекта:

1. Создать постоянно действующую электронную среду, способствующую повышению родительской компетентности молодой семьи.

2. Разработать и разместить образовательные и информационные материалы с целью повышения родительской компетентности молодой семьи на базе электронной образовательной среды РГПУ им. А. И. Герцена.

3. Подготовить студентов-волонтеров, обучающихся выпускных курсов института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа», «Воспитательная работа» к проведению он-лайн и офф-лайн консультаций по вопросам повышения психолого-педагогической и социальной компетентности молодой семьи под руководством кураторов-преподавателей.

4. Организовать бесплатные индивидуальные и групповые консультации молодых родителей по вопросам повышения психолого-педагогической и социальной компетентности молодой семьи силами студентов-волонтеров, обучающихся выпускных курсов института психологии и института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.

Проект является новой идеей для поддержки молодых семей в Российской Федерации. Новизна проекта будет заключаться в том, что на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена будет создана электронная среда для оказания психолого-педагогической, социально-педагогической и социальной помощи молодым семьям в дистанционном формате посредством консультирования силами студентов-волонтеров под руководством педагогов-кураторов.

Литература

1. Басов Н. Ф. Социальная работа [Текст]: учеб. пособие /Н. Ф. Басов. — 3-е изд., испр. — Москва: Дашков и К, 2015. — 352 с. — (Бакалавр)
2. Грибанова Д. Я., Минина А. А. Компоненты родительской компетентности по отношению к детям раннего и дошкольного возрастов// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4 (35). С. 52–58.
3. Жижко Е. В., Чиганова С. Д. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки [Текст] / под общей редакцией Е. В. Жижко, С. Д. Чигановой. — Красноярск: РУМЦ ЮО, 2005. — 300 с.
4. Кабанченко Е. А. Родительская компетентность как психологический феномен // Научный форум: педагогика и психология: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Москва: МЦНО, 2017. С. 43–47.
5. Курагина Г. С. Анализ социальных и психолого-педагогических проблем молодых матерей в контексте подготовки специалистов по работе с семьей // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. № 1 (январь). ART 3202. — URL: http://www.emissia.org/offline/ 2023/3202. htm
6. Курагина Г. С. Технология социально-педагогического консультирования / Курагина Г. С. // Технологии в деятельности службы сопровождения: учебно-методическое пособие. — Санкт-Петербург, 2020. — С. 84–105. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 43065089.
7. Коряковцева О. А., Рожков М. И. Комплексная поддержка молодой семьи: учебно-метод. пособие для студентов вузов, обущающихся по специальности «Организация работы с молодежью» /

О. А. Коряковцева, М. И. Рожков — Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008–204 с. — (Учебное пособие для вузов)
8. Мижериков В. А. О необходимости формирования родительской компетентности // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 4. С. 726–735.
9. Пицхелаури, Э. М. Роль социального работника в социально-психологическом сопровождении молодой семьи / Э. М. Пицхелаури, Т. М. Оздеаджиева, Ф. А. Кабардиева // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 54–3. — С. 180–185. — EDN XSAJUT.
11. Юркевич Н. Г. Семья и личность / Н. Г. Юркевич. — Минск: Нар. асвета, 1986. — 79с.
12. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи. Сайт министерства образования и науки. [Электронный ресурс].
13. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодёжной политике в Российской Федерации».

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

СЕКЦИИ ДЛЯ МАГИСТРОВ

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

Alexey V. Pronin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: З. Ю. Ансимова, канд. пед. наук
lehapron@gmail.com

УДК 796.9

Анализ современной техники коньковых лыжных ходов (на примере одновременного одношажного конькового хода)

Аннотация. На основе анализа специальной литературы, кинограмм и видео по лыжному спорту раскрыты основные причины, определившие изменения в современной технике коньковых лыжных ходов (на примере одновременного одношажного конькового хода). На основе полученных данных предлагается ряд имитационных упражнений, направленных на эффективное освоение современной техники одновременного одношажного конькового хода для практического применения в тренировочном процессе лыжников.

Ключевые слова: лыжные гонки, одновременный одношажный коньковый ход.

Analysis of modern skate skiing techniques: The case of 'simultaneous double time skating'

Abstract. The article identifies the main reasons for the changes in the modern skate skiing techniques, specifically focusing on 'simultaneous double time skating' type of skiing. The author analyzes specialized literature, films and videos on skiing and uses the obtained data to offer a range of simulation exercises aimed at the effective development of the modern technique of 'simultaneous double time skating'. The author recommends these exercises for practical use in the training process of skiers.

Keywords: cross-country skiing, simultaneous double time skating.

Цель исследования: теоретическое обоснование комплекса имитационных упражнений, направленных на эффективное освоение современной техники одновременного одношажного конькового хода для тренировочного этапа спортивной специализации четвертого и пятого годов обучения (ТСС-4,5).

Задачи исследования:

1. Изучить особенности современной техники коньковых лыжных ходов (на примере одновременного одношажного конькового хода).

2. Определить комплекс имитационных упражнений, направленных на эффективное освоение современной техники одновременного одношажного конькового хода.

3. Представить методические рекомендации по применению комплекса имитационных упражнений для ТСС-4,5.

В прошлом веке была заложена основа техники лыжных ходов. В 1924 г. лыжный спорт был включен в программу первых зимних Олимпийских игр. На чемпионатах мира с 1987 г. и олимпийских играх с 1988 г. коньковые ходы были уравнены в правах с традиционной классической техникой [Скорохватова, 2020, с. 9]. Прогресс в лыжных гонках наблюдается с каждым олимпийским циклом, в связи с этим, современное представление о технике лыжных ходов существенно отличается от того, которое было сформировано еще в прошлом веке.

Лыжные гонки являются одним из самых сложных видов спорта на выносливость, отмечают в своих исследованиях шведский ученый Х. Холмберг и норвежский ученый К. Сандбак [Sandbakk, 2014]. Прогресс в подготовке лыжных трасс, появление и внедрение новых форматов соревнований, нововведения в тренировочной деятельности, постоянное совершенствование оборудования и новые виды смазки лыж привели к значительному росту средней скорости прохождения дистанции. Рост средней скорости в лыжных гонках оказался выше при сравнении с другими олимпийскими видами спорта на выносливость (рис. 1) [Корягина, 2016, с. 2].

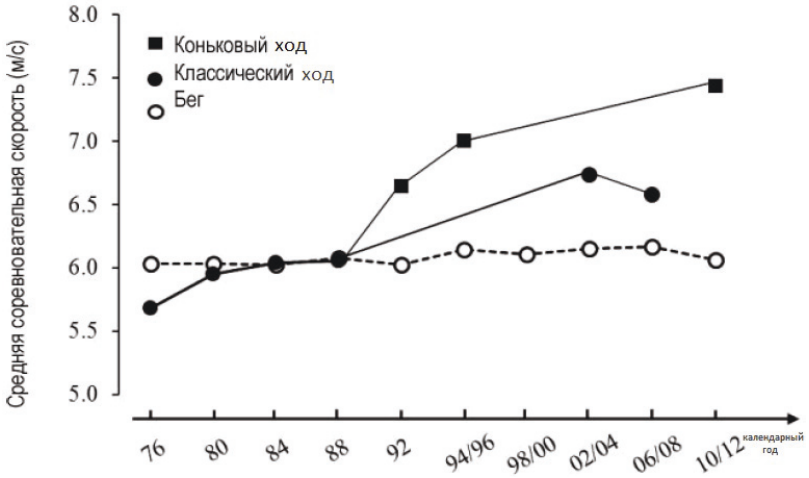


Рис. 1. Средняя скорость мужчин победителей на дистанции 15 км в лыжных гонках и 10 000-м беге во время Олимпийских соревнований с 1976 по 2012 г. [Сандбак, Холмберг, 2014]

В 2010 г. на Олимпийских играх на 15-километровой дистанции свободным стилем средняя скорость лидера равнялась 7,4 м/с. На аналогичной дистанции в 2023 г. на Чемпионате мира по лыжным гонкам средняя скорость лидера составила 7,7 м/с.

При обучении одновременному одношажному коньковому ходу, необходимо овладеть своевременным переносом веса в сагиттальной плоскости. Именно боковое смещение центра тяжести обеспечивает продвижение лыжи до начала разгибания толчковой ноги (рис. 2) [Новикова, 2017, с 162].

Рис. 2. Маятниковое движение ног в коньковом ходе (Martin Johnsrud Sundby, 2017)

Основой правильного выполнения конькового хода является маятниковое движение ног, при котором лыжа ставится на плоскость прямо по ходу движения. Чем ближе к оси движения по-

ставлена лыжа, тем меньше усилий требуется для поддержания устойчивости. Во время одноопорного скольжения лыжник занимает положение, при котором голова — колено — стопа опорной ноги составляют прямую линию [Новикова, 2017, с. 41].

При передвижении лыжника вертикальная проекция общего центра масс тела (ОЦМТ) постоянно перемещается и может выйти за пределы площади опоры (рис. 3), что нарушает условие сохранения равновесия и вызывает дополнительное нервно-мышечное напряжение. Для сохранения динамической устойчивости спортсменов важна способность координировать движение всех частей тела, обеспечивать необходимое напряжение нервно-мышечного аппарата и дозированное распределение мышечных усилий. Одновременный одношажный коньковый ход требует максимального увеличения силы отталкивания палками, которое достигается активным смещением центра масс тела вперед — вверх перед началом толчка [Меликов, 2017, с. 143].

Технические ошибки обычно взаимосвязаны, так, например, недостаточный перенос веса тела на опорную ногу приводит к нарушению баланса, а невыполнение маятниковых движений провоцирует раскачивание плечами [Новикова, 2019, с. 81].

Рис. 3. Киноограмма цикла переноса ОЦМ за опору при коньковом ходе [Меликов, 2017]

Стоит уделить внимание значению плечевого пояса и отталкиванию палками в технике лыжных ходов. После анализа видеозаписей лыжников-гонщиков FIS был сделан вывод, что, отталкиваясь лыжными палками, спортсмены «толкают» ОЦМТ своего тела вперед, тем самым увеличивая неустойчивость и скорость.

Максимальная сила отталкивания лыжными палками при активизации мышц верхней части тела (трицепса, большой грудной, малой грудной, малой спинной и большой грудной) в фазе перед толчком лыжными палками значительно влияет на увеличение скорости. Создание большей силы толчка при одновременном движении в основном основано на сокращении трехглавой мышцы плеча [Меликов, 2017, с. 143].

В последние годы основные тенденции в лыжных гонках направлены на улучшение функциональных возможностей мышц рук. В коньковом ходе без отталкивания палками время цикла и длина цикла уменьшились на 30 %, частота цикла увеличилась и угол между лыжами увеличился. По данным норвежских исследователей, отталкивание лыжными палками снижает физиологическое затраты и увеличивает производительность на 15 % при той же нагрузке [Sandbakk, 2014, с. 10].

У лыжников высокой квалификации наблюдается меньшее количество циклов, большая длина цикла, меньшее время цикла и большая гармоничность хода, по сравнению с лыжниками более низкой квалификации [Реуцкая, 2020, с. 191].

Таким образом, возросли соревновательные скорости, вследствие улучшения подготовки лыжных трасс, усовершенствования инвентаря и постоянно появляющихся новых видов смазки лыж. Появились новые форматы соревнований (спринт, командный спринт) и все чаще внедряются в программы Кубков Мира. Появляются более глубокие и основательные исследования в физиологии, биомеханике лыжников-гонщиков. Поэтому и техника лыжных ходов претерпевает изменения. Современную технику лыжных гонок отличает преобладание силового компонента, в частности хорошо развитого плечевого пояса; акцентированного смещения проекции центра масс тела вперед относительно опоры.

Н. Б. Новикова отмечает, что в отечественной литературе недостаточно современных исследований техники ведущих спортсменов, необходимо появление новых учебников и методических пособий, которые в полной мере будут отражать изменения в технической подготовке.

Исходя из вышеизложенного, рекомендуем ряд имитационных упражнений, направленных на освоение техники одновременного одношажного конькового хода (таблица 1).

Таблица 1

Имитационные упражнения
для освоения техники одновременного одношажного конькового хода для ТСС-4,5

Направленность упражнений	Имитационные упражнения	Методические указания
Работа рук (вынос и отталкивание палками)	1. Имитация одновременного отталкивания палками на тренажере	Работа на стационарном тренажере, на средней сложности. Корпусом сильно не опускаться, отталкивание заканчивать у бедра
	2. Имитация одновременного выноса палок с сопротивлением	Эспандер закрепляется на нижней рейке стенки, вынос рук вперед — вверх до уровня глаз
Смещение ОЦМТ вперед относительно опоры	1. Имитация смещения ОЦМТ вперед относительно опоры (бросок набивного мяча)	И. П. стойка ноги врозь, набивной мяч — 2 кг вверх (над головой), подняться на носки (сместить ОЦМТ вперед относительно опоры). Выполняем бросок мяча вниз — вперед (перед собой на 30 см)
	2. Работа одновременным ходом на тренажере с резиной на поясе	Работа на стационарном тренажере. Партнер держит резину на поясе и слегка оттягивает назад. Таз не оставлять за опорой, стараться выносить его вперед. Не проседать сильно ногами, не заваливаться плечами
Работа ног	1. Имитация конькового хода без палок	Выполнять перед зеркалом, следить за постановкой опорной ноги по направлению движения. Не забывать про подсед
	2. То же с продвижением вперед	Не оставлять таз сзади, не заваливаться плечами

Мы предполагаем, что данный комплекс упражнений поспособствует спортсменам в освоении техники одновременного одношажного конькового хода в ее современном представлении.

Литература

1. Корягина Ю. В., Шагарова Е. А., Шмидт А. В. Актуальные проблемы подготовки в лыжных гонках за рубежом. Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 8.
2. Меликов А. В., Андреева Е. Г. Тренировка «управляемого падения» для увеличения силы отталкивания лыжными палками // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 2 (144). С. 141–150.
3. Новикова Н. Б., Захаров Г. Г. Особенности современной техники лыжных ходов и методические приемы индивидуальной коррекции движений. Санкт-Петербург: Федеральное государственное учреждение «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры», 2017. 72 с.
4. Новикова Н. Б., Захаров Г. Г., Котелевская Н. Б. Проблемы совершенствования техники коньковых ходов квалифицированных лыжников-гонщиков // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 7 (149). С. 161–165.
5. Новикова Н. Б. Основы техники коньковых лыжных ходов и актуальные аспекты технической подготовки спортсменов разного возраста // Современная система спортивной подготовки в биатлоне: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Омск: СибГУФК, 2019. С. 68–83.
6. Реуцкая Е. А., Михалев В. И., Полторацкая Т. В. Контроль технической подготовленности лыжников-гонщиков на этапах спортивной подготовки // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2020. № 12 (190). С. 187–192.
7. Скорохватова Г. В., Ансимова З. Ю., Лобанов Ю. Я. Зимние виды спорта на снегу. Олимпийские дисциплины. Санкт-Петербург: «Лань», 2020. 360 с.
8. Sandbakk O., Holmberg H. A reappraisal of success factors for Olympic cross-country skiing // Int J Sports Physiol Perform. 2014. С. 3–14.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Ekaterina D. Baranova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Рычков, д-р физ.-мат. наук
Katren2606@gmail.com

УДК 371.8

Дидактические средства для внеурочной деятельности учащихся основной школы по робототехнике

Аннотация. Рассказывается о разработке дидактических материалов для внеурочной деятельности учащихся основной школы по робототехнике. Проанализированы существующие дидактические средства, а также практика их применения. Предложен вариант УМК по робототехнике, в котором особый акцент делается на использовании современных средств наглядности. В качестве примера представлено электронное наглядное пособие по теме «датчики ускорений». Приводится обсуждение результатов его апробации на внеурочных занятиях с учащимися 7–8 классов школы № 509 Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: дидактические средства, внеурочная деятельность, робототехника, датчики ускорения, учебный материал.

Teaching and learning materials for extracurricular robotics classes for middle school students

Abstract. The article is devoted to the development of teaching and learning materials for extracurricular robotics classes in middle school. The article analyzes the existing materials and the practice of their application. The author proposes an educational and methodological complex on robotics, in which special emphasis is placed on the use of modern means of visualization. An electronic visual aid on the topic ‘acceleration sensors’ is described as an example. The author discusses the results of using the visual aid in extracurricular classes for students of grades 7–8 of school No. 509 of St. Petersburg.

Keywords: teaching aids, extracurricular activities, robotics, acceleration sensors, study material.

Развитие будущего поколения — это одна из самых важных проблем во все времена. Развитие среды для воспитания, обучения и самореализации детей всегда являлось актуальной проблемой. Существенный вклад в формирование креативной, самостоятельной, целеустремленной личности может быть сделан в процессе внеурочной деятельности учащихся.

Немаловажную роль во внеурочной деятельности играет использование современных методов и форм обучения при изложении изучаемого материала. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности включает в себя научно-познавательную и проектную деятельность, два очень перспективных и востребованных вида деятельности, которые предполагают обучение с опережением школьной программы, и, соответственно, объяснение материала наглядным образом.

В 7–8 классах обучающиеся только начинают изучать физику, из этого можно выделить проблему, что у школьников нет необходимой базы для изучения основ робототехники [3]. Один из способов, который помогает доступно объяснять учебную информацию и влияет на восприятие материала, — применение на занятиях дидактических средств, таких как плакаты, карты, макеты, модели в разрезе, учебные приборы.

Учебный материал важно преподносить в таком виде, чтобы учащиеся могли представить сложные устройства в более простой форме. При этом необходимо обеспечить безусловное выполнение принципов научности и доступности в обучении. Современные средства наглядности предлагают для этого большие возможности. С их помощью можно «заглянуть внутрь» устройств и представить механизмы и принципы их работы.

Были изучены дидактические средства для пояснения устройств и принципов работы различных видов датчиков, применяемых в робототехнике. На основе проведенного анализа был сделан вывод о недостаточном количестве качественных, полезных, образцовых дидактических средств на тему «Датчики». Поэтому было принято решение о разработке необходимых материалов для занятий по внеурочной деятельности.

Для занятий по внеурочной деятельности был разработан курс «Робототехника», который состоит из следующих разделов, указанных в таблице 1. За основу данного курса была взята дополнительная общеразвивающая программа «Спортивная робототехника», в рамках которой проводятся занятия в ГБОУ школа № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга. Кроме того, при разработке курса были использованы теоретические подходы и учтены практические рекомендации, освещенные в работах [1, 2].

Таблица 1

Разделы курса внеурочной деятельности по «Робототехнике»

№ п/п	Тема	Количество часов			Формы аттестации/контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Введение в робототехнику	2	2	4	Наблюдение. Опрос
2	Датчики	7	7	14	Наблюдение. Опрос. Выполнение практических работ
3	Решение задач повышенной сложности	8	8	16	Наблюдение. Опрос. Выполнение практических работ
4	Итоговое занятие	1	1	2	
	ИТОГО	**18**	**18**	**36**	

Из таблицы видно, что значительную часть курса, который рассчитан на 36 часов аудиторной работы, занимает тема «Датчики», которая имеет огромное значение для понимания основ и технической сущности робототехники. Именно в рамках данной темы учащиеся знакомятся с назначением и видами датчиков, их устройством и принципом работы.

Учебный модуль «Датчики» содержит в себе много важной и полезной информации, поэтому необходимо рассмотреть темы, которые входят в данный учебный модуль и представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общее содержание учебного модуля «Датчики»

№ п/п	Тема	Количество часов		
		Теория	Практика	Всего
1	Понятие датчиков	1	0	1
2	Датчики ускорений	1	0	1
3	Энкодер	1	0	1
4	Практическое занятие с энкодером	0	1	1
5	Датчик касания	1	0	1
6	Практическое занятие с датчиком касания	0	1	1
7	Датчик цвета	1	0	1
8	Практическое занятие 1 с датчиком цвета	0	1	1
9	Практическое занятие 2 с датчиком цвета	0	1	1
10	Гироскопический датчик	1	0	1
11	Практическое занятие с гироскопическим датчиком	0	1	1
12	Ультразвуковой датчик	1	0	1
13	Практическое занятие с ультразвуковым датчиком	0	1	1
14	Итоговое занятие по теме «Датчики»	0	1	1
	ИТОГО	**7**	**7**	**14**

На примере занятия «Датчики ускорений» было разработано электронное наглядное пособие по данной теме для занятий по внеурочной деятельности учащихся основной общеобразовательной школы по робототехнике. Фрагмент технологической карты занятия по теме «Датчики ускорения» представлен в таблице 3.

Таблица 3

Фрагмент технологической карты занятия «Датчики ускорения»

Тема занятия	Датчики ускорений	**Класс: 7–8**	**Количество учеников: 15**	**Тип занятия: занятие сообщение и усвоения новых знаний**	**Количество часов: 1**
Цель	Познакомиться с датчиками ускорения, изучить принцип их работы.				
Задачи	Предметные: — знание понятия датчик ускорения; П1 — знание принципа работы датчиков ускорения; П2 — контролировать качество выполняемой работы; П3 Метапредметные: — самостоятельное определение цели своего обучения, постановка и формулировка для себя новых задач в учёбе и познавательной деятельности; М1 — соблюдение норм и правил безопасности познавательно-трудовой деятельности и созидательного труда. М2 — планирование и регуляция своей деятельности. М3 Личностные: — развитие трудолюбия и ответственности за результаты своей деятельности; Л1 — формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками. Л2				
Формы проведения	Интерактивная лекция		**Межпредметные связи**	Технология Физика	
Материально-техническое обеспечение	Проектор, парты, стулья, электронное сопровождение к уроку, компьютер учителя.		**Дидактические средства**	Журнал посещаемости Презентация «Датчики ускорения»	

Методическая разработка с использованием электронного наглядного пособия «Датчики ускорения» была апробирована с учащимися 7–8 классов на занятиях по робототехнике в ГБОУ школа № 509 Красносельского района Санкт-Петербурга. Одним из элементов наглядного пособия выступила анимация, сделанная на основе рисунка 1, в которой наглядно объясняется принцип работы датчиков ускорения.

По итогам проведенного занятия можно сделать вывод, что учащиеся действительно восприняли материал лучше. При использовании электронного наглядного пособия ученики задавали меньшее количество второстепенных вопросов, смогли понять принцип работы датчиков ускорения на наглядных примерах, а также узнали сферы применения датчиков. Преподаватели робототехники школы № 509 достойно оценили разработку и планируют её использовать в дальнейшем на своих занятиях.

По итогам статьи можно сделать вывод, что разработка дидактических средств для внеурочной деятельности учащихся основной школы по робототехнике очень важна, востребована и актуальна.

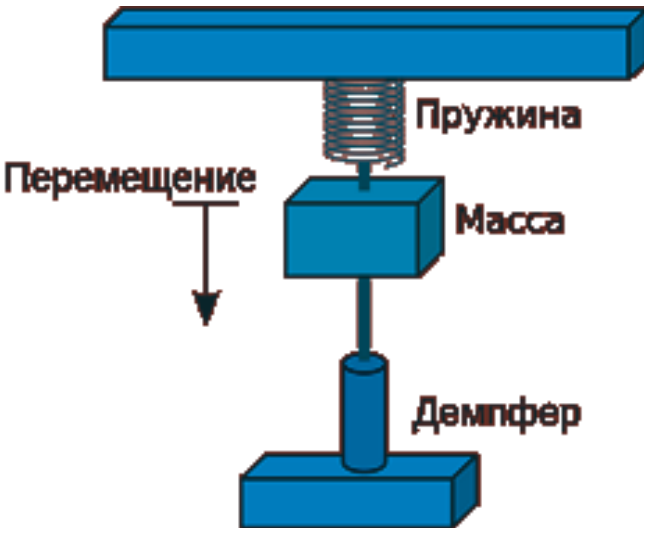


Рис. 1. Принцип работы датчика ускорения

Литература

1. Башенков С. А. Модель организации внеурочной деятельности обучающихся 5–9-х классов с использованием робототехнического оборудования и сред программирования / Башенков С. А., Шутикова М. И., Филиппов В. И. // Новости кафедры ТМОМИ: [электронная версия]. — 2019. — 21.04.2019. — URL: http://news.scienceland.ru/ 2019/04/21. (дата обращения: 27.10.2022). Режим доступа: открытый доступ.
2. Захарова Т. Б. Формирование универсальных учебных действий у школьников в процессе освоения образовательной робототехники в основном общем образовании / Захарова Т. Б., Чекалева Е. А. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Информатика и информатизация образования». — 2018 — № 4 (46) 2018 — С. 64–70.
3. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Консультант Плюс: официальный сайт. — Москва, 1997. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153173/ (дата обращения: 18.12.2022). — Режим доступа: свободный.
4. Тарапата В. В. Робототехника в школе: методика, программы, проекты / Тарапата В. В., Самылкина Н. Н.. — Москва : Лаб. знаний, 2017. — 109 с. : ил., табл. — (Шпаргалка для учителя).

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

Svetlana S. Biryukova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. В. Львов, канд. пед. наук
ccbir@mail.ru

УДК 372.864

Опыт разработки методических материалов при изготовлении комплексных объектов труда по бисероплетению

Аннотация. Бисероплетение востребовано среди учащихся. Занятия этим творчеством создают благоприятные условия для развития ребенка, но эти возможности не всегда полноценно используются. При изготовлении изделия учащиеся чаще всего отрабатывают только одну технику бисероплетения, не имеют возможности соединять техники между собой. Приводятся возможные варианты комплексных объектов труда и методических рекомендаций по их выполнению, направленные на устранение обнаруженных противоречий.

Ключевые слова: технологическое образование, внеурочная деятельность, бисероплетение, комплексные объекты труда, декоративные броши.

Development of methodological materials for the manufacture of complex beadwork items

Abstract. Beadwork is in demand among students. Beadwork creates favorable conditions for the development of the child, but its potential is not always used to the fullest. When making a product, students most often employ only one beading technique and do not have the opportunity to combine different techniques. The author presents examples of complex beadwork items and gives methodological recommendations for their manufacture in extracurricular classes.

Keywords: handicraft education, extracurricular activities, beadwork, complex handicraft items, decorative brooches.

Бисер является одним из уникальных материалов для изготовления различных поделок. Его использовали еще много веков назад. Но и в настоящее время интерес к бисероплетению не ослабевает. Оно, как один из видов рукоделия, является интересным, востребованным для изучения среди учащихся общеобразовательной школы и непрерывно развивающимся видом творчества, реализующимся в дополнительном образовании и в ходе внеурочных занятий по «Технологии».

Наилучшим возрастом для посещения занятий по бисероплетению в соответствии с психофизиологическими особенностями учащихся считается средний школьный возраст (13–15 лет), когда у обучающихся проявляется трудовая активность, самостоятельность в качественном выполнении трудовых операций. Заметны положительные изменения в мышлении, внимании и памяти обучающихся в процессе занятия творчеством [2]. Школьники свободнее ориентируются в концентрационных особенностях объектов, анализируют порядок выполнения технологических операций по схемам, чертежам, формируется абстрактное мышление. Внимание подростков более устойчиво и сфокусировано, оно легко переключается с одного объекта на другой и не рассеивается во время деятельности. Происходит успешное запоминание взаимного расположения элементов и их условных обозначений. К 13 годам у учащихся повышается умственная работоспособность, точность дифференцирования и длительность выполнения непрерывной монотонной работы [8].

Как показывает анализ опыта проведения занятий по бисероплетению, при правильной их организации учебный процесс способствует развитию всех вышеперечисленных аспектов личности учащихся.

Для определения содержательного аспекта бисероплетения, изучаемого учащимися на внеурочных занятиях, был проведен анализ 10 наиболее рейтинговых по количеству просмотров (обращений) рабочих программ по бисероплетению. В ходе анализа были изучены основные техники плетения и объекты труда, предлагаемые для освоения учащимися общеобразовательных школ в рамках прохождения программ внеурочной деятельности.

Анализ литературы [1; 3; 4] и рабочих программ по бисероплетению [5; 6; 7] позволяет сделать вывод о том, что учащиеся, при изготовлении изделия, чаще всего отрабатывают в рамках четко заданной инструкционной карты только одну определенную технику плетения, имеют мало возможности соединять, комбинировать их между собой, вносить изменения в дизайн изделия, не получают опыта, позволяющего сформировать умения тактического уровня при работе с бисером. Из данных представленных на диаграмме (Рисунок 1), видно, что в наименьшей степени наряду с другими техниками в проанализированных программах представлена техника вышивки бисером, позволяющая работать с разными материалами, комбинировать несколько техник между собой в одном изделии, проявляя при этом творчество.

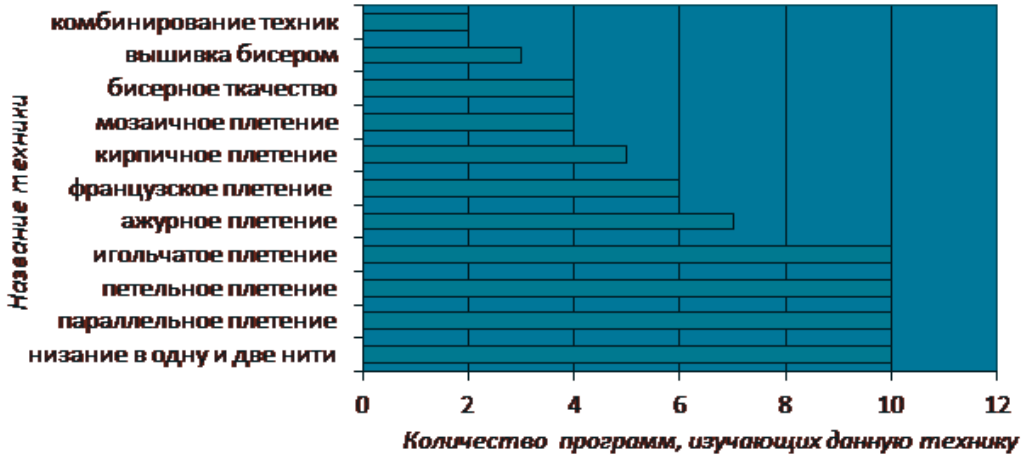


Рис. 1. Анализ содержания типовых рабочих программ внеурочных занятий по бисероплетению

В результате анкетирования педагогов было также установлено, что одной из основных причин сложившейся ситуации является отсутствие разработок комплексных объектов труда и методических материалов, сопровождающих процесс выполнения учащимися данных изделий.

В процессе прохождения практики был проведен опрос среди учащихся, который показал, что вышивка бисером им интересна для изучения и они хотели бы научиться выполнять декоративные изделия с ее применением.

Для устранения обнаруженных противоречий и причин сложившейся ситуации в рамках выпускной квалификационной работы были разработаны на базе типовой программы по бисероплетению варианты комплексных объектов труда, сочетающие в себе вышивку, бисер, работу с фетром, пайетками и стразами, а также методические рекомендации по выполнению данных изделий, которые могут оказать помощь педагогам при проведении внеурочных занятий по бисероплетению.

В качестве вариантов комплексных объектов труда предлагается изготавливать с учащимися декоративные броши, которые имеют различную степень сложности выполнения и виды применяемых техник вышивки бисером.

В изделии первого уровня сложности для выполнения рисунка применяется простая линейная техника пришивания бисера. Из материалов используются пайетки и бисер разной величины и огранки. Примерное время изготовления один академический час. В изделии второго уровня сложности для выполнения рисунка используются более сложные техники оплетения

страз. Помимо пайеток и бисера разной величины и огранки используются дополнительные элементы, такие как жёсткая канитель и стразовые цепочки. Примерное время изготовления два часа. В изделии третьего уровня сложности для выполнения рисунка помимо пайеток, бисера, жёсткой канители и стразовых цепочек используются небольшие отрезы ткани (сетки, кружева) и декоративные перья. Примерное время изготовления три часа.

На рисунке 2 приведены возможные варианты декоративных брошей как комплексных объектов труда в зависимости от уровня сложности их выполнения.

Рис. 2. Примеры объектов труда по уровням сложности

После выполнения пробных образцов изделий, определения примерного времени изготовления комплексных изделий и уточнения элементов содержания был разработан вариант фрагмента календарно-тематического плана внеурочных занятий по модулю «Вышивка бисером», на которых учащиеся смогут выполнить подобные комплексные изделия. Содержание данного модуля учащиеся смогут освоить за три занятия, на которых они: познакомятся с основными техниками вышивки бисером, выполнят образцы швов, и затем с применением бисера, выполнят вышивку пайеток и стразовой цепочки. Кроме того, планируется, что учащиеся изучат и выполнят технику крепления застежки для броши и приемы оформления края изделия.

В качестве методических материалов, помогающих педагогу сопровождать процесс организации учебной деятельности школьников и изготавливать комплексные объекты труда, был разработан пакет технологических карт по изготовлению декоративных брошей и дидактических материалов, обеспечивающих самоконтроль учащимися изученных техник вышивки бисером, разработанных по «мурманской методике» и предназначенные для проверки результатов изучения модуля «Вышивка бисером» на занятиях во внеурочной деятельности по «Технологии».

Разработанные методические материалы прошли апробацию на базе одной из школ Василеостровского района Санкт-Петербурга. Учащиеся школы проявляли интерес к изучению вышивки бисером. В конце занятий у каждого учащегося получилось выполнить декоративную брошь. По результатам работы, обучающиеся изъявили желание повторно выполнить такое изделие в подарок маме или подруге, и с радостью продолжили бы выполнение декоративных брошей более сложного уровня.

Литература

1. Голикова А. Н. Вышивка бисером / А. Н. Голикова, Л. П. Жиркова. — Москва: Айар, 2021. — 48 с.
2. Знанио. Особенности возрастных физиологических, психологических особенностей учащегося, учитываемых при планировании урока современного типа [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://znanio.ru/pub/ 148
3. Жаркевич Т. В. Бисер. Модные вещи своими руками / Т. В. Жаркевич. — Москва, 2009. — 144 с.
4. Лейбова К. Объемные броши из бисера и кристаллов / Лейбова К. — Москва: Контент, 2022. — 96 с.
5. Образовательная социальная сеть. Рабочая программа по платным образовательным услугам «Бисероплетение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/ 2020/12/20/programma-po-biseropleteniyu

6. Инфоурок. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Бисероплетение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/dopolnitelnaya-obscheobrazovatelnaya-obscherazvivayuschaya-programma-biseropletenie- 3755817. html?ysclid = lgf 3fckgx 9905615137
7. Инфоурок. Дополнительная общеразвивающая программа художественной направленности «Волшебный бисер» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/programma-po-biseropleteniyu-volshebnyj-biser- 4451576. html
8. Studbooks.net. Психофизиологические особенности учащихся среднего школьного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studbooks.net/ 1961280/pedagogika/psihofiziologicheskie_osobennosti_uchaschihsya_srednego_shkolnogo_vozrasta

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

Olesya V. Solodkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. В. Львов, канд. пед. наук
erofeeva.lesya@yandex.ru

УДК 371.8.06

Коллективный творческий проект «Школьный кукольный театр», как средство социализации подростков

Аннотация. Проведен анализ опыта организации проектной деятельности обучающихся при выполнении ими коллективного творческого проекта в области технологического образования в ходе внеурочной деятельности. Выделены продуктивные направления социализации подростков и рассмотрены педагогические аспекты организации деятельности подростков на примере коллективного творческого проекта «Школьный кукольный театр».

Ключевые слова: внеурочная деятельность, проектная деятельность, школьный кукольный театр, коллективный творческий проект, модульная система обучения.

School Puppet Theater: A collective creative project for socialization of teenagers

Abstract. The article analyzes the experience of organizing extracurricular activities of school students in which they perform a collective creative project in the field of handicraft education. The author identifies productive vectors of teenagers' socialization and considers the pedagogical aspects of the organization of teenagers' activities in the School Puppet Theater collective creative project.

Keywords: extracurricular activities, project activities, school puppet theater, collective creative project, modular learning system.

Согласно ФГОС нового поколения основная общеобразовательная программа в образовательном учреждении реализуется через урочную и внеурочную деятельность. В соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 внеурочная деятельность считается важным рабочим средством и достигать конкретных показателей в общеобразовательной деятельности возможно не только на уроках [Михалкина Е. В., 2002].

Целью проводимого исследования является разработка пакета учебно-методических материалов, помогающих педагогам организовать деятельность учащихся и включить их в выполнение коллективного творческого проекта «Школьный кукольный театр» в рамках внеурочной деятельности школы. Для достижения поставленной цели в ходе исследования решались ряд задач, среди которых можно выделить следующие: изучение теоретических основ и опыта организа-

ции занятий с обучающимися в ходе внеурочной деятельности и коллективных творческих проектов; систематизация имеющегося опыта организации школьного кукольного театра с учащимися; разработка модели процесса выполнения коллективного творческого проекта «Школьный кукольный театр» с учащимися общеобразовательной школы и учебно-методических материалов по организации деятельности обучающихся; апробация и анализ результатов внедрения разработанного учебно-методического обеспечения.

В рамках работы был проведен анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей сущность проектной деятельности обучающихся, выделены подходы к ее организации. Анализ показал, что проектная деятельность набирает все большую популярность, является необходимой составляющей современной системы образования и создается в процессе осуществления учебных творческих проектов [Лебедева Е. В., 2002]. Проектная деятельность, организуемая на базе содержания учебного предмета «Технология» может развивать в учащихся творческие способности, сформировать в них навыки к саморазвитию, помочь им поверить в свои силы. В процессе выполнения творческих проектов развивается не только личность обучающихся, но и преподавателей, которые в ней принимают участие (повышается профессиональное мастерство).

Коллективный творческий проект осуществляется совместными усилиями каждого члена команды, от ученика до преподавателя, через постоянный поиск наилучших способов решения. Все стадии в организации коллективного творческого проекта решаются сообща — задумка проекта, планирование этапов работы и т. д. [Конышева Н. М.]. Такой проект реализуется посредством групповой работы, где подростки учатся работать в команде, прислушиваясь и уважая мнение своего товарища, учитывать его интересы, понимать свою роль в общем деле. Академик И. П. Иванов о коллективной творческой деятельности писал «это, прежде всего, полноценное сотрудничество старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время — это их общая забота об улучшении окружающей жизни, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и впереди них» [Иванов И. П., 2013]. Формируемые у учащихся в ходе выполнения коллективного творческого проекта умения решать различные проблемные ситуации, освоение ими информационных, социальных и коммуникативных способов деятельности являются важными для последующей социализации подростков и решения задач проводимого исследования.

В рамках нашего исследования коллективный творческий проект реализуется через «Школьный кукольный театр». Рассмотрев различные программы «Школьный театр» и проанализировав их, мы сделали вывод, что программы в которых задействован предмет «Технология» в основном ориентирован на школьников младшего и среднего возраста, а для старших ребят программы ориентированы на актерское мастерство [Новикова Н. И.]. Тогда как в образовательной программе старшеклассников обязательной является проектная деятельность, где нужно по результатам проделанной работы показать объект труда.

Для того, чтобы определить, по каким аспектам организации проектной деятельности обучающихся при выполнении коллективного проекта «Школьный кукольный театр» существует потребность в педагогическом сопровождении обучающихся с помощью учебно-методических материалов, в рамках проводимого магистерского исследования было проведено анкетирование обучающихся и педагогов. Учащимся была предложена анкета, по результатам заполнения которой планировалось определить уровень интереса со стороны обучающихся в вопросах изготовления театральных кукол и реквизита в рамках предмета «Технология», узнать имеющиеся группы противоречий и сделать выводы, подтверждающие (или опровергающие) необходимость использования выбранной технологии в рамках образовательного процесса. В ходе анкетирования учащихся 9 классов было выявлено, что некоторые никогда не посещали «Кукольный театр», а процесс создания театральных кукол и реквизита интересен каждому ученику.

Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика сплоченности в классе (с использованием методики К. Сишора), которая важна при выполнении коллективных творческих проектов. В диагностике принимали участие ученики 9 класса одной из школ Санкт-Петербурга, в количестве 24 человек, участвовавших впоследствии в выполнении коллективного творческого проекта. Возраст учеников 15–16 лет, 13 девочек и 11 мальчиков.

Каждый ученик принимал участие в исследовании добровольно. Исследование проводилось в обычной для учащихся обстановке, в равных для каждого условиях, и при достаточном для ответа количестве времени. На протяжении всего времени диагностики в классе находились классный руководитель и школьный психолог, с которым заранее была согласована программа исследования. По итогам данной диагностики были выявлены следующие результаты: 12,5 % считают, что класс дружелюбный (высокий уровень сотрудничества), 12,5 % считают, что в классе отсутствуют доброжелательные отношения (уровень низкий); 16,7 % считают класс в целом дружелюбным, 25 % — средней сплоченности; 33,3 % оценили уровень сплоченности в классе ниже среднего.

В рамках проводимого исследования была реализована спроектированная нами программа организации кукольного театра и сопровождения коллективного творческого проекта обучающихся, построенная с применением модульной системы обучения. Весь процесс проектирования сопровождался учебным материалом, который с учетом логики выполнения коллективного проекта был разбит на отдельные части — модули и учебные элементы. При модульном обучении у учащихся есть возможность выбора — каждый сам мог решать, какой уровень знаний и умений он хочет получить по той или иной теме, попробовать свои силы в самостоятельных видах деятельности или коллективных, проявить творческие способности, изобретательность. Индивидуальная работа становилась неотъемлемой частью групповой работы, что помогало каждому понять свою значимость в общем деле. Примеры театральных кукол и реквизита, изготовленных учащимися с использованием разработанного учебно– методического материала, представлены на рисунке 1.

Рис. 1. Примеры объектов труда, выполненных учащимися в ходе коллективного творческого проекта

У участников коллективного проекта «Школьный кукольный театр» появляется не только осознание важности деятельности и трудового вклада каждого при организации коллективной работы, но и формируется чувство ответственности перед партнерами, а также зрителями постановок, что помогало сплотить коллектив учащихся. В рамках «Школьного кукольного театра» чувство партнерства проявляется через совместную работу учащихся и преподавателей в процессе организации театрального представления (написание сценария, и т. п.), а творческие способности через процесс создания театральных кукол и реквизита. «Школьный кукольный театр» помогает организовать культурно-образовательную среду, побуждающую инициативу, стабильность ценностных установок, творческую самореализацию, приучить подростков к дисциплине и труду.

Для того чтобы результат командной работы был хорошим, а сама работа производилась слаженно и с удовольствием, нужно развивать в командной работе способность понимать, уважать и учитывать мнение других членов команды. Для достижения сплочения коллектива учащихся были выбраны комплексы игровых упражнений, направленных на сплочение коллектива.

По результатам формирующего этапа исследования были получены данные, приведенные на рисунке 2, позволяющие констатировать, что работа обучающихся над театральной постановкой, осуществляемая на базе разработанных учебно-методических материалов, помогает оптимизировать проектную деятельность обучающихся, создает условия для формирования у них компонентов компетенций, позволяющих более эффективно в дальнейшем социализировать подростков.

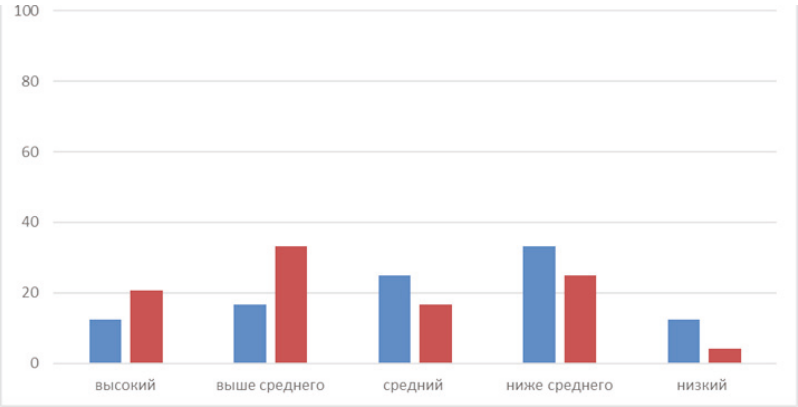


Рис. 2. Динамика изменения сплоченности класса
по результатам выполнения коллективного проекта

Благодаря средствам театральной деятельности возможно сформировать в учащихся творческую и социально-активную личность, способность понимания человеческих ценностей, развить в них навык к творческому труду, сочинительству, импровизации, научить работать в команде. Кукольный театр — хорошая возможность для подростков пройти профессиональную ориентацию, познакомиться с основами в работе кукольного театра, попробовать свои силы в роли костюмера, мастера кукол, актера-кукловода, художника-декоратора, сценариста и режиссера.

Литература

1. Михалкина Е. В., Никитаева А. Ю., Косолапова Н. А. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016–146 с
2. Лебедева Е. В., Иванова Л. И. Метод проектов в продуктивном обучении [Текст] // Школьные технологии. — 2002. — № 5.
3. Конышева Н. М. Новые возможности оптимизации проектной деятельности в школе: интеграция урочной и внеурочной работы // Начальная школа. 2015. № 8. С. 60–65.
4. Иванов И. П. Общие основы воспитания // Педагогические труды академика И. П. Иванова. Т. 2. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. С. 220–221.
5. Новикова Н. И. Социализация школьников средствами театральной педагогикипедагогики // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 63–70. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-shkolnikov-sredstvami-teatralnoy-pedagogiki

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

Ekaterina A. Studenikina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Рычков, д-р физ.-мат. наук
studenikinakatya 4@gmail.com

УДК 372.864

Электронные наглядные пособия во внеурочной деятельности учащихся основной общеобразовательной школы

Аннотация. Рассматривается применение электронных наглядных пособий во внеурочной деятельности учащихся. Приводится анализ ряда уже существующих электронных наглядных

пособий и опыта их внедрения в технологии внеурочной деятельности по робототехнике. Представлены результаты разработки электронного пособия «Пьезоэлектрики в МЭМС-технологиях», предназначенного для углубленного изучения компонентов робототехнических устройств в рамках внеурочной деятельности учащихся.
Ключевые слова: пьезоэлектрики, электронное наглядное пособие, разработка электронного наглядного пособия.

Electronic visual aids in extracurricular activities of middle school students

Abstract. The article considers the use of electronic visual aids in extracurricular activities of middle school students. The author analyzes a number of available electronic visual aids and the experience of their implementation in extracurricular activities in robotics. The author presents the results of the development of the electronic textbook *Piezoelectrics in MEMS Technologies* designed for an in-depth study of the components of robotic devices in the framework of extracurricular activities of students.
Keywords: piezoelectrics, electronic visual aid, development of electronic visual aid.

На сегодняшний день образовательные потребности школьников во многом связаны с научно-техническими и практико-ориентированными направлениями. Это проявляется в интересах обучающихся, в выборе ими профильных предметов, в планах на дальнейшее обучение, а также в их карьерных стремлениях.

В современной школе одной из важнейших и эффективных форм реализации этих потребностей безусловно является внеурочная деятельность учащихся в рамках предметной области технология.

При этом особое место здесь занимает образовательная робототехника, вызывающая неподдельный интерес у учащихся и востребованность общества. Поэтому не удивительно, что число школьных кружков, секций, творческих объединений стремительно увеличивается. Вместе с тем следует признать, что методическое сопровождение внеурочной деятельности по робототехнике не в полной мере поспевает за очень бурным и динамичным развитием техники и технологии роботизированных систем.

Во многом эта проблема связана с тем, что во внеурочной деятельности трудно, но необходимо сохранять баланс между научной составляющей робототехники и уровнем знаний самих обучающихся. Кроме того, материальные возможности школ зачастую ограничены и не позволяют в достаточной степени оснастить учебные классы современным оборудованием и материалами. В данной ситуации, на наш взгляд, существенную помощь могут оказать электронные наглядные пособия.

Поэтому в данной статье, мы рассмотрим, какие электронные наглядные пособия применяются во внеурочной деятельности, проанализируем опыт их внедрения, а также ознакомимся с проблемами и особенностями при создании пособия для специфических тем.

Во многих школах можно встретить новое оборудование: интерактивные доски, проекторы, новые стационарные компьютеры, принтеры, 3D-принтеры и многое другое. В связи с этим, традиционные наглядные пособия во многом утрачивают свои преимущества, уступая место электронному дидактическому сопровождению.

Электронные наглядные пособия обладают значительным потенциалом и гибкостью. Разработанный материал можно совершенствовать по многим параметрам: качество, цветовые решения, выбор акцентов, количество элементов, текста и др. Таким образом, во время подготовки к занятию педагог может видоизменять пособие в зависимости от потребностей образовательного процесса, и при этом использовать минимальное количество ресурсов и времени.

Помимо этого, можно выделить следующие направления в области электронных наглядных пособий: динамичные-анимированные изображения и видео; статичные изображения; интерактивные пособия; мультимедийные пособия. Как и любой другой дидактический материал каждое наглядное имеет ценность, если оно осуществляет поставленные цели и задачи. Например, для обеспечения коммуникативного взаимодействия и обратной связи наилучшим вариантом

будет использовать интерактивное сопровождение, а для ознакомления с различными процессами, которые происходят в течение времени — динамические-анимационные наглядные пособия.

Качественное электронное наглядное пособие не только удовлетворяет принципы наглядности, но и модернизирует их. Например, для того, чтобы обеспечивать объемную наглядность, раньше необходимо было разрабатывать или покупать макет, но, благодаря электронным интерактивным пособиям появилась возможность разрабатывать 3D модели в специализированных программах. Такие пособия можно быстро внедрять в занятия, а благодаря 3D-принтерам педагог может создавать труднодоступные макеты и детали.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что электронные наглядные пособия являются подходящим дидактическим обеспечением для проведения внеурочных занятий по робототехнике. Рассмотрим же каким образом зачастую используется данный тип визуальной составляющей занятия на примере «Пьезоэлектрики в МЭМС-технологиях».

Во время анализа уже существующих наглядных пособий на тему «Пъезоэлектрики и пьезоэлектрический эффект» можно сделать вывод, что большинство наглядных пособий делятся на две категории. Первые демонстрируют принцип работы пьезоэффекта (рис. 1).

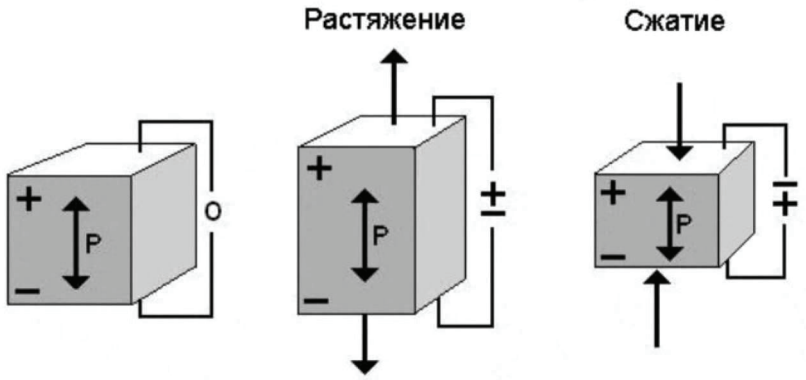


Рис. 1. Демонстрация принципа пьезоэффекта

Вторые демонстрируют механизм возникновения пьезоэффекта и данных изображений значительно меньше (рис. 2).

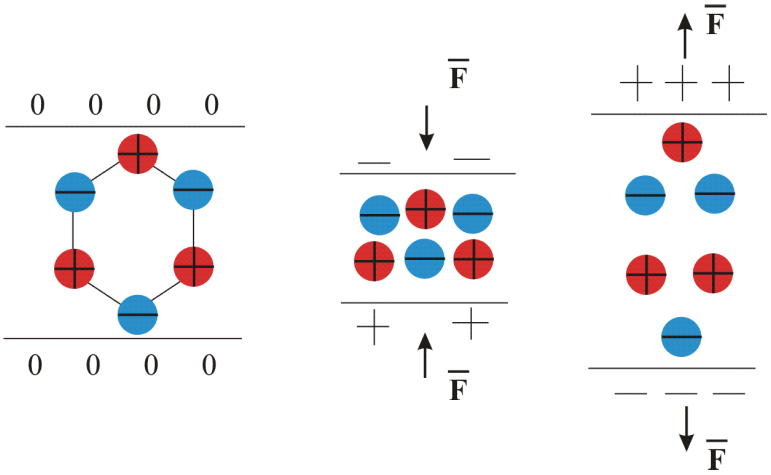


Рис. 2. Механизм возникновения пьезоэффекта

Для изучения, а самое главное, для понимания явления пьезоэффекта наиболее эффективным является второй тип электронных наглядных пособий. Анализируя подобного рода изображения, мы можем прийти к выводу, что каждое из них отличается по качеству, по цветовым решениям, по многим критериям, но все эти наглядные пособия были статичными и в занятиях добавлялись как визуальная составляющая для презентации. Поиск в видеохостингах YouTube и RuTube

также не дал никаких результатов: на видео либо проводились опыты по данной теме, либо видео имело лекционный формат.

Как мы отметили ранее, для объяснения процессов, которые происходят в течение определенного времени, намного эффективнее использовать анимированные изображения. А так как возникновение пьезоэффекта также является процессом, то была поставлена цель: разработать электронное наглядное пособие анимированного формата.

Был проведен анализ бесплатных и доступных программ. К таким программам можно отнести не только специализированные ресурсы, но и даже Визуально-блочную событийно-ориентированную среду программирования — Scratch, в рамках которой возможно создавать наглядные пособия, даже не имея значительного опыта работы со специальными приложениями. В данном случае выбор пал на программу OpenToonz. Данная программа как нельзя лучше подходит для создания простых и небольших двухмерных анимаций.

На официальном сайте OpenToonz только на английском языке, однако в интернете можно найти версию на русском, а также существует множество простых и полезных видеоуроков. Благодаря этому, вполне можно быстро приступить к работе. Во время разработки самого электронного наглядного пособия необходимо было обращаться к уже существующим статичным изображениям и добавлять их преимущества в данную анимацию.

Электронное пособие было включено в ранее разработанное занятие. В ГБОУ Президентском физико-математическом лицее № 239 было проведено два занятия. Для этого занятия был специально разработан объект труда на основе идеи для индивидуального проекта обучающегося и два конспекта урока с разными презентациями. В первой презентации, для объяснения процесса возникновения пьезоэффекта, использовалось статичное изображение, а во второй — анимация.

Для апробации были задействованы две группы учащихся, которые обучаются по одной программе «Электротехника» в разное время.

Первая группа участвовала на занятии со статичным изображением, а вторая с анимированным. После проведения теоретической части занятия, группы приступали к практике и в конце проходили небольшой устный опрос.

На опрос обе группы ответили примерно одинаково хорошо и с практической частью справились быстро. Второй группе в конце занятия был представлен анимированный вариант возникновения пьезоэффекта, и многие ученики сошлись во мнении, что данный вариант интуитивнопонятнее, в отличие от изображения, а также притягивает внимание, так как во время презентаций редко можно увидеть анимацию.

В итоге мы можем сделать вывод, что большинство занятий ограничены презентацией и уже существующими статичными изображениями, а такой тип сопровождения не всегда удовлетворяет реальные цели и задачи внеурочного занятия. Поэтому для педагога важно расширять спектр используемых видов наглядных пособий, а также стремиться к улучшению занятий, посредством разработки пособий, для актуальных, новых и специфических тем.

В завершение хотелось бы сказать, что создание и внедрение электронного пособия позволяет ставить конкретные цели, а также определять акценты для внеурочного занятия, поэтому данный опыт является ценным, как для молодых специалистов, так и для опытных педагогов.

Литература

1. Байрамова С. А. «Влияние электронных наглядных средств обучения на образовательный процесс» / С. А. Байрамова. — Текст : электронный // cyberleninka : [сайт]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-elektronnyh-naglyadnyh-sredstv-obucheniya-na-obrazovatelnyy-protsess (дата обращения: 09.04.2023).
2. Лузина О. И. Анализ специфики визуального кодирования учебной информации гуманитарных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 1. С. 75–73.
3. Представление о нелинейной поляризации. — Текст : электронный // Студопедия : [сайт]. — URL: https://studopedia.ru/ 26_54916_predstavlenie-o-nelineynoy-polyarizatsii.html (дата обращения: 09.04.2023).
4. Степанов Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов (проект). — Псков, 2014. — 89 с.

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

Ekaterina A. Teterina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. А. Корелина
Jc.kate.t@gmail.com

УДК 37.091.214.18

Преемственность – как одна из форм междисциплинарности и связи поколений

Аннотация. Представлен анализ опыта организации проектной деятельности, где прослеживается междисциплинарная связь, которая объединила знания, умения и навыки обучающихся в ходе внеурочной деятельности, полученные на смежных дисциплинах. Рассмотрены междисциплинарные связи таких предметов, как изобразительное искусство, информатика, финансовая грамотность и технология. Предложены варианты обогащения мотивирующей среды для заинтересованности обучающихся через наблюдение навыков ручного художественного труда, которые наставник-умелец демонстрирует в специально подготовленной среде — мастерских обзорного типа, для более качественного изучения предмета.

Ключевые слова: междисциплинарная связь, преемственность поколений, мотивирующая среда.

Continuity as a form of interdisciplinarity and connection between generations

Abstract. The article analyzes the experience of organizing extracurricular project activities involving interdisciplinary connections — i.e., activities that require a combination of knowledge and skills obtained by school students in different related disciplines. The author considers interdisciplinary connections between visual art, computer science, financial literacy and technology. The author proposes the ways of enriching the learning environment to encourage school students' interest and improve their understanding of the subject through observing the skills demonstrated by a mentor-craftsman in a workshop space specifically designed to allow students to clearly see the mentor's work.

Keywords: interdisciplinary communication, continuity of generations, motivating environment.

Правительство Российской Федерации в 2022 году особо подчеркнуло перспективное направление — «Профессионалитет», сущность которого в комфортном вхождении выпускников в профессию, четком представлении о своей профессиональной карьере, а также, конкретных предложениях от организаций и предприятий сразу после завершения обучения. А также сделан акцент на признании особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

В ряде школ и учреждений системы дополнительного образования детей и молодежи РФ реализуются разнообразные образовательные программы, в том числе «Театр моды». Целью проводимого исследования является разработка методического обеспечения модуля «Моделирование и конструирование швейных изделий» на базе «Театра мод», который затрагивает междисциплинарные связи.

Нами разработан проект мотивирующей среды на базе мастерских обзорного типа, который дает возможность усилить обучающий эффект для учащихся общеобразовательных школ. В данный проект были привлечены мастера наставники, которые помогли организовать демонстрацию художественного ручного труда, что поддержало идею о связи поколений.

Модуль «Моделирование и конструирование швейных изделий» является центральным разделом программы «Театр мод» и помогает решить ключевую задачу — полученные навыки, после освоения модуля являются базовыми и значимыми, как для получения дальнейшей профессии, так и для формирования планов на будущее и расширение своих личностных границ в целом.

Целевой группой для апробации проекта в количестве 18 человек являлись учащиеся 6–7 классов (12–13 лет) одной из школ города Санкт-Петербурга. «Подростковый возраст без увлечений подобен детству без игрушек. Тот возраст, когда ребенок сам выбирает себе занятие по душе. В общении они ищут от взрослых — равноправие, принятие, от друзей — сочувствие и сопереживание. В этот не простой период становления подросток хочет привлечь к своим увлечениям внимание» [Кураев Г. А., 2022]. Дизайн одежды и показ моделей на базе «Театра мод», помогает учащимся проявить оригинальность и привлечь внимание к своим достижениям.

В технологическом образовании междисциплинарная связь прослеживается на уроках технологии через проектную деятельность, в рамках которой учащиеся создают отшитые изделия на основе разработанных эскизов, выкроек и отшитых моделей, которые представляют на показе в проекте «Театр мод».

Проект «Театр мод» позволил объединить такие предметы, как изобразительное искусство, информатика, технология и финансовая грамотность, через которые учащиеся смогли применить полученные ранее знания в новом ключе, синтезируя их в ходе проектной деятельности. Знания и умения, полученные в общеобразовательной школе, учащие смогли применить в рамках проекта «Театр мод»:

- Предмет «Изобразительное искусство» привнес умения, с помощью которых обучающиеся смогли сделать набросок, нарисовать эскиз, разобрать палитру, найти цветовое решение для данной модели, создать технический рисунок, который раскрыл особенности пошива данной модели.
- Предмет «Информатика», помог обучающимся понять значимость компьютерных программ по созданию, построению, коррекции и визуализации выкройки и будущей модели. Была предложена работа в программе РедКафе.
- Предмет «Финансовая грамотность», в данном проекте, помог обучающимся рассчитать стоимость материала, затраты на работу (производство). Рассчитать затраты и время окупаемости и предполагаемую прибыль.
- С помощью знаний, полученных на предмете «Технология», учащийся воплощает в жизнь тот набросок, эскиз, технический рисунок, который был создан обучающимся для проектной деятельности.

Чтобы понять актуальность данного проекта, был разработан и проведен тест-опросник среди целевой группы (18 человек). На констатирующем этапе были получены данные, что только 3 из 18 респондентов имеют склонность к эстетическим видам деятельности и рассматривают получение профессиональных навыков в области дизайна швейных изделий.

В рамках нашего исследования коллективная проектная деятельность реализуется через создание модной коллекции для «Театра мод». Нами было разработано 9 учебных элементов (УЭ) (32 часа), где часть наиболее трудных и значимых тем УЭ были раскрыты в видеоформате, что позволит обучающимся, при возникновении трудностей повторно изучить материал самостоятельно, что повысит качество образования.

В ходе формирующего эксперимента учащиеся коллективно создавали коллекцию «Противоречие», результат которой представлен на рисунке 1. Все выкройки модели были выполнены методом наколки, результат которой представлен на рисунке 2. Участники процесса получали удовольствие от работы. Было видно, что процесс им нравится. Во время процесса ребята обсуждали темы, связанные с коллекцией, делились идеями, высказывали мнение, давали комментарии. Беседа строилась на общем интересе. Презентация коллекции как итоговая часть проектной деятельности демонстрировалась на школьном мероприятии в формате дефиле. На рисунке 3 представлена ручная работа учащегося над корректировкой изделия. Коллекция «Противоречие» в готовом варианте на моделях представлена на рисунке 4.

Рис. 1 Эскиз моделей коллекции «Противоречие»

Рис. 2. Коллекция «собрана» на манекен методом «наколки»

Рис. 3. Ручная доработка деталей изделия

Рис. 4. Готовая коллекция «Противоречие»

После окончания формирующего эксперимента был повторно проведен тест-опросник, который показал, что 7 рецензентов из 18 опрашиваемых проявили склонности к эстетическим видам деятельности и стали рассматривать получение профессиональных навыков в области дизайна швейных изделий. Данные, полученные в ходе эксперимента, показали, что проектная деятельность, построенная на усилении междисциплинарной связи, заинтересовывает обучающихся в получении навыков, отвечающих профессиям, которые ранее не рассматривались. Было выявлено, что учащиеся открыли в себе склонности к направлениям, которые ранее не были в списке их предпочтений, что увеличивает спектр рассмотрения профессий.

Нами было разработано мотивирующее пространство, в котором находится «мастер-наставник» — владеющий и демонстрирующий художественный ручной труд... Великий педагог своего времени А. С. Макаренко призывал «…чутко прислушиваться к голосу талантливых педагогов из среды трудового народа» [Волков Г. Н., 1999]. Наставление, взращивание, поддержка и помощь младшего поколения старшим это и есть преемственность поколений, где «главное быть рядом, наблюдать и не спешить» [Томильцев А. В., 2021]. Смотря на родителей, ребенок перенимает их манеру поведения. Поведение родителей с бабушкой и дедушкой, положит основание для его поведения со своими престарелыми родителями в будущем. «Мастер-наставник» — это специалист художественного ручного труда, который любит и понимает детей. Привлечение таких мастеров-наставников, любящих свое ремесло и демонстрирующих свои навыки его владением, может способствовать повышению интереса к художественному ручному труду у обучающихся, через наблюдение за мастером.

Разработанная нами программа помогла поддержать связь поколений через привлечение мастера-наставника в мастерскую обзорного типа в стенах школы. Было разработано несколько вариантов улучшений мотивирующего пространства: 1) класс технологии, где оборудовано место для мастера-наставника (двери в класс сделать с обзорными окнами); 2) в зоне фойе или атриума можно организовать рабочее пространство мастера-наставника, если он специализируется на вязании или другом ручном труде, для чего не нужно специально оборудованное пространство. Оно может быть стилизовано и не должно нарушать правил пожарной безопасности.

Соединение всех звеньев: междисциплинарная связь, преемственность поколений и создание мотивирующей среды — способствует ранней самоактуализации обучающихся, мотивирует их к обучению профессиям в области дизайна швейных изделий и ранней профориентации. Обучающиеся смогут понять, что знания и умения, полученные в стенах школы всегда актуальны. Реализация данной программы поможет научить проявлять уважение к старшему поколению, возрастет интерес к ручному художественному труду и способствовать более осознанному выбору профессиональных навыков для будущей профессии.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.
2. Кураев Г. А., Пожарская Е. Н. Возрастная психология: курс лекций. — Ростов-на-Дону: УНИИ валеология РГУ, 2002. 157с.
3. Томильцев А. В. Возрождение наставничества как тренд профессионального образования // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы VII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 19–20 апреля 2021 г. : в 2-х т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. — Т. 1. — С. 366-379. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/103507/1/978-5-7996-3280-9_1-079.pdf (дата обращения: 24.04.2023).
4. Рябов С. В. Особенности мотивационной среды учреждения дополнительного образования // Наука и современность. 2011. № 8–1. С. 326–330. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-sredy-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya/pdf (дата обращения: 23.04.2023).

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

Yulya A. Tretyakova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. В. Львов, канд. пед. наук
Yulya-tretyakova-2001@mail.ru

УДК 372.864

Опыт разработки методических материалов по применению техник плосковыемчатой резьбы на уроках технологии в основной общеобразовательной школе

Аннотация. Рассмотрены организационные и методические аспекты освоения учащимися техник плосковыемчатой резьбы на уроках технологии в основной общеобразовательной школе. Установлено, что это интересно для учеников, но в большинстве программ резьба изучается в основном только на уровне теории и получения реального практического опыта работы с древесиной не происходит. В связи с этим был разработан пакет учебных элементов в рамках модульного обучения.

Ключевые слова: технологическое образование, плосковыемчатая резьба, модульное обучение, учебные элементы.

The development of methodological materials for the use of flat-edge carving techniques in technology lessons in middle school

Abstract. The article focuses on the organizational and methodological aspects of mastering the techniques of plane-shaped carving by students in technology lessons in middle school. Carving is interesting for students, but most syllabi provide only for a theoretical study of carving with no real practice of working with wood. The article describes a set of methodological materials developed by the author for application in modular training.

Keywords: technological education, flat-edge carving, contour carving, bracket carving, geometric carving, modular training, educational elements.

Резьба является одним из самых распространенных видов художественной обработки древесины. Изначально в этой технике изготавливались объекты, которые полностью вытачивались из цельной древесины: игрушки, предметы интерьера, различная утварь. Затем резьба стала

носить более декоративный характер, мастера наносили различные узоры на уже готовые изделия, таким образом украшая их.

Для определенного назначения выбирается конкретная техника резьбы, которых существует достаточно большое количество. В источниках [4] их классифицируют по-разному, но чаще всего выделяют следующие виды: плосковыемчатая, плоскорельефная, рельефная, прорезная, скульптурная. Соответственно, все они имеют разные уровни сложности. На овладение некоторыми из них могут уйти долгие годы. Именно поэтому считалось целесообразным начинать обучение резьбе по дереву ещё с ранних лет. Некоторые виды этого ремесла и по сей день изучаются в образовательных учреждениях.

В школах, как правило, изучается плосковыемчатая резьба. От других она отличается тем, что на плоской поверхности делают выемки разных форм и размеров, и таким образом получается узор. Этот вид резьбы включает в себя 3 подвида: контурная, скобчатая, геометрическая. Каждый из них имеет свои особенности, поэтому целесообразно изучать их по отдельности.

Сравнительный анализ современных и более ранних рабочих программ [1; 2; 6] по технологии показал, что в настоящее время в школах на изучение резьбы выделяется очень мало времени. Чаще всего учащиеся осваивают только теоретическую часть, а практическая рассматривается в лучшем случае лишь поверхностно, что не позволяет им в полной мере освоить учебный материал. В ходе опроса учащихся также было установлено, что существует противоречие между тем, что учащиеся хотели бы заниматься изучением и получить реальный практический опыт работы в области плосковыемчатой резьбы и, теми возможностями, которые может предоставить и предоставляет им учебное заведение.

На основе анализа учебной литературы и опроса педагогов в рамках проводимого исследования были определены виды типовых затруднений, которые испытывают педагоги при изучении с учащимися данного вида художественной обработки древесины, а также причины их вызывающие. Как отмечают сами педагоги, главными причинами считаются недостаточный уровень материально-технического оснащения мастерских, а также отсутствие методических рекомендаций, которые позволили бы учащимся самостоятельно изучить учебный материал и освоить техники плосковыемчатой резьбы. На оснащение мастерских повлиять достаточно сложно, а проблема отсутствия методических рекомендаций вполне решаема, именно ей и посвящена данная работа.

Как показывает изучение опыта организации занятий, выходом из сложившейся ситуации может стать создание и применение подробных инструкций по работе, адресованных как педагогу, так и учащимся, и направленных на снижение рисков получения травмы во время работы режущими инструментами.

В ходе исследования были рассмотрены разные варианты организации образовательного процесса во время изучения данной темы. В итоге в качестве основной была выбрана модульная система обучения и принято решение о разработке учебных элементов, направленных на подготовку обучающихся к выполнению различных видов плосковыемчатой резьбы. Применение модульной системы обучения позволяет организовать индивидуальную работу учащихся с учебным материалом, учесть темп работы каждого и обеспечить самостоятельное усвоение и контроль учащимся результатов своей работы.

Для изучения с учащимися технологии плосковыемчатой резьбы были разработаны: нулевой элемент, включающий основы изучения резьбы; три учебных элемента для каждого ее подвида. Изучать учебные элементы учащимся рекомендуется, исходя из их уровня сложности, в следующем порядке: УЭ 0. Резьба по древесине. Плосковыемчатая резьба $\Rightarrow$ УЭ 1. Контурная резьба $\Rightarrow$ УЭ 2. Скобчатая резьба $\Rightarrow$ УЭ 3. Геометрическая резьба. Каждый элемент разработан таким образом, что позволяет за то же время изучить резьбу не только поверхностно, но и освоить технологические приёмы, а также изготовить полноценный объект труда

В содержание методических рекомендаций включён пакет учебных материалов, описывающих используемые инструменты и способы их заточки, организация рабочего места, применяемые материалы, варианты хвата инструментов и правила выполнения основных действий, используемых в разных подвидах плосковыемчатой резьбы, а также варианты объектов труда трёх уровней сложности. При конструировании содержания учебных элементов использовались

материалы, представленные в различных источниках, и были адаптированы для учащихся основной общеобразовательной школы [3; 4; 5].

Каждый элемент построен по следующей схеме, включающей:

— титульный лист, содержащий: входные требования к изучению элемента; цели, то есть результаты, которых можно достичь; примерное время, необходимое для изучения элемента; необходимое оборудование, инструменты и материалы;

— тело учебного элемента с изучаемыми компонентами содержания и заданиями-упражнениями;

— листы проверки достижений, состоящие из предтестов и посттестов, контрольных заданий, практических работ.

Часть разработанных в рамках ВКР учебных материалов прошла апробацию в ходе прохождения практики на базе ГБОУ СОШ 230 Фрунзенского района города Санкт-Петербурга. Применяя материалы учебных элементов, учащиеся смогли изготовить объекты труда первого уровня сложности. Результаты апробации показали, что учащимся было интересно заниматься данным видом художественной обработки древесины. При работе с материалами учебных элементов учащиеся смогли самостоятельно и в индивидуальном темпе работы успешно выполнить геометрическую резьбу на объекте труда. В ходе опроса учащиеся проявили дальнейшую заинтересованность в изучении техник резьбы и выполнении объектов второго и третьего уровня сложности.

Литература

1. Глозман Е. С. Технология. 5–9 классы: рабочая программа / Е. С. Глозман, Е. Н. Кудакова. — Москва: Дрофа, 2019. — 132 с. — (Российский учебник).
2. Казакевич В. М. Технология. Программа. 5–8 (8+) 9 классы: методическое пособие / В. М. Казакевич, Г. В. Пичугина, Г. Ю. Семенова. — Москва: Вентана-Граф, 2015. — 34 с.
3. Колесьянкин В. Б. Резьба по дереву: большая иллюстрированная энциклопедия / В. Б. Колесьянкин. — Москва: Эксмо, 2020. 312 с.
4. Музей дерева [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://m-der.ru/
5. Суднов В. П., Антипина, И. В. Резьба по дереву для всех. Советы народного мастера. — Москва: Издательство АСТ : Кладезь, 2022. — 160 с.: ил. — (Мастер своего дела)
6. Тищенко А. Т. Технология: рабочая программа: 5–9 классы / А. Т. Тищенко, Н. В. Синица. — Москва: Вентана-Граф, 2017. — 158 с.

ФИЗИКА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Мусомирова Нелюфар Сайнуриддиновна
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
Уфа, Россия

Neliufar S. Musomirova
Akmulla Bashkir State Pedagogical University
Ufa, Russia
Научный руководитель: Н. Ф. Косарев, канд. пед. наук
nelya.timirova@gmail.com

УДК 372.853

Приёмы мнемоники в обучении физике

Аннотация. В ходе обучения учащимся нужно запомнить определенное число значимых физических формул, законов, сведений. Для того чтобы облегчить этот процесс, немаловажно научить обучающихся пользоваться правилами мнемоники. В результате у школьников сформируются навыки запоминания, способствующие быстрому, удобному, а главное осознанному — с полным пониманием материала, фиксированию информации в памяти. Рассмотрены конкретные примеры мнемонических правил для запоминания материала по предмету физика.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемоника, память, процесс обучения, физика.

Mnemonics in teaching physics

Abstract. When studying physics, school students need to memorize a certain number of physical formulas, physical laws and other information. In order to facilitate memorization, it is important to teach schoolchildren how to use the rules of mnemonics. By using mnemonics, students develop memorization skills that contribute to quick, convenient and, most importantly, conscious (with complete understanding of the material) memorization. The article considers specific examples of mnemonic rules for memorizing physics material.

Keywords: mnemotechnics, mnemonics, memory, learning process, physics.

Выучить любую тему без постоянной «зубрёжки» и при этом надолго сохранить её в памяти — разве не это мечта каждого ученика?

Информации в школах дают огромное количество, а вот инструкцию как её лучше запомнить — не считают нужным. «Мы заучивали, и вы делайте так же», — вот что обычно можно услышать от учителей. Однако мы живем в 21 веке, постоянно разрабатываются новые технологии, а способ запоминания материала не меняется. Сейчас информация везде и её очень много, у большинства учеников присутствует клиповое мышление — они воспринимают информацию короткими кусками и яркими образами, не могут надолго сосредоточить свое внимание на чем-то. Это является проблемой и мешает обучению, именно поэтому учитель должен уметь привлечь внимание учеников, заинтересовать их в предмете, а не читать нудную лекцию на протяжении всего урока. При этом без эффективного и быстрого способа запоминания не обойтись. Решить данную проблему могут приемы мнемотехники.

Мнемотехника, или мнемоника, — система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путем образования дополнительных ассоциаций, организация учебного процесса в виде игры.

В основе формирования памяти лежат два ключевых фактора — воображение и ассоциация. С целью того, чтобы сохранить в памяти что-то новейшее, следует осуществить ассоциативную связь вместе с каким-то ранее известным фактором, вызвав в поддержку собственное воображение. Необходимым условием для того, чтобы крепче зафиксировать ассоциации в памяти является их многочисленность и разнообразие. Необычные, алогичные ассоциации содействуют наилучшему запоминанию. Учащимся с плохо сформированной памятью тяжело выучить физические правила. Концепция образов помогает осознать, а также воспроизвести научную информацию.

Принципы мнемотехники базируются на:

1) замене абстрактных понятий на понятия, имеющие образное представление (например, визуальное или аудиальное);

2) установлении связей с уже имеющейся в памяти информацией.

Основные приёмы мнемотехники:

1. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации. Смысл приёма заключается в том, чтобы составить смысловую фразу из начальных букв определенного кода.
2. Рифмизация. Для того, чтобы быстрее запомнить набор цифр или слов, между ними составляют рифмы.
3. Запоминание длинных терминов или иностранных слов с помощью созвучных.
4. Нахождение ярких необычных ассоциаций (картинки, фразы), которые соединяются с запоминаемой информацией. Если нужно запомнить информацию, то можно запомнить минифильм с рядом ассоциаций. Например, если каждая цифра будет означать образ или цвет, то можно нарисовать картинку у себя в голове и тогда цифры всплывут сами собой.
5. Метод Цицерона на пространственное воображение. Это метод запоминания информации посредством связывания её с предметами из окружающей среды (комната, дорога и пр.).
6. Метод Айвазовского. Основан на тренировке зрительной памяти.
7. Метод запоминания цифр: закономерности; знакомые числа.

Запоминая с помощью мнемотехники, то есть используя правое полушарие, метод ассоциаций, визуальное представление нам необходимо все равно информацию повторять. Но делать это приходится меньшее количество раз, а результат при этом более долгосрочный и требует меньше времени на каждое конкретное повторение. «Зубрёжка» — это не повторение в прямом смысле слова, а многократное восприятие информации, то есть мы много раз читаем текст и думаем, что мы его запомнили. Существует также более продвинутая «зубрёжка»: сначала «вызубривают», то есть многократно повторяют, закрывают текст, пытаются воспроизвести, смотрят, какие ошибки возникли или где происходят остановки, много раз повторяют именно этот момент и идут дальше. Отличие мнемотехники и любых способов запоминания заключается в том, что мы сначала правильно запоминаем за один, максимум два раза повторения и после этого мы не читаем или воспринимаем информацию, а достаем её из головы, то есть воспроизводим. В этом случае правильное повторение является воспроизведением информации, то есть тот вариант, который нам нужен. Когда мы «зубрим», то много раз читаем, делаем это быстрее, понимаем в каком месте листа какие знаки и факты у нас расположены. Когда же мы воспроизводим информацию, то тренируем сразу то, что нужно.

Сравним мнемотехнику и «зубрёжку» со строительством.

Если в одном месте построили не очень качественный дом из соломы, то он быстро развалится, это и есть «зубрёжка»: 3–5 раз повторения, пришла новая информация, старая стирается. Приходится большее количество раз повторять и даже если она осталась в кратковременной памяти, спустя время очень быстро стирается. Каждый год, если на том же месте строить этот некачественный соломенный домик, который может даже качественный и теплый, помогает пережить лето, то на следующий год он сгнивает.

А если один раз качественно построить хорошее здание, например, колизей. Требует ли он ремонта? Однозначно требует. Однако обслуживания запрашивает меньше, а выстоит он доль-

ше. И даже если мы перестанем его обслуживать, он все равно простоит еще сотни, а может и тысячи лет.

Таким образом, при заучивании какого-либо материала мнемотехника обеспечивает более глубокое запоминание материала.

Приведем примеры мнемонических правил для запоминания некоторых понятий, законов и формул физики.

1. Магический треугольник для запоминания формул, содержащих три переменные. Например, закон Ома для участка цепи.

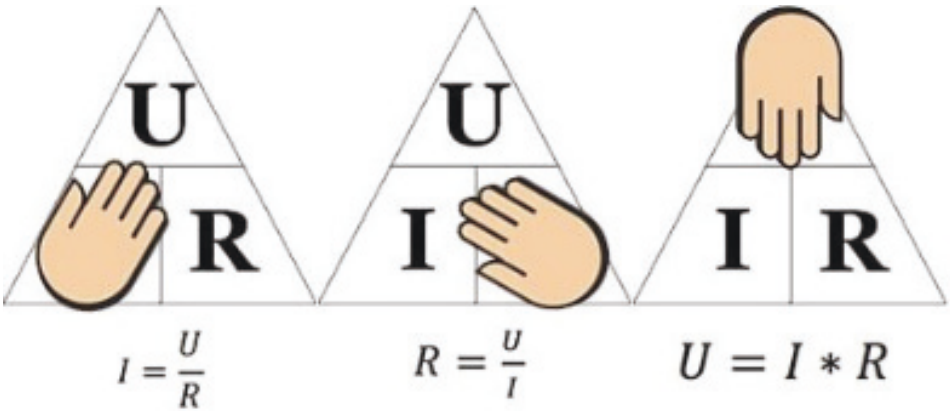


Рис. 1

2. Энергия света.

$$E = h\vartheta.\ \text{Е} = [\text{аш}]*[\text{ню}].$$

Смотри! Электрон «чихнул» фотоном:

— Ашню!

— Будь здоров, электрон!

Рис. 2

3. Заряд на конденсаторе.

$$q = CU.\ [\text{ку}] = [\text{к}]*[\text{у}].$$

Ты кукуй, кукушка, пока конденсатор не разрядится.

Рис. 3

4. Законы Ньютона.
   Первый закон: не пнешь — не полетит. $F = 0$, $a = 0$.
   Второй закон: как пнешь — так и полетит. $F = ma$.
   Третий закон: как пнешь — так и получишь. $F_1 = -F_2$.
5. Закона Ома для участка цепи.
   Знает каждый пионер: сила тока — U (у) на R (эр). $I = \frac{U}{R}$
6. Порядок планет: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун.
   Между Волками Зайчишка Метался, Юркнул, Споткнулся, Упал.
7. Длина волны де Бройля.

$$\lambda = \frac{h}{p}.$$

$$h = \lambda p.$$

[ш = ля*п].

— Ну, полная шляпа…

Рис. 4

8. Длина волны.

$$\lambda = Tc. \text{ [лямбда]} = \text{[т]*[ц]}.$$

А что, если какой-нибудь торговый центр назвать ТЦ «Лямбда»?

Рис. 5

9. Давление столба жидкости.

$$p = h\rho g. \text{ [пэ]} = \text{[аш ро жи]}.$$

А что если мы опустимся очень глубоко, какое давление мы будем испытывать? Такое, что [аш ро жи] будут красные!

Рис. 6

10. Дольные приставки.
Жили-были три барана — милли-, микро-, нано-
(степени отличаются друг от друга на три).

11. Закон Ампера.

$$F = BIL\sin\alpha.$$

Ампер с силой бил синус альфа.

12. Движение заряженной частицы в однородном магнитном поле.

$$p = m\Theta = qBR.$$ [ко б ра].

Импульс частицы — импульс кобры.

13. Связь напряжённости и напряжения.

$$U = Ed.$$

— У чего хороший вкус?
— У еды хороший вкус!

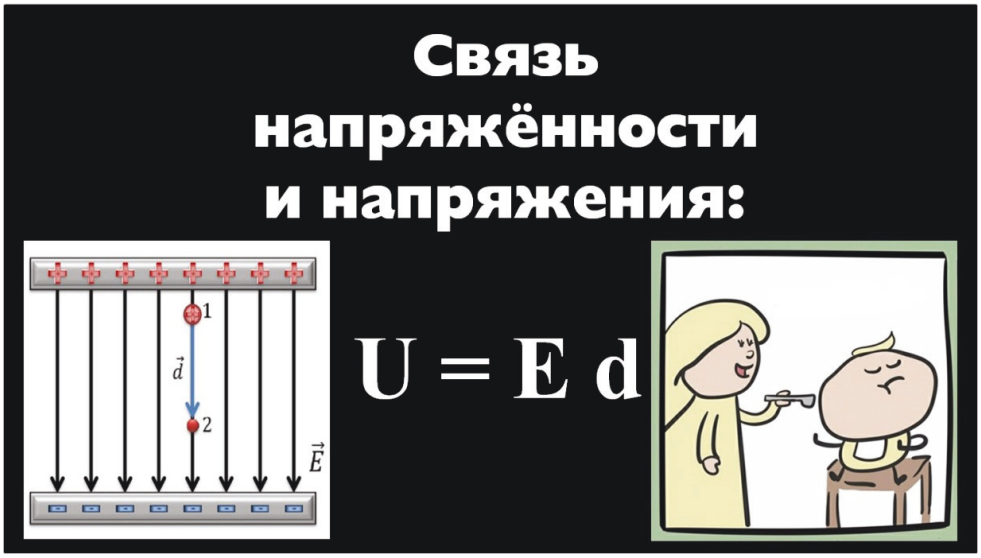


Рис. 7

14. Основное уравнение МКТ.

$$p = nkT.$$

Основное уравнение МКТ — очень жестокий закон, он призывает нас пинать котов. Но кота пинать нельзя!

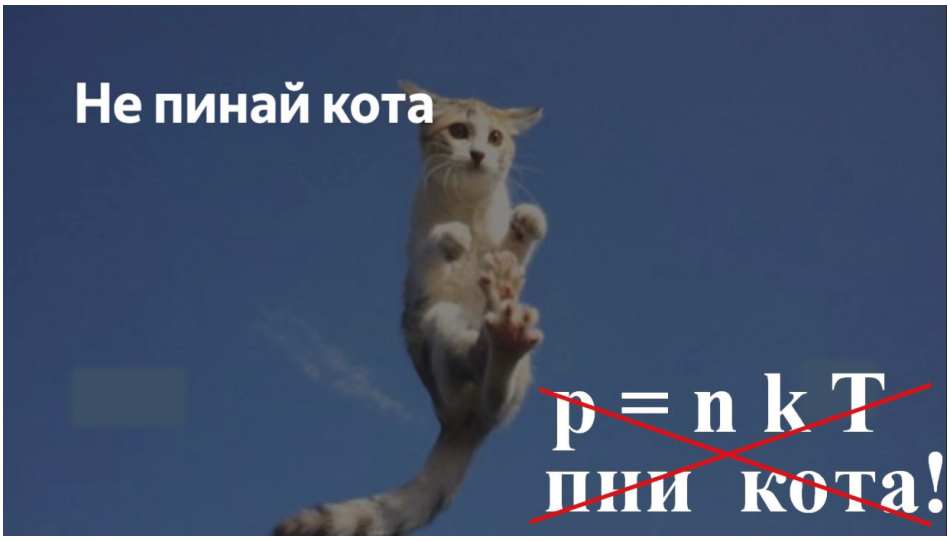


Рис. 8

15. Электрическая мощность.

$$P = IU.$$

[пиу].

Знай, что электричество — не игрушка! Потому что оно мощно стреляет — пиу!

Рис. 9

16. Закон Фарадея для электролиза.

$$m = klt.$$

[m] = кит.

Масса вещества, выделившегося на электродах при электролизе, равна массе КИТа! Только, видимо, очень миниатюрного.

17. ЭДС индукции проводника в магнитном поле.

$$\varepsilon = \frac{vB}{sin\alpha}.$$

ЭДС индукции проводника в магнитном поле равна ВоБЛе! Вобле в синем море!

Рис. 10

18. Среднеквадратичная скорость движения молекул.

$$v = \sqrt{\frac{3kT}{m_0}}.$$

Запоминается очень просто: три кота на мясо.

Рис. 11

Делая выводы касательно необходимости использования мнемонических приёмов и их значимости в познавательной деятельности учащихся, следует принять во внимание тот факт, что все рекомендованные методы и приёмы не считаются основной частью урока. Они рассматриваются лишь как дополнительный способ для активизации фоновых знаний обучающихся. При обучении мнемоническим методам немаловажно обращаться к личному опыту учащихся, к их эмоциям и чувствам, так как такого рода личностно окрашенный материал согласно законам психологии, запоминается прочнее и хранится в памяти дольше. Использование мнемотехники на уроках физики облегчает запоминание учебного материала, повышает работоспособность и формирует интерес к предмету.

Литература

1. Зиганов М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. Москва: Школа рационального чтения, 2000. 174 с.
2. Бура Л. В. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации. Севастополь: Рибест, 2015. 115 с.

Урванцева Елена Дмитриевна
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
Уфа, Россия

Elena D. Urvantseva
Akmulla Bashkir State Pedagogical University
Ufa, Russia
Научный руководитель: Г. Ф. Ахтарьянова
Urv.2002len@gmail.com

УДК 373.5

Повышение познавательного интереса через занимательные задачи по физике

Аннотация. Рассматривается проблема повышения познавательного интереса учащихся при изучении физики через решение занимательных задач. Приведен обзор основных способов повышения познавательного интереса учащихся и более подробно рассмотрена возмож-

ность применения занимательных задач. Автор акцентирует внимание на занимательных задачах с юмористическим содержанием и делает вывод, что такие задачи не только повышают качество усвоения учебного материала, но и способствуют развитию интереса к изучению предмета, за счет развлекательного содержания.
Ключевые слова: познавательный интерес, занимательные задачи по физике.

Increasing the cognitive interest of students through entertaining tasks in physics

Abstract. The article deals with the use of entertaining tasks in physics to increase the cognitive interest of students. The author provides an overview of the main ways to increase the cognitive interest of students and considers in more detail the potential of entertaining tasks. The author focuses on entertaining tasks with humorous content and comes to the conclusion that such tasks not only improve the quality of mastering the educational material, but also contribute to the development of interest in studying the subject thanks to their entertaining content.
Keywords: cognitive interest, entertaining tasks in physics.

Физика является фундаментальной наукой. Ее основная задача — установление общей закономерности природы во всем многообразии явлений, которые окружают нас. Помимо составления базовой естественнонаучной картины мира для человека с раннего возраста, физика развивает способность к критическому мышлению. В нее включены как процесс познания, так в том же количестве результат — сумма знаний, накопленных на протяжении исторического развития общества. Этим и обуславливается значимость физики в среднем общем образовании. Качество изучения курса физики влияет на темпы развития научно-технического прогресса, поэтому одной из задач, стоящих перед современной школой, является повышение познавательного интереса к обучению. Особенно в современных реалиях, когда дети привыкли к клиповому мышлению, и им трудно задержать внимание на долгое время. Многолетний опыт показывает, что при влечение обучающихся к учению, в особенности к физике, снижается при переходе в старшие классы, когда материал становится сложнее.

Вопрос повышения познавательного интереса среди детей не новый. Достаточно глубоко в своих работах изучали проблему интереса психологи и педагоги (А. В. Усова, А. С. Белкин, М. Д. Боярский, Г. Ж. Танеев, В. А. Крутецкий, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, Т. Е. Рыманова, Л. М. Фридман, Г. И. Щукина и др.).

Существует множество способов повышения интереса учеников к дисциплине, например, использование занимательных материалов, исторических сведений, различных форматов качественных задач и пр.

1. *Использование занимательных материалов.*

Например, кроссворды, ребусы и загадки. Такие приёмы способствуют усвоению новых знаний, а также можно использовать для определения темы занятия. Кроссворд «наоборот» научит самостоятельно и грамотно формулировать определения, используя различные источники информации [Эскендаров А. А., Казиева Л. А., Гаджиев С. М., Гусейханов М. К., 2001]. Краткость и ритмичность загадок вызывает интерес учеников к изучаемым физическим явлениям.

Физические фокусы и эксперименты. Человек по своей природе любопытный и хочет знать причину того или иного события. Дети, увидев «фокус» на уроке, захотят раскрыть его секрет и повторить дома. Домашние опыты развивают творчество и естественнонаучное мышление [Румбешта Е. А., Ткачев А. М., 2020].

Занимательные рассказы и физические сказки [Ермакова Е. В., Курносова А. А., 2017], особенно интересны для 7 классов, потому что предают эмоциональный окрас новой дисциплине, которая может напугать своей сложностью.

Рассматривание картин великих пейзажистов развивает наблюдательность, учит выделять из общего изображения физические явления. Ученики замечают теорию на картинах и в жизни.

2. *Использование исторических сведений.*

Рассматривая принцип историзма как принцип обучения физике, многие авторы связывают его содержание с направленностью учебного процесса на формирование у учащихся научного мировоззрения, знаний и методологии процесса познания, развитие познавательного интереса к предмету (П. А. Знаменский, В. А. Ильин, Б. Г. Кузнецов, И. Я. Ланина, В. Н. Мощанский, Е. В. Савелова, А. В. Усова и др.). Исторические эксперименты и самостоятельное их воспроизведение с моделями или в натурном виде, с повторением этапов оригинального эксперимента, позволит учащимся самостоятельно и глубоко овладеть экспериментальным методом физической науки [Ахтарьянова Г. Ф., 2017].

3. Для многих детей решение задач — скучный процесс и не всегда понятный, поэтому учителя стараются подбирать такие задачи, чтобы ученик смог применить изученную теорию для решения проблемы, максимально приближенной к ситуации, с которой он мог бы столкнуться в реальной жизни.

4. *Использование качественных задач.*

Применение качественных задач содействует наиболее углубленному пониманию физических теорий, развитие верных физических представлений [Тошпулатова Ш. О., 2010] Их можно представить в различных форматах:

- Разнообразная тематика задач и междисциплинарная связь покажут учащимся, которые более заинтересованы в изучении других предметов, что физика проявляется и в других науках.
- Использование элементов игры.
- Возможность выбора задач.
- Различные способы постановки проблемы. Во взрослой жизни человек часто встречается с графиками, таблицами и схемами, к работе с ними мы можем подготовить детей на уроках физики.

В нашей работе мы рассмотрели применение занимательных задач, содержание которых может заинтересовать учеников и зацепить их своим решением. Советский популяризатор науки и педагог Я. И. Перельман еще в 1913 году занимался данным вопросом и его труды [Перельман Я. И., 2019] известны и актуальны в методике преподавания физики и в наше время. Г. Б. Остер, автор «Вредных советов», также представил физику в той форме, которая будет интересна детям [Остер Г. Б., 1998].

Вдохновившись работами вышеназванных авторов, мы предлагаем изучить физические задачи юмористического характера. Такие задачи не только повышают качество усвоения учебного материала, но и способствует развитию интереса к изучению предмета, за счет развлекательного содержания.

Например, в раздел физики под названием «Сила» в 7 классе можно добавить такие качественные задачи, имеющие юмористический характер:

1. У счастливого папы Толи есть три сына: Коля, Саша и Олег с массами 50 кг, 62 кг и 70 кг соответственно и испуганная кошка с массой 4 кг. Какую силу счастливый папа Толя должен приложить, чтобы удержать на себе неожиданно выпрыгнувших из угла: а) Колю и Олега, б) Сашу и кошку, в) Колю, Сашу, Олега и кошку? Кем может работать папа Толя, если он всех удержал и не упал?

Ответ: а) 1200 Н, б) 660 Н, в) 1860 Н

2. Массы воздушной мягкой сладкой ваты и девочки, которая мечтает съесть её за один приём пищи, одинаковы. Как отличаются силы тяжести, действующие на сладкую вату и девочку?

Ответ: Никак не отличаются. Одна воздушная мягкая, а другая голодная и с возможным кариесом в будущем. Ну и что? Массы у них одинаковы, а значит одинаковы и действующие на обеих силы тяжести.

3. Аня и Яна одновременно увидели в магазине красивое платье. Одновременно схватили и начали тянуть на себя, не желая отдавать платье сопернице. Аня тянула с силой 115 ньютонов, а Яна — 110 ньютонов. Вычислите кому достанется это платье?

Ответ: Оказывается, закон джунглей работает и в магазине: кто сильнее того и платье. А Аня сильнее Яны на 5 ньютонов.

4. Жених, масса которого 55 кг, несет на руках красавицу невесту, масса которой 110 кг. С какой силой эта парочка давит на пол?

Ответ: 1617 ньютонов — вот сила, которую выдерживает пол. Пол-то выдержит, жениха жалко. Надорвется, бедняга.

5. Папа тянет одеяло на себя с силой 0,5 килоньютонов, а мама тянет то же самое одеяло на себя с силой в 600 ньютонов. Измерь результирующую этих двух сил, направленных в противоположные стороны и догадайся, у кого из родителей сильнее мерзнут по ночам пятки?

Ответ: 600 ньютонов — это 0,6 килоньютонов. Пятки замерзнут у папы. И это правильно. Папы всегда уступают мамам одеяла.

6. Папа, мама и бабушка не пускают Катю на свидание к Артуру, хватают за руки и пытаются удержать дома, прилагая все вместе силу, направленную по одной прямой в одну сторону и равную 500 ньютонам. Однако Катя прямолинейно и равномерно движется в противоположную сторону — к двери. Чему равна сила, с которой Катя стремится на свидание к Артуру?

Ответ: Раз Катя движется равномерно — налицо равенство сил. Катя стремится к Артуру с силой 500 Н. Вот так и становятся сильными девушками.

Юмористические задачи раскрепощают учеников и показывают физику не как серьёзную и тяжелую дисциплину. Шутливая грань науки очеловечивает педагога. Его ответы и эмоции налаживают связь ученик — учитель. Применение юмористических задач на уроке полезно не только для 7 классов, но и для выпускников. Они освободят от груза переживаний о предстоящих экзаменах и разредят обстановку на занятиях.

Литература

1. Ахтарьянова Г. Ф. Воспитательный потенциал изучения исторических опытов по физике // Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: материалы III Международного конгресса, Челябинск, 21–22 ноября 2016 года. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. С. 264–266.
2. Ермакова Е. В., Курносова А. А. Использование описаний физических явлений в литературных источниках для организации игровых форм обучения школьников физике // Концепт. 2017. № 2. С. 1–7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-opisaniy-fizicheskih-yavleniy-v-literaturnyh-istochnikah-dlya-organizatsii-igrovyh-form-obucheniya-shkolnikov-fizike (дата обращения: 13.02.2023).
3. Остер Г. Б. Физика: Задачник: Ненаглядное пособие. Москва: Изд. дом Росмэн, 1998. 126 с.
4. Перельман Я. И. Занимательная физика и механика. Москва. Изд-во Аванта, 2019. 240 с.
5. Румбешта Е. А., Ткачев А. М. Использование домашних опытов для развития мотивации учащихся основной школы к изучению физики // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 4 (32). С. 17–26. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-domashnih-opytov-dlya-razvitiya-motivatsii-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly-k-izucheniyu-fiziki (дата обращения: 13.02.2023).
6. Тошпулатова Ш. О. Решение качественных задач один из приемов развития логического мышления на уроках физики // Молодой ученый. 2010. № 6 (17). С. 350–352.
7. Эскендаров А. А., Казиева Л. А., Гаджиев С. М., Гусейханов М. К. Кроссворды для актуализации познавательного интереса к физике и реализации связей между дисциплинами // Вестник Дагестанского государственного университета. 2001. Серия 1: Естественные науки. № 1. С. 41–44. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krossvordy-dlya-aktualizatsii-poznavatelnogo-interesa-k-fizike-i-realizatsii-svyazey-mezhdu-distsiplinami (дата обращения: 13.02.2023).

Шишкин Николай Дмитриевич, Ирицкий Дмитрий Алексеевич
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Nikolay D. Shishkin, Dmitriy A. Iritsckiy
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Гулякова, канд. физ.-мат. наук
expert.shishkin2012@yandex.ru, iritzky44@gmail.com

УДК 538.9

ИК-спектроскопия как метод исследования кристаллических фаз полимеров

Аннотация. Сополимеры на основе поливинилиденфторида (ПВДФ) неизменно привлекают внимание исследователей, благодаря наличию целого ряда интересных свойств, в том числе, пьезоэлектрических, которые находят широкое практическое применение. До сих пор до конца не выяснены механизмы, отвечающие за электроактивные свойства этих полимеров. В настоящей работе при помощи метода ИК-спектроскопии исследовалось влияние вытяжки при различных температурах на кристаллические фазы образцов ПВДФ. В процессе исследования было установлено, что неориентированные образцы содержат неполярную параэлектрическую альфа-фазу и полярную сегнетоэлектрическую бета-фазу при комнатной температуре. Рассчитано процентное содержание фаз сополимера.

Ключевые слова: инфракрасная спектроскопия, фазовый состав, полимер, сополимер.

IR spectroscopy as a method of studying crystalline phases in polymers

Abstract. Copolymers based on polyvinylidene fluoride (PVDF) invariably attract the attention of researchers due to a number of interesting properties — including piezoelectric ones — which are widely used in practice. The mechanisms responsible for the electroactive properties of these polymers are still unknown. The authors used the IR spectroscopy method to investigate how extraction at various temperatures affects the crystalline phases of PVDF samples. Unoriented samples were found to contain a non-polar paraelectric alpha phase and a polar ferroelectric beta phase at room temperature. The authors also calculated the percentage of copolymer phases.

Keywords: infrared spectroscopy, phase composition, polymer, copolymer

Введение

ПВДФ и полимерные материалы на его основе представляют собой линейку удобных материалов с высокими пьезо- и сегнетоэлектрическими свойствами и широким диапазоном применения. Изучение способов улучшения указанных свойств материалов является актуальным вопросом для разработки актюаторов и полимерных датчиков с улучшенными характеристиками. Известно, что на перестройку ПВДФ из аморфной в кристаллическую фазу могут повлиять внешние факторы, в т. ч. и механические (т. н., одноосная механическая вытяжка), которая приводит к увеличению содержания пьезоэлектрической фазы [Sencadas, 2006, p. 514–516], что и представляет наибольший интерес. Было предположено, что для сополимера П(ВДФ-ТФЭ) метод термомеханической обработки приведет к структурным изменениям кристаллических фаз полимера. Внешняя температура выступит в таком случае в роли «усилителя» молекулярной подвижности, что приведет к большей перестройке конформации цепей в другие фазы (по сравнению с чистой механической вытяжкой в аналогичных условиях), и изменению пьезоэлектрических свойств полимера, соответственно. Исследуемые образцы пленок сополимера

были подвергнуты одноосному растяжению при различных температурах в диапазоне от 80° C до 110° C. Для того, чтобы идентифицировать изменение и определить процентное содержание фаз был выбран метод ИК-спектроскопии.

Результаты ИК-спектроскопии

ИК-спектры исследуемых образцов были получены с помощью ФСМ-1202 — Фурье-спектрометр, построенный на базе интерферометра (рабочая область 400–7800 $см^{-1}$, абсолютная погрешность при измерениях составляет ± 0.1 $см^{-1}$). Толщина образцов (60.0 ± 0.5) мкм.

Преимуществом метода является то, что это неразрушающий метод и на данный момент существует обширная классификация полос поглощения с четко обоснованной интерпретацией, которые свойственны определенной конформации полимера.

Выбранные для последующего анализа характеристические полосы поглощения приведены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристические линии поглощения ПВДФ

Длина волны спектрального максимума поглощения, $см^{-1}$	Фаза	Доп. информация о группировке и типе колебаний	Ссылка на источник
506	γ		[Martins, 2013, P.: 683–706]
613	α	колебания группы атомов CF_2 и скелетные колебания	[Martins, 2013, P.: 683–706], [Zhang, 2006, P.: 044107]
763	α	колебания группы атомов CF_2 и скелетные колебания	[Martins, 2013, P.: 683–706]
840	β	маятниковые CH_2 и валентные CF_2	[Martins, 2013, P.: 683–706]
977	α	внеплоскостные CH_2	[Martins, 2013, P.: 683–706]
1277	β	веерные антисимметричные валентные колебания CF_2	[Martins, 2013, P.: 683–706]

На рис. 1 приведены ИК-спектры для образцов сополимера ПВДФ, которые подвергались одноосной вытяжке при различных температурах. Для сравнения приведен спектр для исходной, не подвергавшейся вытяжке пленки.

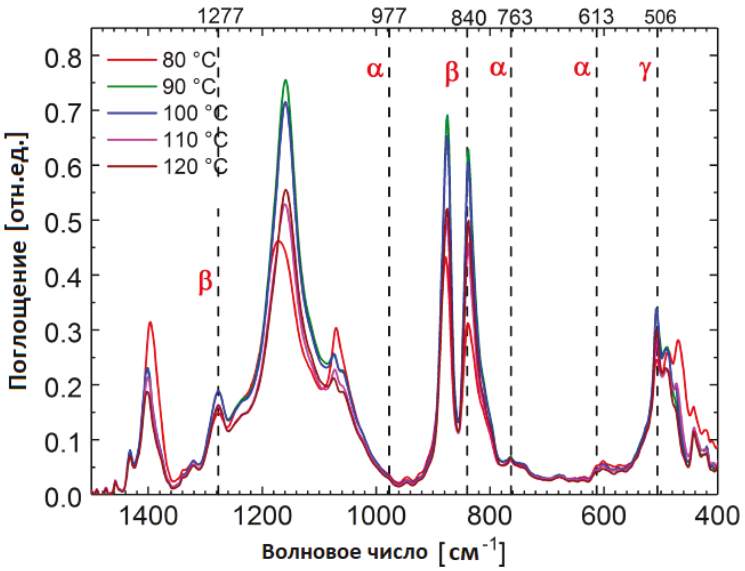


Рис. 1. Спектры пропускания для образцов сополимера ПВДФ, которые подвергались одноосной вытяжке при различных температурах

Для сравнения приведен также спектр пропускания для исходных, не подвергавшихся вытяжке, образцов сополимера на основе ПВДФ. При комнатной температуре на спектре присутствуют характеристические пики для α- и β-фаз, а также для γ–фазы (506 $см^{-1}$).

Повышение температуры в процессе одноосной вытяжки сополимера приводит к следующим изменениям: повышается поглощение характеристических линий, соответствующих β-фазе и уменьшение поглощения для α-фазы, что свидетельствует о возможной перестройке α-фазы в полярную β-фазу с промежуточной фазой в виде γ-фазы (скорее всего, этот процесс происходит на границе раздела фаз: ламель-аморфная зона полимера). Было обнаружено, что наибольший процент бета-фазы достигается при температуре вытяжки 100˚C. Процентное содержание было рассчитано по следующей формуле [R.Gregorio, 1994, P: .859–870]:

$$F_\alpha = \frac{F_\alpha}{F_\alpha + F_\beta},$$

где F_α и F_β — величина поглощения соответствующих кристаллических фаз полимера в ИК-спектре (α и β фазы, соответственно). Результаты расчетов приведены в таблице 2.

Таблица 2

Фракции различных кристаллических фаз, рассчитанные при помощи метода ИК-спектроскопии

П(ВДФ-ТФЭ)	β [%]	α [%]
Исходный (без вытяжки)	63	37
80˚ C	78	22
100˚ C	88	12
120˚ C	86	14

Таким образом, было установлено, что одноосная вытяжка сополимеров на основе ПВДФ способствует переходу большей части кристаллической фракции к конформации β-фазы с соответствующим сокращением параэлектрической α-фазы.

Литература

1. Sencadas V., Moreira M. V., Lanceros-Méndez S., et. al. α - to — β Transformation on PVDF Films Obtained by Uniaxial Stretch // Materials Science ForumTrans Tech Publications, Ltd. 2006. Vol. 514–516. P.: 872–876. DOI: 10.4028/www.scientific.net/MSF. 514–516.872C.
2. Martins P., Lopes A. C., Lanceros-Mendez S. Electroactive phases of poly(vinylidene fluoride): Determination, processing and applications // Progress in Polymer Science. 2013. Vol. 39 (№ 4). P.; 683–706. DOI: 10.1016/j.progpolymsci. 2013.07.006.
3. Zhang S., Chu B., Neese B., et al. Direct spectroscopic evidence of field-induced solid-state chain conformation transformation in a ferroelectric relaxor polymer // Journal of Applied Physics. 2006. Vol. 99 (№ 4). P.:044107–1–4. DOI: 10.1063/1.2169659.
4. Gregorio R., Cestari Jr., Cestari M. Effect of crystallization temperature on the crystalline phase content and morphology of poly(vinylidene fluoride) // J. Polym. Sci. Part B: Polym. Phys. 1994. Vol. 32 (№ 854). DOI: 10.1002/polb. 1994.090320509.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС СТРАН СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ

Колмакова Арина Васильевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Arina V. Kolmakova
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Н. Ливанова, канд. филол. наук
arina.kolmakova@yandex.ru

УДК 113.52

Словообразовательные особенности лексем морского языка в Норвегии

Аннотация. Исследуются и анализируются словообразовательные особенности норвежской морской лексики. В статье будут кратко рассмотрены главные черты морской лексики в норвежском языке, приведена одна из возможных систематизаций лексем на основе способов словообразования и проведен анализ особенностей композитов. Выявлены продуктивные и непродуктивные способы словопроизводства лексем языка норвежских моряков.

Ключевые слова: особенности словообразования, норвежский морской язык, аффиксация, неаффиксальное словопроизводство, словосложение.

Word-building features of Norwegian maritime vocabulary

Abstract. The article is an attempt to provide a comprehensive analysis of the word formation features of the Norwegian maritime vocabulary. The article gives a brief review of the main features of the marine vocabulary in the Norwegian language. It presents one of the possible approaches to sort the maritime vocabulary by different word formation patterns and analyses the features of compound words. The article also reveals productive and non-productive ways of word formation in the Norwegian sailors' language.

Keywords: word building features, Norwegian maritime language, affixation, non-affixal word formation, compounding.

Лексический состав любого языка постоянно пополняется всё новыми и новыми лексемами, поскольку неразрывно связан с жизнью языковой группы и отражает основные этапы ее развития [Берков, 1994, с. 7]. Особенно активно расширение словарного состава происходит в тех сферах, которые играют важную роль в жизни языкового коллектива. Одними из таких областей для Норвегии являются мореходство и кораблестроение, благодаря которым норвежский язык обогащается новой специальной и общеупотребительной лексикой уже на протяжении нескольких столетий.

В норвежской лексикологии принято выделять несколько путей обогащения словарного состава, и одним из важнейших, по мнению многих лингвистов, является словообразование [Шанский, 1959], включающее в себя разные способы создания новых слов.

Таким образом, изучение процессов словообразования в норвежской морской лексике представляет интерес для исследования, поскольку связано с историей и культурой этой страны, а также с формированием и обогащением норвежского языка, что и определяет актуальность данной статьи.

Объектом исследования является морская лексика норвежского языка, а предметом — ее словообразовательные и морфологические особенности. Анализ материала проведен на основе словаря Вольфрама Клавица (Wolfram Claviez) «Sjøfartsleksikon», 1980 г. («Словарь мореплавания») [Claviez, 1980], а также словарных статей из норвежского толкового сетевого академического словаря NAOB [NAOB, URL: https://naob.no/].

В данной работе предпринята попытка комплексного анализа словообразовательных особенностей лексем норвежского морского языка. Прежде всего стоит отметить, что на словообразовательные особенности, как и на язык в целом, многие столетия оказывали влияние различные изменения в социальной, политической и религиозной сферах жизни норвежцев. Важнейшие исторические события, такие как экспансия викингов, развитие торговли в Средние века, расширение контактов с представителями других культур и языковых коллективов (немцы, голландцы, англичане), отделение от Дании в 1814 году, расторжение Шведско-норвежской унии в 1905-м, Первая и Вторая мировые войны, нашли отражение в лексике норвежского морского языка. Лексический состав норвежского морского языка пополнялся как благодаря заимствованиям, так и посредством словообразования, которое является важнейшим способом обогащения словарного состава не только языка моряков, но и норвежского языка в целом. Так, норвежский морской язык включает в себя значительное число слов, образованных с использованием заимствованных основ и аффиксов, однако в его составе сохраняется и образуется много слов исконно норвежских или имеющих общескандинавские, общегерманские корни: akselbærer кронштейн гребного вала (норв. aksel ось от др.сканд. ǫxull и норв. bærer носильщик от др.сканд. bera), boline булинь (от др.сканд. bóglina), bord борт (др.сканд. borð). Кроме того, встречается много примеров соединения в одном сложном слове исконно норвежских и заимствованных элементов: baugspryd бушприт (основа «baug» нос корабля (от др.сканд. bógr) и основа «spryd» от с.н.нем. sprēt шест), propelaksel ось вращения турбины (основа «aksel» от др.сканд. ǫxull и норв. основа «propell» от англ. propeller) и другие.

В норвежском словообразовании выделяют множество путей образования новых лексических единиц. В данном исследовании особое внимание уделено таким аффиксальным способам, как суффиксация и префиксация, и некоторым путям неаффиксального словопроизводства — словосложению, конверсии, усечению и стяжению.

В ходе исследования изучено 187 лексем норвежского языка, найденных в словаре Вольфрама Клавица (Wolfram Claviez) «Sjøfartsleksikon» («Словарь мореплавания»). Освещая тему суффиксального словопроизводства, нам удалось выяснить, что самой обширной по количеству единиц является группа существительных (84 % от общего числа рассмотренных единиц); следующей по количеству лексем является группа глаголов (8,6 %); а самая малочисленная — прилагательные (7,5 %).

Рассмотрим суффиксы, чаще всего использующиеся в морском норвежском языке для образования разных частей речи.

1. Для группы существительных это следующие суффиксы:
a. -(n)ing (42,1 % существительных, образованных суффиксальным способом) — avrigg**ing** *расснащивание*, dokk**ing** *постановка судна в док*, døn**ning** *мертвая зыбь*, es**ing** *планширь*;
b. -sjon (36,8 %) — advek**sjon** *адвекция*, diffrak**sjon** *дифракция*, elonga**sjon** *элонгация*;
c. -het (7,9 %) — drektig**het** *водоизмещение*, fuktig**het** *влажность*.
d. При этом субстантивные суффиксы -ment (5,3 %), -skap (5,3 %), -else (2,6 %) встречаются значительно реже в норвежском морском словаре «Sjøfartsleksikon».
2. В группе прилагательных частотными оказались суффиксы прилагательных -ig/-lig (42,9 %) и -sk (50 %), а суффикс -bar- встретился лишь в 7,1 % лексем. При этом имена прилагательные в словаре «Sjøfartsleksikon» встречаются обычно в составе терминологических коллокаций: farl**ig** last *опасный груз*, nauti**sk** mil *морская миля*, vrid**bar** propell *вращающийся винт*.

3. Для образования глаголов в языке моряков используются суффиксы глаголов -e (50 %) и -ere (50 %), например, dokk**e** *ставить, входить в док* (от сущ. м. р. dokk *док*), dregg**e** *бросить кошку* (от сущ. м. р. dregg *кошка (вид якоря)*), buks**ere** *буксировать*, embark**ere** *грузить (на судно)*, *принимать на борт*.

Корпус примеров показал, что значительное количество морских слов образовано при помощи префиксации. Важно отметить, что при словопроизводстве используются как исконно норвежские (for- (45,5 % лексем, образованных с помощью префиксов), av- (13,6 %), mis- (4,5 %)), так и заимствованные из немецкого и классических языков префиксы (be- (13,6 %), an- (4,5 %), de- (4,5 %), geo- (13,6 %)).

Анализ морских лексем, образованных неаффиксальными способами позволяет сделать вывод, что непродуктивными в языке норвежских моряков являются словообразование путем:

a. конверсии (2 % всех рассмотренных единиц) — примером может послужить глаг. fiske рыбачить, образованный от сущ. fisk рыба (присоединение глагольного суффикса *-е-* к основе существительного *fisk-*);
b. усечения (3 %) — в качестве примера можно рассмотреть существительное båtsmann *боцман*, лексема состоит из двух компонентов, один из которых (конечный) отсекается, образуя, согласно данным словаря NAOB, усеченную разговорную версию «bås»;
c. стяжения (1 %) — образование сущ. м. р. ubåt *подлодка* из сущ. м. р. undervannsbåt *подводная лодка* (under — приставка *ниже*, *под*, vann — сущ. ср. р. *вода*, -s- — соединительный структурный интерфикс, båt — сущ. м. р. *лодка*).

Ожидаемо продуктивным способом образования новых лексических единиц в норвежском морском языке оказалось словосложение (93,9 % лексем, образованных неаффиксальными способами), поскольку для скандинавских языков именно словосложение является основным способом пополнения словарного состава [Краснова, 2003, с. 90], [Савицкая, 2017, с. 62], [Берков, 1994, с. 140].

Рассматривая особенности сложных слов морского языка, стоит отметить, что чаще всего в словаре встречаются композиты, элементами которых являются основы существительных (84,3 %) (к примеру, сложное сущ. м. р. øyespleis *огон* (сущ. ср. р. øye *петля*, *ушко*, сущ. м. р. spleis *сплесень*)), реже — сложные слова, состоящие из основ наречия и существительного (6 %) (например, сущ. ср. р. akterdekk *кормовая палуба* (нар. akter на корме и сущ. ср. р. dekk *палуба*)), глагола и существительного (6 %) (отглаг. сущ. ср. р. halegatt *полуклюз* (глаг. hale *тащить*, сущ. ср. р. gatt *проём*)) и прилагательного и существительного (3,6 %) (сущ. м. р. dyptank *большой многопалубный танкер* (прил. dyp *глубокий*, сущ. м.р tank *танкер*)).

Итак, анализ путей обогащения лексического состава морского языка в Норвегии показал, что с помощью аффиксации образовано 48,4 % рассмотренных в исследовании лексем, были также выявлены наиболее и наименее частотные аффиксы. Кроме того, установлено, что, несмотря на большое число лексем с исконно норвежскими префиксами (63,6 %), в норвежском морском языке встречается много слов с заимствованными префиксами из немецкого (13,6 %) и классических языков (22,7 %)

Неаффиксальными способами словообразования произведено большее число рассмотренных слов (51,6 %), при этом наименее продуктивным путем является стяжение (1 %), и значительная часть слов образована путем словосложения (93,9 %). Помимо этого, удалось определить самую обширную по количеству лексем группу сложных слов — субстантивные композиты (84,3 %), и самую малочисленную — группа, где компоненты композитов — основы прилагательного и существительного (3,6 %).

Таким образом, тема словообразования морской лексики норвежского языка обширна, поэтому не исчерпана в данном исследовании и заслуживает более глубокого рассмотрения.

Литература

1. Берков В. П. Норвежская лексикология. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1994. 184 с.
2. Краснова Е. В. О некоторых проблемах словосложения в современном датском языке // Скандинавская филология. Вып. 9. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2003. 90–96 с.

3. Савицкая А. В. Традиционное и новое в современном шведском словообразовании // Романо-германистика: сборник статей по материалам XLVI Междунар. филол. конф. Санкт-Петербург: ВВМ, 2017. С. 62–68.
4. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. 245 с.
5. Claviez W. *Sjøfartsleksikon — en maritim håndbok*. Oslo: Teknologisk Forlag, 1980. 283 s.
6. Den norske akademisk ordbok. Det Norske Akademi for språk og litteratur. URL: https://naob.no/ (дата обращения: 31.01.2023)

Орещенко Мария Николаевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Maria N. Oreschenko
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Н. Ливанова, канд. филол. наук
mariaorshen@gmail.com

УДК 811.113.52

Род обозначений должностей в норвежском языке (на материале сайтов норвежских университетов и журналов)

Аннотация. Рассматриваются особенности грамматического и анафорического рода обозначений должностей с сайтов норвежских университетов и журналов. В результате исследования выявляется, что, в отличие от грамматического рода, анафорический род обозначений должностей в норвежском языке отражает пол референта, поскольку подчинён правилам конгруэнтности.

Ключевые слова: норвежский язык, обозначение должности, артикль, грамматический род, анафорический род, конгруэнтность.

Gender of Norwegian job titles: Evidence from Norwegian magazines and university websites

Abstract. This article presents a comprehensive study on the grammatical and anaphoric gender of job titles found in Norwegian magazines and university websites. The study concludes that, in contrast to the grammatical gender, the anaphoric gender of Norwegian job titles reflects the gender of the referent, as it adheres to the rules of congruence.

Keywords: Norwegian, job title, article, grammatical gender, anaphoric gender, congruence.

В норвежском языке принадлежность существительного к мужскому, женскому или среднему роду выражает артикль. В ходе анализа особенностей грамматического рода обозначений должностей выявлено, что они употребляются с артиклем мужского рода вне зависимости от того, подразумевается ли лицо мужского или женского пола. Другими словами, грамматический род наименований женщин по должности не отражает половую принадлежность референта-женщины: **Kjellaug Enoksen** er sykehjemoverlege i Askøy kommune. **Overlegen** mener at det ikke har vært lagt nok vekt på riktig kompetanse på sykehjemmene [Myrhol]. «**Хъеллауг Эноксен** — главврач дома-интерната для престарелых и инвалидов в коммуне Аскёй. **Главврач** считает, что в домах-интернатах для престарелых и инвалидов недостаточно внимания уделяется правильным компетенциям».

Согласно учёным-скандинавистам, это обусловлено рядом причин. Туве Булль (Tove Bull) и Туриль Сван (Toril Swan) обращают внимание на то, что профессии и должности с высоким социальным статусом, такие как professor ‘профессор’, lege ‘врач’, direktør ‘директор’ и другие,

долгое время считались исключительно «мужскими» и поэтому обозначающие их существительные не оформлялись артиклем женского рода [Bull, Swan, 2002, s. 233].

В. П. Берков в своей работе «Краткий справочник по грамматике норвежского языка» пишет, что женский род в норвежском языке употребляется ограниченно — «он характерен для разговорного и в меньшей степени нейтрального стиля» [Берков, 2005, с. 6]. Неоднозначный статус женского рода в норвежском языке объясняется в первую очередь историческими причинами: для литературного языка XX в. была характерна двухродовая система (общий род и средний род), а формы женского рода считались просторечными и вульгарными.

Марианне Хубек Хафф (Marianne Hobæk Haff) и Хельге Лёдрюп (Helge Lødrup) также отмечают, что категория грамматического рода в норвежском языке семантически не мотивирована, то есть слабо связана с экстралингвистической категорией «пол», поэтому слова, обозначающие как мужчин, так и женщин, имеют мужской род [Lødrup, Hobæk Haff, 2020, с. 274–275]. Тем самым функция грамматического рода в норвежском языке состоит не в указании на пол референта, а в синтаксическом согласовании.

Что касается несовпадения лингвистической категории «род» и экстралингвистической категории «пол» в норвежском языке, стоит отметить, что показательным в данном случае является существительное studentombud ‘студенческий омбудсмен’, которое принадлежит среднему роду, хотя и обозначает человека: **Studentombudet** er en uavhengig og nøytral person som bistår i å løse problemer. «**Студенческий омбудсмен** является независимым и нейтральным лицом, которое оказывает помощь в решении проблем».

В отличие от категории грамматического рода, анафорическое местоимение в норвежском языке отражает пол референта, а не грамматический род соответствующего существительного со значением должности: To uker tidligere sto **professoren** i Universitetets aula. **Hun** hadde lagt fram sin fineste kjole, klar for å ta imot UiOs pris for yngre forskere [Smedsrud]. «Двумя неделями ранее **профессор** стояла в актовом зале университета. **Она**, готовая взять награду Университета Осло для молодых исследователей, продемонстрировала свое лучшее платье».

В приведённом выше предложении обозначение должности **professoren** ‘профессор’ имеет мужской род, но его заменяет местоимение женского рода ***hun*** ‘она’, так как референтом выступает лицо женского пола. Дело в том, что, как отмечает В. А. Плунгян, выбор анафорического местоимения в норвежском языке подчиняется правилам конгруэнтности, которые в большей степени ориентированы на семантику словоформы, чем на её грамматические характеристики [Плунгян, 2011, с. 87–88].

В ситуациях, когда пол референта неизвестен, появляются сочетания han eller hun ‘он и она’ (7 % (11 предложений) практического материала) или han/hun ‘он/она’ (2 % (3 предложения) практического материала), удовлетворяющие современным критериям гендерного равенства: **Tilsynsssensoren** har ansvar for vurdering av emnet, og **han/hun** skriver en periodisk rapport. «**Экзаменатор** отвечает за оценку темы, и **он/она** составляет периодический отчет». Более того, в последнее время активно используется заимствованное из шведского языка гендерно-нейтральное местоимение hen, если пол лица неизвестен, неважен или скрывается, а также если речь идёт о небинарных людях (91 % (136 предложений) практического материала): Forskningsprosjektets **prosjektleder** avgjør hvem **hen** ønsker å engasjere i prosjektet. «**Руководитель** исследовательского проекта решает, кого **он или она** хочет привлечь к участию в проекте».

По мнению лингвистов Марианне Хубек Хафф (Marianne Hobæk Haff) и Хельге Лёдрюпа (Helge Lødrup), особенностями категории грамматического рода объясняется, в частности, то, что при обозначении лица в норвежском языке реализуется стратегия нейтрализации признака пола [Lødrup, Hobæk Haff, 2020, с. 269–270]. Например, некоторое время назад обозначения медсестры sykesøster и sykepleierske, содержащие компоненты, указывающие на женский пол (søster ‘сестра’ и суффикс –ske со значением женскости), были заменены на sykepleier, существительное с гендерно-нейтральным суффиксом деятеля –er. При необходимости же указать пол референта-женщины прибегают к использованию прилагательного kvinnelig ‘женский’, что также можно считать проявлением конгруэнтности: **Den kvinnelige konsernsjefen** erstatter avtroppende Morten Loktu [Benjaminsen, Tveter]. «**Женщина-директор концерна** сменяет уходящего с должности Мортена Локту».

Таким образом, грамматический род обозначений должностей в норвежском языке не несёт информации о биологическом поле референта, в отличие от личных местоимений третьего лица, использование которых подчинено правилам конгруэнтности, что явилось одной из причин популярности гендерно-нейтральных наименований в Норвегии.

Литература

1. Берков В. П. Краткий справочник по грамматике норвежского языка. Москва: Высшая школа, 2005. С. 6–8.
2. Плунгян В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. Москва: РГГУ, 2011. С. 87–88.
3. Benjaminsen Ch., Tveter N. Kvinnelig sjef i Sintef-gruppen. Gemini.no. URL: https://gemini.no/ 2004/11/ kvinnelig-sjef-i-sintef-gruppen/ (дата обращения: 22.01.2023).
4. Bull T., Swan T. The Representation of Gender in Norwegian // Gender Across Languages: The linguistic representation of women and men. 2002. Vol. 2. P. 219–249.
5. Lødrup H., Hobæk Haff M. Hvorfor er Berit farmasøyt mens Brigitte er pharmacienne? Om kjønnsspesifikke betegnelser for yrker og funksjoner i norsk og fransk // Oslo Studies in Language. 2020. Vol. 11. P. 269–281.
6. Myrhol F. K. Høy medisinbruk på sykehjem. forskning.no. URL: https://forskning.no/partner-medisiner-ntnu/hoy-medisinbruk-pa-sykehjem/ 347671 (дата обращения: 22.01.2023).
7. Smedsrud M. S. Hjem er ingensteds og overalt. Apollon. URL: https://www.apollon.uio.no/portretter/ 2021/4_ maja_janmyr.html (дата обращения: 22.01.2023).

Чернова Стефания Вячеславовна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Stefaniia V. Chernova
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. С. Ермакова, канд. филол. наук
st085170@student.spbu.ru

УДК 81.23

Функции иронии в норвежских средствах массовой информации

Аннотация. Данное исследование направлено на выявление функций иронии в текстах норвежских СМИ (на примере изданий VG и NRK Nyheter). Приводится классификация случаев использования иронии в текстах исследуемых норвежских СМИ, составленная вследствие анализа языкового материала. По результатам исследования установлено, что ирония в норвежских средствах массовой информации чаще всего используется как косвенный способ выражения негативных эмоций.

Ключевые слова: ирония, СМИ, классическая риторика, прагматика, речевые импликатуры.

The functions of irony in Norwegian mass media

Abstract. The study explores the functions of irony in Norwegian media texts. The evidence is taken from such sources as VG and NRK Nyheter. Based on the linguistic analysis of the obtained data, the article classifies the cases of irony common for Norwegian media texts. The study concludes that irony in Norwegian mass media is most often used as an indirect way of expressing negative emotions.

Keywords: irony, mass media, classical rhetoric, pragmatics, conversational implicatures.

Данная статья посвящена исследованию функций иронии в норвежских средствах массовой информации на примере языкового материала изданий *VG* и *NRK Nyheter*. Понятие иронии

имеет ряд различных трактовок. Автор данной статьи рассматривает проблему с точек зрения как классической риторики, так и современной прагматики.

В классической риторике ирония — это троп, в основе которого лежит противопоставление переносного смысла и буквального: высказывание противоположно действительному сообщению, т. е. план выражения не соответствует плану содержания [Wilson, Sperber, 1992, p. 54].

Прагматика использует этот принцип как базовый, но предлагает некоторые изменения и дополнения. Так, в прагматике за основу берётся принцип, провозглашенный Гербертом Грайсом: в ироническом высказывании *имплицируется* противоположное сказанному [Grice, 1975, p. 53]. Таким образом, разница заключается в следующем: то, что в классической риторике считалось *переносным смыслом* высказывания, в прагматике принято рассматривать как *речевую импликатуру*. Речевые импликатуры — это «небуквальное» выражение намерений говорящего: «Речевые импликатуры являются условным подмножеством последствий высказывания; а именно тех [последствий], которые связаны с содержанием высказывания» [Allott, 2018].

Однако, по мнению автора, структура иронического высказывания и функции иронии могут быть рассмотрены шире, чем предлагает классическая риторика или прагматика Грайса.

Например, исследователи Д. Вилсон и Д. Спербер предлагают теорию, согласно которой говорящий, применяя иронию, повторяет мнение либо копирует высказывание другого человека, одновременно отстраняясь от смысла сказанного, и таким образом беззвучно выражает неодобрительное отношение и насмешку [Wilson, Sperber, 1992, p. 60]. Говорящий может отстраняться от утверждения, так как считает его ложным. Этот случай близок к классической модели. Но авторы теории предлагают и альтернативные варианты имплицируемых значений, выражаемые такими способами, как *ироническое цитирование, ироническое преуменьшение, ироническое восклицание и ироническое междометие*.

В основе данного исследования лежат принципы прагматических теорий Грайса, Вилсон и Спербера.

В ходе проведенного анализа случаев употребления иронии в текстах норвежских СМИ автором были выявлены определённые закономерности. В результате данного анализа была составлена классификация случаев употребления иронических высказываний в вышеупомянутом языковом материале по их функции.

1) Ирония для достижения смягчающего эффекта:

Mads Clemmetsen om ADHD-diagnosen: — Jeg har ***en superkraft****. (Мадс Клемметсен о своём диагнозе —* СДВГ: «*У меня есть* ***суперсила***»*.)* [VG, 2023]

Здесь автор высказывания пытается представить неприятную для него новость с другой стороны, значительно смягчив её подачу с помощью иронии.

Noen ganger spiller derimot ikke lommeboken helt på lag med viljen. (Иногда, однако, кошелёк играет не совсем в одной команде с желаниями.) [VG, 2023]

В данном примере ирония применяется к теме, которая нередко поднимается в норвежских СМИ в ироническом контексте — теме финансов.

2) Ирония для косвенного выражения негативных эмоций, главным образом осуждения:

Dette er ***en god og riktig skatt.*** *(Это хороший и правильный налог.)* [VG, 2023]

На этом примере можно наблюдать принцип прагматики Грайса — имплицируется прямая противоположность сказанному.

For det er **helt riktig** *at oppdrettere som* **historisk knapt har betalt for tilgangen** *til norske fjorder,* **betaler noe av overskuddet** *tilbake til fellesskapet* **for den unike retten de har fått til å drive næringen sin.** *(Потому что это неоспоримо правильно, что рыбные хозяйства, которые исторически вряд ли платили за доступ к норвежским фьордам, теперь возвращают часть прибыли сообществу за предоставление им уникального права зарабатывать себе на хлеб.)* [VG, 2023]

Здесь не имплицируется противоположность сказанному, но смысл высказывания искажается, что повышает экспрессивность высказывания. Достигается эффект абсурдности, и описы-

ваемая реалия представляется нереалистичной, комичной — так ирония служит средством выражения негативных эмоций.

Han krysser av på en sjekkliste. Akkurat på samme måte som en pilot sjekker at alt er klart før take off. (Он ставит галочки в анкете. В точности так же, как пилот проверяет, всё ли готово к взлёту.) [NRK, 2023]

Здесь иронический эффект достигается с помощью гиперболы и сравнения.

3) Ирония, выражающая непонимание ситуации или подчёркивающая ее парадоксальность, но без ярко выраженных негативных эмоций:

*Ønsker ny rettssak **velkommen**. (Приветствуем новое судебное дело.)* [NRK, 2023]

Здесь абсурдное сочетание допущено намеренно — следовательно, используется ирония.

Таким образом, в результате проведённого исследования можно сделать вывод о том, что **ирония в норвежских средствах массовой информации чаще всего используется как косвенный способ выражения эмоций (по большей части негативных)**. Также ирония может быть средством достижения смягчающего эффекта при преподнесении шокирующей или неприятной информации, а также средством выражения непонимания и абсурдности ситуации.

Случаи использования иронии для косвенного выражения негативных эмоций составили 64 % примеров общей выборки; ирония для достижения смягчающего эффекта встречается в 13 % случаев; ирония, выражающая непонимание ситуации или подчеркивающая её парадоксальность — в 23 % примеров выборки.

Автор предполагает, что причины такого использования иронии заключаются в особенностях норвежского менталитета: известно, что в норвежском обществе не приветствуются ярко выраженные негативные эмоции, высказываемые напрямую. Можно сделать предположение о наличии табуированного стиля коммуникации, вследствие чего желаемые сообщения передаются иносказательно с помощью иронии.

Литература

1. Allott, N. Conversational implicature. In M. Aronoff (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Linguistics (Online Encyclopaedia). Oxford: Oxford University Press, 2018. 26 p. DOI: 10.1093/acrefore/ 9780199 384655.013.205.
2. Grice, H. P. Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), Syntax and semantics. New York: Academic Press, 1975. pp. 41–58.
3. Wilson, D., Sperber, D. On Verbal Irony. Lingua, 1992. № 87(s 1–2). pp. 53–76. DOI:10.1016/0024–3841(92)90025-E.
4. NRK, 2023. URL: https://www.nrk.no/norge/kritikk-mot-nrks-influensersamarbeid_-_-rosa-og-glamour-finnes-allerede- 1.16309951 (дата обращения: 25.02.2023).
5. NRK, 2023. URL: https://www.nrk.no/osloogviken/xl/_mathias_-har-fatt-hjelp-fra-_det-finnes-hjelp_-slik-at-han-ikke-skal-forgripe-seg-pa-barn- 1.16245099 (дата обращения: 27.03.2023).
6. NRK, 2023. URL: https://www.nrk.no/sorlandet/onsker-ny-rettssak-velkommen- 1.16351810 (дата обращения: 27.03.2023).
7. NRK, 2023. URL: https://www.nrk.no/vestland/vil-ha-sovn-inn-i-laereplanen-til-barne--og-ungdomsskulen- 1.16349523 (дата обращения: 29.03.2023).
8. NRK, 2023. URL: https://www.nrk.no/vestland/xl/stilte-feil-diagnose-_-solfrid-har-ikke-parkinsons-sykdom-likevel- 1.16334066 (дата обращения: 30.03.2023).
9. VG, 2023. URL: https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/wAVQwL/fikk-en-uventet-gjest-paa-hyttealtanen (дата обращения: 29.03.2023).
10. VG, 2023. URL: https://www.minmote.no/skjoennhet/haar/a/ 8JQ1mx/slik-sparer-du-penger-hos-frisoeren (дата обращения: 29.03.2023).
11. VG, 2023. URL: https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/jlr 1mw/dette-er-en-god-og-riktig-skatt (дата обращения: 29.03.2023).
12. VG, 2023. URL: https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/JQLAx4/den-helvetes-snoeen (дата обращения: 29.03.2023).
13. VG, 2023. URL: https://www.vg.no/rampelys/i/P4OBLp/mads-clemmetsen-om-adhd-diagnosen-jeg-har-en-superkraft (дата обращения: 28.03.2023).

Шерстнева Евгения Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Evgeniia A. Sherstneva
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg , Russia
Научный руководитель: Ю. М. Григорьева
sherstnyova11@gmail.com

УДК 811.113.6

Грамматические особенности шведского языка в Финляндии

Аннотация. Рассмотрены синтаксические и морфологические особенности шведского языка в Финляндии, среди которых можно выделить нестандартное использование предлогов, конструкции с дитранзитивными глаголами, различия в употреблении личных местоимений «ты» и «вы» в Финляндии и Швеции, а также особенности использования определенного артикля в данном варианте шведского языка.

Ключевые слова: языковой вариант, дитранзитивные глаголы, личные местоимения второго лица, определенный артикль, языковой контакт.

The Swedish language in Finland: Grammatical features

Abstract. This study investigates syntactic and morphological features of the Swedish language in Finland. In particular, it examines the use of prepositions atypical for standard Swedish, language constructs with ditransitive verbs, differences in the use of singular second-person personal pronouns ‘du’ and ‘ni’ and a special use of the freestanding definite article.

Keywords: language variety, ditransitive verbs, second-person personal pronouns, definite article, language contact.

В связи с процессом глобализации, а также быстрым развитием и расширением влияния международных языков во всем мире судьба языков, менее крупных по численности говорящих, становится все более неопределенной, особенно, если язык не является приоритетным или единственным государственным языком в той или иной стране. Шведский язык, являясь вторым государственным языком Финляндии, все еще изучается в рамках школьного образования во многих регионах государства. В настоящее время в стране насчитывается 288 тысяч жителей (5,2 % от общего населения Финляндии), для которых родным языком является шведский. Данный вариант языка имеет свои фонетические, лексические и грамматические особенности, которые должны быть изучены наравне с диалектами в Швеции.

Рассмотрим следующие грамматические особенности финляндского варианта шведского языка.

I. Специфика употребления предлога åt

Одним из аспектов, который выделяют финские и шведские лингвисты, является частая замена предлогов *till* и *för* предлогом *åt* «к, на, для» в конструкциях, где один из актантов будет являться получателем (напр. *att säga till ngn* «сказать кому-то», *skicka till ngn* «отправить кому-то» и т. д.) [Альбэк, 1971, с. 54]. Среди языковедов существует несколько мнений насчет возникновения данной особенности.

1. Когда предлог åt считался наиболее употребительным, между финским и шведскими языками был тесный языковой контакт, и, как следствие, аллатив в финском языке (одной из функций которого также является указание на получателя) стал соответствовать конструкциям с этим предлогом в шведском [Мартола, 2007, с. 64–65].

2. Ни один из вариантов употребления предлога åt в финляндском шведском не противоречит общепринятым нормам шведского языка, а скорее является вариациями использования данного предлога [Мартола, 2007, с. 64–65].

Тем не менее, на письме данная особенность практически не наблюдается. В таблице 1 представлена статистика: лишь в 10 % случаев в письменной речи предлог åt используется в особенном виде, в остальных случаях он либо соответствует нормам шведского языка, либо вовсе не используется. Однако стоит обратить внимание на то, что в устной речи эта особенность действительно ярко выражена. Более чем в половине случаев в разговоре предпочтение отдается предлогу åt.

Таблица 1

Соотношение предлогов *till/för* и *åt* в письменной и устной речи. Для анализа были взяты примеры из крупнейших шведоязычных новостных ресурсов Финляндии *Hufvudstadsbladet* и *Svenska Yle*

	В письменной речи (%)	**В устной речи (%)**
till/för	77.1	12.5
åt (соответствует норме)	12.5	25
åt (фин. шв.)	10.4	62.5

II. Конструкции с дитранзитивными глаголами

Финские лингвисты выделяют следующую особенность в синтаксисе финляндского варианта шведского языка: дитранзитивные глаголы, т. е. глаголы, способные присоединять к себе субъект и два объекта, будут чаще употребляться с предложным дополнением [Силен, 2009, с. 80]:

Har du (субъект) *köpt en bil* (прямое дополнение) ***åt dig*** (предложное дополнение)? «Ты купил себе машину?»

Альтернативным вариантом будет являться конструкция с беспредложным дополнением, то есть то же самое предложение можно сформулировать как *Har du köpt **dig** en bil?*, где косвенное дополнение *dig* становится беспредложным.

Несмотря на то, что это считают отдельной особенностью, в ходе исследования было сложно составить статистику, подтверждающую это. В стандартном варианте шведского языка обе конструкции активно используются и взаимозаменяют друг друга. Можно предположить, что в финляндском варианте в конструкциях с предложным дополнением часто используется предлог åt, упоминавшийся ранее, поэтому данная конструкция лучше закрепилась в языке и более привычна для финляндских шведов, чем конструкция с беспредложным дополнением.

III. Особенности употребления определенного артикля

Одной из морфологических особенностей диалектов и устной речи являются формы и конструкции, заменяющие определенный артикль. Согласно нормам шведского языка, определенная форма образуется по следующим схемам [SAG, 1999, с. 298–299]:

1. суффигированный артикль (*en bil — bilen* «машина»);

2. свободностоящий артикль, который чаще всего встречается в сочетании с суффигированным артиклем и определением (*den nya bilen* «машина»). Для шведского языка характерна двойная определенность.

Особый интерес для лингвистов представляет следующая конструкция в финляндском шведском: *tan, ton, de* или *han, hon, de* (заменяющие артикль *den*) + определение + существительное с суффигированным артиклем, где *tan/han* заменяют *den* [Виде, 2009, с. 268]. *Например: tan sista arrendatorn «последний арендатор»*, *han närmaste byn «ближайшая деревня»*. Такой способ образования определенной формы существительного характерен для диалектов Центральной Остроботнии, провинции на западе Финляндии, а также встречается в Северной Остроботнии, в Юго-Западной Финляндии и на Аландских островах.

В данных случаях форма *han* и производная от нее форма *tan*, выступающие в роли определенного артикля, содержат в себе форму рода существительного: эта особенность сохранилась из древнешведского языка, где было три грамматических рода — мужской, женский и средний). В современном языке их осталось лишь два — общий и средний, однако в некоторых диалектах (как в Швеции, так и в Финляндии) до сих пор сохраняется три рода. Формы *han, tan* и т. д.

иногда используются в том числе и с местоимениями *andra* «другие», *samma* «такой же» и порядковыми числительными, т. е. в ситуациях, когда, как правило, свободностоящий артикль не будет употреблен (например: *han samma helg* «в те же выходные»).

IV. Особенности употребления местоимений du и ni

Кроме нестандартного употребления артиклей можно также отметить и другую особенность. Жители Швеции, обращаясь друг к другу, практически всегда будут использовать местоимение *du* «ты». В конце 60-х годов XX в. в Швеции был проведен переход от второго лица множественного числа (*ni* «вы») ко второму лицу единственного числа *du* (шв. *du-reformen* «реформа “ты”»). До этого было обязательным обращение к человеку согласно его титулу. Местоимение *ni* использовалось высокопоставленными лицами по отношению к тем, у кого титула не было, поэтому оно могло восприниматься как снисходительное обращение. В отличие от Швеции, в Финляндии титулы были не настолько распространены, а изменения после языковой реформы повлияли на шведский язык в Финляндии позже, чем в Швеции. Поэтому в Финляндии до недавнего времени встречались обращения на «вы», и отношение к данному местоимению более положительное [Фремер, 2018, с. 41].

В сфере услуг или при разговоре с пожилым человеком к собеседнику все еще могут обратиться на «вы». Кроме того, в Финляндии, как и в Швеции, прямое обращение могут заменять фразами, не включающими местоимение [Норбю, 2021, С. 62]: *Hur kan jag hjälpa?* «Как я могу помочь?», *Hur var namnet?* «Имя, пожалуйста».

В письменной речи обращение к читателю на «ты» получило распространение в Финляндии лишь с 2006 года, когда власти впервые выпустили буклеты с местоимением *du* [Лассус, 2010, с. 120]. При анализе статей из шведоязычного журнала *Ny Tid* в период с 2005 по 2009 год был сделан вывод, что *ni* стало употребляться намного реже, но все еще использовалось; в статьях 2010 года и далее оно уже ни разу не встретилось (таблица 2). Это может быть связано с тем, что в начале 2010-х годов в Финляндии был запущен проект по созданию электронных ресурсов со статьями и советами о том, как писать просто и понятно для всех.

Таблица 2

Частота употребления местоимений с 2005 по 2009 год

du	ni
73 %	27 %

Подводя итоги, можно выделить две основных тенденции, повлиявшие на грамматику шведского языка в Финляндии: во-первых, шведский язык может перенимать языковые шаблоны из финского языка; во-вторых, в диалектах данного варианта языка можно найти архаизмы и конструкции из древнешведского языка.

Литература

1. Ahlbäck O. Svenskan i Finland. Stockholm: Draken Iltryck, 1971. 76 s.
2. Fremer M. Tilltal i reklamfilm. Du-reformen i ett historiskt perspektiv. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2018. 264 s.
3. Lassus J. Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2010. 269 s.
4. Norrby C., Lindström J., Nilsson J., Wide C. Interaktion och variation i pluricentriska språk. Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska. Stockholm: Santérus Förlag, 2021. 160 s.
5. Silén B. Konstruktionsmönster vid bitransitiva verb i finlandssvenska och sverigesvenska samtal. // Koonstruktioner i finlandssvensk syntax. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2009. S. 77–105.
6. Svestra (Finlandssvenska samtalssstrategier). URL: https://helda.helsinki.fi/handle/ 10138/42 (дата обращения 02.02.2023)
7. Teleman U., Hellberg S., Andersson E. Svenska Akademiens grammatik. Stockholm: Svenska akad., 1999. Volymer 1, 3.
8. Wide C. Bestämd artikel i finlandssvenska dialekter. // Koonstruktioner i finlandssvensk syntax. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2009. S. 247–295.

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

Veronika A. Aleksandrova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. В. Лисенко, канд. филол. наук
alexandrovaveronique@yandex.ru

УДК 821.111(71)

Моделирование индивидуально-авторской картины мира в антиутопическом романе Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale»

Аннотация. Рассматриваются лингвистические стилистические средства для создания антиутопической картины мира в романе Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale», среди которых библейские аллюзии, расширенные метафоры и образованные путём словосложения авторские неологизмы. Индивидуально-авторская картина мира в исследуемом романе базируется на феминистических взглядах писательницы и находит отражение в постоянном внутреннем нарративе главной героини — женщины непривилегированной касты в условиях тоталитарного общества.

Ключевые слова: языковая картина мира, роман-антиутопия, лингвистические стилистические средства, аллюзия, расширенная метафора, авторский неологизм, нарратив.

The author's linguistic worldview in Margaret Atwood's dystopian novel 'The Handmaid's Tale'

Abstract. This article examines linguistic stylistic devices that create the dystopian worldview in Margaret Atwood's novel 'The Handmaid's Tale'. They include biblical allusions, extended metaphors and the author's compound neologisms. The author's linguistic worldview in the novel is based on Margaret Atwood's feminist stance and is reflected in the internal narrative of the main character — a woman of an unprivileged caste in a totalitarian society.

Keywords: linguistic worldview, dystopian novel, stylistic devices, allusion, extended metaphor, author's neologisms, narrative.

Целью данной работы является стилистический анализ индивидуально-авторских лингвистических средств для создания антиутопической картины мира в романе Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale».

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие **задачи**: дать определение индивидуально-авторской картины мира; рассмотреть особенности авторского стиля Маргарет Этвуд; выявить и проанализировать лингвистические стилистические средства в романе «The Handmaid's Tale» для создания антиутопической картины мира.

В процессе работы были использованы **методы** лингвистического наблюдения и описания, контекстуального анализа, компонентного анализа словарных дефиниций.

В современной лингвистике существует несколько точек зрения на понятие картины мира и её связь с языком и культурой. По мнению Б. А. Серебренникова, картина мира создаётся благодаря осмыслению индивидом образов мира, лежащих в основе жизнедеятельности данного индивида, и в ходе его систематической рефлексии [Серебренников, 1988, с. 24].

Г. В. Колшанский убеждён в том, что в языковой картине мира зафиксирован концептуальный мир, первоначальным источником которого является реальный мир [Колшанский, 1990, с. 32–33].

По В. А. Масловой, картина мира является результатом переработки информации об окружающей среде и может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных параметров, а также социальных факторов (языка, традиций, природы и ландшафта, воспитания и обучения) [Маслова, 2001, с. 64].

В. В. Красных пишет, что картина мира состоит из понятийных и концептуальных «блоков», которые предопределяют видение, восприятие и членение индивидом окружающей действительности, причем эти «блоки» имплицитны и неосознаваемы [Красных, 2002, с. 161–162].

Таким образом, с лингвистической точки зрения картина мира представляет собой совокупность концептуальных представлений о действительности, зафиксированных в языке и культуре отдельно взятого человека — носителя данной картины мира.

Когда мы говорим об индивидуально-авторской картине мира, то подразумеваем совокупность концептуальных представлений писателя о вымышленной реальности, которая находит отражение в лингвистических стилистических средствах его литературного произведения. Индивидуально-авторская картина мира зависит как от жанра произведения и его тематики, так и от мировосприятия писателя.

Канадская писательница Маргарет Этвуд придерживается феминистических взглядов, отчего в её работах уделяется большое внимание размышлениям о роли женщины в общественных отношениях. Основными темами её произведений являются гендерное неравенство и опасные тенденции развития современного мира.

Роман Маргарет Этвуд “The Handmaid’s Tale” был опубликован в 1985 году. Действие романа разворачивается на территории Соединённых Штатов Америки, которые стали называться Республикой Галаад после успешного государственного переворота, совершённого религиозными радикалами. В установившемся обществе ключевые идеи христианства претерпевают кардинальные изменения, а любое насилие над гражданами оправдывается апелляцией к текстам Ветхого Завета. Всем фертильным женщинам (Служанкам) отведена роль суррогатной матери для ребёнка стоящих у власти Командоров и их бесплодных жён, а также ограничена свобода слова и передвижения.

Повествование в романе ведётся от первого лица — в роли рассказчика выступает Служанка Фредова. Таким образом, картина мира, представленная в данном романе, основана на мировосприятии женщины в условиях тотального контроля, что соответствует мировосприятию самой феминистично настроенной Маргарет Этвуд.

Отличительной чертой романа «The Handmaid’s Tale» являются библейские аллюзии в наименованиях различных аспектов жизни галаадского общества. Название the Republic of Gilead — Республика Галаад (здесь и далее — перевод названий А. Б. Грызуновой) — является аллюзией на иорданскую область, которая за время своего существования неоднократно завоёвывалась различными народами, что имеет параллель с историей Соединённых Штатов Америки — государства, созданного колонизаторами и наблюдавшего частые забастовки граждан и смены политических режимов за годы своего существования.

Каждый житель Республики Галаад принадлежит к определённой касте: the Commanders — Командоры — правительство Республики Галаад; the Angels — Ангелы —элитные войска Республики; the Guards — Хранители — рядовые представители силовых структур; the Eyes — Очи — разведывательные службы Республики; the Wives — Жёны — жёны Командоров; the Marthas — Марфы — домашняя прислуга Командоров; the Handmaids — Служанки — фертильные женщины, которые должны вынашивать детей Командоров вместо их жён; the Aunts — Тётки — наставницы Служанок, готовящие их к совместной жизни с Командорами; the Jezebels — Иезавели — женщины, проживающие в нелегальном публичном доме, о котором известно только Командорам.

Имена женщин, относящихся к касте Служанок, состоят из имени Командора, к которому они приставлены, и предлога “of”, обозначающим принадлежность: Offred — Фредова, Ofglen — Гленова, Ofwarren — Уорренова.

Формулы речевого этикета Служанок представлены строками из Библии, имеющими отношение к деторождению и здоровому потомству, что составляет главное и единственное предназначение женщин данной касты: Blessed be the fruit — Благословен плод — приветствие; May

the Lord open — Да разверзнет Господь — ответ на приветствие; Under His Eye — Пред Его Очами — прощание.

Названия регулярных мероприятий Республики Галаад, проводимых в целях запугивания граждан, представляют собой авторские неологизмы, состоящие из слов, имеющих в своём составе семы религии или наказания: Salvagings (salvation + damaging) — Избавления — публичные казни лиц, нарушивших правила нового режима; Prayvaganzas (pray + extravaganza) — Молитвонады — принудительные массовые церковные службы во имя нового режима; Particicutions (particular + execution) — Причастики — мероприятия, в ходе которых Служанкам позволено истязать мужчин, совершивших преступления в отношении женщин.

В данном романе прослеживаются характерные для канадской литературы темы выживания в трудных жизненных условиях. Основной идеей романа является то, что в тоталитарном обществе смирение может быть формой протеста. Моральное противостояние главной героини галаадскому обществу реализуется путём постоянного внутреннего нарратива и иронического описания событий окружающей действительности. Подобная саморефлексия позволяет Фредовой оставаться в здравом рассудке, несмотря на нездоровые условия её существования.

Среди многообразия лингвистических стилистических средств, используемых Маргарет Этвуд для описания мировосприятия женщины непривилегированной касты, наиболее примечательны случаи использования расширенной метафоры для описания внутреннего мира главной героини:

1. “Not a hope. I know where I am, and who, and what day it is. These are the tests, and I am sane. *Sanity is a valuable possesion I hoard it the way people once hoarded money*. I save it, so I will have enough, when the time comes” [Atwood, 1999, с. 118] — в данном фрагменте текста стремление главной героини сохранить здравый рассудок приравнивается к процессу накопления денег, так как Фредова понимает, что возврат к старому режиму в ближайшие годы невозможен, отчего верным решением является жить сегодняшним днём и пытаться находить что-нибудь положительное в любых обстоятельствах.

2. “*Time's a trap, I'm caught in it.* I must forget about my secret name and all ways back. My name is Offred now, and here is where I live. Live in the present, make the most of it, it's all you've got” [Atwood, 1999, с. 160] — в данном фрагменте текста время приравнивается к ловушке, так как при выполнении всех обязательных для Служанок ритуалов Фредова не перестаёт думать о своём прошлом, хотя понимает, что подобные мысли ей никак не помогут изменить настоящее.

3. “Whether this is *my end or a new beginning* I have no way of knowing: I have given myself over into the hands of strangers, because it can't be helped. And so *I step up, into the darkness within; or else the light*” [Atwood, 1999, с. 354] — в данном фрагменте текста описываются чувства Фредовой, связанные с её похищением из дома Командора: хотя она не до конца уверена, станет ли это событие для неё трагичным концом (темнотой) или началом чего-нибудь нового (светом), женщина готова принять любой исход событий, отчего не оказывает сопротивления.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод: индивидуально-авторская картина мира в антиутопическом романе Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale» базируется на феминистических взглядах писательницы и находит отражение в постоянном внутреннем нарративе главной героини романа, смирившейся со своей судьбой, но не потерявшей способность критически мыслить в условиях тоталитарного режима. Для создания антиутопической картины мира писательница использует такие лингвистические стилистические средства, как библейские аллюзии, расширенные метафоры и образованные путём словосложения авторские неологизмы.

Литература

1. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. Москва: Наука, 1990. 108 с.
2. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. Москва: Гнозис, 2002. 284 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Academia, 2001. 208 с.
4. Серебренников Б. А. (ред.) Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. Москва: Наука, 1988. 212 с.
5. Этвуд М., Грызунова А. Б. (пер.) Рассказ Служанки. М.: Эксмо, 2018. 350 с.
6. Atwood M. The Handmaid's Tale. Toronto: McClelland and Stewart, 1999. 358 p.

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

Maria A. Gaevskaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Г. Гурочкина, канд. филол. наук
mari.gaevskaya@bk.ru

УДК 811.111

Сопоставление порицания с инвективными и конфликтными речевыми актами

Аннотация. Рассматриваются прагматические особенности порицания как инвективного и конфликтного речевого акта. В результате сопоставительного и когнитивно-прагматического анализа выявляются отличительные черты речевого акта порицания и определяется его место в обеих ранее названных группах.

Ключевые слова: порицание, конфликтные речевые акты, инвективные речевые акты, оскорбление, упрёк, обвинение, угроза

Censure vs. invective and conflict speech acts

Abstract. The paper discusses pragmatic peculiarities of a censure speech act as an invective and a conflict speech act. The study is based on two methodological tools: cognitive and pragmatic analysis has identified the distinctive features of the censure speech act, while the comparative analysis has determined its place in both groups.

Keywords: censure, conflict speech acts, invective speech acts, affront, reproach, accusation, threat.

Порицание *(англ. censure*) — это «выражение неодобрения, осуждения» [Кузнецов, 2000, с. 925], либо же акт выражения сильного неодобрения кого-то или его поведения [Longman, 1992, с. 155]. Речевой акт порицания (РАП) часто рассматривается как конфликтный или инвективный речевой акт [Бачурка, 2017; Мициева, 2011; Трофимова, 2008]. В свою очередь инвективные и конфликтные речевые акты являются причиной или существуют в условиях речевого конфликта, который можно определить как вербальное противостояние, вызванное несоответствием интересов или целей коммуникантов, характеризующееся несогласием с риском перехода к враждебности и агрессии [Chiluwa, 2021, p. 5]. Однако несмотря на ряд тождественных характеристик, которые позволяют исследователям относить РАП к вышеобозначенным классам, речевой акт порицания обладает характеристиками, в соответствии с которыми можно говорить о их значительном различии.

Поэтому возникает необходимость рассмотреть РАП как конфликтный и инвективный речевой акт и определить его место в обозначенной системе, что является целью статьи. Для этого нужно уточнить особенности инвективных и конфликтных речевых актов как самостоятельных классов и выявить на их фоне отличительные характеристики порицания методами дискурсивного и прагматического анализа. Материалом исследования послужили художественные фильмы *Easy Virtue* (реж. Стефан Эллиотт, 2008), *Filth* (реж. Джон С. Бейрд, 2013), *Harry Potter and the Goblet of Fire* (реж. Майк Ньюэлл, 2005), *Hunger Games: Catching Fire* (реж. Фрэнсис Лоуренс, 2013), а также сериал *Sherlock: Series 1* (реж. Пол Макгиган, Эйрос Лин, 2010).

Инвективные речевые акты (ИРА) направлены на социальную дискредитацию адресата, однако нельзя утверждать, что такая же цель присуща РАП. Чтобы доказать эту позицию, необходимо рассмотреть, как функционируют РАП и прочие ИРА. Осуществляя ИРА, говорящий присваивает адресату нежелательные признаки и характеристики, тем самым ставя его в уязвимое положение [Золотаренко, 2013, с. 143]. **Пример 1.** «*You're pathetic*» *(Filth).* В данном

примере женщина выражает свою неприязнь к коллеге, который её раздражает. Её коммуникативное намерение не состоит в том, чтобы заставить его вести себя согласно её представлению о норме. Вместо этого она выражает отрицательные чувства и эмоции, пропозиционально присваивая оппоненту признак «никчёмного, жалкого человека».

В отличие от прочих ИРА, РАП выражает недовольство говорящего поведением адресата и направлен на действия и поведение реципиента, не затрагивая его личностные качества. На основании подобного сравнения может возникнуть впечатление, что РАП не будет относиться к ИРА. Но несмотря на то, что целью РАП является не социальное унижение адресата сообщения, а изменение его поведения, в случае успешности речевого акта, подобный эффект возникает. Адресат не изменит своё поведение, если не задумается о нём и не испытает стыд. Стыд, в свою очередь, и есть следствие социальной дискредитации. Другими словами, порицание также приводит к социальной дискредитации получателя сообщения, как и прочие ИРА. При этом существует разница между ослаблением позиций слушателя ради его унижения и самоутверждения и устыжением адресата в целях соблюдения социальных норм. **Пример 2.** «*Do you have to refer to me in that condescending way?*» *(Filth).* В данном случае женщина недовольна тем, что с ней пренебрежительно общаются. Тем не менее, чтобы не допустить обострения конфликта и сохранить как своё лицо, так и лицо собеседника, она придерживается стратегии косвенного порицания с помощью вопроса. Для того чтобы собеседник мог распознать как недовольство женщины, так и его причину, она вводит в высказывание пропозицию, что тон, которым к ней обращаются, является покровительственным и высокомерным.

Как говорилось ранее, РАП относится также и к конфликтным речевым актам (КРА). Несовпадение картин мира коммуникантов порождает конфликтную ситуацию посредством использования КРА, таких как обвинение, упрёк, угроза, иллокуция которых отличается от иллокуции РАП. Коммуникативное намерение говорящего зависит от конкретной ситуации межличностного взаимодействия: ролей коммуникантов, их отношения друг к другу, их социального статуса и прочих факторов. Соответственно, каждый из указанных КРА обладает собственным набором отличительных характеристик.

Так, например, речевой акт обвинения, как и акт порицания, указывает на поступок или действие собеседника, спровоцировавшее негативную реакцию говорящего. Однако обвинение отличается от порицания большей степенью эмоциональности. В бытовом дискурсе это может проявляться в использовании восклицательных предложений и гиперболизации, как в следующем высказывании. **Пример 3.** «*Ron, you spoiled everything!*» *(Harry Potter and the Goblet of Fire).* В данном примере героиня обиделась на своего друга из-за инцидента, случившегося на балу. Несоответствие картин мира говорящих спровоцировало острый конфликт. В возбуждённом эмоциональном состоянии девушка осуществляет акт обвинения. Для выражения возмущения, обиды, злости героиня использует слово «*everything*». Таким образом, высказывание приобретает пропозицию, что Рон испортил абсолютно всё, без указания, в чём конкретно вина юноши, ведь ссора, очевидно, носит не глобальный, а локальный характер. Лексема «*everything*» является наглядным примером гиперболизации с целью отражения эмоционального состояния языковой личности говорящей.

С другой стороны, порицание даже в условиях напряжённого взаимодействия не предполагает чрезмерного выражения эмоций и имеет назидательный тон [Мициева 2011, с. 6]. **Пример 4.** «*You might buy your loved ones in the United States, but you can't in the United Kingdom*» *(Easy Virtue).* Приведённая реплика произнесена при обстоятельствах, когда между людьми происходит непримиримый конфликт: героиня Ларита виновата в гибели питомца героини Вероники. Лариту мучает совесть, и она предлагает купить новую собаку, на что Вероника реагирует высказыванием выше. При этом, несмотря на коммуникативную ситуацию, Вероника не хочет потерять лицо, поэтому её речевое поведение остаётся в рамках РАП, не переходя в поле прочих КРА или собственно ИРА. Порицание выстроено за счёт сцепления противопоставлений, которые отражают ценности и некоторые установки говорящей. Так, можно заметить, что в оппозиции находятся лексемы «*might buy — can't*» и «*the United States — the United Kingdom*». Анализируя коммуникативную ситуацию и языковые средства, используемые гово-

рящей, можно сделать вывод о том, что Вероника, прежде всего, порицает потребительское отношение Лариты к жизни животных. Однако в данном речевом акте прослеживается и след национальных предрассудков: Вероника, потомственная британская аристократка, недолюбливает «вульгарную» американку Лариту.

Речевой акт угрозы транслирует враждебный настрой говорящего. Адресант выбирает стратегию устрашения, чтобы заставить собеседника прекратить свою деятельность. Для осуществления коммуникативного намерения говорящий может использовать ультиматум, указывая, что произойдёт, если требование не будет выполнено. **Пример 5.** «*If you don't stop prying… I will burn you. I will burn the heart out of you!*» *(Sherlock: Series 1. Episode 3* «*The Great Game*»*).* Требование выражается в придаточном предложении условия, в то время как непосредственно угроза содержится в главном предложении.

Порицание также может состоять из этих компонентов, но их смысл будет отличаться. **Пример 6.** «*If you wanted to be babied, you should›ve asked Peeta*» *(Hunger Games: Catching Fire).* Речевой акт из примера 6 направлен на порицание слишком мягкого характера адресата. Это доказывается пресуппозициями высказывания: адресат хотел, чтобы с ним нянчились, ему нужно спросить Пита. Стоит отметить, что в данном примере велика доля субъективности суждений говорящего, что может говорить о «навязывании» пресуппозиции. Тем не менее, это наглядно иллюстрирует картину мира говорящего. Слушающий распознаёт смысл порицания, выделяя в высказывании постсуппозиции. Так, если, по мнению собеседника, адресат хотел, чтобы с ним нянчились, то он слишком мягкий; если для более деликатного отношения к себе ему нужно обратиться к другому человеку, значит, от нынешнего собеседника такого обращения ждать не стоит. Соответственно, слушающий делает вывод о том, что говорящий не одобряет его поведение и хочет, чтобы слушающий стал жёстче.

Что касается разницы между порицанием и упрёком, то несмотря на синонимичность этих понятий, речевой акт упрёка указывает на обманутые ожидания адресанта [Мициева, 2011, с. 5]. Подобный случай наблюдается в следующем примере. **Пример 7.** «*You should have told me!*» *(Easy Virtue).* Если говорящий выражает обманутые ожидания, речь в высказывании идёт о прошлом. При этом говорящий акцентирует внимание на себе, что пример 7 также иллюстрирует. Непосредственно упрёк передаётся с помощью модальной конструкции «*should have*».

В акте порицания тоже может говориться о событиях прошлого, но в таком случае осуждается поступок адресата, акцент на говорящем не делается. **Пример 8.** «*Why could you do it?*» *(Easy Virtue).* Здесь говорящий пытается воззвать к совести собеседника, используя специальный вопрос, выясняющий причину поступка.

Несомненно, существуют и менее однозначные случаи, когда нельзя с полной уверенностью сказать, какой речевой акт перед исследователем. **Пример 9.** «*You should have loved me more. You should have loved me better*» *(Easy Virtue).* В примере жена обращается к своему мужу, с которым она в ссоре из-за недостатка понимания и поддержки с его стороны. Как можно видеть, данный речевой акт на уровне плана выражения идентичен упрёку, используя те же языковые средства, что описывались ранее. Однако, принимая во внимание коммуникативную ситуацию, и контекст (до этого героиня говорила, что её муж думает о своих родственниках больше, чем о ней), можно утверждать, что данный речевой акт на уровне плана содержания выражает порицание неподобающего поведения мужа.

Таким образом, порицание не случайно относят и к КРА, и к ИРА. Все эти категории речевых актов характеризуются эмоциональностью и оценочностью. Кроме того, они все функционируют в контексте конфликтной ситуации, провоцируя или усугубляя её. Но несмотря на сходство характеристик рассматриваемых речевых актов, порицание занимает обособленное место среди ИРА и имеет отличительные черты среди КРА. Так, порицание носит назидательный, поучающий характер, обладает определённой эмоциональной сдержанностью, направлено на устыжение адресата за его действия.

Во время анализа примеров было выявлено, что далеко не во всех случаях речевые акты можно однозначно трактовать как порицание. Это указывает на полиинтенциональность данного речевого акта, что требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Бачурка М. С. Порицание: прагмалингвистический анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. 5–3 (71). С. 59–61.
2. Золотаренко Т. А. Уровни инвективной сущности // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2013. 1 (17). С. 142–145.
3. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. 1536 с.
4. Мициева Э. Х. Разграничение жанров, содержащих отрицательную оценку действий оппонента, в деловой речи // Материалы III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://files.scienceforum.ru/pdf/ 2011/1997. pdf (дата обращения: 20.04.2023)
5. Трофимова Н. А. Экспрессивные речевые акты: семантический, прагматический, грамматический анализ. Санкт-Петербург: ВВМ, 2008. 376 с.
6. Chiluwa I. Introduction: Discourse, Conflict and Conflict Resolution. Discourse and Conflict: Analysing Text and Talk of Conflict, Hate and Peace-buiding. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. 454 pp.
7. Longman Dictionary of Contemporary English: in 2 v. V. 1 A–L. London: Longman, 1992. 626 pp.

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

Julia V. Zhdanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Радюшкина, канд. филол. наук
julia_082002@mail.ru

УДК 81’42

О некоторых видах комического в современном англоязычном кинодискурсе (на материале сериала «Sherlock», BBC, 2011 г.)

Аннотация. Рассматривается феномен комического в кинодискурсе как средство, способствующее успешной коммуникации между киногероями и зрителем. Актуальность исследования обусловлена популяризацией комедийного жанра и, как следствие, повышением внимания к комическому во всех видах искусства и средствах массовой коммуникации. В статье раскрываются особенности британского юмора, описываются способы создания комического эффекта на основе анализа кинодиалогов в сериале «Шерлок»/ «Sherlock» (BBC, 2011 г.).

Ключевые слова: кинодискурс, юмористический дискурс, британский юмор, языковые средства, кинодиалоги.

A study on the types of humour in modern English film discourse: Evidence from the TV series ‘Sherlock’, BBC, 2011

Abstract. This article discusses the use of humour in film discourse as a means of successful communication between film characters and the viewer. The genre of comedy is gaining momentum, which has raised the profile of research on hunour used in all types of art and mass media. This explains the relevance of the reported study. The article reveals the salient features of British humor and describes the means of creating a comic effect based on the analysis of film dialogues in the TV series ‘Sherlock’ (BBC, 2011).

Keywords: film discourse, humorous discourse, British humor, linguistic means, film dialogues.

Целью данного исследования является установить виды комического, характерные для кинодиалогов сериала «Sherlock», описать стилистические особенности наиболее частотных из них. В современном языкознании имеются различные трактовки термина «дискурс», среди которых одним из наиболее широко признанных является определение, данное Арутюновой Н. Д.: «Дискурс — текст, взятый в событийном аспекте... Дискурс — это речь, “погруженная в жизнь”» [Арутюнова, 1990, с. 136]. В зависимости от сферы функционирования выделяют различные виды дискурсов. Так, сфера кинематографа сопряжена с кинодискурсом, который в лингвистике может рассматриваться как коммуникативное событие, протекающее между режиссером и кинозрителями, в ходе которого представляются и осмысляются некоторые сообщения [Корячкина, 2017, с. 13].

В данном исследовании кинодискурс рассматривается в контексте поликодовости, поскольку поликодовый текст — это текст, в котором передаваемая информация закодирована семиотически разнородными компонентами, то есть вербальными и невербальными средствами, которые вкупе представляют собой определенную структуру, отличающуюся проявлением взаимозависимости составляющих ее частей в содержательном и формальном аспектах [Анисимова, 2013, с. 75].

Одной из черт, часто сопровождающих произведения современного кинодискурса, является комичность (героев, вербальных и невербальных ситуаций). Комическое — смешное, вызывающее смех, веселье; средство раскрытия жизненного противоречия путем осмеяния [Белокурова, 2005]. Приемы, создающие комическое, разнообразны. Их можно разделить на две группы — эффект обманутого ожидания и сближение далеких понятий. Обе эти группы встречаются в сериале «Sherlock». К основным видам комического традиционно относят: юмор, иронию, сатиру, сарказм [Мызникова, 2005, эл.ресурс].

Английский юмор известен во всем мире. Он настолько специфичный, интересный и повсеместный, что его выделяют как отдельное явление не только в британской, но и в мировой культуре. Стоит отметить, что в британской культуре нет табу на темы для шуток. Шутить над значимыми или даже сакральными вещами смешно, но без злобы — особое мастерство, которым отличается британский народ [Майол, Милстед, 2001, с. 72].

Выделяют несколько разновидностей английского юмора:

1. «The Elephant Jokes»/«Слоновьи шутки»;
2. «Dry sense of humour»/«Сухой юмор»;
3. «Banana skin sense of humour»/«Юмор с банановой кожурой»;
4. «Shaggy-dog stories»/«Истории о лохматой собаке»;
5. «Black humour»/«Черный юмор».

Созданию комического служат различные приемы и выразительные средства. Стилистический прием — это целенаправленное использование языковых явлений, включая и выразительные средства. Лексические выразительные средства — средства, которые функционируют в языке для эмоциональной интенсификации высказывания, используются для усиления выразительности высказывания [Гальперин, 1981, с. 175].

Среди языковых выразительных средств создания комического содержания в сериале можно выделить: ситуативно обусловленную иронию, контраст, комическое преувеличение (гипербола), умаление (литота), эпитет, метафору, сравнение и восклицание.

Рассмотрим более подробно на примерах, как работают вышеизложенные приемы и языковые средства.

Коммуникативная ситуация № 1.

Контекст: Главные герои, Шерлок Холмс и Джон Ватсон, приехали на 221B Бейкер Стрит к домовладелице миссис Хадсон, старой знакомой Шерлока, чтобы договориться с ней об аренде жилья.

Sherlock: Mrs Hudson, the landlady, she›s given me a special deal. Owes me a favour. A few years back, her husband got himself sentenced to death in Florida. I was able to help out.

John: Sorry, you stopped her husband being executed?

Sherlock: Oh, no, I ensured it.

В представленной сцене комическое строится на эффекте обманутого ожидания. Шерлок дает представление о ситуации, но, вопреки логической цепочке, констатирует наименее оче-

видный исход. Шерлок говорит, что муж его знакомой арендодательницы был приговорен к смерти, а он смог помочь (I was able to help out). «To help out» означает «выручить» [Эл.ресурс: Wooordhunt.ru]/ «to do work for someone or provide the person with something that is needed» [Эл. ресурс: dictionary.cambridge.org]. У Джона Ватсона, как и у зрителя, создается впечатление, что Шерлок обладает некоторыми ресурсами и властью, достаточными, чтобы спасти человека от смерти, что делает его благородным с точки зрения морали персонажем, в то время как Шерлок, разрушая ожидания собеседника (и вместе с ним зрителя), утверждает, что обеспечил казнь. Восклицание «Oh, no» является здесь усилением комического эффекта, подобный ответ наталкивает зрителя на мысль, что Шерлоку не удалось спасти человека, но он к этому стремился. Его намерение этого не делать еще не опровергается. Ожидание описания причин неудачи заставляет смотреть на Шерлока как на потенциального спасителя, интерпретируя его восклицание как восклицание сожаления, которое оказывается циничным восклицанием опровержения. Такое несоответствие и порождает комический эффект и является ярким примером черного юмора.

Коммуникативная ситуация № 2.

Контекст: Встреча Шерлока, Майкрофта и Джона на месте преступления после задержания преступника, покушавшегося на Шерлока.

Sherlock: This is my brother, Mycroft. Putting on weight again?

Mycroft: Losing it, in fact.

John: He›s your brother?

Sherlock: Course he›s my brother.

John: So he›s not...

Sherlock: Not what?

John: I don›t know...criminal mastermind?

Sherlock: Close enough.

Mycroft: For goodness› sake, I occupy a minor position in the British Government.

Sherlock: He is the British Government, when he›s not too busy being the British Secret Service or the CIA on a freelance basis.

В представленном эпизоде для построения комического также использовано противопоставление двух понятий «criminal mastermind» и «British Government». Ранее в этой же серии, при первом своем появлении Майкрофт представился как «the closest thing to a friend that Sherlock Holmes is capable of having» и «arch-enemy», чем ввел и Джона, и зрителей в замешательство. Тот факт, что он оказывается братом Шерлока, является несколько комичным, поскольку также основан на выстраивании взаимосвязи между относительно далекими понятиями: братом (= кровным родственником) и заклятым врагом (то есть самым главным врагом протагониста), «criminal mastermind/главой преступной организации» и «British Government/Британским правительством». Основной же комизм сцены заключается в том, что Майкрофт, занимая высокий социальный статус, используя литоту, говорит о нем как о чем-то незначительном (что также является отличительной чертой британского юмора; британцам свойственно преуменьшать), а Шерлок использует сарказм, указывая на настоящий высокий статус Майкрофта в правительственной иерархии.

Примечательно выражение «CIA on a freelance basis», которое является примером shaggy-dog stories, то есть представляет собой нелогичное высказывание, связывающее Центральное разведывательное управление, работа в котором накладывает серьезные обязательства, и такое понятие как «фриланс», предполагающее преобладание свободного выбора личности над его обязанностями. Исходя из этого, мы можем утверждать, что данная сцена сочетает в себе сразу несколько разновидностей британского юмора, и в равной степени демонстрирует, как достигается комический эффект, основываясь на принципах алогичности высказывания, присущей историям о лохматой собаке, и сарказма, являющегося основной «сухого» британского юмора.

В статье представлены наиболее яркие примеры, отражающие особенности британского юмора. В ходе исследования были выявлены наиболее распространенные в сериале «Sherlock», (BBC, 2011 г.) виды комического (ирония и сарказм) и типы британского юмора («сухой» и черный юмор), выраженные в равной степени обеими группами приемов (обманутого ожидания и сближения далеких понятий) и такими языковыми средствами, как эпитет и сравнение. Среди

способов выражения комического эффекта наиболее частотными оказались ситуативно обусловленная ирония и эффект обманутого ожидания.

Таким образом, можно сделать вывод, что комическое в данном сериале выполняет не только развлекательную функцию, но и является инструментом раскрытия особенностей британского юмора через образы героев, создания аутентичной атмосферы и служит средством коммуникации между киногероями и зрителем.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов, 2003. 122 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. 1990. С. 136–137.
3. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. URL: https://rus-literary-criticism.slovaronline.com/ (дата обращения: 08.04.2023).
4. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. Москва : URSS, 3-е издание, 2010. 331 с.
5. Корячкина А. В. Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук, СПбГУ, 2017, 25 с.
6. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане. Москва : Эгмонт Россия ЛТД., 2001, 71 с.
7. Мызникова Е. А. Виды комического. URL: http://chitaj.ucoz.net/index/vidy_komicheskogo/ 0–51 (дата обращения: 08.04.2023).
8. Фокс К. Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения. Москва : РИПОЛ классик, 2008. 510 с.

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
Научный руководитель: И. А. Щирова, д-р филол. наук
angelzatonnaya@mail.ru

УДК 811.111

Алгоритм описания авторских ценностей в художественном тексте

Аннотация. Рассматривается алгоритм описания индивидуально-авторских ценностей в художественном тексте. Особое внимание уделено актуальному понятию «ценность», составляющему неотъемлемую часть картины мира языковой личности. Вывод об авторских ценностях делается через объективирующие их в тексте языковые репрезентанты. Объясняется возможность использования идей эмотивной лингвоэкологии в анализе авторских ценностей.

Ключевые слова: авторские ценности, алгоритм описания ценностей, языковые репрезентанты ценностей, эмотивная лингвоэкология, сравнительно-сопоставительный анализ.

An algorithm for describing the author's values in fiction

Abstract. The article is an attempt to develop an algorithm for describing the author's values in fiction. A special focus is given to the central concept 'value' seen as an integral part of a linguistic worldview. The article provides a rationale for the use of emotive ecolinguistics in the analyses of the author's values. The research concludes that fiction authors objectify values through language representants.

Keywords: author's values, algorithm for describing values, language representants, emotive ecolinguistics, comparative analysis.

Актуальность изучения проблемы ценностей в современной науке определяется их выраженной ориентацией на человека: ценности маркируют изменения в социальной, культурной, политической сферах человеческого общества. Особо важным осмысление ценностей становится в периоды ценностного кризиса, который мы наблюдаем и сейчас. Человечество выбирает вектора развития: разрушаются традиционные и формируются новые ценности. Лингвистические исследования авторских ценностей, которые фокусируются в их языковой репрезентации, могут внести определенный вклад в происходящие процессы.

Изучением центрального понятия работы — «ценность» занимались представители разных гуманитарных наук: философы, социологи, психологи, и лингвисты. Данное понятие многомерно, и содержит разные смыслы. Так, профессор С. Н. Виноградов определял «ценность» как «положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемую не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений» [Виноградов, 2007, с. 93]. В работе использовалось определение ценности, учитывающее, с одной стороны, ее понимание как значимости объекта для человека, а с другой — конкретные задачи работы. Под «ценностью» понималась положительная или отрицательная значимость объекта для автора как коммуникативно-когнитивного и креативного субъекта, транслируемая читателю через систему ценностей персонажей с помощью языковых репрезентантов.

Ключевым понятием исследования выступало и понятие «алгоритм», под которым понимался способ решения задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат.

Поскольку текст реализует авторскую интенцию и объективирует авторскую картину мира, ценности автора репрезентируются опосредованно, через образную систему текста и, в частности, через образы протагониста и антагониста, которые являются носителями противоположных наборов ценностей. Эти наборы ценностей представляются через элементы организации текста и их языковые репрезентанты.

Предлагаемый алгоритм описания авторских ценностей включает 6 ступеней, ориентированных на анализ и характеристику:

1) событийного ряда текста;
2) системы конфликтов текста (внешних и внутренних);
3) образной системы персонажей и главных героев — протагониста и антагониста;
4) ценностей как ключевого компонента образа антагониста и протагониста;
5) языковых репрезентантов ценностей персонажей с целью разграничения их на положительно и отрицательно оцениваемые автором;
6) авторских ценностей, опосредованно представленных ценностями персонажей и соотносимыми с определенной оценочной направленностью.

Пошаговое выполнение алгоритма позволяет выделить ценности автора как коммуникативно-когнитивного и креативного субъекта, целью которого является убеждение читателя в правомерности своего видения мира на примере конкретной художественной ситуации. Выявление авторских ценностей проводится с помощью компонентного, контекстуального методов и сравнительно-сопоставительного анализа.

Последовательность шагов алгоритма исходит из целесообразности проанализировать: сначала элементы организации текста от общего к частному: от сюжетной линии к деталям образов персонажей, чтобы увидеть место ценностей персонажей в целостном смысловом контексте. Затем, опираясь на информацию, полученную на первом этапе, выявить и систематизировать ценности персонажей-антиподов и их языковые репрезентанты. Далее — разграничить репрезентанты на положительно и отрицательно оцениваемые автором и на основании этого разграничения — сделать выводы об авторских ценностях.

Для апробации алгоритма был выбран рассказ английской писательницы, лауреата Нобелевской премии по литературе Д. Лессинг «No Witchcraft for Sale».

Рассказ повествует о сложных взаимоотношениях главного героя рассказа Гидеона — повара владельцев фермы Фарквардов.

Перейдем к анализу рассказа и более подробному описанию каждого из шагов.

Первый шаг алгоритма — анализ событийного ряда художественного текста с целью выделения и описания последовательности событий в произведении: завязки, развития действия, кульминации и развязки. Развитие художественной ситуации, позволяющей сделать выводы об авторских ценностях, строится на несчастном случае в функции завязки. Сына Фарквардов Тедди, постоянно насмехающегося над сыном Гидеона из-за его расовой принадлежности (объективация антиценности *нетерпимость*), кусает ядовитая змея, и помочь ему может только Гидеон. Несмотря на обиду (объективация ценности *умение прощать*), Гидеон спасает Тедди лечебными травами, рецепт которых знает только он и который достался ему от отца (объективация ценностей *отзывчивость, сострадание*). Кульминация рассказа — приглашение Гидеона владельцами фермы для встречи с целью узнать рецепт лекарства и поставить его производство на коммерческие рельсы, т. е. предать секреты своей нации и культуры (объективация антиценностей *вероломство, предательство, жадность*). Развязка в рассказе следующая: Гидеон показывает ученому другое растение, не обладающее лечебными свойствами (объективация ценностей *верность, любовь к своему народу и его культуре*).

Вторым шагом алгоритма выступает анализ системы конфликтов текста. Сюжетное действие в рассказе развивается посредством реализации как внешних, так и внутренних конфликтов. Внешний происходит между персонажами — Тедди и сыном Гидеона. Внутренний выражен в чувствах героя: остаться верным своему народу, способствовать сохранности его культуры и не допустить её разграбления или предпочесть деньги и раскрыть секрет лечебного снадобья, предав таким образом культурные ценности своего народа.

Третий шаг алгоритма — анализ образной системы персонажей, выделение антагониста и протагониста. В рассказе «No Witchcraft for Sale» образная система персонажей представлена 8 персонажами (Gideon and his son, Mr. and Mrs. Farquar, Teddy Farquar, the scientist, the doctor, the cattle boy). Из них протагонистом является Гидеон (Gideon), антагонистами — семья Фарквароов (The Farquars) как представители общества.

Четвертым шагом алгоритма является анализ ценностей как компонента образа антагониста и протагониста. Согласно классификации философа и социолога М. Шелера, ценности делятся на гедонистические, этикетные, эстетические, нравственные и ценности абсолютного блага [Шелер, 1994]. Основываясь на изображаемых событиях и ценностях, приписываемых персонажам, можно сделать вывод о том, что в фокусе авторского внимания находятся нравственные ценности. Протагонист Гидеон, несмотря на обиду, спасает Тедди лечебными травами, и тем самым объективирует такие ценности, как отзывчивость, сострадание и умение прощать. В конце рассказа он демонстрирует ценность преданности своей культуры. Образ антагониста Тедди Фарквар, высмеивающего расовое происхождение сына главного героя, используется для трансляции антиценностей — расовых предрассудков и нетерпимости.

На пятом шаге был произведен анализ языковых репрезентантов ценностей персонажей и разграничение их на положительно и отрицательно оцениваемые автором. В ходе анализа были обнаружены репрезентанты ценностей, выраженные лексическими единицами, синтаксическими единицами, тропами и стилистическими фигурами и номинирующие ценности прямо или косвенно.

Более того, в анализ интегрировались идеи эмотивной лингвоэкологии, которая активно разрабатывалась В. И. Шаховским. В рамках эмотивной лингвоэкологии разграничиваются экологичная и неэкологичная коммуникация. Согласно Шаховскому, «параметры экологичности/неэкологичности общения должны включать в себя представления о модусе реализуемых эмоций в конкретной коммуникативной ситуации» [Шаховский, 2014, с. 19]. Таким образом, в экологичной коммуникации присутствуют эмоции с положительным модусом для данной ситуации, в неэкологичной — с отрицательным. Отметим, что определяющим фактором в этом разграничении является эффект, который текст производит на адресата. Примером неэкологичной речи в анализируемом рассказе выступает грубая речь Тедди, образ которого используется для трансляции отрицательных ценностей по отношению к сыну Гидеона, например, «…Piccanin get out of my way», «He's only a black boy» [Lessing, s. 1].

Последним шагом алгоритма стало описание авторских ценностей, опосредованно представленных ценностями персонажей и соотносимыми с определенной оценочной направленностью. На основе информации, полученной на предыдущих этапах анализа, и *той положительной*

или отрицательной оценки, которую они обретали в тексте, реализуя авторскую интенцию, к авторским были отнесены такие опосредованно представленные в тексте нравственные ценности, как *человеколюбие и умение прощать, сострадание, отсутствие расовых предрассудков и толерантность; отзывчивость; бережное отношение и преданность своей культуре*.

Таким образом, разработанный алгоритм описания авторских ценностей в художественном тексте позволил опосредованно, используя сравнительно-сопоставительный анализ ценностей протагониста и антагониста, выделить ценности автора как когнитивного, коммуникативного и креативного субъекта, целью которого является трансляция читателю своего мировидения с целью убеждения коммуниканта в его правомерности. Вывод об авторских ценностях делается через объективирующие их в тексте языковые репрезентанты.

Литература

1. Виноградов С. Н. К лингвистическому пониманию ценности // Русская словесность в контексте мировой культуры: материалы Междунар. науч. конф. РОПРЯЛ. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2007. С. 93–97.
2. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека // Вопросы психолингвистики. 2014 (19). С. 13–21.
3. Шелер М. Избранные произведения. Москва: Гнозис, 1994. 490 с.
4. Lessing D. No Witchcraft for Sale // WordPress.com. URL: https://icmotrospaises.files.wordpress.com/2016/07/no-witchcraft-for-sale.pdf

Иванова Лолита Сергеевна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия

Lolita S. Ivanova
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. П. Агафонова, канд. филол. наук
ivanova.ls@edu.spbstu.ru

УДК 81.34

Интонационные особенности современного британского произношения (на материале эмоциональной речи)

Аннотация. Проводится комплексное исследование особенностей эмоциональной речи чтобы определить фонетические особенности эмоциональной британской речи на супрасегментном уровне. Даётся сравнение фонетических отличий характеристик эмоциональной и нейтральной речи, упоминается проблема использования обучающимися интонационных характеристик, нетипичных для английской эмоциональной речи, что может создавать помехи для восприятия речи.

Ключевые слова: эмоции, фонетика английского языка, интонация, особенности эмоциональной речи, экспериментальное исследование, акустические показатели.

Prosodic features of contemporary British accent: Evidence from emotional speech

Abstract. The article is a comprehensive study of emotional speech. It aims to determine phonetic features of emotional British speech at a suprasegmental level. It compares the phonetic differences of emotional and neutral speech. The article highlights that students of English are not always aware and / or capable of using intonation patterns suitable for a particular communicative type of a sentence. This requires special training as wrong intonation patterns may impede effective communication.

Keywords: emotions, English phonetics, intonation, specifics of emotional speech, experimental study, acoustic indicators.

Исследование выражения эмоций — актуальная задача лингвистики и психологии. Эмоции в значительной степени предопределяют поведение человека, что отмечается многими авторами, исследующими эмоции. Среди зарубежных и отечественных исследователей, выбравших эмоции в качестве основной темы своих работ, можно выделить Р. Вудвортса («Экспериментальная психология») [Вудвортс, 1950], К. Изарда («Теория дифференциальных эмоций») [Изард, 1980]. Теме эмоций уделяется большое внимание, и все же даже в учебных материалах по подготовке психологов многие аспекты эмоциональной сферы человека, значимые для педагогики и психологии труда, упускаются или вовсе не указываются. Таким образом, проблема идентификации эмоциональных состояний и их психофизиологических коррелятов остается раскрытой не в полной мере [Ильин, 2011].

«Эмоция — это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [Ильин, 2011, с. 30]. Эмоция предстает «регулятором», скажем так, «фильтром» нашего восприятия [Изард, 1999].

В настоящее время получает развитие психологически ориентированная лингвистика. Лингвистический подход к изучению эмоций состоит в том, что человек (субъект) способен отражать мир (объект); но отражает он его предвзято — только те черты, которые наиболее заинтересовали данного субъекта. При этом эмоции являются не только формой оценивания среды обитания данного языка, но и значительным фрагментом картины мира [Шаховский, 2008].

Специфические особенности эмоциональной речи зачастую усложняют процесс межнационального общения. Среди типичных для эмоциональной речи черт выделяются: экстремальное падение и подъем тона, парцеллирующее дробление высказывания, подведение под ударение безударных слогов, нарушение логико-смысловых границ между высказываниями. Выражение эмоционального напряжения в речи характеризуется внезапной сменой темпа [Яблокова, 2011]. В основном не характерная для данного типа высказывания интонация не подрывает процесс коммуникации, однако является серьезной помехой для восприятия речи; таким образом, слушающему для наиболее точного понимания приходится анализировать контекстуальные данные [Кубланова, 2003].

Цель данной работы состоит в том, чтобы сравнить фонетические отличия характеристик нейтральной и эмоциональной английской речи по некоторым акустическим показателям. Материалом исследования послужили сериалы и фильмы, датируемые 2022 годом: «Anatomy of a Scandal», «Book of Love», «Death on the Nile», «Downton Abbey: A New Era», «Heartstopper», «The Essex Serpent», «The House», «Why Didn›t They Ask Evans?». Важно отметить, что все выбранные дикторы говорят с британским акцентом (эстуарным). Была проанализирована речь 23 говорящих, проведен слуховой анализ 1398 минут видеозаписей и отобраны примеры эмоциональной речи при выражении удивления и страха. Материал исследования был проанализирован слуховым и инструментальным методом с использованием программного обеспечения Praat. Удивление и страх — две эмоции, выбранные с целью проиллюстрировать эмоциональную речь. Также были отобраны отрывки нейтральной речи каждого из говорящих для дальнейшего сопоставления с примерами эмоциональной речи соответствующего диктора. При помощи программы Praat, для каждого аудио фрагмента были выявлены следующие показатели: частота основного тона (максимальная, минимальная и средняя), интенсивность (максимальная, минимальная и средняя), тип интонационного контура и темп речи. Примеры таблиц с анализом речи представлены на рисунках 1.1–1.3.

		Фраза	Эмоция	Тип предложения	Частота max, Hz	Частота min, Hz	Частота ср., Hz	Интенсивность m	Интенсивность mi	Интенсивность c	Контур	Темп слоги/мс
Downton A	1 диктор	I think I can say so without fear of co	Нейтральная	Утвердительный	225	96	148	71	36	64	low fall	4,1
		I left them in no doubt of how things	Нейтральная	Утвердительный	330	77	140	70	28	60	rise-fall	5,1
	2 диктор	I don't envy her if these corsets are a	Нейтральная	Отрицательный	252	186	223	68	43	62	fall-rise	5,7
		Daisy's more obedient with him than	Нейтральная	Утвердительный	401	220	314	74	39	70	fall-rise	6,7
	3 диктор	Mary, dear, will you take your father	Нейтральная	Вопросительный	260	68	179	75	35	65	low fall	4,7
		I don't think he's been there for quite	Нейтральная	Отрицательный	236	136	185	69	34	60	low fall	4
		Years ago, before you were born, I wa	Нейтральная	Утвердительный	344	101	190	75	24	62	rise-fall,	3,1
	4 диктор	'cause he can't ask you to live at the	Нейтральная	Отрицательный	358	231	301	71	38	61	fall-rise	5,2
		I showed Granny Papa's telegram, To	Нейтральная	Утвердительный	263	106	168	67	36	59	rise и low	5,3
	5 диктор	Well, this is the situation we're in	Нейтральная	Утвердительный	289	125	205	72	47	66	rise-fall	5,3
		With the money we can bring the hou	Нейтральная	Утвердительный	307	119	188	71	43	63	rise-fall,	4,6
	6 диктор	You are right, it ought to be you	Нейтральная	Утвердительный	187	114	152	69	31	61	fall-rise	3,3
		You can give her the miniature	Нейтральная	Утвердительный	362	95	138	65	29	58	low fall	5,7
		I haven't been up here for years	Нейтральная	Отрицательный	145	101	125	73	50	68	low fall	5

Рис. 1.1. Показатели нейтральной речи говорящих из фильма *«Downton Abbey: A New Era»*

	Фраза	Эмоция	Тип предложения	Частота m	Частота m	Частота ср., Hz	Интенсив	Интенсив	Интенсивность ср.,	Контур	Темп слоги/мсек
Downton A	Why didn't you tell me before? (1_14_05)	Удивлени	Вопросительный	312	108	206	69	42	63	rise-fall	5,3
	Mary (1_21_14)	Удивлени	Утвердительный	264	125	201	69	33	66	fall-rise	5
	What on earth is going on? (1_21_14)	Удивлени	Вопросительный	344	97	249	70	29	65	fall-rise	4,6
	Does he? (1_29_16)	Удивлени	Вопросительный	356	200	295	64	42	58	fall-rise	5
	Really? (1_29_16)	Удивлени	Вопросительный	491	214	333	70	43	64	high rise	5
	You mean we'd be out there on the screen with Miss Dublish and M	Удивлени	Утвердительный	520	90	361	71	28	63	Нескольк	3,9
	Why didn't you tell me? (5_47)	Удивлени	Вопросительный	459	93	325	75	32	65	rise-fall	3,8
	What villa? Where? (6_15)	Удивлени	Вопросительный	460	82	258	70	24	64	rise-fall	2,9
	This is too extraordinary for any word (6_15)	Удивлени	Утвердительный	382	114	238	69	38	64	high fall, ri	7,1
	Why? If her husband wanted me to have the place, who are we to	Удивлени	Вопросительный	495	72	245	76	29	67	high fall, fa	4,5
	A moving picture at Downton? (14_41)	Удивлени	Вопросительный	256	81	215	76	36	69	low rise, ri	4,3
	They're all here hiding from the invaders (22_54)	Удивлени	Утвердительный	286	68	221	76	54	70	rise-fall	4,2
	Then why did you invite us here? (51_31)	Удивлени	Вопросительный	213	74	140	69	41	62	rise-fall	5,3
	How've they managed this so fast? (56_09)	Удивлени	Вопросительный	475	76	309	72	50	66	high fall, ri	4,6

Рис. 1.2. Показатели эмоциональной речи говорящих из фильма «*Downton Abbey: A New Era*»

		частота		интенсивность		темп		изменение тона в
		нейтраль	эмоциона	нейтраль	эмоциона	нейтраль	эмоциона	%
Downton	1 диктор	144	215	62	69	4,6	4,3	49,3
	2 диктор	268,5	314	66	61	6,2	5	17
	3 диктор	185	285	62	66	3,9	4,15	54
	4 диктор	301	361	61	63	5,2	3,9	20
	5 диктор	187	268	63	65	5,1	4,9	43,3
	6 диктор	138	203,4	62	65,2	4,6	4,9	47,4

Рис. 1.3. Средние показатели нейтральной и эмоциональной речи говорящих из фильма «*Downton Abbey: A New Era*»

Сопоставим нейтральную и эмоциональную речь (удивление) говорящего из фильма «Downton Abbey: A New Era». Осциллограмма и спектрограмма примера эмоциональной речи (удивление) представлена на рисунке 2. Среднее значение частоты основного тона — 185 Гц, но при проявлении удивления этот показатель — 285 Гц (то есть тон повысился на 54 %), темп повышается с 3,9 слогов/секунду до 4,15 слогов в секунду, интенсивность также повышается с 62 дБ до 66 дБ. При реализации эмоциональных высказываний отдается предпочтение контурам low fall, rise-fall, fall-rise.

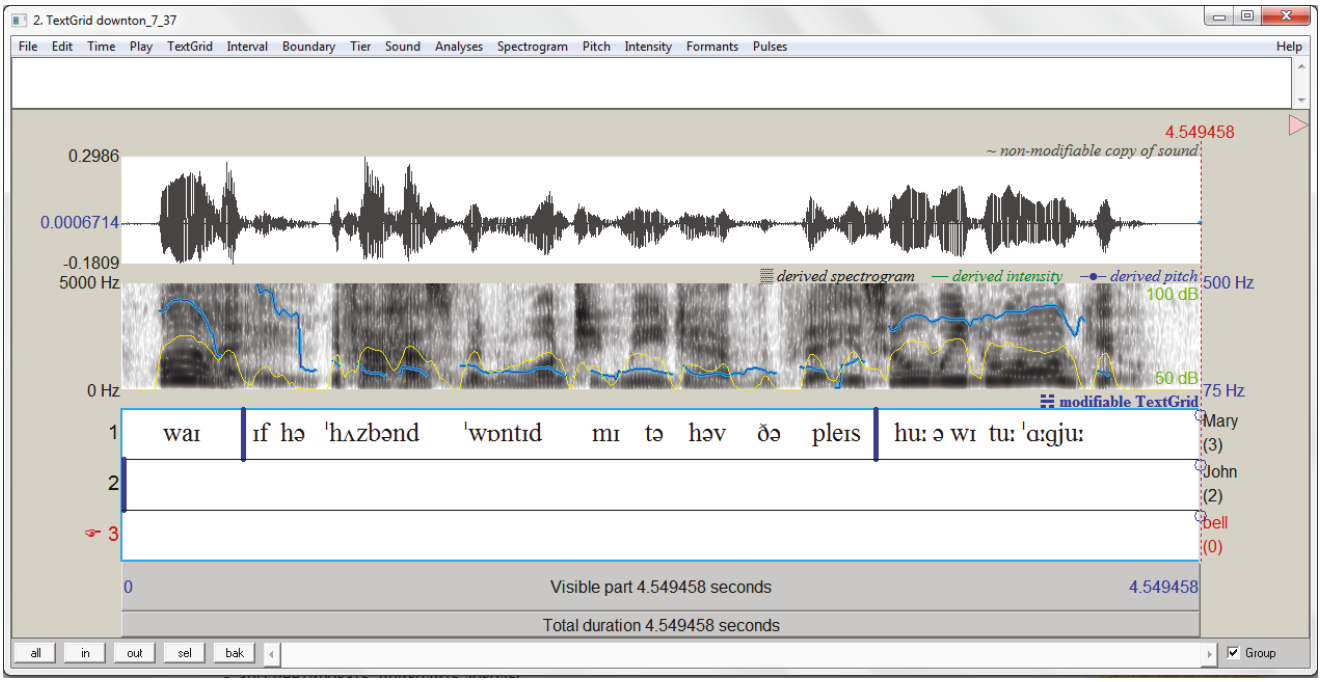


Рис. 2. Разметка эмоциональной фразы говорящего из фильма «*Downton Abbey: A New Era*».

Теперь сопоставим нейтральную и эмоциональную речь (страх) говорящего из сериала «Anatomy of a Scandal». Примеры таблиц с анализом речи представлены на рисунках 3.1–3.3. Среднее значение частоты основного тона — 102 Гц, но при проявлении страха этот по-

казатель — 164,5 Гц (то есть тон повысился на 61 %), темп снижается с 4,3 слогов/секунду до 3,8 слогов в секунду, в то время как интенсивность повышается с 61 дБ до 63,5 дБ. Предпочтение отдается контурам low fall, high fall, low rise.

		Фраза	Эмоция	Тип предложения	Частота max, Hz	Частота min, Hz	Частота ср., Hz	Интенсивность m	Интенсивность mi	Интенсивность ср	Контур	Темп слоги/мс
Anatomy	1 диктор	Just going for the day	Нейтральная	Утвердительный	168	85	119	67	52	62	low rise	4,54
		the country air will do us good	Нейтральная	Утвердительный	174	70	152	66	55	62	low fall	4
	2 диктор	I stay here	Нейтральная	Утвердительный	147	102	116	66	51	62	low fall	2,5
	3 диктор	I don't think that's what you want to	Нейтральная	Отрицательный	146	76	102	72	51	61	low rise	4,3

Рис. 3.1. Показатели нейтральной речи говорящих из сериала «*Anatomy of a Scandal*»

	Фраза	Эмоция	Тип предложения	Частота m	Частота m	Частота ср., Hz	Интенсив	Интенсив	Интенсивность ср.,	Контур	Темп сло
	Hello? (00_24)	Страх	Вопросительный	479	256	314	71	48	67	fall-rise	
	We can't leave Alec (36_36)	Страх	Отрицательный	125	75	100	70	62	67	high fall	7,
Anatomy	Tom... (37_35)	Страх	Утвердительный	209	77	141	68	57	63	low fall	1,
	He's not going to have survived that (37_35)	Страх	Отрицательный	276	80	188	70	55	64	high fall	
	I gave Alec the drugs. I told him to jump (37_53)	Страх	Утвердительный	97	76	83	71	58	65	low fall, hi	3,

Рис. 3.2. Показатели эмоциональной речи говорящих из сериала «*Anatomy of a Scandal*»

		частота		интенсивность		темп		изменение тона в
		нейтраль	эмоциона	нейтраль	эмоциона	нейтраль	эмоциона	%
Anatomy	1 диктор	135,5	314	62	67	4,27	4	131
	2 диктор	116	91,5	62	66	2,5	5,5	-21,1
	3 диктор	102	164,5	61	63,5	4,3	3,8	61,3

Рис. 3.3. Средние показатели нейтральной и эмоциональной речи говорящих из сериала «*Anatomy of a Scandal*»

В ходе исследования были получены следующие результаты.

1. 14 говорящих из 23 (больше половины) замедлили темп речи во время эмоционального высказывания в среднем на 1,09 мс (в сравнении с темпом нейтральной речи) и при удивлении, и при страхе.

2. У 10 говорящих из 23 при проявлении страха/удивления показатель частоты основного тона повысился более чем на 50 %, а еще у двоих — более чем на 100 %.

3. Чаще всего частота основного тона повышается более чем на 50 % у говорящих, чья основная эмоция — страх; в среднем — на 57,3 %. При проявлении удивления частота основного тона в среднем повысилась на 40,4 %.

4. Для удивления и страха характерны одни и те же интонационные контуры (high fall, low fall, fall-rise, rise-fall). При этом при реализации страха шкала выше, чем при удивлении.

Часто можно спутать страх с удивлением из-за сходства проявления этих эмоций на лице [Экман, Фризен, 2010]. Из результатов, представленных выше, становится понятно, что интонационные контуры при проявлении этих эмоций также являются схожими (при этом необходимо учитывать, что тон больше повышается при страхе). Таким образом, в большинстве случаев различить удивление и страх можно лишь контекстно.

Эмоциональная речь ярко отличается от нейтральной по своим фонетическим характеристикам, однако важно правильно интерпретировать и ту, и другую. Особенно это имеет первостепенное значение при переводе, т. к. чтобы подобрать в другом языке адекватный аналог, который имел бы ту же стилистическую окраску и выражал бы те же эмоции, необходимо данные эмоции правильно определить.

Литература

1. Вудвортс Р. Экспериментальная психология: пер. с англ. Москва: Издательство иностранной литературы, 1950. 798 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций: пер с англ. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 464 с.
3. Изард К. Эмоции человека. Москва: Изд-во МГУ, 1980. С. 52–71.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 752 с.
5. Кубланова М. М. Языковая интерференция на уровне интонации (на материале английского языка): дис. … канд. филол. наук. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. 171 с.

6. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография, Москва: Гнозис, 2008. 416 с.
7. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица: пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 272 с.
8. Яблокова Т. Н. Эмоциональные высказывания в диалогической и монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2 (9). С. 191–196.

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
Научный руководитель: И. А. Щирова, д-р филол. наук
sasha.kleimenova@yandex.ru

УДК 811.111

Языковые маркеры гипнагогии как вида измененного состояния сознания в рассказе К. Мэнсфилд «Sun and Moon»

Аннотация. Исследуются языковые маркеры одного из измененных состояний сознания — гипнагогии. Языковые маркеры анализируются как часть единого текстового целого, каждый элемент которого реализует авторскую интенцию на передачу читателю глубинного текстового смысла, транслирующего авторский взгляд на мир.

Ключевые слова: измененные состояния сознания, языковая репрезентация, гипнагогия, интенциональность.

Linguistic markers of hypnagogia as a type of altered state of consciousness in K. Mansfield's 'Sun and Moon'

Abstract. The article explores the language markers of one of the altered states of consciousness — hypnagogia. The research approaches the language markers as part of the text, where each textual element implements the author›s intention to deliver a deep textual meaning that communicates the author›s view of the world.

Keywords: altered states of consciousness, language representation, hypnagogia, intentionality.

Антропоориентированная наука фокусирует внимание на особенностях когнитивной деятельности человека. К актуальным предметам исследования относится когниция, феномены знания и познания, уникальная организация сознания человека и его возможные состояния: нормальное и измененные. Лингвиста, исследующего такие состояния как отображенные в художественном тексте силою авторского воображения, интересуют формы их художественного моделирования, языковые средства их объективации, а также их функционирование в составе текстового смыслового целого.

В психологии и психиатрии нормальное состояние сознания означает одну из форм сознания, при которой у человека наблюдается целостный образ внутренних самоощущений, а его поведение условно прогнозируемо и предсказуемо [Гордеева, 2009]. Измененное состояние сознания (ИСС) в понимании известного психиатра А. Людвига — это достаточно выраженное отклонение от общего нормального состояния сознания, любое психическое состояние, вызванное физиологическими, психологическими или фармакологическими приемами или средствами и распознаваемое самим человеком или сторонним наблюдателем [Ludwig, 1969, p. 9].

Фокусом настоящего исследования выступало ИСС — гипнагогия, которое характеризуется, как промежуточное состояние между явью и сном, а также как особый вид галлюцинаций, встречающийся даже у здоровых детей [Мухин, 2010].

Для анализа языковых маркеров ИСС был проанализирован рассказ новозеландской писательницы Кэтрин Мэнсфилд “Sun and Moon” (1920 г.). По мнению М. Шрагэ-Фрю, главный герой рассказа, мальчик по имени Sun, в конце приема, организованного его родителями, пребывает в состоянии дезориентации, т. е. находится между сном и бодрствованием в состоянии, схожим с гипнагогией [Schrage-Früh, 2017]. Событийный ряд рассказа убеждает нас в справедливости этого мнения. Заснув на лестнице, герой неожиданно оказывается в комнате на приеме с другими гостями, видит, кружащихся вокруг праздничного стола*: «Round and round they walked»* [Mansfield, 1920], — слышит, как к нему обращается пожилой человек с усами: «*the man with the grey whiskers*» [Mansfield, 1920], — но через мгновение вдруг снова просыпается на лестнице, рядом с сестрой: «*When they woke up again they could only hear Father’s voice very loud, and Mother, laughing away. Father came out of the dining-room, bounded up the stairs, and nearly fell over them*» [Mansfield, 1920]. Спустившись вниз, ребенок видит удивляющие и пугающие его странные образы, например, подмигивающие стаканы: «all the winking glasses» [Mansfield, 1920].

В описании состояния главного героя обнаруживаются выделенные А. Людвигом признаки ИСС.

а) Изменение способа выражения эмоций. Обычно сдержанный мальчик, которому ближе роль наблюдателя, чем деятеля, и который не любит привлекать внимание: «*Sun didn’t mind people not noticing him–much…»* [Mansfield, 1920], после затяжного ступора, вызванного видом гостиной после приема гостей, начинает резко кричать. Внезапность перехода нормального состояния сознания персонажа в ИСС маркируется наречием *ssuddenly,* номинирующим внезапность и неожиданность происходящего, и словосочетанием с прилагательным *loud,* которое также указывает на отклонение от нормы — непринятое в культурном обществе повышение тона: «*But Sun did not move from the door.* ***Suddenly*** *he put up his head and gave a* ***loud*** *wail»* [Mansfield, 1920].

б) Неспособность ребенка описать пугающие его образы, грамотно выразить переживаемые ощущения: «“*I think it’s horrid–horrid–horrid!” he sobbed… And wailing loudly, Sun stumped off to the nursery»* [Mansfield, 1920].

Выбор автором языковых средств, как известно, неслучаен, он обусловлен принципами селекции и комбинации, задается единой авторской интенцией, является частью интерпретационной программы. Задачей современного интерпретатора выступает смысловое конституирование, текст представляется в роли многозначного образования, которое открыто новым смыслам [Щирова, 2012]. Как и иные элементы текста, языковые репрезентанты гипнагогии, в составе включающих их описаний, используются автором для передачи глубинного смысла — авторского посыла о хрупкости детской психики и необходимости бережного отношения к ней. Заметим, что термин гипнагогия при этом не используется, как и прямые номинации других ИСС, однако, правдоподобное художественное описание изменений в состоянии детского сознания помогает не просто идентифицировать их, но и рассмотреть с позиции передачи ими глубинного смысла («концептуально-тематической сути текста», по В. Г. Адмони) — внутренний мир ребенка, хотя и красив, все же хрупок.

Хрупкость и незащищенность этого внутреннего мира имплицирует и выразительный образ пряничного домика: он поражает воображение главного героя настолько, что одно разглядывание этого сладкого блюда утомляло восприимчивый разум ребенка: «*When Sun saw the nut he felt quite tired and had to lean against Cook»* [Mansfield, 1920]. Разрушение пряничного домика в конце приема вызывает ужас маленького героя и разочарование нелицеприятной стороной взрослой жизни. Травмирующее психику обстоятельство не проходит бесследно, и встреча с родителями, поведение которых без гостей-свидетелей разительно отличается от обычной манеры, тоже вызывает у ребенка странное и неопределенное состояние, дезориентирует его: «*Sun thought Mother would have been dreadfully cross. But she wasn’t. She*

kept on laughing at Father. «Oh, you dreadful boy!» said she. But she didn't mean Sun» [Mansfield, 1920].

Замутненность психики воспроизводится при помощи языковых единиц, репрезентирующих изменения в восприятии, работе органов чувств. В ИСС чувства героя обострены, действительность кажется ярче, а звуки — громче. На это указывают лексические маркеры, а именно слова, относящиеся к семантическому полю громкости: *a* ***noise*** *of «pops» and laughing, Father›s voice* ***very loud****, cried Father,* ***shrieked*** *Moon* (shriek — «a short, loud, high cry, especially one produced suddenly as an expression of a powerful emotion» URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/shriek), ***scrunched*** *it up, biting hard and blinking* (scrunch — «to make the noise produced by hard things being pressed together, or to press hard things together so that they make a noise» URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/scrunch); *Moon…stood on a chair,* ***squeaking away*** (squeak — «to make a short, very high cry or sound» URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/squeak).

Уязвимость и восприимчивость детской психики правдоподобно передается лексическими повторами, которые выделяют образы, наиболее яркие в восприятии ребенка (ручка пряничного домика в виде ореха (nut for a handle)), и передают чувство страха, которое выражается в спутанности мыслей, когда повторяются слова, поскольку основная идея ускользает: «*And the little pink house with the snow roof and the green windows was* ***broken-broken-half melted*** *away in the centre of the table; I think it's* ***horrid-horrid-horrid****! « he sobbed; But-****oh! oh!*** *what had happened;* ***Round and round*** *they walked,* ***looking and staring****»* [Mansfield, 1920].

Еще одним выразительным средством, использование которого усиливает в рассказе эффект спутанности сознания и транслирует чувство всепоглощающего страха, является синтаксический параллелизм. Так, параллельные конструкции используются для построения контрастных описаний комнаты, где организуется приём: перед и после торжества, когда она уже находится в плачевном и пугающем ребёнка состоянии: «*The ribbons and the roses were all pulled untied. The little red table napkins lay on the floor, all the shining plates were dirty and all the winking glasses. The lovely food that the man had trimmed was all thrown about, and there were bones and bits and fruit peels and shells everywhere»* [Mansfield, 1920].

Таким образом, языковые репрезентанты ИСС используются как эффективные средства передачи авторского посыла о хрупкости детской психики, которая нуждается в более бережном обращении со стороны взрослых. Мальчик Sun не был готов к тому, чтобы идеальная картинка взрослого торжества так грубо разрушилась от реальности происходящего. Фрустрация ребенка выражается с помощью лексических повторов и параллельных конструкций, а об обостренности восприятия в момент переживания ИСС свидетельствуют слова, содержащие в себе семы громкости звука.

Литература

1. Гордеева О. В. Измененные состояния сознания. Природа, механизмы, функции, характеристики. Хрестоматия. — 2012.
2. Людвиг А. Измененные состояния сознания // Измененные состояния сознания/ред. Ч. Тарт]. — Москва: ЭКСМО. — 2003. — С. 5–12.
3. Мухин К. Ю. и др. Гипнагогическая гиперсинхронизация // Русский журн. детской неврологии. — 2010. — Т. 5. — № 2. — С. 3–10.
4. Щирова И. А. Где прячется смысл? // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2012. — № 2s (18). — С. 237–241.
5. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. — 2007.
6. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата обращения: 07.04.2023).
7. Mansfield K. Sun and Moon. — 1920.
8. Schrage-Früh M. Blurring the Boundaries: Dreaming Children in Katherine Mansfield's «Sun and Moon» and Daphne du Maurier›s» The Pool» // Journal of the Short Story in English. Les Cahiers de la nouvelle. — 2017. — № 69. — С. 15–36.

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

Ekaterina A. Kovalenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. В. Рябуха, канд. филол. наук
ovryabukha@mail.ru

УДК 81’42

Специфика визуальной метафоры в англоязычной рекламе ароматов

Аннотация. В англоязычной рекламе ароматов на данный момент все чаще используется визуальная метафора как способ оказания нужного влияния на потребителя. В статье рассматривается специфика визуальной метафоризации и её роль в рекламе. Анализ проводился на основе выборки рекламных англоязычных постеров ароматов.
Ключевые слова: визуальная метафора, реклама ароматов, метафорические модели, мультимодальная метафора.

Visual metaphors in English perfume ads

Abstract. Visual metaphors are increasingly used in English-language perfume advertising as a way of exerting the desired influence on the consumer. The article discusses visual metaphorization and its role in creating a successful advertising text. The reported research is based on a sample of English-language perfume advertising posters.
Keywords: visual metaphor, perfume advertising, metaphor modelling, multimodal metaphor.

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к визуальной метафоре как к феномену в рекламе.

Цель исследования — выявление визуальных метафор, использующихся в коммерческой рекламе ароматов и анализ их специфики.

К задачам работы относятся исследование теории функционирования метафоризации, изучение понятия мультимодальности и типов мультимодальной визуальной метафоры, а также проведение анализа выборки англоязычных рекламных постеров, акцентируя внимание на метафорических переносах.

Исследователи Дж. Лакофф и М. Джонсон считают, что в основе работы процесса метафоризации лежат «источник» и «цель». Соотношения между этими двумя областями, присутствующими в языковой и культурной практике какого-либо общества, называются «концептуальными метафорами». В свою очередь, метафорический перенос происходит из категории источника в категорию цели. Таким образом, метафора становится способом для толкования абстрактных значений в конкретно-чувственных образах. С помощью такого подхода возможно рассмотрение создания визуальной метафоры. Основу метафорической системы составляют метафоры, соответствующие тезису «однонаправленности». Именно этот тезис передает функцию метафоры — когнитивную, или функцию извлечения нового знания [Lakoff, Jonson, 1980, с. 42–56].

Исследователь Н. Д. Арутюнова подчеркивает, что процесс создания изобразительной метафоры отличается от процесса создания словесной метафоры. «Непременным условием действия словесной метафоры является принадлежность к разным категориям двух ее субъектов (денотатов) — основного (того, который характеризуется метафорой) и вспомогательного (того, который имплицирован ее прямым значением)» [Арутюнова, 1990, с. 5–32].

Л. С. Большакова считает, что в основе визуальной метафоризации лежит техника монтажа: «Именно использование принципа монтажа, благодаря которому может сочетаться буквально «все со всем», делает метафору универсальным и, вероятно, самым эффективным механизмом создания образности… поскольку он не требует детального разъяснения и логического обоснования, опираясь на эмоционально-аффективные переживания и чувственные компоненты визуального восприятия» [Большакова, 2008, с. 23].

В настоящее время реклама часто выступает рычагом, который формирует те или иные потребности и ценности человека. Реклама является в первую очередь массовой коммуникацией, чередованием вербальных и невербальных компонентов.

Коммерческая реклама, которая рассматривается в исследовании, представляет собой «вид деятельности либо произведенная в ее результате продукция, целью которых является реализация бытовых или других задач промышленных, сервисных предприятий и общественных организаций путем распространения оплаченной ими информации, сформированной таким образом, чтобы оказывать усиленное воздействие на массовое или индивидуальное сознание, вызывая заданную реакцию выбранной потребительской аудитории» [Ученова, Старых, 2006, с. 136–149]. Материалом исследования служат англоязычные рекламные плакаты ароматов.

Вербальной составляющей рекламы выступает текст, являющийся ключевой фразой. В рекламном дискурсе особую актуальность приобретает принцип языковой экономии, который также выступает свойством метафоры. Визуальная составляющая рекламы имеет огромное значение для оказания нужного эффекта на потребителя [Терских, 2016, с. 364].

Одним из исследователей, внесшим значительный вклад в изучение визуальной метафоры, является Ч. Форсвилль. По его мнению, модальность является не отдельным видом восприятия, а отдельным источником информации. Так, изображение и написанный текст воспринимаются с помощью визуальной перцепции, но обрабатывается данная информация по-разному [Форсвилль, 2008, с. 272–310].

Визуальные метафоры, где сфера-цель и сфера-источник представлены в разных модальностях, являются мультимодальными (полимодальными).

Мультимодальная визуальная метафора представлена четырьмя типами:

1) гибридная метафора (hybrid pictorial metaphor) — в изображении один объект образован посредством двух разных частей, которые обычно принадлежат разным концептуальным сферам. Интерпретация происходит за счет понимания одной части в терминах другой части;

2) контекстуальная метафора (contextual pictorial metaphor) — сфера-источник не представлена на изображении, но становится понятна благодаря визуальному контексту;

3) метафора-сравнение (pictorial simile) — сфера-цель и сфера-источник представлены на изображении и расположены рядом друг с другом или наложены друг на друга;

4) интегрированная метафора (integrated metaphor) — сфера-цель представлена в позе или в форме, напоминающей сферу-источник [Kress, Leuween, 2001].

В приведенных ниже примерах рекламных постеров акцент делается на восприятии визуального образа и метафорическом переносе.

В рекламе ароматов Dolce&Gabbana («The One», «The Only One») присутствует название бренда, название аромата и фраза «The fragrance for men», «The new feminine fragrance» («Аромат для мужчин», «Новый женский аромат»). Названия «The One», «The Only One» («Тот самый», «Единственный») транслируют целевой аудитории образ уникальности и неповторимости, что, в свою очередь, перекликается с лексическими единицами «for men», «feminine», создающими притягательные мужской и женский образы. На рекламе аромата Davidoff «The Game» помещен текст «Winner takes all» — «Победитель получает все». Идея победы, обретения абсолютного успеха во всех сферах жизни ассоциируется с покупкой данного аромата. В данном случае выделим метафорическую проекцию «АРОМАТ — ЭТО РОСКОШЬ, БОГАТСТВО». К схеме образов относятся такие категории, как «богатство», «мужественность», «сексуальность», которые здесь относятся к области источника. Клиенты, выбирающие продукцию брендов Dolce&Gabbana и Davidoff, уподобляются образу успешно-

го, дерзкого и энергичного мужчины, что соотносится с подтекстовой надписью о торжестве победителя. Такую метафору можно отнести к примарной концептуальной метафоре. Преобладает метафора-сравнение.

Метафорическая проекция «АРОМАТ — УСПЕХ» в большей степени характерна для мужских ароматов, чем для женских. Одним из ароматов, который мы рассматриваем, является Giorgio Armani («Armani Code: Ultimate»), который содержит описание «The new intense fragrance for men» — «Новый насыщенный аромат для мужчин». Аромат в рекламе характеризуется как насыщенный, что говорит о его качестве для покупателей, такой аромат будет сразу заметен окружающими, а значит, клиент будет привлекать больше внимания. Текст коррелирует с тем визуальным образом, который представлен в рекламе. Создан образ мужчины, имеющего успех у женщин, богатого, желанного, уверенного, молодого, страстного. К схеме образов относятся «богатство», «уверенность», «притягательность». В данной выборке присутствует такой тип мультимодальной визуальной метафоры, как метафора-сравнение.

Метафорическая проекция «АРОМАТ — ПОБЕДА» тесно связан с проекцией «АРОМАТ — УСПЕХ» и также характерен преимущественно для мужских ароматов. Для создания образа победы в ароматах от Paco Rabanne «Olympea», Versace «Eros», Oriflame «Possess» использованы соответствующие символы — доспехи, пьедестал, кубок. Как правило, наличие названия бренда на продукте говорит о статусности, которую приобретает покупатель с покупкой аромата. Аллюзия к греческой мифологии и использование антропонимов, имен греческих богов, также указывает на всесильность, которую обретет клиент при использовании аромата. Довольно эффектный образ неба и некого возвышенного мира также характерен для рекламных постеров метафорической проекции «АРОМАТ — ПОБЕДА». Присутствуют такие схемы образов, как «сила», «возвышенность», «непоколебимость». Метафора-сравнение характерна для данной выборки.

Итак, метафора является идеальным средством описания нужной для рекламы реальности, а также выбора соответствующих средств номинации и способов классификации объектов реальности. Визуальная метафора является одним из средств оказания влияния на потребительские привычки в коммерческой рекламе. Проанализированные метафоры в рекламных постерах являются мультимодальными. Можно констатировать, что в данной выборке постеров к мужским и женским ароматам преобладает преимущественно такой тип мультимодальной визуальной метафоры, как метафора-сравнение.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Теория метафоры : сборник / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журинской; Вступ. ст. [с. 5–32] и сост. Н. Д. Арутюновой; [авт. примеч. М. А. Кронгауз]. — Москва: Прогресс, 1990. — 512 с.
2. Большакова Л. С. Метафора в англоязычном поликодовом тексте (на материале британских и американских музыкальных видеоклипов : специальность 10.02.04 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Большакова Любовь Сергеевна. — Самара, 2008. — 23 с. — Место защиты: Самарский государственный педагогический университет.
3. Терских М. В. Специфика визуальной метафоризации в дискурсе социальной рекламы / М. В. Терских // Лингвокультурология. — Омск, 2016. — С. 362–386.
4. Ученова В. В., Старых Н. В. Социальная реклама : учеб. пособие / В. В. Ученова, Н. В. Старых. — Москва: Индекс Медиа, 2006. — 304 с.
5. Kress G., Leeuwen T. V. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication / G. Kress G, T. V. Leeuwen. — London: Arnold, 2001. — 152 p.
6. Lakoff G, Jonson M. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. — Chicago: University of Chicago, 1980. — 195 p.
7. Forceville C. J. Pictorial and multimodal metaphor in commercials / C. J. Forceville // Go Figure! New Directions in Advertising Rhetoric. Armonk : M. E. Sharpe Inc. — 2008. — P. 272–310.

Маркова Ксения Алексеевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт Петербург, Россия

Kseniya A. Markova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. Ю. Клейменова, д-р филол. наук
markova_ksyusha_ 00@mail.ru

УДК 811.111

Роман Л. Вайсбергер «Devil Wears Prada»: жанровая и онтологическая специфика

Аннотация. Исследуются жанровые особенности онтологической специфики романа «Devil Wears Prada». Описываются представленные в романе типологические черты жанра chicklit и жанра «роман с ключом», анализируются характеристики персонажа, позволяющие читателю установить его прототип. Особое внимание уделяется актуализации в романе категории фикциональности.

Ключевые слова: чиклит, роман с ключом, жанровые особенности, образ персонажа, жизнеподобный и нежизнеподобный вымысел.

L. Weisberger's novel 'Devil Wears Prada': Genre and ontological specifics

Abstract. The article investigates the genre and ontological specifics of L. Weisberger's novel 'Devil Wears Prada'. It describes the typological features of chick lit and the 'novel with a key'. It also analyses the main character of the novel allowing the reader to establish the prototype. A special focus is given to the category of fictionality as a salient feature of the novel.

Keywords: chick lit, novel with a key, genre specifics, character's image, realistic and non-realistic fiction.

Жанровая принадлежность романа Л. Вайсбергер «Devil Wears Prada», считающегося одним из самых популярных произведений американской литературы начала XXI века, вызывает дискуссии в научном сообществе.

Некоторые ученые рассматривают его как произведение жанра chicklit, одного из видов массовой литературы эпохи постфеминизма [Болонева, 2014, с. 261]. Термин chicklit обозначает женскую литературу и образован в результате сложения двух основ: chick (сленг. привлекательная девушка, цыпочка) и lit (сокращение от literature). Произведения в жанре чиклит обычно отличаются большей реалистичностью, чем любовные романы и повествуют о жизни современной молодой женщины в мегаполисе. Чаще всего в произведениях этого жанра освещаются темы, волнующие современных женщин: темы самоидентичности, карьеры, любви, брака, отношений с семьей и друзьями [Болонева, 2014, с. 261]. Среди ярких представителей литературы для женщин можно назвать, «Дневник Бриджит Джонс» Х. Филдинг, «Секс в большом городе» К. Бушнелл, «Откровения шопоголика» С. Кинселлы.

М. Л. Болонева выделяет особенности жанра chicklit, которые проявляются в романе «Devil Wears Prada» на сюжетном и изобразительном уровнях. Рассмотрим те из них, которые не имеют отношения к понятию «дискурс»:

1. Для chicklit характерна счастливая развязка сюжета. В конце романа Андреа увольняется с должности ассистента главного редактора модного издания Runway и устраивается на работу своей мечты — в еженедельник The New Yorker.

2. Сюжет произведений данного жанра представляет собой «репрезентацию образа современной незамужней молодой женщины эпохи постфеминизма в разных сферах её жизнедеятельности» [Болонева, 2014, с. 263]. Главной героине романа 23 года. Она получила отличное

образование в одном из университетов Лиги Плюща, умна и амбициозна. Андреа Сакс живет в Нью-Йорке, работает в глянцевом издании, хочет подняться по карьерной лестнице, обрести финансовую независимость и создать баланс между работой и личной жизнью. Она состоит в отношениях, но они не являются основной нитью повествования.

3. Общий тон повествования объединяет в себе иронию и юмор и является «доверительно-нетривиальным» [Болонева, 2014, с. 264]. Так как произведение направлено в первую очередь на женскую аудиторию, оно обретает форму личного дневника. Тон повествования в романе иронический и располагающий к себе.

4. Сюжет произведения раскрывается в повествовании от первого лица. Текст романа написан от лица главной героини, автор использует личные и притяжательные местоимения первого лица, специфическую повествовательную перспективу, поэтому у читателя создается иллюзия того, что он является невольныме наблюдатели происходящего.

5. Лёгкость чтения и простота восприятия. Язык произведений жанра чиклит определяется современной массовой культурой: он не является сложным и витиеватым. В романе преобладают короткие или эллиптические предложения, разнообразные повторы и обиходная лексика.

Иные исследователи относят это произведение к жанру роман с ключом (“Lauren Weisberger’s thinly veiled *roman à clef* <…> sidetracked in the trenches of a fashion magazine”) [Betts, 2003]. А. Борисенко даёт следующее определение этому жанру: это «произведение, в котором под вымышленными именами выведены реальные люди и основой которого служат реальные события, часто скандального характера» [Борисенко, 2010]. К этому жанру филологи также относят «Скотный двор» Джорджа Оруэлла, «Луна и грош» Сомерсета Моэма, «Театральный роман» Михаила Булгакова и другие работы.

Л. Вайсбергер, автор «Devil Wears Prada», подобно главному персонажу романа, работала ассистентом главного редактора культового модного издания Vogue и самого влиятельного человека в индустрии моды Анны Винтур. Языковая репрезентация образа Миранды Пристли, главного редактора самого известного журнала о моде the Runway, позволяет читателю обнаружить сходство между персонажем и прототипом.

1. Место рождения — Лондон. *«…was surprised to find out that Miranda Priestly was born Miriam Princhek, in London’s East End…»* [Weisberger, 2013, p. 39]*/»Anna Wintour was born in London on November 3, 1949.»* [Johnstone, Nuttman]

Миранда, родившаяся в бедном районе Лондона, устраивается в Runway и для продвижения по карьерной лестнице сразу меняет свою недостаточно утончённую еврейскую фамилию на более «звучащую» светскую.

2. Использование в образе фирменных аксессуаров. Если Анна Винтур известна тем, что всегда носит массивные солнцезащитные очки от Chanel, то Миранда неизменно добавляет к своему образу белый шарф от Hermes. *«She always, always, always wears a single white Hermes scarf somewhere on her outfit.»* [Weisberger, 2013, p. 56]*/«Vogue Editor-in-Chief Anna Wintour is rarely seen without her iconic sunglasses*» [Millington].

В романе шарф сначала выступает элементом образа Миранды, но по мере развития сюжета читатель понимает, что вещь является частью персонажа, без которого она не представляет своего существования. После того, как Hermes выводит шарф из продажи, Миранда скупает более 500 позиций — все шарфы, находящиеся в продаже.

3. Игра в теннис. *«Attend the tennis club where she’d receive her private lessons…»* [Weisberger, 2013, p. 316]*/»It›s no secret that Vogue editrix Anna Wintour is a major tennis fan…»* [Singer]

Миранда выбирает для занятий спортом именно теннис — это вид спорта, который часто называют «спортом аристократов» из-за ассоциаций с определённым социальным слоем.

4. Членство в попечительском совете одного из крупнейших художественных музеев мира — Метрополитен-музея. *«Since she was a huge contributor, Miranda was often granted the very special privilege of renting out, oh, THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART for private parties and cocktail hours.»* [Weisberger, 2013, p. 291]*/»Anna Wintour, editor-in-chief of* Vogue *(not that she needs an introduction), was named elective trustee of the Metropolitan Museum of Art…»* [Sehgal]

Междометие «oh» и капитализация названия музея в речи ассистентки Миранды демонстрирует восхищение персонажа возможностями Миранды не только в индустрии моды, но и за её пределами — аренда Метрополитен-музей для частной вечеринки доступна лишь избранным.

5. Сложный характер. *«Miranda had managed to creep into my life and completely take over, barking orders and requests and demands at a rapid-fire pace…»* [Weisberger, 2013, p. 83]*/»At the same time, Wintour has a reputation for being tough…»* [Scipioni].

Лексические единицы использованы в узуальном значении. Они актуализируют в тексте свои словарные значения, однако, по мере развития сюжета, некоторые лексические единицы получают контекстуальные приращения смысла. Например, манеры Миранды давать краткие, резкие указания сравниваются с лаем собаки.

Роман Л. Вайсбергер, как и любое художественное произведение, строится на двух типах вымысла: жизнеподобном, в результате которого изображенные события «имеют прямые соответствия в обыденной действительности и подтверждены экзистенциональным опытом человека» [Клейменова, 2014, с. 26] и нежизнеподобном — изображенные события «не имеют прямых соответствий во внетекстовой среде и не поддаются верификации за пределами текста» [Клейменова, 2014, с. 26].

В тексте романа превалирует жизнеподобный вымысел, результаты которого репрезентируют жизнь индустрии моды. События, составляющие повседневную рутину модного бизнеса (подготовка к модному показу, работа над новым выпуском журнала, рабочие поездки) описаны в логической последовательности. В тексте использованы ЛЕ, относящиеся к тематическим группам «модная одежда», «фотосессия», «модный показ», «деловые встречи», «редакторская работа, «секретарская работа». Лексические стилистические приёмы немногочисленны, синтаксис часто представлен эллиптическими предложениями, подчёркивающими высокий темп развития событий в модном бизнесе, и служащими способом экономии языковых средств. С помощью жизнеподобного вымысла автор приоткрывает завесу над недоступными для наблюдения моментами профессиональной жизни, тем самым повышая интерес читателей к роману.

К порождениям нежизнеподобного вымысла можно, например, отнести покупку Мирандой более 500 любимых ею шарфов Hermes, в связи с их выводом из продажи или отправку двух копий ещё не вышедшей четвёртой части «Гарри Поттера» частным самолётом в Париж для дочерей Миранды. Задача нежизнеподобного вымысла в романе — намеренно модифицировать фикциональный мир, повышая интерес и эмоциональный отклик читателя.

Востребованность романа у читательской аудитории обусловлена именно сочетанием особенностей двух жанров и двух типов вымысла в процессе текстопорождения.

Литература

1. Болонева М. Л. О некоторых аспектах жанра чиклит // Вестник ИГЛУ. 2014. № 2 (27). С. 261–266.
2. Борисенко А. Роман с ключом как отмычка // НЛО. 2010. № 4.
3. Клейменова В. Ю. В гостях у Гарри Поттера: фикциональный мир английской литературной сказки. Псков: Изд-во ПсковГУ, 2014. С. 26.
4. Johnstone A., Nuttman D. What is Anna Wintour’s net worth? The Sun. URL: https://www.thesun.co.uk/ (дата обращения: 05.03.2023).
5. Millington A. Anna Wintour explained why she wears her iconic sunglasses, and her reasoning is surprisingly relatable. Insider. URL: https://www.insider.com/ (дата обращения: 05.03.2023).
6. Sehgal U. Anna Wintour Named Elective Trustee of Metropolitan Museum of Art. AdWeek. URL: https://www.adweek.com/ (дата обращения: 05.03.2023).
7. Scipioni J. How to be a boss like Vogue’s Anna Wintour, according to Anna Wintour. CNBC. URL: https://www.cnbc.com/ (дата обращения: 05.03.2023).
8. Singer E. Anna Wintour is ‘like a retriever’ on the tennis court. Fashionista. URL: https://fashionista.com/ (дата обращения: 05.03.2023).
9. Weisberger L. Devil Wears Prada. HarperCollinsPublishers. 2013. 391 p.
10. Betts K. Anna Dearest // The NY Times. April 13, 2003. P. 30.

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

Vitaliia N. Murlina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. Ю. Клейменова, д-р филол. наук
murlina2000@mail.ru

УДК 811.111

Реальность и вымысел в фэнтези

Аннотация. Исследуются взаимосвязи вымысла и реальности в художественном произведении жанра фэнтези. Описываются характерные особенности данного жанра, выявляются проявления вымысла и реальности в тексте, которые обусловливают его востребованность у читательской аудитории и представителей киноиндустрии. Фикциональный мир рассматривается как проявление категория фантазийности.

Ключевые слова: жизнеподобный и нежизнеподобный вымысел, фэнтези, персонаж, художественный текст, языковая репрезентация, фикциональность.

Reality and fiction in fantasy

Abstract. The article examines the correlation between fiction and reality in the genre of fantasy. It describes characteristic features of the fantasy genre and highlights the representations of fiction and reality in the text. This juxtaposition of fiction and reality makes the genre popular for readers and filmmakers alike. The article approaches the fictional world as an expression of the category of fantasy.

Keywords: realistic and non-realistic fiction, fantasy, fictional character, literary text, linguistic representation, fictionality.

Жанр является одной из самых динамичных литературоведческих категорий, поскольку появление различных жанровых модификаций чаще всего связано с экстралингвистическими факторами: изменения в социополитической, технологической и культурной жизни общества. В современной филологии жанр рассматривается как совокупность некоторых устоявшихся черт и характеристик, так и определенный вид дискурса, в рамках которого формируется тип произведения [Галкина, 2021, с. 98].

Так, жанр фэнтези является разновидностью «безусловной» фантастики [понятие К. Г. Фрумкина, 2004], что подразумевает выбор в качестве основы для моделирования нового фикционального мира мифа, легенды, притчи или фольклорных поверий [Лебедев, 2014, с. 16]. Характерной чертой фэнтези является сознательная установка на нереалистическое допущение в произведении, то есть создание вымышленного мира с высокой степенью условности и намеренное нарушение законов фактуального мира. Фэнтези есть «неомифологические повествования о волшебных приключениях разного рода условных героев» [Савицкая, 2018, с. 71]. Кроме того, в основе любого произведения данного жанра лежит сочетание жизнеподобного и нежизнеподобного вымысла [понятия В. Ю. Клейменовой, 2014], некоторое нереалистичное представление об окружающем мире. Способность к неограниченному творческому вымыслу является главным средством создания фикционального мира. В процессе создания вымышленной реальности автор представляет иной сконструированный мир как данность, где функционируют персонажи — антропоморфные существа, наделенные как человеческими характеристиками, так и чертами вымышленных существ.

Реальность и вымысел, объективированный в художественном тексте, взаимосвязаны между собой, так как создание вымысла происходит на основании восприятия и переосмысления реальности, после чего он, возвращаясь в эту же реальность, изменяет ее определенным образом

[Клейменова, 2014, с. 25]. Это обеспечивает сходство с объективной действительностью, что и дает читателю ощущение реальности происходящих в вымышленном мире событий.

Рассмотрение художественного вымысла базируется на категории фантазийности — «одной из мыслительных категорий, участвующих в познании как реального, так и вымышленного миров» [Меньшакова, 2008, с. 95]. В основе данной категории лежит «способность языка и мышления к выявлению сущностных характеристик реального мира посредством обращения к внутреннему субъективному индивидуальному миру человека» [Меньшакова, 2008, с. 95]. То есть автор, анализируя окружающую действительность через призму внутренней картины мира и используя различные мыслительные механизмы: вторичная категоризация, интерпретация, рефлексия, фантазия; создает иной мир на границе с существующей и вымышленной реальностью, в которой действуют персонажи — антропоморфные существа, наделенные человеческими характеристиками.

В тексте автор репрезентирует нереалистичное представление о действительности. Читатель в процессе восприятия и интерпретации художественного текста проецирует поведение и поступки персонажей на собственную жизнь, тем самым ассоциируя себя с ними. Это дает реципиенту возможность прочувствовать то, что в реальной жизни он ощутить не может, прожить вместе с персонажем определенные эмоции и события, сострадая ему и испытывая некую внутреннюю связь с ним. К примеру, в фэнтезийном романе Н. Геймана «American Gods» [Gaiman, 2001] персонаж Бешеный Суини (Mad Sweeney) является лепреконом — мифологическим существом ирландского фольклора, но в то же время вмещает в себя человеческие характеристики, отражающие стереотипы об ирландцах, в связи с чем, читатель может идентифицировать персонажа.

«He stood up and walked away, an impossibly tall man. He had to be almost seven feet tall, decided Shadow.» [Gaiman, 2001] — высокий рост, характерный для ирландцев, противоречит традиционному для англоязычной культуры описанию лепреконов.

«The man looked scared. <…> He sucked on his hand-rolled cigarette, pulled it away from his mouth. <…> Mad Sweeney brushed it off, convulsively, with blackened hands, as if it were a dangerous insect. There was a panicked look in the Irishman›s crazy blue eyes.» [Gaiman, 2001] — Бешеный Суини способен испытывать чувство страха, а его эмоциональная реакция на происходящие события отражает человеческие характеристики, которыми он наделен. Читатель как бы проживает вместе с персонажем некоторые события, смотря на них через призму Суини и испытывая те же эмоции.

«His face was turning a deep, angry red. <…> Sweeney glared at him <…> with the gravity of the very drunk.» [Gaiman, 2001] — ирландцы, согласно стереотипам, имеют пристрастие к алкоголю. В состоянии опьянения они, обладая достаточно вспыльчивым характером, ищут повод для драки, что является для них некоторым развлечением.

Еще один персонаж романа Н. Геймана Мистер Среда (Mister Wednesday), являясь богом Одином, также наделен человеческими чертами. Он очень азартен, любит выпивать, играть в покер, и, ввиду своего преклонного возраста, нередко ворчит на главного героя. Рассмотрим ситуацию с данным персонажем, где присутствует одновременно как вымысел, нереальность происходящего, так и черты существующей действительности. Персонаж Тень (Shadow), опоздав на рейс до Сент-Луиса, летит на другом самолете в первом классе, получив там место из-за ошибки авиакомпании. Его соседом оказывается мужчина в дорогом светлом костюме, который заводит с Тенью странный диалог:

— *«“Kind my ass,” said the man in the pale suit. “I’ve got a job for you, Shadow.” — “How do you know who I am?”*

— *“Oh, it’s the easiest thing in the world to know what people call themselves. A little thought, a little luck, a little memory. Ask me what kind of job.”«* [Gaiman, 2001].

Совершенно незнакомый мужчина предлагает работу Тени, обращаясь к нему по имени, будто они — давние знакомые, и выражает ему соболезнования в связи с кончиной жены:

— *«“By the way,” he said, “I was sorry to hear about your wife, Shadow. A great loss.”»* [Gaiman, 2001].

Возмущение и негодование Тени в ответ на высказывания незнакомца отражают нереальность происходящей ситуации. Если бы мужчина в дорогом костюме был обыкновенным человеком, он бы не смог узнать имя персонажа и не знал бы о смерти его жены:

— *«"Whoever you are," said Shadow, "you couldn't have known I was going to be on this plane. I didn't know I was going to be on this plane, and if my plane hadn't been diverted to St. Louis, I wouldn't have been. My guess is you're a practical joker. Maybe you're hustling something. But I think maybe we'll have a better time if we end this conversation here."*» [Gaiman, 2001].

Резкая реакция Тени выражена здесь такими лексическими единицами как *whoever, practical joker, to hustle something, to end the conversation here.* Слово «*whoever*» актуализирует свое лексическое значение «*used to say that it does not matter who, since the result will be the same»* [Oxford Dictionary] и выполняет экспрессивную функцию, отражая эмоциональное состояние персонажа, его безразличие и раздражение по отношению к собеседнику и к диалогу. Лексические единицы «*practical joker*» — «*someone who likes to play tricks, especially to make other people look silly»* [Cambridge English Dictionary] и «to hustle something» — *«to try to persuade someone, especially to buy something, often illegally*» [Cambridge English Dictionary] передают идею о том, что, по мнению Тени, Мистер Среда пытается выставить его дураком, обмануть его, обвести вокруг пальца, что вызывает негодование главного героя, в связи с чем, он хочет прекратить этот диалог. Персонаж Тень теряет связь с реальностью, говоря о том, что в какой-то момент мужчина показался ему менее реальным, чем все остальное вокруг:

— *«"The man shook his head, slowly. For a moment it seemed to Shadow as if the man was insubstantial; as if the plane had suddenly become more real, while his neighbor had become less so."*» [Gaiman, 2001].

Данная ситуация является комбинацией порождения жизнеподобного и нежизнеподобного вымысла, так как она развертывается в рамках нереалистичной действительности. Однако элементы реального мира также присутствуют. Мистер Среда, являясь божественным существом, испытывает простые человеческие потребности, такие как голод:

— *«"I have taken the liberty," said Mr. Wednesday, washing his hands in the men's room of Jack's Crocodile Bar, "of ordering food for myself, to be delivered to your table. We have much to discuss, after all."»* [Gaiman, 2001].

Вымысел, являясь видом речемыслительной деятельности автора, основанной на воображении и фантазии, позволяет размыть границы между реальным и фикциональным миром, тем самым обеспечивая читателю ощущение полноты жизни, веры в чудо и давая возможность прожить вместе с персонажами те события и эмоции, которых в реальном мире не существует. Этим обусловлена популярность жанра фэнтези, что подтверждается многочисленными экранизациями произведений.

Литература

1. Галкина М. А. О жанровом своеобразии фэнтези. Москва: Всероссийский государственный университет кинематографии имени С. А. Герасимова, 2021. С. 98–108.
2. Клейменова В. Ю. В гостях у Гарри Поттера: фикциональный мир английской литературной сказки: Монография. Псков: Изд-во ПсковГУ, 2014. 190 с.
3. Лебедев И. В. Жанр фэнтези и авантюрно-приключенческая литература. Москва: Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «филологические науки». 2014. № 3. С. 14–20.
4. Меньшакова Н. Н. Категория фантазийности в науке. // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». Вып. 27, 2008. № 36 (137). С. 95–102.
5. Савицкая Т. Е. Культура электронной эры. Екатеринбург: Издательские решения, 2018. 186 с.
6. Фрумкин К. Г. Философия и психология фантастики. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 167 с.
7. Cambridge English Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru (дата обращения: 13.03.2023)
8. Gaiman N. American Gods. London: Headline Publishing, 2001. 672 p.
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english (дата обращения: 13.03.2023)

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

Afina I. Simeonidis
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. В. Рябуха, канд. филол. наук
simeonidisafina@mail.ru

УДК 81.42

Проблема терминологии смешанных текстов

Аннотация. Рассматривается проблема терминологии смешанных текстов, содержащих в себе коды двух и более знаковых систем. Раскрываются понятия и дается подробная характеристика терминов «креолизация», «поликодовость», «мультимодальность». Особое внимание уделяется точкам зрения ученых-лингвистов о применении этих терминов в отношении описания сложного комплекса негомогенных компонентов нелинейного текста.

Ключевые слова: нелинейный текст, креолизованный текст, поликодовый текст, мультимодальный текст, креолизация, поликодовость, мультимодальность.

Approaches to term mixed texts

Abstract. The paper investigates how mixed texts containing the codes of two or more sign systems are termed. In particular, the paper defines and provides a detailed analysis of such terms as ‘creolization’, ‘polycode’, and ‘multimodality’. It also shares the perspectives of leading scholars on the usage of these terms.

Keywords: nonlinear text, creolized text, polycode text, multimodal text, creolization, polycode, multimodality.

В наше время наблюдается широкое распространение нелинейных типов текстов, содержащих в себе коды сразу нескольких семиотических систем. Они стали довольно частым явлением в обыденной жизни людей; их проявление можно встретить как в печатном варианте (печатные газеты, журналы), так и в онлайн-версии (новостные сайты, онлайн-публикации статей). В связи с этим на рубеже XX—XXI веков повысился интерес ученых-лингвистов к исследованию текстов с негомогенными компонентами.

Однако появилась и проблема терминологии смешанных текстов, которые содержат в себе коды двух и более знаковых систем языка. В работах советских и зарубежных ученых-лингвистов можно встретить такие термины, как креолизованный, мультимодальный и поликодовый тексты.

Актуальность данной статьи обусловлена неоднозначностью терминологии, применимой к текстам, содержащим в своей структуре негомогенные компоненты, а также широким распространением в современном информационном обществе нелинейных типов текста, сочетающих в себе коды нескольких семиотических систем.

Целью статьи является описание тенденций использования терминов для обозначения нелинейных типов текста (креолизованный, поликодовый, мультимодальный тексты) российскими и зарубежными лингвистами, а также их дифференциация.

Задачи:

1. Дать определения креолизованного, мультимодального и поликодового текстов;
2. Охарактеризовать каждый из типов нелинейного текста;
3. Разграничить типы смешанного текста.

При анализе работ, посвященных нелинейным текстам, можно выявить тенденцию, что в отечественной лингвистике и русистике чаще используются прилагательные «поликодовый» и «креолизованный» для обозначения смешанных текстов. В свою очередь международная лингвистика отдает предпочтение слову «мультимодальный». Однако для более точной дифференциации вышеуказанных понятий следует проанализировать каждый термин по отдельности.

Креолизованный текст

Креолизованный текст — текст, сочетающий в себе вербальный и невербальный (изображение, графическое оформление, аудиосопровождение) элементы двух семиотических систем языка. Следует добавить, что главной чертой креолизованных текстов является сочетаемость двух компонентов друг с другом, что приводит к двойному декодированию информации. Невербальный элемент дополняет информацию, представленную вербальным путем, то есть особенностью данного типа текста является синтез двух разных семиотических систем [Сорокин, 1990, с. 180–181].

Понятие креолизованного текста часто критикуется из-за его схожести с термином «креолизация». В. Е. Чернявская в своей работе открыто называет данный термин неоднозначным и не вполне удачным, так как «креолизацией называется процесс формирования языка на основе пиджинов в условиях ограничения контактов носителей языка-источника с носителями других несхожих с ним языков» [Чернявская, 2009: 87]. Она дает определение креольским языкам как смешанным языкам со словарем одного языка, а грамматикой другого, но тут же указывает, что в термине «креолизованный текст» подразумевается смешение несколько иного рода.

Поликодовый текст

А. Г. Сонин дает определение термину «поликодовый текст» как тексту, включающему в себя «гетерогенные составляющие», чье «становление происходит на основе объединения в едином графическом пространстве разных по своей знаковой природе систем, служащих для выражения общего доминантного смысла» [Сонин, 2006: 10].

В поликодовых текстах коды двух и более семиотических систем соединяются для достижения определенных коммуникативных целей, образуя целостную картину, которая воздействует на адресата так, как и задумывал автор.

В своей статье З. Э. Саидова пишет о том, что термин «поликодовость» является нейтральным понятием, которое можно применить по отношению к любому смешанному тексту. В свою очередь термин «креолизация» можно употреблять «для обозначения текстов, в структуре которых знаки различных семиотических систем вступают в более сложные отношения — взаимовлияния, взаимодополнение и т. д.» [Саидова, 2016, с. 1531]. Термин «поликодовость» чаще встречается в работах отечественных лингвистов.

Мультимодальный текст

При формулировке определения мультимодального текста можно опираться на статью О. М. Куницыной, в которой автор проводила анализ явления мультимодальности в работах немецкого лингвиста Х. Штекла. Автор пишет, что мультимодальность — «это совместное присутствие и взаимная связь нескольких знаковых модальностей на разных уровнях в смешанном тексте» [Куницына, 2021: 2833]. На основе данного определения можно вывести, что мультимодальный текст — тип смешанного текста, в котором вербальные и невербальные элементы образуют единое смысловое и структурное пространство. Здесь мы имеем дело не с кодами, а с модусами коммуникации (типами сигнала или средой, в которой коммуникация осуществляется) [Медина, 2022, 2020]. Свое распространение данный термин получил в зарубежной лингвистике. Можно наблюдать его широкое использование в иноязычных научных статьях.

А. А. Кибрик в своей работе пишет о модальности как о «типе внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [Кибрик, 2010, с. 135]. Соответственно, он выделяет два аспекта мультимодальности:

— вокальная (слуховая);
— визуальная (зрительная).

Причем, вокальную мультимодальность автор называет первостепенной.

В свою очередь, при анализе книг для детей З. М. Чемодурова в статье «The art of storytelling in the digital age: a multimodal perspective» указывает, что в явлении мультимодальности «визуальный и слуховой компоненты сближаются, активируя множество нейронных цепей, и усиливают эмоциональное воздействие на детей» (оригинал: «Thus, such visual and aural props converge,

activating multiple neural circuits, and enhance the emotional impact on children…») [Чемодурова, 2022, с. 114]. Также автор указывает, что «эффект мультимодального резонанса характеризуется сложной сетью ассоциативных связей, которые <…> существуют между вербальными и визуальными семиотическими ресурсами…» [Чемодурова, 2022, с. 114].

Вывод

В результате исследования установлено, что один термин не исключает употребление остальных для описания текста с негомогенными составляющими, так как каждый термин имеет свой акцент восприятия вербальных и невербальных компонентов смешанного текста. Также выявлены тенденции употребления данных определений в отечественной и зарубежной лингвистике.

Литература

1. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. IV. М.: ИП РАН, 2010. С. 152.
2. Куницына О. М. Мультимодальность и основы визуальной лингвистики в работах Х. Штекла // Филологические науки. Вопросы теории и практики: Philology. Theory & Practice. Том 14. Выпуск 9. 2021. — С. 2832–2842.
3. Сабадин Сантос Талавейра Медина Жоан Пауло // Филологические науки. Вопросы теории и практики: Philology. Theory & Practice. Том 15. Выпуск 6. 2022. — С. 2017–2023.
4. Саидова З. Э. Феномен креолизации текста в сетевом дискурсе / З. Э.Саидова // Молодой ученый. Международный научный журнал. № 10 (114) / 2016. С. 1491.
5. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19 / Сонин Александр Геннадьевич ; МГЛУ. Москва, 2006. С. 42.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. Москва: Наука, 1990. С. 186.
7. Чемодурова З. М. The art of storytelling in the digital age: a multimodal perspective // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. 2022. Т. 21. № 6. 2022. С. 120.
8. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: уч. пособие. Москва: Либроком, 2009. С. 266.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСТОЧНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

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

Iuliia A. Ivanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
juliaivanova434@gmail.com

УДК 37.02

Трудности в овладении навыками аудирования китайской речи

Аннотация. Систематизируются основные трудности, которые возникают у учащихся при освоении аудирования речи на китайском языке. Сформулированы возможные способы преодоления данных затруднений.

Ключевые слова: китайский язык, аудирование, обучение, трудности, аудиотекст.

Challenges of listening comprehension in Chinese

Abstract. This article outlines and proposes possible ways of eliminating the main challenges facing students when mastering listening in the Chinese language.

Keywords: Chinese language, listening, teaching, challenges of listening comprehension, audiotext.

Аудирование представляет собой один из четырех видов речевой деятельности и определяется как процесс распознавания и понимания речи, который направлен на обработку полученной информации [Ульянова, Перова, 2021, с. 182]. Как известно, научить понимать речь на слух — это одна из целей обучения иностранному языку, следовательно, недостаточная сформированность аудитивных навыков приводит к дискоммуникации.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации и подробного описания имеющихся трудностей в обучении аудированию. Новизна исследования заключается в представлении возможных способов преодоления упомянутых трудностей.

Цель работы — систематизировать и охарактеризовать трудности, возникающие в ходе освоения аудирования.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. выявить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении аудирования в процессе изучения китайского языка;

2. сформулировать возможные способы преодоления данных трудностей.

В качестве основного результата исследования выступает характеристика имеющихся трудностей, позволяющая в перспективе создать систему упражнений, направленную на формирование аудитивной компетенции у учащихся.

По мнению Н. Елухиной, основные трудности в обучении аудированию иностранным языкам могут быть связаны с:

— языковой формой сообщения,
— смысловым содержанием,
— условием предъявления сообщения,
— источником информации [Елухина, 1995, с. 226–237].

Рассмотрим данные трудности подробнее, основываясь на имеющемся опыте преподавания дадим им более подробную характеристику и представим ряд решений, позволяющих преодолеть данные затруднения. Значительную группу составляют трудности языковой формы аудиотекста. Т. Н. Чарчоглян выделяет несколько групп трудностей, связанных с языковой формой аудиотекста [Чарчоглян, 2020, с. 42–47].

Таблица 1

Трудности аудирования, связанные с языковой формой аудиотекста

Категория трудностей	Характеристика
Тональная модуляция голоса на уровне слога	В китайском языке выделяют четыре основных тона и нейтральный (нулевой) тон. Тоны отличаются друг от друга повышением или понижением голоса, длительностью произнесения. В потоке речи подобные отличия не всегда заметны. Недопонимание на уровне тона может привести к искажению понимания смысла услышанного. Ритмичность китайского языка также представляет затруднения для изучающих китайский язык
Восприятие естественного темпа речи	Учащиеся часто сталкиваются с ситуацией, когда, научившись воспринимать на слух только отдельные слова, они оказываются в ситуации непонимания на уровне фразы и целого текста, поскольку их органы слуха не способны адекватно воспринимать естественный поток китайской речи
Идентификация звуков	Учащиеся зачастую испытывают трудности в произношении, и, таким образом, в последующем распознавании на слух звуков, для которых отсутствуют аналоги в русском языке

Окончание таблицы 1

Категория трудностей	Характеристика
Идентификация слов	Китайский язык характеризуется наличием большого количества омофонов — слов, имеющих одинаковое звучание, но разное написание и значение
Фонетические особенности произношения	Произносительная норма жителей разных регионов Китая может значительно отличаться, в разных регионах Китая люди используют различные диалекты, из-за чего слушающему зачастую сложно понять смысл услышанного [Гужвинская, 2021, с. 317–322]
Грамматические трудности	Китайский язык принадлежит к языкам изолирующего типа, а основным способом словообразования является словосложение, а не словоизменение. Грамматические категории рода, числа, времени, падежа, залога выражены слабо
Дифференциация имен собственных	Данная трудность характеризуется затруднением в восприятии на слух китайских имен или названий объектов/достопримечательностей/мест, находящихся в Китае

Большинство данных трудностей можно преодолеть на этапе подготовительных упражнений, которые учащиеся выполняют до прослушивания аудиотекста. Это упражнения на снятие фонетических, лексических, грамматических трудностей. Например, можно предложить такие задания.

1) Вставьте слова в пропуски. Данное упражнение позволяет отработать лексику, в том числе, в данном упражнении можно задействовать имена собственные и названия каких-либо мест, достопримечательностей и т. п.

2) Прослушайте диктора. Из услышанных слов, выпишите слова, связанные с семьей. Таким образом, в ходе прослушивания снимаются фонетические трудности, также учащийся повторяет лексический материал.

Отдельную группу трудностей составляют трудности, связанные с содержанием и структурной организацией аудиотекста. С одной стороны, если содержание аудиотекста полностью знакомо учащемуся либо неинтересно, то будет сложно заставить его внимательно слушать весь текст. Таким образом, обучение аудированию будет протекать более эффективно, если учащийся будет проявлять интерес к содержанию аудиотекста. Отмечая трудности в структурной организации аудиосообщения, они, прежде всего, могут быть вызваны отсутствием логики изложения, сложностью восприятия смысловой составляющей текста, несоответствием текста возрасту, интересам, и уровню овладения языком учащимися. Для преодоления представленных проблем, необходимо в первую очередь подбирать тексты, соответствующие возрастным особенностям учащихся. Так, в начальной школе это могут быть традиционные китайские сказки, небольшие занимательные истории и описания животных или предметов. В средней школе можно расширить данный список при помощи прослушивания диалогов, касающихся собеседований, интервью, а также ситуаций бытового общения. Учащимся старшей школы можно предложить прослушать тексты публицистического характера, доклады, лекции и т. п. Помощь могут оказать интернет-ресурсы, к примеру подкасты от ChinesePod (https://chinesepod.com) или 故事 FM (https://storyfm.cn/). Данные ресурсы предоставляют большое количество материалов на различные темы, начиная от различных монологов и диалогов на бытовую тематику и заканчивая подкастами об истории и культуре Китая.

Также на восприятие китайской речи на слух оказывают значительной влияние такие особенности, как количество прослушиваний аудиосообщения, темп речи диктора, читающего аудиотекст, наличие либо отсутствие помех и зрительных опор, а также нарушение работы механизмов кратковременной и долговременной памяти и других психологических механизмов. Все вышеперечисленные факторы можно выделить в отдельный вид трудностей — трудности, связанные с условиями восприятия аудиотекста, с условиями предъявления сообщения. Для того, чтобы преодолеть данные трудности, следует изначально давать прослушивать аудиосообщение не более двух раз, причем желательным является прослушивание не более одного раза. Если аудиосообщение прослушивается более одного раза, то на каждое прослушивание дается

разная установка. Например, перед первым прослушиванием учащегося просят прослушать текст и ответить на вопросы, затем предлагается прослушать текст повторно и заполнить таблицу. Помимо этого, для привыкания к высокому темпу речи говорящего, можно предложить учащимся повторить некоторые фразы из аудиотекста, с каждым разом произнося их все быстрее, либо прочитать вслух какой-либо текст в быстром темпе.

В процессе предъявления аудиотекста можно использовать как аудиовизуальные (отрывки из кинофильмов, рисунки, сопровождаемые комментариями учителя и т. п.), так и аудитивные (например, радиопередачи) материалы. Источники аудирования также могут представлять сложности для учащихся. Так, намного легче воспринимать аудиотекст в сопровождении какой-либо наглядной информации, причем отрывок из кинофильма будет восприниматься легче, чем аудиотекст, сопровождаемый картинками и схемами. Причиной данного явления служит то, что в кинофильме картинка динамична, можно видеть эмоции людей, в то время как картинки или схемы статичны и не двигаются. Наиболее сложным для восприятия являются аудитивные источники, например, запись речи диктора, так как отсутствует какая-либо наглядность, способная помочь учащемуся понять смысл сказанного. При работе с аудитивными и аудиовизуальными материалами, необходимо пользоваться принципом градации сложностей. На начальных этапах следует дать учащемуся привыкнуть к речи преподавателя, сопровождать его рассказ наглядностью, потом перейти на фильмы и видеозаписи, и затем уже пользоваться помощью аудитивных материалов.

Таким образом, были выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются русскоговорящие учащиеся в процессе обучения аудированию китайской речи, были даны рекомендации по преодолению данных трудностей.

Литература

1. Гужвинская Е. Р., Дмитриева К. Ф. Формирование навыков аудирования в обучении школьников китайскому языку. KANT. 2021. № 2. С. 317–322.
2. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1995. № 2. С. 8–17.
3. Ульянова Л. А., Перова А. Н. Устранение трудностей аудирования на начальной степени обучения французскому языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 1. С. 182–185.
4. Чарчоглян Т. Г., Ли Чуань. Трудности аудирования при обучении русскоговорящих учащихся китайскому // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 2. С. 42–47.

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

Maria G. Stepanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Kapusta6960@gmail.com

УДК 372.881.1

Повышение уровня деловой коммуникации с китайскими партнерами через обучение специальной лексике китайского языка

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена развивающимися экономическими связями между Китаем и Россией и заключается в рассмотрении особенностей культуры международного делового общения, а том числе в интернете. Целью исследования является анализ делового стиля и его элемента — лексики на примере китайских документов 2023 года, характерного для переговоров российских и китайских компаний. Также важно рассмотреть формы применения и необходимость использования аутентичных материалов для обучения

специалистов с китайским языком. Рассматриваются особенности торгово-экономической лексики китайского языка на примере заявлений, писем, постов китайских компаний в WeChat и Taobao, базовый лексический минимум, необходимый для письменных и устных переговоров с китайскими партнерами.

Ключевые слова: китайский язык, официально-деловой стиль, деловое общение, лексика делового стиля, лингвистические особенности, бизнес-коммуникация.

Mastering domain-specific vocabulary to improve communication with Chinese business partners

Abstract. The study focuses on the cultural specifics of Russia-China international business communication, including online communication. The study is relevant as economic relations between the two countries are gaining momentum. The articles analyses business discourse and business vocabulary in Chinese documents drafted in 2023. The materials for analysis include documents that are most commonly used in negotiations between Russian and Chinese companies. The article highlights the importance of using authentic materials in training Russian professionals who use Chinese in their business. Thus, the article explores Chinese vocabulary on trade and economics used in statements, letters, and Internet posts of Chinese companies on WeChat and Taobao. It provides the basic list of vocabulary necessary for written and oral negotiations with Chinese partners.

Keywords: Chinese, official and business discourse, business communication, business vocabulary, linguistic specifics, business communication.

Стремительный экономический рост Китая в начале 21 века, а также его огромный рынок открывают большие перспективы для российских предпринимателей. Однако из-за невозможности выезда в Китай стали развиваться альтернативные методы электронного взаимодействия между российскими и китайскими компаниями. Нужно учитывать, что в эпоху глобализации интернет является важным звеном, влияющим на особенности культуры делового общения. На данный момент активно развивается электронная коммерция, как один из форматов продажи товаров и услуг. Начали активно использоваться китайские онлайн платформы, видеоконференции, онлайн мессенджеры, такие как WeChat, Taobao, Tmall, Voov, Weibo. Поэтому для того, чтобы перейти на новый уровень сотрудничества, российские компании вступают в переговоры, используя эти платформы.

Представители российского бизнеса должны не только владеть китайским языком, но и обладать обширными фоновыми знаниями об истории, культуре и традициях Китая, а также иметь достаточную гибкость в использовании современных технологий в ведении бизнеса, в частности — в использовании китайских коммерческих электронных платформ. Поэтому возрастает потребность в специалистах, не только в знающих китайский язык, но и обладающих другими знаниями в сфере экономики, торговли и IT.

Для любого переводчика, менеджера, экономиста необходимо знать перечень специальной терминологии, характерной для бизнес-переговоров. Поэтому изучение актуальных контрактов, документов и деловых переписок — это база для обучения деловому китайскому языку. В докладе рассматриваются актуальная лексика делового стиля, взятая из аутентичных текстов сетей WeChat, Taobao, а также контракт купли-продажи 2023 года.

Для китайского делового общения в сети WeChat, Taobao, Tmall характерны стандартизация, использование речевых формул, клише, готовых образцов. Из рассмотренных нами аутентичных материалов, хочется отметить следующие торгово-экономические термины. Например, нам встретились неологизмы, 社会信用代码 шэ хуэй синьюн дайма — ОГРН или налоговый номер, уникальный для каждой организации. Такой термин в китайских контрактах появился недавно, потому что в Китае такого понятия нет; HS-code — номер товара, который находится в мировой базе данных ТН ВЭД (Товарная номенклатура внешнеэкономической деятельности Евразийского экономического союза). Также встретились слова, характерные для официально-делового стиля: 双方 шуанфан — обе стороны， 有权 юцюань — имею право, 总经理 цзунцзинли — генеральный директор, 合同 хэтун — контракт, 董事 дунши — поверенный в делах, 买方 майфан — покупатель, 售方 шоуфан — продавец; Встретились и юридические термины, такие как:

罚款 факуань — штраф, 罚金 фацзинь — пеня, 交货条款 цзяохуо тяокуань — условия поставки, 有限公司 юсянь гунсы — общество с ограниченной ответственностью. На сайтах маркетплейсов Taobao и Tmall в описании товаров представлена торгово-экономическая лексика, к примеру это 支付方式 чжифу фанши — способы оплаты, 技术支援人员 цзишу чжиюань жэньюань — тех. поддержка 零售 лингшоу — розница, 销售 сяошоу — сбыт и т. д.

В ходе нашего исследования нам встретились неологизмы, англицизмы — это указывает на необходимость использования актуальных аутентичных материалов, которые отражают современную лексику делового китайского языка. Стоит отметить, что термины могут быть из разных стилей: юридический, официально-деловой, торгово-экономический, дипломатический. Из этого мы можем сделать вывод, что специальная лексика для ведения бизнеса в Китае не может принадлежать только одному конкретному стилю, а представляет собой совокупность разных терминов. Это важно учитывать при отборе терминов для обучения деловому китайскому языку.

Специальная лексика, рассмотренная в данной работе, рекомендуется к изучению студентами, менеджерами, представителями российских компаний, планирующих вести торговые отношения: и к использованию в деловом обороте с китайскими партнерами.

Литература

1. Васильева М. А. Официально-деловой стиль китайского языка. Санкт-Петербург, 2008.
2. Дементьева И. Н. Шэн Фанфу Розничная онлайн-торговля в Китае и России: состояние и перспективы развития // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/roznichnaya-onlayn-torgovlya-v-kitae-i-rossii-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 20.04.2023).
3. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2006.
4. Корец Г. Б. Китайский язык. Деловая переписка. Москва, 2010.
5. Сюн Ц. Особенности международной бизнес-коммуникации в сети интернет // Litera. — 2022. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id = 37365 (дата обращения: 20.04.2023).
6. Рубцова Т. И., Савинов Ю. А. Подготовка к проведению коммерческих переговоров // Российский внешнеэкономический вестник. 2018. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-k-provedeniyu-kommercheskih-peregovorov (дата обращения: 20.04.2023).
7. Taobao.com : [сайт]. URL: https://world.tmall.com/ (дата обращения: 20.04.2023).
8. Taobao.com : [сайт]. URL: https://world.taobao.com (дата обращения: 20.04.2023).
9. Трехсторонний торговый контракт 2023 г.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕМЕЦКОЙ ФИЛОЛОГИИ

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

Valeria M. Ivanenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. Б. Копчук, д-р филол. наук
Ivanenko.Valeriia.M@yandex.ru

УДК 811.11–112

Зооморфный код в аспекте немецкой лингвокультурологии (на материале немецкой фразеологии)

Аннотация. Приводится лингвокультурологически анализ фразеологизмов, содержащих в себе зооморфизмы (зооморфный код). Рассматриваются особенности кодирования представлений о человеке в немецкой лингвокультуре путем зооморфного кода культуры. Анали-

зу подвергнуты фразеологизмы, содержащие в своем составе анимализмы, орнитизмы, ихтиизмы и ряд энтоизмов.
Ключевые слова: лингвокультурология, метафора, код, фразеологизм, зооморфизмы

Zoomorphic code in German linguoculturology: Evidence from German phraseology

Abstract. The article presents linguoculturological analysis of phraseological units containing zoomorphisms (zoomorphic code). In particular, it explores how zoomorphic cultural codes are used to encode ideas about people in German linguistic culture. Phraseologisms including animalisms, ornithisms, ichthyisms and a number of entoisms have been analyzed.
Keywords: linguoculturology, metaphor, code, phraseology, zoomorphisms.

Одним из современных и развивающихся направлений лингвокультурологических исследований является «разработка идеи видения языка сквозь призму кодов» [Маслова, 2018, с. 25]. *Лингвокультурый код* с составляющими его единицами возникает при взаимодействии и взаимовлиянии культурных кодов с общеязыковым. Единица лингвокультурного кода может состоять из одного и более лексем, но она реализует только одну единицу культурного кода.

Соответственно, важными являются определения кода как такового, кода культуры и лингвокультурного кода. Термин *код* изначально появился в таких технических науках, как математика, биология, информатика для знаков и символов, имеющих возможность к прочтению. Позднее термин *код* появился в психологии, психолингвистике, в прикладной лингвистике (как система дешифровки искусственных знаковых систем, имеющих закодированную информацию) и т. д. В настоящее время под *кодом* понимается система знаков, с помощью которой можно хранить, дешифровать, обрабатывать и передавать информацию. У. Эко, например, определял *код* как «модель, являющуюся результатом ряда условных упрощений, производимых ради того, чтобы обеспечить возможность передачи тех или иных сообщений» [Эко, 1988, с. 83].

Под *кодом культуры* понимается «таксономия элементов картины мира, в которой объединены природные и созданные руками человека объекты (биофакты и артефакты), объекты внешнего и внутреннего миров (физические и психические явления)» [Маслова, 2018, с. 16]. Наиболее распространенным определением *кода культуры* является его понимание как «сетки», «набрасываемой» культурой на окружающий мир, «членящей, категоризующей, структурирующей и оценивающей его» [Красных, 2001, с. 138]. Коды культуры базируются на истории, на древних, в том числе и мифологических, представлениях о мире. Соответственно, кодами культуры могут выступать закодированные тексты и символы; такие символы формируются, основываясь на опыте, что, тем не менее, не предполагает трудностей в понимании культурного кода. Таким образом, благодаря содержанию знания, передававшегося из поколения в поколения, код культуры можно определять как способ постижения мира.

В лингвокультурологии под *кодом* понимается связь элементов картины мира, находящихся в особых связях и отношениях, с общей таксономией, которые образуют языковую картину мира как систему образов, воспроизводящих реальную действительность в коллективном сознании языковых личностей [Маслова, 2018, с. 25]. Способом выражения лингвокультурных кодов принято считать метафору, так как метафорической системой владеет все общество, а метафора, в свою очередь, нагляднее всего выражается в фразеологизмах. В. А. Масловой выделяется несколько лингвокультурных кодов: духовный, темпоральный, колоративный, антропоморфный, пространственный, перцептивный, соматический, витальный, вегетативный, предметный, пищевой, вещественный, стихийный и зооморфный коды.

Зооморфный код является набором образов и символов культуры, включающих в себя признаки животных (анимализмы), птиц (орнитизмы), рыб (ихтиизмы) и насекомых (энтоизмы) [Маслова, 2018, с. 117]. Соответственно, целью данной работы является рассмотрение репрезентации зоомрфного кода немецкой лингвокультуры на материале фразеологических единиц. Источниками фразеологизмов послужили: корпусные базы словаря DWDS, Duden. Band 11: Redewendungen, лингвострановедческий словарь Д. Г. Мальцевой, а также портал www.redensarten-index.de.

Зооморфный код наиболее ярко вербализуется посредством фразеологизмов с механизмами метафоры и сравнения. Самым простым примером зооморфной метафоры является отождествление человека с животными, например: *ein kalter Fisch* в значении *безэмоциональный человек*.

Для немецкой лингвокультуры характерна достаточно многочисленная группа фразеологизмов, связанных с животным миром и содержащих в своем составе анимализмы *der Hase, der Dachs, der Hamster, der Fuchs, der Luchs, das Wiesel, der Bär, das Schwein, das Schaf*; орнитизмы *der Storch, der Zaunkönig, der Rabe, die Gans*; ихтиизмы *der Aal, die Kröte*.

Анималистическая метафора является важным элементом оценки трудолюбия человека, его опытности; она часто связана с профессиональной сферой человека. В большинстве приведенных примеров встречается сравнительный оборот, непосредственно отсылающий к очевидным характеристикам животных. Обращает на себя внимание, что зооним *der Bär* фигурирует во фразеологических единицах как гипербола и, став зооморфизмом, актуализирует разнообразные способности животного, например, *выражение gesund wie ein Bär* употребительно по отношению к человеку с очень хорошим, крепким здоровьем; *j-m einen Bärendienst erweisen* означает непрошенную и неуместную помощь [Мальцева, 2000, с. 57].

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом *der Hase*, обладают наибольшей фразообразовательной активностью. Данный зооним является стержневым компонентом фразеологизмов *wissen, wie der Hase läuft* «разбираться в деле»; *sehen, wie der Hase läuft* «наблюдать за развитием событий»; *wir werden ja sehen, wie der Hase läuft* «посмотреть, как идут дела, в каком направлении развиваются события» [Мальцева, 2000, с. 54]. Выражение *ein alter Hase* обозначает работника, являющегося мастером своего дела, что подчеркивает большой опыт в какой-либо профессиональной области; *ein heuriger Hase* — это младенец, неопытный человек, а *j-d ist kein heuriger Hase mehr* — кто-либо уже не маленький, не ребенок. ФЕ *das Hasenpanier ergreifen* используется в значении «бежать со всех ног, пускаться наутек»; *viele Hunde sind des Hasen Tod* означает невозможность справиться в одиночку против сильных. Пословица *Wer zwei Hasen hetzt, fängt keinen* гласит о неуспехе при попытке браться сразу за много дел.

Орнитизмы, метафоризируясь, в большинстве случаев репрезентируют внутренние качества человека, отсылая к эмоциям. Например, пение от радости отсылает к восторгу: *j-d freut sich wie ein Zaunkönig.* Кроме того, некоторые события, как появление ребенка в семье, отсылают к счастью. Например: *der Storch kommt zu j-m.* — данный фразеологизм символизирует появление ребенка в семье, точно так же как и *der Storch hat sie ins Bein gebissen*; *da brat' mir einer'nen Storch!* — восклицание, обозначающее удивление, а именно «Вот уж не ожидал!».

Фразеологизмы с компонентами-ихтиизмами содержат в себе описание неоднозначных качеств человека, таких как хитрость и изворотливость, а также кротость: *glatt wie ein Aal* — хитрый, изворотливый человек, так же как и *sich winden wie ein Aal*; *wer den Aal beim Schwanz hält.* Пословица *dem bleibt er weder halb, noch ganz* означает «кто берется за дело не с того конца, у того ничего не получается» [Мальцева, 2000, с. 60].

В немецкой лингвокультуре фразеологизмы, имеющие в своем составе **энтоизмы**, обладают наименьшей фразообразовательной активностью, что позволяет предположить, что они не являются репрезентативными для данной культуры: *ein netter Käfer, ein flotter Käfer, eine flotte/süße Biene* — о привлекательной девушке; *keiner Fliege etwas zu Leide/zuleide tun (können)* — о добродушном, миролюбивом человеке; *Schmetterlinge im Bauch haben/fühlen* — означает взволнованность, связанную, в основном, с состоянием влюбленности; *fleißig wie eine Biene sein* — об очень трудолюбивом, высокоэффективном, усердном человеке.

Зооморфный код, выражающийся метафорой с компонентами энтоизмами, отсылает к понятию трудолюбия. Но, в основном, в таких метафорах выражается оценка внешних и внутренних качеств человека, базирующаяся на ярко представленной пейоративной и мелиоративной лексике.

Таким образом, единицами зооморфного кода немецкой лингвокультуры являются зооморфизмы, составляющие образную базу и являющиеся источником метафоризации, благодаря чему, например, появляется возможность охарактеризовать человека определенным образом. Для эмоционально-оценочной характеристики: *ein alter Hase*, *ein heuriger Hase*, *ein kalter Fisch*, *ein junger Dachs*, *j-d ist gierig, raffsüchtig wie ein Hamster*, *ein weißer Rabe* и т. д.; для характеристики позитивных или негативных качеств человека: *stehlen wie ein Rabe*, *sie ist eine giftige*

Kröte, *blöde, dumme Gans*, *so ein frecher Dachs*, *aufpassen wie ein Luchs* и т. д. (некоторые из них обладают пейоративной (например, *giftig, gierig, stehlen*) и мелиоративной (например, *aufpassen*, *gesund, jung, nett*) лексикой). Во фразеологизмах, включающих зооморфный код, также встречаются метафоры, выражающие одобрение /неодобрение характеристик, действий человека: *auf der Bärenhaut liegen*, *gefräßig wie ein Rabe*, *dem fleißigen Hamster schadet der Winter nicht*, *beißen um sich wie ein Dachs* и т. д.

На основе приведенных зооморфизмов можно выделить некоторые зооморфные символы, интерпретация которых отражает образное осмысление животных представителями немецкой лингвокультуры: *der Hase* является символом опытности, а также трусливости; *der Dachs* — символ неопытности, стойкости, ненасытности и запасливости; *der Hamster* — символ трудолюбия и ненасытности; der Luchs — символ внимательности; *der Bär* — символизирует силу, опасность, а также пассивность; der Stroch — символ плодородия, удивления; *der Zaunkönig* — символ счастья; *der Rabe* — символ алчности и уникальности; *die Gans* — символ глупости и молодости; *der Aal* — символ хитрости и неудачи; *die Kröte* — символ неприятности, внутренней непривлекательности.

Литература

1. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Москва: Гнозис, 2001. 270 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва : Academia, 2001. 204 с.
3. Маслова В. А. Коды лингвокультуры : учебное пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. — 3-е изд., стер. Москва : Флинта, 2018. — 180 с. — ISBN 978–5-9765–2702–7. — Текст : электронный. — URL: https://znanium.com/catalog/product/ 1816317 (дата обращения: 05.08.2023).
4. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык = Landeskunde durch die Sprache : лингвострановедческий словарь. Москва : Русские словари, 2001. 413 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию. Санкт-Петербург : Symposium, 2006. 538 с.
6. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электронный ресурс] / hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: https://www.dwds.de (дата обращения: 28.02.2023).
7. Duden. Band 11: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mehr als 10 000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. 3. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2008. 960 S.
8. Redensarten-Index. Wörterbuch und Portal für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache [Электронный ресурс]. URL: www.redensarten-index.de (дата обращения: 28.02.2023).

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

Ekaterina O. Melnik
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Андреева, д-р филол. наук
ekaterina.melnick@outlook.com

УДК 811.112.2

Включение мифологических мотивов в кинонарратив-экранизацию как особая стратегия символического воплощения замысла автора романа-первоисточника

Аннотация. Рассматривается роман М. Фриша «Homo faber» и его экранизация, созданная режиссером Ф. Шлендорфом. Существенную роль для формирования авторского послания в романе играют мифологические мотивы, которые проявляют себя через взаимосцепление определенного набора деталей-намеков и открывают иные перспективы интерпретации повествуемых в романе событий. В кинонарративе-экранизации аллюзии на мифологические

мотивы находят отражение в неполной мере, однако утрата при перекодировании компенсируется при помощи режиссерских решений.
Ключевые слова: абстрактный автор, роман-первоисточник, кинонарратив, повествование, мифологический мотив.

Mythological motifs in book-to-movie adaptations as a symbolic embodiment of the original idea of the source novel

Abstract. This article discusses the novel by M. Frisch 'Homo faber' and its film adaptation directed by Volker Schlöndorff. In the novel, mythological motifs play an essential role in the formation of the author's message. They manifest themselves through the interconnection of a certain set of details / hints and open up different perspectives for the interpretation of events narrated in the novel. Allusions to mythological motifs are not fully reflected in the film narrative. However, this loss due to transcoding is compensated through the use of directing solutions.
Keywords: abstract author, source novel, film narration, narrative, mythological motif.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении сходств и различий элементов мотивной структуры при трансформации романа-первоисточника в кинонарратив-экранизацию.

Использование мифологических мотивов в литературном тексте подразумевает их «перекомпоновку» с целью реализации авторского замысла [Щирова, Гончарова, 2007]. Так, в романе М. Фриша «Homo faber» автор намеренно применяет мифологический материал для достижения художественных целей, а режиссер экранизации данного романа, Ф. Шлёндорф, интерпретирует материал романа, в том числе заключенные в нем мифологические мотивы, и переводит его на другой семиотический код («Homo faber»/ «Voyager», 1991).

Интерпретация авторской концепции романного нарратива отсылает нас к понятию «абстрактного автора» в модели коммуникативных уровней В. Шмида. Согласно Шмиду, в рамках первого уровня коммуникативной структуры нарратива конкретный автор, то есть реальное биографическое лицо, писатель, создает литературное произведение. В данном случае, конкретным автором является М. Фриш, автор романа «Homo faber». Абстрактный автор представляет собой реконструкт, который создается читателем на основе осмысления им произведения [Шмид, 2003]. Именно текст литературного произведения, который обладает таким качеством, как интерпретируемость, является основой для читательской реконструкции образа автора и его послания.

Одним из показателей присутствия абстрактного автора в тексте романа «Homo faber» является наличие мотивной структуры, которая находит выражение в многочисленных аллюзиях на древнегреческие мифы. Протагонист романа — Вальтер Фабер — выступает в качестве нарратора, являясь одновременно ненадежным фокализатором (его видение ограничено) и ненадежным нарратором (его основная стратегия — самооправдание), поэтому параллель с античными мифами соотносится именно с абстрактным автором.

Вальтер Фабер — инженер, рационализирующий жизнь и верящий исключительно в то, что поддается научному обоснованию, мифология, мистика, искусство лежат вне сферы его интересов. Характеристика протагониста зашифрована в его имени — в философской антропологии «Homo faber» определяется как «человек творящий», данное понятие противопоставляется термину «Homo ludens», «человеку играющему». Его мировоззрение рушится, когда он приходит к осознанию, что сам того не подозревая, вступил в интимную связь с собственной дочерью.

Для успешной интерпретации сюжета романа предполагаемому читателю необходимо знать сюжет мифа о царе Эдипе. Как и Эдип, будучи зрячим, не замечал всего зла, которое совершал (убийство собственного отца — царя Лая, брак с собственной матерью Иокастой), так и Вальтер Фабер, ослепленный приверженностью технократии, вытеснил из памяти воспоминания о своей любви к Ханне Ландсберг и не смог распознать в Сабет собственную дочь, рожденную Ханной. В романе-первоисточнике мотив слепоты манифестируется с помощью лексических маркеров: *blind, stockblind, Blindheit, Blinder*. Поначалу, протагонист убеждает себя в правильности своих технократических взглядов, приговаривая «*Ich bin ja nicht* ***blind***» [Frisch, 1977]. В момент посещения Museo Nazionale Фабера раздражает желание Сабет описать разнообразными эпитетами «Рождение Венеры». Он чувствует себя слепцом, когда озвучивают то, что он

и так видит: «*Ich kann es nicht ausstehen, wenn man mir sagt, was ich zu empfinden habe; dann komme ich mir, obschon ich sehe, wovon die Rede ist, wie ein* ***Blinder*** *vor*» [Frisch, 1977]. Ханна Ландсберг, использует в отношении протагониста следующую лексему: «*Auch mich fand sie* ***stockblind***» [Frisch, 1977]. Приставка *stock-* указывает на эмоциональное усиление значения, в данном случае, лексема подчеркивает нежелание Фабера считаться с судьбой и случаем. Лексема *blind* возникает в совершенно другом контексте, когда Фабер осознает содеянное. Просмотрев записи с видеокамеры, Фабер идёт по улицам ничего не замечая, и сравнивает себя со слепым: «*...ich ging durch die Stadt, Stoßverkehr in Düsseldorf, ohne auf die Verkehrslichter zu achten, glaube ich, wie* ***blind***» [Frisch, 1977].

В киноповествовании романные мотивы зашифровываются при помощи различных семиотических кодов. Так, мотив слепоты впервые возникает в сцене в самолете, перед знакомством с Хербертом Хенке, встреча с которым становится первым звеном в цепи «случайностей». Главный герой пытается объяснить стюардессе, что у него что-то случилось со зрением: «*I collapsed or something, I think my* ***eyes***». Так, мотив слепоты в экранизации иллюстрируется через акцентирование внимания на плохом зрении главного героя.

В романе аллюзия на миф об Эдипе заключается также в желании Фабера выколоть себе глаза двумя вилками в момент осознания своей вины в смерти дочери, подобно Эдипу, ослепившему себя после того, как ему открылись все ужасы содеянного им: «*Ich sitze im Speisewagen und denke: Warum nicht diese zwei Gabeln nehmen, sie aufrichten in meinen Fäusten und mein Gesicht fallen lassen,* ***um die Augen loszuwerden****?*» [Frisch, 1977].

В кинонарративе сопоставление Фабера с царём Эдипом, нежелающим более ничего видеть, прослеживается в экспозиции и финале — главный герой сидит в зале ожидания аэропорта в очках с затемненными стеклами, кадр сопровождается медленным укрупнением плана, а также закадровым голосом, который воспроизводит слова главного героя романа: «*What was the use of* ***looking****? There was nothing for me to* ***see****...*». Таким образом, создается смысловой акцент на «слепоте» главного героя, отказывающегося принимать реальность. В фильме используется прием ретроспекции, иллюстрирующий прошлое главного героя. В подобных сценах Фабер не носит очки. Более того, перед финальной сценой в аэропорту, в момент прощания, Ханна Ландсберг снимает солнцезащитные очки и смотрит на Фабера. Фабер же остается в солнцезащитных очках, как бы отказываясь видеть мир без Сабет.

Параллели с сюжетом мифа о царе Эдипе пронизывают весь роман. Тем не менее, некоторые детали романа-первоисточника опускаются при трансформации в кинонарратив. Так, например, в тексте романа главный герой, шедший несколько часов босиком по сельской дороге и несший Сабет на руках — сильно поранил ноги: «*der Arzt kümmerte sich um meine* ***Füße****...*» [Frisch, 1977]. В переводе с греческого имя Эдип означает «имеющий вспухшие ноги». В киноповествовании главный герой несет на руках Сабет, предварительно надев обувь.

Мотив возмездия играет не менее важную роль как в романном нарративе, так и в кинонарративе. В сцене посещения Национального музея Фабера восхищает скульптура «*Kopf einer schlafenden Erinnye*». В тот момент, когда Фабер в очередной раз рассматривал картину Сандро Ботичелли «Рождение Венеры», Сабет обращает его внимание на то, как свет падает на лицо спящей Эриннии, что создает впечатление, будто бы ее лицо оживает «*Wenn du dort stehst, ist sie viel schöner, die Erinnye hier, unglaublich, was das ausmacht!*» [Frisch, 1977]. В древнегреческой мифологии Эринии — богини мести, имеющие вместо волос — змей. Согласно мифу, Эринии преследовали Ореста за убийство матери [*Кун, 2020*]. Чуть позже змея укусит Сабет, из-за чего она потеряет сознание и в результате падения получит перелом основания черепа, что станет впоследствии причиной ее смерти. В экранизации данная особенность визуализируется режиссером, камера описывает полукруг как бы удовлетворяя потребность зрителя увидеть воплощенный образ чувственного мира. Описанный эпизод как в романном повествовании, так и в кинематографическом повествовании служит предзнаменованием последующей смерти Сабет. Когда в романе Фабер смотрит на мертвую дочь, отказываясь верить в происходящее, он пытается убедить себя, что на самом деле Сабет просто спит: «***Sie schläft****! Ich kann es ja heute noch nicht glauben.* ***Sie schläft****!*» [Frisch, 1977]. В экранизации после сцены в больнице, в которой Фабер и Ханна видят их мертвую дочь, режиссер как бы оживляет Сабет при помощи ретроспекции — транслируется видеозапись Фабера, героиня просыпается, поднимается с постели и улыбается

в камеру. Так, в кинонарративе прослеживается четкая связь между сценой в музее и сценой в больнице.

К мотиву возмездия отсылает читателя, в том числе, аллюзия на миф о микенском Царе Агамемноне. Согласно мифу, царь Агамемнон был убит своей женой за то, что согласился принести в жертву Артемиде их дочь Ифигению [Кун, 2020]. Клитемнестра убила Агамемнона секирой, когда тот выходил из ванны. Примечательно, что Фабер, сидя в ванне, оставляет дверь открытой, предоставляя тем самым Ханне возможность подойти со спины и убить его: «*Ich hatte die Badezimmertür nicht abgeschlossen, und Hanna (so dachte ich) könnte ohne weiteres eintreten, um mich von rückwärts mit einer Axt zu erschlagen*» [Frisch, 1977]. В экранизации присутствует лишь сцена, в которой Фабер выходит из ванной, вытирая волосы полотенцем, что исключает из киноповествования аллюзию на указанный мифологический мотив.

Помимо учтенных и не учтенных в фильме мифологических аллюзий важно отметить аналогию, которую режиссер проводит между главной героиней — Сабет, и морским божеством, нимфой — Нереидой. В сцене, которая разворачивается в квартире у Ханны Ландсберг, Ханна показывает Фаберу одну из своих находок — слепок, сделанный за 400 лет до н. э., и объясняет ему, кто такая Нереида. Фабер, слушая рассказ Ханны, рассматривает расположенные в шкафу детские фотографии Сабет. В древнегреческой мифологии Нереиды — морские божества, символизирующие все прекрасное и доброе. Принимая во внимание тот факт, что ключевые события, заключающие в себе аллюзии на древнегреческие мифы, разворачиваются на территории Греции то, вполне логичным является решение режиссера ввести аллюзию на данный миф — Нереиды жили в глубинах Эгейского моря. В романе отсутствует какое-либо упоминание Нереид. В сцене, которая разворачивается в больнице, Сабет, подобно Нереиде, облачена в белое платье.

Полнота отражения авторского смысла зависит от того, в какой степени режиссер кинематографического произведения опирается на литературную первооснову и каким образом её интерпретирует. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии неполного изоморфизма между элементами литературного повествования и кинонарратива на дискурсивном уровне, а также последствий для символического воплощения авторского замысла романа-первоисточника при его трансформации в кинонарратив-экранизацию.

Литература

1. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции. Москва: Издательство АСТ, 2020. 480 с.
2. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
3. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007. 472 с.
4. Frisch M. Homo faber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1977. 203 S.

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

Alyona Sychyova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Гончарова, д-р филол. наук
alena.sychyova 14@gmail.com

УДК 811.112.2

Способы визуализации темы коммуникации в коммерческой и социальной рекламе

Аннотация. Рассматриваются способы вербальной и невербальной репрезентации темы коммуникации в немецкой коммерческой и социальной рекламе, актуальной в социально-утилитарном плане. Рассматриваются целевые установки, персуазивные тактики и стратегии,

лежащие в основе создания двух разных видов рекламы, а также их социально-коммуникативные функции. Контекстуально-дискурсивный анализ направлен на выявление как общих структурно-композиционных признаков коммерческой и социальной рекламы, так и различий в затрагиваемых ими видах чувственного восприятия и ментальной обработки человеком.
Ключевые слова: тема коммуникации, рекламный дискурс, коммерческая реклама, социальная реклама, персуазивные тактики, персуазивные стратегии

Approaches to the visualization of the subject of communication in commercial and social advertising

Abstract. The article investigates verbal and nonverbal means of representing the subject of communication in German commercial and social advertising. A special focus is given to purposes, communicative functions, persuasion tactics and strategies of two different types of advertising. Contextual discourse analysis was used to identify common structural and compositional features of commercial and social advertising, as well as differences in the types of sensory perception and mental processing patterns evoked by these features.
Keywords: communication topic, advertising discourse, commercial advertising, social advertising, persuasive tactics, persuasive strategies.

Реклама, как один из основных регуляторов поведения современного человека, уже давно стала неотъемлемой частью его жизни как в Германии, так и в России. На протяжении всего своего существования она претерпевала множество изменений и подстраивалась под определённый этап социального развития. На данный момент реклама утвердила свои позиции и оказывает существенное влияние не только на экономику государства, но и на общество в целом.

Реклама является общим понятием для целого класса текстов. К. Бове и У. Аренс дают ей следующее определение: «Реклама — это неперсонифицированная передача информации, обычно оплачиваемая и обычно имеющая характер убеждения, о продукции, услугах или идеях известными рекламодателями посредством различных носителей» [Бове, Аренс, 1995, с. 3].

Учитывая то, что безусловным двигателем торговли и социального потребления на сегодняшний день является коммерческая реклама, именно она окружает нас и более часто встречается в повседневной жизни. По словам Бове и Аренса, данный вид рекламы пропагандирует товары, услуги или консьюмеристские идеи с целью извлечения из них прибыли [Бове, Аренс, 1995, с. 13]. Она способствует социально-экономическому прогрессу многих процессов социального потребления и, согласно Е. В. Ромату, ориентирована на «достижение маркетинговых целей коммуникатора в сфере бизнеса» [Ромат, 1999, с. 127].

Коммерческая реклама выполняет в социальной коммуникации ряд функций, вытекающих из её коммуникативно-прагматических целей, которые в самом общем виде состоят в оптимальном (рациональном и эмоциональном) воздействии на потребителя, что обусловливает принадлежность текстов коммерческой рекламы к так называемым персуазивным текстам и вхождение рекламного дискурса в персуазивную коммуникацию [Голоднов, 2010 с. 47, 108–115]. Персуазивность, играющая в дискурсе коммерческой рекламы текстопорождающую роль, не может не влиять на характер реализации остальных функций, присущих композиционно-архитектоническим элементам рекламных текстов. К данным функциям относятся следующие: информативная, эвидентная, аргументативная, аттрактивная, эстетическая, и др.

Одновременно с этим коммерческая реклама, как и любой другой текст, отвечает ряду критериев текстуальности, центральным из которых является информативность текста. Информативность по-разному реализуется в разных видах текстов. Специфика информации текста коммерческой рекламы, во-первых, состоит в том, что она осложнена персуазивной функцией текста, т. е. информация не только представляет определенный рекламный продукт, но и оказывает влияние на адресата. Во-вторых, эта информация всегда включает в себя абсолютно положительную оценку рекламного продукта. Учитывая то, что информационная структура любого текста опирается на характер его тематического развёртывания, тема коммерческой

рекламы также приобретает свою специфику. Основной темой коммуникации в данном виде рекламы становится конкретный предмет и выделение главных его аспектов, а точнее, определенный продукт или товар и его главные преимущества, так как основная задача данного вида рекламы — представить товар в наилучшем свете и продать его.

Так, например, в рекламе молока от фирмы *Berief* на рис. 1 текстовая актуализация темы коммуникации происходит с помощью визуализации как вербального, так и невербального аспектов целостного целого. В рекламном слогане автор использует языковую игру парономазии (*we berief an…*), которая выражена с помощью смешения языков — английского и немецкого — на синтаксическом и фонетико-графемном уровнях (*we believe in…*). В данном случае реализуется как информативная функция (в слогане зашифровано название фирмы "*Berief*"), так и функция привлечения внимания покупателей (аттрактивная функция). Последняя проявляется также за счет визуального использования определенной цветовой гаммы — сочетания зеленого и коричневого, что прагматически подчеркивает линию толерантных отношений с окружающей средой. Можно выделить в качестве типичного признака коммерческой рекламы и риторические фигуры синтаксического параллелизма и количественной гиперболизации *(100 % Bio, 100 % pflanzlich, 100 % lecker)*, т. е. преувеличение исключительно положительных свойств товара, направленного как вид риторического аргумента на реализацию персуазивной функции текста.

Следует отметить, что при визуализации темы в рекламе реализуются две главные функции — эвидентная (очевидные положительные качества продукта представлены с помощью его визуального изображения) и эстетическая (символическое изображение чашки кофе в прагматической перспективе на потенциального адресата, как метонимический образ предполагаемого потребителя, который может представить себя с чашкой кофе, дополненный зелеными листьями — визуальной метонимией природы). За счёт углубления эвидентной функции текста эмоционально-экспрессивной персуазией возрастает влияние коммерческой рекламы на консьюмеристский запрос реципиента.

В следующем примере тематический предмет рекламы — йогурт от компании *Schrozberger Milchbauern* (рис. 2). Можно заметить, что в этом случае при визуализации темы вербальный текст существенно превалирует над невербальным, по сравнению с предыдущим примером. Вербальный слоган рекламы (*"Manche sagen: Hörner sind gefährlich. Unsere Hörner bleiben dran!"*) обыгрывается с помощью его специфического цветового и графического представления: автор выделяет слово *Hörner* с помощью оранжевого цвета и другого вида шрифта. Таким образом автор рекламы обращает внимание адресата на бережное отношение компании к животным, с помощью чего рекламный текст становится не только более привлекательным для покупателя, но и усиливает положительный имидж фирмы-производителя. Тем самым реализуются эвидентная и аттрактивная функции текста как составляющих более универсальной, персуазивной, функции текста. Последняя ярко прослеживается и в последующем вербальном описании продукта, при котором автор рекламы снова делает акцент на экологичном поведении компании по отношению к животным, а также на преимуществах рекламируемого товара: *Wenn's um die* ***Qualität unserer Produkte*** *und das* ***Wohl unserer Kühe*** *geht, können wir … ziemlich stur sein.* В данном случае с помощью эмпирического аргумента не только вербализуется положительная самооценка фирмы-производителя, но усиливается персуазивный посыл текста, уточняющий, как именно проявляется бережное отношение к животным, и тем самым дополнительно мотивирующий адресата к покупке: *Deshalb* ***setzen wir uns für eine wesensgemäßeße Tierhaltung ein*** *und* ***verzichten grundsätzlich auf die schmerzhafte Enthornung.***

Стоит отметить, что эвидентное описание положительных качеств продукта приобретает в коммерческой рекламе риторический характер благодаря наличию вербально выраженных элементов диалога с потенциальным покупателем. К описанию продукта в тексте рекламы нередко примыкает императив с эксплицитным прямым обращением к реципиенту: *"Probieren Sie doch einfach mal selbst!"* Визуализация продукта, т. е. темы данной рекламы, осуществляется как посредством невербальных средств (предметное изображение самого продукта), так и посредством вербальных текстовых элементов, а именно, сочетания прямого обращения и указания на преимущества продукта (***Probieren Sie*** *unsere* ***leckeren*** *Sommerjoghurts Holunderblüte*

Lemon und Zitrone Banane), а также заголовка в форме односоставного оценочного предложения (*Sommergenuss).* Этот заголовок реализует, кроме того, аттрактивную функцию текста, так как вторая часть слова *Genuss* (“Freude, Annehmlichkeit, die jemand beim Genießen von etwas empfindet” — Duden Online) выделяется желтым цветом, а само слово имеет мелиоративную эмоционально-оценочную коннотацию и призвано вызывать только положительные эмоции у адресата.

Что касается социальной рекламы, то данная область массмедийной коммуникации, по словам Н. В. Данилевской, представляет собой «особый вид распространяемой в учреждениях и средствах СМИ некоммерческой информации, направленной на достижение государством или органами исполнительной власти определенных общественно значимых целей» [Данилевская, 2012, с. 132–137]. Согласно Ю. С. Бернадской, данный вид рекламы ставит перед собой целью «повлиять на установки людей в отношении тех или иных актуальных проблем», а основное его предназначение состоит в «гуманизации общества и формировании его нравственных ценностей» [Бернадская, 2005, с. 21].

Основными прагматическими интенциями социальной рекламы являются, в первую очередь, (1) привлечение внимания к особо важным проблемам общества в целом, (2) регулирование образа жизни и социального поведения каждого отдельного человека, а также (3) формирование духовно-ценностного компонента в структуре его личности. Учитывая то, что ведущие коммуникативно-прагматические цели современной социальной рекламы, которые, как и в коммерческой рекламе, совмещаются с эмоционально-экспрессивным воздействием на адресата, тексты социальной, как и коммерческой, рекламы можно отнести к персуазивным текстам. Персуазия играет текстообразующую роль при создании социальной рекламы и влияет на характер реализации ее остальных функций, некоторые из которых, с одной стороны, так или иначе пересекаются с функциями коммерческой рекламы (информативная, аттрактивная, аргументативная), а другие присущи именно текстам социальной рекламы (образовательная, воспитательная, регулятивная) [Николайшвили, 2008, с. 11].

Как и в случае коммерческой рекламы, характер информативности социально-рекламных текстов всегда осложнен их персуазивной функцией и синтезирован с эмоциональным влиянием на адресата. Однако, в отличие от коммерческой, социальная реклама ставит перед собой цель не купить продукт, а заставить адресата задуматься об определённой социальной проблеме и, при необходимости, изменить свое социальное поведение. Вследствие этого само информационно-тематическое ядро социальной рекламы, а также способы его текстовой реализации приобретают определённую специфику. Основной темой коммуникации становится не конкретный предмет или продукт, а предметно или антропоморфно воплощённый обобщенный образ некой социально-важной проблемы или идеи, на которую авторы рекламы пытаются обратить внимание общества.

Так, основной темой текста социальной рекламы на рис. 3 становится экологическая проблема загрязнения воды. Визуализация темы коммуникации и здесь осуществляется как с помощью вербального, так и невербального кодов. Основным персуазивно-риторическим приёмом в данном примере становится композиционно-архитектоническая антитеза: визуальная и графическая. Текстовая реализация антитезы происходит с помощью изображения морского существа — ската в риторической функции визуальной метонимии подводного мира с заключенной в ней положительной оценкой, и противопоставляемого ему пластикового пакета, принявшего форму ската и олицетворяющего проблему загрязнения мирового океана. Графическая антитеза, в свою очередь, состоит в языковой игре-парономазии на уровне морфологического состава слов (*un**er**setzbar — un**zer**setzbar*). Посредством данного приёма реализуется ряд функций социальной рекламы: информативная (информирование адресата о наличии таковой проблемы в мире), аттрактивная (привлечение внимания адресата с помощью креативной визуализации социальной проблемы), воспитательная и регулятивная функции (формирование экологически толерантной манеры поведения адресата). Реализация образовательной функции прослеживается в информационном обращении авторов к адресатам: *Es dauert 500 Jahre, bis sich Plastikabfall zerstetzt.* Диалог в данном случае имеет просветительский характер, что, как

правило, не встречается в коммерческой рекламе. С помощью императива (*Unterstützen Sie unsere Kampagne*) реализуется персуазивная и суггестивная функции текста, а прямое обращение к реципиенту эксплицирует потенциальный диалог с реципиентом.

В следующем примере на рис. 4 основная тема социального плаката касается сортировки мусора. В данном случае при визуализации темы вербальный аспект превалирует над невербальным, последний же актуализируется с помощью персонализированного образа пожилой женщины (по внешнему облику похожей на строгую учительницу) с поучающим «порицательным» жестом. Вербальный слоган рекламы *Kein Plastik in die Biotonne* выделен зеленым цветом, прагматически подчёркивающим толерантное отношение к окружающей среде. Данный слоган, являясь по интенциональному характеру директивным речевым актом, взаимодействует семантически и прагматически с невербальной частью текста плаката и реализует тем самым как персуазивную, так и регулятивную функцию социальной рекламы. Для того, чтобы адресат обратил внимание на плакат и запомнил его, автор рекламы, кроме того, прибегает к манипулятивной стратегии, основанной на активизации эмоции стыда под влиянием образа поучающей пожилой женщины. Благодаря комплексному персуазивному воздействию невербального и вербального каналов передачи информации приобретает эксплицитный характер и диалог создателя рекламного плаката с потенциальным адресатом.

Таким образом специфика коммерческой и социальной рекламы состоит в том, что информация в обоих видах текстов всегда осложнена персуазивной функцией текста, т. е. оба вида рекламы призваны оказывать определенное влияние на адресата. В то же время каждый из названных видов дискурса преследует и разные, характерные только для него, цели. Если прагматическая установка коммерческой рекламы — убедить адресата купить тот или иной товар, то социальная реклама ставит перед собой задачу обратить внимание адресата на какую-то злободневную проблему в обществе, требующую решения, изменить отношение к ней и регулировать его поведение. В зависимости от специфики цели меняется и способ визуализации темы коммуникации в текстах обоих видов рекламы.

В коммерческой рекламе актуализация темы сопровождается исключительно мелиоративной оценкой разных сторон представляемого продукта, т. е. основной акцент делается на его положительных свойствах, на которых с помощью как вербальных (языковая игра, различные риторические фигуры), так и невербальных средств (изображения, цветовая гамма) фокусируется внимание адресата (аттрактивная функция текста).

Визуализация темы в текстах социальной рекламы обычно связана с актуализацией определённой общественно значимой проблемы, поэтому для них конститутивную роль играет аксиологическая альтернация, иными словами, сопоставление предметов и ситуаций по принципу «хорошо — плохо», «полезно — неполезно» и т. д., внимание реципиента к которым привлекается с помощью определенных совокупностей вербальных и невербальных средств с персуазивной функцией. Проблемный характер тем, поднимаемых в социальной рекламе, обусловливает достаточно широкое использование в текстах социальной рекламы риторических фигур сравнения и противопоставления, реализующихся как в вербальной, так и в невербальной форме.

Литература

1. Бернадская Ю. С., Марочкина С. С., Смотрова Л. Ф. Основы рекламы: учебник / под общей редакцией доктора философских наук Л. М. Дмитриевой — Москва: Наука, 2005. — 281 с.
2. Бове К., Аренс У. Современная реклама. — Тольятти : Довгань, 1995. — 661 с.
3. Голоднов А. В. Персуазивная коммуникация: стратегии и тактики воздействия. — Санкт-Петербург: Астерион, 2010. — 244 с.
4. Данилевская Н. В. О специфике текстов социальной рекламы в современном рекламном дискурсе (на материале медицинской профилактической литературы) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-tekstov-sotsialnoy-reklamy-v-sovremennom-reklamnom-diskurse-na-materiale-meditsinskoy-profilakticheskoy-literatury (дата обращения: 08.05.2022).

5. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика: учеб. пособие. — Москва: Аспект Пресс, 2008. — 191 с.
6. Ромат Е. В. Реклама: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. — Киев; Харьков: НВФ «Студцентр», 1999. — 480 с.
7. Genuss. Duden Online. URL: https://www.duden.de/node/ 55942/revision/ 704157 (дата обращения: 09.05.2022).

Приложение

Рис 1.

Рис. 2

Рис. 3

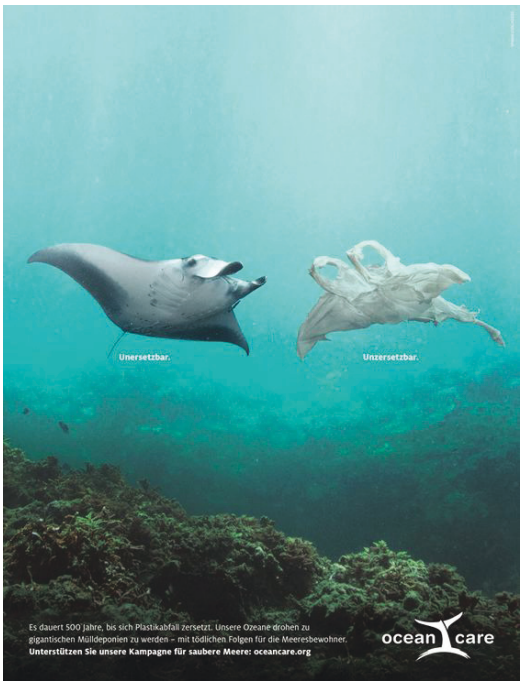


Рис. 4

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

Elizaveta B. Terekhova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Пигина, канд. филол. наук
yelizaveta_terekhova@internet.ru

УДК 81`23

Эвфемизация как средство реализации категории персуазивности в текстах немецкоязычной социальной рекламы для детей и молодежи

Аннотация. Рассматривается явление эвфемии как инструмента реализации эффективного речевого воздействия в текстах социальной рекламы, адресованных целевым группам детей и молодежи. Особое внимание уделено анализу рекламных текстов на предмет использования в них различных средств эвфемизации, обладающих высоким персуазивным потенциалом.

Ключевые слова: эвфемизация, эвфемизмы, рекламная коммуникация, рекламный текст, социальная реклама, персуазивность, персуазивное воздействие.

Euphemization as a means of persuasion in German social advertising for children and youth

Abstract. This article examines euphemization as a tool to create effective communicative impact in social advertising targeting children and youth. In particular, the article analyzes advertising texts for various means of euphemization with high persuasive potential.

Keywords: euphemization, euphemisms, advertising communication, advertising text, social advertising, persuasion, persuasive impact.

Социальная реклама играет важную роль в социальном воспитании детей и молодежи, особых целевых групп, обладающих характерными возрастными и психологическими особенностями. Она направлена на привлечение внимания реципиентов к актуальным проблемам современного общества и изменение их когнитивных и поведенческих установок.

Репрезентация тех или иных ценностей в социальной рекламе зачастую осуществляется благодаря эксплицитной номинации вредящих обществу поведенческих моделей, которые, тем не менее, в сознании адресата являются табуированными. Вследствие этого, остросоциальные проблемы, нередко вызывающие у реципиента беспокойство и негативную реакцию, маскируются продуцентом рекламного текста с помощью эвфемистических преобразований.

Эвфемизм, отмечает Е. А. Гончарова, считается обобщающим понятием для смягчающих, приукрашивающих и табуирующих терминов, служащих для описания чего-то, обусловленного общественными нормами, этикетом, суевериями, намерением ввести в заблуждение [2, с. 267]. Употребление эвфемизмов в рекламной коммуникации, а именно, в социальной рекламе, мотивируется нормами, табу и условностями, продиктованными существующими в обществе социально-психологическими явлениями, которые порождают у реципиента негативную реакцию на тот или иной феномен. Следовательно, основная прагматическая цель эвфемизации заключается в нивелировании возможных негативных аффективных реакций адресата социальной рекламы.

С другой стороны, в социальной рекламе, адресованной детям и молодежи, определенные табуированные темы могут быть особенно привлекательны для данных целевых групп и не обязаны вызывать у них негативную реакцию. Дети, подростки и молодые люди находятся

в поиске своего места в жизни, на своем пути нередко сталкиваясь с неподлежащими обсуждению темами, связанными с тем или иным запретом. Так, в связи с табуированностью многих актуальных тем в обществе, дети и молодежь испытывают по отношению к табу неподдельный интерес. Исходя из этого, другой не менее важной прагматической целью использования эвфемистических преобразований в социальной рекламе является привлечение внимания молодых людей к самой теме, которая для них может быть изначально неактуальной, с целью защитить данную особую целевую группу от рисков, связанных с запретными в обществе темами.

Необходимо отметить, что воздействие, которое нередко скрыто от внимания адресата, является важнейшим фактором рекламной коммуникации. Тексты социальной рекламы обладают интенциональной коммуникативной установкой, провоцирующей реципиента на определенные действия, которая, в свою очередь, достигается адресантом путем использования в рекламных текстах разнообразных персуазивных стратегий и тактик. В частности, эффективным инструментом манипуляции общественным сознанием в социальной рекламе выступает эвфемизм. Благодаря использованию различных средств эвфемизации, внимание реципиента переключается от табуированного понятия. Так, истинная природа табуированного денотата нивелируется с помощью нейтральной и нередко положительной коннотации. Это приводит к тому, что первоначально запретные в обществе темы перестают быть табу для обсуждения.

Эвфемизмы в немецкоязычной рекламе могут образовываться путем использования иностранных слов, англицизмов и интернационализмов. Как отмечает И. Р. Гальперин, «заимствование из чужого языка смягчает грубость выражаемого понятия» [1, с. 165]. В частности, на рекламном плакате немецкой общественной организации «Aktion Mensch» («*Inklusion heißt: Schmetterlinge im Bauch*») представлен термин «Inklusion», обозначающий процесс предоставления всем людям равных возможностей и прав в обществе, независимо от пола, возраста, этнического происхождения и других характеристик. Заменяя такие понятия, как «Einschließung» и «Miteinbezogensein», и избегая термина «behinderte Menschen», представляющего собой в современном обществе определенное табу, адресант рекламного сообщения моделирует позитивное восприятие рекламы реципиентом, нивелируя его возможную отрицательную реакцию. Данный пример также иллюстрирует то, что иноязычные слова и термины усиливают эвфемистическое воздействие на реципиента, т. к. они являются более элегантным и тактичным вариантом соответствующей лексемы родного языка.

Как уже отмечалось ранее, социальная реклама зачастую сталкивается с задачей преодоления прямой номинации тем, о которых не принято говорить вслух. Для решения этой проблемы создатели текстов социальной рекламы нередко используют языковую игру, как средство эвфемизации табуированных в обществе остросоциальных проблем. Например, рекламный текст социальной кампании «LIEBESLEBEN» («*Dein Ex juckt dich noch immer?*») в области профилактики заболеваний, передающихся половым путем, обладает двойственной семантикой и предоставляет реципиенту возможность его неоднозначной интерпретации: немецкий глагол «jucken» имеет несколько контекстуальных значений, одно из которых — «etw. verursacht jmdm. einen prickelnden, stechenden Reiz, Schmerz» («чесаться», «зудеть»), другое, переносное, — «es reizt, gelüstet jmdn., etw. zu tun, jmd. möchte gern etw. tun» («волновать», «беспокоить») [4]. Т. А. Гридина отмечает, что эффект языковой игры не только привлекает внимание к обозначаемому, но и «требует от адресата лингвокреативных усилий, стимулируя более углубленную, направленную рефлексию над формой и содержанием речи» [3, с. 145]. Использование полисемантичных слов, которые, в свою очередь, провоцируют реципиента на то, чтобы задействовать свои речетворческие способности в процессе декодирования рекламного сообщения, позволяют целевой аудитории подростков и молодежи погрузиться в диалог с адресантом, вступая с ним в определенную игру разгадывания смыслов. Игра, выступающая в качестве основной деятельности, направленной на познание и характерной для юношеского возраста, таким образом является инструментом воздействия, с помощью которого продуцент рекламного текста достигает позитивного и доброжелательного настроения у аудитории в отношении темы, которая в современном обществе считается неприемлемой. Создание комического эффекта провоцирует визуальный ряд, который неразрывно связан с текстом рекламного сообщения.

Следует отметить, что все чаще в рекламе, наряду с традиционными вербальными, используются визуальные метафоры, т. к. они являются более сложным способом кодирования смысла и, следовательно, при правильном декодировании, эффективнее влияют на сознание реципиента. Визуальная метафора зачастую используется в качестве субститута визуальной информации, передавая оценку последствий того или иного социального поведения, бездействия или игнорирования остросоциальных проблем современного общества; она позволяет направлять процесс декодирования сообщения в социальной рекламе, избегая возможные потери смысла. Так, социальная рекламная кампания «Stark sein, Schwäche zeigen!» анонимного онлайн-сервиса консультирования для подростков с проблемами психического здоровья «JugendNotmail» маскирует табуированные темы с помощью визуального ряда. Рекламные тексты направлены на профилактику суицидального поведения, наркомании и насилия в семье; такого рода проблемы адресант рекламы вуалирует как вербально, в виде обобщенно описывающих негативный денотат цитат («*Familien streiten sich halt mal*», «*Das ist nur eine Phase*», «*Anderen geht es viel schlechter*»), так и невербально, с помощью визуальных образов (изображение ремня, как символа наказания детей в неблагополучной семье; веревки — символа акта самоубийства, и шприца, выступающего в качестве обозначения наркотической зависимости). Все вышеперечисленные цитации являются определенными фразовыми штампами, своеобразной попыткой утешить людей, столкнувшихся с той или иной психологической проблемой. Однако такие клишированные фразы, оформленные в рекламном тексте в прямую речь, не способствуют решению проблемы.

Примечательно, что суицидальное поведение, как социальная проблема, характерная для подросткового возраста, маркируется в рекламном тексте эвфемистической перифразой «*eine Phase*», а постановка проблемы насилия в семье оформлена в прямую речь с использованием немецкого наречия «halt» и частицей «mal», благодаря которым продуцент рекламного текста эффективно имитирует разговорную речь, а именно, типичные фразовые штампы, добиваясь при этом эмоционально-экспрессивной окрашенности выражения, что позволяет воздействовать на эмотивную сферу реципиента-подростка и привлечь его внимание к проблеме. Помимо этого, оформленные в прямую речь непрофессиональные советы, направленные на умаление значимости различных проблем психологического характера, имплицитно указывают на то, что реципиенту следует обратиться за помощью к профессионалу, а именно, к организации «JugendNotmail». Графическое представление одного понятия через другое в сочетании с цитацией, приобретающей ввиду своей семантической неопределенности эвфемистический характер, актуализирует в сознании реципиента ассоциации, связанные с актуальными проблемами, на профилактику которых направлена данная социальная кампания.

Необходимо отметить, что, апеллируя к целевой аудитории детей, продуценты текстов социальной рекламы особенно часто прибегают к использованию эвфемистических конструкций. Это обусловлено тем, что дети представляют собой особенно ранимую и эмоциональную социальную группу, в сознании которой еще не закрепились социально ответственные модели поведения. Поэтому социальная реклама, адресованная целевой группе детей, сталкивается с весьма трудной задачей преподнести рекламируемый объект, а именно, модель поведения, так, чтобы реципиент-ребенок был одновременно проинформирован и, в некоторых случаях, вовлечен в деятельность по предотвращению проблемы, но не запуган. Так, центры защиты детей «Die Kinderschutz-Zentren», занимающиеся проблемами психического и физического насилия в семье в отношении детей, облекают такого рода социальные проблемы в цитаты от лиц жертв, направленные на то, чтобы продемонстрировать предполагаемый ход их мыслей и тем самым сократить дистанцию между продуцентом рекламного текста, организации, которая выступает в роли помощника, и адресата: «*Wenn meine Eltern sich streiten, verstecken wir uns*». В данном рекламном тексте немецкий глагол «sich streiten» («ссориться») является эвфемистическим переименованием менее деликатных глаголов, репрезентирующих различные формы бытового насилия. Такой эвфемизм, инкорпорированный в цитату, коррелирует с детским восприятием ситуации и позволяет адресанту более эффективно воздействовать на социальное поведение реципиента-ребенка.

Таким образом, использование эвфемизмов в социальной рекламе, адресованной целевым группам детей и молодежи, направлено на более деликатное информирование реципиента о табуированных в обществе социальных проблемах. Продуценты текстов социальной рекламы

сталкиваются с задачей преподнести адресату актуальные проблемы так, чтобы тот, в свою очередь, разглядел их через призму эвфемистических переименований и смог не только оценить серьезность проблемы, но и скорректировать свое социальное поведение, благодаря более эффективному персуазивному воздействию, которое осуществляется с помощью различных средств эвфемизации, требующих больших когнитивных усилий в процессе развертывания рекламного сообщения. В ходе исследования было выявлено, что перифразы, языковая игра, метафоры, выраженные в рекламном тексте как вербально, так и невербально, цитации, а также заимствования из других языков нередко являются источниками для образования эвфемизмов. Все вышеперечисленные средства эвфемизации позволяют моделировать единственно верное восприятие рекламы адресатом, не прибегая при этом к эксплицитной номинации табуированных в обществе социальных проблем, а также являются вспомогательным инструментом реализации эффективного речевого воздействия.

Литература

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. — Москва: Литература на иностранных языках, 1958. 459с.
2. Гончарова Е. А. Теория и практика стилистического анализа = Theorie und Praxis der Stilanalyse: учеб. пособие для студ. филол. фак. высших учебных заведений / Е. А. Гончарова. — Москва: Издательский центр «Академия», 2010. — 352 с.
3. Гридина Т. А. Лингвокреативные механизмы порождения текста: экспериментальный ресурс языковой игры / Т. А. Гридина // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. — 2016. — Т. 7, № 7. — С. 143–157
4. jucken // Онлайн-словарь DWDS. — URL: https://www.dwds.de/wb/jucken (дата обращения: 06.04.2023).

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

Darya Tupkalo
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Гончарова, д-р филол. наук
daryatupkalo@gmail.com

УДК 811.11

Типология прецедентных высказываний в современной лингвистике текста

Аннотация. Объектом изучения является феномен дискурсивной прецедентности, нацеленный во вновь создаваемых текстах на возникновение у реципиента определенных ассоциативно-смысловых связей с предшествующими ситуативно-речевыми контекстами. Описывается типология прецедентных высказываний на материале малоформатных текстов персуазивной коммуникации.

Ключевые слова: прецедентность, типология прецедентности, прецедентные феномены, прецедентные высказывания, прецедентные тексты, прецедентные имена, прецедентные ситуации.

Typology of precedent statements in modern text linguistics

Abstract. The study focuses on discursive precedence. It is used in brand-new texts to create certain association-based semantic connections with already existing contexts. This article describes the typology of precedent statements based on small texts used in persuasive communication.

Keywords: precedence, typology of precedence, precedent phenomena, precedent statements, precedent texts, precedent names, precedent situations.

Интертекстуальность и тесно связанная с ней интердискурсивность уже долгое время являются одними из ключевых объектов изучения лингвистов. К важнейшим показателям интертекстуальности принадлежат прецедентные феномены — единицы дискурса, регулярно возобновляемые в речи и известные представителям определенного национально-лингвокультурного сообщества.

Впервые понятием «прецедентности» заинтересовались Ю. М. Лотман и Ю. А. Сорокин, однако термины «прецедентный феномен» и «прецедентный текст» в отечественной лингвистике были введены Ю. Н. Карауловым. К прецедентным текстам Ю. Н. Караулов причислял название произведения, имя персонажа, имя автора, крылатое слово и расхожую цитату, которые образуют в подсознании некий стереотип [Караулов, 2010, с. 160].

Вслед за Ю. Н. Карауловым, В. Г. Костомаров и Н. Д. Бурвикова вводят понятие «прецедентного высказывания» и называют его биркой или ярлыком, символизирующим всю ранее созданную другим автором книгу, фильм или спектакль [Костомаров, 1994, с. 74].

Теорией «прецедентности», а также вопросами классификации прецедентных феноменов занимались и занимаются сегодня многие ученые, например, А. Е. Супрун, 1995, Г. Г. Слышкин, 2000, Н. В. Смыкунова, 2003, Л. И. Гришаева, 2004 и другие.

Исследователи И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева приводят, на наш взгляд, наиболее полную классификацию и выделяют в ней следующие виды прецедентных феноменов: прецедентная ситуация, то есть «эталонная» ситуация; прецедентный текст, то есть законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; прецедентное имя, то есть «индивидуальное» имя, связанное с известным текстом, ситуацией или человеком; прецедентное высказывание, то есть «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности» [Захаренко, 1997, с. 83].

Однако данное разделение снимается при лингвистическом анализе целостных текстов, в частности интересующих нас малоформатных текстов персуазивной коммуникации, содержащих речевые сигналы прецедентности. Один и тот же феномен может быть интерпретирован и как текст, и как ситуация, и как высказывание, и как имя в зависимости от того, какой тип референта они обозначают и в каком контексте они употреблены.

Так, например, в описании профиля молодого человека на сайте знакомств (Рис. 1) обращает на себя внимание фраза в предпоследнем абзаце: «*Ich bin nicht Ryan Gosling*», в которой в предикатной позиции использовано имя канадского актера Райана Гослинга, ставшее нарицательным благодаря его приятной внешности и атлетическому телосложению. В данном контексте *Ryan Gosling* является прецедентным именем, служащим для автора текста средством остроумной самоиронии: он противопоставляет себя актеру, возможно, из-за своей неспортивной комплекции.

Рис. 1

Прецедентным именем также может являться название предмета или — как в следующем примере — оружия. В объявлении о продаже дома (Рис. 2) мы видим заголовок «*Keine 08/15 Immobilien*», что свидетельствует о высокой оценке продаваемой недвижимости со стороны автора текста, так как устойчивое числовое выражение *08/15* принято понимать как знак чего-то заурядного, простого, неудобного. Существует несколько объяснений происхождения данной цифровой идиомы, однако все они связаны с названием пулемета марки MG 08/15, использовавшегося во времена Первой мировой войны. С момента внедрения MG 08/15 качество материалов неуклонно снижалось, а частота неисправностей возрастала. Поэтому коллективный автор — немецкие солдаты — словами *„Die Waffe ist 08/15!“*, оценивали низкое качество оружия. В заголовке объявления, представляющего собой по форме оценочное односоставное предложение, речевая единица *08/15* выступает в роли прецедентного имени с отрицанием в атрибутивной функции, которое подчеркивает высокое качество рекламируемой недвижимости.

Рис. 2

В тексте этого объявления автор приводит многочисленные аргументы в пользу приобретения именно этого имущества, и одним из них становится местоположение объекта — коммуна Катариненхерд в земле Шлезвиг-Гольштейн. «*Katharinenheerd ist die Geburtsstadt von Martje Flohrs und ihrem Spruch:* «*Et gah uns wol up unse olen Dage!*»« (нем. *Es gehe uns wohl auf unsere alten Tage*). Собственник дома цитирует слова тоста на нижненемецком диалекте Plattdüütsch, приписываемые Мартье Флор, которая, согласно источникам, произнесла их в возрасте 10 лет перед группой вражеских офицеров во время осады коммуны Тённинг (Tönning) в 1700 году. Справа на слайде можно увидеть вывеску с данным прецедентным высказыванием на доме в деревне Санкт Петер-Ординг (Sankt Peter-Ording) напротив краеведческого музея, связанного с историей всей местности. Это высказывание может здесь считаться и речевым знаком прецедентной ситуации.

Прецедентные тексты нередко используются в объявлениях о смерти (так называемых Traueranzeigen). Например, в демонстрируемом некрологе (Рис. 3) приводятся слова богослова, философа и епископа Гиппона Царского в Нумидии Блаженного Аврелия Августина: (русск. перевод) *«От руки Божьей я получил свою жизнь, под рукой Божьей я созидаю свою жизнь, в руки Божьи я возвращаю свою жизнь».*

Прецедентный авторский текст Аврелия Августина повышает эмпатический потенциал всего объявления, так как выражает религиозное представление о жизни и смерти человека, которое показывает естественность жизненных процессов и возвращение души через смерть к первоначальной точке.

Aus Gottes Hand empfing ich mein Leben.
Unter Gottes Hand gestaltete ich mein Leben.
In Gottes Hand gebe ich mein Leben zurück.
(Augustinus)

In Liebe und Dankbarkeit nehmen wir Abschied von

Hermann Meyer

* 28. 1. 1939 † 4. 3. 2023

In lieber Erinnerung: **Deine Christine**
Deine Kinder **Thomas mit Familie**
Ruth mit Familie
Damaris mit Familie
und alle Verwandten

Uehlfeld

Die Beerdigung findet am Samstag, dem 11. März 2023, um 14.00 Uhr auf dem Friedhof in Uehlfeld statt. Von Blumenspenden bitten wir Abstand zu nehmen.

Рис. 3

В следующем лаконичном описании профиля на сайте знакомств (Рис. 4) содержится интересный пример такого интертекстуального сигнала как прецедентная ситуация: мужчина, его автор, использует субстантивированное причастие прошедшего времени *“Ungeimpft”*, за которым стоит прецедентная ситуация — в период пандемии общество разделилось на два лагеря: тех, кто поддерживает прививки, и тех, кто против них. Очевидно, что это слово, отмеченное кавычками, демонстрирует отношение мужчины к данной теме, который, судя по всему, принадлежит к антиваксерам и, безусловно, хочет найти в потенциальном партнере единомышленника.

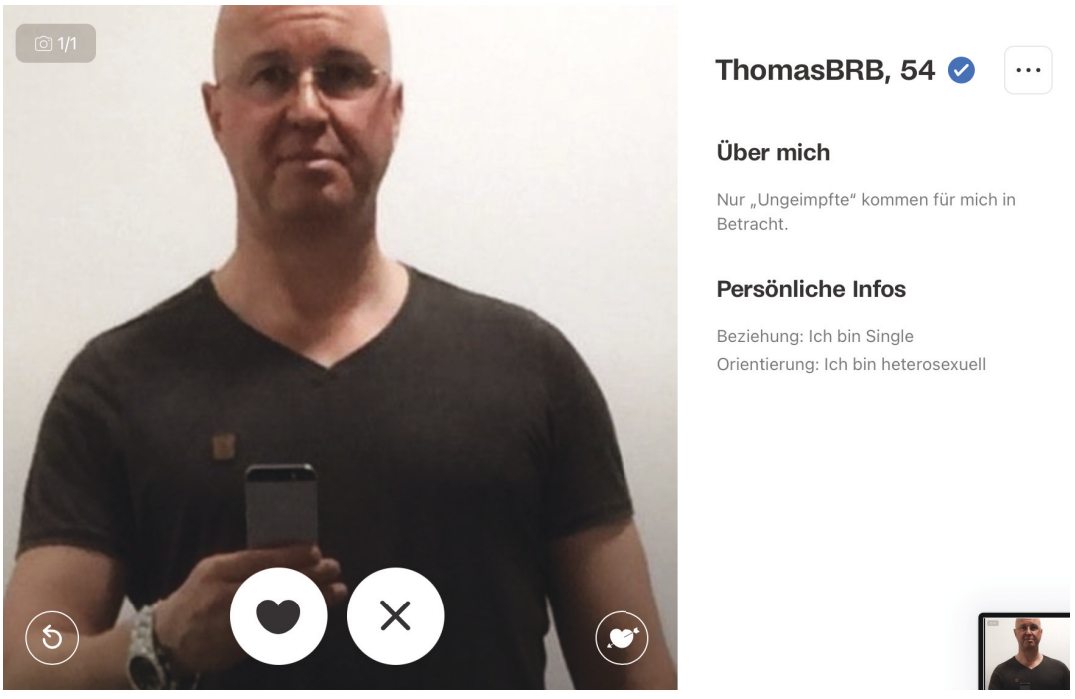


Рис. 4

Прецедентные ситуации могут реализовываться в малоформатных текстах и невербально. Например, в объявлении о поиске нового дома для своих питомцев (Рис. 5) автор прикрепляет к тексту сообщения фотографию двух кошек, удобно расположившихся на освещенном солнцем диване. Фотография является в данном случае визуализацией невербальной прецедентной ситуации, поскольку идеальный для домашних питомцев образ уюта, передаваемый через изображение, знаком каждому. Прецедентная ситуация включена в контекст поиска новых, «идеальных» хозяев для животных и имеет вербальную опору в тексте, что свидетельствует о полимодальном характере всего дискурса объявления.

Рис. 5

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в различных типах малоформатных текстов персуазивной коммуникации встречаются все типы прецедентных феноменов, называемые в их современных классификациях. Они органично встраиваются в семантику и структуру принимающего их текстового целого и активизируют ментальную и психологическую сферы восприятия и понимания текста реципиентом.

Литература

1. Гришаева Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) // Феномен прецедентности и преемственности культур. Воронеж; 2004. С. 15–46.
2. Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б., Багаева Д. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Филология. Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. 1997. С. 82–103.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. Вып. 1. 1994. С. 73–76.
5. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва: Academia. 2000. 128 с.
6. Смыкунова Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому языку как иностранному. Дис. ... канд. пед. наук. Москва 2003. С. 52.
7. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. Вып. 6. 1995. С. 17–29.

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

Nadezhda E. Andreeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Е. Лукина, канд. филол. наук
na8206295@gmail.com

УДК 811.133.1

Инклюзивная орфография современного французского языка

Аннотация. Рассматривается феномен инклюзивной орфографии в современном французском языке. Акцентируется внимание читателя на основных моментах истории вопроса, раскрываются принципы функционирования новой графики, отмечаются её характерные особенности, приводятся примеры её реализации в письменной речи. Представлен краткий обзор нового лингвистического явления с теоретической и практической точки зрения.

Ключевые слова: инклюзивная орфография, гендерная нейтральность, принципы новой графики, специальные типографские знаки.

Gender-inclusive spelling in modern French

Abstract. The article addresses the phenomenon of gender-inclusive spelling in modern French. It focuses on the milestones in the history of the issue, reveals the operating principles of the new orthography, outlines its characteristic features and provides examples from written speech. The article presents a short overview of the new linguistic phenomenon from a theoretical and practical perspective.

Keywords: gender-inclusive spelling, gender neutrality, principles of new orthography, special typographical symbols.

Инклюзивная орфография представляет собой сознательную попытку носителей языка внести изменения в отдельные аспекты грамматики французского языка, что обусловлено современными тенденциями французского общества к гендерному равенству. Появление данного лингвистического феномена непосредственно связано с изменениями, происходящими в мире: стремлением к гендерной нейтральности, что подразумевает одновременное упоминание обоих гендеров (мужского и женского), а также признание всех других возможных гендерных идентичностей, в т. ч. небинарных и неопределённых.

В основе инклюзивного реформирования языка лежит гипотеза лингвистической относительности Сепира — Уорфа, где язык есть продукт общества, т. е. все социальные изменения обязательно находят выражения в языке [Гриценко, 2007, с. 38–39]. Расцвет феминистского движения в 60–70-е гг. XX в. способствовал первой феминизации французского языка, доказательством тому служат циркуляры 1986 и 1998 гг. Документы представляют собой свод правил о феминизации профессий, должностей, титулов и званий во французском языке [Circulaire, 1986, p. 4267; Circulaire, 1998, p. 3565]. Дальнейшее развитие общества по пути расширения границ толерантности вдохновило Высший Совет по вопросам гендерного равенства на создание в 2015 г. «Практического руководства по общению без гендерных стереотипов». Создатели пособия стремились сменить траекторию развития французского языка: не просто феминизи-

ровать язык с целью сделать более видимым «женское» в языке, а способствовать эволюции языка в сторону гендерной нейтральности, цель которой одновременно как размыть гендерные категории языка, так и отразить все существующие гендеры — отказаться от понимания гендера как бинарной категории. В настоящее время французское общество находится в стадии размышления: принимать или не принимать новый феномен. С 2017 г. инклюзивная орфография то вводится в язык, то отвергается французским обществом. Последним проявлением движения французского языка по пути инклюзивной орфографии стало внесение в октябре 2021 г. гендерно-нейтрального местоимения *iel* в онлайн-версию словаря Le Robert.

Стоит отметить, что, несмотря на то, что сейчас инклюзивная орфография регулярно представлена в основном в печатных изданиях оппозиционных сообществ, феминистской прессе, публикациях, поднимающих различные социальные проблемы, её популярность во французском обществе постепенно растёт. Следует заметить, что мемориальные таблички у мэрии Парижа выгравированы в гендерно-нейтральном стиле.

Постепенное проникновение гендерной инклюзии в язык нельзя оставить без внимания. Новое лингвистическое явление нуждается в детальном изучении. Так, основными принципами инклюзивной графики признают:

— принцип близости — согласование имени прилагательного / причастия в роде и числе с ближайшим к нему именем существительным / местоимением вопреки закону традиционной грамматики, согласно которому «мужской род доминирует над женским». Имя прилагательное / причастие, относящееся к двум и более существительным / местоимениям разного рода, употребляется во множественном числе мужского рода, т. к. мужской род признаётся нейтральным, общим для обоих родов:

Nous invitons **toutes** (f) **celles** (f) et **ceux** (m) pourqui... [Jef Klak, 20.11.22]

В традиционной грамматике: «Nous invitons **tous** (m) celles et ceux pour qui… »

— принцип количества — при обращении к смешанной аудитории выбор рода слова зависит от большинства представителей того или иного гендера. Так, например, сторонник использования инклюзивной орфографии, обращаясь к группе из 9 представителей женского пола и 1 представителя мужского пола, может использовать форму женского рода как общую для обоих гендеров. Снова наблюдается отказ от принципа традиционной грамматики «мужской род доминирует над женским», согласно которому мужской род объединяет оба гендера.

— алфавитный порядок — определяет аффикс какого рода будет первым, а какой — вторым [Perrier, 2021, pp. 221–222].

Les animat**e**urs et animat**r**ices du Toxic tour…[Après la révolution]

При этом стоит отметить, что при обращении к аудитории (слушателям/читателям), первым упоминают существительное женского рода, даже если такое употребление противоречит принципу алфавитного порядка.

…l'affaire de **toutes** et **tous** [alteregaux.org]

Таким образом, перед приверженцами новой орфографии стоит цель направить язык в сторону гендерной нейтральности. Выделяют пять основных направлений реализации данной программы.

1. Сторонники инклюзивной орфографии предлагают заменить общеизвестные местоимения новыми, не идентифицирующими гендер. Например, вместо *il* и *elle* использовать *iel* (*iels / ielles* для множественного числа), *ceux* и *celles* объединить в *celleux*, *tous* и *toutes* в *toustes*.

…quand **iels** demandaient un cerfa de régularisation [Jef Klak, 20.11.22]

Pour **celleux** qui aiment les œufs... [Elle. Elle à table, 08.03.23]

… nous avons besoin du soutien de **toustes** [toustesencolo.fr]

2. Последователи новой орфографии рекомендуют избегать гендерно-окрашенной лексики, подбирать нейтральные эквиваленты. Так, например, вместо *les Palestiniens* употреблять гендерно-нейтральное *le peuple palestinien.*

...des crimes de l'État d'Israël contre **le peuple palestinien** [Acta.Zone, 07.03.22]

3. Инклюзия предполагает использование дублетов. Они особенно распространены в устной форме речи.

...des **militants** et **militantes** des droits, des **acteurs** et **actrices**...[r2 2, октябрь 2022]

4. В инклюзивном письме применяют специальные типографские знаки для синхронного указания на оба гендера (мужской и женский), а именно: дефисы, скобки, срединные точки, простые точки, косая черта, заглавные буквы. Наиболее частотным средством выражения инклюзии является срединная точка.

...des **militant-e-s**, artistes et journalistes **banlieusard-e-s** réagissent... [Mouvements, 05.06.**2009**]

Abonnez-vous et vos **ami(e)s** à ChériBibi... [Chéribibi]

…les **travailleurs·ses** sont certes, dans leur quasi-totalité, **opposé·es** à la contre-réforme / la plupart des **nouveaux·lles député·es LFI**... [Contretemps, март 2023]

…**chercheur.euse.s, étudiant.e.s** ou **habitant.e.s** d'un quartier...” [r2 2]

Cette analyse … aboutit à une opposition **hommes / femmes**… [Cahiers du genre, февраль 2022]

L'association Après la révolution a organisé la présentation publique des travaux des **étudiantEs** de l'atelier... [Après la révolution]

В отдельных случаях можно наблюдать отказ от использования излишней пунктуации. В таком случае появляются слитные суффиксы, одновременно обозначающие как мужской, так и женский род.

les **animateurices** de la réunion [Cahiers du genre, ноябрь 2022]

5. Функцию гендерной инклюзии также может выполнять детерминатив, стоящий перед именем существительным. Имеются ввиду имена существительные, не меняющие аффикс при обозначении лиц обоих полов (noms épicènes) [Perrier, 2021, pp. 219–221].

Comme **tout.e** bon.ne petit.e **journaliste**... [La Brique, 26.06.19]

На сегодняшний день на основе первичного анализа 22 источников, содержащих новую орфографию, можно сделать следующие выводы.

1) Инклюзивная орфография во французском языке представлена главным образом в независимых журналах и газетах, сайтах организаций, изучающих социальные и политические проблемы современного общества и участвующих в борьбе против них, изданиях левого толка, феминистской прессе, изданиях, сайтах ассоциаций, призывающих к экоответственности.

2) Гендерно-нейтральные неологизмы только набирают популярность: представлены только в 1/3 изученных материалов.

3) Срединная точка — символ инклюзивной орфографии (встречается в 73 % изученного материала), простая точка и дефис можно наблюдать в 23 % изученного материала. Наименее распространённое средство выражения инклюзии на письме — косая черта (встречается в одном источнике, фрагментарно).

Постепенно проникая в язык, инклюзивная орфография становится объектом многих социальных дискуссий. Говорит ли она о большей толерантности/ гуманности современного французского общества или же свидетельствует о крайностях, доведённых до абсурда? Способствует ли она большей адресности текста, чёткости в понимании, о какой социальной категории пишет автор, к кому обращается, или, наоборот, загромождает текст, делает его трудночитаемым? Пока сложно ответить на эти и другие вопросы, понятно только одно — к новому лингвистическому явлению стоит относиться с осторожностью, с тем, чтобы избежать курьёзов вроде обращения Президента Э. Макрона к мужской сборной по футболу с использованием указательных местоимений *celles* et *ceux* или трансформации гендерно-нейтральных слов в гиперссылки типа *cher.es*. [Bruillard, 2020, pp. 90–92].

Нельзя игнорировать актуальную тенденцию внедрения инклюзивной орфографии во французский язык. Данное явление нуждается в изучении, как с точки зрения социологии, так и с точки зрения лингвистики. В свою очередь, задача нашего исследования — сугубо лингвистическая — выявить гендерные особенности имён существительных и местоимений в инклюзивной орфографии современного французского языка, определить их статус и функциональную значимость.

Литература

1. Гриценко Е. С. Становление гендерной лингвистики в контексте общего развития науки о языке: учебное пособие для студентов и аспирантов. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. — 121 с.

2. Bruillard E. L'Ecriture inclusive ouvre des liens surprenants. Réflexions en didactique de l'informatique. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation. — Vol. 27. — 2020. — P. 89–101.
3. Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Journal officiel de la République française. Mars 1998. — 3565 p.
4. Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Journal officiel de la République française. Mars 1986. — 4267 p.
5. Perrier G. Réflexions et propositions concrètes pour une écriture non sexiste dans les revues académiques. Cahiers du Genre. — Vol. 70. — No. 1. — 2021. — P. 215–224.

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

Sofya O. Antoshina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Терещук, канд. филол. наук
sofya.antosha@gmail.com

УДК 811.134.2

Языковые особенности перевода на спанглиш 1-й главы романа «Дон Кихот»

Аннотация. Приводится анализ гибридной языковой разновидности — спанглиша — лингвистического феномена, возникшего в результате взаимодействия испанского и английского языков. Исследуется перевод 1-й главы романа «Дон Кихот» на спанглиш, выполненный американским писателем и лингвистом И. Ставансом. На примере перевода анализируются характерные особенности процессов, отмечающихся при языковых контактах, — смешение лексических и грамматических единиц, калькирование.

Ключевые слова: испанский язык, спанглиш, английский язык, калькирование, языковой контакт.

Linguistic features of Spanglish translation of the 1st chapter of the novel 'Don Quixote'

Abstract. The article analyzes Spanglish as a hybrid linguistic variety that appeared as a result of interaction of Spanish and English languages. The article discusses the translation of the 1st chapter of the novel 'Don Quixote' into Spanglish made by Ilan Stavans, an American writer and linguist. His translation is used to obtain evidence on the processes underlying linguistic contacts — lexical and grammatical mixing and calquing.

Keywords: Spanish, Spanglish, English, calquing, language contact.

Контакт между людьми, говорящими на разных языках, может иметь самые разные результаты. В некоторых случаях заимствуется всего несколько лексических единиц, в других могут образовываться новые языки. Результаты такого контакта различаются в зависимости от нескольких факторов, включая продолжительность и интенсивность контактов, типы социальных, экономических и политических отношений между ними, функции, которым должна служить коммуникация, и степень родства между языками. Практически все языки в тот или иной момент подверглись влиянию контактов, что привело к различной степени передачи черт от одного к другому [2, с. 307].

Ситуации, связанные с географической близостью между различными языковыми сообществами и распространением особенностей между языками, создают так называемые гибридные языки. Примером может служить спэнглиш.

Это способ коммуникации, в котором смешиваются, меняются местами и чередуются слова и фразы как из испанского, так и из английского языков. Он произошел из-за потребности в общении, культурного фона и силы привычки.

Определение спэнглиша как отдельного языка вызывает массу споров. Многие политики и ученые утверждают, что переключение кодов и заимствование слов происходит и в других сообществах, где взаимодействуют два языка, и с социолингвистической точки зрения нет такого языка как «спэнглиш», и его можно рассматривать исключительно как способ слэнгового общения [1, с. 69]. Однако быстрорастущее испаноязычное сообщество в США создает свою собственную социокультурную среду, способствует интенсивной ассимиляции испанского и английского языков. Иммигранты первого поколения говорят в основном по-испански, второе поколение двуязычно, а третье поколение испытывает серьезные проблемы с пониманием языка — именно тогда спэнглиш становится актуальным.

Вопросу развития спэнглиша как средства коммуникации отводится большое место в работах И. Ставанса, мексиканско-американского писателя и академика. Ставанс является автором монографии «Spanglish: The Making of a New American Language», посвященной гибридной форме общения, объединяющей испанский и английский языки. По концепции, сформированной автором, язык — это постоянно развивающаяся система, которую невозможно заключить в рамки лексического словаря. Спэнглиш до сих пор остается лишь устным средством общения, и его орфография не имеет кодифицированной нормы, однако Ставанс в своей монографии предлагает письменный перевод на спэнглиш 1-й главы произведения Мигеля де Сервантеса «Дон Кихот». Ставанс утверждает, что наравне с другими полноформатными переводами произведения Сервантеса должна существовать и графическая версия «Дон Кихота» на языке поколения, чья культура является результатом новой метисации. Работа не отражает реальную речь людей, скорее — это искусственный конструкт, созданный переводчиком, чтобы продемонстрировать возможное развитие спэнглиша в письменной интерпретации.

При переводе Ставанс сталкивается с проблемой лексического, грамматического и синтаксического строя спэнглиша: происходит адаптация лексических единиц или фразовых составляющих из одного языка в другой. Существительные составляют наиболее распространенную категорию английских заимствований в тексте, но многие глаголы также претерпели процесс испанизации. Большинство английских глаголов приобретают аффиксы, употребляющиеся в испанском языке — происходит процесс полукалькирования — корневая морфема остаётся английской, но к ней прибавляется испанская флексия: to remember (англ.) — acordarme (исп.) — remembrearme (спэнглиш) [3, с. 68]. Кроме того, отмечается процесс образования причастий, таких как «awakeado» (гл. awake (англ.) + испанское окончание — ado) [5, с. 1]. Эти примеры орфографически адаптированы к нормам испанского языка.

Происходит адаптация слова из одного из языков при этом одновременно накладывается фонология другого. Например, происходит фонологическая адаптация английского слова «speech» — помимо упрощения гласных в корне, появляется протетический гласный «е», который облегчает произношение группы согласных звуков в начале слова, образуется слово «espich» [5, с. 1]. Другим примером может служить использование слова «cuarers» вместо английского «quarters» или испанского «cuartas» [5, с. 1]. Также происходит еще один из процессов морфологических изменений, при котором распределение фонем изменяется либо путем добавления новых, либо путем реорганизации существующих, как, например, в лексеме «placete» — добавление конечного «te» делает английское слово «place» более соответствующим испанской морфологии [5, с. 1].

Структуры английского и испанского языков различаются во многих грамматических аспектах. Как правило, переключения с одного языка на другой происходят в нейтральных точках внутри предложений, поэтому грамматические правила обоих языков остаются неизменными. При переводе Ставанс прибегает к уподоблению грамматических структур каждого языка

между собой, поддерживает грамматические правила, следуя линейному порядку как в английском, так и в испанском языках.

В своих исследованиях Ставанс отмечает, что многие существительные и глаголы «перекручены» — в этом прослеживается логика, которая зависит от фона говорящих [4, с. 259]. Его перевод «Дон Кихота» несет в себе оттенки, связанные как со структурой нового языка, так и с мыслительными характеристиками переводчика, именно поэтому исключений предостаточно. Ни одна теория не может исчерпывающе предсказать каждый допустимый случай переключения кода с испанского на английский. Предложенные Ставансом шаблоны чередования между испанским и английским языками демонстрируют структурированную согласованность, все еще оставляя место для вариаций.

Литература

1. Дегтяренко Л. В. Феномен появления заимствований в испанском языке. Спэнглиш // Культура народов Причерноморья, 2007, с. 68–71
2. Кибрик А. Е. Введение в науку о языке. Под ред. О. В. Федоровой и С. Г. Татевосова. Москва: Буки Веди, 2019, с. 307–309.
3. Ушаков Д. А. «Спанглиш» как лингвистический феномен в условия англо-испанского двуязычия в США: Современное педагогическое образование, 2015, с. 68.
4. Stavans I. Spanglish: The Making of a New American Language. New York: Harper Perennial, 2004. 288 p.
5. Stavans I. Don Quixote de La Mancha (I), 2002 [Электронный ресурс], URL: http://www.cuadernoscervantes.com/art_ 40_quixote.html

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

Daria A. Astapenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Е. Лукина, канд. филол. наук
darihaze@yandex.ru

УДК 133.01

Заимствования в современном французском студенческом арго

Аннотация. Изучаются заимствования в современном французском студенческом арго. Актуальность данной темы обосновывается повышенным интересом отечественных и зарубежных лингвистов к изучению использования заимствований как одного из словообразовательных механизмов в разговорном языке французской молодежи. В ходе нашего исследования была изучена история сленга во французском языке как социолингвистического явления, этапы его становления, функции, а также причины появления иноязычных заимствований во французском языке и их виды. На материале текстов публикаций и комментариев в социальных сетях, а также используя анкетирование франкоязычных информантов, мы отобрали 51 лексическую единицу, наиболее часто используемую представителями французской студенческой среды. Результаты нашего исследования показали, что большинство употребляемых заимствований являются англицизмами и арабизмами, что обусловлено глобализацией английского языка и большим количеством иммигрантов. Наиболее распространенными темами среди студентов являются темы межличностных отношений, дружбы, внешности и характера, денег, университетской деятельности и работы, а также интернета.

Ключевые слова: заимствование, французское арго, студенческий сленг, словообразование, французский язык.

Borrowings in modern French student argot

Abstract. The article analyses borrowings in modern French student argot. The relevance of this topic is due to an increased interest of Russian and foreign linguists to the use of borrowings by French youth as one of the word formation mechanisms in spoken French. The research focused on the history of French slang as a sociolinguistic phenomenon, the stages of its formation, functions of slang, its types and reasons for foreign-language borrowings in French. We used social media publications and comments as well as the results of a questionnaire for French-speaking informants to select 51 words and expressions most popular among French students. The results of our research have shown that most of the borrowings are Anglicisms and Arabisms, which is explained by globalization of the English language and a large number of immigrants. The most popular topics among students are interpersonal relationships, friendship, appearance and character, money, university, work, and the Internet.

Keywords: borrowing, French language, student slang, French argot, word formation.

Французский язык, как и любой другой, постоянно подвергается различным изменениям. В свою очередь, лексический запас языка расширяется за счет новых лексических единиц. Одним из способов пополнения активного словаря носителей французского языка является арго. В словаре Le Petit Robert термин «арго» определяется как «лексика и языковые привычки, характерные для замкнутой среды, некоторые слова из которых переходят в общий язык» [словарь « Le Petit Robert »] [перевод наш]. Первые письменные свидетельства использования арго датированы XV в. в балладах Франсуа Вийона, французского поэта позднего Средневековья, который в своих произведениях использовал преимущественно воровской жаргон. С течением времени и разделением общества на слои новые слова и выражения входили в обиход и становились отличительными лексическими знаками той или иной сферы деятельности. Так, основной функцией арго в языке была функция опознавательная, позволяющая определенным группам людей, связанных одной профессией или деятельностью, общаться на «своем» языке, подчеркивая принадлежность к отдельной касте или особой субкультуре.

В середине XX в. арго выходит за пределы языка субкультур и, учитывая динамичный характер и тенденцию к постоянным изменениям, становится общеупотребительным субъязыком различных слоев населения. Постепенно культура общения арготизмами в узких кругах становится массовой, многие слова и выражения закрепляются в повседневной речи франкоговорящих людей, независимо от их профессиональной и социальной принадлежности. После того, как арго утратило свою «защитную» или «опознавательную» функцию, сленговые выражения постепенно становились неотъемлемой частью повседневной разговорной речи.

В структуре общества выделяется несколько социально-демографических групп, одной из которых является молодежь. В социолингвистике существуют различные подходы, в рамках которых предлагаются те или иные определения данной социальной группы. Мы вслед за советским и российским социологом И. С. Коном будем рассматривать молодежь как «социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [Кон, 1986]. Возрастной аспект в данном определении является важным с точки зрения изучения языка молодежи, так как представители каждого поколения имеют свои лексические особенности употребления языка.

В данной статье наше внимание направлено на такую социальную группу, как студенты. Известно, что студенчество, как социальная группа общества возникла в Европе в XII в., когда появились первые университеты. Несмотря на неоднородность в социальном и возрастном плане, студенты любых стран и университетов объединены фактором общей деятельности, общности интересов, образом жизни. Международные обмены, языковые стажировки и практики, а также общение со сверстниками других национальностей обуславливают наличие иноязычных заимствований в активном словаре французских студентов.

Согласно результатам исследований отечественных лингвистов В. М. Аристовой и О. В. Высочиной, мы можем отметить и другие причины иноязычных заимствований: необходимость

в наименовании новых предметов или понятий — сюда относят заимствования, которые используются для номинации реалий лингвокультуры-источника; исторические контакты народов — влияние культуры одного народа на культуру другого создают наличие определенного рода двуязычия; распространение моды на иностранные слова, а также тенденция молодежи к экономии языковых средств; интерес к изучению того или иного иностранного языка, и, как следствие, формирование интернационального жаргона [Высочина, 2001; Аристова, 1978].

Для того, чтобы носители принимающего языка могли в полной мере использовать заимствованные лексические единицы, каждому слову или выражению необходимо пройти определенный путь постепенной ассимиляции. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных лингвистов У. Вайнраха, В. М. Аристовой и Э. Хаугена, изучающих вопрос ассимиляции заимствований, существует три этапа постепенной ассимиляции заимствованных лексических единиц: на первом этапе заимствованное слово является изолированным, лексемы, только что пришедшие в язык, часто используются для номинации понятий и реалий «чужой» действительности; на втором этапе заимствованное слово начинает употребляться для обозначения реалий действительности языка-реципиента; на третьем этапе происходит усвоение иноязычных слов носителями принимающего языка, вследствие чего элемент инородности исчезает.

Существует несколько подходов к классификации заимствований. В данной статье мы будем придерживаться классификации отечественного лингвиста и филолога Е. А. Войновой, которая систематизировала заимствования по трем типам: собственно-заимствованные слова — данный тип заимствований употребляется только в тех случаях, когда из иностранного языка заимствуют значение и звуковую оболочку слова, которая может не быть точным фонетическим соответствием имитируемого слова, однако, настолько близким к нему, что тот факт, что слово произошло от другого *(partenaire — partner),* не вызывает сомнений*;* калькирование — вид заимствования, при котором используется структурная модель чужого слова, и по этой модели строится новое слово с помощью аналогичных по значением морфем заимствующего языка *(hautparleur — loudspeaker)*; семантические заимствования *(grate-ciel — skyscraper)* [Войнова, 1991].

В ходе нашего исследования с помощью мобильных приложений Tandem и Tinder были опрошены представители французской молодежи, относящиеся к студенческой среде, учитывая их место рождения и место жительства, возраст и социальный статус. Для того, чтобы проследить статистику наиболее употребляемых заимствованных лексических единиц, мы провели анкетирование франкоязычных студентов, проживающих и обучающих в разных регионах Франции. Наше анкетирование прошли 17 человек, где они должны были указать свой возраст и место учебы (рис. 1) и отметить те слова или выражения (рис. 2), которые они знают и используют в повседневной студенческой жизни.

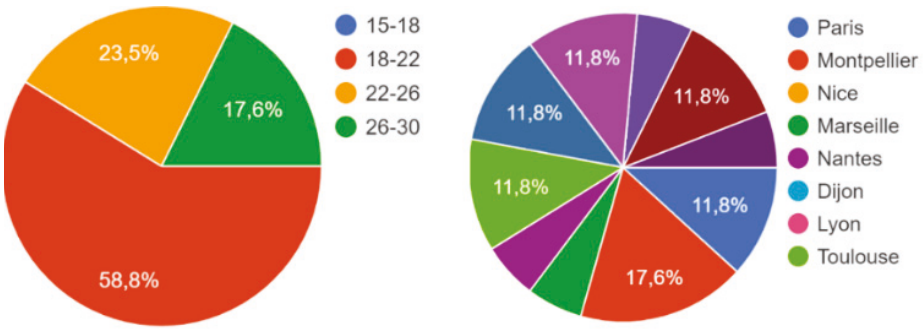


Рис. 1. Возраст и место учебы французских студентов, прошедших опрос

На данном рисунке мы видим, что большинство анкетируемых носителей французского языка — студенты в возрасте от 18 до 22 лет, проживающие в городах Монпелье и Париж.

На рис. 2 мы можем видеть, что наиболее употребительными словами являются следующие заимствования: *crush, kiffer, follow, weekend, job, cool, look, toxic, cash*, *boss, challenge, dead*.

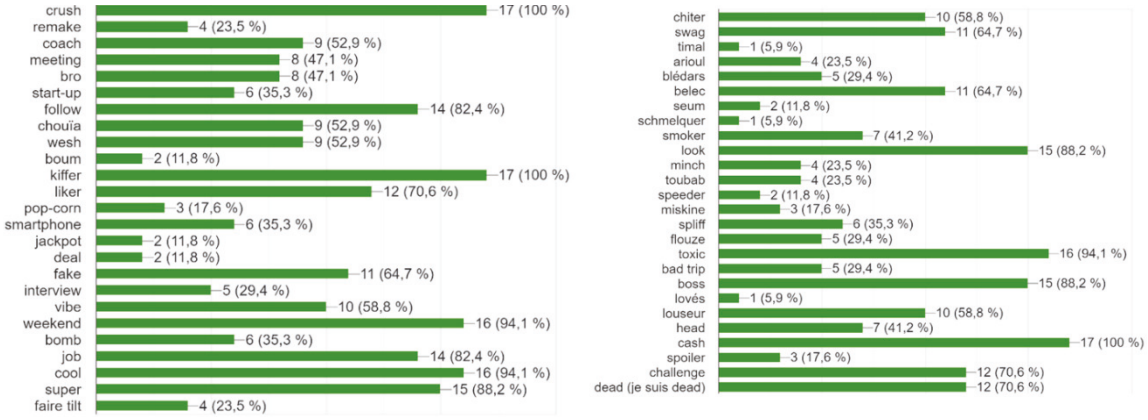


Рис. 2. Слова, используемые анкетируемыми носителями французского языка

Далее мы условно разделили употребляемые лексические единицы на тематические группы и классифицировали их по географическому признаку, а именно — из какого языка или диалекта заимствована та или иная лексическая единица (рис. 3).

Рис. 3. Классификация заимствованных лексических единиц по тематическому и географическому признакам

Согласно результатам нашего опроса, мы можем сделать вывод, что большинство заимствований являются англицизмами и арабизмами, что обусловлено, с одной стороны, глобализацией английского языка, и иммиграцией, с другой стороны — североафриканские диалекты арабского языка играют важную роль в формировании студенческого французского арго. Наиболее распространенными темами общения среди студентов являются темы, связанные с работой и университетской жизнью, межличностными отношениями, описанием качеств и внешности, а также междометия и лексемы, связанные с интернет-языком.

Таким образом, иноязычные заимствования являются одним из часто используемых словообразовательных механизмов французского студенческого арго, что обусловлено экстралингвистическими факторами, такими как международный студенческий обмен, тенденция молодежи к использованию иноязычных слов, а также глобализация английского языка и большое количество иммигрантов.

Литература

1. Аристова В. М. Англо-русские языковые контакты (англицизмы в русском языке). Ленинград, 1978. С. 4.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 162 с.
3. Войнова Е. А. Лексикология современного английского языка: учебник / Е. А. Войнова. — Москва: Просвещение, 1991. — 163 с.
4. Высочина О. В. Понимание значения иноязычного слова: Психолингвистическое исследование: дис.… канд. филол. наук: 10.02.19; Воронеж. гос. ун-т. — Воронеж, 2001. — 183 с.

5. Кон И. С. Молодежь// Большая советская энциклопедия. — Москва: 3-е изд. Т. 16, 1986. — 478 с.
6. Robert Paul. Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. — P.: Le Robert, 1991. — 2837 p.

Балутина Александра Викторовна
Российский государственный гидрометеорологический университет
Санкт-Петербург, Россия

Alexandra V. Balutina
Russian State Hydrometeorological University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. В. Варзинова, канд. филол. наук
sashabalutina@yandex.ru

УДК 811.133.1

Культурологический сопоставительный анализ фразеологизмов тематической группы «Дни недели» во французском и русском языках

Аннотация. Исследование посвящено сопоставительному анализу фразеологизмов с наименованием дней недели в русском и французском языках. В качестве материала были взяты фразеологические единицы с номинациями дней недели. Сопоставление проводилось на основе методики Н. Н. Кирилловой. Объектом исследования также стали поверья и приметы, связанные с днями недели.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, сопоставительный аспект, примета, поверье, суеверие, дни недели.

Culturological comparative analysis of phraseological units of the thematic group 'days of the week' in French and Russian

Abstract. The reported research is a comparative analysis of phraseological units with names of weekdays in Russian and French languages. The linguistic data for our research are the names of the days of the week. The comparison was based on N. N. Kirillova's methodology. Among other things, the research also focuses on beliefs and superstitions related to the days of the week.

Keywords: phraseology, phraseological units, comparative aspect, superstition, belief, omen, weekdays.

В современном языкознании отмечается рост интереса лингвистов к изучению лингвокультурологического аспекта фразеологии, выявляющего мировосприятие, ментальность, паттерны мышления определенного этноса. Также наблюдается возрастающий интерес к сопоставительной фразеологии. Именно в сфере фразеологии лежит ключ к пониманию менталитета определенного этноса.

Объектом нашего исследования является тематическая группа фразеологизмов «Дни недели» во французском и русском языках, а предметом — культурный код, репрезентирующий образы дней недели и их семантика. Нами была сделана сплошная выборка из французско-русских, русских и французских фразеологических словарей [Телия, 2006, Виноградова, 2013, Гак, 2006, Rey, Chantreau, 2005]. Целью данной работы является комплексное изучение французских и русских фразеологических единиц (далее — ФЕ), включающих названия дней недели, на основе методики сопоставления фразеологизмов Н. Н. Кирилловой [Кириллова, 2003]. Данный лингвист приводит классификацию межъязыковых фразеологических соответствий, выделяя при этом 10 типов соотношений плана выражения и плана содержания ФЕ: 1) эквиваленты,

2) варианты, 3) омонимы, 4) паронимы, 5) векторные, 6) типолого–идентичные, 7) синонимы, 8) антонимы, 9) энантиосемичные, 10) идиоэтнические фразеологизмы [Кириллова, 2003]. Сравнительный фразеологический анализ на основе данной методики уже был успешно проведен В. В. Варзиновой, Л. Е. Травиной на материале ФЕ с названиями погодных явлений в русском и французском языках [Варзинова, Травина, 2019].

Приведем примеры межъязыковых фразеологических соответствий тематической группы ФЕ «Дни недели», используя терминологию Кирилловой.

К межъязыковым фразеологическим синонимам относятся «tel qui rit vendredi — dimanche pleurera» и «кто в субботу смеется — в воскресенье плакать будет», имеющие общее значение «смеётся тот, кто смеётся последний». Также, «C'est pas tous les jours le dimanche» (букв. Не все дни как воскресенье) и русское — «Не всё коту масленица». Общее значение «счастливый день» выражено в этих фразеологизмах разными лексемами — «воскресенье» во французском и «масленица» в русском. Русская ФЕ «после дождичка в четверг», передающая ироничное значение «никогда» является межъязыковым фразеологическим синонимом по отношению к французским фразеологизмам «la semaine de quatre/ de trois jeudi» — букв. неделя с четырьмя/ тремя четвергами и «mardi, s'il fait chaud» — букв. во вторник, если будет тепло.

Фразеологическими эквивалентами являются французский фразеологизм «du dimanche» — и русский «выходной» (например, о платье). Близким фразеологизмом является выражение «se mettre en dimanche» — принарядиться.

Интересны для рассмотрения аутентичные ФЕ, встречающиеся только в одном из рассматриваемых языков. Именно они позволяют наиболее наглядно увидеть различия между двумя культурами. Рассмотрим некоторые примеры идиоэтнических фразеологизмов, которые характеризуются оригинальными значениями и не имеют аналогов в другом рассматриваемом языке. Например, французские ФЕ, как «être né le samedi» или «chauffeur du dimanche» — скверный водитель (букв. воскресный водитель), «ce n'est pas mardi gras aujourd'hui» — ирон. «чего ты вырядился будто на карнавал?» («mardi gras» — последний день карнавала перед постом).

В ходе нашего исследования было выявлено, что отдельную значительную часть ФЕ с компонентом дней недели в обоих рассматриваемых языках занимают ФЕ, обозначающие церковные праздники. Чистый понедельник, Страстной четверг, Чистый четверг, Великий четверток, Светлое воскресение, Фомино воскресенье, Прощёное воскресенье и Вербное воскресенье и многие другие — в русском языке. Во французском их количество гораздо меньше: Mercredi des Cendres — первый день поста, Le jeudi saint — святой четверг, предшествующий Пасхе, Vendredisaint — страстная пятница, Samedi saint — канун Пасхи, Dimanche des laitages — сыропустная неделя. На основе фразеологических словарей нами был сделан вывод, что во французской культуре такие фразеологизмы сохранились в гораздо меньшем количестве, чем в русской.

Для глубокого понимания лингвокультурных стереотипов и коннотаций, связанных с днями недели, нами было проведено исследование устойчивых суеверных представлений с компонентом дней недели. Ход нашего анализа представлен в статье [Балутина, Варзинова, 2022]. Приведем небольшой пример нашего анализа на примере понедельника, воскресенья и субботы.

Понедельник традиционно связан в сознании русского человека с провалом, трудностями. «Нельзя начинать новое дело в понедельник, иначе потерпишь крах» — гласит известная русская примета, которая очень близка к французской «faire le lundi c›est pleurer toute la semaine», букв. делать что–либо в понедельник — значит плакать всю неделю). Также суеверное представление о пагубности понедельника репрезентирует русское выражение «понедельник — день тяжелый» эта ситуация выражена во французском ФЕ «ça va comme un lundi». Однако в некоторых французских поверьях понедельник, наоборот, воспринимается как удачный день. «В понедельник хорошо отправляться в путь. Этот день способствует также прибыли и богатству». Мы выявили, что понедельник обладает двойственной коннотацией во французском языке, тогда как в русском имеет однозначно отрицательное значение.

Русская народная культура изобилует поверьями, связанными с воскресным днем: «Нельзя давать деньги в долг в воскресенье — их могут не вернуть», «Чтобы не болеть — не мойтесь по воскресеньям». Традиционно закреплена в народном сознании коннотация воскресенья как дня Господа, дня отдыха, дня воскресной мессы, дня воскресения Христа. В этот день не по-

ощрялось заниматься домашними обязанностями, мирскими делами обуславливает происхождение данных суеверных представлений.

Суббота во французском сознании связывается с днем отдыха, днем свободным от серьезных дел и труда. Этот факт выражается, например, в данных фразеологизмах: «être né le samedi» — быть ленивым (букв. родиться в субботу); «cela sent le samedi — в этой работе видна поспешность» (букв. в этом чувствуется суббота). Данные ФЕ передают суеверное французское представление о несовместимости работы, труда и субботы. В русском языке ФЕ с подобной коннотацией, включающих фразеолексу «суббота», не обнаружено.

Таким образом, в анализируемых линвокультурах мы обнаружили как сходства, так и различия в коннотациях номинаций дней недели, которые связаны с социокультурными стереотипами. Так, понедельник в обоих языках связывается в сознании носителей с коннотацией «трудный, тяжелый, неудача», что отражено как в устойчивых выражениях, так и в приметах, т. е. обладает эмоциональной отрицательной окраской. Вторник и среда в русской лингвокультуре не отмечены никакими образными коннотациями и не входят ни в какие ФЕ помимо названий религиозных праздников, это относится и к среде во французском языке, но не ко вторнику. Во французском языке вторник исторически связывается с последним днем карнавала («mardi gras») и, соответственно, приобретает коннотацию праздника. Четверг является основой сразу нескольких фразеологизмов в обоих языках, однако нейтрален по своей эмоциональной окраске. Номинации пятницы, субботы и воскресенья являются наиболее частотными в рассмотренных нами ФЕ и обладают наиболее выраженной эмоциональной коннотацией. Пятница и в русском выражении «семь пятниц на неделе», и во французском «tel qui rit vendredi dimanche pleurera», имеет негативную окраску. Однако с точки зрения современного человека пятница воспринимается как последний рабочий день недели, и приобретает яркую положительную окраску. В обоих языках суббота закреплена в сознании и во фразеологии как святой день. Во французском она традиционно воспринимается как выходной день, связывается с отдыхом. В русском языке, однако, суббота обладает противоречивыми коннотациями. Традиционно, в православии суббота обладает значением поминального дня. В советской культуре суббота была наделена значением «субботника». В современной русской культуре суббота близка по своему значению к французскому — она воспринимается как выходной день и носит положительную коннотацию. Воскресенье обладает схожими свойствами и оттенками смысла в обоих языках. Русское название автоматически отсылает к Воскресению Господа. Этот день недели носит сакральное значение божьего дня, свободного от мирских дел, дня воскресной службы в обоих культурах.

Таким образом, в нашей работе проведено исследование ФЕ, тематической группы «Дни недели» в русском и французском языках, их семантика, выявлены и описаны межъязыковые фразеологические соответствия и различия.

Литература

1. Ананьина Т. С. Репрезентация примет и поверий во фразеологических единицах русского и французского языков : сопоставительный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. — Москва, 2018. — 252 с.
2. Балутина А. В., Варзинова В. В. Культурный код во французских, русских и английских фразеологизмах, включающих числительные и дни недели // Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности. 2022. С. 13–17.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. д-р филол. наук. В. Н. Телия. — Москва: АСТ-Пресс Книга, 2006. 784 с.
4. Варзинова В. В., Травина Л. Е. Идиоматические сочетания с лексическими единицами тематического поля «погода» в русском и французском языках // Современные проблемы гидрометеорологии и устойчивого развития Российской Федерации. 2019. С. 713–715.
5. Гак В. Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь // В. Г. Гак, Л. А. Мурадова и др; под ред. В. Г. Гака. — 2е изд., стереотип. — Москва: Рус. Яз. — Медиа, 2006. — XX, 1624, [4] с.
6. Кириллова Н. Н. Фразеология романских языков: этнолингвистический аспект : монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 319с.

7. Многоязычный словарь суеверий и примет [сост.: В. Виноградова и др.]. Москва : Флинта; Рим : Итало-славянская культурная ассоц., 2013. — 381 с.
8. Моисеева С. А., Ухналёва, Е. А. Культурологические особенности вербализации категории «время», объективирующие представления о недельном цикле (на материале английского, французского и русского языков) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. Том 39, № 4 (641–651).
9. Rey Alain, Chantreau Sophie. Dictionnaire des expressions et locutions. — Paris: Le Robert, 2005.

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

Lusiena V. Bedey
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Алексеева
89110366114o@mail.ru

УДК 811.133.1, 811.111

Сравнительный анализ фразеологических единиц с использованием названий животных во французском, английском и русском языках на примере ФЕ с зоонимами «кошка» и «собака»

Аннотация. Обзорная работа, включающая исследование в области фразеологии французского, английского и русского языков. Были рассмотрены фразеологизмы с компонентами-зоонимами «кошка» и «собака», определены расхождения в образах животных, а также выявлены предположительные причины расхождений в использовании вышеупомянутых зоонимов.

Ключевые слова: фразеология, зоонимы, кошка, собака, английский, французский, русский.

Phraseological units with the words ‘cat’ and ‘dog’ in French, English and Russian: A comparative analysis

Abstract. This article is a review of research in French, English and Russian phraseology. In particular, it investigates phraseological units with the zoonyms ‘cat’ and ‘dog’. The article highlights the discrepancies in the images of animals in the three languages and provides possible reasons for these discrepancies.

Keywords: phraseology, zoonyms, cat, dog, English, French, Russian.

Как отмечают многие исследователи, фразеологические единицы (ФЕ) являются национально-культурным аспектом того или иного языка, отображая культурные особенности, возникшие в процессе эволюции народа-носителя [Ергазина, 2022, с. 72]. С процессом глобализации и появлением единого информационного пространства отследить культурные коды на примере фразеологизмов становится всё сложнее, что обуславливается явлениями калькирования, фразеологического заимствования и пр. Тем не менее для подавляющего большинства национальных ФЕ культурная коннотация не утрачена, что придаёт фразеологизмам культурно-значимую маркированность, передающуюся через ключевое слово, являющееся центром фразеологизма.

В данной работе были рассмотрены ФЕ с ключевыми компонентами, выраженными зоонимами. Вслед за Л. Ф. Миронюком под зоонимом мы понимаем любые наименования животных («кот»); производные от названий животных единицы («лисий»); все слова, так или иначе связанные с миром животных («зверь») [Миронюк, 1987, с. 18]. ФЕ с ключевым компонентом-зоонимом интересны тем, что отражают отношение человека к животным, которое с течением

времени переносится на отношение к окружающей среде вообще и на взаимоотношения между людьми в частности.

Предметом нашей работы стали языковые метафоры образного типа, содержащие скрытое сравнение, часто употребляемое для характеристики человека и его привычек.

При помощи фразеологических словарей А. В. Кунина, Т. М. Кумлёвой и А. В. Жукова была проведена выборка ФЕ с зоонимами «кошка» и «собака», выражающих эмоциональную оценку или характеристику какого-либо предмета/явления.

Результаты сравнительного анализа ФЕ с зоонимом «кошка» во французском, английском и русском языках представлены в Таблице 1.

Таблица 1

№	Французский язык	Английский язык	Русский язык	Выражаемая черта
1)	le **chat** est lion pour la souris	—	для мыши и кот — лев	нападающий
2)	le **chat** parti, les souris dansent	when the **cat's** away the mice will play	кот из дома — мыши в пляс	устрашающий характер
3)	s'entendre comme **chien** et **chat**	a **cat-and-dog** existence	жить как кошка с собакой	неуживчивость
4)	jouer au **chat** perché	play **cat** and mouse with smb	играть в кошки-мышки	хитрость, жестокость
5)	—	a **cat** with nine lives	живуч как кошка	живучесть
6)	retomber comme un **chat** sur ses pattes	to land like a **cat** on its feet	упасть как кошка на свои лапки	ловкость
7)	écrire comme un **chat**	—	писать как курица лапой	неряшливость
8)	ne réveille pas le **chat** qui dort	let sleeping **dogs** lie	не буди лихо, пока спит тихо / не будите спящую собаку	непредсказуемость скрытая опасность
9)	—	—	грациозный, как кошка	грациозность, аккуратность

Говоря об образе кошки, необходимо упомянуть, что её одомашниванию в первую очередь поспособствовал её навык охотника, что объясняет наличие ФЕ, отражающих отношения кошки с другими видами животных (1–4). Охотничий сюжет, в котором кошка выступает в роли нападающего, был отмечен Я. В. Васильковым как часто встречающийся у многих народов: басня Эзопа «Кот и мыши», русский лубок 17–19 вв. «Мыши кота погребают» и пр. [Васильков, 2014, с. 67]. Можно предположить, что именно поэтому во всех трёх языках существуют ФЕ, представляющие кошку как зверя нападающего.

Из приведённых в таблице фразеологизмов видно, что некоторые черты выражаются через ФЕ с одинаковым зоонимом, но некоторые выражены через ФЕ с другим ключевым словом или не выражены вовсе. В результате, образ кошки во всех трёх языках в различной степени негативен или позитивен. Во французской идиоматике, в отличии от русской, образ кошки несёт негативную коннотацию: неаккуратность в русском языке присвоена другим животным, например курице («писать, как курица лапой»), в то время как во французском языке неаккуратный почерк ассоциируют с кошачьим царапаньем (7). В русской идиоматике кошке присваивают противоположную характеристику: «грациозен, как кошка». Предположительно, подобное расхождение может быть вызвано неодновременным одомашниванием животных, в силу чего и возникли различия в наблюдении за ними, и им были приписаны разные качества.

В отношении фразеологизма под номером 8 интересно отметить, что изначально в английский язык он пришёл из французского языка с ключевым компонентом «chien» (собака), сохранив

его неизменным, несмотря на имеющуюся в языке положительную характеристику животного (например, «a clever dog»). Во французском же, зооним «собака» был заменён на зооним «кошка», что предположительно обуславливается более негативным субъективным восприятием кошки французским народом.

«Негативизацию» образа кошки во французской фразеологии некоторые исследователи объясняют «гонениями на кошек», инициированными церковью [Утюпина, 2010, с. 41]. Со своей стороны, в английском языке негативная окраска ФЕ со словом «кошка» могла быть вызвана сложившимися в Средневековье представлениями об этом животном как о слуге дьявола. Будучи ночным животным, чьи глаза светятся в темноте, кошки часто уходили из дома по ночам — тогда, когда миром правят силы зла и властвует нечисть.

Тем не менее, образ кошки довольно разносторонен во французском и английском языках. С одной стороны, люди отмечали кошачью живучесть и необходимость кошки в быту для истребления грызунов, а с другой — относились к ним порой с опаской и недоверием.

Обращаясь к русской идиоматике, можно сказать, что она имеет самую положительную окраску среди анализируемых языков. Предположительно, это связано с более поздним появлением кошек на Руси, чем во Франции и Англии, о чём свидетельствуют данные археологов и этнографов, и негативным отношениям лишь к чёрным кошкам — в силу множественных суеверий [Утюпина, 2010, с. 25, 30].

Перейдём к рассмотрению ФЕ с зоонимом «собака». Результаты сравнительного анализа данных ФЕ в трёх языках представлены в Таблице 2.

Таблица 2

№	Французский язык	Английский язык	Русский язык	Выражаемая черта
1)	avoir un caractère de **chien**	—	иметь собачий характер	злость
2)	leurs **chiens** ne chassent pas ensemble	—	они недолюбливают друг друга	неуживчивость
3)	l'homme est un **loup** pour l'homme	**dog** eat **dog**	человек человеку волк	агрессивность
4)	**chien** galeux	—	злой, как собака	агрессивность
5)	—	yellow **dog**	подлый человек	подлость
6)	—	a clever **dog**	умный пес; умный малый	сообразительность
7)	—	follow smb like a **dog**	следовать за кем-то, как собачонка	преданность
8)	qui m'aime aime mon **chien**	love me, love my **dog**	любишь хозяина, люби и его собаку	сложный характер
9)	—	let loose the **dogs** of war	спустить псов войны	активная роль нападающего

Собака, как и кошка, в первую очередь воспринималась как хищное животное (3, 4), но вместе с тем и как животное, преданное человеку (7, 9). Примечательно, что в английской фразеологии образ собаки агрессивнее всех, о чем может свидетельствовать фразеологизм под номером 9 — «let loose the dogs of war» (развязать войну), — автором которого, предположительно, является Уильям Шекспир. Он звучит в реплике Марка Антония из пьесы «Юлий Цезарь»: «Cry «Havoc!» and let slip the dogs of war» [Shakespeare, 1906]. Собака здесь олицетворяет гончую войны, что, вероятно, объясняется тем, что собаки часто сопровождали человека на охоте, безжалостно преследуя и загоняя дичь.

Образ собаки в русском и французском языке негативен, но не так агрессивен и активен, как в английском, и имеет более пассивный характер. Так, в большом количестве русских сказок, например, «Кощей бессмертный», собаки выступают как помощники и защитники главного героя [Афанасьев, 2016].

В фразеологизмах также отмечены положительные характеристики собаки: она характеризуется как животное умное (6) и преданное (7). Однако негативная коннотация доминирует (1, 2, 4), и иногда с ней приходится мириться (8).

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что английский язык присваивает отрицательные черты образу собаки, а также такие характеристики, как активность и энергичность. Во французском языке собака представляется животным спокойным, обладающим многогранным характером. В русской фразеологии образ животного смешанный: собака воспринимается как животное агрессивное, но тем не менее преданное.

В заключение можно сделать следующий вывод: образы кошки и собаки в каждом из анализируемых языков имеют между собой что-то общее, что может объясняться однотипным поведением животных вне зависимости от страны их обитания. Причины расхождений в образах могут быть различны, но не могут быть определены наверняка. Но благодаря этому фразеологизмы и сохраняют национально-культурную специфику, передавая и сохраняя культурный код.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Кощей Бессмертный // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. Т. 1. Москва: Наука, 1984. С. 285–300.
2. Васильков Я. В. Индийский дикий кот и домашняя кошка // М. А. Родионов (ред.) Бестиарий III. Зооморфизмы в традиционном универсуме. Санкт-Петербург: Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН, 2014. С. 65–83.
3. Ергазина А. А. Фразеологизм как микротекст и выражение культурного кода народа // Проблемы востоковедения. Уфа: АН Республики Башкортостан, 2022. Номер: 1 (95). С. 71–76. DOI: 10.24412/2223–0564–2022–1-71–76.
4. Жуков А. В. Фразеологический словарь русского языка (с лексико-грамматическими комментариями). Москва: АСТ: Астрель, 2010. 703 с.
5. Кумлёва Т. М. Самая современная фразеология французского языка. Москва: АСТ : Астрель, 2010. 415 с.
6. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 1984. 944 с.
7. Миронюк Л. Ф. Семантическая типология славянских зооморфических глаголов. Днепропетровск: ДГУ, 1987. 79 с.
8. Утюпина О. В. Зверь, который гуляет сам по себе: кошка в культуре народов мира: рукопись. Омск: Институт археологии и этнографии СО РАН, 2010. 132 с.
9. Shakespeare W. Julius Caesar. London: Blacky & Son LIMITED, 1906. 108 с.

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

Daria N. Bozgareva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. С. Самарина, д-р филол. наук
daruny@mail.ru

УДК 811.131.1

Специфика перевода романа У. Эко «Имя розы» на русский язык

Аннотация. Рассматривается специфика перевода романа У. Эко «Имя розы», выполненного Е. А. Костюкович. Особое внимание уделяется проблеме подбора эквивалентной лексики в переводе романа. Вслед за исследователями творчества Эко автор статьи приходит к выводу, что специфика перевода романа заключалась в сохранении атмосферы и архаичного стиля оригинала. Вопрос об успешности выполнения этой задачи в данной статье остается открытым ввиду сложности и масштабности требуемого исследования.

Ключевые слова: Умберто Эко, медиевистика, перевод, книжная лексика, латинизмы.

The specifics of the Russian language translation of U. Eco's novel 'The Name of the Rose'

Abstract. The article discusses the specifics of the translation of U. Eco's novel 'The Name of the rose' made by E. A. Kostyukovich. In particular, it focuses on the selection of equivalent vocabulary in the translation of the novel. Following the researchers of Eco's novels, the article concludes that Kostyukovich's translation aims to preserve the atmosphere and the archaic style of the original. Whether this task was a success is still a question as the answer requires complex and large-scale research.

Keywords: Umberto Eco, medieval studies, translation, literary vocabulary, latinisms.

Умберто Эко — известнейший итальянский ученый и писатель, медиевист и специалист по семиотике. Первый его роман «Имя розы» был издан в 1980 году в Италии и принес автору мировую славу писателя. Произведение имеет сложную структуру и сочетает в себе элементы детектива, исторического романа, а также содержит большое количество скрытых смыслов и аллюзий. Сюжет романа затрагивает не только расследование главными героями серии убийств в монастыре, но и решение важных религиозных и политических вопросов на фоне исторических событий средневековой Италии. Кроме того, роман является литературной мистификацией, поскольку авторство и перевод произведения приписываются вымышленным персонажам. Повествование ведется от лица восьмидесятилетнего Адсона, вспоминающего события, свидетелем которых он стал в восемнадцать лет [Эко, 1998]. На русский язык «Имя розы» переводила Е. А. Костюкович. Какие же трудности поджидали ее в работе над переводом, ведь, учитывая все вышеуказанные особенности произведения, стиль повествования должен воспроизводить атмосферу средневекового монастыря? Умберто Эко писал, что «переводить» означает «сказать почти то же самое на другом языке» [Эко, 2006 с. 7]. Эко считал, что перевод «представляет собой одну из форм истолкования, и, даже исходя из восприятия и культуры читателя, он всегда должен стремиться к тому, чтобы воспроизвести <...> намерение текста: tò, что текст говорит или на что он намекает, исходя из языка, на котором он выражен, и из культурного контекста, в котором он появился» [Эко, 2006 с. 16]. Все это говорит о том, что перед переводчиком всегда ставится непростая задача создать на другом языке текст, может даже не похожий на оригинал своей структурой, но передающий смысл, «намерение» исходного текста, создающий такие же ощущения при прочтении, оказывающий на читателя «аналогичное воздействие <...>, к которому стремился текст–источник» [Эко, 2006 с. 16].

Отечественные исследования посвящены изучению стратегий перевода исторически стилизованных произведений [Мешалкина, 2008], более подробному разбору латинских синтаксических конструкций романа «Имя розы» [Стогниенко, 2016], и анализу переводов произведений Эко на русский язык [Галатенко, 2015; Цыганкова, 2019]. Отмечается, что в «Имени розы» особой сложностью для переводчика является «стилизация текста под средневековую рукопись» [Цыганкова, 2019, с. 428]. Эко придерживался «сжатого стиля, вполне существовавшего в прозе и поэзии средневековья» [Эко, 1998], не только активно используя все имеющиеся у него материалы как пример, но и внедряя некоторые элементы из них в свой текст [Эко, 1998]. Поскольку перевод является сложной и комплексной работой, осветить все его аспекты не представляется возможным в формате статьи, поэтому более подробно будет рассмотрен подбор эквивалентной лексики. Отмечается, что, несмотря на то, что роман наполнен архаизмами, библеизмами, цитатами, вставками на латыни, текст не становится «тяжеловесным», однако перевести его на русский язык было достаточно сложно задачей, с которой, тем не менее, прекрасно справилась Костюкович [Цыганкова, 2019, с. 431]. Однако то, насколько хорошо переводчица сумела сохранить впечатление, воспроизводимое на читателя оригиналом, только предстоит исследовать. Для начала стоит отметить, что в речи персонажей содержится большое количество слов и фраз на латыни. Например, в отрывке из разговора Вильгельма и Адсона с одним из монахов мы читаем: «Non ne deduco nulla: **nihil sequitur geminis ex particularibus unquam**» [Eco, 1980, с. 203]. «Ничего не думаю. **Nihil sequitur geminis ex particolaribus unquam**

(Ничто общее никогда из частных посылок не следует (лат.) — 8-е правило образования силлогизмов (Прим. пер.)» [Эко, 2022, с. 340]. Как мы видим, переводчица оставляет латынь нетронутой и лишь добавляет к ней сноски с переводом и примечанием.

Наряду с латинизмами в тексте встречается и книжная, поэтическая лексика: «*Guglielmo lo mise parzialmente al corrente degli avvenimenti della notte prima. Non gli disse che eravamo stati furtivamente nello* ***scriptorium*** *ma,* ***celandogli*** *varie circostanze, gli disse che avevamo inseguito una figura misteriosa che ci aveva sottratto un libro*» [Eco, 1980, c. 201]. «Вильгельм вкратце описал ему события позавчерашней ночи, не упоминая, что мы без спросу побывали в библиотеке, *и* опустив многие другие обстоятельства. Он просто рассказал, что мы преследовали таинственного незнакомца, унесшего у нас книгу» [Эко, 2022, с. 338]. Можно заметить, что в оригинале используется латинизм «scriptorium», переведенный на русский язык как «библиотека». Из этого следует, что латинская лексика, встречающаяся в самом повествовании, а не в репликах, в романе, как правило, переведена. Отдельно стоит обратить внимание на глагол «celare», в итальянском языке имеющий в некоторых контекстах книжную окраску и на русском языке означающий «прятать, скрывать», переведенный в данном предложении как «опустить», то есть «не рассказать».

Кроме того, в повествовании часто упоминаются существа из средневековых бестиариев или даже библейские персонажи и связанные с ними предметы, что осложняет переводчику поиск эквивалентов на русском языке и требует особого уровня знаний. Например: «*anello di fidanzamento di san Giuseppe, un dente del Battista, la verga di Mosè, un merletto lacero ed esilissimo dell›abito nuziale della Vergine Maria*» [Eco, 1980, c. 323], «обручальное кольцо Св. Иосифа, зуб Крестителя, посох Моисея, изорванный и хрупкий кусочек кружева от подвенечного платья Пресвятой Девы Марии» [Эко, 2022, с. 555], «*e tutti gli animali del bestiario di Satana, riuniti a concistoro e posti a guardia e corona del trono che li fronteggiava, a cantarne la gloria con la loro sconfitta, fauni, esseri dal doppio sesso, bruti dalle mani con sei dita, sirene, ippocentauri, gorgoni, arpie, incubi, dracontopodi, minotauri*» [Eco, 1980, c. 41], «и все твари бестиария сатаны, сошедшиеся собором, дабы хранить и венчать престол тот и поражением своим его восславить, сатиры, андрогины, шестипалые уроды, сирены, гиппокентавры, горгоны, гарпии, инкубы, змеехвосты, минотавры» [Эко, 2022, с. 65].

Также стоит упомянуть краткий глоссарий, составленный Костюкович в переведенном издании романа, где даются пояснения к упомянутым в тексте историческим личностям, латинизмам, грецизмам и прочей лексике, представляющей трудность для нашего понимания. Например: «Аверроэс (Ибн Рушд, 1126–1198) — арабский философ и врач, последователь Аристотеля» [Костюкович, 2022, с. 665], «Архитрав — балка, лежащая на капителях колонн» [Костюкович, 2022, с. 666].

Одна из исследовательниц перевода нарративных текстов, А. А. Цыганкова, сравнила отрывок из пролога на итальянском языке и его перевод на русский, выполненный Костюкович, и отметила, что в оригинале к «элементам архаики» относятся только две единицы, в то время как переводчица поместила в текст «целую россыпь устаревших грамматических и лексических форм, архаичный порядок слов и даже вкрапления на старославянском языке и древнерусском» [Цыганкова, 2019, с. 430]. Можно рассмотреть подбор лексики на отдельном примере: «*Guglielmo voleva parlargli, ed egli ci chiese di attendere qualche minuto. Poi, disse, avrebbe dovuto scendere nella* ***cripta*** *del tesoro a sorvegliare il lavoro di pulitura delle* ***teche****, che ancora gli competeva, e lì avrebbe avuto più tempo di conversare*» [Eco, 1980, c. 41]. «Вильгельм хотел поговорить с ним, но тот попросил обождать несколько минут. После чего, пояснил Николай, он сойдет в крипту, где располагается сокровищница, и будет лично следить за работой тех, кто чистит ризы. Это часть его былых обязанностей, за которую он отвечает и теперь. Там он будет более свободен и изыщет время для беседы» [Эко, 2022, с. 549]. Стоит отметить, что в данном отрывке используется современный итальянский язык, за исключением нескольких слов, относящихся к церковной лексике: «cripta», «teche», переведенных на русский соответствующими им эквивалентами: «крипта», «ризы». Кроме того, в русском переводе фигурируют книжные выражения «обождать» и «изыщет время для беседы», тогда как соответствующие элементы оригинала подобной стилистической окраски не имеют. В другом исследовании, посвященном основным переводческим приемам Костюкович (на материала перевода другого романа У. Эко), высказывается наблюдение, что авторский почерк переводчицы заключается в том, что она иногда

«опускает детали оригинала», добавляет свои элементы и «свободно обращается с синтаксисом», а это может изменить смысл исходного текста [Галатенко, 2015, с. 74].

С одной стороны, можно сказать, что задачу по сохранению атмосферы и архаичного стиля оригинального повествования, в чем и заключалась специфика перевода романа, с учетом всех его сюжетных и лексических особенностей, Костюкович выполнила. С другой же стороны, нельзя не согласиться с выводами, которые утверждают, что в переводе избыточно использована архаичная лексика и усложнена структура предложений, что нагружает текст и усложняет его для восприятия русским читателем [Цыганкова, 2019, с. 431], в чем можно было убедиться даже в представленном выше отрывке. В таком случае возникает вопрос, действительно ли получилось не только воспроизвести то самое «намерение текста», но и оказать на читателя «аналогичное воздействие» [Эко, 2006, с. 16]? В данном исследовании вопрос остается открытым, поскольку можно предположить, что для каждого исследователя ответ найдется свой и для его поиска потребуется не только масштабное исследование, но и полное сравнение оригинала романа с его русским переводом. Тем не менее, нельзя не отметить, насколько сложную и колоссальную работу проделала Костюкович, подарив русским читателям возможность познакомиться с одним из величайших произведений мировой литературы.

Литература

1. Галатенко Ю. Н. Перевод романа У.Эко «Numero Zero» на русский язык: «Интерпретация и сверхинтерпретация». Перевод как средство взаимодействия культур. Москва: МАКС Пресс, 2015. Гл. 8. С. 73–84.
2. Костюкович Е. А. Краткий глоссарий // Эко У. Имя розы. Москва: АСТ: CORPUS, 2022. 672 с.
3. Мешалкина Е. Н. Стратегии исторической стилизации в художественном переводе: на материале англоязычной художественной литературы XVIII–XX вв., 2008 г.
4. Стогниенко А. С. Accvsativvs cvm infinitivo как матрица художественного пространства романа У. Эко «Имя розы» // Евразийский Союз Ученых. 2016. Номер 28–2. С. 108–109
5. Цыганкова А. А. Воспроизведение архаизированной лексики в переводе нарратива (на материале романа Умберто Эко «Имя розы») // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака: сборник статей по итогам IV международной конференции (13–15 марта 2019 года). Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2019. С. 427–432.
6. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». В кн.: Эко У. Имя розы. Санкт-Петербург: Симпозиум, 1998. С. 596–644.
7. Эко У. Имя розы. М.: АСТ: CORPUS, 2022. 672 с.
8. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2006. 574 с.
9. Eco U. Il nome della rosa. Milano: Bompiani, 1980. 404 c.

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

Emilia Di Modica
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. С. Самарина, д-р филол. наук
dimodika@bk.ru

УДК 81:39

Проблема смешения стандартного и диалектного кодов в речи сицилийцев

Аннотация. Рассматривается проблема смешения диалектного и итальянского кодов в речи жителей острова Сицилия. Проиллюстрирована разница между двумя языковыми кодами, причина их смешения и историческая составляющая. Отличия показаны на соответствующих примерах.

Ключевые слова: языковой код, диглоссия, билингвизм, дифференциация, диалектология, гиперкоррекция.

Code switching in Italian and its dialects in the speech of Sicilians

Abstract. The article addresses the issue of mixing Italian and dialect codes in the language spoken by the residents of Sicily, Italy. The article outlines the historical background, illustrates the difference between the two language codes and provides the reason for the confusion.

Keywords: language code, diglossia, bilingualism, differentiation, dialectology, hypercorrection.

Сицилия — область в Италии, соответствующая одноименному острову в южной части страны и включающая в себя прилегающие острова меньшей протяженности. Благодаря распространению на Сицилии, помимо итальянского языка, также сицилийского диалекта, иногда также называемого языком, область имеет специальный (автономный) статус. Всего носителями сицилийского диалекта сегодня являются около 5 миллионов человек. Помимо различий по оси «язык — диалект» на Сицилии фиксируется также дифферециация по оси «диалект — диалект», а именно, здесь присутствуют так называемые поддиалекты. С другой стороны, диалектофония неравномерно охватывает разные слои населения: например, традиционно старшее поколение более активно пользуется диалектом, чем молодежь. Именно из-за варьирования языковой ситуации на данной территории эта область представляет большой интерес для исследователей-лингвистов: вопросы формирования, распространения, изменения местных слов и выражений рассматриваются во многих работах по сицилийской диалектологии [Десятова 2008; Avolio 1882; Pagano 2014; Ruffino 2021 и др.].

Диалект — обязательный компонент любой языковой ситуации, особенно в Италии; он употребляется как средство общения между людьми, связанными одной территорией. В более широком понимании диалект — это «разновидность данного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью» [ЛЭС, 1990, 132]. На грамматическом уровне единство языкового материала литературного языка и диалекта будет большим, чем на фонетическом: принадлежность этих форм к одному и тому же языку определяется тем, что, например, литературный язык включает в свою систему (более полную и развитую) и те модели, которые действительны в диалекте [Степанов, 1976, 24]. Это означает, что система национального языка по определению богаче и полнее диалектной, однако в случае с Италией это утверждение должно дополнительно проверяться.

Согласно Берруто и Черрути, нет принципиальных различий между языком и диалектом, если рассматривать и тот, и другой как выражение становления человека и его умение общаться через язык. С другой стороны, часто общее определение диалекта в разных условиях употребления языка преуменьшает значимость итальянских диалектов, а между тем последние характеризуются самостоятельностью и независимой историей [Berruto, Cerruti, 2011, 240]. Так, общеизвестно, что литература на Сицилии начала развиваться еще до того, как единым языком Италии стал тосканский вариант. Сицилийский диалект также использовался в качестве официального и дипломатического языка с XIII века в течение полутора веков. С этой точки зрения, сицилийский имеет, скорее, статус языка, чем диалекта. Говоря о сицилийской литературе, нельзя не упомянуть о некоторых его ярких представителях, таких как Луиджи Капуана, который родился в Минео (Катания) в 1839 году, Луиджи Пиранделло, родившегося в Агридженто в 1867 году, и Леонардо Шаша, который родился в Ракальмуто (Агридженто) в 1921 году. Заслугой этих авторов является то, что они использовали сицилийский диалект и регионализмы в своих произведениях, обширно распространяя «домашние», «народные» черты языка, так как считали, что именно эти детали делают их творчество ближе к народу, к которому они обращались [Pagano, 2014, 13].

Поскольку языковая ситуация Италии необычайно сложна и дробна, то, во избежание путаницы, мы будем считать итальянский язык, сицилийский диалект и вероятные поддиалекты особыми языковыми кодами, которыми жители этой территории могут владеть как активно, так

и пассивно. В самом деле, для общения в разных сообществах — в семье, на работе, в своей местности — человек может использовать разные языковые коды и свободно переключаться с одного на другой даже в рамках одной беседы. Под языковыми кодами, таким образом, в настоящей статье понимаются различные языковые системы, сосуществующие в иерархическом отношении друг к другу на одной и той же территории, в пределах одного национального языка, называемого также стандартом. Стандартный и диалектный коды в речи сицилийцев значительно смешиваются, что может создать проблемы с пониманием местного языка для иностранных или не владеющих диалектом участников коммуникации. Однако сами сицилийцы, как и жители Италии в целом, не видят в этом угрозы для существования разных форм языка и для коммуникации, так как в большинстве своём свободно переходят с одного языкового кода на другой.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что ключевым фактором, отличающим язык (стандарт) от диалекта применительно к Италии, является лидерство на более обширной территории. Действительно, при прочих равных, национальный язык превосходит диалект по территориальному охвату, он распространен среди большего числа носителей. В случае Сицилии *italiano standard* (итальянский стандартный язык) имеет преимущество над местным диалектом как более распространенный код, который в случае прямой конкуренции способен вытеснить сицилийский благодаря более широкому распространению на территории полуострова.

Генетически сицилийский код относится к романской группе языков. Уникальность истории образования сицилийского диалекта (языка) заключается в том, что, в отличие от других романских языков Европы, он появился не в результате постепенной эволюции местной народной латыни (население Сицилии, Апулии и Калабрии к концу римской эпохи оставалось преимущественно грекоязычным), а в результате процесса средневековой итальянской колонизации земель Южной Италии. Эти земли были отвоёваны норманнами у византийцев (Апулия, Калабрия) и арабов (Сицилия и острова) в 11–12 веках. Диалект Сицилии в современном виде весьма неоднороден. Его разновидности характеризуются высокой степенью дифференциации, разделения в основном фонетического характера, хотя в некоторых случаях можно обнаружить также и структурные расхождения. Несмотря на богатое разнообразие сицилийских говоров (*parrati*), т. е. вариантов сицилийского кода, используемых в маленьких городах, взаимоотношения их носителей не затруднены: по специфическим фонетическим и лексическим признакам они без труда понимают и определяют происхождение друг друга [Десятова, 2008, 127]. Сицилийцы сразу же распознают иное происхождение собеседника, даже если он прибыл из ближайшего городка, при этом, как правило, они продолжают изъясняться на своём родном «языке», прекрасно понимая друг друга.

Хотя Сицилия больше полувека назад получила автономию, сицилийский язык до сих пор не имеет официального статуса, что угрожает исчезновению диалекта как такового. Так, повышение общей грамотности населения и большего стремления к обучению, социальные сети, которые усиливают вариативность общения между различными слоями общества, склоняют носителей к разговору и письму на итальянском языке, что и является отчасти причиной смешения кодов. Использование итальянского языка все более широкими слоями населения и влияние диалектов на итальянский язык связано также с постоянной внутренней миграцией населения с юга на север страны. Сейчас общение на диалекте становится частью национального, домашнего колорита [Десятова, 2008, 131].

Помимо горизонтальной дифференциации кодов есть также и иерархическая дифференциация по вертикали. Здесь уместно употребление термина «диглоссия», т. е. особый вариант билингвизма, при котором на определённой территории или в обществе сосуществуют два языка или две формы одного языка, применяемые их носителями в различных функциональных сферах. Так, население одного и того же города, преимущественно в устном общении, использует диалект, в то время как *italiano standard* (итальянский стандартный язык) отходит на второй план, присутствуя в речи государственных служащих, людей, имеющих постоянный контакт с жителями различных регионов Италии, а также в речи молодого населения, получающего образование. Общение на национальном языке, скорее, свойственно населению, имеющему высшее образование, а также людям, часто выезжающим за пределы своего ареала. Если гово-

рить о смешении кодов, то в этом случае неизбежно возникают явления интерференции. Сами итальянцы (понимаемые как жители разных регионов) не часто выделяют ошибки в речи сицилийцев, говорящих по-итальянски, так как в Италии не принято исправлять грамматические ошибки друг друга и указывать на неточное употребление тех или иных лексических оборотов. Однако отклонения от заданного кода могут заметить даже туристы, владеющие обоими кодами хотя бы пассивно. К примеру, жители острова могут использовать формы прошедшего времени *Passato Remoto* в неуместных контекстах: в предложении «Вчера я пил кофе в баре» чаще всего можно услышать не форму, принятую в *italiano standard* (*Passato Prossimo* «ho bevuto»), а форму «bevvi».

Из-за неуверенного владения стандартным итальянским кодом, причиной которого, безусловно, является привычное и постоянное смешение двух кодов в повседневном общении, обитатели острова, говоря на стандартном языке, всё чаще прибегают к гиперкоррекции (когда правильное принимают за ошибку). В их речи встречаются сложные грамматические конструкции в несвойственных контекстах, примером чего является поговорка *Il pi*ù *scuro di mezzanotte non pu*ò *fare* («не может быть темнее, чем в полночь»): *cchi*ù *scuru di menzanotti 'un po' fari.* Эта фраза, переведенная с диалекта на итальянский язык, кажется странной, незаконченной, перевернутой. В целом сейчас услышать сицилийскую речь в чистом виде — настоящая редкость. Дело в том, что фактически одно и то же высказывание может состоять из чередования законченных по смыслу синтагм то на сицилийском, то на итальянском коде (синтагмы на сицилийском диалекте подчеркнуты): *Siamo al centro di Catania e ci sono tanti negozzi, abbigliamento, calzature e c'era stu pattruni ru negoziu. Ca era u giovani novu beddhu friscu ca si chiamava un nome a caso Saru* («Мы в центре Катании, и там столько магазинов, одежда, обувь, и там был такой хозяин, который появился там ещё совсем недавно, красивый такой юноша, которого звали так просто Сару») [Десятова, 2008, 130]. Механизмы такой «гибридизации» речевых сообщений применительно к итальянским диалектам пока досконально не описаны: слишком многочисленны факторы, влияющие на выбор того или иного кода в конкретной коммуникативной ситуации.

Интересно наблюдение за сицилийцами в ситуациях живого общения. Итальянцы известны в мире своей активной мимикой, жестикуляцией, интонацией, что также можно сказать и про жителей острова Сицилия. Их часто можно застать за оживлённой беседой, во время которой они не обращают внимания на подбор тех или иных времён, подчиняя их правилам согласования, а спонтанно используют те формы, которые приходят на язык в процессе речи. Можно считать, что в ситуациях непринужденного общения диалектальный код преобладает. Однако с увеличением доли образованного населения, ростом мобильности и глобализации контекстов профессионального общения итальянский стандартный языковой код получает всё большее распространение. Если на время учебного года студенты покидают юг страны и до следующего лета находятся в относительно «стерильной» среде итальянского стандартного языка, то по возвращении в родной город в их речи неизбежно будет преобладать национальный код. Стандартный код появляется в речи также и тогда, когда конкретный носитель выходит из своей «зоны», попадая в «зону» распространения кода более высокого уровня и более масштабного распространения (региональный код, национальный язык). Этому способствуют развитие социальных сетей, заинтересованность молодого поколения в политических вопросах и вопросах экономики, стремление к высшему образованию, к обсуждению литературы и искусства.

Проблема смешения кодов в речи сицилийцев имеет обратную сторону — необходимость сохранения местного диалекта. Для того, чтобы сицилийский диалект развивался в чистом виде, необходимо его активное изучение. Современная лингвистическая ситуация острова Сицилия показывает, что диалектный код находится под угрозой утраты из-за давления литературного итальянского языка и из-за низкого социального престижа местных говоров. Работа над сохранением сицилийского языкового кода идёт хорошими темпами, вследствие чего этот благородный язык, который насчитывает много столетий, находит своё проявление в современной литературе и кинематографе (прекрасными образцами использования сицилийского кода в искусстве выступают стихотворение "L'amuri nnucenti" поэта Джованни Паризи Авогаро и кинокартина "La stranezza" режиссера Роберто Андо).

Литература

1. Десятова М. Ю. Сицилийский диалект в современной лингвистической ситуации Италии // Вестник ПСТГУ, III: Филология, 2008. Вып. 2 (12). — С. 127–133.
2. Лингвистический энциклопедический словарь[Электронный ресурс]. URL: https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/1331-язык) (дата обращения: 23.04.2023).
3. Степанов Г. В. Типология языковых состояний в странах романской речи. — Москва, 1976. — 224 с.
4. Avolio C. Introduzione allo studio del dialetto siciliano. Tentativo d'applicazione del metodo storico comparativo. — Noto: Uff. Tip. di Fr. Zammit, 1882. — 258 c.
5. Berruto G., Cerruti M. La linguistica: un corso introduttivo. — UTET Università, 2011. — 340 c.
6. Pagano G. Il dialetto siciliano: alcune questioni teoriche. — Università di Catania, 2014. URL: URL: https://www.academia.edu/ 8209689/Il_dialetto_siciliano_alcune_questioni _teoriche (дата обращения: 23.04.2023).
7. Ruffino G. Profili linguistici delle regioni. Sicilia. — Bari: Laterza editore, 2021. — 202 c.

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

Olga D. Kuksa
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Ивлиева, канд. филол. наук
olgaku707@gmail.com

УДК 811.134.2

Лексико-фразеологическая лакунарность тематической группы «Национально-культурные традиции» (на материале испанского и русского языков)

Аннотация. Рассматривается проблема лакунарности лексических и фразеологических единиц с национально-культурным компонентом в испанском и русском языках. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления проблем в межъязыковой и межкультурной коммуникации, связанных, применительно к русским и испанским национально-культурным традициям, со спецификой мышления представителей различных культур. Данный тип лакун сложен в переводе и пояснении, в связи с чем внимание уделяется рассмотрению явления лексико-фразеологической лакунарности при сопоставлении русского и испанского языков, в том числе национальных вариантов испанского языка латиноамериканских стран. Раскрываются понятие лакунарности и проблемы выделения лакун, исследуются языковые лакуны рассматриваемых языков, а также определяются и описываются способы их адекватной компенсации при переводе. Выявленные и проанализированные лакунарные единицы, содержащие национально-культурную информацию, приводят к выводу о том, что в процессе элиминирования лакун выбранный прием передачи их значения на сопоставляемый язык требует глубокого осмысления национальной языковой специфики, важным условием чего является расширение знаний об иноязычной культуре, что способствует преодолению ситуаций непонимания и языковых и культурных конфликтов.

Ключевые слова: лакунарность, лакуна, безэквивалентная лексика, сравнительный анализ, национальная культура.

Lacunarity of lexical and phraseological units in the thematic group 'national cultural traditions': Evidence from Spanish and Russian languages

Abstract. The article explores lacunarity of culture-specific lexical and phraseological units in Russian and Spanish, including national variants of Spanish in Latin American countries. The research

is relevant as it aims to overcome certain challenges common for Russian-Spanish inter-lingual and intercultural communication. These challenges are related to national cultural traditions and specific worldview of language users with different cultural and linguistic backgrounds. Besides, culture-specific lacunae are difficult to translate and explain. The article discusses what lacunarity is and outlines the ways of its identification. It provides examples of linguistic lacunae in Spanish and English and describes approaches to their adequate translation. The research concludes that dealing with lacunarity requires a deep understanding of culture-related linguistic specificity. Hence, to effectively overcome language-based misunderstanding and conflicts, it is paramount to increase the knowledge of foreign language culture.

Keywords: lacunarity, lacuna, non-equivalent vocabulary, comparative analysis, national culture.

При сравнении двух языков или, в более широком отношении, двух культур, определяются как их сходства, так и различия. Последние наиболее заметны в случае феномена лакунарности, когда лексические единицы одного языка не имеют словарного эквивалента в другом. Подобные лексические единицы называются лакунами, большое количество которых существует в каждом языке.

Важной проблемой для лингвистики является проблема выделения лакун. Многие исследователи расходятся во мнении, какие лексические единицы можно считать лакунарными. Так, З. Д. Попова и И. А. Стернин называют следующие характерные особенности лакунарной лексической единицы:

- развернутая объяснительная дефиниция слова в двуязычном словаре;
- объяснение слова в переводном словаре перечислением синонимического ряда;
- наличие номинации за пределами литературного языка (в жаргоне, профессиональном подъязыке, диалекте, вульгарной лексике) при отсутствии единицы в литературном языке [Попова, Стернин, 2003, с. 39].

Согласно В. Л. Муравьеву, лакунами можно считать «лишь те иноязычные слова (устойчивые словосочетания), которые выражают понятия, не закрепленные в языковой норме данного языка и для передачи которых в данном языке требуются более или менее пространные перифразы — свободные словосочетания, создаваемые на уровне речи» [Муравьев, 1975, с. 6]. При всем разнообразии приведенных определений в раскрытии понятия лакуны можно назвать инвариантным отсутствие в языке лексической единицы, обозначающей понятие, предмет, явление, для передачи которых в этом языке приходится прибегать к свободным словосочетаниям, предложениям, иногда текстам [Ягунова, 2016, с. 173].

Попова и Стернин определяют основным методом выявления лакун сопоставление семантически близких лексических единиц разных языковых систем для выявления того, существует ли эквивалентный перевод данных единиц на другой язык или нет. Лакуна фиксируется в случае отсутствия переводного эквивалента тому или иному слову в сопоставляемом языке [Попова, Стернин, 2003, с. 39–40]. С точки зрения данного контрастивного лингвистического исследования лакунарные единицы имеют различия. Согласно лингвисту и переводчику М. Б. Дагуту, в наиболее широком понимании выделяются языковые и референциальные лакуны [Dagut, 1981, с. 63]. Языковая лакуна образуется словом одного языка, которое выражает в нем определенное значение и не имеет соответствующих лексических единиц в другом языке, но значение, которого понятно иноязычным носителям. К примеру, при сравнении испанского и русского языков, слово *aguanieve* представляет собой межъязыковую лакуну. В двуязычном испано-русском словаре три значения данной лексической единицы объясняются описательно: мокрый снег; мелкий град; дождь со снегом. Данное слово относится к языковым лакунам, так как не существует русского однословного эквивалента, однако все смыслы понятны носителям русского языка.

К другому виду относится референциальная лакуна, которая выявляется, когда слово одного языка выражает значение, не известное носителям другого. Это является следствием того, что лексическая единица относится к незнакомым инокультурным понятиям, которые хоть и могут быть описаны, но все же остаются не полностью понятны. Примером в соотношении испанского и русского языков может служить название напитка агуапанела (*aguapanela*), которое означает буквально «панеловая вода», поскольку данный напиток представляет собой настой, приготовленный из панелы — нерафинированного брикетированного тростникового сахара. Слово *panela*

указывает на то, что данная лексическая единица употребляется в речи жителей латиноамериканских стран. Прочитав подобное описание, русскоязычный человек, изучающий испанский язык, может получить весьма общее представление о слове «агуапанела», а также определить, к какому национальному варианту испанского языка оно относится, однако, в сущности, единица создает ощущение «межъязыкового пробела», так как продукт не известен в русской культуре.

Что касается лакунарности фразеологизмов с национально-культурным компонентом, необходимо отметить, что в испанском языке метафоризация фразеологических единиц разнообразнее по сравнению с их русскими вариантами, что связано с уровнем образно-ассоциативной активности мышления. К примеру, такой экстралингвистический фактор, как увлечение лошадьми повлиял на семантику фразеологизмов *ser de buena boca* (быть послушным) и *ser de mala boca* (быть непослушным), которые связаны с выражением *hacer la boca a caballería* — объезжать лошадь, приучать ее к уздечке. О значении данных фразеологизмов, трудно догадаться самостоятельно, не зная про их связь с лошадьми и находясь вне культурных рамок испаноязычного коллектива. Оно может быть объяснено в случае наличия представления о метафорических преобразованиях в речи.

Лакуны часто встречаются в художественных текстах и ставят перед переводчиками задачи, требующие особых переводческих решений. Интересным представляется проанализировать перевод безэквивалентной лексики в романах «Сто лет одиночества» Г. Г. Маркеса [Маркес, 2016, с. 3–20] и «Маисовые люди» М. А. Астуриаса [Asturias, 2013, с. 8–1114], так как она отражает особенности культуры и языка народов Латинской Америки. В результате сравнительного анализа оригинальных текстов данных романов и текстов их русскоязычного перевода [Маркес, Былинкина, 2017, с. 3–25; Кутейщикова, 1977, с. 25–248] можно сделать вывод, что основными используемыми приемами передачи лакунарной лексики являются:

- транскрибирование (*la malanga* — маланга, *la ahuyama* — ауйяма);
- транскрибирование параллельно с описательным переводом (*choreques* — цветы чореке, *chilate* — чилате — напиток из маиса, перца и какао);
- описательный перевод (*maiceros* — те, кто растит маис на продажу);
- гипонимический перевод (*guacamayas* — попугаи, *chinchorro* — гамак);
- замена функциональным аналогом (*caites* — сандалии, *guaro* — водка);
- контекстуальным переводом (ni mucha *cincha* — не натягивай повод).

В целом, при передаче значений лакунарных единиц авторам переводов удалось избежать существенных потерь, как на семантическом, так и на стилистическом уровнях, а также удалось сохранить латиноамериканский колорит оригинального текста и передать национально-культурные особенности.

Таким образом, не вызывает сомнения, что лакунарная лексика является проблематичной с точки зрения как ее выделения, так и изучения иностранных языков. В случае языковых лакун, их лакунарный характер является результатом различной вербализации значения в разных языках, т. е. концептуализация определенных понятий различна. При этом можно предположить, что референциальные лакуны, выражающие национальную специфику, воспринимаются изучающими иностранный язык как более сложные, поскольку приходится иметь дело с названиями явлений, предметов и т. д., не существующих в собственной культурной среде. Как правило, при переводе лакунарность проявляется на всех уровнях языка, что объясняется несовпадением лингвистических и экстралингвистических факторов. Так, культурно обусловленное различие между языками заметно в лексике и фразеологии, поскольку семантика слов с национально-культурной спецификой является отражением национальной культуры и особенностей и тенденций развития языковой системы. Анализ и выявление лакунарных единиц, содержащих национально-культурный компонент, дают богатый материал для описания особенностей культуры и мировосприятия соответствующих этносов.

Литература

1. Кутейщикова В. Н. (ред.). Маисовые люди. Ураган. Москва: Прогресс, 1977. 352 с.
2. Маркес Г. Г. Сто лет одиночества: книга для чтения на испанском языке. Санкт-Петербург: КОРОНА принт: КАРО, 2016. 416 с.

3. Маркес Г. Г. Сто лет одиночества. / Маркес Г. Г.; пер. М. И. Былинкина. Москва: АСТ, 2017. 477 с.
4. Муравьев В. Л. Лексические лакуны. Владимир: Издательство Владимирского гос. пед. института, 1975. 97 с.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике: Изд. 3, стереотипное. Воронеж: Истоки, 2003. 191 с.
6. Ягунова М. М. Проблема лингвистической лакунарности: опыт выделения и описания межъязыковых лакун // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1–1. 173–176 с.
7. Asturias M. Á. Hombres de maíz // WordPress.com. URL: https://clubdelecturaesquipulas.files.wordpress.com/ 2016/06/hombres-de-maiz-miguel-angel-asturias.pdf (дата обращения 20.02.2023)
8. Dagut M. Semantic "Voids" as a Problem in the Translation Process. Poetics Today. 1981. № 2 (4). 61–71 pp.

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

Margarita V. Martikainen
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Е. Лукина, канд. филол. наук
st.margarita 1988@gmail.com

УДК 81-114 / 811.133.1

Выбор индикатива/сюбжонктива в придаточных обстоятельственных предложениях времени в современном французском языке

Аннотация. Рассматриваются проблемы выбора наклонения (индикатив/сюбжонктив) в придаточных предложениях времени в современном французском языке. Представлены теоретические положения, используемые для интерпретации результатов исследования, отображены промежуточные итоги, полученные в ходе изучения материала текстов художественных произведений и текстов статей периодических интернет-изданий.
Ключевые слова: придаточные обстоятельственные предложения времени, отклонение от нормы, индикатив, сюбжонктив, теория Г. Гийома.

The choice of indicative/subjunctive mood in adverbial clauses of time in modern French

Abstract. The paper discusses the choice of mood (indicative vs. subjunctive) in adverbial clauses of time in the modern French language. It outlines theoretical provisions used to interpret the research results and reports the intermediate results obtained during the study of fiction texts and texts of online periodicals.
Keywords: adverbial clauses of time, deviation from the norm, indicative mood, subjunctive mood, Gustave Guillaume's theory.

На сегодняшний день существует достаточное количество исследований, посвящённых изучению значений и употреблений сюбжонктива во французском языке. Однако остаются неизученными вопросы, связанные с выбором того или иного наклонения в различных придаточных предложениях, в том числе в придаточных времени, что обусловлено колебаниями нормы и узуса. В современной грамматике французского языка существуют исследования, в которых представлены попытки объяснить случаи употребления сюбжонктива в придаточных времени не только отклонениями от нормы, но и природой самого сослагательного наклонения, а также ролью субъекта при выборе той или иной формы наклонения.

Прежде всего обратимся к правилу нормативного употребления наклонения в придаточных обстоятельственных предложениях времени: следование действия главного предложения за действием придаточного, а также их одновременность требует употребления индикатива в придаточном предложении, предшествование действия главного предложения по отношению к действию придаточного требует употребления сюбжонктива.

Однако в современном французском языке наблюдаются тенденции отклонения от языковой нормы, заключающиеся в том, что в некоторых придаточных обстоятельственных предложениях времени (в частности, вводимых союзами après que, jusqu'à ce que) носители языка склонны использовать «ненормативное» наклонение (иногда осознанно игнорируя норму) или сомневаются в выборе наклонения. Данные тенденции находят своё отражение в теоретических источниках по грамматике (грамматические справочники — *Le Bon Usage* [Goosse, Grévisse, 2016, с. 1603–1613]), в ряде научных исследований (авторов С. Каню, Г. Ледеген и др.), в статьях периодических изданий (интернет-издание Le Figaro), в сообщениях о допустимости употребления того или иного наклонения на площадках французских интернет-форумов.

Одними из наиболее обсуждаемых в научной среде с точки зрения несоответствия норме являются придаточные предложения с союзом après que. В исследованиях отмечается, что большинство носителей языка считают ошибочными предложения с индикативом и предпочли бы употребление сюбжонктива [Canut, Ledegen, 1998, с. 32–34], [Damar, Fourny, 2015].

Данное исследование проводится на материале корпуса литературных и публицистических французских текстов:

— тексты художественных произведений (Franck Bouysse, *Buveurs du vent*, 2020; Aurélien Bellanger, *Téléréalité*, 2021; Philippe Delerm, *La vie en relief*, 2021; Clara Dupond-Monod, *S'adapter*, 2021; Bernard Minier, *La chasse: triller*, 2021; Patrick Modiano, *Chevreuse*, 2021; Michel Houellebecq, *Anéantir*, 2022)

— тексты статей периодических интернет-изданий (Le Figaro, Le Monde, Courrier International, Les Échos, Elle).

Теоретической основой исследования является система научных взглядов в отношении категории наклонения, в которой в качестве центрального положения используется теория Г. Гийома, где наклонение понимается как степень актуализации действия. Согласно этой теории, действие в сознании человека, субъекта высказывания, может находиться на разных этапах актуализации: оно может мыслиться как потенциальное (*in posse*: инфинитив, причастия), затем как нарождающееся (*in fieri*: сюбжонктив), и, наконец, как актуальное, делимое на временные планы (*in esse*: изъявительное наклонение) [Скрелина, Становая, 2012, с. 302–314].

На основе теории Г. Гийома некоторыми исследователями был разработан ряд положений, среди которых нам представляется интересным мнение о том, что разные наклонения могут выбираться носителями языка в рамках одного и того же союза — с точки зрения семантико-ситуативной многоуровневости предложений (Каню, Ледеген, 1998; Поплак, 1990). Авторы С. Каню, Г. Ледеген, изучая употребление наклонения в придаточных предложениях после союза après que на материале записей устной речи носителей языка, пришли к выводу, что есть связь между употреблением индикатива в придаточных предложениях и необходимостью говорящего акцентировать внимание на хронологическом порядке протекания событий, отсутствие этой необходимости обуславливало употребление сюбжонктива. [Canut, Ledegen, 1998, с. 32–34]

Первый исследуемый нами корпус — это тексты художественной литературы. Анализ текстов осуществляется с использованием метода сплошной выборки. На данный момент в этом корпусе нами не выявлено отклонений от нормы языка, что можно объяснить как пока небольшим объёмом изученного материала, так и ожидаемо высоким уровнем языковой регламентированности в сфере книгопечатных изданий.

Второй исследуемый нами корпус — тексты периодических интернет-изданий. На сегодняшний день мы располагаем несколькими примерами, демонстрирующими наличие явления отклонения от нормы в текстах периодических изданий (представлены ниже).

Первый пример взят из статей журналистки Марин Ле Бретон для франкоязычного издания HuffPost. Данный материал, в свою очередь, получен из публикации в онлайн-издании Le Figaro: *«Après que» : ne faites plus la faute !*» [Le Figaro, 22.04.2017], автор которой ссылается на одну

из статей Марин Ле Бретон, делающей ошибку (использование сюбжонктива) после союза après que. Анализ статей Марин Ле Бретон на страницах HuffPost в период с декабря 2016 г. по апрель 2017 г. и за 2021–2022 гг. показал, что до упомянутой публикации Le Figaro, журналистка в своих статьях употребляет оба наклонения после après que, в 2021–2022 гг. в её материалах встречается только индикатив после этого союза. Полученные данные позволяют нам предположить, в 2021–2022 гг. в работах Марин Ле Бретон могла иметь место автокоррекция текстов под влиянием популяризации нормы и указанной статьи Le Figaro со ссылкой на работу журналистки.

Интересен и такой пример: на страницах самого издания Le Figaro в 2021 г. вышла статья: *Foot : Gremio risque des sanctions après que des supporters* ***aient envahi*** *le terrain et brisé l'écran de la VAR* (автор не указан). [Le Figaro, 01.11.2021]. Заголовок статьи содержит глагол в форме сюбжонктива в придаточном предложении времени, введённом союзом après que. Далее в тексте встречаются ещё два предложения с союзом après que: в одном случае употреблён индикатив после союза, в другом случае — сюбжонктив. Выявленные случаи вызывают вопрос: чем обусловлено это смешение наклонений?

Первый пример (заголовок): «*Foot : Gremio risque des sanctions après que des supporters* ***aient envahi*** *le terrain et brisé l'écran de la VAR» / «Футбол: Гремио может подвергнуться санкциям после того, как болельщики выбежали на поле и разбили экран системы VAR» (перевод примеров — М. Мартикайнен).* «После того как» при переводе на русский язык хочется заменить другим союзом — причины, например; связь главного и придаточного предложений скорее причинно-следственная, нежели хронологическая, что, вероятно, и обуславливает использование сюбжонктива в придаточном предложении.

Второй случай придаточного предложения с après que в синтаксическом и семантическом плане практически повторяет заголовок, но содержит глагол в форме индикатива: *«Le club brésilien Gremio fait face à des sanctions y compris une possible interdiction de jouer à domicile à l›avenir, après que des supporters en colère* ***ont envahi*** *le terrain et détruit l'écran de l'arbitre assistant vidéo (VAR) suite à leur défaite 3–1 contre Palmeiras.» / «Бразильскому клубу Гремио грозят санкции, включая возможный запрет на домашние матчи в будущем, после того как разъярённые болельщики выбежали на поле и разбили экран системы видеопомощи арбитрам вследствие поражения клуба Палмейрасу со счётом 3–1».* В этот раз акцент смещается на хронологию событий, само предложение синтаксически более развёрнуто и фрагментировано. Клуб Гремио проиграл клубу Палмейрас, болельщики устроили погром, и теперь Гремио оказался под угрозой санкций. Акцент на хронологическое описание событий без необходимости выделять причинно-следственный аспект (тем более, что этот аспект уже был выделен в заголовке и подзаголовке) оказал влияние на позиционирование действия как актуализированного, что, с позиции теории Г. Гийома, оправдывает употребление индикатива.

Третий случай: *«Les supporters étaient en colère après que le VAR* ***ait annulé*** *une égalisation dans les dernières minutes du match de dimanche, alors que le score était de 2–1.» / «Болельщики пришли в ярость после того, как система VAR отменила ничью в последние минуты воскресного матча, когда счёт был 2–1».* Связь между отменой гола и яростью болельщиков в большей степени причинно-следственная, нежели хронологическая, что, по всей видимости, и обусловило выбор сюбжонктива автором (авторами) статьи.

В качестве выводов отметим, что в современном французском языке существуют случаи отклонения от нормы употребления наклонений в придаточных обстоятельственных предложениях времени. Обнаруженные нами примеры отклонений касаются временны*х* придаточных, вводимых союзом après que, и все они в данный момент принадлежат корпусу публицистических текстов; в корпусе литературных текстов эпизодов отклонения от нормы нами на данный момент не обнаружено. Для интерпретации случаев отклонения от нормы употребления наклонения ведущей мы считаем теорию Г. Гийома о наклонении как степени актуализации действия в сознании говорящего; в частности, для примеров употребления сюбжонктива после союза après que характерен больший акцент на причинно-следственную, нежели хронологическую, связь главного и придаточного предложений, что препятствует актуализации действия придаточного предложения и обуславливает употребление в нём сюбжонктива.

Литература

1. Скрелина Л. М., Становая Л. А. Теоретическая грамматика французского языка. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 386 с.
2. Canut C., Ledegen G. Après que... ou la fluctuation des modes en français parlé // Langage et société. 1998. No. 85. P. 25–53. URL: www.persee.fr/doc/lsoc_0181–4095_1998_num_85_1_2823 (дата обращения 22.09.2022).
3. Damar M.-È., Fourny L. Subjonctif ou indicatif? // Pratiques. 2015. No. 167–168. DOI: 10.4000/pratiques.2697.
4. Develey A. «Après que» : ne faites plus la faute ! // Le Figaro. 2017 22 avril. URL: https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/04/22/37003-20170422ARTFIG00003-apres-que-ne-faites-plus-la-faute.php (дата обращения: 25.11.2022).
5. Goosse A., Grevisse M. Le bon usage : Grammaire française. 16-e éd. rev. Paris, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a., 2016. 1760 p.
6. Foot : Gremio risque des sanctions après que des supporters aient envahi le terrain et brisé l'écran de la VAR // Le Figaro. 2021 1 novembre. URL: https://www.lefigaro.fr/sports/football/foot-gremio-risque-des-sanctions-apres-que-des-supporters-aient-envahi-le-terrain-et-brise-l-ecran-de-la-var-20211101.

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

Irina A. Putkaradze
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Е. Лукина, канд. филол. наук
res-irene@yandex.ru

УДК 811.133.1

Карикатура как вид креолизованного текста (на материале французских карикатур «Charlie Hebdo»)

Аннотация. Рассматривается карикатура как вид креолизованного текста на материале французских карикатурных текстов из журнала «Charlie Hebdo». Производится анализ стилистических приемов, представленных в вербальном и визуальном компонентах карикатур для создания комического эффекта. Подобный анализ позволяет составить представление о национальном характере французов.

Ключевые слова: креолизованный текст, французская карикатура, вербальный компонент, иконический компонент, стилистические средства, комический эффект.

Caricature as a creolized text: Evidence from 'Charlie Hebdo'

Abstract. This article approaches caricature as a creolized text. The evidence is taken from caricatures published in the French magazine 'Charlie Hebdo'. The article aims to identify and describe verbal and visual stylistic means used in caricatures to produce a comic effect. The analysis contributes to the understanding of French national character.

Keywords: creolized text, French caricature, verbal component, iconic component, stylistic means, comic effect.

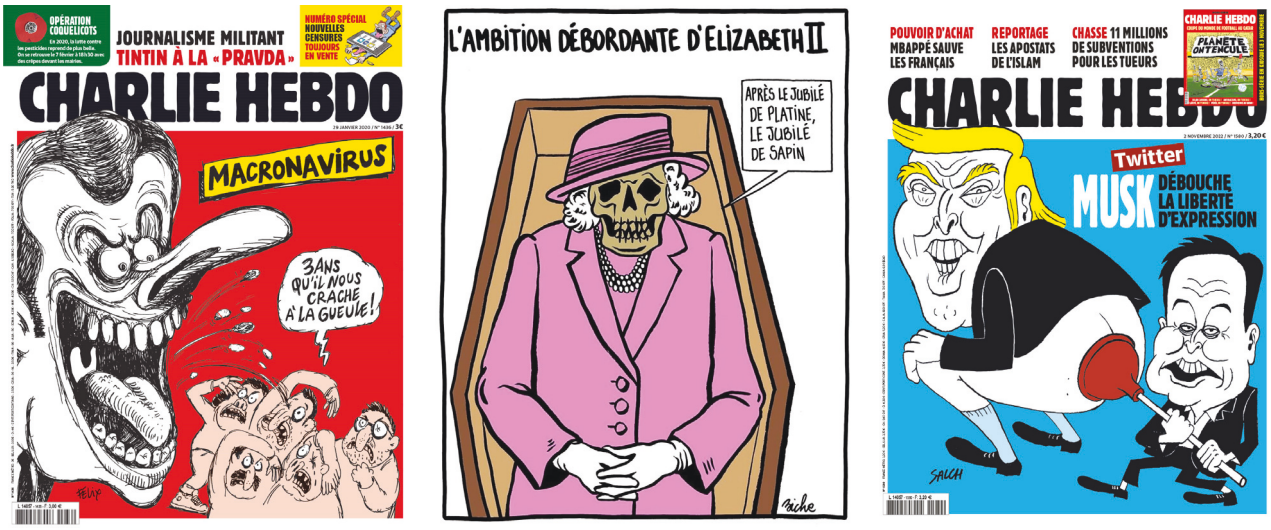
В XXI в. лингвисты проявляют все больший интерес к изучению семиотически осложненных текстов, принятых называть «креолизованными». К креолизованным текстам обращались такие исследователи, как Е. Е. Анисимова, М. Б. Ворошилова, Н. М. Дугалич, О. А. Воронина, Е. В. Во-

робьева и др. Подобные тексты встречаются в рекламе, комиксах, интернет-мемах, карикатурах. Исследователи Ю. А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов определяют креолизованные тексты как тексты, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной и визуальной» [Сорокин, 1990, с. 180–181]. Иными словами, креолизованный текст — это сочетание изображения и сопутствующей фразы.

Одним из видов креолизованного текста является карикатура, определение которой мы находим в толковом словаре Д. Н. Ушакова: «Карикатура — это рисунок, изображающий что-то в заведомо искаженном виде ради достижения комического эффекта» [Ушаков, 2008, с. 338]. Сам термин происходит от итальянского глагола «caricare», что означает «нагружать, преувеличивать». Цель карикатуры — обличение и высмеивание отдельных личностей и общественных событий. Лингвист О. А. Воронина в своем исследовании [Воронина, 2009] выделяет следующие особенности карикатуры: карикатура создается с помощью приема преувеличения; представляет собой сочетание реального и иррационального; поучает, воспитывает; осуждает, высмеивает; непременно создает комический эффект.

Карикатура, как и другие креолизованные тексты, обязательно состоит из визуального компонента, т. е. юмористического рисунка, который умышленно искажен автором, и из вербального компонента, т. е. комментария к этому рисунку. Именно соединение этих двух частей создает желаемый комический эффект. Кроме того, комический эффект достигается с помощью различных языковых средств, к которым обращаются авторы карикатур. Однако необходимо отметить тот факт, что смысл карикатуры зачастую остается непонятным вследствие неосведомленности реципиента о происходящих в мире событиях. Таким образом, чтобы понять карикатуру, адресат должен обладать фоновыми знаниями, иначе комический эффект не будет реализован.

Во французской культуре данный юмористический жанр пользуется огромной популярностью. С помощью карикатуры жители Франции высказывают свои язвительные замечания в отношении актуальных событий в разных сферах жизни. Изучение карикатур позволяет нам составить образ французов, дает представление об их национальном характере. В этой статье мы представляем исследования некоторых карикатур популярного журнала «Charlie Hebdo».



(а) (б) (в)

Рис. 1. Карикатуры журнала «Charlie Hebdo»: (а) «Macronavirus», (б) «Élisabeth II», (в) «Donald Trump, Elon Musk»

На первой карикатуре, продемонстрированной на рис. 1 (а), мы видим действующего президента Франции Эммануэля Макрона, плюющимся камнями в граждан. Президент представ-

лен в гротескном виде, его нос и рот сильно увеличены — все соответствует канонам карикатуры. Также присутствует надпись “Macronavirus” и слова граждан “3 ans qu’il nous crache à la gueule!” («Уже три года он плюет нам в лицо»). В одной карикатуре продемонстрировано сразу несколько вербальных и невербальных средств, которые использовали авторы для создания комического эффекта. Во-первых, это окказионализм “Macronavirus”, заставляющий нас сравнивать Эммануэля Макрона с коронавирусом, который многим вредит и избавиться от которого кажется невозможным. Во-вторых, комический эффект наступает после того, как вербальный и иконический компоненты сливаются воедино в сознании читателя. Фраза “3 ans qu’il nous crache à la gueule!” употреблена в переносном значении, однако на картинке мы видим ее буквальный смысл: Эммануэль Макрон действительно плюется камнями в граждан. Мы понимаем, что действия президента рассматриваются народом как плевки, и не просто плевки, а плевки камнями, которые, безусловно, наносят больший вред и урон французам. Так, авторы карикатуры выражают неуважительное, непочтительное, дерзкое и негативное отношение народа к президенту. Таким образом, комический эффект достигается путем языковой игры и взаимовлияния речевого и невербального компонентов.

Исследования показывают, что игра слов — это один из самых распространенных приемов, используемых карикатуристами. На карикатуре, представленной на рис. 1 (б), мы видим скелет британской королевы Елизаветы II в гробу и подпись: “L’ambition débordante d’Élisabeth II: ‘Après le jubilé de platine, le jubilé de sapin’” («Чрезмерные амбиции Елизаветы II: “После платинового юбилея наступит хвойная годовщина”»). В данной карикатуре обнаруживается негативное отношение французов к Англии и англичанам, и в особенности их неприязнь к королевской семье. Весьма черный юмор, предвещающий скорую кончину королевы, передается за счет каламбура: выражение “le jubilé de platine” действительно существует и означает платиновый юбилей в честь 70-летия восшествия королевы на престол, а выражение “le jubilé de sapin” — выдуманное, его можно интерпретировать по-разному. С одной стороны, слово “le sapin” имеет первичное значение — хвойное дерево. Так, длинная жизнь королевы иронично сравнивается с жизненным циклом вечнозеленых деревьев, который может достигать пятисот лет. С другой стороны, это слово имеет вторичное значение — гроб. Соединив вербальный и иконический элементы, мы увидим деревянный гроб, возможно, сооруженный из тех самых хвойных деревьев. Очевидно, речь идет о будущей годовщине смерти Елизаветы II, несмотря на то, что на момент создания карикатуры Королева еще была жива.

На карикатуре, представленной на рис. 1 (в), Илон Маск «откупоривает» Дональда Трампа, а также демонстрируется надпись: “Musk débouche la liberté d’expression” («Маск откупоривает свободу слова»). Для понимания данной карикатуры необходимо знать контекст. Страница Дональда Трампа в социальной сети Twitter была заблокирована, однако Илон Маск открыл доступ владельцу, и тот продолжил писать то, что он думает. Здесь комический эффект вновь наступает благодаря соединению двух элементов анализируемого креолизованного текста. Фраза употреблена в переносном значении, имеется в виду, что Илон Маск дал Дональду Трампу возможность высказывать свое мнение. Так, например, на карикатуре мог бы быть изображен бывший президент США, рот которого юмористично открывает предприниматель. Однако на рисунке Илон Маск в прямом смысле откупоривает другую часть тела Д. Трампа. В связи с этим мы отмечаем, что французы проявляют свое грубое отношение к бывшему президенту США, которое выражается в желании его унизить.

На основании проведенного анализа мы приходим к следующим выводам.

1. Карикатура — это креолизованный текст, который состоит из двух неделимых и взаимосвязанных частей: вербальной и визуальной. Анализируя речевой компонент, мы не можем не опираться на иконический;

2. Реализация комического эффекта в карикатурах во многом зависит от степени осведомленности реципиента об актуальных событиях;

3. Для достижения комического эффекта авторы французских карикатур используют различные стилистические средства. В основном это каламбуры, также мы встретили окказионализмы, различные противопоставления и экспрессивную лексику;

4. Французские карикатуры отличаются язвительностью, жестокостью и безжалостностью, что во многом характеризует самих французов как беспощадный и саркастичный народ. В то же время мы убеждаемся в их смелости, ведь они не боятся высказываться и критиковать то, что вызывает у них негодование и даже гнев.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Москва: Академия, 2003. 128 с.
2. Воробьёва Е. В. К вопросу о взаимодействии вербальных и визуальных средств в креолизованном тексте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 10. С. 54–58.
3. Воронина О. А. Анализ карикатуры как вида креолизованного текста // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. № 2. — С. 11–15.
4. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2006. № 20. — С. 180–189.
5. Дугалич Н. М. Политическая карикатура и ее коды. Москва: Издательство Флинта, 2021. 236 с.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Оптимизация речевого воздействия. Москва: Наука, 1990. 240 с.
7. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. Москва: Альта-Принт, 2007. 1239 с.
8. Charlie Hebdo. — https://charliehebdo.fr/
9. Larousse. — https://www.larousse.fr/

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

Natalia A. Tikhonova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Абросова, канд. филол. наук
tikhonova152@gmail.com

УДК 811.133.1

«Дикие слова» в прозе Бориса Виана (на основе романов «Сердцедер» и «Осень в Пекине»)

Аннотация. Анализируются авторские неологизмы Бориса Виана, встречающиеся в его романах «Осень в Пекине» и «Сердцедер».Значительную часть окказионализмов Б.Виана, формирующих его уникальную манеру письма, составляют слова, созданные по механизму контаминации. В данной статье изучаются особенности образования данных слов, а также предпринимается попытка выявить их функциональную роль в языковой игре автора.

Ключевые слова: неологизмы, неология, литературные неологизмы, Борис Виан.

'Wild' words in Boris Vian's fiction: Evidence from the novels 'Heartsnatcher' and 'Autumn in Beijing'

Abstract. For several decades neologisms have been the source of unflagging interest for linguistics. This is evidenced by a large number of relevant works on neologisms. Among them are

the works by V. V. Lopatin, A. G. Lykov, E. A. Zemskaya, N. Z. Kotelova, I. S. Ulukhanov, S. I. Togoeva, and others. This article analyzes stylistic and morphological features of neologisms coined by Boris Vian for his novels 'Autumn in Beijing' and 'Heartsnatcher'. From among Vian's neologisms, a special focus is given to blend words as a salient feature of his writing. The article provides relevant examples from Vian's works and attempts to identify the functional role of neologisms in his language game.

Keywords: neologism, neology, literary neologism, new words, Boris Vian.

Il y a des moments où je me demande si je ne suis pas en train de jouer avec les mots.

<…>Et si les mots étaient faits pour cela?

Boris Vian, Les Bâtisseurs d'empire ou Le Schmürz.

Иногда я спрашиваю себя, не заигрался ли я со словами. <…> Но что, если слова и были созданы для этого. [Перевод наш. — Н. Т.]

Борис Виан, Строители империи или Шмурц.

Борис Виан, выражаясь его словами, «поместил язык в центр своей вселенной». У автора была настоящая страсть к словам, их звучанию и значениям. Он с удовольствием осваивал и переделывал язык. Именно по этой причине он поступил в Колледж Патафизики — науки-пародии на философские сообщества, разработанной писателем Альфредом Жарри, который определил ее как науку о воображаемых решениях. Язык и его тонкости в патафизике являются основным материалом, из которого можно творить. Поэтому неудивительно, что на помощь литературному языку, которого было недостаточно писателю для изображения своей вселенной, приходят авторские неологизмы.

Традиционно неологизм определяется как слово, значение слов или сочетание слов, появившееся в определенный период в каком-либо языке или использованное один раз («окказиональное слово») в каком-либо тексте или акте речи [Котелова, 2000, с. 331]. Среди разнообразия неологизмов особую группу образуют индивидуально-авторские слова или окказионализмы, которые являются результатом словотворческой деятельности писателей. Для их обозначения используются, кроме того, такие термины, как «ситуативные слова», «слова-метеоры» [Степанова, 1964, с. 13], «слова-беззаконники» [Земская, 1963, с. 24]. Термин «дикие слова» предложил М. Реймс в словаре «Дикие слова. Словарь слов, неизвестных словарям. Писатели XIX и XX вв.» [Rheims, 1969, с. 321]. М. Реймс впервые собрал воедино индивидуально-авторские неологизмы французских писателей, назвав эти не представленные в словарях слова «sauvages»: «дикие, неодомашненные», «появившиеся самопроизвольно», «незаконные». Подобные слова занимают особое место в текстах Виана, представляют для нас интерес и будут рассмотрены в данной статье с точки зрения механизмов их образования и стилистического потенциала.

Значительная часть «диких слов» Бориса Виана образуются при помощи такого явления, как контаминация. Контаминация — это близкий к словосложению прием создания нового слова из уже существующих. От словосложения контаминацию отличает более сложный характер взаимодействия объединяемых слов. Контаминация, как правило, сопровождается различными фонетическими изменениями соединяемых основ — например, их усечением или частичным наложением и другими фонетическими преобразованиями. Поэтому неслучайно, что современные исследователи определяют контаминацию как «сплав» или «скрещивание» слов, в результате которого членение на морфемы получившегося неологизма оказывается затруднительным [Ефанова, 2016, с. 6].

В своем исследовании «Le jeu de mots» французский лингвист А. Жерве разделяет контаминированные неологизмы на две крупные группы: «слова-бутерброды» и «слова-чемо-

даны» [Gervais, 1971, с. 63]. «Слово-чемодан» — это результат взаимопроникновения и слияния слов, из которых одно всегда доминирует по значимости смысла [Gervais, 1971, с. 65]. Подобная телескопия заключается в словослиянии, с усечением как минимум одного из слов в месте соединения, с возможным наложением и вставками морфов. Неслучайно получившиеся таким образом слова в лингвистических исследованиях называют «mot-valise», а также «словами-слитками» или словами-композитами. Л. Кэрролл называл их «словами-портмоне». В романах Бориса Виана встречаются с избытком подобные примеры контаминированной лексики.

В приведенном ниже отрывке из романа «Сердцедер» автор использует «слова-чемоданы» для описания сюрреалистичной природы деревни, где происходит действие романа: «*Il y avait des* ***calaïos****, dont le feuillage bleuviolet par-dessous, est vert tendre et nervuré de blanc à l'extérieur;des* ***ormades*** *sauvages, aux tiges filiformes, bossuées de nodosités monstrueuses, qui s'épanouissaient en fleurs sèches comme des meringues de sang, des touffes de* ***rêviole*** *lustrée gris perle, de longues grappes de* ***garillias*** *crémeux accrochés aux basses branches des araucarias<…>«* [Vian, 1994, с. 6]. *Там росли калайосы, сине-фиолетовые листья которых были пронизаны бледно-зелеными ребрами, дикие ормады с нитевидными стеблями, изогнутыми монструозными узлами, на которых сидели зловещие сухие соцветия цвета запекшейся крови, пучки ревиол, тускло мерцающие серым жемчугом, грозди гориллий, свисающих с веток араукарий.* [Перевод наш. — Н. Т.]

Подобные «слова-чемоданы» образуются слиянием двух основ, которые претерпевают изменения различного рода. К примеру, слово ***calaïo*** является производным от *calao* (*птица с черно-белым оперением*) и *alios* (*камень, типичный для пейзажа региона Аквитания*), при этом слово *calaïo* в неологизме остается неизменным, а *alios*в результате частичного наложения основ теряет «l». Для образования слова ***rêviole*** (*rêve + foliole/petiole/corolle*) слово *rêve* (мечта) сливается с усеченной основой, *вероятно, одного из* ботанических терминов (*foliole / petiole / corolla — листочек / черешок / венчик*). Таким образом, значение слов становится новым, более сложным, реализуется функция художественной мотивации слова: автор создает яркий зрительный образ, оживляя природу и придавая ей человеческие черты.

Обратимся к другому не менее впечатляющему способу словообразования у Виана. «Слово-бутерброд» — это результат простого помещения неизмененного слова внутрь другого, таким образом, что внешнее слово имеет более важное смысловое значение, чем внутреннее, помещаемое [Gervais, 1971, с. 67].

В романе «Осень в Пекине» аббат посещает в тюрьме человека, который пытался покончить жизнь самоубийством, потому что сам совершил убийство. Аббат хочет его успокоить, *используя слово* ***estrapadouiller*****:** *Mais il n'est pas encore question de vous* ***estrapadouiller****, dit l'abbé* [Vian, 1953, с. 110]. *Но речь еще не идет о том, чтобы повесить вас на ленточку, сказал аббат.* [Перевод наш. — Н. Т.]

Слово-чемодан ***estrapadouiller*** состоит из устаревшего глагола *estrapader* (вздернуть на дыбу), внутрь которого помещаются, как в бутерброд, слова *padou* (лента) и разговорный суффикс *– ouill*. При этом подобное «дикое словосложение» сопровождается наложением совпадающих частей указанных основ. Так этому слову в речи аббата придается ироническое значение и утрируется убедительность и достоверный характер высказывания.

Таким образом, разнообразные окказиональные слова, созданные Б. Вианом по механизму контаминации, позволяют автору решать важнейшие стилистические задачи и, безусловно, демонстрируют его словесное мастерство и тонкое чувство языка.

Борис Виан, меняя слоги или буквы, скрещивая основыв попытке наделить слова новым смыслом, демонстрирует их исчерпанность. Подобного эффекта добивались и сюрреалисты, рисуя в поэтическом жанре непривычные картины и образы. Контаминация того или иного рода создается автором предумышленно за счет свободного оперирования языковыми единицами, намеренного игнорирования границ и правил языковой системы. Основная цель этой языковой игры — обновление и пополнение экспрессивно-стилистической лексики для достижения своего особенного трагикомического, а порой абсурдистского эффекта.

Литература

1. Ефанова Л. Г. Контаминация. Часть 2. Основные разновидности контаминации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016. № 1 (39). С. 6.
2. Котелова Н. З. Неологизмы. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. Москва, 2000. С. 331
3. Степанова М. Д. Лексикология немецкого языка. Москва: Наука, 1964. 334 с.
4. Boris Vian. L'Arrache-Cœur. Paris: Le livre de poche, 1994. 256 с.
5. Boris Vian. L'automne à Pékin. Paris:Gaillimard, 1953. 218 с.
6. Gervais A. Le jeu de mots // Etudes françaises. 1971. Vol. 7 P. 59–78.
7. Rheims M. Dictionnaire des mots sauvages des ecrivains des XIX et XX siecles. Paris: Larousse, 1969. 863 с.

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

Iolanta S. Khmelinina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. А. Филипацци, канд. филол. наук
jolanta.khmelinina@gmail.com

УДК 811.131.1

К вопросу о ключевых лингвоспецифичных концептах итальянской лингвокультуры

Аннотация. Исследуются лингвоспецифичные концепты итальянской лингвокультуры, помогающие раскрыть особенности менталитета носителей итальянского языка. Устанавливается содержание таких базисных для итальянской культуры концептов, как «il campanilismo», «fare la bella figura», «dolce far niente» и некоторых других.

Ключевые слова: концепт, лингвоспецифичный концепт, языковая картина мира, итальянская лингвокультура, лингвокультурология.

On key language-specific concepts of Italian linguoculture

Abstract. The article investigates language-specific concepts of Italian linguoculture and provides a further insight into the mentality of native speakers of Italian. The article aims to establish the content of such basic concepts of Italian culture as 'il campanilismo', 'fare la bella figura', 'dolce far niente', etc.

Keywords: concept, language-specific concept, linguistic picture of the world, Italian linguoculture, linguocultural studies.

Познавательная деятельность человека обусловлена необходимостью отождествлять и различать объекты материального мира, а также ориентироваться в нём. В результате этой деятельности отражаемые в языковой форме значения складываются в единую систему взглядов, которые навязываются в обыденном сознании всем его носителям [Апресян, 1995, с. 39]. Подобная совокупность коллективных представлений об объективном мире называется языковой картиной мира. Изучением этого понятия занимается наука лингвокультурология, теоретико-методологическая база которой в отечественной лингвистике последних десятилетий

была сформулирована в учебных пособиях В. А. Масловой, В. В. Воробьёва, Е. И. Зиновьевой и др.

Каждый естественный язык организует действительность специфичным, свойственным только ему способом концептуализации. Так как владение языком предполагает видение характерной для него концептуализации мира, представления об окружающей действительности одного носителя, заключённые в значения слов родного языка, будут во многом совпадать с представлениями носителей того же языка. Такую семантическую единицу культуры, являющуюся продуктом коллективного мышления, которая отмечена этнокультурной спецификой и объективируется рядом языковых средств [Воркачёв, 2001, с. 71], принято определять как концепт.

Среди особенно значимых дефиниционных признаков лингвокультурного концепта С. Г. Воркачёв выделяет языковую абстрактность и многоуровневость: концепт «обобщает значения своих реализаций» и «задаётся интервалом абстракции на множестве этих реализаций» [Воркачёв, 2004, с. 51]. Концепт способен продвигаться по ступеням абстракции из чувственного образа в мыслительный [Попова, Стернин, 2001, с. 62].

Ещё один термин, «лингвокультура», устоявшийся в лингвистическом дискурсе, получил осмысление в работах В. В. Красных, которая определяет его как «культуру, воплощённую и закреплённую в знаках языка, явленную нам в языке и через язык». По мнению В. В. Красных, объектом лингвокультурологии является лингвокультура, которая формируется «образами сознания, облечёнными в языковые знаки» [Красных, 2012, с. 73].

Остановимся подробнее на понятии «лингвоспецифичных концептов». Этот термин восходит к работам А. Вежбицкой, которая говорит в своих исследованиях об «универсальных человеческих концептах в культурноспецифичных конфигурациях», а также о «лингвоспецифичных значениях слова» [Wierzbicka, 1992, с. 11, 16].

В нашем исследовании «лингвоспецифичными» называются слова, заключающие в себе уникальную концептуальную конфигурацию, не представленную ни в какой языковой единице других языков. Они являются ключевыми для картины мира языка, к которому они относятся, и, как правило, вызывают трудности при переводе. В частности, для перевода таких единиц недостающие семантические компоненты вводятся дополнительными лексическими средствами либо теряются при попытке адаптации под реалии другого языка и культуры.

По нашему представлению, по семантическому пространству языка, образованному из некоторых лингвоспецифичных концептов, можно судить о культурном и национальном сознании носителей этого языка. В рамках настоящей статьи мы рассмотрим особенности некоторых ключевых лингвоспецифичных концептов, характеризующих итальянскую лингвокультуру. В наши задачи входит комплексное описание и установление содержания данных концептов и языковых средств их выражения.

Уникальное культурное и языковое наследие Италии охватывает широкий спектр лингвоспецифичных концептов. К одной из наиболее выдающихся характеристик итальянского языка лингвисты относят использование диалектов, распространённое на всей территории страны [Loporcaro, 2009, с. 176]. Каждый итальянец в первую очередь идентифицирует себя с городом или регионом, в котором он родился, и использует диалект этой местности. Часто итальянские диалекты настолько отличаются друг от друга, что вариация в лексике и произношении создаёт барьеры для общения между жителями разных регионов. Этот феномен исторически связан с долгим периодом политической раздробленности на территории Апеннинского полуострова, который закончился только в XIX в. с объединением итальянского государства. Указанная языковая и культурная особенность может быть выражена термином «il campanilismo».

Определение «il campanilismo» дано в словаре итальянского языка Grande Dizionario Italiano di Gabrielli Aldo: «преувеличенная и исключительная любовь к своей малой родине, которая часто вызывает предвзятую враждебность к другому городу и его обычаям» (перевод автора — И. Х.) [Grande Dizionario Italiano di Aldo Gabrielli]. Словарь GRADIT даёт схожее толко-

вание: «чрезмерная и предвзятая привязанность к месту рождения» [GRADIT]. Сам термин происходит от слова «campanile», «кампанила», «колокольня», что означает башню, в которой расположен большой колокол, используемую в итальянской архитектуре. Именно колокольня, стоящая в каждом итальянском городе и селении, являлась для их жителей символом гордости и местной идентичности, сплачивая их, и зачастую приводила к соперничеству с жителями соседних городов. Итальянцы, приверженные чувству «il campanilismo», стремятся ассоциировать себя именно с родным городом и тем больше дистанцироваться от других регионов и страны [Tak, 1990, c. 97].

Хотя этот термин можно также перевести словами «местный патриотизм», «шовинизм» или даже фразеологизмом «смотреть со своей колокольни», в русском языке не существует понятия, полностью соответствующего итальянскому «il campanilismo». С одной стороны, может показаться, что оно обладает только негативными коннотациями. Например, Dizionario della lingua italiana описывает его как «ограниченное и ничтожное чувство к родному месту, которое мешает любому другому благородному чувству» [Mestica, 1936]. Однако «il campanilismo» может использоваться и в положительном контексте в сочетаниях с такими прилагательными, как «sano» (разумный, здоровый) и «buono», «positivo» («хороший», «позитивный»).

Так, концепт «il campanilismo», укоренившейся в менталитете итальянцев, проявляется не только в итальянском обществе, но и в языке, что напрямую отражено в широком использовании диалектов, выражающими для итальянцев их местную идентичность и принадлежность к родным городу или области.

Другое устойчивое выражение, «fare la bella figura» (иметь успех, произвести хорошее впечатление), также используется для описания национальных особенностей итальянцев. Прежде всего оно относится к сохранению высоких культурных стандартов, в том числе в вербальном и невербальном общении. Концепт «fare la bella figura» (также «fare un bell›effetto», «fare un figurone», «fare una brutta figura») включает то, насколько хорошо люди придерживаются социальных норм, следуют местным кодексам поведения или проявляют признательность, уважение и вежливость [Nardini, 1999, c. 77], как и то, как они выглядят и одеваются. Последнее можно объяснить стремлением к красоте, неотъемлемое для итальянской национальной культуры, которое зародилось в Древнем Риме и продолжило усиливаться в период Возрождения.

Следующий итальянский лингвоспецифичный концепт, «dolce far niente», можно перевести на русский как «блаженное ничегонеделание», «сладкое безделье» и др. Принято считать, что это выражение впервые было использовано в восьмом письме римского автора Плиния Младшего (Epistularum Libri Decem, Liber VIII), которое позже вошло в обиход как типично итальянское для обозначения состояния счастливого, беспечного безделья.

Если разложить клише «dolce far niente» на составные части, для слова «dolce» итальянские толковые словари показывают не только прямое, характеризующее вкусовое качество значение, но и переносное. Оно может использоваться в таких сочетаниях, как «il clima dolce» (тёплый, мягкий климат), «il sorriso dolce» (нежная улыбка), «la voce dolce» (приятный, милый, нежный голос), «i dolci amici» (дорогие друзья), «il carattere dolce» (кроткий характер) и др., а также во многих фразеологизмах: например, «a bocca dolce» (льстиво), «essere in dolce attesa» (быть беременной; буквально «находиться в сладком ожидании»), «passata la fatica è dolce il riposo» (кончил дело — гуляй смело).

С «dolce far niente» также связано выражение «la dolce vita», авторство которого приписывают Федерико Феллини и его одноимённому фильму «Сладкая жизнь» 1960 года. Популярность фильма привела к тому, что его название актуализировалось по всему миру и стало синонимом Италии как страны, являющейся воплощением роскоши и физических удовольствий. Сам Феллини выбрал такое название в целях усиления сатирического изображения богемной жизни в Риме 1950-х годов, её фальши и неестественности.

Так, в итальянском языке синонимы к выражению «la dolce vita» имеют скорее негативную семантику: «oziare», «starsene in ozio» (проводить время в праздности, бездельничать), «perder

tempo» (терять время), «girarsi i pollici» (валять дурака, бить баклуши), «stare in panciolle» (разваливаться, удобно расположиться), «stare con le mani in mano» (сидеть сложа руки) и др. От него также образовались такие неологизмы, как «dolcevitaiolo» (то, что напоминает о времени и атмосфере 1960-х годов) и «dolcevitoso» (тот, кто любит «сладкую жизнь»; умеет ценить удовольствия жизни). Для самих итальянцев «la dolce vita» ассоциируется больше с испорченными и развращёнными нравами.

Далее, концепт «sprezzatura» как термин впервые был введён Бальдассаре Кастильоне в книге «Il Libro del Cortegiano» («Книга придворного») 1528 года и с тех пор стал значимым понятием в итальянской лингвокультуре. Оно означает непринуждённое изящество, наигранные беспечность и беззаботность. «Sprezzatura» отражает мастерство человека, воплощающего что-то, который, однако, скрывает усилия, вложенные в эту деятельность. По этой причине «sprezzatura» стало использоваться во многих сферах итальянской жизни как добродетель настоящего искусства, к которому следует стремиться. Кроме того, это понятие заимствовалось и другими языками, в том числе английским.

Как и «sprezzatura», другой концепт, «disinvoltura» (беззастенчивость, вольность в обращении», включает в себя умение казаться расслабленным и непринуждённым в социальных ситуациях, не проявляя чрезмерной озабоченности или застенчивости. Их оба можно назвать национальными чертами итальянского характера, тесно перекликающимися с выражением «fare la bella figura», ведь для того, чтобы произвести хорошее впечатление, следует обладать вышеуказанными качествами и вести себя соответствующим образом.

Таким образом, исследование установило содержание некоторых лингвоспецифичных концептов итальянского языка, которые также являются базисными для итальянской лингвокультуры. Такие концепты, отличающиеся яркой национальной спецификой, объединяют членов лингвокультурного сообщества, а потому имеют большое значение для понимания его национального менталитета.

Представленные в исследовании лингвоспецифичные концепты рассматриваются нами в плане постановки перспективных задач и могут стать объектом изучения в дальнейших разработках, уточнении и систематизировании сведений, которыми мы располагаем на данный момент о итальянской лингвокультуре.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языкам: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.
2. Воркачёв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
3. Воркачёв С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис, 2004. 192 с.
4. Красных В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник ЦМО МГУ. 2012. № 3. С. 67–74.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
6. GRADIT: Grande dizionario italiano dell'uso. URL.: https://dizionario.internazionale.it/ (дата обращения: 10.04.2023).
7. Grande Dizionario Italiano di Gabrielli Aldo. URL.: https://www.grandidizionari.it/ (дата обращения: 10.04.2023).
8. Loporcaro M. Profilo Linguistico Dei Dialetti Italiani. Rome: Laterza, 2009. 244 p.
9. Mestica E. Dizionario della lingua italiana. Turin: S. Lattes & C. 1936. 2098 p.
10. Nardini G. Che bella figura! The power of performance in an Italian ladies' club in Chicago. Albany: State University of New York Press, 1999. 160 p.
11. Tak H. Longing for local identity: Intervillage relations in an Italian mountain area // Anthropological Quarterly. 1990. № 63. P. 90–100.
12. Wierzbicka A. Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts In Culture-Specific Configurations. London: Oxford university press, 1992. 487 p.

Шипилова Анна Андреевна
Российский государственный гидрометеорологический университет
Санкт-Петербург, Россия

Anna A. Shipilova
Russian State Hydrometeorological University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. В. Варзинова, канд. филол. наук
annaandre00@mail.ru

УДК 811.133.1

Изменение языковых тенденций французского языка на примере словарей XX и XXI веков

Аннотация. Изучаются факторы и общие языковые тенденции, которые оказали влияние на развитие словарного состава французского языка за последние 50 лет.
Ключевые слова: заимствования, неологизмы, лексическое значение, постфиксы, словарный состав, языковые тенденции.

Transformation of linguistic trends in French: Evidence from the 20th and 21st century dictionaries

Abstract. This article examines the factors and general linguistic trends that have influenced the development of French vocabulary over the past 50 years.
Keywords: borrowings, neologisms, lexical meaning, postfixes, vocabulary, linguistic trends.

В данном исследовании рассматриваются тенденции изменения лексического состава французского языка за последние полвека. В качестве материала для изучения были взяты «Французско-русский словарь» 1971 года (51 000 слов), составленный профессором К. А. Ганшиной, и «Новый французско-русский словарь» XXI века в электронном виде (77741 слов). Всего было исследовано 100 слов (отбирались именно те словарные единицы, которые имели и имеют активное употребление в речи и претерпели существенные изменения с течением времени в плане написания, значения, употребления): 66 существительных, 20 глаголов, 8 прилагательных, 6 наречий.

Язык достаточно быстро развивается, из чего следует расширение словарного состава языка. Как следствие, изучающим французский язык бывает не всегда просто понять некоторые слова и выражения из уст носителей. Определенно, зная тенденции развития языка, человек сможет логически догадаться, о чем идет речь. Известно, что на динамику словарного, лексического состава языка влияет множество факторов, способствующих как добавлению новых слов, так и изменению смысловой нагрузки лексических единиц, имеющих активное употребление. Практически каждому десятилетию сопутствует определенная языковая тенденция: для 60-х годов XX века была характерна мода на англицизмы [Свиридонова, 2013, с. 173]; в 70-е годы прослеживается склонность к сокращению слов и к аббревиатурам [Свиридонова, 2013, с. 173]; для 80-х годов было актуально использование английского суффикса -ing [Свиридонова, 2013, с. 173]; в 90-е годы заметно использование греко-латинских корней при образовании новых слов [Свиридонова, 2013, с. 173].

Остановимся на сравнительном анализе лексико-словарного пласта французского языка 70-х годов XX века и века XXI, где особенно сильно бросаются в глаза англицизмы, которые прочно укрепились в современном французском языке за последние полвека. К примеру, существительное «look», которое отсутствует в словаре 1971 года, вошло в словарный пласт французского языка, как разговорная единица речи.

Не стоит упускать и то, что лексический оттенок слов, которые имели активное употребление, несколько изменился. К примеру, слово «cash», которому дается следующее пояснение

в словаре 1971 года: «cash, adv: payer, платить наличными» [Ганшина, 1971, с. 136]. В новом французском словаре значение слова претерпевает некоторые изменения: «cash, 1. Adv наличными, сразу, payer cash — платить наличными; 2. M наличные деньги». Как мы видим, лексическое значение приводимого в пример слова расширилось: наречие, полвека назад бывшее синонимичным глаголу «payer», стало полноценным существительным.

Слово «pressing» также расширяет свое лексическое значение с течением времени. Вновь обратимся к словарю 1971 года, где видим, что данное обозначает «1) глажение, утюжка, 2) гладильный пункт» [Ганшина, 1971, с. 672]. В современном французском словаре смысловая нагрузка вновь становится больше, так как слово со знаковым английским суффиксом имеет уже 4 варианта трактовки: «1) глажение, утюжка; 2) пункт чистки и глажения; 3) спорт массированная атака; прессинг; 4) перен. сильное давление (оказываемое на кого-либо), прессинг». Смысловая нагрузка стала больше благодаря тому, что в современных реалиях слово стало психологическим и спортивным термином.

Следует отметить, что множество существительных (преимущественно английского происхождения), которые уже были в обиходе франкоговорящего населения в 1970-е годы расширили свое лексическое значение, образовав глаголы с тем же корнем. Пример: существительное из словаря К. А. Ганшиной «catch» преобразовалось, как показывает «Новый французский словарь», в глагол catcher [Ганшина, 1971, с. 137]. Вышеперечисленные примеры вновь подтверждают, что «языковые контакты разных народов играют важную роль в истории каждого языка» [Метелькова, Рунгш, Иванова, 2016 год, с. 49].

Говоря о заимствованиях, важно отметить следующую тенденцию: некоторые слова, пришедшие во французский из других языков «ассимилируют», меняя свое написание. К примеру, со временем теряют дефис между составными частями. Данная ситуация происходит со словом «boogiewoogie». В «Новом французско-русском словаре» оно пишется иначе, нежели в словаре К. А. Ганшиной, где присутствует дефис («boogie-woogie»); при этом лексическое значение остается неизменным («буги-вуги (танец)») [Ганшина, 1971, с. 105].

Очередным примером расширения лексического значения слова в следствие технического прогресса может быть существительное «changeur». К. А.Ганшина в словаре дает лишь одно значение: «m, меняла» [Ганшина, 1971, с. 146]. В «Новом французско-русском словаре» же мы видим, что слово уже обозначает устройство для смены пластинок и преобразователь/переключатель.

Следует уделить внимание и ситуациям, в которых слово сохраняет свое главное лексическое значение, но меняет одно из второстепенных. К примеру, слово «couillonnade», которое в словаре К. А. Ганшиной трактуется как «1) глупость, шутка; 2) трусость, низость, подлость», претерпевает небольшие изменения с течением времени [Ганшина, 1971, с. 200]. Об этом нам говорит «Новый французско-русский словарь», где меняется одно из лексических значений: «1) глупость 2) чепуха; пустое дело, обман». Современное значение слова стало более «мягким» с течением времени.

Новые явления в нашей жизни также сказываются на лексическом и словарном составе языка. К примеру, в современной мире люди столкнулись с плагиатом на просторах сети интернет. В разговорной речи это явление получило название «пиратство». Как показывает «Новый французско-русский словарь», в современном французском языке ему соответствует термин «piratage». Полвека назад, безусловно, это явление не имело место быть, поэтому в словаре К. А. Ганшиной мы можем найти перевод слова «пиратство» лишь в прямом смысле: «piraterie, f, 1) пиратство, морской разбой; 2) взяточничество; 3) плагиат» [Ганшина, 1971, с. 640]. В «Новом французско-русском словаре» можно встретить такое же слово, однако его смысловая нагрузка стала больше: «piraterie, f, пиратство, морской разбой, грабёж; piraterie de l›air — воздушное пиратство; угон (похищение, захват) самолёта; piraterie commerciale — подделка товара». Как видим, для обозначения плагиата в речи могут использоваться оба слова, однако в современном французском языке вариант «piraterie» воспринимается скорее буквально, а «piratage» конкретно подразумевает плагиат.

Заметна еще одна особенность изменения словарного состава французского языка: некоторые слова изменяют со временем свои постфиксы, при этом сохраняя собственное лексическое

значение. Например, слово из словаря К. А. Ганшиной «snobinette» [Ганшина, 1971, с. 788]. В «Новом французско-русском словаре» звучит уже несколько иначе, как «snobinarde».

Помимо того, что в язык приходят новые слова с новыми понятиями из него же и исчезают некоторые словарные единицы. К примеру, в словаре К. А.Ганшиной можем найти слово «bonbec» («зубастый человек») [Ганшина, 1971, с. 104]. В «Новом французско-русском словаре» такого слова встретить уже нельзя, как и в других современных словарях. Данное указывает на то, что это несколько метафоричное слово просто вышло из употребления.

Если вышеуказанная словарная единица полностью исчезла из современных словарей, то слово «bombance» (которому К. Ф. Ганшина дает следующее определение: «1) пирушка, кутёж faire bombance — пировать 2) разг. Раздолье») избавляется, как показывает «Новый французско-русский словарь» от разговорного значения, сохраняя лишь основное [Ганшина, 1971, с. 104].

Обратная ситуация происходит с прилагательным «bouclé». Если найти это слово в словаре К. А.Ганшиной, то можно увидеть лишь одно значение этого слова: «вьющийся, завитой» [Ганшина, 1971, с. 107]. В «Новом французско-русском словаре» видим, что лексическое значение расширяется благодаря тому, что контекст употребления становится разговорным: «adj (fém — bouclée) 1) вьющийся; завитой; 2) c›est bouclé разг. — всё забито; здесь затор».

Заслуживает внимания и другая языковая тенденция французского языка. Благодаря франкоговорящим странам, многие слова расширяют свое лексическое значение, что говорит об особенностях их употребления на территории конкретного государства. К примеру, сравним определение слова «amusette» в двух разных словарях: словарная статья К. А. Ганшиной дает лишь два определения (amusette, f 1) разг. забава, развлечение 2) игрушка), в то время как в современном словаре добавляется новое значение (1) разг. забава, развлечение 2) игрушка 3) бельг. разг. легкомысленный, пустой человек, пустышка) [Ганшина, 1971, с. 45].

Говоря о конкретных изменениях, которые претерпевают проанализированные слова, стоит выделить следующие наблюдения: В среднем, каждое изученное слово приобретает 1 новое значение; 5 слов из 100 меняют свое написание (4 из них заимствованные); 3 слова из 100 приобретают новое значение благодаря особенностям употребления в франкоговорящих странах; 21 слово из 100 приобретает дополнительное переносное значение; у 3 слов из 100 лексическое значение сузилось; 4 слова из 100 изменили одно из своих лексических значений; 2 слова из 100 полностью изменили свое лексическое значение. Результаты исследования подтверждают, что «развитие языка протекает как борьба двух противоположных тенденций — за сохранение и стабилизацию существующей системы языка, с одной стороны, и за ее адаптацию, преобразование, совершенствование, с другой» [Кошкина, 2010, с. 19]. Именно поэтому некоторые современные языковые тенденции могут показаться противоречивыми. Проанализировав содержание двух словарей и выделив основные отличия, можно заявить о следующих лидирующих языковых тенденциях французского языка XXI века: изменение смысловой нагрузки слов; появление неологизмов; заимствования (преимущественно из английского языка); морфологические изменения (изменения постфиксов); заимствования, преимущественно из английского языка, меняют свое написание.

Литература

1. Ганшина К. А. Французско-русский словарь. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1971. 911 с.
2. Кошкина Е. Г. Эволюция, или «дрейф» языка, основные тенденции его развития (на примере лексико-семантической системы) // Современный немецкий язык: состояние и развитие. Москва: МАКС Пресс, 2010. 92 с.
3. Метелькова Л. А., Рунгш Н. А., Иванова С. В. Роль этнических факторов в формировании французского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11 (53). Часть 2. С. 48–50.
4. Новый французско-русский словарь. URL: https://1554.slovaronline.com/ (дата обращения 10.01.2023).
5. Свиридонова В. П. Современные тенденции развития лексического состава французского языка // Вестник Волгоградского государственного университета. 2013. № 3(19). Серия 2. С. 173–182.

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

Anastasia A. Siusiura
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. В. Сигарева, канд. филол. наук
anastasia.syusyura@gmail.com

УДК 8; 81’25

Языковые средства создания образности и их передача при переводе публицистических текстов с английского на русский язык

Аннотация. Рассматривается проблема передачи образных средств в публицистических текстах при переводе с английского на русский язык. Особое внимание уделяется таким языковым средствам, как развернутая метафора и трансформированная идиома. Цель — выявление особенностей передачи данных языковых средств. Задачи: рассмотреть функционирование развернутых метафор и идиом в публицистических текстах, а также выявить проблемы их передачи при переводе с английского на русский язык.
Ключевые слова: перевод, публицистический текст, образность, метафора, идиома.

Linguistic means of creating imagery and their English to Russian translation in mass media texts

Abstract. This article discusses English to Russian translations of imagery in media texts. A special focus is given to such means of creating imagery as extended metaphor and transformed idiom. The article aims to identify how translators approach imagery. To meet this aim, the article examines the functioning of metaphors and idioms in media texts and reveals issues that arise in the course of translation.
Keywords: translation, media text, imagery, metaphor, idiom.

Современнные авторы текстов СМИ стремятся к тому, чтобы не только информировать читателя о событиях в мире, но и привлечь внимание к острым проблемам современности, вызвать эмоциональную реакцию. Образность, обладая огромным ассоциативным потенциалом, является отличным инструментом реализации данных целей. Под образностью понимается «лексико-семантическая категория, которая заключает в себе структурно-семантические качества лексико-фразеологических единиц, обладающие свойством обозначать определенные явления внеязыковой действительности в ассоциативных связях с другими предметами или явлениями действительности...» [Штанов, Белых, 2016]. Образность в публицистическом тексте может выполнять иллюстративно-описательную, экспрессивно-номинативную, разъяснительную функции, а также функцию компрессии информации [Булычева, 2010]. Реализация той или иной функции при переводе осложняется лингвистическими факторами, а именно теми языковыми средствами, за счет которых формируется образность.

Категория образности текста создается при помощи различных языковых средств. Как правило, это совокупность средств, где одно из них становится центральным в реализации образа. Так, Г. И. Шевелёва считает, что «среди других тропов метафора занимает центральное место, так как позволяет создать ёмкий образ, основанный на ярких, неожиданных ассоциациях»

[Шевелёва, 2012]. Другим не менее распространенным средством создания образности можно считать и трансформированные идиомы: «мощный фактор, способствующий нестандартным употреблениям идиомы — это живой и богатый образ, фиксированный во внутренней форме» [Баранов, Добровольский, 2009]. Рассмотрим проблему передачи данных образных средств при переводе с английского языка на русский на примере фрагментов двух статей современных англоязычных СМИ.

Пример 1

Оригинал	**Перевод**
...Boris Johnson flourished the Brexit deal that he concluded on Christmas Eve and proclaimed: *"This is a cakeist treaty."* The UK would be *having the sweet stuff and eating it* by gaining lots of shiny new benefits from being outside the EU. https://www.theguardian.com	Борис Джонсон похвастался сделкой по Брекситу, которую ему удалось заключить в канун Рождества, и провозгласил: «Это *самый вкусный («cakeist») договор»*. Соединенное Королевство мечтало *получить все сладости и съесть их* — получить все преимущества пребывания вне состава Евросоюза. https://inosmi.ru

Так, в статье, рассказывающей о деятельности бывшего британского премьер-министра Бориса Джонсона (пример 1), создается образ торта, который служит для иллюстрации последствий, с которыми придется столкнуться жителям страны после Брексита. Центральным средством для реализации образности является развернутая метафора торта. С помощью образа торта автор преподносит идею о том, что британцы хотят получить максимальную выгоду: они хотят одновременно и выйти из ЕС, и сохранить свое экономическое положение.

При передаче развернутой метафоры на русский язык используется буквальный перевод трансформированной идиомы „*having the sweet stuff and eating it" — получить все сладости и съесть их.* При таком переводе теряется смысл первоначальной идиомы „*eat one's cake and have it too"* со значением «*совместить две невосместимые вещи/ усидеть на двух стульях сразу*». Из-за буквального перевода данной идиомы заложенный автором смысл может быть не понят читателем. Неологизм „*the cakeist"* передается на русский язык при помощи прилагательного в превосходной степени «*самый вкусный*», а также при помощи приема лексического добавления — пояснение для читателей в скобках.

При переводе данного фрагмента реализуется стратегия частичного сохранения образа. Переводчик прибегает к буквальному переводу, а также приему лексического добавления. В переводе статьи образ торта служит лишь иллюстрацией описываемых событий, в отличие от оригинала, где при помощи образа торта автор передает совсем иной смысл. Переданная на русский язык метафора торта служит средством реализации иллюстративно-описательной функции образности.

В другой статье, рассказывающей о протестах в Париже против пенсионной реформы, создается образ президента страны Эмануэля Макрона:

Пример 2

Paris is still burning, but Macron *survives by a hair* France is *burning*... And the nation's hitherto *Teflon president* appears caught in the middle of a host of competing political currents and the nation's fiscal realities. But don't count Emmanuel Macron out — not yet. https://edition.cnn.com/	Париж все еще пылает, но Макрону *удалось сохранить правительство* Франция *пылает*... А прежде *непотопляемый президент* страны, по всей видимости, оказался в самой гуще противоборствующих политических течений и финансовых реалий. Но не списывайте Эммануэля Макрона со счетов — еще не время. https://inosmi.ru

Одним из компонентов данного образа является трансформированный вариант идиомы **„***to hang by a hair“*, которая имеет значение «***находиться в затруднительном положении***». Автор данной статьи изменяет оригинальный глагол на глагол „*to survive“*, тем самым трансформируя идиому и подчеркивая бедственное положение президента Франции. Политическая карьера Эмануэля Макрона не просто держится на волоске, он фактически выживает (на посту президента). Глагол „*to survive“* усиливает экспрессивность идиомы, способствуя привлечению внимания читателей. Трансформированная образная идиома в заголовке реализует экспрессивную функцию: созданный при помощи идиомы образ помогает читателю визуализировать ситуацию, происходящую во Франции. В русском языке существует устоявшийся аналог для данной идиомы — «*висеть на волоске*», однако переводчик отказывается от его использования при передаче идиомы на русский язык. Он прибегает к приему экспликации, раскрывая смысл трансформированной идиомы, в результате чего происходит нейтрализация образного компонента.

Кроме того, автор иронично характеризует президента Франции, используя эпитет *„Teflon (president)“*. Слово тефлон часто используется при описании особого покрытия для посуды, которое отличается жаропрочностью и антипригарным эффектом — тефлон не горит в огне. Так, автор подчеркивает особые качества президента: его непоклебимость и устойчивость, имплицитно связывая образ президента с огнем, который пылает во Франции. Эпитет *„Teflon (president)“* передаётся на русский яызк при помощи соответствия *«непотопляемый президент»*, что нарушает оригинальный образ. Такое эпитет хоть и подчеркивает качества президента, все же имеет семнатическое значение воды, нежели огня (о котором идет речь в статье). Таким образом, в переводе статьи создается новое лексико-семантическое поле со значением воды.

Итак, при передаче образа президента Франции Эмануэля Макрона используется смысловой способ перевода, а также прием экспликации. Наблюдается тенденция к созданию новых образных компонентов в тексте перевода, что способствует реализации оценочной функции категории образности.

Выводы:

1. Наиболее частотными способами передачи развернутых метафор на русский язык являются использование эквивалентных соответствий, приема лексического добавления, а также знакового и смыслового способов перевода. Наблюдается тенденция к частичному сохранению оригинального образа в тексте перевода.
2. Наиболее частотными способами передачи трансформированных идиом на русский язык являются преием экспликации, использование эквивалентных соответствий, знакового или смыслового способов перевода. При этом наблюдается тенденция к частичному сохранению оригинального образа либо созданию нового образа в тексте перевода.

Литература

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. // Вопросы языкознания. URL: https://www.researchgate.net/publication/283296380_Principy_semanticeskogo_opisania_frazeologii (дата обращения: 23.04.2023).
2. Булычева В. П. Средства образности в английских текстах экономической тематики. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Астраханский государственный университет, Волгоград, 2010.
3. Штанов А. В., Белых Е. Н. Особенности реализации образности в турецком политическом дискурсе устного публичного выступления // Вестник РУДН. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskie-obrazy-sovremennoy-rossii-v-zarubezhnoy-presse/viewer (дата обращения: 23.04.2023).
4. Шевелёва Г. И. Метафора как средство создания образности в текстах оригинала и перевода // Язык, коммуникация и социальная среда. URL: http://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2012pdf/LSE2012Shevelyova.pdf (дата обращения: 23.04.2023).

Ли Цюхао
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Li Qiuhao
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. И. Гончарова
2753737973@qq.com

УДК 811.161.1

К вопросу о культурных различиях между Россией и Китаем в курсе лингвострановедения на занятиях РКИ

Аннотация. Рассматриваются культурные различия между Россией и Китаем в курсе лингвострановедения на примере празднования Нового года. Целью является описание сходств и различий между российскими и китайскими новогодними традициями и выявление причин расхождения. Предложены коммуникативные игры для обучения иностранных обучающихся русским новогодним традициям.
Ключевые слова: лингвострановедение, Новый год, РКИ, культура, традиции, обычаи.

A comparative study of Russian and Chinese traditions in foreign language classes: New Year celebrations

Abstract. Based on the national traditions of celebrating New Year, the article examines how to approach cultural differences between Russia and China in classes of area studies. The article describes the similarities and differences between Russian and Chinese New Year traditions and identifies the reasons for the existing differences. It also describes communicative games for teaching foreign students Russian New Year traditions.
Keywords: linguistics, New Year, Russian as a foreign language, culture, traditions, customs.

Актуальность рассматриваемой темы определяется тем, что Новый год представляет собой важный праздник для каждого человека, и он отражает культуру, религию, традицию, образ жизни страны. Чтобы процесс межкультурной коммуникации осуществлялся эффективнее, необходимо знать культуру народа этой страны и норму поведения носителей. По мере того, как быстро развивается глобализация, отношения между разными странами становятся все ближе и ближе. Таким образом, тема новогодних культурных различий между странами становится актуальной в курсе страноведения на занятиях РКИ.

Целью обучения в курсе лингвострановедения является формирование и развитие лингвострановедческой компетенции. По мнению Е. М. Верещагина, под лингвострановедческой компетенцией понимается результат изучения культуры, традиций, реалий страны изучаемого языка. Учащиеся должны быть способны извлекать из языка информацию страноведческого характера и пользоваться ею в реальной коммуникации.

Праздник Нового года играет важную роль в жизни каждого гражданина. Манера и традиции празднования, в какой-то степени, отражают культуру, образ жизни носителей языка и историю страны. Именно поэтому хорошее понимание культурного многообразия между разными странами и воспитание уважения к различиям позволяют сформировать у обучающихся правильное отношение, в дальнейшем позволяющее эффективно решать вопросы межкультурной коммуникации.

Как отмечает А. А. Мельникова, обучающиеся, изучая иностранный язык и иноязычную культуру, должны стремиться к сопоставлению культур страны изучаемого языка и родной страны [4].

В своей статье «Сравнение культур России и Китая по теории Г. Хофстеде» В. А. Головкина подводит итоги анкетирования китайского и российского населения и приводит следующие сравнительные показатели для культур России и Китая [1, с. 26].

Таблица 1

Сравнительные показатели культуры России и Китая

Параметры Хофстеде	Культура России	Культура Китая
Дистанцированность власти	Средняя	Значительная
Избегание неопределенности	Высокая степень избегания неопределенности	Средняя степень избегания неопределенности
Потворство желаниям/ сдержанность	Потворство	Потворство
Маскулинность/ фемининность	Фемининность	Маскулинность
Индивидуализм/ коллективизм	Индивидуализм	Коллективизм
Долгосрочная/ краткосрочная ориентированность	Долгосрочная ориентированность	Долгосрочная ориентированность

Отталкиваясь от этих сведений, мы можем лучше понять причину различий в традициях празднования Нового года в двух странах. Так, например, коэффициент дистанцированности власти у культуры Китая выше, чем у русской. Мы видим, как это проявляется, когда китайцы высказывают подчеркнуто уважительное отношение к старшим членам семьи, руководству, правительству. Касаемо новогодних традиций, отмечается, что поздравления с праздником и пожелания благополучия высказываются относительно порядка старшинства.

Также есть отличия в параметре «индивидуализма и коллективизма». Если для китайского социума больше характерен коллективизм, как черта государственного устройства, то для России — индивидуализм. В новогодних традициях это тоже нашло отражение, так как россияне чаще китайцев отмечают новый год не в семье, а некоторые вообще в одиночестве или в паре, тогда как китайцы устраивают шумные общие праздники.

Что касается параметра избегания неопределенности, то в России степень выше, чем в Китае. Это означает, что уровень беспокойства в социуме в России несколько выше. Возможно, это и сказалось на любви россиян к написанию писем Деду Морозу с просьбами позаботиться об их благополучии — так проявляется желание людей обрести уверенность в завтрашнем дне любыми способами [6, с. 19].

Также есть совпадение в параметре временной ориентированности. Хотя для китайского социума индекс этого показателя все же немного ниже. Это связано с тем, что традиционные постулаты еще сильны в культуре Китая. Святость традиций — черта краткосрочной ориентации. Поэтому в современном праздновании китайского Нового года мы видим традиции тысячелетней давности, которые чудесным образом сплетаются с современными реалиями.

Рассмотрим более подробно традиции и обычаи празднования Нового года в России и Китае.

Как китайский Новый год, российский Новый год тоже представляет собой торжественный и важный праздник. Россияне пьют шампанское в новогоднюю ночь, украшают новогоднюю ёлку накануне праздника, ждут бой курантов в новогоднюю ночь, запускают салюты и фейерверки, готовят друг другу подарки, а также играют в различные игры. К примеру игра «Данетки», в этой весёлой игре собраны невероятные новогодние истории с неожиданной развязкой. Ведущий зачитывает часть запутанной истории, а игроки должны восстановить ситуацию с помощью вопросов, на которые можно отвечать только «да» или «нет» [2, с. 46].

Традиционные китайские обычаи празднования Нового года включают в себя следующее: китайцы украшают свое жилище с помощью няньхуа, это рисунки, которые отражают благо-

получие, надежду на богатый урожай и удачу в делах. Китайцы готовят парные надписи чуньлянь или дуйлянь, которые наклеивают в боковых сторонах входной двери или наверху, готовят цзяоцзы (китайские пельмени), танъюань или рисовые шарики, а также новогоднюю рыбу к праздничному столу [3].

Следует отметить, что в Китае есть уникальные традиции поздравления друг друга. Во время Нового года люди встают рано утром и посещают своих родственников и друзей. Во время встречи люди озвучивают друг другу свои пожелания. Обычно люди поздравляют друг друга согласно их возрасту. Важно подчеркнуть, что, как и в России, в Китае любят запускать фейерверки и хлопушки. Однако, важно отметить ещё одну особенность, китайцы традиционно отмечают Новый год по лунному или по восточному календарю [5, с. 57].

Для того чтобы четко проследить общее и различное в манере празднования Нового года двух стран, предоставим следующую таблицу.

Таблица 2

Общее и различное в культуре празднования Нового Года в Китае и России

Общее	Различное
• Значение Нового года в Китае и в России похоже: это веселый, важный праздник. • Во время Нового Года народ двух стран заранее подготавливают продукты, украшение для дома, подарки для близких и т. д. • Обе страны любят запускают фейерверки и хлопушки.	• Символ Нового года различен. В Китае этот праздник обозначает семейную встречу, в России это не обязательно именно так. • Блюда и украшения для дома имеют различных характер. Это зависит от традиции и истории каждой страны. • Время празднования Нового Года отличается между странами, так как китайцы следуют восточному календарю.

В заключение можно отметить, что в китайских и российских культурных традициях празднования Нового года много общего, но есть и различия. Это обуславливается различием истории народов, где немалую роль играет этнографический фактор. Жившие в древности на определенных территориях предки китайцев и россиян впитали в себя обычаи, принятые в их среде обитания, и эти обычаи сквозь тысячелетия дошли до нашего времени.

Однако благодаря многовековому диалогу культур, в китайских и российских новогодних традициях есть много общего. Например, у обоих народов обилие еды на новогоднем столе, что сулит богатую и хорошую жизнь, украшения (хоть и различающиеся по внешнему виду), которые приносят удачу, а фейерверки не только символизируют начало нового, но и являются атрибутом создания праздничной атмосферы.

Литература

1. Головкина В. А. Сравнение культур России и Китая по теории Г. Хофстеде / В. А. Головкина // Современный китайский язык и культура. Подмосковье : сборник научно-популярных работ. — Москва : Издательство «Перо», 2020. — С. 26–36.
2. Гурьянов, К. В. Новый год и ёлка: становление современных традиций / К. В. Гурьянов, Я. С. Шатило // Базис. — 2019. — № 2(6). — С. 49–63.
3. Джарылгасимова Р. Ж., Крюков М. В. Календарные обычаи и обряды народов Восточной Азии: Новый год. М., 1985. С. 264.
4. Мишонкова Н. А., Мельникова А. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ // Журнал ГрГМУ. 2003. № 2 (2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-aspekt-v-prepodavanii-rki (дата обращения: 21.03.2022).
5. Старцев П. А. О китайском календаре. // Историко-астрономические исследования, 1975. Вып. XII.
6. Цуй Ч. Сравнительный анализ традиций и обычаев празднования нового года в Китае и России / Ч. Цуй // Интернаука. — 2020. — № 38–1(167). — С. 19- 20.

Нгуен Тхи Зиеу Линь
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Nguyen Thi Dieu Linh
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. Г. Аркадьева, д-р филол. наук
linhnguyen95tn@gmail.com

УДК 81–139

Способы предъявления русских пословиц с учетом активного и пассивного словаря во вьетнамской аудитории

Аннотация. Предлагаются 5 приемов обучения русским пословицам во вьетнамской аудитории. На основе апробации результатов исследования, проведенного в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена и Ханойском государственном университете в период 2021–2022 гг., делается вывод о положительном влиянии предложенных способов на качество обучения.

Ключевые слова: способы, преподавание, русские пословицы, словарный запас, вьетнамская аудитория.

Introducing Russian proverbs to Vietnamese students of Russian in view of their active and passive vocabulary

Abstract. This article discusses five methods of teaching Russian proverbs to Vietnamese students. The effectiveness of the five methods was tested at Herzen State Pedagogical University of Russia and Hanoi State University in 2021–2022. It was found that the proposed methods have a positive impact on the quality of teaching.

Keywords: methods, teaching, Russian proverbs, vocabulary, Vietnamese students.

В процессе использования любого языка активный и пассивный словарный запас учащихся может постоянно меняться, потому что учащиеся будут непрестанно учить новые слова и могут забывать слова, которые мало употребляются. Даже на самом деле, в родном языке тоже есть активный и пассивный словарный запас, в том числе активный словарный запас, который используется в обучении и жизни, намного меньше, чем пассивный (к таким словам относятся сленг, научные термины, специализированная лексика, официальные слова, устаревшие слова и т. д.).

При обучении пословицам бывают разные подходы к их презентации. В целом существует множество различных методов, которые использованы преподавателями при интерпретации значения пословиц [Волкова, Коваль, Соловьева, 2021, С. 107–111; Ковалёва, 2013, С. 231–233; Пугачёв, Яркина, 2010, С. 72–76]. Однако, в данной статьи затрагивает метод с учетом активного и пассивного словаря на основе ряда факторов, таких как: содержание учебной программы, соответствующее количеству времени занятия с целью обеспечения гибкости, новизны и эффективности при обучении пословицам с этнокультурным компонентом. В связи с этим следующие предложенные способы могут быть применены в процессе обучения.

1) Использование иллюстраций и картинок. С помощью визуальных инструментов учащиеся могут быстрее и дольше запоминать лексики, а также самые пословицы. Например, в рядах пословиц: *Рыба худа — не наварна уха, рыба жирна — янтарна уха* [Даль, 1989, с. 29], *Рыба мелка, да уха сладка. С мелкой рыбы уха сладка* [Даль, 1989, с. 52], *Сиг — алтын, а уха под тын* (т. е. не вкусна) [Даль, 1989, с. 41], *Дешева рыба — дешева и уха* [Даль, 1989, с. 41], слово «уха» обозначает название древнего национального блюда из рыбы. Оно отсутствует в языковом сознании вьетнамских учащихся, поэтому можно показать им её иллюстрацию при обучении.

Уха

2) Использование карточек для запоминания. На одной стороне карточек будут пословица и её значение, а на другой — изображение той пословицы. Такой способ может быть реализован двумя вариантами. Первый вариант заключается в том, что после получения карточек, учащиеся могут заниматься самостоятельно, просматривая сторону с пословицей, определить ключевые слова, которые носят этнокультурную информацию или могут быть пассивными словарями для них, а потом записать определенные ключевые слова на остальной стороне, где есть изображение пословицы. Второй вариант заключается в том, что учащиеся могут заниматься в парах. Затем учащиеся А показывают учащимся Б изображение с ключевыми словами на одной стороне карточки и просят учащихся Б угадать, какая пословица за это изображение на остальной стороне.

3) Обобщение общего значения группы пословиц по когнитивной модели. Такой способ может быть представлен как в индуктивной, так и в дедуктивной форме.

4) Использование поля ассоциативного словарного запаса. На основе ключевого слова с этнокультурной информацией, определённой в пословицах, учащиеся могут ассоциироваться с другими словами в связи с начального ключевого слова. Рассмотрим следующий пример: *Ковры семи шелков, а рубаха и не прядена* [Даль, 1989, с. 90], *Русская рубаха без цветных ластовок не живет* [Даль, 1989, с. 176], *У бурлака когда белая рубаха, тогда и праздник* [Даль, 1989, с. 205], *Портной без кафтана, сапожник без сапогов, а плотник без дверей* [Даль, 1989, с. 31], *Золотой кафтан охотнику, а золотой карман работнику* [Даль, 1989, с. 140], *Покров пресвятая Богородица! Покрой мою победную головку жемчужным кокошником, золотым подзатыльничком!* [Даль, 1989, с. 239], *Камзолы зеленые, а щи не соленые* [Даль, 1989, с. 90], *По Сеньке шапка, по-таковскому и колпак* [Даль, 1989, с. 129]. Такие слова, как рубаха, кафтан, камзол ассоциируются с одеждой, а слова кокошник, колпак — головным убором.

5) Использование русских пословиц и их вьетнамских аналогов. Работая над этнокультурным компонентом в пословицах, свидетельствует о довольно различных картинах мира двух народов. Однако, существует большое количество русских и вьетнамских пословиц, значение которых почти одинаковое. Следовательно, использование пословичных аналогов при обучении улучшает способность к запоминанию, а также углубленному пониманию учащихся. В качестве примера можно перечислить следующие пословичные аналогичные пары.

Русские пословицы	**Вьетнамские пословицы**
Артельный (общий) горшок гуще кипит	Thuận bè thuận bạn tát cạn biển Đông
В Тулу со своим самоваром не ездят	Không ai chở củi về rừng
Готовь сани летом, а телегу зимой	Nắng đan đó, mưa gió đan gầu
Кто палку взял, тот и капрал	Cờ đến tay ai, người ấy phất
Москва от копеечной свечки сгорела (загорелась)	Sai con toán bán con trâu

Результаты исследования

В экспериментальной части исследования участвовали 55 вьетнамских студентов-гуманитариев, которые изучают русский язык как иностранный в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена и Ханойском государственном университете

в период 2021–2022 гг. Они были разделены на две группы. В контрольной группе (30 студентов) был применен традиционный метод обучения пословицам. В экспериментальной группе (25 студентов) были использованы предложенные нами методы. Результаты проверки способности учащихся к запоминанию пословиц после применения новых методов представлены в таблице.

Таблица 1

Способность к запоминанию пословиц после применения предложенных методов

Количество запомненных пословиц	Контрольная группа (n = 30)	Экспериментальная группа (n = 25)
Более 5 пословиц	1 (3,3 %)	5 (20,0 %)
3–4 пословиц	3 (10,0 %)	8 (32,0 %)
1–2 пословиц	9 (30,0 %)	10 (40,0 %)
Ни одной пословицы	17 (56,7 %)	2 (8,0 %)

Из таблицы видно, что предложенные нами способы обучения пословицам способствуют упрощению понимания, запоминанию и употреблению пословиц с этнокультурным компонентом в речи, а также позволяют учащимся представить языковую картину мира двух народов.

Таким образом, предложенные способы предъявления русских пословиц имеют разносторонний положительный эффект в учебном процессе. В перспективе на основе материалов пословиц с этнокультурным компонентом эти способы могут быть применены как в курсах по страноведению, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, так и на занятиях по истории языка, на практических занятиях по русскому языку.

Литература

1. Волкова В. В., Коваль О. И., Соловьева О. Б. Лексический аспект обучения иностранному языку в техническом вузе. Москва: Российский университет транспорта, 2021. С. 107–111.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. Москва: Художественная литература, 1989. Т. 2. 449 с.
3. Ковалёва А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 231–233.
4. Пугачёв И. А., Яркина Л. П. Лексика как один из главных компонентов содержания обучения иностранному языку на продвинутом этапе // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2010. № 1. С. 72–76.

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

Hou Linxue
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. Н. Беляева, д-р филол. наук
1246564833@qq.com

УДК 81’33

Разработка учебного словаря русского языка на основе учебного корпуса русских текстов китайских студентов

Аннотация. Рассматривается проблема разработки учебного словаря русского языка для китайских учащихся на основе учебного корпуса русских текстов. Описываются параметры

учебного корпуса русских текстов и раскрываются проблемы фиксации лексических единиц в русско-китайских словарях. Основное внимание уделено разработке учебного словаря русского языка с учетом анализа ошибок, выявленных в учебном корпусе русских текстов.
Ключевые слова: лексикография, учебный корпус, учебный словарь, овладение русским языком.

Development of Russian Learner's dictionary based on the Russian Learner Corpus for Chinese learners

Abstract. The paper discusses the development of Russian Learner's dictionary based on the Russian Learner Corpus for Chinese learners. It outlines the parameters of the Russian Learner Corpus and current limitations of Chinese-Russian dictionaries. The Russian Learner Corpus is analyzed for possible errors. The results of the analysis lay the foundation for the development of the new Russian Learner's dictionary.
Keywords: lexicography, learner corpus, learner's dictionary, learning Russian.

Активное развитие научных исследований в области лексикографии тесно связано с пониманием важности словаря как источника познания культуры и языка, а также с практической необходимостью его использования как средства обучения. Одним из перспективных и актуальных направлений лексикографии является создание учебного словаря, что обусловлено практическими нуждами процесса обучения, который направлен на формирование и совершенствование у учащихся умений активного владения иностранным языком [Пименова, 2009, с. 93]. Для учащихся учебный словарь выполняет обучающую функцию, в нем представлено не только значение слова, но и его грамматическая характеристика. В то же время учебный словарь важен для преподавателей при оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Учебный словарь, как важное средство обучения профессиональному иностранному языку, привлекает внимание исследователей. В работах китайских ученых, основные исследования этих словарей в основном сосредоточены на английском языке [Ван Сяохай, 2003, с. 32]. В то же время, по сравнению с английским языком, разработка учебного словаря русского языка для китайских учащихся исследована мало. Более того, отсутствует опыт построения учебного словаря, метод его разработки и т. д. Цель данной статьи — рассмотрение возможности разработки учебного словаря русского языка для китайских учащихся на основе учебного корпуса русских текстов.

Лексикография — одно из самых непосредственных и фундаментальных применений корпуса [Rundell, 1998]. Начиная со сбора языковых материалов и заканчивая составлением толкования словаря, корпус оказывает активное влияние на лексикографию. По мере развития и обновления корпуса, можно предоставлять базу данных размером в десятки и даже сотни миллионов слов для разработки учебного словаря.

Под учебным корпусом понимается электронный сборник аутентичных текстов, разработанный лицами, изучающими иностранный язык или второй язык [Grigaliūnienė, 2013, с. 12]. Аутентичность языковых материалов, уникальная возможность большого объема материала и удобные средства поиска на основе корпусных и компьютерных технологий — все это делает учебный корпус важным ресурсом для изучения и преподавания иностранного языка, а также открывает новые возможности для разработки учебного словаря.

В качестве материала предварительного исследования были использованы 457 сочинений по 10 темам 90 студентов 1-го курса по специальности русский язык, обучающихся в китайских университетах. Общий объем учебного корпуса русских текстов составляет около 481,529 тысяч знаков. На основе материалов учебного корпуса русских текстов была разработана базовая типология и разметка ошибок с целью анализа ошибок, допускаемых китайскими студентами при создании текстов на русском языке. Ошибки в корпусе разделены на 5 основных типов и 14 подкатегорий, всего выделено 35 вариантов.

Опираясь на анализ ошибок и сопоставительный анализ на основе учебного корпуса русских текстов, можно предложить следующие новые возможности разработки учебного словаря русского языка для китайских учащихся.

1. С помощью анализа ошибок можно создать учебный словарь, наиболее соответствующий реальным потребностям китайских студентов.

В настоящее время в основу китайского учебного словаря входят языковые материалы студентов из разных стран, которые являются всеобъемлющими, но безадресными. Учащиеся, у которых отличаются родные языки, испытывают разные трудности при овладении русским языком, и у каждого свои задачи при обращении к учебному словарю. Используя результат анализа ошибок на основе учебного корпуса русских текстов, можно точно выявить проблемы китайских студентов, чтобы создать учебный словарь, который будет удовлетворять их реальные потребности в процессе овладения русским языком.

Результат анализа ошибок показывает, что изучение русского языка для китайских студентов представляет особую сложность в силу большой разницы между русским и китайским языками [Соколова, 2020, с. 146]. Именно из-за больших различий китайские студенты испытывают трудности в запоминании русских слов и грамматических правил спряжения и склонения, на которые необходимо обратить внимание при обучении русскому языку, а также в процессе разработки учебного словаря для китайских учащихся. Чтобы напомнить учащимся о словах, в которых часто допускаются орфографические ошибки, можно провести специальную разметку этих слов в учебном словаре, например, *при**йти**, праз**д**ник, д**о**ст**о**п**р**имечател**ь**н**о**сть, насы**щ**е**нн**ый.*

Учебный словарь должен быть комплексным, объединяющим лексико-семантические и грамматические характеристики единиц [Акбаба, 2018, с. 153]. Таким образом, необходимо делать акцент на неправильном спряжении и склонении лексики, чтобы китайские учащиеся, обращаясь к учебному словарю, могли быстро уловить направленность запоминания слова. К примеру:

Пример 1

календарь: 阳性，*лунный календарь* 农历*, первый день* ***по*** *лунному календарю* 农历第一天

Пример 2

играть: ***во что*** 玩（球类，棋牌 *в мяч* 打篮球，*в карты* 打牌*, в компьютерные игры* 玩电脑游戏）*,* ***на чем*** 弹，演奏（乐器 *на рояле* 弹钢琴*, на гитаре* 弹吉他）。

Пример 3

друг: 朋友

друг	*друга*	*другу*	*друга*	*другом*	*друге*
*дру***зья**	*дру***зей**	*дру***зьям**	*дру***зей**	*дру***зьями**	*дру***зьях**

2. Учебный корпус может оптимизировать иллюстративную зону учебного словаря.

Особой разновидностью учебных словарей, предназначенных для иностранцев, являются комплексные словари, которые включают не только лингвистическую, но и энциклопедическую информацию [Григоренко, Руденя, 2016], такие как добавление в иллюстративную зону напоминаний о частотных ошибках и синонимах. Работа с ошибками учащихся должна находить и систематизировать не только те, которые обнаруживаются по формальным признакам, но и не имеющие таковых, что делает ошибки второго рода «невидимыми» [Камшилова, 2013, с. 303]. Учебный корпус помогает извлечь такие ошибки. При помощи корпусного менеджера можно сравнить язык учащихся и носителей, обнаружив некоторые неточности китайских студентов, например расширение использования слов.

Проиллюстрируем выявление таких ошибок на примерах использования предлогов китайскими студентами и носителями русского языка. Обращение к данным Национального Корпуса русского языка дает возможность сравнить наиболее частотные предлоги в текстах, написанных китайскими студентами и носителями русского языка (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение высокочастотных предлогов в текстах носителей и китайских студентов

Ранг	Тексты китайских студентов	Тексты НКРЯ
1	в	в
2	с	на
3	на	с
4	у	по
5	по	к
6	из	из
7	для	у
8	о	за
9	к	о
10	за	для

На основе ранжированного списка, представленного в Таблице 1 можно установить, что китайские студенты используют предлоги *у* и *для* гораздо чаще, чем носители русского языка. Ошибки при использовании предлога *у* вызваны расширением использования на несоответствующий контекст, например: *У Пекина много достопримечательностей.* Расширение использования предлога *для* связано с тем, что китайские студенты не имеют достаточного разнообразия в усвоенных русских выражениях, не могут активно использовать синонимы для их обогащения. Таким образом, при разработки учебного словаря необходимо сосредоточиться на объяснении границ использования конструкции *у кого-чего* в иллюстративной зоне, для напоминания китайским студентам о таких типах ошибок. Для решения проблемы при использовании предлога *для* рекомендуется добавлять в словарную статью синонимы и антонимы с целью обогащения лексического состава китайских студентов.

3. Учебный корпус может предоставить аутентичные и понятные материалы для толкования учебного словаря.

Учебный словарь должен иметь строгую ориентацию на конкретный этап обучения для обеспечения быстроты и легкости получения информации учащимися [Казакова, Краевская, Фрик, 2019, с. 105]. Кроме того, учебная функция словаря также определяет то, что с целью минимизации языковых трудностей толкование лексических единиц не должно содержать информации, не отвечающей учебным целям [Морковкин, 1970, с. 59–60]. В результате, при разработке учебного словаря необходимо подбирать аутентичные и понятные материалы для толкования, чтобы помочь учащимся более эффективно понимать значение лексики.

Однако большинство русско-китайских словарей основано на словарях, предназначенных для носителей русского языка, поэтому в таких словарях можно найти большое количество примеров из классических русских произведений. Несмотря на то, что эти примеры могут помочь учащимся точно понять значение и употребление слов, они всё же достаточно трудны для тех, кто только начал изучать русский язык. (Рис 1).

《俄汉详解大词典》:(神话中的)魔法师,妖术士,巫师(同义 колдун, чародей). сказочный в. ～ 神话中的巫师. злой ～ 凶恶的术士. Я ведь не волшебник. Я не могу строить мраморных палат одним жестом. (А. Островский)

Рис 1. Толкование слова *Волшебник* в русско-китайском словаре

Учебный корпус основан на реальных материалах, авторами которых являются лица, изучающие иностранные языки [Малыцева, 2011, с. 209]. Это дает возможность предоставить учебном словаре легкие понятные материалы, написанные самими учащимися, например: *Мой любимый герои в этой книге — могущественный волшебник Гарри Поттер.* Такие примеры тесно связаны с обычной жизнью учащихся, что максимально снизит трудности понимания китайских студентов и эффективно помогает им запомнить и усвоить употребление слов.

В целом, учебный словарь всегда связан с целью обучения, он имеет весомое значение для учащихся при изучении иностранного языка. С помощью анализа ошибок и сопоставительного анализа на основе учебного корпуса русских текстов можно оптимизировать иллюстративную зону в учебном словаре и предоставить подходящие примеры для того, чтобы создать учебный словарь, наиболее соответствующий реальным потребностям китайских студентов, который поможет им решить проблемы и максимально повысить их эффективности изучения в процессе овладения русским языком.

Литература

1. Акбаба Тюлай. Принципы создания комплексного учебного словаря РКИ: глаголы передачи информации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 148–157.
2. Ван Сяохай. Применение учебного корпуса в лексикографии // Вестник Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли. 2003. № 14(2). С. 32–35.
3. Григоренко О. В., Руденя Ж. И. Современные направления в практике создания учебных словарей русского языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (270). С. 169–172.
4. Казакова О. А., Краевская И. О., Фрик Т. Б. Учебный словарь по профессиональному русскому языку (технический профиль) для студентов из Китая: макроструктура и микроструктура, лингводидактический потенциал // Вопросы лексикографии. 2019. № 15. С. 105–126.
5. Камшилова О. Н. Учебный корпус текстов: работа над ошибками. Труды Международной конференции «Корпусная лингвистика — 2013». Санкт-Петербург. 2013. С. 301–308.
6. Мальцева М. П. Учебный корпус (Learner corpora) как база для лингвистического и лингводидактического анализа в рамках методики преподавания иностранных языков // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9. С. 209–212.
7. Морковкин В. В. Идеографические словари. Москва: Изд-во Московского университета, 1970. 71 с.
8. Пименова А. В. Специфика одноязычных учебных словарей (на материале Британских лексикографических издательств) // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 27(165). С. 93–97.
9. Соколова Г. Е. Наиболее распространенные виды ошибок китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному // Проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 146–154.
10. Rundell M. Recent trends in pedagogical lexicography // International Journal of Lexicography. 1998. № 11(4). P. 315–342.
11. Grigaliūnienė J. Corpora in the classroom. Vilnius: Vilnius University, 2013. 81 p.

ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Денисова Екатерина Сергеевна
Российский государственный гидрометеорологический университет
Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina S. Denisova
Russian State Hydrometeorological University
Saint Petersburg, Russia
eka_denisova@mail.ru

УДК 82.09

Проблема интерпретации произведений Дж. Д. Сэлинджера

Аннотация. Рассматривается проблема целостного анализа произведений Дж. Д. Сэлинджера, связанная с недостатком достоверных биографических данных о писателе. Выделяется значимость биографического метода при интерпретации произведений. В результате дела-

ется вывод, что последний период творчества Дж. Д. Сэлинджера был неразрывно связан с его религиозными убеждениями, подлинную информацию о которых найти невозможно, соответственно, невозможно выполнить полноценный анализ его произведений.
Ключевые слова: Дж. Д. Сэлинджер, интерпретация, биографический метод анализа, образ писателя, контекст.

On certain aspects of interpretation of J. D. Salinger's works

Abstract. The article explores challenges that impede comprehensive analysis of J. D. Salinger's literary oeuvre related to a lack of reliable biographical information about the writer. It highlights the effectiveness of the biographical method of analysis in the interpretation of Salinger's works. The research concludes that the end of his literary career was largely impacted by his religious views. However, no reliable evidence regarding his religious beliefs is available, which makes the comprehensive analysis of his works virtually impossible.
Keywords: J. D. Salinger, interpretation, biographical method of analysis, image of the writer, context.

Творчество Дж. Д. Сэлинджера широко известно по всему миру и, несомненно, внесло огромный вклад в развитие литературного процесса, однако в современном литературоведении вопрос интерпретации и всестороннего анализа его произведений не был рассмотрен достаточно глубоко, что можно объяснить несколькими причинами.

Жизненные события и личные убеждения Дж. Д. Сэлинджера оказали непосредственное влияние на творчество писателя и тот мир, который он создает в своих произведениях. Именно поэтому его творчество стоит рассматривать с помощью биографического метода анализа текста. Литературная энциклопедия терминов и понятий под редакцией Александра Николаевича Николюкина выделяет биографический анализ как «способ изучения литературы, при котором контекст жизненного опыта писателя и его личность рассматриваются как основополагающий фактор творчества. Связь между личностью писателя и его произведением в свете биографического метода оказывается определяющей» [Николюкин 2001, с. 89–90].

Однако исследователям не представляется возможным проследить развитие этих связей и взаимопроникновение творчества и биографии из-за недостатка достоверных биографических данных об американском писателе.

Жизнь Дж. Д. Сэлинджера была и остается загадкой. Известно, что писатель родился в еврейской семье, закончил школу, печатался, пошел на фронт добровольцем, в 1951 году выпустил роман «Над пропастью во ржи», после чего отрекся от публичности и уединился в небольшом американском городе. Нет никакой информации о характере Сэлинджера, его складе ума, о процессе его интеллектуального развития. Литература не обладает ни мемуарами или письмами писателя, ни черновиками его произведений, ни полноценными интервью. Такие пробелы в биографии Дж. Д. Сэлинджера можно связать с периодом его затворничества, который длился с 50-х годов до смерти писателя. Тогда он «убежал от мира литераторов и переехал на территорию, размером 90 акров, на лесистой возвышенности в Корнише» [McGrath, с. 2]. В этот период Дж. Д. Сэлинджер продолжал заниматься литературным творчеством, интересовался различными духовными практиками и учениями. Именно во время этого отшельничества были созданы его известные повести о семействе Глассов, которые пропитаны религиозными убеждениями и наставлениями писателя.

Безусловно, исследователи пытались осмыслить образ и личность американского писателя. Среди наиболее интересных опытов можно выделить мемуары дочери Дж. Д. Сэлинджера Маргарет «Над пропастью во сне: Мой отец Джером Сэлинджер», а также роман Д. Шилдса и Ш. Салерно «Сэлинджер».

Мемуары Маргарет Сэлинджер — воспоминания, в которых автор рассказала о том, каково было расти в семье писателя-затворника, увлеченного йогой, религией и индийской философией. Роман получился очень откровенным и создал не лучший образ литератора как домашнего тирана и бездушного, отрешенного человека, который мало интересовался чувствами своих детей, перекладывал всю ответственность за их жизнь на жен и был полностью

погружен в духовные вопросы. В произведении Маргарет Сэлинджер описывает свои переживания, связанные с личностью отца: ее личные воспоминания, короткие отрывки из писем, воспроизведение диалогов с отцом — глубоко субъективные сведения, проникнутые обидой дочери на отрешенного родителя, доверять которым не представляется возможным. В данном произведении мы видим искаженный образ американского литератора, не проникая в суть его писательского Я.

Над большим биографическим трудом «Сэлинджер» Ш. Салерно и Д. Шилдс работали на протяжении 9 лет, обращаясь к скудной личной переписке Джерома Сэлинджера, взяв интервью у более чем 200 человек, анализируя выдержки из газет, журналов, дневников, протоколы судебных заседаний. Кроме того, в текст повествования они вплели 12 разговоров с Джеромом Сэлинджером — все, что удалось найти из уст самого писателя за его длительную жизнь. Вся книга строится на следующем авторском тезисе: «Вторая мировая уничтожила Сэлинджера-человека, но сделала его замечательным художником. Религия дала утешение, которое было необходимо Сэлинджеру, но убила его искусство» [Шилдс, Салерно 2015, с. 12]. Приведенная в романе информация — лишь поверхностный взгляд на внутренний мир Дж. Д. Сэлинджера, не позволяющий увидеть личность писателя, так как здесь опять же нельзя найти сведения о духовном и интеллектуальном пути Дж. Д. Сэлинджера, который так важен в контексте его творчества.

Этим романам не хватает одного — голоса самого Дж. Д. Сэлинджера. Существующие биографические романы о Дж. Д. Сэлинджере не могут рассматриваться как источник достоверных сведений, так как основаны на косвенных свидетельствах о его жизненном и творческом пути: на воспоминаниях родственников и современников, письмах и государственных документах (свидетельства о разводе, судебные иски и т. д.).

Духовные поиски, которые отразились в цикле повестей о семействе Глассов, военные переживания, заложенные в «Над пропастью во ржи», остаются неисследованным материалом для читателей и ученых, что затрудняет понимание содержания произведений, которые непосредственно на этом материале и построены. Увлечение писателя восточной философией: дзен-буддизмом, индуизмом, христианской наукой становится основной темой его последних произведений. О том, какое влияние эти мировоззрения оказали на личность самого писателя, узнать невозможно, следовательно, невозможно и проследить, какую коннотацию автор закладывает в изображение названных религий в своих произведениях, какую роль они выполняют в его художественном мире.

Кроме того, в связи с анализом художественного текста важно понятие «контекст произведения», который включает в себя историко-культурный, литературный, биографический контекст, а также историю текста. Татьяна Николаевна Суминова пишет, что «любое изменение внешнего контекста приводит к изменениям и внутреннего (текстового) контекста и смысла текста произведения» [Суминова 2014, с. 40]. Текст произведений Дж. Сэлинджера существует отдельно от биографического контекста, что затрудняет его понимание, мы также не можем проследить историю текста. Так как в случае с текстами Сэлинджера читатель и исследователь не обладает практически никаким контекстом, он не может до конца постичь смысл произведения. В данном случае смысл работ будет меняться в большей степени от опыта и мировоззрений самого читателя, которые заменят внешний контекст, что может привести к искажению авторского замысла.

Таким образом, трудность всестороннего анализа произведений Дж. Д. Сэлинджера состоит в недостатке достоверных биографических данных о писателе, который большую часть жизни находился в затворничестве. Не обладая знанием что и как повлияло на личность писателя и его развитие как литератора, все предположения о характере его творчества так и будут оставаться лишь гипотезами, не подтвержденными никакими свидетельствами.

Литература

1. Николюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий — Москва: Интелвак, 2001. — 1600 с.
2. Суминова Т. Н. Текст и контекст художественного произведения: философско-культурологический анализ // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. Номер 5. С. 39–43.

3. Шилдс Д., Салерно Ш. Сэлинджер. Москва: Эксмо, 2015. — 720 с.
4. McGrath Ch. J. D. Salinger, literary recluse, dies at 91. The New York Times. URL: http://www.nytimes.com/2010/01/29/books/29salinger.html?pagewanted=2ar=1aref=jsalinger. (дата обращения: 01.04.2023).

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

Mikhail A. Livshits
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. Ю. Поринец, канд. пед. наук
misha200400@gmail.com

УДК 82–32

Малая проза Сэмюэля Беккета как модель кризисного мироощущения

Аннотация. Исследуется малая проза Сэмюэля Беккета, её поэтика, идейное единство и жанровое своеобразие. Обосновывается идея о том, что в рассказах писателя выстраивается определенная система миропонимания и мироощущения, которую можно обозначить как кризисную. Рассматривается динамическое развитие комплексов мотивов и образов, с помощью которых писателем создаётся уникальный и самостоятельный, заключенный в себе самом мир, в рамках малой прозы.

Ключевые слова: малая проза, С. Беккет, динамическое развитие, мироощущение, кризис, комплекс мотивов.

Samuel Beckett's short prose as a model of crisis-based perception of reality

Abstract. The article investigates Samuel Beckett's short prose, namely, its poetics, ideological consistency and genre-specific features. It provides a rationale for the assumption that Beckett's stories communicate a crisis-based understanding and perception of reality. The article traces the dynamic development of sets of motifs and images that Beckett uses in his short prose to create a unique and independent reality enclosed in itself.

Keywords: S. Beckett, short prose, dynamic development, crisis, set of motifs, perception of reality.

Философские и духовные поиски С. Беккета всегда обнаруживали в человеке глубинную разочарованность, разлад с действительностью. Человек создан и пребывает в кризисе, а устремления его туманны и неясны. Безусловно, это — часть философской системы Беккета, а также часть его художественного освоения внутреннего мира человека. Мотив пути, дороги, странничества, отчуждения, идея беззащитности, тема Человек и чужой, ненастоящий мир — эти и другие элементы пронизывают и драматургическое творчество, и блистательную прозу. Каждый образ у Беккета имеет два значения — значение «в себе» и значение, выходящее за рамки нарратива и участвующего в формировании определенного взгляда на жизнь, определенной точки зрения, которая будет раскрываться в дальнейшем и развиваться уже в отрыве от определенного героя — в этом художественное открытие Беккета. Из совокупностей мотивов, тем и идей создается мироощущение. Одной из таких моделей мироощущения можно считать образное, тематическое и идейное единство, реализованное в его рассказах. Именно человека, всецело пребывающего в кризисном, разрушительном состоянии писатель рисует в своей малой

прозе. Мы рассмотрим рассказы разных периодов его творчества, ведь, как отмечает в своём исследовании малых форм литературы Беккета Мария Хозе Корерра де ла Ред, такая проза, наряду с поэзией, была формой, к которой писатель обращался с самого начала своего творческого пути, и до самого конца. Она может выступить как маркёр творческой эволюции писателя и в её процессе показывать многообразие писательских интенций и методов.

Уже в первом опубликованном рассказе «Предположение» («Assumpion») сюжет находится на втором плане, первое же место отведено обилию творческих и интеллектуальных аллюзий, метафоре творческого языка, реализованной в образе молодого человека, чья судьба трагична, ведь он вынужден молчать, хотя в нём таится буря звуков и слов. Эстетика рассказа формируется мотивами безголосия, потери слов и безысходности, невозможности разрушить установленный порядок.

Одна из главых характерных черт малой прозы Беккета, особенно это касается ранних опытов и рассказа «Данте и лангуст» в частности — чрезвычайная эрудиция и обилие интеллектуальных аллюзий, которые демонстрирует автор. Бушевание слов, наслаивание друг на друга образов и картин быта, наложение двух планов рассказа, буквального, предельно реалистического, полного описания мелочей быта и мельчайших движений сознания героя, и символического, открывающегося уже в самом начале рекурсивной картиной чтения Белаквой, чьё имя Беккет взял как реминисценцию из Данте, «Божественной комедии», в которой герой никак не может понять смысла слов Беатриче о пятнах на Луне, «ломает голову над непостижимым пассажем» [Беккет, 1989, с. 130], не столько отсылают нас к джойсовским попыткам «словесного разложения, почкования» [Беккет, 1961, с. 11], сколько создают впечатления абсурда и придают иронический тон повествованию рассказа. Комично рефлексирующий рассказчик, чья насмешка практически сразу переходит в трагические размышления, размывает границу между вечной печалью, осознанием безвольности и обреченности всякого человека и узконаправленным пристальным наблюдением за практически каждым движением Белаквы: «Покуда не придет в себя и не успокоится ум, ничего нельзя было делать… Тогда лишь дерзнул Белаква о том, чем заняться дальше. Вечно человек вынужден чем-то заняться дальше. Ему предстояло три больших дела. Сначала — ленч, потом — лангуст, потом — урок итальянского» [Беккет, 1989, с. 131]. Иронические замечания рассказчика относительно бытовых подробностей деятельности героя как бы дублируют, открывают нам ход мысли Белаквы. Безысходность, замкнутость жизни героя рассказчик сообщает напрямую: «Весь день до вечера был несомненно кем-то дотошно расписан, но что содержалось в этом расписании, было ему неведомо» [там же]. Однако тут же он замечает — «Так или иначе, это было неважно» [там же].

Ключевой элемент образов центральных героев рассказов Беккета — замкнутость в себе самом. Частное, личное занимает всё художественное пространство рассказов, ведь кризис — категория личностная. Оттого мир его произведений предельно редуцирован, сжат до сознания главного героя. Вещи и описания появляются на страницах только чтобы стать предметом рефлексии. Реальность предстает просто полем движения героя, не имеет определяющего значения. Сюжетная сторона рассказов крайне условна, события мало что значат, ни к чему не ведут. Важно именно событие рассказывания, развертывание сознания героя, для которого незначительные события приобретают высший смысл. В «Данте и лангусте» автор подчеркивает это вплетением библейской образности, явленной, конечно, через точку зрения героя: размышления героя о книге пророка Ионы, «форма креста на клеенке» [Беккет, 1989, с. 141]. Каждый предмет, объект, упомянутый в рассказе, находится в поле действия болезненной рефлексии Белаквы, придающей каждому его действию характер не механический, а обдуманный и тщательно проработанный заранее. Это обдумывание, наконец, и составляет существо главного героя. Мир Беккета крайне субъективен, в нём нарушены привычные нам логические связи и паттерны отношений. Такими приемами стиля выводятся на первый план ощущение нестабильности, постоянные страхи перед внешней реальностью, что и формирует кризисную, трагическую картину бытия. И если в «Больше лает, чем кусает» Беккет играет литературной реминисценцией, как бы переосмысливает дантовский образ таким образом, что леность Белаквы становится как раз отрешенностью, замкнутостью, неспособностью жить в реальном мире, то в последующих зрелых рассказах образ уже становится типичным для Беккета, его

черты уже не ассоциируются с интеллектуальной игрой, а обретают полноту как необходимые для творческого метода писателя.

Упомянутые ранее мотивы постоянного движения, дороги получают развитие в послевоенной прозе Беккета, в 40-х годах. В рассказе «Изгнанник» актуализируется мотив странничества, как ответвление излюбленного писателем мотива вечного движения. Главный герой, которого выгоняют из некоей абстрактной квартиры некие абстрактные люди, «они», представляющие собой как раз образ таинственного «другого», непостижимых сил, представляющих реальный мир, коммуникация с которым нарушена, отправляется на поиски нового жилья, чтобы после долгих поисков всё равно покинуть его. Фигура рассказчика и главного героя здесь синкретичны, повествование от первого лица еще более усиливает эффект субъективности. Теперь окружающий мир оказывается совершенно закрыт, читателю известно не более, чем главному герою: «Уж не помню, сколько мне было лет…» [Беккет, 1989, с. 145], «Я плохо знал город, место моего рождения и первых шагов по жизни…» [Беккет, 1989, с. 146]. Реальность теряет для героя всякий смысл, и потому изгнанничество, вечное движение становится его бременем. В конце повествования, нашедший убежище, он не может пробыть в нём долго и, сам не осознавая причины, покидает его. Внимание героя-рассказчика фокусируется на конкретных предметных деталях, их особой для него значимости. Потеря ориентации, «оголение» окружающего мира и отсутствие всяких смыслов — черты кризисного мироощущения. «Не знаю, зачем я рассказал эту историю. С таким же успехом мог рассказать и другую» [Беккет, 1989, с. 156] — замечает наконец рассказчик. Подобно Белакве из «Данте и лангуста» герой «Изгнанника» становится заложником собственных размышлений, собственного сознания.

В «Конце» мы наблюдаем схожую линию сюжета. Категории мышления героя, вновь слитого с рассказчиком, оказываются абстрактными до уровня направления или характера действий. Картины сознания рассказчика сменяют одна другую, и во всех них фигурирует потерянность, влияние некоего «другого», рассказ о котором начинается с «Как-то…» [Беккет, 1989, с. 182–184]. Их поочередная смена — восприятие главным героем реальности, которая постепенно становится для него лишь видениями. Его физическая оболочка и разум оказываются в разных плоскостях, и реальным становится именно видение, то, что он наблюдает внутренним зрением: «Когда-то, если я, пусть смутно и ложно, чувствовал себя извне, вне себя, — это трогало мою душу» [Беккет, 1989, с. 192]. Он размышляет, что теперь не хочет возвращаться в реальность, что для него осталась лишь его внутренняя жизнь: «Я знал, что скоро конец, вот я и ломал комедию… Я знал — они близко, леденящие, шумные улицы, жуткие лица, звуки, которые режут, рвут, глушат, калечат» [Беккет, 1989, с. 191–193]. Потеря всякой конкретики переносит человека в область другого мира, мира скорее символического, абсурдного, где действия происходят сами по себе, без связи друг с другом. И здесь важно, что Беккет больше не разводит рассказчика и главного героя ведь именно изнутри, внутренним зрением наиболее понятно, Истинно это движение. Жизнь накапливает сотни, тысячи картин, образов, мыслей и связей, происходит их переизбыток, после чего потеря, движение к пустоте. Эту идею и выражал Беккет, вдохновленной схожей идеей Джойса, в литературной метафоре со словами в своём раннем творчестве.

Крах реальности, потеря ориентации, внутреннее движение к пустоте в рассказе «Общение» объединяются беспристрастным, холодным голосом рассказчика, который так же прошел путь от эмоциональности и вовлеченности к полному размытию личности, к превращению в обезличенный внутренний голос в рамках малой прозы Беккета. Положение человека не определено, может быть абсолютно любым. Он бесцельно скитается по картинам бытия, значение для него имеет только сам процесс. Рожденному и пребывающему в постоянном бессмысленном движении, человеку, по Беккету, не дано узнать конечной точки своего пути, придать ясность своей дороге. Из произведения в произведение этот внутренний кризис становится всё менее личным для героя или рассказчика, и всё более частным, неотделимым от жизни любого человека.

Литература

1. María José Carrera de la Red. From Storms of Sound to Missing Words: The Story of Samuel Beckett's Short prose Fiction. Universidad de Valladolid, AEDEAN (Asociación española de estudios anglo-

americanos). URL: https://aedean.org/NEXUS-Archive/Nexus%202006.2/Nexus2006.2–12. pdf (дата обращения: 28.03.2023).
2. Beckett, S. The Complete Short Prose, 1929–1989, ed. S. E. Gontarski. New York: Grove Press, 1995.
3. Beckett S. Dante... Bruno. Vico.. Joyce // Our Exagmination Round His Factification for Incamination of Work in Progress. London: «Faber and Faber», 1961. 89 pg. URL: https://zehfilardo.files.wordpress.com/2012/09/our-exagmination-round-his-factification-for-incamination-of-work-in-progress-searcheable.pdf (дата обращения — 28.03.2023).
4. Беккет С. Изгнанник: Пьесы и рассказы / пер. с англ. и франц., сост. М. Кореневой и И. Дюшена; предисл. М. Кореневой. — Москва: Известия, 1989. — 224 с. (Библиотека журнала «Иностранная литература»).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

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

Wang Xinru
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. С. Вологова, канд. филол. наук
2790846661@qq.com

УДК 81

Двойное отрицание в русском языке

Аннотация. Анализируется двойное отрицание в русском языке. Средства и функции двойного отрицания анализируются отдельно. Выделяются несколько основных лексических средств и функций выражения в русском языке. Классифицируются проблемы, с которыми могут столкнуться иностранные студенты при изучении двойной отрицательной структуры русского языка, и выдвигаются соответствующие предложения по обучению китайских студентов русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: двойное отрицание, русский язык, лексические средства, функции, иностранные студенты, РКИ.

Double negation in Russian

Abstract. This article discusses double negation in the Russian language. In particular, it focuses on the means and functions of double negation and identifies several basic lexical means and functions of double negation common for the Russian language. The article classifies the challenges that foreign students may face when studying double negation in the Russian language and puts forward relevant proposals on how to teach double negation to Chinese students of Russian.

Keywords: double negation, Russian language, lexical means, functions, foreign students, Russian as a foreign language.

Цель данной работы состоит в том, чтобы выявить специфику употребления средств выражения двойного отрицания в русском языке. Актуальность исследования определяется незначительным количеством работ, системно описывающих структуры с двойным отрицанием в простом и сложном предложениях русского языка с точки зрения их синтаксических и прагматических функций и методики РКИ. В процессе исследования важен анализ конкретного материала из Национального корпуса русского языка.

Двойное отрицание представляет собой логико-грамматическую категорию, которая во многих языках мира имеет различные средства выражения. Определение способов выражения двойного отрицания, выявление языковых средств и их семантико-функциональных возможностей представляют собой не только теоретическое, но и практическое значение. Этот вопрос изучают многие русские ученые, такие как К. В. Саматова, Л. К. Багаева и В. Н. Бондаренко.

В русском языке употребляется термин «двойное отрицание» для обозначения того, что в предложении есть два отрицательных члена. Что касается конкретного понятия двойного отрицания, лингвисты понимают его по-разному. Особый интерес представляют средства выражения двойного отрицания. Этим термином в лингвистике обозначаются два различных по своей природе языковых явления: а) отрицательная частица *ни* или местоимения, местоименные слова с префиксом *ни-* отрицают исходное отрицание предложения (отрицательная частица *не* или отрицательные предикативы выступают как исходный отрицательный элемент); б) наличие двух отрицаний при одном и том же члене предложения.

В первом случае мы имеем в виду отрицание и его усиление в отрицательной форме, предложение сохраняет первоначальное отрицательное значение, а во втором — отрицание отрицания, т. е., утверждение, предложение теряет первоначальное отрицательное значение и получает некое утвердительное значение.

Как следует из вышесказанного, двойное отрицание имеет одну общую черту: в предложении есть два отрицательных слова, и одно из них не выражает отрицательного значения. В результате этого предложения не приобретают утвердительное значение при использовании двух отрицательных элементов, т. е. такие предложения не образует двойное отрицание. Поэтому можно сказать, что обе отрицательные формы в предложении должны выражать отрицательные значения, это необходимое условие для образования двойного отрицания.

И в простом предложении, и в сложном предложении, средства выражения двойного отрицания являются сложными. Итак, подводя итоги, мы попытаемся обобщить лексические средства выражения двойного отрицания в русском языке.

1. Сочетание отрицательной частицы *не* с предлогом *без*: предлог *без* отрицает существование явления, обозначенное последующим словом. Например: (1) *Без* такой поддержки болельщиков *не* было бы такой победы. (2) *Без* поддержки банков нам *не* обойтись. (3) Для большинства из нас малопонятно, что это такое, однако *без* них сегодня никак *не* обойтись. В этой конструкции последующее слово обычно является таким именем существительным, как *основание, сожаление, помощь, трудность, труд, потеря, зависть, сомнение, борьба.* Данные структуры с двойным отрицанием в русском языке часто употребляются в газетно-публицистическом стиле, подчеркивают существование вещи и явления, которые отрицаются предлогом *без*, хотя их характеристики могут быть не полностью отражены (Озаровский, 1981, с. 45).

2. Наличие в предложении слова *нет* и предлога *без*: данная конструкция состоит из двух частей: *без* + N2 и *нет* + N2. Первая часть как обстоятельство условия выражает условие, в случае если условие не выполнено (отрицаемо), предикативные характеристики, выражаемые последней частью, не осуществляются. Поэтому в этой структуре утвердительное значение, выражаемое данной структурой с двойным отрицанием, в семантике более сильное, чем простое чистое утвердительное значение, тем более такая структура часто отражает единственность условия. Например: (1) Мне *нет* счастья *без* денег. (2) *Нет* худа *без* добра. (3) Мягкий сыр, *без* которого *нет* ни лучшей итальянской пиццы, ни истинного салата пол оливковым маслом.

3. Двойное отрицание появляется, когда одно отрицание входит в модальную часть составного глагольного сказуемого, а другое отрицание — в его основную (инфинитивную) часть. Типичной конструкцией является *не* +спрягаемая форма глагола *мочь* + *не* + *инфинитив*. Например: (1) Он *не мог не* скучать в деревне. (2) В тебя я *не мог не* влюбиться. (3) До сих пор *не могу не* вспомнить того дня без волнения, когда меня принимали в комсомол.

4. Синонимами конструкции *не* + *мочь* + *не* + *инф* являются отрицательные предикативы нельзя и невозможно, которые в сочетании с отрицательным инфинитивом выражают утвердительное значение необходимости (чаще всего нормативной необходимости), т. е. значение долженствования. Например: (1) Понять невозможно ее, зато *не* любить *невозможно*. (2) *Нельзя* вам к нему *не* ехать. (3) Какой остров Пхукет! *Невозможно не* увидеть и не услышать.

Явление двойного отрицания исходит из потребности речевого выражения в процессе социальной коммуникации. Исследование функций двойного отрицания в русском языке имеет важное значение для общения между людьми. По обобщению исследовательских результатов ученых, мы можем разделить функции двойного отрицания в русском языке на следующие аспекты.

Одни лингвисты, как А. Н. Кононов, А. Д. Алексидзе, Н. Г. Озерова [Бондаренко, 1983, с. 133], считают, что говорящий использует двойное отрицание с целью усилить утверждение, интенсифицировать эмоциональные окраски. По сравнению с прямым утвердительным предложением, предложение с двойным отрицанием действительно выражает более заметное утвердительное значение и подчеркивает, что такое утвердительное значение не оставляет никаких сомнений. Одним словом, предложение с двойным отрицанием имеет сильную убедительность.

По мнению Д. В. Миропольского, предложение с двойным отрицанием дает утверждение, но с оттенком, ослабляющим меру прямого утверждения. Такие предложения с двойным отрицанием во время выражения ослабленного некатегорического утверждения придают и эффект деликатности. Например: (1) Не то что я вам *не* хочу сказать, а об этом я совсем *не* знаю. (2) Я *не не* хочу, но смешно: война, а я уборщица. (3) Она поднялась с дивана, на котором сидела; Чичиков *не без* удовольствия подошел к ее руке. Как видим, если мы преобразуем выше предложения в простые утвердительные предложения, они, естественно, теряют эффект деликатности, и кажутся слишком прямыми, резкими, неловкими и неуклюжими.

В общем, двойное отрицание по своему значению не тождественно простому утверждению: оно либо усиливает утверждение, либо ослабляет его. Двойное отрицание является своеобразным языковым феноменом, в котором форма и значение не совпадают. Оно является и важным стилистическим средством, заслуживает углубленного и многоаспектного обсуждения и изучения.

Исследование двойного отрицания в русском языке способствует более глубокому пониманию китайскими студентами русского языка, поскольку структуры с двойным отрицанием активно используются в повседневной жизни. Изучающих русский язык можно разделить на три уровня:

1) Для студентов А1 и А2 специального объяснения не требуется, достаточно сообщить учащимся, что структура двойного отрицания в русском языке в самых простых случаях соответствует структуре в китайском языке, учащиеся могут освоить ее самостоятельно. Например: Прочтите следующие предложения и переведите их на китайский язык.

Я не мог не быть в школе. 我不得不在学校。

Он не мог не прийти. 他不能不来。

Из-за болезни он не мог не попросить отпуск. 由于生病他不得不请假。

Для него невозможно не опаздывать. 他不可能不迟到。

Ни один ребенок не может не любить маленьких животных. 没有孩子会不喜欢小动物。

2) Для студентов уровня В1 необходимо объяснить каждую структуру и выполнять много тренировочных упражнений. В то же время структуры с двойным отрицанием можно использовать в повседневной жизни. Например: Измените следующее утвердительное предложение на двойное отрицательное предложение.

Я могу пойти в библиотеку, чтобы сделать домашнее задание.

Сегодня мы собираемся устроить пикник в парке.

Эта книга настолько интересна, что я хочу дочитать ее до конца.

По физическим причинам он может отдыхать только дома.

Я только что закончила бегать, и мне нужно выпить воды, чтобы восстановить силы.

3) Для студентов уровня В2 необходимо объяснить учащимся сходства и различия между использованием этой конструкции в русском и китайском языках и прояснить соответствующие отношения между ними. Важно продемонстрировать студентам, что конструкции с двойным отрицанием можно использовать не только в повседневной жизни, но и в академических дискуссиях, публицистических и научных статьях. Например: Прочтите фрагмент из следующей статьи и поймите его.

1) То же назначение представителей президента в федеральных округах не может не напоминать схему делегирования властных полномочий префектам в столице. [Анна Семенова. Власть, дай порулить // «Вечерняя Москва», 2002.04.11.]

2) Неподдельный интерес к науке, который испытывают молодые исследователи, не мог не порадовать наших мэтров. [В. Барахнин. Будущее компьютерных технологий закладывается сегодня // «Наука в Сибири» (Новосибирск), 2001.]

3) Вероятно, ещё и за то, что когда-то сыграл в фильме, название которого не может не ласкать слух всякого истинного парижанина: «Женщина французского лейтенанта». [Иван Даммов. Французским киношникам раздали «Сезаров» // «Известия», 2002.03.03.]

Таким образом, практическая значимость нашего исследования заключается в классификации примеров с двойным отрицанием по уровню сложности для изучения китайскими студентами на уроках РКИ. Основываясь на нашем исследовании четырех лексических средств, можно сделать вывод, в русском языке существуют разнообразные средства и функции двойного отрицания. Лексические средства надо изучать иностранным студентам, а функции очень трудные и изучать их на начальном уровне владения русским языком не стоит. Материалы данного исследования могут быть использованы для обучения русскому языку, а также для углубления знаний о практическом употреблении двойного отрицания в современном русском языке на занятиях по РКИ.

Литература

1. Андрющенко Е. В. Синтаксический фразеологизм со значением экспрессивного отрицания (функциональный аспект) [Текст] / Е. В. Андрющенко // Мир русского слова [Текст]. — 2012. — No 4. — С. 76–81.
2. Барари Р. Инфинитивные предложения с отрицательным значением в русском языке и способы их выражения в персидском [Текст] / Р. Барари, А. А. Мадаэни // Молодой учёный [Текст]. — 2014. — No10. — С. 522–527.
3. Бондаренко В. Н. Отрицание как логико-грамматическая категория/ В. Н. Бондаренко. — Москва: Наука, 1983. — С. 124–140.
4. Величко А. В. Отрицание в русском предложении // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. — Москва: МГУ, 2018. С. 422–446.
5. Величко А. В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование [Текст] / А. В. Величко. — Москва: МАКС Пресс, 2016.
6. Панков Ф. И., Хазанова А. А. Типичные ошибки инофонов при употреблении «двойного» отрицания (на материале русских высказываний с местоимениями и наречиями) // Pedagogical Journal. 2016, Vol. 6, Iss. GA. С. 222–234.
7. Саматова К. В. К вопросу о двойном отрицании в русском языке[текст], 1959. — С. 152–158.

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

Du Yuxuan
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. А. Лукуша
duyuxuan2020@yandex.ru

УДК 81`373.2

Особенности образования русских имён

Аннотация. Рассматриваются четыре периода образования русских имён: до введения христианства, после введения христианства, после Великой Октябрьской социалистической революции и после распада Советского Союза. Имена людей отражают историю и традиции людей, поэтому их изучение может помочь лучше узнать прошлое русского народа и его

культурные связи. Иностранным студентам, изучающим русский язык, важно знать: как образуются русские имена, какое значение они имеют, так как в именах отражаются быт, верование, фантастика и художественное творчество народа.

Ключевые слова: особенности, образование, русские имена, древнерусский, календарный, христианство, Великая Октябрьская социалистическая революция, распад Советского Союза.

A study on the formation of Russian names

Abstract. This article addresses four periods of the formation of Russian names: before the introduction of Christianity, after the introduction of Christianity, after the Great October Socialist Revolution, and after the collapse of the Soviet Union. Proper names reflect the history and traditions of people, so studying them can help to gain more insights into the past of the Russian people and their cultural ties. It is important for foreign students of Russian to know how Russian names are formed and understand their meaning since proper names reflect the people's way of life, beliefs, myths and artistic creativity.

Keywords: formation of names, Russian names, Old Russian, calendar, Christianity, the Great October Socialist Revolution, the collapse of the Soviet Union.

Данная статья посвящена изучению особенностей образования русских имён. Целью статьи было определение основных способов образования русских имён, рассмотрение различных исторических этапов, которые повлияли на имятворчество.

Очевидно, данная тема является актуальной для иностранных студентов, потому что имя является незаменимым символом для людей в обществе, и это инструмент, облегчающий контакт между людьми. Знание имён русских помогает китайским студентам общаться с ними.

Известный учёный А. Н. Сперанская в статье «Русские личные имена» писала, что «Русские личные имена — имена, в разное время входившие в русский обиход ... Знать особенности Р. л. и. важно, т. к. имена связаны с системой форм и формул принятых обращений, т. е. необходимо ясно представлять способы употребления Р. л. и. в процессе общения людей» [Сперанская, 2014, с. 563].

Рассмотрим способы образования русских имён в разные исторические периоды: в Древней Руси, после принятия христианства, в Советское время и в настоящее время.

Древние славяне давали детям имена, используя характеристики людей, предметов, природных явлений и окружающей среды. Вот несколько русских имён-характеристик: по месту в семье: *Первóй*, *Вторáк*, *Третьяк*; по времени года или природному явлению: *Вешняк*, *Морóз*; по цвету волос или кожи: *Черныш*, *Беляш*. Кроме имён-характеристик, русские люди использовали имена-метафоры, рисующие облик и характер человека иносказательно, путём сравнения с тем или иным животным, растением: *Вóлк*, *Кóт*, *Травá* и др. Предки русских людей боялись злых духов. В целях обмана злых людей и нечистой силы родители давали хорошим детям «плохие» имена: *Немúл*, *Злóба*, *Тугáрин* и т. д. Другой разновидностью древних русских имён-метафор были княжеские(знатные) имена. Они были двухосновными и складывались из слов «мир», «борьба», «слава», «путь», «власть»: *Владúмир*, *Борислáв* и др. В 9 веке на Русь были занесены варяжские имена: *Йгорь*, *Олéг*, *Óльга* и т. д. Эти имена использовались только в княжеских родах [Суслова, Суперанская, 1991, с. 43–51].

Календарные имена представляют собой имена, которые появились после принятия христианства на Руси в 988 году н.э. Поэтому календарные имена также известны как «христианские имена», «православные имена» или «церковные имена». В то время родители отправлялись с ребёнком в церковь на крещение через неделю после рождения, и священнослужители нарекали ребёнка в соответствии с именами, указанными в месяцеслове в день рождения ребёнка (включая имена святых, богов, времён года, праздников и т. д.). Имена были переводом с латинского, греческого, или других языков. Каждое имя имело значение. Называя ребёнка, родители желали ему, чтобы ребёнок обладал характеристиками имени. Например, *Пáвел* — «малый», *Агафóн* — «добрый», *Пётр* — «камень» и т. д. [Суслова, Суперанская, 1991, с. 49–50].

Как только закончилась Великая Октябрьская социалистическая революция, Россия вступила в период «нового имятворчества». В это время произошло отделение церкви от государства,

и родители получили право называть своих детей так, как хотят, в обход церковных правил [Суперанская, 1990, с. 66], поэтому появилось большое количество «новообразованных имён». Многие родители хотели в именах показать связь с революцией, которая была для них очень важна. Поэтому появились такие имена: *Владиле́н*, *Электрифика́ция*, *Револю́ция*, *Октябри́на* и др. И некоторые имена были заимствованы из языков европейских стран, например, *Жан* — из французского; *Э́рик* — из немецкого; *Ро́берт* — из английского и т. д. [刘星华, 1987, с. 19].

Приведённые выше факты показывают, что появление и образование русских имён тесно связано с историческим развитием страны. С распадом Советского Союза в начале 1990-х годов российское общество претерпело огромные изменения, и образование русских имён также вступило в четвёртый этап, который называется «этапом современных имён». В начале распада Советского Союза, был восстановлен традиционный обычай использования календарных имён, например, наиболее распространёнными являлись: мужские имена *Алекса́ндр*, *Макси́м*, *Ива́н* и др., женские имена *Анастаси́я*, *Мари́я*, *А́нна* и т. п. С развитием экономики страны и повышением уровня жизни людей, россияне уделяли всё больше внимания именованию. Во время исследования, проведённого А. В. Суперанской, ею было выявлено, что родители склонны выбирать для своих детей имена, приятные на слух, модные по смыслу и соответствующие духу эпохи [Суперанская, 1990, с. 74]. Благодаря обменам между Россией и другими странами в России стали популярны иностранные имена, такие как: *Эдуа́рд*, *Али́са*, *Жа́нна* и т. д.

Итак, в результате анализа научной литературы можно сделать следующие выводы: способы образования имён в разные периоды различны, и русские имена развиваются по мере развития общества; результаты исследования помогут иностранным студентам лучше понять верование, фантазию, художественное творчество русского народа, отражённого в именах.

Литература

1. Сперанская А. Н. Русские личные имена // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). 2014. № 2. 563 с.
2. Суперанская А. В. Имя — через века и страны. Москва: Наука, 1990. 66 с. 74 с.
3. Суслова А. В., Суперанская А. В. О русских именах. — Изд. 2-е. испр. и доп. Ленинград: Ленинздат, 1991. 43–44 с. 49–51 с.
4. 刘星华 俄语姓名用法详解 北京：北京对外贸易教育出版社 1987. 19 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

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

Xing Chunyu
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. А. Кунникова
kunnikovy16@yandex.ru

УДК 82.1

Образ осени в русской и китайской поэзии (на материале лирики А. С. Пушкина, Лу Юйси, Ма Чжиюань)

Аннотация. Проведен сравнительный анализ образа осени в русской и китайской культуре (на материале стихотворений известных поэтов обеих стран А. С. Пушкина, Лу Юйси и Ма Чжиюаня). Автор полагает, что так как культура оказывает огромное влияние на чело-

века, его мировоззрение и мысли, сравнивая образы времен года в лирике, мы сможем лучше понять само восприятие жизни народом, особенности менталитета, а, следовательно, лучше понять, а порой предугадать трудности, которые могут возникать у китайских учащихся при изучении русской литературы.

Подробно анализируются средства художественной выразительности, которые используют поэты, выделяя наиболее яркие образы и сравнения.

Ключевые слова: осень, образ, Пушкин, китайская поэзия, сравнения, эпитеты, метафоры.

The image of autumn in Russian and Chinese poetry: Evidence from the lyric poetry by A. S. Pushkin, Lu Yuxi and Ma Zhiyuan

Abstract. The article presents a comparative analysis of the image of autumn in Russian and Chinese culture. The evidence is taken from the poems by poets famous in Russia and China: A. S. Pushkin, Lu Yuxi and Ma Zhiyuan. Culture has a huge impact on people, their worldview and thoughts. Hence, the comparative analysis of the images of seasons in lyrical poetry will bring us closer in understanding people's perception of life and their mentality. Consequently, it will equip us with the knowledge about possible difficulties facing Chinese students of Russian. To conclude, the article provides a detailed analysis of the means of artistic expression used by poets, highlighting the most vivid images and comparisons.

Keywords: autumn, image, Pushkin, Chinese poetry, comparisons, epithets, metaphors.

Принято считать, что образ в природе, это живое, наглядное представление о ком-нибудь или чем-нибудь. При этом образ в литературе и искусстве трактуется как «обобщённое художественное отражение действительности, облечённое в форму конкретного, индивидуального явления» [Белокурова, 2005].

Культура оказывает огромное влияние на человека, его мировоззрение, восприятие, мысли и несомненно играет важную роль при изучении иностранного языка. Когнитивные категории различных понятий разных культур могут сильно отличаться, способствовать неправильному пониманию учебного материала, прочтению литературных произведений.

Так, казалось бы, базовые когнитивные категории понятия «осень» в русском и китайском языковом сознании весьма схожи. В работе «Сопоставительный анализ категоризации концепта осень в русском и китайском языковом сознании» ученые приводят результаты ассоциативного эксперимента среди носителей китайского и русского языка, подтверждающие наличие как схожих элементов образов осени в русской и китайской культуре, так и их различия. Так, например, «общие когнитивные категории: цвет (или оттенок), природное явление, температура, эмоциональное отношение, предмет, время и действие» [Янь Кай, Чжу Хуадунь, 2021]. Авторы отмечают, что «в русском языковом сознании осень рассматривается как одушевленное лицо, умеющее передвигаться» [Янь Кай, Чжу Хуадунь, 2021]. В русской традиционной культуре осень задумчива и грустна, лирична и загадочна. «В китайском языковом сознании больше внимания уделяется тесной связи и взаимодействию между человеком и природой (например, осеннему сбору урожая)» [Янь Кай, Чжу Хуадунь, 2021]. Для уточнения данных, необходимых нам для дальнейшего исследования, нами был разработан интернет-опрос, с целью выявления необходимых для исследования образов осени, активно живущих в языковом сознании носителей русской и китайской культуры.

В опросе приняло участие 20 русских и 20 китайских студентов. Опрос проводился в Яндекс формах, состоял из 4 вопросов (кроме уточняющих данных о поле, возрасте, стране респондентов):

1. Любите ли вы осень?
2. За что вы любите или не любите осень?
3. Какая осень (дайте 3 определения)?
4. Каких поэтов, писавших стихотворения об осени, вы знаете? (русских и китайских)

На первый вопрос большинство респондентов как из России, так и из Китая отметили, что любят осень. Лишь 25 % опрашиваемых (10 человек дали отрицательный ответ), 2 человека затруднилось ответить. Ответы респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса

	Россия	Китай
Любите ли вы осень?	+ да: 14 человек (70 %) — нет: 4 человека (20 %) ? затрудняются ответить: 2 человека (10 %)	+ да: 14 человек (70 %) — нет: 6 человек (30 %)
За что вы любите осень?	Красота пейзажа (60 %, 12 человек) Вдохновляет, стимулирует к действию (30 %, 6 человек) Единичные ответы: Мудрая	Красота пейзажа (55 %, 11 человек) Прохладная погода (40 %, 8 человек) Богатый урожай (20 %, 4 человека)
За что вы не любите осень?	Холодно (20 %, 4 человека) Единичные ответы: Начинается учебный год Темнеет раньше Вызывает хандру	Холодно (15 %, 3 человека) Нет ответа (15 %, 3 человек)

Главная причина любви к осени у респондентов обеих групп совпадает: красота осеннего пейзажа, а вот дальнейшие ответы участников опроса различаются. Так, на втором месте среди русских студентов находится причина того, что осень вдохновляет, стимулирует их к действию, творчеству. В то же время среди китайских участников опроса данный вариант ответа не встречается. Зато среди ответов китайских студентов часто встречается вариант, связанный с погодой: китайские студенты отмечают, что любят прохладу осени, что уже не так жарко, но еще тепло, приятно находиться на улице. В то же время для русских участников опроса осенняя погода становится главной причиной их нелюбви к этому времени года.

И русские, и китайские респонденты чаще всего подбирали к осени определение «*золотая*» (60 % русских участников (12 чел.) и 50 % китайских участников (10 человек). Второе место у русских занимает эпитет *«холодная»*, у китайцев *«урожайная, богатая»* — очевидно, что в китайской культуре прочнее существует восприятие осени более практическое, хозяйственное. В русском восприятии осень — пора творчества, вдохновения, так популярны определения «*вдохновляющая», «продуктивная*». Образ осени в русском восприятии представлен значительно шире, чем в китайском. Русские респонденты дали больше чем в два раза различных определений к слову осень (19 к 9).

Самым популярным поэтом, писавшим про осень, как и стоило ожидать, стал А. С. Пушкин, (24 чел., 60 % всех опрашиваемых). При чем Александра Сергеевича активно называли и китайские студенты, на ряду с китайскими поэтами. Второе место среди русских поэтов занял Ф. Тютчев (25 %, 10 человек), А. Фет (15 %, 6 человек), Ю. Шевчук (15 %, 6 человек), на третьем месте Н. Некрасов (10 %, 4 чел.), И. Тургенев (10 %, 4 чел.).

Среди китайских поэтов, писавших про осень респонденты чаще всего указали Лу Юйси (30 %, 6 чел.) и Ма Чжиюань (20 %, 4 чел.). Китайских поэтов отмечали только участники из Китая. Популярность поэтов, очевидно, обусловлена тем, что и А. С. Пушкин в России, и Лу Юйси, Ма Чжиюань в Китае входят в школьную программу по литературе, их творчество хорошо знакомо каждому обывателю.

Получив результаты опроса, было принято решение сравнивать творчество самых популярных (по данным опроса) поэтов, писавших про осень: А. С. Пушкина, Лу Юйси и Ма Чжиюаня. Интересно проследить, какие образы осени создают эти поэты в своем творчестве, как в нем реализуются популярные характеристики осени, полученные нами в результате опроса: «золотая», «холодная», «урожайная», «вдохновляющая».

Один из русских поэтов, в творчестве которого создаются особенно яркие образы осени, Александр Сергеевич Пушкин. Осень для поэта «Унылая пора! очей очарованье!», именно ее прощальная и увядающая краса, задумчивый вид, и осенний пейзаж в это время года нравились поэту.

Пушкинская осень разная, отличная от осени других поэтов и писателей, например, в тургеневской осени (хотя поэт так же любил осень), встречается грустный взгляд, туманный день, белое небо, трава завяла, увядающий пейзаж, что наводит на лирического героя осеннюю грусть и хандру. Однако печальный вид осеннего пейзажа для Пушкина радует глаз и является источником вдохновения. Как правило, временем новых надежд, пробуждения творческих сил чаще выступает весна. Но Пушкин снимает это ограничение, он пишет в стихотворении «я снова жизни полон — таков мой организм», осень является его музой, вдохновляет его.

Особенно интересный и необычный образ осени поэт рисует в одноименном стихотворении. Поэт написал его в 1833 г., во время пребывания в Болдино (т. н. «*Болдинская осень*»). В стихотворении поэт перечисляет плюсы и минусы каждого времени года: весна — вонь, грязь, весной поэт был болен; зимой существует много интересного, но она продолжается долгое время, становится скучно; лето поэт любит, но, когда оно не жаркое, без пыли, комаров, и мух. Особое внимание А. С. Пушкин уделяет осени, для него это время года прочно связано с музой, творчеством, красотой, светлой грустью.

В стихотворении «Осень» поэт создает удивительные, нетипичные образы осени. Вспомним хотя бы следующую строфу об осени Пушкина:

Как, вероятно, вам чахоточная дева
Порою нравится. На смерть осуждена,
Бедняжка клонится без ропота, без гнева.
Улыбка на устах увянувших видна;
Могильной пропасти она не слышит зева;
Играет на лице еще багровый цвет.
Она жива еще сегодня, завтра нет.

В этой строфе Пушкин сравнивает осень с *«чахоточной девой»,* олицетворяющей, с одной стороны, смерть *(«чахоточная»)* и красоту *(«дева»).* Этот унылый вид, багровый румянец и ощущение близкой смерти по-своему очаровывает поэта [Пушкин, 1830]. В стихотворении поэт активно использует разнообразные средства художественной выразительности: эпитеты *(«прощальная краса», «пышное увядание», «блистающая красота»* и др.); метафоры *(«роща отряхает последние листы с нагих своих ветвей», «будит лай собак уснувшие дубравы», «желания кипят»* и др.); олицетворения *(«одетые леса»)* [Пушкин, 1830].

В китайской традиционной культуре осень обладает, в целом, схожими для русских характеристиками: вереницы диких гусей летят на юг, в ясный день осенью небо высокое, пейзаж открытый и ясный; однако осенью также бывают холодные дожди и заморозки, трава опадает, вызывая у людей чувство грусти и печали. Осень золотая, связана с жатвой, осенью приходит пора урожая, она отдает все, что накапливает. Осень также означает конец жизни, увядание природы.

Посмотрим перевод стихотворения об осени Лю Юйси (**刘禹锡**) [Лю Юйси, 806–807]:

自古逢秋悲寂寥，我言秋日胜春朝。
晴空一鹤排云上，便引诗情到碧霄。

С древних времен осенью грустно и одиноко,
но я говорю, что осень лучше весны.
Журавль в чистом небе поднимает облака
и ведет поэзию к голубому небу.

Вторая поэзия:

山明水净夜来霜，数树深红出浅黄。
试上高楼清入骨，岂如春色嗾*[sǒu]***人狂**。

Горы прозрачные, вода чистая и морозная ночью,
а деревья красные и желтые.
Попробуйте подняться на высокое здание и посмотрите,

насколько оно ясно до костей, не то что весенние краски,
которые подстрекают людей к безумию.

Итак, как было отмечено выше, в китайской традиционной культуре осень для людей пора жатвы, сбора урожая, время перемен, когда теплая погода изменяется на холодную, листья меняют цвет, опадают, вскоре деревья остаются голыми без листьев, также желтеет трава, небо становится серым, что часто ассоциируется с грустью. Но в стихотворении Лю Юйси мы можем увидеть другое восприятие этого времени года: поэт считает, что осень лучше весны, также, как и у А. С. Пушкина, осень для поэта Муза, она дала ему вдохновение для написания стихотворений. Интересно сравнить судьбу поэтов. У Лю Юйси была не простая жизнь, императору не нравился министр Лю Юйси, и он постоянно понижался в должности, он был «на дне жизни», когда писал эти стихотворения, а А. С. Пушкин в 1833 г. был сослан правительством в Болдино. Оба поэта находились в тяжелой жизненной ситуации, испытывали схожие чувства и пришли к похожим выводам. Для них красота осени стала источником вдохновения.

В стихотворении другого китайского поэта Ма Чжиюань встречаем следующие строки [Ма Чжиюань, 1250–1321]:

【天净沙. 秋思】【元】马致远
枯藤老树昏鸦，小桥流水人家，古道西风瘦马。夕阳西下，断肠人在天涯。

На ветвях старых деревьев, опутанных мертвыми лозами,
сидят вороны, возвращающиеся в свои гнезда в сумерках,
а в журчащей воде под маленьким мостом
отражается дым нескольких домов.
По заброшенной старой дороге
медленно едет странник на худой лошади,
противостоя вялому осеннему ветру.
Солнце уже давно закатилось на западе,
а странник все еще далеко.

Стихотворение состоит из 28 слов, первые три строки которого представляют собой девять сцен, связанных вместе и образующих сжатую картину без прикрас, а следующая строка — прямое выражение печали и опустошения. Это стихотворение было названо «родоначальником осенних мыслей» [Ма Чжиюань, 1250–1321]. В классической китайской поэзии большое внимание уделяется созданию настроения, существенной чертой которого является смешение сцен и единство разума и материи. В стихотворении Ма Чжиюаня первые четыре строфы посвящены пейзажам и полны эпитетов: *«увядший», «старый», «тусклый»* и *«тонкий»*. Эпитеты *«увядший», «старый», «сумрачный»* и *«тонкий»* придают осени бесконечное чувство опустошения и страдания [Ма Чжиюань, 1250–1321]. Последняя строка, *«Человек с разбитым сердцем находится на краю земли»,* имеет эффект добавления последнего штриха и подчеркивает депрессивное состояние поэта в это время года [Ма Чжиюань, 1250–1321].

Таким образом, Лю Юйси думал, что цвет осени более глубокий, чем в другие времена года, ярче, красивее. В пушкинском стихотворении осень — пышное увядание, красота блистающая. У обоих поэтов схожие взгляды. Но, по словам другого китайского поэта Ма Чжиюаня, осень пустынна и уныла. Осень сопровождается сумерками, остатками солнца, опавшими листьями и сухими ветвями, и все разлагается.

Образы осени, созданные в творчестве анализируемых авторов, повлияли на отношение к этому времени года и в китайской и русской культуре, что подтверждают результаты проведенного нами опроса. Образ осени в русской поэзии Пушкина задумчив, лиричен и загадочен. В китайском языковом сознании больше внимания уделяется тесной связи и взаимодействию между человеком и природой.

Литература

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. 2005.

2. Лю Юйси. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 2. Стихотворения《秋词》806–807. Китайское издательство «Учжоу» «Стихотворения Лю Юйси», Китай 2006, 26 с.
3. Ма Чжиюань. Собрание сочиней в 2 томах.Т. 1.《天净沙·秋思》. около 1250–1321. Народное издательство Китая, «Теория изучения метадрамы», Пекин 2016, 365 с.
4. Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 2. Стихотворения 1823–1836. Москва: Государственное издательство «художественной литературы», 1959. 799 с.
5. Янь Кай, Чжу Хуадунь. Сопоставительный анализ категоризации концепта осень в русском и китайском языковом сознании // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2021. Т. 19, № 2. С. 87–103.

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

Aleksandra M. Shepelina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. И. Галицкая
shepelina_am@mail.ru

УДК 811.581

Лингвокультурологические особенности прецедентных имен в недоговорках-иносказаниях сехоуюй

Аннотация. Анализируется феномен прецедентного имени в недоговорках-иносказаниях сехоуюй. Выделяются и описываются характерные особенности недоговорок. Основное внимание в работе автор акцентирует на классификации сехоуюй по входящим в их состав прецедентным феноменам.

Ключевые слова: языковая личность, фразеологизмы, прецедентное имя, сехоуюй, языковая картина мира.

Linguistic and cultural features of precedent names in Chinese xiehouyu

Abstract. The article explores precedent names in xiehouyu — Chinese figurative proverbs consisting of two elements. It identifies and describes the characteristic features of xiehouyu. The article offers a classification of xiehouyu based on the precedent phenomena they contain.

Keywords: linguistic personality, phraseological units, precedent name, xiehouyu, linguistic worldview.

Сехоуюй — особый тип китайской фразеологии, который переводится на русский язык как «недоговорки-иносказания». Китайские исследователи Ма Гофань и Гао Гэдун считают, что «сехоуюй — национальная особенность языка страны, которая включает в себя метафорические каламбуры, омонимы и другие традиционные риторические приемы» [Ма, Гао, 1979]. Некоторые ученые, например, Цуй Силян, при определении обращают внимание на структуру сехоуюй, говоря о том, что «по форме они состоят из двух частей: сначала метафора, а после — комментарий, рассуждение» [Цуй Силян, 1997].

В «Китайско-русском словаре» под редакцией И. М. Ошанина речению с усеченной концовкой даются следующие понятия: намек, недосказанное выражение, недомолвка [Китайско-русский словарь, 1955].

Отечественный исследователь М. Г. Прядохин под словом сехоуюй обозначает два различных разряда фразеологических единиц [Прядохин, 1977, с. 3–5].

1. Речения, образованные путем усечения той или иной фразеологической единицы, чаще всего четырехсловного 成语 чэнъюй. Способ образования подобных речений состоит в том, что исходный чэнъюй усекается и функционирует в языке в значении отсеченной части уже на правах новой фразеологической единицы.

2. Двучленное речение, первая часть которого представляет собой иносказание, а вторая — раскрытие иносказания.

Приведем пример:

狗咬吕洞宾 —— 不认真人 гоу яо Люй Дунбинь —— бужэнь чжэньжэнь «собака кинулась на Люй Дунбиня —— не узнала даосского святого» в значении «не оценить благорасположения человека, не распознать благодетеля» [Прядохин, 2007, с. 95].

Являясь устойчивой фразеологической единицей, недоговорка может быть рассмотрена без контекста её употребления, т. е. изолированно. Так, сехоуюй представляет собой законченное выказывание, способное существовать в качестве предложения. Данная характеристика позволяет сопоставить недоговорку-иносказание с пословицами и поговорками, поскольку они также имеют ярко выраженную структуру самостоятельного предложения. Однако, коммуникативное значение пословиц и поговорок полностью определяется их составом, в то время как в недоговорках-иносказаниях сехоуюй коммуникативная ценность полностью заключена во втором члене. Сехоуюй употребляются в речи не в значении собственного контекста, а в коммуникативном значении ее второго члена.

Множество недоговорок требуют способность к их метафорическому осмыслению, особенно это является актуальным при наличии прецедентных имен в составе сехоуюй. Под данным понятием имеется в виду имя, связанное с широко известным прецедентным текстом или с ситуацией, хорошо известной всем носителям данного языка и также выступающей в качестве прецедентной. В связи с этим можно утверждать, что содержательная сторона прецедентных имен охватывает почти все сферы быта, истории, а также духовного развития народа. Наряду с другими прецедентными феноменами, оно представляет систему ценностей национально-языковой и культурной общности людей [Красных, 2003, с. 171].

В данной статье рассматриваются национальные прецедентные имена китайского дискурса, отобранные на основе «Краткого словаря недоговорок-иносказаний современного китайского языка» Прядохина. Отбор и анализ языкового материала позволил установить, что недоговорки-иносказания, содержащие прецедентные имена, занимают около 10 процентов от общего количества сехоуюй, представленных в словаре. Прецедентные имена, содержащиеся в недоговорках, классифицированы следующим образом: прецедентные имена божеств (42 %), прецедентные имена исторических личностей (24 %), прецедентные имена литературных произведений (22 %) и прецедентные имена-топонимы (12 %).

Прецедентные имена божеств. Перечень божеств, представленных в словаре Прядохина анализируются как прецедентные. Стоит отметить, что на их формирование повлияли не только религиозные верования, но и античная мифология. Иерархические уровни, на которых строятся ранги, например, даосских божеств, находятся под влиянием конфуцианства и буддизма. Приведем пример такой недоговорки:

灶君 Цзао Цзюнь / 灶王老爷 Цзаован лаое / 灶家老爷 Цзао Цзя лаое — бог домашнего очага, почитался как покровитель семьи. Его изображение вывешивалось на кухне, над очагом. Ежегодно перед наступлением нового года его изображение сжигалось, что символизировало его вознесение на небеса для доклада небесному владыке о том, что произошло в семье за год.

吃不上饭怨灶君 —— 错怪了人 чибушан фань юань цзаоцзюнь —— цогуайлэ жэнь «роптать на Бога домашнего очага —— когда есть нечего — не того укорять» в значении «не по адресу укор» [Прядохин, 2007, с. 77].

Прецедентные имена исторических личностей. Как говорил Р. К. Миньяр-Белоручев, «перевод будет полноценным, если переводчику удалось познать глубины культуры того народа, на знание языка которого он претендует» [Миньяр-Белоручев, 1999, с. 11]. Отсюда вытекает необходимость более глубоких знаний в области истории, традиций, нравов и обычаев народа изучаемого языка, особенностях восприятия китайцами окружающего мира.

孔夫子 Кунфуцзы — Конфуций, основатель конфуцианской школы, почитается в качестве святого. Он считается самым образованным ученым Древнего Китая, поэтому в его доме должно было быть огромное количество книг.

孔夫子搬家 —— 尽是书 (输) Кунфуцзы баньцзя —— цзинь ши шу (шу) «Конфуций переезжает на новую квартиру — одни книги» (так представляются постороннему его пожитки) в значении «сплошь одни неудачи, одни поражения» [Прядохин, 2007, с. 114].

Данная группа недоговорок занимает второе место по численности в представленной выше классификации, что свидетельствует о частом обращении носителей китайского языка к представителям предыдущих поколений как об одном из проявлений влияния «культа предков» на сознание китайцев. Так, имя Конфуция является наиболее часто упоминаемым. Из этого можно сделать вывод, что Конфуций и его идеология все еще являются огромной ценностью для самосознания и самоидентификации китайцев.

Прецедентные имена литературных произведений. Наряду с историей, литература представляет собой одну из форм национального самосознания, которая включает в себя совокупность традиций, взглядов и идей конкретного народа. Стоит отметить, прецедентные имена литературы в основном заимствованы из классических китайских романов «Троецарствие» и «Путешествие на Запад», нежели из более простых жанров, таких как сказка, притча и др, например:

猪八戒 Чжу Бацзе / 悟能 Унэн — персонаж романа «Путешествие на Запад». Герой олицетворяет такие мелкие человеческие качества, как лень, глупость, похоть, чревоугодие.

属猪八戒的 — 倒打一耙 шу Чжу Бацзедэ — даода ипа «того же рода, что и Чжу Бацзе — перевертывает грабли» в значении «сваливать вину на другого; с больной головы на здоровую» [Прядохин, 2007, с. 171].

Прецедентные имена-топонимы. Не зная легенд, культурных особенностей мест, иностранцу будет достаточно сложно понять истинный смысл недоговорок иносказаний. Среди данной группы самые многочисленные прецедентные имена — названия храмов. Это связано с огромным значением религии для китайцев. Так, 城隍庙 Чэнхуанмяо — даосский храм Бога в Шанхае, построенный со времен правления династии Тан. Храм-напоминание о том, что не нужно слишком беспокоиться о мирских вещах, приносящих страдание, поскольку в конечном счете боги все возместят, простят человеческие грехи.

城隍庙的鼓锤 — 一堆 Чэнхуанмяодэ гучуй —— идуй «барабанные палочки в храме бога — хранителя городской стены —— пара» *в значении* «под стать, хорошая чета» [Там же, с. 76]

Таким образом, сехоуюй является исключительной языковой формой китайского языка. Исследование прецедентных имен в недоговорках-иносказаниях позволит еще глубже понять национальное самосознание китайцев. Более того, знакомство с культурно-историческим содержанием прецедентных имен, входящих в состав недоговорок-иносказаний, позволит облегчить процесс коммуникации и избежать нерелевантности их употребления, что обуславливает важность их изучения.

Литература

1. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
2. Ма Гофань 马国凡, Гао Гэдун 高歌东. Сехоуюй 歇后语 (Сехоуюй). Хух хото: Нэймэнгу жэньминь чубаньшэ, 1987. 179 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? Москва: Готика, 1999. 176 с.
4. Ошанин И. М. (ред.). Китайско-русский словарь. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. 898 с.
5. Прядохин М. Г. Китайские недоговорки-иносказания / Главная редакция восточной литературы издательства «Наука». Москва: Академия Наук СССР, 1977. 148 с.
6. Прядохин М. Г., Прядохина Л. И. Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка. Москва: Восток — Запад, 2007. 218 с.
7. Цуй Силян 崔希亮. Ханьюй шуюй юй чжунго жэньвэнь шицзе 汉语熟语与中国人文世界 (Китайские идиомы и культурный мир Китая). Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 1997. 326 с.

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

Yu Ruiyan
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. Д. Игнатьева, канд. филол. наук
1727758105@qq.com

УДК 811.161.1.(81’243)

Лингвокультурологический анализ русских пословиц и поговорок о детях в контексте семьи

Аннотация. Приводится лингвокультурологический анализ русских пословиц и поговорок о детях в контексте семьи с целью раскрыть культурные ценности в русских пословицах и поговорках по данной теме. Классифицируются на сематические группы пословицы и поговорки, посвященные семейной жизни с участием детей, рассматриваются культурные ценности данных пословиц и поговорок, а также составляется группа упражнений, направленных на развитие культурных ценностей на занятиях по русскому языку как иностранному.
Ключевые слова: пословица, поговорка, лингвокультурологический анализ, культурные ценности, семейная жизнь.

Russian proverbs and sayings about children in the context of family: A linguocultural analysis

Abstract. The article is a linguocultural analysis of Russian proverbs and sayings about children in the context of family. It reveals cultural values related to family life and provides a semantic classification of proverbs and sayings focusing on family life with references to children. It also offers a set of exercises aimed at developing cultural values at the lessons of Russian as a foreign language.
Keywords: proverb, saying, linguocultural analysis, cultural values, family life.

Пословицы и поговорки как произведения народного творчества, по традиции передаваемые из поколения в поколение, в которых в сентенциозной форме отражены все категории и установки носителя языка, являются важным материалом для лингвокультурологического анализа. «В пословицах и поговорках особенно ярко отражаются система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам, наиболее наглядно иллюстрируются и образ жизни, и традиции той или иной общности, черты характера определенной нации» [Валиулина, 2021, с. 125].

По мнению В. М. Мокиенко, пословица — это «логически законченное образное или безобразное изречение афористического характера, имеющее назидательный смысл и характеризующееся особой ритмической и фонетической организацией» [Мокиенко, 2010, с. 10]. Термин поговорка понимается «как фразеологизм в узком смысле слова, включая и устойчивые сравнения» [Мокиенко, 2010, с. 10]. Терминологическое разведение «пословицы» и «поговорки» рассматривается многими учёными. Но мы согласны с тем, что «такое терминологическое разведение нерелевантно с точки зрения навыков практического овладения языком» [Зиновьева, 2014, с. 49]. В своем исследовании мы придерживаемся мнения Е. И. Зиновьевой и не различаем эти термины.

Для представления примеров проведенного анализа мы отобрали 92 пословицы и поговорки русского языка из словарей «Народная мудрость» В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной и «Пословицы русского народа» В. И. Даля. Для того, чтобы выявить специфические черты и культурные ценности в разных аспектах семейной жизни с участием детей, мы классифицировали все проанализированные пословицы и поговорки на семантические группы.

Семантическая группа	Примеры
Отношение к рождению детей	Дети — благодать божья; Не умела родить ребёнка, корми серого котёнка; Дети не хлеб: зимой и летом родятся; Деток родить — не ветки ломить.
Семейное воспитание детей	Если батька рыбак, и сын в воду глядит; Глупому сыну и родной отец ума не пришьёт; Глупому сыну не впрок богатство.
Семейные отношения	Добр отец до детей, добр и Бог до людей; Каков больше даст, тот и батька; Другой матери не будет; Кто чего ищет, а мать — ласки; Дочки дороже сынка; Дочь — чужое сокровище.
Обычаи и традиции	Меньшому сыну — отцовский двор, старшему — новоселье; Мать при сыне — не наследница; Сын за отца не отвечает; Отцы ели клюкву, а у детей оскомина на зубах.
Семейные отношения в обществе	Дитя не заплачет — мать не услышит; Пасынок — не сын, чужая беда — не своя.

В данной статье мы остановимся подробнее на первых двух группах из классификации, так как они являются сложными с не всегда однозначным значением, различной системой образов, и таким образом представляют для нас как исследователей наибольший интерес.

Семантическая группа «отношение к рождению детей» включает пословицы и поговорки, отражающие разные взгляды на рождение детей. С одной стороны, рождение детей считается естественным явлением как для людей, так и для животных и без детей семья считается не полной. В данных пословицах и поговорках находит позитивное отношение к деторождению:

Кошкино котя — то же дитя; Кому детей родить, дай Бог тому и поить и кормить; Дети — благодать божья; Не умела родить ребёнка, корми серого котёнка.

С другой стороны, есть и пословицы и поговорки, отражающие негативное отношение к наличию детей, указывающие на то, что родить и кормить детей является крайне тяжелым трудом не только в финансовом, но и в психологическом плане:

Семеро ребят, так и барина съедят; Огонь горячо, а дитя — болячо; Дети не хлеб: зимой и летом родятся; Деток родить — не ветки ломить;

Кроме предыдущих примеров, встречаются пословицы и поговорки, отличающиеся тем, что они выражают горе от потери ребёнка и описывают явление высокой детской смертности в древние времена. Трудно сказать, какие у них взгляды на рождение детей, но они позволяют лучше понять образ жизни в прежнее время:

Жалко матки с батькой, а везёшь на погост; Жаль батьки, да везти на погост; Не плачь рожавши, а плачь по местам сажавши.

В семантической группе «семейное воспитание детей» рассматриваются вопросы о воспитании, имеющие особенно большое значение как с точки зрения народа в целом, так и с точки зрения конкретных людей. Пословицы и поговорки в данной семантической группе отражают ценности и черты разных аспектов воспитания и разделяются на несколько подгрупп: влияние семьи на детей, методы воспитания и последствия неправильного воспитания.

Подгруппа «влияние семьи на детей» представлена пословицами и поговорками, утверждающими, что разные члены семьи играют важную роль в приобретении детьми жизненного опыта и их поведение напрямую влияет на их становление и развитие. В следующих пословицах и поговорках находит отражение такое влияния:

Если батька рыбак, и сын в воду глядит; Отцы наши этого не знавали и нам не приказали; Что мамки едят, того и детки хотят.

Как и в первой семантической группе, существует не только один взгляд на влияние семьи на детей. Некоторые пословицы указывают на то, что черты родителей дети не всегда наследуют:

Глупому сыну и родной отец ума не пришьёт; Отец сыну своего ума не даст.

Особенными интересными являются пословицы, описывающие разницу в степени влияния отца и матери на детей и негативное отношение к влиянию родителей:

Что мать в голову вобьёт, того и отец не выбьет; Не слушай родителя, слушай учителя.

Подгруппа «методы воспитания» демонстрирует применение различных методов в процессе воспитания. Среди них телесное наказание занимает особое положение. В русских пословицах и поговорках явно проявляется необходимость и функция телесного наказания детей:

Ребёнок, не ударившись, не вырастет; За дело побить можно; Побьют — ума дадут;Умный ребёнок боится грозы, а глупый — лозы.

Вместе с тем, отношение к периоду воспитательного процесса тоже демонстрируется: *Птицы в гнезде до осени, а дети в дому до возраста.*

Подгруппа «последствия неправильного воспитания» указывает на возможные семейные трагедии из-за ошибок в воспитании, а также подчеркивается значение правильного воспитания. Приведем примеры:

Самые строгие судьи — наши дети; Блудный сын — ранняя могила отцу; Глупому сыну не в помощь наследство; Глупому сыну не впрок богатство.

Опираясь на проведенный анализ, мы отобрали девять наиболее употребимых пословиц и поговорок в качестве материала для следующих упражнений, которые рассчитаны на уровень владения русским языком ТРКИ-2, ТРКИ-3.

Задание 1. Подберите пословицы к соответствующим ценностями.

1. Родители оказывают сильное влияние на своих детей.	а) Хоть по-старому, хоть по-новому, а всё отец старше сына.
2. Согласие между детьми высоко ценится.	б) Побьют — ума дадут.
3. Неправильное воспитание может привести к трагедиям семьи.	в) Блудный сын — ранняя могила отцу.
4. Телесное наказание является общим методом воспитания.	г) Если батька рыбак, и сын в воду глядит.
5. Дети должны уважать своих родителей.	д) На что и клад, коли дети идут в лад.

Ключи: 1-г 2-д 3-в 4-б 5-а

Задание 2. Вопросы для обсуждения:

1. Разделите следующие пословицы на три группы в соответствии с темой. Обсудите с друзьями значение каждой пословицы.

2. Как вы думаете, выражают ли пословицы в каждой группе одну и ту же точку зрения? Если нет, укажите какое отношение они выражают?

3. К какому выводу вы пришли? Что вы думаете о противоречие во взглядах в пословицах и поговорках?

Дети — благодать божья; Отцы ели клюкву, а у детей оскомина на зубах; Сын глядит в дом, а дочь глядит вон; У кого детей много, тот не забыт от бога; Сына кормить — взаймы давать, дочь кормить — в окно деньги выбрасывать; У кого нет детей — во грехе живёт; Не имей двух коров, имей одну дочь; Без детей горе, а с ними вдвойне; Сын за отца не отвечает.

Таким образом, проведенный анализ пословиц и поговорок позволил раскрыть доминантные ценности по данной теме и рассмотреть образ семейной жизни носителей русского языка. А противоречие во взглядах, часто встречаемое в русских пословицах и поговорках, отражает многообразие представлений данного народа и сложности в реальной жизни. Результаты исследования можно использовать на занятиях по РКИ, например, по практике речевого общения, на занятиях по лингвокультурологии или на практическом курсе иностранного языка.

Литература

1. Валиулина С. В., Жэнь Ж. Тематическая группа «отцы и дети» в пословичном фонде русского языка // И. М. Белоусова. Современные проблемы методики преподавания иностранных языков и культур, филологических, социальных, естественных и экономических дисциплин. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. С. 123–130.

2. Даль В. И. Пословицы русского народа. Москва: Гослитиздат, 1957. 430 с.
3. Зиновьева Е. И. Теоретические проблемы лингвокультурологического и лингвокультурографического описания русских паремий // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Сочи: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2014. С. 47–51.
4. Мокиенко В. М. Современная паремиология (лингвистические аспекты) // Мир русского слова. 2010. № 3. С. 6–20.
5. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Народная мудрость. Русские пословицы. Москва: Олма Медиа Групп, 2011. 414 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ваничев Дмитрий Александрович
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Волховский филиал)
Санкт-Петербург, Россия

Dmitrii A. Vanichev
Herzen State Pedagogical University of Russia, Volkhov Branch
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. П. Кривцова, канд. филол. наук
Torra2012@mail.ru

УДК 81.246.2

Переключение кода в современном песенном тексте

Аннотация. Рассматривается проблема переключения кода на примере песенного текста в контексте билингвизма. Даётся сравнение разных видов билингвизма. Рассмотрены типы переключения кода в речи билингвов. Практический анализ проведен на материале включений испаноязычных элементов в англоязычные песенные тексты.
Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, переключение кода, Spanglish, песенный текст.

Code-switching in song lyrics

Abstract. This article examines code-switching in the context of bilingualism based on the analysis of song lyrics. It compares different types of bilingualism as well as various kinds of code-switching in bilingual speech. The empirical analysis covered Spanish lexical units in an English language text.
Keywords: bilingualism, bilinguality, code-switching, Spanglish, lyrics.

Проблема билингвизма является актуальной для современного общества и науки, так как она охватывает значительное количество населения, которое подвержено процессу глобализации, а также межъязыковой интеграции. В то же время песенный текст является неотъемлемой частью современной речи и языка, так как отражает менталитет того или иного народа, выражающегося через песенное творчество, а следовательно, может являться материалом исследований по межкультурной коммуникации.

Л. В. Щерба под двуязычием и билингвизмом понимал способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Это, по его мнению, означало относиться к двум одновременно различным группам. Щерба предложил следующую классификацию. Чистый билингвизм, при котором носители используют два языка в разных ситуациях независимо друг от

друга и смешанный билингвизм, когда люди постоянно переходят от одного языка к другому и употребляют то один, то другой язык [Щерба, 1974, с. 313–318].

По мнению У. Вайнрайха, под билингвизмом понимают практику попеременного пользования двумя языками. [Вайнрайх, 1972, с. 22]. Она классифицируется по трём типам: составной билингвизм (два способа реализации для каждого понятия), координативный (каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий) и субординативный (система второго языка полностью выстроена на системе первого) [Вайнрайх, 1972, с. 25–60].

Важным проявлением билингвизма в речи является переключение кода (Code-Switching), которое обозначает в лингвистике ситуацию, когда говорящий переключается между двумя и более языками в контексте одного разговора или ситуации.

Существуют два типа переключения кода: Code-Switching, Code-Mixing. Code-Switching— переключение языка с предложения на предложение. Code-Mixing — переключение языка внутри предложения, его части.

Существует несколько причин переключения кода:

1. Говорящие не могут адекватно выразиться на одном языке;
2. Переход на язык меньшинства распространён как средство выражения солидарности;
3. Переключение между языками может указывать на отношение говорящего к слушателю: дружелюбное, раздражённое, ироничное, формальное и т. д.

Количество говорящих на втором языке английском по состоянию на 2022 год составляет 1,080 миллиарда человек [Ethnologue, 2022]. Благодаря английскому языку, как языку межкультурной коммуникации, появилась такая его разновидность как Spanglish — язык межкультурного общения, который используется для описания испанской культуры.

В проанализированных песенных текстах на английском языке было выявлено 18 примеров переключения на испанский язык. Наиболее частым типом переключения кода в проанализированных текстах является Code-Mixing. Один из самых ярких примеров переключения кода такого типа — «**Tequila Sunrise**». Tequila — испанское слово, обозначающее алкогольный напиток, sunrise — в переводе с английского обозначает восход. Вместе они образуют Tequila Sunrise — алкогольный коктейль «Восходящее солнце» на основе текилы, гренадина и апельсинового сока.

Чаще всего в песенных текстах включаются отдельные испаноязычные слова обращения, согласия-несогласия, вопросительные слова, повторяющееся выражения и т. д. Некоторые из них общеизвестны, например: **sí**, **no**, **señor**, **uno**, **dos**, **tres**, **cuatro**, поэтому они не требуют перевода и понятны всем носителям английского языка, которые не владеют испанским:

«I love it when you call me **señorita»**. Переключение внутри предложения в данном примере с использованием общеизвестного обращения.

Однако, встречаются и менее узнаваемые лексические единицы испанского языка:

«And papa says he got **malo** in him (uh)». Использование испанского слова «malo» в переводе — «плохой» внутри предложения подтверждает, что перед нами Code-Mixing. Этого слова нет в английских словарях. Однако, вероятно, оно известно жителям США, по крайней мере юга, который граничит с Мексикой. Кроме того, Мексика — самое частое туристическое направление для всех жителей США.

«And I'm crazy, but you like it (**loca**, **loca**, **loca**)» — ещё один пример переключения по типу Code-Mixing. Данная повторяемая лексическая единица переводится как «Безумная, сумасшедшая».

Можно выделить ещё одну разновидность такого переключения кода — это переход с одного языка на другой на уровне частей сложного предложения:

«¡Mira en Barranquilla se bailaasí, say it! (yeah)».

Первая половина предложения построена с помощью испанского языка и переводится как «Смотри, в Барранкилье так танцуют». Вторая часть сформулирована на английском языке.

В следующем примере можно увидеть сразу два названных выше типа переключений кода (на уровне частей предложения и на уровне слова):

«Don't you see, baby, **así es perfecto**?

Baby, like this is perfecto (no fighting)»

В первой строке используется испаноязычная фраза, которая переводится «Как будто это идеально». Во второй строке используется только одно слово **«идеально»**.

Переключения на уровне целого предложения (CodeSwitching) тоже были выявлены в ходе анализа текстов песен:

«**Sigo tranquila**. Like I'm on a beach in Anguilla».

Переключение в данном примере происходит через предложение. Переводится как: «Я спокоен. Как будто я на пляже в Ангилье».

Аналогичный пример представлен ниже:

«She makes a man wants to speak Spanish

¿Cómo se llama? (Sí), bonita (sí)

Micasa, sucasa (Shakira, Shakira)».

Перевод: «Она заставляет мужчину говорить по-испански. Как ее зовут? (Да), Красивая (Да), Мой дом, твой дом».

В заключение отметим, что мир сегодня находится в ситуации глобального двуязычия, а песенные тексты, написанные с использованием двух языков, отражают этот процесс. Авторы, проанализированных нами текстов, — исполнители Камила Кабейо и Шакира являются билингвами, так как они носители двух культур и языков. Этот факт объясняет свободный переход с одного языка на другой. Что касается слушателей — носителей английского языка: они могут понимать простые фразы и слова, даже не владея испанским, могут просто слушать песни без перевода. Именно песенный жанр это позволяет, поэзию и литературу нужно читать и понимать, а в песне просто можно наслаждаться мелодией.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. Москва, 1972. С. 25–60.
2. Вайнрайх У. Проблема подхода // У. Вайнрайх. Ю. А. Жлуктенко (ред.). Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. С. 22.
3. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии / Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич (ред.). Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. С. 313–318.
4. Ethnologue. 25th ed., 2022. URL: https://www.ethnologue.com/ 25/language/eng/ (дата обращения: 10.11.2022).
5. URL: https://www.ethnologue.com/ 25/language/eng/ (дата обращения: 10.11.2022).

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

Anna P. Konzhezerova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Железнякова, канд. пед. наук
Ozeroykunjut@yandex.ru

УДК 81`24

Анализ эквивалентности примет и суеверий в испанском и русском языках

Аннотация. Рассматривается эквивалентность таких лингвокультурологических единиц, как приметы и суеверия, в испанском и русском языках на материале испанской песни «Tocar Madera» / «Постучи по дереву».

Ключевые слова: суеверие, примета, лингвокультурологическая эквивалентность, испанские суеверия, русские суеверия.

Analysis of the equivalence of signs and superstitions in Spanish and Russian languages

Abstract. This article discusses the equivalence of such linguocultural units as signs and superstitions. The evidence is taken from the Spanish song 'Tocar Madera' (translates as 'knock on the wood').

Keywords: superstition, sign, linguocultural equivalence, Spanish superstitions, Russian superstitions.

В условиях современного общества знание иностранного языка, традиций, культуры и обычаев является универсальной потребностью, обеспечивающей успешную коммуникацию каждого человека. Изучение культурных особенностей других народов — одно из важнейших условий овладения иностранным языком. Актуальность данного исследования объясняется постоянно возрастающим количеством столкновений с проявлениями культуры разных народов, специфическими традициями и системами ценностей, что приводит к необходимости изучения и понимания тех или иных особенностей культурных явлений. Основываясь на этом, целью данного исследования является проведение сравнительного анализа примет и суеверий для выявления эквивалентных и безэквивалентных лингвокультурологических единиц. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) определить понятия приметы и суеверия на основе анализа научной литературы;
2) определить принципы выявления примет и суеверий в современной языковой ситуации;
3) осуществить отбор примет и суеверий на выбранном для анализа материале;
4) определить актуальность использованных примет и суеверий для языкового сознания современных испанцев.

1. Неоднозначность определения понятий «примета» и «суеверие»

До сих пор в науке неоднозначно решается вопрос определения понятий «суеверие» и «примета». Несмотря на существование множества определений, отождествляющих или объединяющих эти понятия, мы будем придерживаться определения, представленного в толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля и толковом словаре русского языка С. И. Ожегова. Основной причиной такого выбора является сходство с данными, представленными в словаре Королевской Академии испанского языка (RAE) и этимологическом словаре испанского языка DECEL.

Итак, в словаре Даля суеверие определяется как «ошибочное, пустое, вздорное, ложное верование во что-либо; вера в чудесное, сверхъестественное, в гадания, в знамения» [Даль, 1882, с. 366]. Из этого можно сделать вывод о том, что в русском языке слово «суеверие» означает слепую веру во что-либо (от древнеславянского «суе» или «всуе» — «напрасно», «тщетно»), то есть «суетную веру» (подтверждение чему мы находим в диссертации Л. В. Киржановой) [Киржанова, 2005, с. 11–12]. В словаре Королевской Академии испанского языка (RAE) приводится следующее определение суеверия (*superstición*): 1. *f. Creencia extraña a la fe religiosa y contraria a la razón* (Верование, чуждое религиозной вере и противоречащее здравому смыслу (перевод — А. К.), что соотносится с данными этимологического словаря испанского языка DECEL, согласно которому слово *superstición* образовано с помощью префикса *super-* (сверх, над), корня *-stare-* (стоять, находиться) и суффикса *-tion* (свойственного действию). Буквально *superstición* обозначает «то, что находится свыше установленного».

В словаре Ожегова «примета» определяется как «явление, случай, которые в народе считаются предвестием чего-н. Верить в приметы. Дурная п. Есть п.: просыпанная соль — к ссоре.» [Ожегов, 2006, с. 594]. Схожим образом определяется данное понятие (*prejuicio*) и в словаре Королевской Академии испанского языка: *Del lat. praeiudicium 'juicio previo', 'decisión prematura'. 1. m. Acción y efecto de prejuzgar. 2. m. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal* (От лат. *praeiudicium* «преждевременное мнение», «преждевременное решение». 1. м. Действие и эффект предварительного сужде-

ния. 2. Предшествующее и устойчивое мнение, обычно неблагоприятное, относительно того, что плохо известно (перевод — А. К.).

Таким образом, понятия «суеверие» и «примета» схожим образом определяются авторами, принадлежащими не только к одной культуре, но и к культурам разных стран (России, Испании).

2. Анализ актуальности примет и суеверий для языкового сознания испанцев

В качестве материала для исследования мною была выбрана песня испанского исполнителя Manolo Tela «Tocar Madera» / «Постучи по дереву». На фоне прочих форм бытования лингвокультурологических единиц, песня обладает такими преимуществами, как более лёгкий процесс восприятия информации, более быстрое запоминание информации без необходимости намеренного заучивания (при неоднократном прослушивании), повторяемость (постоянно на слуху). Несмотря на развлекательный характер песни, как источника изучения примет и суеверий, обнаруженные в тексте песни лингвокультурологические единицы можно проверить как по НКРЯ, так и по словарям, доказательства чему представлены в моём исследовании.

На материале данной песни можно выделить упоминание 13 лингвокультурологических единиц, которые были классифицированы нами на основании наличия эквивалентов в русской лингвокультуре. Выявленные единицы представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Текст песни	**Перевод**	**Фиксация в словарях примет и суеверий**	
		Исп. яз	**Рус. яз**
1) noche de luna llena,	Если ночью полная луна,	Quien duerme expuesto a la luz de la luna se convierte en un lunático	В полнолуние солений не солить, ничего впрок не готовить — пропадет.
2) tijeras abiertas en la mesa	Открытые ножницы на столе	Dejar las tijeras abiertas trae mala suerte	Разомкнутые ножницы (висят или лежат) — к ссоре в доме
3) se cruza un gato negro,	Если дорогу перешёл чёрный кот,	Si un gato negro se cruza en el camino de una persona <…> es señal de que la mala suerte cae sobre esa persona	Если чёрный кот перебежит дорогу — к большому несчастью
4) te rompió el espejo	Или ты разбил зеркало	Romper un espejo trae mala suerte	Разбить зеркало — к несчастью
5) ¡Tocar madera!	Постучи по дереву!	Para evitar el mal de ojo, toca madera	Чтобы избежать сглаза — «постучи по дереву»
6) Con la escalera y el trece	С лестницей и числом 13	El martes 13 es día de mala suerte/ El 13 significa la muerte de el tarot	Хочешь, чтобы тебе всегда улыбалась удача, — избегай числа 13
7) viste de Amarillo	Надеть жёлтое	un vestido Amarillo era señal de mala suerte, ya que este es el color de los celos	В белом платье можно выходить замуж только первый раз
8) cruza los dedos	Скрести пальцы	Cuando se encuentra uno ante un peligro, se cruza los dedos <…> El gesto que evoca una cruz, conjura la mala suerte y aleja las influencias maléficas	Если решил соврать и не хочешь быть наказанным — надо скрестить пальцы на руке

Окончание таблицы 1

Текст песни	Перевод	Фиксация в словарях примет и суеверий	
		Исп. яз	Рус. яз
9) Si te marchabas de viaje, y alguien nombra lo innombrable	Если отправляешься в путь, и кто-то произносит то, что нельзя называть	—	Называть то, что нельзя называть
10) Cuando es viernes, cuando es martes no te cases, no te embarques	Когда пятница, когда вторник Не женись, никуда не отправляйся	En martes y trece ni te cases ni embarques, ni de tu familia te apartes	Не берите в долг в понедельник, не давайте в долг во вторник и не возвращайте долги в пятницу
11) si alguien te mira mal,	Если кто-то плохо на тебя посмотрел,	Si te elogian belleza o salud, cruza los dedos para espantar el mal de ojo	Когда хвалят красоту, надо трижды сплюнуть через левое плечо, чтобы не сглазили
12) si alguien tira la sal,	Если кто-то рассыпал соль,	Derramar la sal <…> trae muy mala suerte	Рассыпать соль — к ссоре.
13) Si pasas bajo la escalera,	Если ты прошёл под лестницей,	Para evitar la mala suerte, no pasar bajo una escalera; menos aún si está apoyada a la pared	Чтобы избежать неудачи — не проходи под лестницей

3. Заключение

Так, на основании представленных данных можно сделать вывод, что одновременная фиксация приметы или суеверия в словарях испанского и русского языков свидетельствует о лингвокультурологической эквивалентности. Отсутствие фиксации в словарях может свидетельствовать о безэквивалентном характере рассмотренных лингвокультурологических единиц или об утрате актуальности. В методическом аспекте изучение примет и суеверий позволяет выявить и освоить лингвокультурологические особенности неродного/иностранного языка, облегчить восприятие и представление носителей языка об окружающем мире. Кроме того, данное исследование может послужить основой для методической разработки различных комплексов упражнений, направленных на изучение примет и суеверий как неотъемлемого элемента русской культуры.

Литература

1. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. — Нижний Новгород: «Русский купец» и «Братья славяне», 1995. — 560 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3. П / В. И. Даль. изд. — Москва: Т-во М. О. Вольфъ, 1882
3. Киржанова Л. В. Психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению суеверий: дис. … канд. психол. наук. Челябинск, 2005. 225 с
4. Многоязычный словарь суеверий и примет [Электронный ресурс] /под ред. Д. Пуччо. — Москва: ФЛИНТА, 2013, ─ 384 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.
6. DECEL (Diccionario Etimologico Castellano En Linea). URL: https://etimologias.dechile.net/ (15.04.2023)
7. RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA): Diccionario de la lengua española, 23. ª ed., [versión 23.6 en línea]. URL: https://dle.rae.es (дата обращения: 15.04.2023).

Нонина Виталина Витальевна
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

Vitalina V. Nonina
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Научный руководитель: И. Л. Масандилова, канд. пед. наук
vitalinanonina@yandex.ru

УДК 37.02

Формирование нравственного идеала на уроках литературного чтения

Аннотация. Представлены возможные способы формирования нравственного идеала на уроках литературного чтения у детей младшего школьного возраста. Нравственный идеал понимается автором в первую очередь как способность человека поступать по совести в ситуации нравственного выбора. Рассматривается творческий подход в работе по формированию нравственного самосознания ребенка. Описаны методика литературной импровизационной игры (И. Л. Масандилова) и прием «эмоциональный портрет», разработанный автором статьи на этой основе.

Ключевые слова: нравственный идеал, литературная импровизационная игра, эмоциональный портрет, нравственный выбор, поступок по совести.

The development of a moral ideal in the lessons of literary reading

Abstract. The article discusses how classes in literary reading can encourage the development of a moral ideal in primary school students. The moral ideal is understood, primarily, as an individual's ability to follow conscience in a situation of moral choice. The article focuses on the creative approach to the development of a child's moral self-consciousness. In particular, it describes I. L. Masandilova's method of literary improvisational game and our self-designed technique called 'The Emotional Portrait'.

Keywords: moral ideal, methodology of literary improvisational game, moral choice, act of conscience.

Многие известные педагоги-ученые (К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский и др.) считали главным в процессе воспитания развитие формирования нравственных качеств личности. И. П. Подласый само назначение воспитания определял как «превращение существа Homo Sapiens в человека культурного, нравственного, Homo Ethos» [Подласый, 2007, с. 8]. В энциклопедическом словаре педагога дается следующее определение: «Нравственное воспитание — создание педагогических условий для становления и развития нравственных качеств личности как стержневых и системообразующих» [Безрукова, 2000, с. 533].

Становление и развитие нравственных качеств личности напрямую связано с формированием нравственного идеала. Нравственный идеал — представление людей о совершенной личности, воплощающей в себе лучшие моральные качества и являющейся образцом для подражания, эталоном поведения, целью, на достижение которой должны быть направлены усилия человека [Андриянов Е. В., Деникин А. В., 2013, с. 221]. Мы понимаем нравственный идеал в первую очередь как способность человека поступать по совести в ситуации нравственного выбора.

Как известно, «педагог» (др. греч. παιδαγωγός) означает «ведущий ребенка», поэтому одна из его важнейших задач — помощь ребенку в развитии и сохранении «нравственного начала». Нравственный выбор — категория, суть которой трудно понять ученику начальной школы. Однако нравственные ценности необходимо формировать с детства. В то же время навязывание педагогом своей точки зрения и собственных нравственных идеалов может вызвать у ученика отторжение. На наш взгляд, этого поможет избежать применения творческих приемов в преподавании литературного чтения. Приведем некоторые примеры.

На практических занятиях по теории литературы и практике читательской деятельности мы изучали методику литературной импровизационной игры, разработанную нашим преподавателем И. Л. Масандиловой [Масандилова, 2007, с. 71–90]. Данная методика является педагогической модификацией театра спонтанности, созданного Я. Л. Морено [Морено, 1993, с. 41–47]. Она основана на погружении в художественное пространство и спонтанном проигрывании ролей литературных героев и позволяет ребенку примерить на себя различные роли, «прожить» разные ситуации и соотнести свой внутренний мир с внутренним миром литературного героя. Таким образом мы работали, например, по сказке Х. К. Андерсена «Снежная Королева».

В начале игры были приняты правила *физической безопасности, конфиденциальности, активного участия, правило «стоп» и др.* Затем каждый участник выбрал роль героя, роль которого он хотел прожить в данный момент времени. Далее мы «по кругу» вспоминали наиболее важные события сказки, постепенно переходя непосредственно к игре. После выбора ролей и разделения на группы каждая группа строила свое художественное пространство, используя подручные материалы. Например, Снежная королева вместе с поданными построила свои чертоги, Колдунья и цветы создали дом и сад и т. д. Затем участники перешли непосредственно к спонтанной импровизации (основному действию). Кульминационной точкой в нашей версии «Снежной Королевы» стал момент нравственного выбора маленькой разбойницы. С разных сторон девочку окружали ее качества (их играли студенты). Эгоизм и жестокость тянули маленькую разбойницу в одну сторону, сочувствие и милосердие — в другую. И лишь совесть помогла девочке совершить выбор — отпустить Герду.

После того как игра подошла к логическому завершению, участники сняли роли, называя свои имена (например: «Я не Цветок, Я Виталина»). После снятия ролей участники провели рефлексию: написали, нарисовали и проговорили, что из произошедшего хотят условно «забрать с собой», а что «выбросить», и символически совершали эти действия. Студенты выбрасывали такие качества, как злость Снежной Королевы и жадность Маленькой Разбойницы и брали с собой любовь к ближнему Бабушки и храбрость Герды.

Использование театрально-импровизационной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе дает возможность ученикам проявить себя в творческой деятельности, пропустить через себя чувства и эмоции персонажа, при этом сопоставив их со своим внутренним миром. Проигрывание «отрицательных» ролей также позволяет участникам игры столкнуться лицом к лицу со своей внутренней агрессией и злостью, прийти к осознанию этих чувств и «выплеснуть» их в игровой форме, в безопасной ситуации.

Меня очень заинтересовала идея «проживания» внутреннего состояния литературного героя, и на основе описанной выше методики я разработала прием «эмоциональный портрет». Применение данного приема может помочь ребенку в осознании сути нравственного выбора и приблизить ученика к пониманию характера литературного героя.

Прием заключается в следующем: после прочтения произведения в классе выбирается один из ключевых моментов, где литературный герой стоит перед выбором. Ученики анализируют поступок героя и определяют, какие чувства и качества руководили им в данный момент. Однако вместо традиционного обсуждения детям предлагается составить «эмоциональный портрет» героя: ученики раскрашивают фигуру персонажа в разные цвета.

Каждому качеству присваивается свой цвет (например, злости — красный, милосердию — голубой и т. д.). Перечень чувств и качеств ученики определяют самостоятельно в процессе обсуждения. Этот перечень для каждого героя может быть индивидуальным. Цветовые обозначения чувств и качеств литературного героя определяет учитель в соответствие с психологическим значением каждого цвета.

Прием «эмоциональный портрет» был использован мной на уроке чтения в 4 классе. Для работы я решила снова взять отрывок «Маленькая разбойница» из сказки Г. Х. Андерсона «Снежная Королева».

Урок начался с разговора с детьми о том, что такое свобода и выбор. Затем мы прочитали выбранный отрывок и обсудили поступок маленькой разбойницы, определили спектр ее основных качеств и чувств и присвоили каждому свой цвет. Затем дети раскрасили силуэт маленькой разбойницы в соответствии с собственным восприятием ее качеств (например, кто-то из детей считает, что у маленькой разбойницы в душе злость, другие — доброта). Многие дети также

раскрашивали нож маленькой разбойницы в коричневый и черный цвета, которые обозначали жестокость и грубость соответственно. Затем я предложила ученикам рассказать о своих работах. У большинства детей в «портретах» маленькой разбойницы преобладали отрицательные качества, поэтому мы вместе обсудили, что именно помогло девочке сделать выбор и отпустить Герду. Дети самостоятельно пришли к выводу, что это была совесть.

Проанализировав работы детей, я пришла к выводу, что элементы приема нужно структурировать, чтобы момент нравственного выбора четко прослеживался.

Я решила изменить структуру «эмоционального портрета» и разбить его на два этапа. Алгоритм действий остается прежним, однако вместо одного «портрета» будет использоваться два. Первый портрет составляется до момента нравственного выбора, а второй — после. Такой формат дает возможность четко проследить изменения, происходящие в литературном герое в процессе нравственного выбора.

Прежде чем идти в школу, я провела занятие со своими одногруппниками, и мы пришли к выводу, что благодаря двум портретам действительно можно наглядно увидеть, какие изменения происходят с героем во время нравственного выбора, какие качества и чувства борются внутри него в этот момент.

С нашей точки зрения, прием «эмоциональный портрет» может помочь ребенку представить ситуацию нравственного выбора наглядно и пережить ее на примере литературного героя, пропустить его чувства через себя и сделать шаг к осознанию собственной нравственной позиции.

Таким образом, по нашему опыту, использование творческих приемов работы на уроках литературного чтения будет способствовать формированию у детей нравственного идеала, развитию их творческих способностей. Кроме того, в результате применения представленных приемов повышается познавательный интерес младшего школьника к литературе.

Литература

1. Андриянов Е. В., Деникин А. В. Нравственный идеал как предмет воспитания // Вестник Университета. 2013. № 3. 220–223 с.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург 2000. 937 с.
3. Масандилова И. Л. Литературная импровизационная игра в школе. Москва: ВЦХТ, период. изд. Я вхожу в мир искусств, 2013. 144 с.
4. Морено Дж. Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментал. здоровья, 1993. 124 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн. Кн. 3: Теория и технология воспитания. Москва: Издательство Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2007. 463 с.

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

Mariia V. Sevriukova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Железнякова, канд. пед. наук
maria130101@icloud.com

УДК 372.881.161.1

Лингвокультурные особенности восприятия времени носителями корейского и русского языков на материале паремий

Аннотация. Рассматриваются лингвокультурные особенности восприятия времени носителями русского и корейского языков. Приводятся результаты компаративного анализа паремиологических единиц, репрезентирующих концепт «время» в русском и корейском языках,

с целью создания модели упражнений для обучения корейских учащихся с уровнем владения русским языком ТРКИ-2.
Ключевые слова: Республика Корея, Россия, русско-корейские отношения, паремия, культурные связи, время, лингвокультурология, концепт.

A linguacultural perspective on the perception of time by Russian and Korean speakers: Analysis of proverbs

Abstract. This article discusses linguistic and cultural features of time perception by native speakers of Korean and Russian. It provides the results of a comparative analysis of Korean and Russian proverbs representing the concept of time. The obtained data were used to develop a template for language training exercises for Korean students with the TORFL-2 level of proficiency in Russian.
Keywords: Republic of Korea, Russia, Russia-Korea relations, proverb, cultural ties, time, linguoculturology, concept.

Основная часть. Паремии как отражение особенностей народного сознания и языковой картины мира представляют особый интерес при изучении концептов, поскольку несут в себе исторически сложившееся, определенное конкретными нормами и ценностными ориентирами носителей языка представление об универсальных и частных категориях жизнеустройства.

Для методической интерпретации восприятия времени в русской и корейской культурах следует проанализировать языковую картину мира носителей корейского и русского языков, рассмотрев особенности репрезентации темпорального аспекта, а затем сравнить паремиологические средства репрезентации концепта «время» в лингвокультурах, выявить эквивалентные, безэквивалентные и частично эквивалентные единицы и включить категорию «время» в методическую разработку системы упражнений для корейскоговорящей аудитории.

Нами был проведён сопоставительный анализ паремиологических единиц русского и корейского языков, результаты анализа частично представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эквивалентность паремиологических единиц в русском и корейском языках

Русские паремии	Южнокорейские паремии	Комментарий
Эквивалентные паремиологические единицы		
Всему свое время	모든 일에는 때가 있는 법이다 (модын ирэнын тэга побида) — ***всему свое время***	Предложение подождать, не спешить
Построенное на совесть построено на века	공든 탑이 무너지랴 (кондын таби муноджиря) — ***искусно построенная башня не рухнет***.	Со временем старания дадут результат
Утро вечера мудренее	하룻밤 자고 나면 좋은 지혜도 나온다 (харытпам чаго намён чохын чихедо наонда) — ***после того, как поспал темной ночью, появляется хорошая мудрость***	Иносказательное предложение не торопиться
Время — деньги	시간은 천금 같이 귀중하다 — ***время ценное как тысяча золотых***	Потеря времени есть потеря денег
ЧАСТИЧНО ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ		
Семантическая безэквивалентность / частичная семантическая эквивалентность		
Время дороже золота.; Пора да время дороже золота	시간은 천금 같이 귀중하다 — ***время ценно, как тысяча золотых***	Ценность времени является характерной чертой обеих культур и часто определяется через сравнение с золотом, деньгами, богатством, однако наблюдаются некоторые различия в семантике паремий

Русские паремии	Южнокорейские паремии	Комментарий
		Россия: характерной чертой является факт того, что время уже потеряно без возможности вернуть (паремия 1) — это своего рода морализатор для носителей русского сознания: чтобы не жалеть о потерянном времени, необходимо понимать уникальность каждой темпоральной единицы. Ценность времени чаще определяется как превосходящая ценность золота. **Южная Корея:** в корейской культуре паремия ***время ценно, как тысяча золотых*** является культурной доминантой. Ценность времени измеряется денежной единицей и равна ей
—	눈코 뜰 새 없다 (нунко тыль сэ опта) — ***нет времени держать нос и глаза открытыми***	**Южная Корея:** для корейского языка характерной чертой является острая нехватка времени, что выступает в роли своеобразного мотиватора использовать каждую секунду, не теряя напрасно
—	시간은사정이 없다 (щиганын саджони опта) — ***у времени нет обстоятельств***	**Южная Корея:** Время в корейской лигвокультуре объективно, даже равнодушно. В паремии подчёркивается невозможность повлиять на течение времени и, как следствие, необходимость использовать каждую секунду, не терять время напрасно
Безэквивалентность / частичная эквивалентность образных средств		
Цыплят по осени считают.	가을 부채는 시세가 없다 (каыль пудженын щисэга опта) — ***осенью веер не нужен***	Семантически паремии эквивалентны, однако стоит обратить внимание на образные ряды обеих — они отражают особенности каждой из культур: аграрный уклад жизни в России и аллюзию на повышенные температуры и духоту в летней Корее. Известно, что еще в древности, при отсутствовавших тогда системах кондиционирования, преимущественно корейская аристократия использовала веера для охлаждения. С наступлением осени происходило понижение температур и, следовательно, пропадала актуальность веера
Со времен царя Гороха	실라시 대에 (силлащи тээ) — ***во времена Силла***	Семантически паремии эквивалентны. Обратим внимание на образный ряд: обе единицы отражают культурно-исторический пласт народного сознания. Русская паремия содержит в себе образ сказочного персонажа царя Гороха, в некоторых источниках рассматривавшийся как правитель древности. Отсюда и значение паремии — очень давно. Корейская паремия упоминает древнюю эпоху, основанную в 57 г. до н. э. Самое раннее упоминание о государстве приходится на XII век. История основания государства мифическая, так же, как и образ царя Гороха

Окончание таблицы 1

Русские паремии	Южнокорейские паремии	Комментарий
Искать иголку в стоге сена	서울 가서 김 서방 찾는다 (соуль касо ким собан чаджнында) — ***идти в Сеул искать господина Кима***	Семантически паремии эквивалентны. Обратимся к персонажу корейской паремии для пояснения культурных различий и связи образа и семантики. Некий господин Ким представлен в паремии неслучайно: поскольку Сеул является мегаполисом (население ~10 млн человек), а фамилию Ким носит 25 % всех его жителей, то его поиски займут столько же времени, как и поиски иголки среди сена
—	호랑이 담배 피우던 시절 이야기 (хорани тамбэ пиудон сиджол ияги) — ***в то время, когда тигр курил табак***	**Россия:** эквивалентных паремий по образному ряду нет. **Южная Корея:** образный ряд паремии для русской культуры и русского сознания не характерен — персонажем паремии является антропоморфный тигр, являющийся частым героем корейских мифов, фольклора и символом корейской истории и культуры. Корейцы с большим почтением относятся к тигру, считают его сакральным животным. В паремии тигр является олицетворением аристократии, потому что в древности только люди высших сословий (янбан) могли позволить себе курение табака. Согласно исследованиям, это стало атрибутом аристократии в эпоху Кочосон (1392–1897 гг.)

Результаты сопоставления стали основой для разработки методических рекомендаций по обучению корейских студентов-филологов второго сертификационного уровня владения русским языком пониманию и адекватному использованию паремиологических единиц русского языка в устной и письменной речи.

Этапы обучения

1. **Вводно-теоретический этап.** Его необходимость заключается во введении новых для студентов теоретических понятий, а также обучении их образцу работы с паремиями.

2. **Ориентировочно-подготовительный этап**. Этот этап посвящен знакомству с паремиологическими единицами, репрезентирующими концепт «время» в русском языке, формированию навыка вычленять и узнавать эти единицы и выполнять действия с паремиями по образцу. Создается ориентировочная основа.

3. **Стереотпизирующе-ситуативный этап.** На этом этапе начинается автоматизация механизмов оперирования паремиями в аналогичных ситуациях. Студенты автоматизируют языковые и речевые действия посредством многократного повторения.

4. **Варьирующе-ситуативный этап.** Этот этап посвящен формированию навыка использования паремиологических единиц в изменяющихся ситуациях. Формирование навыка производится посредством трансформационных упражнений.

Приведем пример того, каким образом разработанная методика может быть реализована в рамках преподавания русского языка как иностранного при минимальном количестве аудиторного времени.

Урок представляет собой вводную лекцию преподавателя с элементами беседы с целью знакомства с паремиями в рамках концепта «время» как единицами языка, образец работы с паремиологическими единицами, осмысление языкового материала посредством выполнения языковых и условно-речевых упражнений.

Для начала студенты знакомятся с литературным текстом, содержащим слово «время». После определения темы посредством фронтального опроса можно приступить к лекционному материалу. Лекция содержит информацию: о понятии «время» в срезе русской культуры; о понятии «паремия»; о связи паремиологии и фразеологии; о функциях паремиологических единиц в русском языке; об эквивалентных случаях паремий в русском и корейском языках; об условиях использования паремий в устной и письменной речи; сопоставительный анализ русской и корейской культур. После знакомства с теоретическими положениями предлагается дать студентам образец работы со словарем, содержащим паремии на интересующую тему (в настоящем исследовании будет продемонстрирована работа с разделом «время»), который включает в себя знакомство со словарной статьей, анализ иллюстративного материала словарной статьи, анализ речевой ситуации с одной из представленных паремий и её вычленение из общего контекста ситуации с объяснением семантики и причиной использования паремии в конкретном случае. После образца работы с актуальным материалом студентам предлагается сначала с помощью преподавателя, а затем самостоятельно выполнить ряд языковых и условно-речевых упражнений. Языковые упражнения направлены на совершенствование умения распознавания паремий; условно-речевые упражнения направлены на формирование умения самостоятельного анализа паремий в устной и письменной речи.

Завершением аудиторного этапа обучения корейских студентов пониманию и использованию паремиологических единиц в устной и письменной речи может быть подготовка монологического устного или письменного высказывания с использованием предварительно представленного преподавателем на занятии списка паремиологических единиц.

Литература

1. Мазур Ю. Н., Никольский Л. Б. Большой русско-корейский словарь: около 120 000 слов и словосочетаний. Москва: Изд-во Живой язык, 2002.
2. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. Более 40 000 образных выражений / под общ. ред. проф. В. М. Мокиенко. — Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008.
3. Русские пословицы и поговорки / под ред. В. П. Аникина — Москва: Худож. лит., 1988.
4. Рыбникова М. А. Русские пословицы и поговорки. — Москва: Изд-во АН СССР, 1961.
5. Young-Ok Lee. Perceptions of Time in Korean and English. Human Communication // A Publication of the Pacific and Asian Communication Association. Vol. 12, No. 1, pp. 119–138.

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

Alina A. Chernova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. А. Железнякова, канд. пед. наук
chad78alina@yandex.ru

УДК 81.23

Ошибки в речи немецко-русских билингвов младшего школьного возраста

Аннотация. Классифицируются и анализируются речевые ошибки немецко-русских билингвов младшего школьного возраста. Анализ речевого поведения билингвов необходим для создания методических разработок, нацеленных на формирование сбалансированного билингвизма в условиях ограниченной языковой среды.

Ключевые слова: билингвизм, речевые ошибки, речевое развитие ребенка, немецко-русский билингвизм, внутриязыковые ошибки, межъязыковые ошибки.

Errors in the speech of German-Russian bilingual children of primary school age

Abstract. This research paper offers the classification and analysis of collocation errors made by German-Russian bilinguals of primary school age. The analysis of bilinguals' speech behaviour provides valuable insights for the development of methodological materials so that children can achieve balanced bilingualism in the restricted language environment.

Keywords: bilingualism, collocation errors, speech development, German-Russian bilingualism, intralingual errors, cross-language errors.

Изучением билингвизма занимались Л. В. Щерба, Л. С. Выготский, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, Г. Н. Чиршева и другие ученые [Выготский, 1935, Леонтьев, 1970]. В своей работе мы будем придерживаться мнения Л. В. Щербы о существовании «чистого» и «смешанного» двуязычия [Щерба, 1974, с. 313]. Билингвом можно назвать человека, обладающего способностью и возможностью переключения с одного языка на другой, при закреплении функций двух и более языков за разными сферами общения [Маркосян, 2004].

Основным элементом анализа являются ошибки, выявленные в речи немецко-русского билингва Феди за возрастной период 6,5–7 лет. Мальчик, рожденный и постоянно проживающий в Австрии, имеет моноэтническую семью, где отец и мать —русские. Билингвизм Феди сформирован по локальному принципу: в семье мальчик общается на русском языке, а за ее пределами на немецком. У исследуемого билингва сформирована биграмотность, отвечающая возрастным стандартам [Чиршева, 2020, с. 89, 120]. Исследование имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, так как информация о типичных ошибках позволяет создать обоснованную систему обучения русскому языку в условиях национально-русского билингвизма.

По мнению ученых, только часть ошибок в речи детей-билингвов может быть обусловлена межъязыковой интерференцией. Остальные ошибки в речи здорового ребенка отражают специфику процесса овладения языком и встречаются как у билингвов, так и у монолингвов [Залевская, 2013, с. 299].

Внутриязыковые ошибки можно разделить на группы, соответствующие уровням языка, так, по Л. В. Банкевичу, можно выделить ошибки, вызванные фонетическим и графическим образом слова, ошибки в понимании словообразовательной и семантической структуры слова, ошибки на уровне синтаксиса [Залевская, 2013, с. 305].

Наиболее частыми у исследуемого билингва стали ошибки в понимании словообразовательной структуры слова. Например, на вопрос: «Кто же тушит пожар?» ребенок ответил: *«Пожарник»,* а на вопрос: «Кто разносит почту?» был получен ответ: *«Почтовый».* Таким образом, в речи исследуемого билингва прослеживается процесс словотворчества. *«Пожарник»* ребенок создал по аналогии со словами «дворник», «механик», «проводник» и т. д. *«Почтовый»* — со словами «полицейский», «пожарный» и т. д. Однако, опираясь на стандарт и нормы речевого развития для монолингвальных детей, мы можем сказать, что на момент достижения ребенком 6,5–7 лет в его лексиконе уже содержатся необходимые слова, в особенности слова-названия профессий.

Также были замечены ошибки в образовании слов, обозначающих названия животных и их детенышей. Ребенок, стремившийся образовать слова с помощью суффикса *-их-,* был поправлен, он услышал, что верно говорить не *«медведиха»*, а «медведица», не *«волчиха»,* а «волчица», после чего стал образовывать слова по другой словообразовательной модели: с помощью суффикса *-иц-*, что вызвало следующие ошибки: *«лосица»* и *«зайчица».* Создание слова *«свиненок»* мотивировано внутренней формой слова «свинья». Таким образом, все перечисленные примеры можно отнести к детскому словотворчеству, которое появляется на этапе речевого развития дошкольника, следовательно, такой вид ошибок не может быть вызван билингвизмом.

Была замечена и другая ошибка, связанная с нарушением норм словообразования. Ребенком была произнесена следующая фраза: «Огромная ложка, чтобы готовить *вкуснющие* супы». Превосходная степень прилагательного «вкусный» образована с помощью суффикса *-ющ-* причастий.

Частыми стали и ошибки, связанные с трудностями в понимании семантической структуры слова. Исследуемому билингву было необходимо назвать все предметы, изображенные на картинке, ожидаемым ответом являлось слово «посуда», однако был получен ответ *«кухонные принадлежности».* Мы можем предположить, что словосочетание создано ребенком по аналогии, например, со словосочетанием «школьные принадлежности». Ошибка может быть вызвана отсутствием в активном словарном запасе билингва слова «посуда» или недостаточным пониманием лексико-семантический группы «посуда» и относится к ошибкам, связанным со становлением речевого развития.

В речи билингва также содержатся ошибки в употреблении числительного, например, *«сковородка и тарелка — они обои круглые»*, однако грамматическая сторона речи ребенка продолжает становиться и после дошкольного возраста, следовательно такой вид ошибок мы также можем отнести к внутриязыковым.

Несмотря на наличие определенной системы, не все ошибки, отмеченные в статье как внутриязыковые, можно отнести к одной группе, это обусловлено трудностью разграничения нарушения речевой нормы при выборе слова и ошибок, связанных с неграмотностью, неточностью речи [Залевская, 2013, с. 302].

Речевые ошибки, приведенные ниже, условно отнесены к межъязыковым. Природа их возникновения может быть обусловлена влиянием Я1 на Я2. В нашем случае, под Я1 подразумевается немецкий, а под Я2 — русский.

В первую очередь, ошибки в речи билингва могут быть связаны с переключением кодов. Например, *«если очень много есть сладкого, например съесть 6 шоколадок или Gummibärchen, то будут сильно болеть зубы». Gummibärchen,* по-немецки означает «мармеладные мишки», такой мармелад выпускает известная немецкая фирма «Haribo», вероятно, что ассортимент ее сладостей в Австрии очень велик, поэтому Федя употребил привычное немецкое слово в речи на русском языке.

Переключение кодов может быть обусловлено наличием языковых лакун. Например, исследуемому билингву требовалось назвать праздник, изображенный на картинке, предполагаемый ответ — Масленица. Был получен следующий ответ: «Я знаю, это *Fasching*, карнавал, только я не знаю, как он называется по-русски». *Fasching* — это не Масленица, а карнавал, как и заметил Федя, однако, по традициям и приметам *Fasching* схож с русской Масленицей. Языковая лакуна заполняется немецким словом *Fasching*, ребенок ассоциирует его с конкретными, похожими в обеих странах традициями. Федя не знает *«как он [праздник] называется по-русски»*, что говорит о существовании в его сознании двух различных языковых систем.

Ошибки, связанные с культурным аспектом, в речи исследуемого билингва наблюдались чаще всего. В речи Феди встречались следующие наименования: *«карета Деда Мороза»*, вместо принятого обозначения «сани Деда Мороза», «*Снежная Королева»*, вместо «Снегурочки», мы можем предположить, что ребенок, постоянно проживающий в Австрии, не имеет в активном словарном запасе слов-наименований русского языка, относящихся к празднику Новый год, так как традиции стран существенно различаются. Примером такого типа ошибок может также являться слово *«чулоги»*, употребленное вместо слова «валенки». «На чулки какие-то похоже. Это как сапоги, только чулоги, потому что похоже на чулки, моя мама на Рождество в такой чулок складывает подарки», — сказал Федя. Можно предположить, что ребенок не знает слова «валенки», а сам предмет ассоциирует с рождественским чулком, в который в Австрии прячут детские подарки в канун Рождества.

Следующий тип ошибок, замеченный в речи 7-летнего немецко-русского билингва, можно отнести к ошибкам сочетаемости, которые, вероятно, могут основываться на переводе слов с одного языка на другой. Примером такой ошибки может являться следующая фраза: *«зимой все деревья лысые».* Причиной возникновения сочетаемости слов «лысые» и «деревья» могло послужить явление полисемии, которое в значении «деревья без листвы» оказалось различным в русском и немецком языках. Немецкое прилагательное «kahl» переводиться на русский язык по-разному и может значить: «нагой», «лысый», «лишенный растительности». Однако, в русском языке применительно к значению «лишенный растительности» мы используем слово «голый».

В следующую группу ошибок, связанных с билингвизмом, отнесены графические ошибки, выявленные посредством анализа письменных работ исследуемого ребенка. Примером может

послужить написание слов: *«MORKOFЬ», «GRУША», «MALINA»* и *«RASTNTNLЬNOE».* Стоить отметить что в 7 лет навык графического письма не выработан окончательно. Однако, у Феди встречается характерный только для билингвов вид ошибок. Фонемы, соответствующие друг другу в русском и немецком языках на письме, замещают друг друга. Так, фонема [р], графически изображаемая в русском языке буквой «Р», заменяется на «R» — графический облик фонемы в немецком языке. Федя также ошибся в написании слов «*MALINA»* и «*RASTNTNLЬNOE»*. Распознав фонему [и] русского языка, ребенок, во избежание траты речемыслительных усилий, решил заменить ее схожей по графике буквой, обозначающей фонему [n] в немецком языке. Интерференция активизируется по мере возрастания доминантности одного из языков, в нашем случае немецкого, так как Федя получает начальное образование на немецком языке, что сказывается на нормах правописания в недоминантном языке — русском.

Таким образом, рассмотренные и проанализированные в работе ошибки имеют различные причины возникновения, следовательно, только часть ошибок может носить билингвальный характер, остальные ошибки будут характерны и для монолингвальных детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Анализ речевого поведения билингвов необходим для создания материалов, методических разработок и программ, нацеленных на формирование сбалансированного билингвизма в условиях ограниченной языковой среды.

Литература

1. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. Москва; Ленинград, 1935. 135 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Директ-Медиа, 2013. 561 с.
3. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). Москва, 1970 88 с.
4. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. Москва: УМК Психология, 2004. 384 с.
5. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. 488 с.
6. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

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

Vladislav D. Petrov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Р. Ядровская, д-р пед. наук
vladpetrof2001@yandex.ru

УДК 37.022

Система диагностики литературного развития читателя-школьника: методика и практика

Аннотация. Актуализируется вопрос о значимости диагностики литературного развития читателя-школьника в условиях современного образования. Рассматриваются различные виды диагностических работ по литературе. Предлагается диагностическая работа для 5 класса по

системе литературного развития В. Г. Маранцмана и ее анализ. В заключение делается вывод об эффективности данной системы диагностики.
Ключевые слова: диагностика, литературное развитие, современное образование, литература в школе, методическая разработка.

The diagnostic system for the literary development of the student reader: methodology and practice

Abstract. The article actualizes the question of the importance of diagnosing the literary development of a student reader in the context of modern education. Various types of diagnostic work on literature are considered. The diagnostic work for the 5th grade according to the system of literary development of V. G. Marantsman and its analysis is proposed. In conclusion, it is concluded that this diagnostic system is effective.
Keywords: diagnostics, literary development, modern education, literature at school, methodological development.

Современное образование изменяется вслед за быстро развивающимся цифровым миром, появляются новые технологии и приёмы диагностики знаний, ориентированные на «поколение Альфа». Но проблема определения уровня литературного развития читателя-школьника до сих пор остается дискуссионной. Ученые-методисты напоминают, что «литература — единственный предмет в школе, который представляет искусство на протяжении всего курса обучения» [Ядровская, 2014] и обладает колоссальным метапредметным потенциалом, который необходимо учитывать при создании и реализации диагностических работ. Изучая литературный текст, учащийся познает себя, свои мысли и чувства, открывает необъятный мир вокруг и осваивает механизмы общения «с искусством, жизнью и самим собой» [Ядровская, 2014].

Исходя из этого, учителю-словеснику необходимо тонко и вдумчиво относиться к преподаванию литературы, осуществлять литературное диагностирование на регулярной основе и делать это методически грамотно в рамках выбранной образовательной концепции. Исследователи убеждены, что «диагностическая деятельность должна основываться на системном подходе, который позволяет достичь наиболее широкого синтеза научных знаний, создания целостного представления об изучаемых объектах и явлениях» [Никифорова, 2008, с. 216–219]. Только так можно достичь качественного результата.

В методике проблема литературного развития школьника рассматривалась с разных сторон, ученые искали «ключи» к познанию гармоничного читательского становления, создавали диагностические работы, направленные на выявление читательских способностей и их роста. К проблеме развития школьника как читателя в 20 веке обращались: В. В. Голубков, Н. М. Соколов, М. А. Рыбникова, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман. На протяжении многих лет главной формой выявления уровня литературного развития читателя-школьника было сочинение. Подробный анализ эволюции представлений о школьном сочинении дан в исследовании Е. Р. Ядровской [Ядровская, 2000, с. 50–154].

В период советского образования итоговый контроль по литературе был обязательным, осуществлялся в письменной и устной форме. Письменно — большое сочинение на литературную или отвлеченную тему, предлагались 3 темы на выбор. Устно — ответ по билетам из области литературоведения [Забулионис, 2020, с. 33]. Сегодня существуют 3 формы итогового контроля: ОГЭ по литературе в 9 классе (экзамен по выбору), Сочинение по литературе в 11 классе (обязательная форма контроля); о проблемах и несовершенстве этой формы контроля не раз писали методисты [Ядровская, 2016, с. 213], ЕГЭ по литературе в 11 классе (экзамен по выбору). Важно отметить, что не все государственные формы диагностирования по литературе являются обязательными, поэтому учителю необходимо брать инициативу в свои руки и стараться проводить обязательные диагностические работы в своих классах, чтобы видеть постепенное литературное развитие учащихся.

Проведенный в рамках дипломной работы анализ показал, что на протяжении многих лет традиционными формами контроля по литературе являлись письменные и устные работы обучающихся. К письменным работам можно отнести всевозможные вариации тестирования,

составление характеристик персонажей в виде таблиц и планов, развернутые ответы на вопросы (сочинение-рассуждение). Устные формы: опросы и беседы.

Анализ разных форм и методов диагностики школьного литературного образования показал, что наиболее эффективной и соответствующей природе предмета-искусства («литература») является методика, предложенная в системе литературного развития В. Г. Маранцмана, созданная в 1990-е годы. Предлагаемая модель состоит из 4 блоков: I. Выяснение круга и направленности чтения; II. Выявление качества чтения; III. Теоретико-литературные знания; IV. Способность ученика к литературно-творческой деятельности. [Маранцман, 2005, с. 35–39]. Таким образом, работа позволяет выявить читательский портрет школьника, качество чтения, уровень освоения теоретико-литературных понятий и развитие литературно-творческих способностей. Такая диагностическая работа, по замыслу разработчиков программы, должна проводиться с 5-го по 11-й класс.

Предлагаем ознакомиться с нашей разработкой диагностики литературного развития для учащихся 5-х классов, созданной на основе модели методической школы В. Г. Маранцмана, в рамках педагогической практики. При разработке я учитывал особенности восприятия ученика, включал в задания диагностики современные тексты, создал вариативность заданий.

В первом блоке даны 8 обязательных вопросов, каждый из которых направлен на выявление круга чтения. Благодаря такой детализации вопросов учитель может увидеть не только литературные предпочтения школьника, но и его читательскую позицию, точку зрения, оптику, через которую ребенок смотрит на мир.

Во втором блоке представлено 2 варианта заданий по выбору: стихотворение (А Астахова «Как измучил меня мой город» или Борис Пастернак «Июль») и вопросы на все сферы восприятия. *Дополнительное задание* направлено на сопоставление стихотворений.

В третьем блоке предлагается одно обязательное задание, проверяющее понимание литературных терминов, готовность учащихся применять теоретические знания.

В четвертом блоке предлагается одно обязательное задание и вариативная часть: *обязательная часть* выявляет читательскую роль ребенка; *в вариативной части одно задание на выбор*: подготовить выразительное чтение любимого стихотворения или написать небольшое сочинение о том, что делают вещи, когда люди ложатся спать.

Подобная вариативность дает возможность ученику проявить свои литературные способности: кто-то любит выразительно читать стихи, а кто-то хорошо сочиняет и пишет рассказы, но стесняется публичных выступлений.

Для выполнения работы школьники получили достаточное количество времени — неделю. Ученики выполняли предложенное задание дома в спокойной и комфортной атмосфере. Дети могли пользоваться любыми материалами, источниками и ресурсами. Задания в работе были составлены так, что ученик не мог списать ответ на вопрос, так как в открытом информационном пространстве отсутствуют ответы на разработанную диагностику, ответы индивидуальны, они зависят от культурного поля ученика и его читательского опыта, внутреннего мира.

Диагностическая работа по литературе 5 класс

I блок. Выяснение круга и направленности чтения

1. Вспомните Ваши любимые произведения, с которыми Вы познакомились в начальной школе. (Напишите 3–5 примеров). Кратко объясните Ваш выбор. 2. Какие тексты из курса литературы 5-го класса произвели на Вас самое сильное впечатление? (Напишите 3–5 примеров). Кратко объясните Ваш выбор. 3. Как Вы обычно знакомитесь с текстом произведения: читаете текст про себя, читаете вслух, слушаете аудиокнигу, знакомитесь с кратким содержанием произведения. Постарайтесь объяснить Вашу позицию. 4. О чем Вам больше всего нравится читать? Какие сюжеты для Вас самые притягательные и захватывающие (сказочные или основанные на реальных событиях)? Как Вам кажется, какой персонаж Вам близок и понятен? 5. Как Вы думаете, какой текст Вам интереснее читать: произведение, в котором преобладает точка зрения взрослого или ребенка? Всегда ли легко понимать и принимать позицию другого? 6. Как вы полагаете, нужно ли читать тексты, описывающие далекие события, не всегда понятные со-

временному читателю? Если да, то какие тексты Вы можете порекомендовать своему товарищу (3–5 примеров)? 7. Нравится ли Вам читать сказки? Объясните свою позицию, приведите 3–5 примеров. Какие сказки кажутся Вам наиболее любопытными: авторские или народные? 8. Как Вы относитесь к поэтическим текстам, что Вам читать легче, стихотворение или прозаический текст? Напишите названия стихотворений, которые Вас поразили (3–5 примеров).

II блок. Выявление качества чтения

Выберите одно из предложенных стихотворений, связанных с темой «Течение времени». Объясните свой выбор, подумайте, какое стихотворение Вам ближе?

Первый вариант. Работа с текстом Ах Астаховой «Как измучил меня мой город». 1. Как Вы думаете, почему автор выбрал глагол «измучил»? Если бы был использован другой глагол, изменился бы смысл стихотворения? (утомил, обессилил, ослабил, вымотал). 2. Какое пространство находится в оппозиции с городом? 3. Почему лирическая героиня хочет покинуть город, что ей движет? 4. Какие чувства испытывает лирическая героиня? Какие эмоции переполняют читателя после прочтения стихотворения? 5. Какое время года описано в стихотворении? Как охарактеризована природа? 6. Быстро или медленно течет время в городе? Как оно ощущается в “зеленых горах”? 7. Зачем автор строит такие длинные перечисления, что иллюстрируют характерные детали городской жизни? 8. Какой ассоциативный ряд появляется у нас после прочтения стихотворения? 9. Какую музыку мы можем подобрать в качестве фона для этого текста? 10. С какой интонацией нужно читать это стихотворение?

Второй вариант. Работа с текстом Бориса Пастернака «Июль». 1. Как Вы думаете, кто является главным героем стихотворения? Почему ему дана такая характеристика — ***«баловник-невежа»?*** 2. Как автор относится к своему герою? Какие эмоции испытывает читатель, когда знакомится с главным героем? 3. Как реализована категория времени в стихотворении (время течет быстро или медленно)? 4. Какими красками наполнено стихотворение? 5. Какую музыку можно использовать при выразительном чтении стихотворения? 6. Какие ассоциации рождаются у читателя при прочтении?

Дополнительное задание (необязательное) Сравните предложенные стихотворения. Какие общие темы присутствуют в этих текстах, чем они отличаются?

III блок. Теоретико-литературные знания

Напишите альтернативный вариант сюжета текста А. П. Чехова «Гриша», доведя свой текст сначала до кульминации, а потом до развязки. Сравните свой текст с авторским. Подумайте, почему автор именно так завершает свое произведение?

IV блок. Способность ученика к литературно-творческой деятельности

Обязательная часть. Какая роль Вам ближе: слушателя, читателя или создателя собственного текста? Постарайтесь объяснить свою позицию. Если вы создаете собственный текст, чему вы будете уделять особое внимание: описанию деталей, занимательности и скорости сюжета, внутреннему состоянию персонажей?

Вариативная часть. 1. Прочитайте с выражение любимое стихотворение. 2. Напишите небольшой рассказ про то, что делают вещи, когда люди ложатся спать.

Анализ диагностических работ учащихся 5 класса показал следующий результат:

1) большая часть учащихся справилась с заданиями, что доказывает, что работа была им посильна и интересна; 2) пятиклассники по-разному знакомятся с текстами, познают художественный мир произведения, имеют различные читательские взгляды. Проводимая работа позволила «молчаливым» учащимся раскрыть весь свой читательский потенциал благодаря детализированным вопросам диагностики. Мне удалось увидеть внутренний мир каждого ребенка, познать его мысли, чувства, переживания, читательские интересы и предпочтения; 3) благодаря тому, что учащиеся выполняли работу дома в течение нескольких дней, они обращались

за помощью к взрослым, что исключало стрессовую ситуацию; 4) пятиклассники умеют работать с цитатами и использовать их в качестве подтверждения своего мнения; 5) не все учащиеся отвечают на поставленные вопросы, приводя конкретные примеры, меньшая часть школьников ограничивается общими фразами и краткими ответами, без обращения к конкретным литературным произведениям; 6) не все учащиеся могут различать авторские эмоции и свои, что естественно на данном этапе литературного развития.

Итак, проведенный анализ работ учащихся подтверждает то, что модель диагностики, созданная в 1990-х годах, при соответствующей адаптации и дополнении новыми текстами и видами заданий, может быть встроена в условия современного образовательного процесса. Главное — проводить диагностические работы в системе и качественно проверять их.

Литература

1. Забулионис А. Об экзаменах в школах Советского Союза в первой половине XX века / А. Забулионис // Качество образования в Евразии. — 2020. — № 7. — С. 27–37.
2. Маранцман В. Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы. — Москва: Просвещение, 2005. — 222 с.
3. Никифорова Т. В. Диагностический аспект литературного образования школьников / Т. В. Никифорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — № 9(33). — С. 216–219.
4. Ядровская Е. Р. О судьбе школьного литературного образования // Литературная газета. — 2014. — № 27.
5. Ядровская Е. Р. От истории школьных письменных работ по литературе — к проблеме «возвращенного» сочинения / Е. Р. Ядровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 11–1(65). — С. 208–214. — EDN WTIEVZ.
6. Ядровская Е. Р. Творческие работы учащихся 5–7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ядровская Елена Робертовна. — Санкт-Петербург, 2000. — 392 с. — EDN NODLFD.

ОНТОЛИНГВИСТИКА И ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

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

Elena A. Balashova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Б. Елисеева, канд. филол. наук
nakhodka1981@mail.ru

УДК 37.02

К вопросу освоения навыка чтения вслух и про себя детьми 10–11 лет

Аннотация. Исследуется актуальная проблема освоения навыка чтения вслух и про себя школьниками 10–11 лет. В эксперименте участвовало 26 школьников, обучающихся в 4 классе различных школ в разных регионах России. Целью эксперимента являлось выявление

взаимосвязи скорости чтения и понимания прочитанного вслух и про себя. Результаты исследования показали, что у детей, скорость чтения которых менее 100 слов в минуту, понимание прочитанного зависит от скорости чтения: такие школьники понимают прочитанное при более медленном прочтении текста.
Ключевые слова: чтение вслух, чтение про себя, навык чтения, скорость чтения, понимание прочитанного.

Mastering the skill of reading aloud and to oneself by children aged 10–11

Abstract. The article reports the results of the study on how school students aged 10– 11 master the skill of reading aloud and to oneself. The experiment involved 26 fourth-graders from various schools in different regions of Russia. The purpose of the experiment was to identify the relationship between the reading speed when reading aloud and to oneself and understanding of what was read. The study showed that in children whose reading speed is slower than 100 words per minute, reading comprehension depends on the reading speed, i. e., they understand what they read when reading more slowly.
Keywords: reading aloud, reading to yourself, reading skill, reading speed, reading comprehension.

В настоящее время большинство родителей, учителей, исследователей интересует вопрос овладения навыком чтения. И этот интерес понятен: он обусловлен большим значением чтения в процессе обучения, воспитания и развития ребенка. Наличие трудностей в обучении, в частности трудностей в освоении навыка чтения, отражается на освоении других школьных предметов. Это ведет к низким оценкам в школе, к непониманию прочитанного. Исследования показали, что между успеваемостью и скоростью чтения существует прямая связь. Как правило, чем быстрее читает ученик, тем лучше он учится, и наоборот. Так, среди медленно читающих учеников на «хорошо» и «отлично» учатся лишь 4 %, а среди быстро читающих — 53 % [Андреев, 2013, с. 5]. А настоящее «умение читать не мыслится без развития интереса к чтению» [Галактионова, 2008, с. 10].

Процесс освоения навыка чтения изучался многими исследователями. К числу таких исследователей можно отнести таких ученых, как Л. С. Выготский [Выготский, 1996, с. 154], А. Н. Лурия [Лурия, 2000, с. 307], Н. А. Рыбников [Рыбников, 1925, с. 48], Л. М. Шварц [Шварц, 1941, с. 7], А. В. Запорожец [Запорожец, 1986, с. 248], Д. Б. Эльконин [Эльконин, 1962, с. 129], М. Б. Елисеева [Елисеева, 2019, с. 153]. Тем, как помочь ребенку приобщиться к чтению, интересовались педагоги, логопеды, психологи. Однако в современности исследований на тему освоения навыка чтения детьми практически не ведется.

В своем исследовании мы поставили цель изучить особенности навыка чтения у детей 10–11 лет. К поставленной цели мы шли через решение следующих задач.

1) Выявить скорость чтения вслух и скорость чтения про себя и их соотношение.
2) Выявить особенности понимания текста, прочитанного вслух, и текста, прочитанного про себя.
3) Выявить взаимосвязь чтения и понимания прочитанного детьми.

Во время проведения эксперимента выявлялась скорость чтения вслух и про себя, а также взаимосвязь скорости чтения и понимания прочитанного детьми 10–11 лет. Так как не бывает двух абсолютно одинаковых текстов как по сложности чтения, так и восприятия прочитанного, то для предотвращения погрешности полученных результатов, детей разделили на две группы. Каждой группе предлагались два текста. После прочтения текста ребенку предлагалось ответить на ряд вопросов, связанных с пониманием содержания. В первой группе первый текст ребенок читал вслух, второй текст ребенок читал про себя; во второй группе первый текст ребенок читал про себя, а второй — вслух. В качестве материала были взяты два текста из книги Андрея Усачева «Мои географические открытия».

Понимание прочитанного проверялось путем задавания вопросов по прочитанному тексту. К тексту «Если бы Колумб не открыл Америку» были заданы такие вопросы, как: «Кто такой Христофор Колумб?», «Какой вопрос может американцам показаться диким?» и другие. При-

ведем примеры вопросов к тексту «На чем держится Земля?»: «Как держалась Земля давным-давно-предавно?», «Кто однажды пришел к краю Земли и очень удивился?», «С чем сравнила черепаха Землю» и другие. Данные детьми ответы делились на три группы: ожидаемый ответ, неточный ответ и неверный ответ (либо отказ от ответа).

ФГОС НОО не дает точных нормативов для определения техники чтения. Есть требования к результатам освоения программы начального общего образования, в которых указано следующее: «владеть техникой смыслового чтения вслух (правильным плавным чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений в целях решения различных учебных задач и удовлетворения эмоциональных потребностей общения с книгой, адекватно воспринимать чтение слушателями); владеть техникой смыслового чтения про себя (понимание смысла и основного содержания прочитанного, оценка информации, контроль за полнотой восприятия и правильной интерпретацией текста)». В нашем исследовании мы придерживались общепринятых норм техники чтения, применяемые для обучающихся на конец первого полугодия 4 класса: оценка «5» — более 100 слов в минуту, оценка «4» — 85–100 слов в минуту, оценка «3» — 70–84 слова в минуту, оценка «2» — менее 70 слов в минуту.

При сравнении скорости чтения обеих групп детей мы увидели, что дети из первой группы прочитали предложенный им текст в более высоком темпе, чем дети из второй группы. В то же время в первой группе отсутствуют дети, чья скорость чтения ниже 70 слов в минуту, а во второй группе таких детей четверо.

При чтении про себя группам детей поменяли тексты. Теперь первая группа детей читала «На чем держится Земля?», а вторая группа детей читала «Если бы Колумб не открыл Америку».

При сравнении скорости чтения про себя обеих групп детей становится видно, что дети из первой группы прочитали предложенный им текст в более высоком темпе, чем дети из второй группы. В то же время в первой группе отсутствуют дети, чья скорость чтения ниже 50 слов в минуту, а во второй группе присутствует один ребенок с такой скоростью чтения.

Результаты эксперимента выявили всего двух детей из первой группы и троих детей из второй группы, чей темп чтения про себя был ниже, чем темп чтения вслух. Можно предположить, что причиной этого является то, что эти дети имеют малый опыт чтения про себя. Несмотря на то, что в требованиях ФГОС указана необходимость владения детьми навыком чтения про себя, учителя обращают на этот навык гораздо меньше внимания, чем на чтение вслух. Дома же некоторые родители иногда даже запрещают детям читать про себя.

Понимание прочитанного — один из важнейших компонентов освоения навыка чтения. В нашем исследовании для контроля понимания прочитанного вслух и про себя детям задавались по восемь вопросов к каждому тексту. Ответы на вопросы распределялись следующим образом: ожидаемый ответ, неточный ответ и неверный ответ.

Анализируя чтение вслух и про себя детьми 10–11 лет, мы видим, что в этом возрасте не все дети читают со скоростью выше 100 слов в минуту. Большая часть школьников к этому возрасту быстрее читает про себя, а вслух — медленнее. У пятерых детей из данной выборки скорость чтения вслух опережает скорость чтения про себя. Предположительно, эти дети мало читают про себя и навык чтения такого типа у них не сформирован. Так как в навык чтения включают и скорость чтения, и понимание прочитанного, то в процессе освоения данного навыка может быть неверное понимание прочитанного.

Литература

1. Андреев О. А. Техника быстрого чтения: самоучитель. Ростов н/Д.: Феникс, 2013. 322 с.
2. Выготский Л. С. Антология гуманной педагогики: Выготский. Москва: Шалва Амонашвили, 1996. 222 с.
3. Галактионова Т. Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования: Научно-методические материалы. Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2008, 14 с.
4. Елисеева М. Б., Максимова Н. И., Голубева В. К. Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 223 с.
5. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения: в 2-х т. Том 1 Психическое развитие ребенка — Москва: Педагогика, 1986. 318 с.

6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва: Академический проект, 2000, 512 с.
7. Рыбников Н. А. (ред.). Массовый читатель и книга. Москва: Гос. Военное изд-во, 1925. 87 с.
8. Шварц Л. М. Психология навыка чтения. Москва: Гос. учеб.-педагог. изд., 1941. 143 с.
9. Эльконин Д. Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Москва: АПН РСФСР, 1962. 286 с.

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

Daria D. Egorova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. А. Еливанова, канд. филол. наук
Dasha19979797@mail.ru

УДК 81.23

Особенности освоения письменной речи леворукими детьми младшего школьного возраста

Аннотация. Раскрывается актуальная проблема освоения письменной речи леворукими детьми. Выделяются и описываются характерные особенности освоения письменной речи леворукими учащимися. Даётся сравнение ошибок праворуких и леворуких учащихся каждой параллели классов начальной школы.

Ключевые слова: письменная речь, младший школьный возраст, леворукие дети, праворукие дети.

Features of the development of written speech in left-handed primary school students

Abstract. The article discusses a relevant topic of mastering written speech by left-handed children. It identifies and describes the characteristic features of the development of written speech in left-handed students. The article also compares mistakes made by right-handed and left-handed students in each grade of primary school.

Keywords: written speech, primary school age, left-handed children, right-handed children.

Леворукий ребенок отличается от большинства своих праворуких сверстников. Отличия касаются особенностей работы мозга, следовательно, психологии личности и процессов обучения, в том числе новому для младшего школьника умению писать. М. М. Безруких в своей книге «Проблемные дети» отмечает, что основная трудность, свойственная таким детям при обучении письму, связана с тем, что русское письмо основано на звукобуквенном анализе, тогда как большинство левшей склонно к формированию целостных образов, в частности образов слов, они с трудом проводят послоговый и побуквенный анализ слова [Безруких, 2009, с. 160].

Психологические особенности леворуких детей требуют особого подхода со стороны педагогов и психологов школы, а также в плане организации специальных занятий. К основным психологическим особенностям левшей относятся следующие: морфологические (отличие строения рук), психофизические (ориентация в пространстве, координация, подвижность и т. д.), эмоционально-психологические (пространственное мышление, сложности с логикой, чтением, с самоконтролем, богатое воображение, высокие ранимость, впечатлительность и эмоциональность и т. д.) [Андреева, Лупандин, 2003, с. 209].

В связи с тем, что при обучении письму более половины левшей имеют трудности, учитель вместе с учеником должен подобрать наиболее приемлемый индивидуальный способ письма.

«Первый способ является зеркальным отражением “праворукого” положения. Им пользуются дети, не обученные более удобным и правильным приемам письма. Такое положение руки при письме серьезно затрудняет процесс обучения, так как все образцы в тетрадях располагаются слева. Начиная списывание, ребенок не имеет возможности ориентироваться на образец. Наблюдается уменьшение или увеличение размеров букв в строке и неверное их написание.

Второй способ. Кисть левой руки с ручкой располагается над строкой. Этот способ дает ребенку возможность ориентироваться на образец или ранее написанное и уменьшает количество ошибок при письме. Именно к этому способу письма спонтанно и наиболее часто приходят дети-левши.

Третий способ. Кисть левой руки с ручкой находится под строкой. Это наиболее удобный способ письма, так как ребенку не приходится выворачивать кисть руки, хорошо виден образец, не смазывается ранее написанное. Однако при письме этим способом нарушаются требования “праворукой” каллиграфии: буквы не имеют наклона вправо, скорее даже наклонены влево» [Сиротюк, 2001, с. 99].

При обучении письму учителя должны учитывать функциональное развитие левшей:

— недостаток зрительно-пространственного восприятия;

— несовершенство нервно-мышечной регуляции движений;

— несовершенства развития тонких координированных движений руки, пальцев;

— дефицит зрительно-моторной интеграции [Безруких, 2013, с. 34].

Эти особенности затрудняют развитие навыков письма у леворуких детей, когда их обучают по стандартным методикам, не учитывающим их психофизиологические особенности.

Основные трудности при овладении леворукими детьми письмом следующие: трудности с ориентаций в письменном пространстве, неправильное положение ручки в руке, при обучении письму не учитывается функциональное развитие леворуких детей.

В ходе исследования, которое было проведено на базе ГБОУ СОШ № 341 Невского района города Санкт-Петербурга в 2022 году, мы смогли выявить характерные особенности освоения письменной речи леворукими детьми младшего школьного возраста. В эксперименте участвовало 20 младших школьников, обучающихся по программе «Школа России»; среди них 20 леворуких и 20 праворуких детей. Для выявления особенностей нами была создана и апробирована диагностика, которая помогла определить ведущую руку у детей, обучающихся в младших классах, и выявить особенности формирования графических навыков (в том числе касающихся процесса письменной деятельности) у праворуких, леворуких младших школьников. Мы анализировали ошибки из диктантов, написанных младшими школьниками. По результатам описанной части экспериментального исследования мы можем сделать вывод:

1) леворуким детям свойственно отсутствие наклона букв или наклон в противоположную сторону;

2) леворуким детям сложно писать буквы четко на строчке, чаще всего буквы вылезают за ее пределы (вверх или вниз);

3) некоторым левшам свойственно зеркальное написание букв;

4) в отличие от леворуких детей, праворукие пишут без отрыва руки;

5) левшам свойственно ошибаться в написании элементов; наиболее распространёнными ошибками являются недописанные элементы или, наоборот, добавленные лишние;

6) наиболее часто буквы пропускают левши; у правшей такого рода ошибки встречались, но намного реже;

7) у леворуких детей темп работы намного медленнее, чем у праворуких детей;

Второй этап эксперимента позволил нам выделить наиболее частотные ошибки праворуких и леворуких учащихся, которые были допущены учащимися младшего школьного возраста в сочинениях и изложениях. Для начала были выделены основные правила, которые изучаются в каждом из 4 классов начальной школы. Мы анализировали по 5 работ леворуких и праворуких учащихся каждой ступени обучения с 1 по 4 класс.

Мы пришли к выводу, что в каждой параллели классов леворукие дети делают в два раза больше разнообразных ошибок, чем праворукие. Наибольшие трудности у левшей вызывает составление и написание предложений: *Скворцы прощались. С родным домиком.* В спонтанной речи левши уделяют большее внимание созданию текста, забывая об орфографических и пунктуационных правилах: *Но в один день хозяйка. Собиралась уйти в. Магазин черныш очень хотел.* В их работах можно заметить ошибки на правила как первого, так и четвертого класса. В 1 классе самой распространённой ошибкой являются пропуски и добавления букв: *ром_шки искаИли*, сложность вызывает написание заглавной буквы: *Ана евгеневна, Блины* (в середине предложения). Во втором классе самой распространённой ошибкой являются пропуски букв: *кувыр_ался*, а также отмечается ошибка в замене букв: *мАжна — можно, ПеЧя — Петя*. Сложность вызывает написание окончаний имён прилагательных: *злейшОВО врага*. Необходимо отметить, что из всего ряда допущенных ошибок в обеих группах наибольшее количество ошибок допускается левшами. С первого до четвертого класса заметна динамика графических ошибок, которых с каждым годом обучения становится все меньше, к четвертому классу они почти исчезают, остаются орфографические ошибки. Наиболее распространенной графической ошибкой во всех классах и у левшей, и у правшей является пропуск буквы. Наиболее распространенными орфографическими ошибками являются ошибки в написании заглавных букв (1–2 класс) и в написании букв, обозначающих безударный гласный звук в корне (3–4 класс) у обеих групп младших школьников. Таким образом, очевидно, что процессы анализа (в том числе анализа порождаемого речевого материала) левшам даются с большим трудом, чем праворуким детям.

Литература

1. Андреева О. В., Лупандин В. И. Изучение особенностей психоэмоциональной сферы у леворуких детей // Психологический вестник Урал. гос. ун-та. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. Вып. 4. С. 209–212.
2. Безруких В. А. Проблемные дети. — Москва, 2000. 312 с.
3. Безруких М. М. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6–7 и 9–10 лет [Текст] : М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко // Новые исследования. 2013.
4. Сиротюк А. П. Обучение детей с учётом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — Москва: ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

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

Anastasia A. Eregina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Г. Р. Доброва, д-р филол. наук
nastena-eregina@mail.ru

УДК 81`23

Особенности обратного словообразования в детской речи

Аннотация. Раскрывается проблема обратного словообразования в детской речи. Основное содержание составляет экспериментальное изучение особенностей обратного словообразования в детской речи.

Результаты экспериментального исследования показали, что тенденция к обратной деривации широко распространена в речи детей 5–6 лет, а в некоторых случаях к данному способу словообразования обращаются даже 7-летние дети. Наименьшее количество слов, образо-

ванных с помощью устранения тех или иных морфем, можно встретить в ответах детей самой младшей (4 года) и самой старшей (8 лет) возрастных групп, что свидетельствует о том, что пик склонности детей к обратному словообразованию приходится на 5–7 лет. Разновидности обратной деривации в речи детей и случаи, когда дети чаще всего к ней обращаются, подробно освещены.

Ключевые слова: детское словотворчество, обратное словообразование, депрефиксация, десуффиксация, депостфиксация, заполнение лакун.

Back-formation in children's speech

Abstract. The article reports the results of an experimental study on back-formation in children's speech. The study showed that the tendency to reverse derivation prevails in the speech of children aged 5–6. In some instances, however, it is observed in children as old as 7. The smallest number of words formed by eliminating certain morphemes is found in the responses of children of the youngest (4 years old) and oldest (8 years old) age groups. It indicates that the peak of children's tendency to back-formation falls on the age from 5 to 7. The article provides a detailed analysis of the varieties of reverse derivation in children's speech. It also discusses situations when children tend to use it more intensely.

Keywords: children's word coinage, back-formation, deprefixation, desuffixation, depostfixation, filling lacunae.

Обратное словообразование представляет собой такое явление, когда слово образуется от другого не путём прибавления словообразовательных аффиксов, а путём их устранения. Осуществляется оно по тем же словообразовательным моделям, что и прямая деривация, однако слово, являющееся результатом деривационного процесса, занимает место не производного слова, а производящего в словообразовательной модели [Цейтлин, 2009, с. 414]. И. С. Улуханов писал, что «всякое соотношение мотивирующего и мотивированного может быть прочитано не только слева направо, но и справа налево, т. е. потенциально может быть моделью для обратного словообразовательного процесса. Обратный словообразовательный процесс — это окказиональное заполнение пустующей клетки, предназначенной в неполной словообразовательной цепочке для отсутствующего в ней слова» [Улуханов, 2008, с. 39]. Следовательно, с помощью обратной деривации дети реализуют потенцию языковой системы, тем самым заполняя языковые лакуны.

Обратное словообразование широко распространено в детской речи. Согласно данным М. Б. Елисеевой, основанным на материале наблюдений автора за дочерью, обратная деривация начинает активно развиваться в речи после трёх лет [Елисеева, 2020].

Для того чтобы выяснить, в каких случаях и в каком возрасте дети наиболее часто обращаются к обратному словообразованию, нами был разработан эксперимент, состоявший из 9 заданий. В задания включены основные виды обратной деривации: депрефиксация, десуффиксация и депостфиксация. Эксперимент был проведён на базе ГБДОУ № 51 Калининского района Санкт-Петербурга и ГБОУ СОШ № 341 Невского района Санкт-Петербурга. В эксперименте принимало участие 80 детей: 4 года (16 человек), 5 лет (16 человек), 6 лет (16 человек), 7 лет (16 человек) и 8 лет (16 человек). В каждой возрастной группе было по 8 мальчиков и 8 девочек.

Рассмотрим по одному примеру заданий на каждый вид обратной деривации. Так, в одном из заданий на депрефиксацию детям предлагалось вначале прослушать диалог двух игровых персонажей — Незнайки и Знайки, а затем помочь Незнайке подобрать антонимы к следующим словам: *непутёвый, негодяй, непоседа, невидимка, невежа, нечаянно, невтерпёж.* Проанализировав ответы испытуемых, мы выявили, что 4-летние дошкольники обращаются к обратной деривации реже, чем дети 5, 6 и 7 лет, но тем не менее данный способ словообразования является достаточно распространённым у детей этой возрастной группы. Кроме того, следует отметить, что дети среднего дошкольного возраста либо отбрасывают приставку, либо вовсе отказываются от ответа, поскольку даже не могут сконструировать слово, убрав из него префикс. При этом зафиксировано всего лишь два случая, когда дети пытались подобрать нормативный антоним.

С возрастом в ответах детей значительно увеличивается количество слов, созданных с помощью обратной деривации. Так, 5-летние дошкольники чаще пользуются депрефиксацией при создании антонимичной пары, чем 4-летние. У детей этого возраста зафиксировано всего 4 случая, когда происходит попытка (однако не всегда удачная) подобрать нормативный антоним.

У 6-летних детей зафиксировано наибольшее количество слов, образованных путём отбрасывания приставки. И это неслучайно: ведь именно в данном возрасте наблюдается резкое увеличение числа словообразовательных инноваций, словотворчество в детской речи становится особенно интенсивным [Тамбовцева, 1983]. Заполняя языковые лакуны, старшие дошкольники часто прибегают к обратной деривации, однако, несмотря на это, случаев, когда ребёнок пытается подобрать нормативный антоним, также становится значительно больше по сравнению с детьми более младшего возраста. Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство 6-летних детей произносили слова, образованные с помощью депрефиксации, чётко, уверенно и практически сразу же давали ответ, даже не задумываясь над его правильностью.

У 7-летних детей в каких-то словах депрефиксация по-прежнему остаётся, в каких-то уже встречается реже, что, вероятно, связано с изучением этих слов в школе, а также увеличением речевого опыта и словарного запаса детей в целом. Стоит отметить, что, в отличие от дошкольников, многие первоклассники тщательно обдумывали свой ответ, не произносили его сразу же. Тенденция к обратному словообразованию в этом возрасте идёт на спад.

Меньше всего примеров обратной деривации мы наблюдаем у 8-летних испытуемых. В большинстве случаев дети этого возраста пытаются подобрать нормативный антоним, а не обращаются к депрефиксации.

В одном из заданий на десуффиксацию детям демонстрировалось несколько картинок, на которых были изображены по два рядом расположенных человека: лицо женского и лицо мужского пола. Экспериментатор называл лицо женского пола, к примеру: девочка — ученица. Задача ребёнка — назвать, соответственно, лицо мужского пола, т. е. сказать: «мальчик — ученик». В задание включены следующие слова: *кокетка, негритянка, хозяйка, татарка, русалка, плакса.* Реже всех остальных к десуффиксации обращались 4-летние дети. В данной возрастной группе всего лишь 3 ребёнка использовали обратную деривацию как основной способ образования мужского родового коррелята к существительным женского и общего рода. Широко распространено обратное словообразование оказалось у детей 5–7 лет. Кроме того, десуффиксация при создании мужского родового коррелята довольно часто встречалась даже у 8-летних детей. Тенденция к обратной деривации в некоторых случаях с возрастом практически не снижается, в частности при образовании инноваций **матар* и **кокет.*

В задании на депостфиксацию экспериментатор читал детям небольшие предложения, в которых были представлены различные ситуации. К примеру: «Дима неожиданно подошёл к Васе и что-то крикнул. Вася сильно испугался. Почему Вася испугался? Потому что Дима Васю испугал». Задача испытуемых — подобрать к первому глаголу каузативную пару. Однако, создавая каузативную оппозицию к представленным словам, дети редко устраняли в них постфикс. Подавляющее большинство детей всех возрастных групп подбирало нормативную пару, образованную супплетивным путём (типа проснулся — разбудил, рассмеялся — рассмешил и т. д.).

На основе проведенного эксперимента мы выявили следующие особенности обратного словообразования в детской речи.

- Пик склонности детей к обратной деривации приходится на 5–6 лет, а в некоторых случаях к данному способу словообразования обращаются даже 7-летние дети. Наименьшее количество слов, образованных с помощью устранения тех или иных морфем, зафиксировано в ответах детей самой младшей (4 года) и самой старшей (8 лет) возрастных групп.
- Следует отметить, что для 4-летнего дошкольника (в случае естественного для данного возраста незнания нормативного слова) обращение к обратной деривации, на наш взгляд, является наилучшей избранной тактикой, подтверждающей способность ребёнка самостоятельно конструировать слова с помощью известных ему словообразовательных моделей.
- К 8 годам тенденция к обратной деривации стремительно идёт на спад и практически уходит из детской речи. Тем не менее в ответах некоторых детей данной возрастной группы всё ещё встречаются слова, сконструированные с помощью отбрасывания различных

аффиксов. Мы считаем, что подобные ответы у 8-летних школьников свидетельствуют о том, что словарный запас ребёнка не позволяет ему подобрать слово, соответствующее нормативному русскому языку.

- Одним из наиболее распространённых видов обратной деривации оказалась депрефиксация при конструировании антонима. Образовывая противоположное по значению слово, дети чаще всего прибегали к устранению отрицательной приставки НЕ- или БЕЗ- в исходном слове (непутёвый — **путёвый*, беззащитный — **защитный*). Вместе с тем достаточно часто дети обращались к десуффиксации при создании мужского родового корелята от существительных женского и общего рода (кокетка — **кокет*, плакса — **плакс*).
- Наименее распространённым видом обратной деривации у детей всех возрастных групп оказалась депостфиксация при создании каузативной пары к глаголу (проснуться — **проснуть*). В таких случаях подавляющее большинство испытуемых предпочитало подбирать оппозицию, образованную супплетивным путём (проснуться — разбудить). Также дети практически не обращались к десуффиксации по причине ошибочного восприятия суффикса -К- как пейоративного в словах овчарка и кошка.
- В некоторых заданиях дети, образовывая те или иные слова, вместе с тем неоднократно обращались и к прямой деривации — суффиксации (подушка — **подушища*), а также к лексическим заменам (сова — филин, мышка — крыса).

Литература

1. Елисеева М. Б. Онтогенез словообразования в речи ребёнка от 3 до 4 лет (на материале лонгитюдного исследования) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 86–96.
2. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 1983.
3. Улуханов И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. Москва: Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, 2008. 221 с.
4. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва: Знак, 2009. 592 с.

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

Anastasiya A. Martynova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук
martynovana83@gmail.com

УДК 81.23

Освоение грамматики существительных детьми с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье рассматривается проблема освоения грамматики существительных детьми с общим недоразвитием речи. Большое внимание уделяется проведённому исследованию, в ходе которого были выявлены некоторые особенности освоения грамматики детьми с ОНР и нормальным речевым развитием. Проведено сопоставление полученных данных. Предлагается возможное объяснение причин отклоняющегося речевого развития.

Ключевые слова: словоформа, языковые правила, грамматические ошибки, речевые инновации.

Mastering the grammar of nouns in children with general underdevelopment of speech

Abstract. The article discusses the issue of mastering the grammar of nouns by children with general underdevelopment of speech. The conducted research identified certain features of the development of grammar in children with general underdevelopment of speech and normal speech development. The article compares the obtained data and provides possible reasons for deviant speech development.

Keywords: word form, language rules, grammatical errors, speech innovations.

Освоение языка ребенком очень сложный, но интересный для изучения процесс. У каждого ребёнка освоение языка проходит индивидуально. Особое внимание привлекают дети с общим недоразвитием речи.

Важнейшей языковой единицей, употребляемой нами при производстве речи, является словоформа, т. е. слово (лексема), представленное в его грамматической форме, которая, если говорить о существительном, является маркером сразу трех морфологических категорий: рода, числа, падежа. Каждая словоформа относится к одному из трех родов (мужской. женский, средний), в речи она представлена в числе (ед.- мн.), падеже (им, род. и т. п.). Парадигма существительного включает 12 форм. Различие между формами существительного обозначается флексиями, но иногда не только ими. В ряде случаев словоформы различаются изменениями в основе (ухо = уши), суффиксами (хозяин = хозяева), беглостью гласных (платок-платки) и т. д.

Парадигмы, в которых формы различаются только флексиями, можно назвать идеальными. Назовем их парадигмами первого типа. Пример- ЛУЖА = ЛУЖЕЙ_ЛУЖАМИ и т. п.…Основа слова одна и та же. Место ударения не меняется. Их дети осваивают очень легко и быстро. Что же касается парадигм второго типа, то тут все сложнее. В нашей работе мы хотели выяснить:

всегда ли дети, строя высказывание, конструируют словоформы или способны оперировать готовыми словоформами, имеющимися в их индивидуальном лексиконе;

каким образом они конструируют словоформы, переходя от одной формы к другой.

Исследования показывают, что взрослый носитель языка при производстве речи в подавляющем большинстве случаев оперирует готовыми словоформами, ребенок же, находящийся в стадии становления как своего лексикона, так и «грамматикона» — вынужден в ряде случаев словоформу конструировать, соединяя основу слова с окончанием.

Нормально развивающийся русскоговорящий ребёнок в возрасте 2,5 лет уже владеет базовыми правилами выбора морфологической формы, что подтверждено исследованиями А. Н. Гвоздева и работами современных исследователей: М. Д. Воейковой, Г. Р. Добровой, М. Б. Елисеевой, С. Н. Цейтлин. Вопросам развития речи детей с дизонтогенезом посвящены работы логопедов Н. С. Жуковой, О. Б. Сизовой.

Усвоение этих правил при нормальном развитии происходит на основе активного функционирования системы на основе информационного обмена со средой [Елисеева 2015, с. 215]. При нормальном речевом развитии ребенок осваивает новые значения и разнообразные средства их выражения в процессе речевого общения. «В случае недоразвития речи семантика, доступная для понимания ребенка, не обеспечивается всем разнообразием средств выражения вследствие недостаточности речевой практики. Верификация этих утверждений может быть обеспечена анализом высказываний детей с нормальным и отклоняющимся речевым развитием» [Сизова 2008, с. 492].

Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов родного языка [Жукова 1998, с. 102].

Нам было важно выяснить, какие именно процедурные правила он выбирает, в какой степени этот выбор соответствует базовым правилам языковой системы. Существительные, имеющие «идеальные» парадигмы в этом эксперименте, не участвовали [Цейтлин, 2009].

Речевой материал эксперимента составляют 5 групп слов:

Существительные, образующие формы мн.ч. от видоизменённой основы ед.ч.

Односложные слова, при изменении которых ударение смещается на флексию -и(ы), а.

Неодносложные слова со смещением ударения.

Односложные слова с беглой гласной в корне.

Неодносложные с беглой гласной с флексиями -и(ы), -а.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ № 83 Красносельского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 детей. Из них 20 детей 6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР), 20 детей 6 лет с нормой речевого развития, 20 детей 5 лет с нормой речевого развития.

Предполагалось исследование овладения ребёнком следующими морфологическими правилами:

конструирование словоформ с видоизменением в основе существительного;

выбор флексии словоформы.

Ход эксперимента:

Задания представлены в упражнениях: «У меня, у нас», «Чего/кого нет».

Экспериментатор предлагал инструкцию:

— Я кладу картинку, говорю: «У меня есть…. называю её», а ты переворачиваешь свою (такую же) картинку и говоришь:

«У нас есть….», потом мы убираем картинки и ты говоришь:

«У нас нет…….»

Таким образом образовывалась цепочка: именительный падеж единственного числа — именительный падеж множественного числа — родительный падеж множественного числа.

Пример диалога с ребёнком: Экспериментатор: у меня царь. Ребёнок: у нас … Ребёнок: у нас нет ...

В ходе эксперимента выявлены сложности в конструировании формы родительного падежа множественного числа существительных у всех трёх групп детей. При этом, дети с ОНР совершают значительно больше ошибок, чем дети с нормальным речевым развитием 5–6 лет и 6–7 лет. Примеры ответов детей с ОНР: хозяин — хозЯинов, хозЯевов, имя — именОв, именЕй, Именев, Имень, им, именОв, Именей, стол — столЫх, стОлов и т. д.

Больше всего ошибок допускали дети с ОНР при конструировании формы односложных слов с беглой гласной в корне. Также сложными в освоении оказались односложные слова, при изменении формы которых ударение смещается на флексию и существительные, образующие формы множественного числа от видоизменённой основы единственного числа. Примеры ответов детей с ОНР: рот — рОтов, ротОв, день — дЕней, денЁв, лоб — лОбов, лобОв.

Дети с нормальным речевым развитием 5–6 лет больше всего допускали ошибок при конструировании односложных слов с беглой гласной в корне и существительных образующих формы множественного числа от видоизменённой основы единственного числа.

Для детей 6–7 лет с нормальным речевым развитием сложной оказалась группа существительных, образующих формы множественного числа от видоизменённой основы единственного числа за счёт таких слов, как *знамя*, *имя*, *хозяин*, *сосед*. Эти слова в форме родительного падежа единственного и множественного числа дети редко слышат и используют в речи.

Самыми сложными для конструирования формы числа и падежа оказались слова: *знамя*, *мех*, *хозяин*, *пень*, *зеркало*.

Таким образом можно сделать вывод.

Все дети 5–7 лет владеют двумя языковыми навыками:

— выбирать из своего индивидуального лексикона нужные словоформы существительных гештальтным способом;

— конструировать словоформы самостоятельно в том случае, если нужная словоформа в индивидуальном лексиконе отсутствует.

Конструируя словоформу, дети опираются на базовое (прототипическое, общее) правило, тем самым доказывая способность извлекать его из имеющегося в их распоряжении речевого инпута.

Дети избегают беглости гласных в корне слова, но допускают её в суффиксах.

Дети с ОНР используют гештальтный способ реже, чем дети с НР.

Дети с ОНР допускают значительно больше ошибок: избегают необходимого при словоизменении видоизменения основы (чередования конечного согласного основы: ухо — ухи/Ухов,

Ушев, Ухэй; сосед — соседы, соседов); ударение неподвижно (стол — стОлы, куст — кУсты, кУстов шнур — шнУры); используют диминутивы (стол — столики, гриб — грибочки, ухо — ушки), лексические замены (знамя — флаги) или испытывают сложности и не дают ответа.

Конструируя словоформу, дети с ОНР допускают специфические ошибки за счёт смешения флексий рода, падежей; допускают добавление в корень согласного й (хозЯйнов), отвердение или смягчение согласного путём замены гласного (сосЕды, колЕны, именЕй, именЯ); встречается языковая рефлексия, которая приводит к неправильному словоизменению (зеркало — зЕркал, зеркалАв, зеркалОв; стена — стЕнов, стенОв;ковш — кОвшей, ковшЕй). Дети с нормальным речевым развитием 5–7лет совершают единичные ошибки при словоизменении, которые являются детскими словообразовательными инновациями, что свидетельствуют об освоении базовых языковых правил. Их речевое поведение соответствует возрастной норме.

Литература

1. Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография / М. Б. Елисеева. — Москва: Языки славянских культур, 2015. 344 с.
2. Жукова Н. С. Отклонение в развитии детской речи: учебное пособие для студентов дефектологических и дошкольных факультетов пед. вузов / ред. Л. М. Элькинд. — Москва:УНПЦ «Энергомаш», 1994. 128 с.
3. Сизова О. Б. Грамматические стратегии дошкольников с нормальным и отклоняющимся речевым развитием, применяемые при порождении именных форм / О. Б. Сизова; редкол. В. В. Лаптев (гл. редактор) [и др.] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 31(69). Аспирантские тетради: Научный журнал. СПб., 2008. С. 490–494
4. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва: Знак, 2009. 592 с.

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

Darya V. Romanyukina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Б. Елисеева, канд. филол. наук
adashka21@mail.ru

УДК 81.23

Освоение детьми 5–6 лет некоторых словообразовательных моделей русского языка

Аннотация. Рассматривается проблема освоения детьми 5–6 лет некоторых словообразовательных моделей русского языка. Анализируются результаты экспериментального исследования словообразования детей 5–6 лет с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (ОНР). Особое внимание уделено анализу словообразовательных инноваций, созданных детьми.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательные модели, словообразовательные инновации, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Mastering Russian language word formation patterns by children aged 5–6

Abstract. This article discusses the issue of mastering Russian language word formation patterns by children aged 5–6. In particular, it analyses the results of an experimental study on the word formation in 5–6 year old children with normal speech development and with general speech

underdevelopment. The article focuses, in particular, on word formation innovations created by children.

Keywords: word formation, word formation patterns, word formation innovations, senior preschool age, general underdevelopment of speech.

Под словообразованием понимают процесс образования новых слов. Слова в языке образуются по условным схемам — словообразовательным моделям. Слова, построенные по определенной словообразовательной модели, объединяет общая часть речи мотивирующего слова и общий «формальный показатель», который отличает мотивированное слово от мотивирующего [Матвеева, 2010].

Для выявления особенностей освоения некоторых словообразовательных моделей было разработано 9 заданий, в которых детям нужно было назвать слова, образованные по различным словообразовательным моделям русского языка. В исследовании принимали участие 20 детей 5–6 лет: 10 детей с нормой речевого развития и 10 детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассмотрим результаты выполнения некоторых заданий.

Нередко у детей возникают затруднения в образовании относительных прилагательных [Жулина, 2018]. С образованием относительных прилагательных связано **задание «Какой день?»**. Дети называли прилагательные, характеризующиеся тем, что названо производящим словом, отвечая на вопросы исследователя: «Если идёт *дождь*, то день какой?», «Если светит *солнце*, то день какой?», «Если дует сильный *ветер*, то день какой?». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Образование прилагательных, характеризующихся тем, что названо мотивирующим словом (дождливый, солнечный, ветреный)

		Дети с нормой	Дети с ОНР
Правильные ответы (из 30)		29	21
Инновации	Неверный выбор словообразовательного форманта	—	3 (*ветерливый* (2), *ветерной*)
	Неверный выбор производящего слова	—	3 (*ливневый* (2), *лучливый*)
Отсутствие словообразования		1 (*яркий*)	3 (*холодный, дождик, светлый*)

Для детей с нормальным речевым развитием это задание оказалось лёгким. Некоторые дошкольники с ОНР создавали словообразовательные инновации — окказиональные слова, сконструированные самостоятельно и отсутствующие в нормативном языке [Цейтлин, 2009]. При этом дети с ОНР неверно выбирали производящее слово или словообразовательный формант (суффикс).

В **задании «Далекая планета»** детям было предложено назвать детёнышей инопланетян *козябр*, *кул*, *юш*. Примерно две трети детей с нормой (21 из 30) и почти половина детей с ОНР (13 из 30) правильно выполнили задание (*козябренок*, *куленок*, *юшонок*). Они верно выбрали мотивирующее слово (квазислово, называющее «папу» детёныша) и суффикс, имеющий значение невзрослости (-*онок*-). Почти треть детей как с нормальным речевым развитием (8 из 30), так и с ОНР (9 из 30) образовывали уменьшительно-ласкательное название (например, *козябрик*). При этом часто использовали распространенный суффикс -ик-. Инновации-квазислова дети создавали по аналогии с нормативными словами (названия реальных детёнышей, уменьшительно-ласкательное названия животных), так как словообразовательные инновации конструируются в соответствии со словообразовательными моделями, реально существующими в языке [Цейтлин, 2010].

В **задании «Пять поросят»** детям нужно было назвать прилагательные, используя в качестве мотивирующего слова существительное со значением материала (например, «Поросенок построил дом из *глины*, то есть …»). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Образование прилагательных, мотивированных существительными, обозначающими материал (соломенный, глиняный, кирпичный, ледяной)

		Дети с нормой	Дети с ОНР
Правильные ответы (из 40)		34	34
Инновации (неверный выбор словообразовательного форманта)		2 (*кирпечовый*, *лёдный*)	6 (*соломный*, *глинный*, *ледный* (2), *льдовый* (2))
Отсутствие словообразования	Повтор	3 (*из соломы*, *из глины*, *глина*)	
	Другое	1 (дом изо льда — *холодный*)	

Большинство детей правильно называли относительные прилагательные *соломенный*, *глиняный*, *кирпичный*. Встречались отдельные инновации. Наиболее сложным было слово *ледяной*, что может объясняться наличием беглых гласных чередований в однокоренных словах и формах данного слова. Нередко дети выбирали суффикс -н- (*соломный*, *глинный*, *ледный* (2)*, лёдный*), так как слова, образованные с помощью этого суффикса, очень распространены в языке.

Проанализируем выполнение **задания «Что делает?»**. Дети называли лицо, производящее действие: «Как назовем того, кто *учит*?» (*учитель*), «…кто *путешествует*?» (*путешественник*), «…кто *преследует*?» (*преследователь*), «…кто *спасает*?» (*спасатель*), «кто *носит* вещи?» (*носильщик*). Все дети правильно назвали распространенные, хорошо знакомые слова *учитель*, *путешественник*, *спасатель*. Один ребенок с нормой и один с ОНР создали инновацию преследник по аналогии с существующими в языке парами (например, *наследовать — наследник*). Наибольшее затруднение у всех детей вызвал ответ на вопрос «Как назовем того, кто носит вещи?». Почти все дети (и с нормой, и с ОНР) ответили *носитель*, выбрав часто встречающийся суффикс.

В **задании «Нужные вещи»** дети отвечали на вопросы «Как называют предмет, с помощью которого *сушат*?» (*сушилка*) и т. д. Нужно было назвать слова *будильник*, *распылитель*, *сушилка*, *прялка*, *зажигалка*, *кипятильник*, *выключатель*. Все дети верно назвали *будильник*, *сушилку*, *зажигалку*. Скорее всего, эти слова часто встречаются в речи и хорошо известны детям. Все дети с нормой правильно назвали также *распылитель*, *кипятильник* и *выключатель*. И у детей с нормальным речевым, и у детей с ОНР затруднение вызвало слово *прялка*. При ответе на вопрос «Как называется предмет, с помощью которого прядут *шерсть*?» дети повторяли слово *шерсть* (3 ребенка с нормой и 7 детей с ОНР) или создавали инновации, используя в качестве мотивирующего слово *шерсть* (*шерстовитель* у ребенка с нормой; *шерстовик*, *шерстик* (2) у детей с ОНР) или *прясть* (*прялитель*, *пряльник* у детей с нормой).

Рассмотрим результаты выполнения **задания «Как назовем?»**. Детям предлагалось образовать сложные прилагательные, используя словосочетания, предложенные в вопросах исследователя, например: «Как назовем человека, у которого *голубые глаза*?» (*голубоглазый*), «… *светлые волосы*?» (*светловолосый*), «…маму, у которой *много детей*?» (*многодетная*), «… шутку, которой можно разыграть друзей *первого апреля*?» (*первоапрельская*), «…ребенка, которому *пять лет*?» (*пятилетний*).

Все дети с нормой правильно выполнили задание. Для детей с ОНР это задание оказалось сложным. Особенные затруднения вызвали ответы на вопросы: «Как назвать человека, у которого светлые волосы?», «Как назовем шутку, которой можно разыграть друзей первого апреля?». Дети с ОНР не использовали словообразование (*веселая* шутка (8), *смешная* шутка, человек со светлыми волосами — *светлый*), заменяли слово в задании синонимом (человек со светлыми волосами — *белый* (2), блондин), использовали слово-замену при словообразовани (*беловолосый* (4)).

В результате анализа заданий было выявлено, что дети с ОНР создавали большее количество словообразовательных инноваций, чем дети с нормой. Инновации были обусловлены неверным выбором мотивирующего слова (чаще ребенок выбирал слово, близкое по значению или

связанное по смыслу со словом, предложенным в задании) или неверным выбором словообразовательного форманта. В некоторых случаях дети просто повторяли слово, предложенное в задании, или отвечали на вопрос, не используя словообразование (например, называли слово, близкое по значению). Затруднения в большинстве случаев вызывали слова, редко встречающиеся в речи (носильщик, прялка, первоапрельская), и слова, частично сходные по значению, (например, юшонок и юшик, образованные от квазислова-названия инопланетянина юш).

Литература

1. Жулина Е. В. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизмения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. С. 101–103.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
3. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва: Знак, 2009. 592 с.
4. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Москва: Владос, 2000. 238 с.

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

Polina M. Trifonova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Г. Р. Доброва, д-р филол. наук
p7921768@mail.ru

УДК 81.23

Особенности освоения агнонимов детьми-монолингвами и детьми-инофонами младшего школьного возраста

Аннотация. Раскрывается актуальная на сегодняшний день проблема освоения агнонимов детьми-монолингвами и детьми-инофонами младшего школьного возраста. Основное содержание составляет экспериментальное исследование этой проблемы.

Результаты эксперимента показали, что в случае незнания слова дети-монолингвы и дети-инофоны пользуются разными тактиками при трактовке незнакомого слова в тексте: в большинстве случаев дети-монолингвы опираются на контекст, а дети-инофоны — на «внутреннюю форму» незнакомого слова. Более продуктивной представляется тактика, используемая детьми-монолингвами. Дети же инофоны часто не могут ею воспользоваться из-за небольшого словарного запаса и по другим причинам.

Ключевые слова: агнонимы, дети-монолингвы, дети-инофоны, опора на контекст, опора на «внутреннюю форму слова».

Mastering agnonyms by monolingual and foreign primary school students

Abstract. This article analyses the results of an experimental study on how agnonyms are mastered by monolingual and foreign primary school children. The study shows that monolingual children and foreign children use different tactics when interpreting an unfamiliar word in the text. In most cases, monolingual children rely on the context, while foreign children rely on the ‘internal form’

of the unfamiliar word. The tactics used by monolingual children seem to be more productive, while foreign children are often unable to use them because of the limited vocabulary as well as other reasons described in the article.

Keywords: agnonyms, monolingual children, foreign children, reliance on the context, reliance on the 'inner form of the word'.

На сегодняшний день проблема понимания значения слова вызывает большой научный интерес. В. В. Морковкин и А. В. Морковкина предложили новый термин — агнонимия, для обозначения слов, которые человек не понимает. Агнонимы — это лексические и фразеологические единицы родного языка, малопонятные или непонятные многим его носителям [Морковкин, 1997].

Ошибки, связанные с непонимание значения слова очень часто встречаются у младших школьников, наличие таких слов затрудняет восприятие текста в целом, а вследствие этого и весь процесс обучения. Важно отметить, что проблема понимания значения незнакомого слова тесно связана с индивидуальным словарным запасом человека. Немаловажно, что многие ошибки говорения, как указывает С. Н. Цейтлин, являются следствием ошибок понимания: если, например, учащийся неверно понимает значение того или иного слова нормативного языка, то он может неверно использовать его в своей речи [Цейтлин, 2020]. Для предотвращения описанных выше ошибок, следует уделять больше внимания изучению агнонимов.

Стоит отметить, что в России появляется всё больше иноязычных детей, в основном из стран ближнего зарубежья [Крупина, 2017]. Детям-инофонам освоить агнонимы гораздо сложнее, чем их сверстникам-монолингвам.

Остановимся на результатах эксперимента, целью которого было выявление того, на что опираются дети-инофоны, в сопоставлении с их сверстниками-монолингвами, когда они встречают в тексте незнакомое слово. Эксперимент проводился во вторых классах на базе ГБОУ СОШ № 310 Фрунзенского района города Санкт-Петербурга в 2022 году. В эксперименте участвовало 24 младших школьника 8–9 лет. Экспериментальную группу составили 12 детей-инофонов (6 мальчиков и 6 девочек). Контрольную группу составили 12 детей-монолингвов (6 мальчиков и 6 девочек. Учащиеся-инофоны были детьми-билингвами с родными языками узбекским, азербайджанским, таджикским. Все они либо родились уже в России, либо приехали в РФ относительно давно и русским языком уже владеют в такой степени, что могли принять участие в эксперименте. Для эксперимента были разработаны пять заданий. Задания выполнялись в письменной форме.

В качестве примеров обратимся к некоторым заданиям. Так, во втором задании детям необходимо было прочитать предложение и определить значение агнонима «завалинка». *«Замесила она тесто, испекла колобок и положила его остывать на окошко. Надоело колобку лежать. Соскочил он с окна на завалинку, с завалинки на дорожку — и покатился по дорожке…»* [Сачкова, 2020, с. 3]. При определении значения незнакомого слова, дети-монолингвы в основном опирались на контекст и давали ответы типа «подоконник», «полка», «порог». Дети-инофоны чаще опирались на «внутреннюю форму слова» и отвечали: «завалился», «падаю», «валенки». Мы видим, что данные ответы никак не подходят к контексту и возникли вследствие опоры обучающегося-инофона на «внутреннюю форму слова». Во всех этих случаях дети в слове «завалинка» выделяют корень «-вал-» и подыскивают к нему однокоренные слова, или семантически связанные с этим корнем слова, или просто созвучные слова, которые никак не соответствуют контексту.

Рассмотрим пример из 3 задания. Детям необходимо было прочитать предложение и подобрать синоним к агнониму «маринист». *И. К. Айвазовский — известный русский маринист, посвятивший свою жизнь воспеванию моря* [Рыбченкова, 2014, с. 31].

Большинство монолингвов опиралось на контекст и ответило следующим образом: «художник», «рисовать», «музыкант», «писатель». Дети-инофоны дали следующие ответы: «Марина», «который по морю плывёт», «лодка». В данных ответах очевидна опора на «внутреннюю фор-

му слова», так как словосочетания «известная русская лодка» или «известная русская Марина» являются абсурдными и не имеют никакого смысла.

Обратимся к заданию 5. Учащимся предлагалось, исходя из контекста, расшифровать значения «выдуманных» слов-агнонимов: «сольница», «туфельник», «температурник», «конфетник», «помойник». При этом предложения были составлены таким образом, что при опоре на «внутреннюю форму слова» полностью теряется смысл контекста: здесь «внутренняя форма слова» вступает в противоречие с контекстом. Поэтому выбор у учащихся был «либо — либо»: либо ты опираешься на контекст, но игнорируешь «внутреннюю форму слова», либо ты опираешься на «внутреннюю форму слова», но игнорируешь контекст.

Рассмотрим более подробно ответы детей на примере агнонима «сольница». *«В пластмассовой сольнице лежал наполовину использованный кусок мыла».*

Большинство испытуемых-монолингвов (девять) опиралось на контекст и давало ответы типа «мыльница», «держалка», «подставка для мыла».

Рассмотрим ответы испытуемых-инофонов. Пять младших школьников-инофонов опирались на «внутреннюю форму слова» и дали одинаковые ответы — «соль», «* Солоница — это соль» (что никак не подходят контексту — мыло не может лежать в месте хранения, связанном с солью — и говорит о полном игнорировании контекста обучающимися-инофонами).

Интересно, что данный «выдуманный» агноним вызвал меньше трудностей и половина испытуемых-инофонов опиралась на контекст. По-видимому, в данном случае смогли опереться на контекст не только учащиеся-монолингвы, но и учащиеся-инофоны, потому что в данном контексте были использованы только знакомые всем детям слова. Это косвенно доказывает, что отсутствие опоры на контекст у инофонов часто обусловлено их малым словарным запасом: они не могут опереться на контекст, поскольку не понимают его.

В результате эксперимента нами были выявлены следующие особенности освоения агнонимов детьми-монолингвами и детьми-инофонами младшего школьного возраста:

- в большинстве случаев дети-монолингвы опираются на контекст, а дети-инофоны — на «внутреннюю форму» незнакомого слова;
- дети-инофоны не просто более склонны, чем их сверстники-монолингвы, опираться на «внутреннюю форму слова», но они при этом чаще вообще не обращают внимания на контекст и дают ответы и противоречащие контексту по смыслу, и противоречащие ему с точки зрения грамматики (используя другие части речи, например — глагол в качестве якобы синонима к существительному);
- дети-инофоны, даже если они понимают все остальные слова в контексте, всё равно чаще всего при попытке понять значение незнакомого им слова в тексте, не опираются на контекст, а используют привычную для них тактику — опору на «внутреннюю форму» слова. Это заставляет нас сделать вывод, что при работе с детьми-инофонами, следует не только насыщать их речь новыми для них словами, но и формировать у них привычку ориентироваться на контекст при необходимости понять семантику незнакомого слова.

Литература

1. Крупина Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-migrantov-v-shkolah-rossiiproblemy-i-puti-ih-resheniya (дата обращения: 28.06.2022).
2. Морковкин В. В., Морковкина А. В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). Москва: АО «Астра семь», 1997. 414 с.
3. Рыбченкова Л. М. (ред.). Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. Москва: Просвещение, 2014. 207 с.
4. Сачкова Е. К. (ред.). Русская народная сказка «Колобок». Москва: «Буква-ленд», 2020. 10 с.
5. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Москва: «Либроком», 2020. 190 с.

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

Svetlana S. Galkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук
svetinskiy29@yandex.ru

УДК 821.161.1

Евангельская притча в сюжете «Комедии притчи о блудном сыне» Симеона Полоцкого

Аннотация. Изучается евангельская притча о блудном сыне в сюжете «Комедии притчи о блудном сыне» Симеона Полоцкого. Рассматриваются различия между притчей и пьесой. Выявляется, что, взяв за основу евангельский текст, Полоцкий его расширил и по-своему расставил акценты. Он представляет притчу «в действии», свойственном драме. Создает характеры персонажей, придавая и им, и сюжету многомерность. Автор усложняет системную притчу с её тягой к нравоучению, избавляет её от чистой дидактичности. Это повлекло за собой вариативность толкований текста, ведь притчевая определённость сменяется комедийным поучением, то есть поучением через смех. Вместе с тем Полоцкий адаптирует сюжет евангельской притчи под своих современников, поднимая актуальные для русского человека XVII века проблемы.

Ключевые слова: Симеон Полоцкий, «Комедия притчи о блудном сыне», евангельская притча о блудном сыне, русская литература XVII века, сюжет, мотив.

The gospel parable in 'Comedy of Parable of the Prodigal Son' by Symeon of Polotsk

Abstract. The article investigates how the gospel parable of the prodigal son is embedded in the plot of the 'Comedy of the Parable of the Prodigal Son' by Symeon of Polotsk. In particular, it explores the differences between the parable and the play. The study shows that Symeon of Polotsk used the gospel text as a basis, expanded it and changed some perspectives. He presents the parable 'in action' characteristic of the drama. He also creates personality for his characters, making both them and the plot multidimensional. The author complicates a systematic and clear-cut structure of a parable with its moralizing tone and makes it free from pure didacticism. The certainty of the parable was replaced with comic teaching, that is, teaching through laughter, which led to a variety of interpretations of his text. At the same time, Symeon of Polotsk adapts the plot of the gospel parable to his contemporaries, raising the issues relevant for the 17th century Russian people.

Keywords: Symeon of Polotsk, Comedy of Parable of the Prodigal Son, the gospel parable of the prodigal son, 17th century Russian literature, plot, motif.

XVII век в истории русской литературы был переходным: заканчивалось Средневековье, наступало Новое время. Традиции постепенно переосмыслялись. В это время в России формировались поэзия, драматургия, театр. Одной из первых его пьес стала «Комедия притчи о блудном сыне» Симеона Полоцкого — наиболее известное и значимое драматического произведение XVII века. Оно по сей день принадлежит к числу малоизученных. Нас интересует вопрос о функционировании в его сюжете евангельской притчи о блудном сыне.

«Комедия…», в соответствии с давно сложившейся в древнерусской литературе традицией, опирается на библейский сюжет, выступающий в роли прецедентного. В данном случае это

притча о блудном сыне из Евангелия от Луки (Лк. 15: 11–32). Подобным образом в «Сказании о Борисе и Глебе» автор апеллировал к библейскому сюжету об убиении Каином Авеля, в «Слове о Законе и Благодати» — к истории Сарры и Агари, а в «Повести о Петре и Февронии» и в «Повести о Горе-Злочастии» — к эпизоду грехопадения Адама и Евы.

Полоцкий в «Комедии…», с одной стороны, вполне включился в эту традицию. С другой — ее переосмыслил. Выбор драматурга пал на притчу, жанр, играющий очень важную роль как в Ветхом, так и в Новом Завете и хорошо освоенный древнерусской литературой Он давал автору богатые возможности сюжетного построения, предлагая иносказательную назидательную историю, имеющую вечный смысл [см. подр. о жанре притчи, напр.: Ромодановская, 1998; Тамарченко, 2008]. Евангельское происхождение придавало этому смыслу сверхавторитетность, назиданию — обязательность к исполнению. Но Полоцкий «перенес» библейскую притчу в другой жанр, облек в непривычную для нее форму — драмы. Это повлекло за собой многочисленные метаморфозы, на которых и остановимся.

Можно заметить колоссальные различия между временем и пространством в притче и в «Комедии…». Время притчи — абстрактное прошедшее: «У некоторого человека было два сына; и сказал младший из них отцу: отче! дай мне следующую [мне] часть имения. И [отец] разделил им имение» (Лк. 15: 11–12). Конкретизация чужда притчевому жанру. Время как бы остановилось в прошлом — и вышло за его пределы в вечность, поскольку содержание притчи, ее смысл незыблемы. Иное дело драматическое произведение. Полоцкий в «Прологе» поставил перед собой задачу «Христову притчю действом проявити» [Симеон Полоцкий]. Время из своего статического, вечного состояния переходит в динамическое — в общем-то, сугубо земное, и как земное, конкретизируется. Конкретизируется и пространство, абстрактное и универсальное в притче. Она обусловлена в том числе перспективой театральной постановки, соответствием требованиям сцены. Легко понять, что показанные в пьесе события происходят в России XVII века: мотив ухода из отчего дома — один из популярнейших в русской литературе этого столетия (ср.: «Повесть о Горе-Злочастии», «Повесть о Савве Грудцыне»), ведь тяга к большому миру и образованию становится актуальной для современников Полоцкого. Однако более конкретная локализация отсутствует, поскольку она лишала бы сюжет и назидательный смысл универсальности.

Трансформировались также образы персонажей, появились мотивировки их поступков. В притче необязательно объяснение тех или иных действий. Для нее важен вывод. Драматическая форма, побуждающая объяснять происходящее, позволила Полоцкому привнести в сюжет некоторые начатки психологизма. Так, например, по-разному проработаны образы отца и младшего сына в притче и «Комедии…». В притче сын просто изъявлял желание уйти, отец его отпускал. В «Комедии…» же юноша, стараясь добиться своего, обманывает родителя: сообщает ему, что хочет увидеть мир, получить образование и прославить свою семью. Отец колеблется и пытается повлиять на решение сына, побуждает его начать учение дома, подготовиться к уходу: «Не хощу тебе аз воли отяти, / юже всякому Бог изволиил дати; / Точию в дому вящие приучися, / странству удобен пред нами явися» [Симеон Полоцкий], Отец поставлен в трудное положение: не отпустив сына, он воспрепятствовал бы его похвальному рвению к самореализации в жизни. И в конце концов он его отпускает.

Мотив свободной воли, важный в евангельской притче (и вообще в Священном Писании), но не акцентированный в ее сюжете, становится основополагающим в «Комедии…». Драматург подчеркивает, что каждый поступок, совершенный блудным сыном, являлся результатом его свободной воли: уход, расточительство, скитания, работа пастухом и в конце возвращение домой. Вместе с тем писателем актуализируется мотив несвоевременности познания. Здесь можно усмотреть параллель с библейским сюжетом об Адаме и Еве. В обоих случаях мотив свободной воли и несвоевременности познания работают в симбиозе: тяга к «знанию» (у Адама и Евы — о добре и зле, у блудного сына — о большом мире за пределами дома) пересиливает, ведет к непослушанию Богу-Отцу.

Несмотря на начатки психологического анализа, в «Комедии…» все еще наблюдается отсутствие характеров. Герои Полоцкого предстают по большей части абстрактно-обобщенными типами, в соответствии с притчевой традицией.

Вместе с тем блудный сын «Комедии…» переживает некоторую мировоззренческую эволюцию. Она начинается с акта свободной воли и совершения греха, заканчивается духовным кризисом и искуплением. Н. И. Ефремова отметила, что на разных этапах развития сюжета герой именуется по-разному: «сыном юнейшим» — в самом начале, когда он еще не покинул отчий дом, «блудным» — после ухода и вступления на путь греха, «милостивым государем» — во время пира со слугами за его счет (тут он увиден их глазами); в конце концов герой, потерявший достаток и положение в обществе, именуется просто «юношей» [Ефремова, 2016, с. 188–191]. Соответственно, сохраняет только пол и возраст. Вместе с тем примечательно, что автор больше не называет его «блудным». Очевидно, это начало перерождения героя, который отныне снова начнет обретать свое «я», встанет на путь искупления. По возвращении в отчий дом герой вновь начнет называться «сыном». Эти наименования визуализируют разные переживаемые им этапы мировоззренческой эволюции.

Но из всех наименований главного героя лишь одно — «блудный» — вынесено в название «Комедии…» — как ключевое. Оно взято из евангельской притчи. Правда, если в ее сюжете герой действительно был блудным, то герой Полоцкого в этом грехе неповинен. Он мот, пьяница, игрок, но не развратник. «Блудный» в пьесе имеет более широкое значение — впавший в «заблуждение», принявший ошибочное решение. В подтексте пьесы актуализируется мотив духовной слепоты. Юноша идет по пути, который сам выбрал, не подозревая, что духовно слеп. Только лишение всего открывают ему глаза — он «прозревает».

Еще одной важной оппозицией становится «свое» и «чужое». Тесно связанная с мотивом пути, она лежала в основе древнерусского жанра хождения, описывавшего паломничества к святым местам; важную роль играла и в житиях, изображавших путь святых к Богу и т. д. Герой же «Комедии…» Полоцкого совершает путь от «света» — во «тьму» греха. Чем дальше он отходит от своего дома и отца (Бога), тем больше утрачивает свет, тем греховнее становится.

Возвращение — важное слово для этого сюжета, циклического, строящегося по схеме «потеря — поиск — обретение». Композиция пьесы, как и евангельской притчи, кольцевая. Блудный сын возвращается к отцу не только физически, но и духовно. Возвращение в отцовский дом ознаменовало и возвращение от греха к Богу, как и в евангельской притче. Но Полоцкий, опять же, «расширяет» этот мотив. Выстраиваемый драматургом сюжет подтверждает наблюдение Э. А. Радь, справедливо заметившей, что для древнерусской литературы «духовное родство выше родства кровного» [Радь, 2016, с 17]. Изначально между отцом и сыном «Комедии…» существовала дистанция, развязка сюжета ознаменована духовным соединением семьи.

Перенесение притчевого сюжета в драматическую форму дало Симеону Полоцкому особые возможности по сравнению не только с евангельским текстом, но и с бытовыми повестями XVII века, охотно развивавшими схожий сюжет («Повесть о Горе-Злочастии», «…о Савве Грудцыне» и т. п.). Драматическая форма сообщала его интерпретации лаконизм, «действенность», динамичность, проработанность образов, ярко выраженную конфликтность. Связь с притчевым претекстом обеспечивала сверхавторитетность. В совокупности эти возможности еще не были доступны литературе. Реализованные в «Комедии притчи о блудном сыне», они обеспечивали ей важное место в литературном процессе.

Литература

1. Ефремова Н. И. Драматургия Симеона Полоцкого: первая русская школьная комедия // Вопросы театра. 2016. № 3–4. С. 166–196.
2. Радь Э. А. История «блудного сына» в русской литературе: модификации архетипического сюжета в движении эпох. 3-е изд., стер. Москва: Флинта; Наука, 2016. 276 с.
3. Ромодановская Е. К. Специфика жанра притчи в древнерусской литературе // Проблемы исторической поэтики. 1998. № 5. С. 73–111.
4. Симеон Полоцкий. Комедия о блудном сыне // Симеон Полоцкий. Избранные сочинения / подг. текста, ст. и комм. И. П. Еремина. Москва; Ленинград: АН СССР, 1953. С. 161–188. (Литературные памятники).
5. Тамарченко Н. Д. Притча. Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий / под ред. Н. Д. Тамарченко. Москва: Издательство Кулагиной, 2008. С. 188–189.

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

Nikita M. Klyuev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук
Nik.Klyuev.16@mail.ru

УДК 82–3

Разрушение житийной топики в «Легенде» А. И. Герцена

Аннотация. В статье исследуются механизмы разрушения агиографической топики в «Легенде» А. И. Герцена. Текст произведения соотносится с положенным в его основу житием св. Феодоры. Рассматривается процесс полной романизации сюжета жития Герценом. Кроме того, выявляются черты лирики, а именно жанра элегии, и элементы драматизации повествования. Анализируется жанровая природа и авторская номинация произведения, делается заключение о его художественной оригинальности.

Ключевые слова: А. И. Герцен, «Легенда», житийная топика, романтизм, романизация сюжета, элегия, драматизация повествования.

The destruction of hagiographic topoi in A. I. Herzen›s ‘The Legend’

Abstract. The article explores the approaches to destructing hagiographic topoi in A. I. Herzen’s ‘The Legend’, a story based on ‘The Life of St. Theodora’. The article traces back how the plot of ‘The Life of St. Theodora’ gets completely romanticized in Herzen›s work. In particular, the article focuses on some features of lyric poetry, namely, an elegy, and the elements of dramatization of the narrative. The article also discusses the author›s title of the work and its artistic originality.

Keywords: A. I. Herzen, The Legend, hagiographic topoi, romanticism, romanization of the plot, elegy, dramatization of the narrative.

В основу сюжета своего раннего произведения, 1830-х гг., — повести «Легенда» — А. И. Герцен положил житие святой Феодоры Александрийской в изложении Димитрия Ростовского, но в названии автор намеренно указал на другой жанр. Отметим, что в жанре легенды соединяются историзм и наивная вера, фактология и утопия, повседневное и сверхъестественное [Каравашкин, 2008, с. 107–108]. Эти черты и отображены в герценовском произведении. Так, «Легенда» в композиционном отношении двучастна. В первой части изображена повседневность (казармы, современная Герцену Москва первой трети XIX в.). Содержание второй — жизнеописание святой Феодоры. Писатель сохранил фабульную основу ее жития: молодая женщина Феодора изменила мужу, после чего, раскаявшись, переоделась в мужскую одежду и ушла в мужской монастырь (чтобы супруг ее не нашел). Однако на эту фабульную основу в произведении Герцена накладывается много новых черт поэтики, не соответствующих агиографической традиции и разрушающих житийную топику.

Уже в первой части «Легенды» появляется нечто иного рода, не вписывающееся в агиографическую традицию: черты лирического жанра элегии. Во-первых, выражен ключевой для него мотив воспоминания о давно потерянном. Так, Герцен рисует вид старой Москвы: Симонов монастырь, заключенный в ограды, символизирующие ограды невозвратимого прошлого («он знал лучшие времена», «тогда ему ещё нужны были стены от защиты врага» Герцен, 1954, с. 83]). Во-вторых, развернута рефлексия словно лирического героя, передающаяся с помощью риторических вопросов: «Кто не знает чувствований <…>?», «И не в твоих ли оградах лежит юноша, который так много жил в своей короткой жизни?» [Герцен, 1954, с. 82, 83]. В-третьих, есть элементы элегического пейзажа («печальные деревья», «мертвые листья», осеннее солнце как символ умирания [Герцен, 1954, с. 81]), что отражает элегическое настроение одиночества и грусти.

Можно сказать, что эти мотивы исповедальны: герой предстает неотделимым от автора (слова «несколько месяцев тюрьмы», «вся Москва», «Симонов монастырь» [Герцен, 1954, с. 81] отсылают к биографии Герцена: к его аресту, пребыванию в Крутицких казармах, ожиданию ссылки), что соотносится с традициями лирики, согласно которым лирический герой и автор всегда выступают «нераздельно» и «неслиянно» [Бройтман, 2008, с. 114]. Примечательно, что писатель тогда же, в 1830-е гг., так сформулировал один из ведущих принципов своей поэтики: «...хочу в каждом сочинении моем видеть отдельную часть жизни души моей...» [Герцен, 1961, с. 76]. Он осуществлял его и в «Легенде».

Во второй части «Легенды» вместо лирического субъекта появляется нарратор. Однако и здесь житийная топика разрушается: происходит полная романизация сюжета.

Житию издавна присуще романное начало, правда, оно составляло не более чем побочный элемент сюжета. Так, И. В. Силантьев выделяет в древнерусских житиях сочетание двух типов сюжета: романного и собственно агиографического. Сюжет жития св. Феодоры он соотносит с традициями эллинистического романа, повествующего о несчастливой судьбе человека. По мнению исследователя, в житии св. Феодоры романную линию реализует муж подвижницы, который восемь лет «день и ночь сетовал» в поисках жены [Ростовский, 2010, с. 263] [Силантьев, 1994, с. 13–14].

Между тем, в житии св. Феодоры романная сюжетная линия едва намечена. После того, как, несмотря на указание Ангела во сне, герой не узнал своей жены, Ангел является ему во второй раз, разъяснив, кто же был перед ним. Муж, читаем в житии, «поняв, что видел жену свою, но не узнал её, благодарил Бога, что жена его жива и служит Богу; надеялся он и сам спастись молитвами Ее» [Ростовский, 2010, с. 264]. Смирение и покаяние как христианские добродетели свидетельствуют уже не о романной линии с сюжетными коллизиями частной жизни, а о житийной, раскрывающейся через мотив служения Богу. В отличие от древнерусского жития, в герценовской «Легенде» житийная сюжетная линия нивелирована; романная, соответственно, усилена — за счет психологизма. Писатель подчеркивает, например, что «отчаянный» муж-александриец «второй раз теряя свою жену, тихими шагами побрел домой» [Герцен, 1954, с. 97], так и не узнав её.

Сложилась научная традиция рассматривать герценовскую «Легенду» через призму совмещения житийной и романной сюжетных линий [Климова, 2010, с. 33–37; Петухова, Козлов, 2013, с. 118–121]. Однако мы считаем, что сюжет «Легенды» романизируется полностью. Во-первых, в нем исключены важные для агиографического жанра чудеса (в житии св. Феодоры они были описаны: усмирение дикого зверя, духовный поединок с бесом [см. подр.: Руди, 2006, с. 483]. и др.). Во-вторых, показан путь не человека к Богу, а человека к человеку (Герцен уделяет большое внимание взаимоотношениям игумена и Феодора, Феодоры и её мужа), наконец, говоря словами самого автора «Легенды», показан путь человека к «Идее» [Герцен, 1954, с. 90], к поиску Божественного в самом себе. Активно развивается личностное начало героя, что было очень любимо молодым Герценом и что характерно для романа. Так, дополнительно прорабатывается сюжетная линия игумена монастыря. В житии у него нет биографии, не изображены его духовные искания (его вера непоколебима).

Герцен по-своему трактует образ игумена, вкладывая в него романтические, близкие ему самому идеалы: реализуются мотив одиночества («узы родства никогда не были ему известны» [Герцен, 1954, с. 89]) и принцип сильной личности: «чувствительной и возвышенной натуры», по словам писателя [Герцен, 1954, с. 89]. Так, уйдя в пустыню (такой поступок в агиографии — символ смерти для мирской жизни [Руди, 2006, с. 464–465]), герой все-таки возвращается на родину для «распространения слова Божия», как говорится в произведении, то есть, по Герцену, «для развития идеи» [Герцен, 1954, с. 90].

Так отражаются философские взгляды молодого писателя, для которого «в духе немецкого идеализма», а не христианского богословия, Бог — «абсолют», а изображённая природа и человек — «процесс материального саморазвёртывания абсолюта и его “идеи”» [Фреде, 2001, с. 162–163]. Симптоматичны и отеческие чувства герценовского игумена к Феодору, передающиеся через внутреннюю речь: «Но как добр, как восторжен он был сначала и все семь лет! Я его любил, как сына, более, нежели, как сына <...>» [Герцен, 1954, с. 104]. В житии же игумен

лишён черт психологизма (характерно отсутствие его внутренних монологов, использование им бранной лексемы «окаянный» по отношению к иноку, преступившему Закон Божий). Переживания человека не есть главный объект изображения в агиографии.

Отметим, что в портрете воспитанника игумена — герценовского Феодора — выражались не столько смирение и покаяние, спутники истинно христианского подвига, сколько романтическая экзальтация: «восторженно-религиозный» взор, «горячие слёзы раскаяния», «светлое и вдохновенное лицо» [Герцен, 1954, с. 85–86, с. 102]. Тем же принципам изображения подчинен и герценовский образ Феодоры. Писатель сравнивает ее «сильную» и «пламенную» молитву — с «потоком каленого металла, бросаемого из огнедышащего жерла к небу» [Герцен, 1954, с. 86], что гиперболизирует искренность духовных страданий героини, даже доводит их до фанатизма. В житии же муки св. Феодоры описаны в более сдержанном тоне: «сожалея и плача о содеянном, Феодора старалась хоть немного успокоить себя» [Ростовский, 2010, с. 259]. Однако вложенные Герценом в образ Феодоры мечтательность, страстность, огонь души противоречат житийному канону святости. Характерно, что даже в номинации Феодоры в «Легенде» нет атрибутивных для жития слов «святая», «блаженная». Её образ секуляризируется, и становится близким читателю, но противоречит агиографической традиции, для которой характерен, напротив, мотив исключительности подвижника.

Симптоматично, что если в житии св. Феодора обретает прощение при жизни, то конфликт пламенной души герценовской Феодоры с окружающим миром остается неразрешимым. Писатель показал нелегкую судьбу сильной (не святой) личности, столкнувшейся с «холодом окружающей действительности» [Герцен, 1954, с. 89]. Справедливо наблюдение прот. Георгия Флоровского, что Герцену в 1830-е гг. была присуща «романтическая религиозность», «заступавшая место религии» [Флоровский, 1998, с. 401].

Во второй части «Легенды», на наш взгляд, имеет место не только романизация, но и драматизация сюжета, тоже уводящая от житийной традиции. Писатель использует приём умолчания, создающий эффект интриги, перипетии. Так, во II главе перед нами предстаёт не Феодора, а юноша, о биографии которого ничего неизвестно. В житии книжник, наоборот, сообщал о «метаморфозе» святой уже в завязке — перед уходом в монастырь. После изгнания Феодоры из обители, описанного в VI главе «Легенды», художественное время прерывается, что усиливает динамизм повествования, создаёт эмоциональную напряженность и тем самым предвосхищает развязку в VII главе, где писатель развенчивает мотив переодевания: герои узнают, увидев «женские перси» [Герцен, 1954, с. 106], что под обликом юноши скрывалась Феодора. В житиях повествование, наоборот, ведётся линейно, что соответствует традициям сюжетного построения средневекового периода и реализует христианский постулат о «текучести», непрерывности времени, то есть о вечности бытия.

В финале «Легенды» достигается эффект, близкий к эффекту катарсиса в античной трагедии: «Старик залился слезами и склонил голову свою к покойнице. Небесная улыбка видна была на холодных устах, которые, казалось, хотели открыться ещё раз для того, чтобы сказать игумену: “Я прощаю тебя”» [Герцен, 1954, с. 106]. Писатель показывает будто оживающее тело Феодоры, ее обожествлённые черты лица, — делая это, очевидно, для того, чтобы разрешить внутренний конфликт других героев: игумена, потерявшего воспитанника, близкого ему по духу; отчаянного мужа-александрийца, так и не обретшего свою любимую жену. Однако человека, главной героини, на земле уже нет — каждый остаётся один на один с думами о былом.

Таким образом, обратившись к житию св. Феодоры, Герцен в «Легенде» разрушает житийную топику на уровне сюжета, мотивов, образов, манеры повествования; переосмысляет жанровую природу текста, представляя в этом произведении, которое принято достаточно условно называть повестью, образец жанрово-родового синтеза. Он делает это в дискурсе романтизма, которым сам живет в 1830-е гг., подобно тому как древнерусские книжники, создавая жития, жили выраженными в них христианскими постулатами. Смелый эксперимент молодого Герцена не умаляет достоинств созданного произведения, а поднимает его на новый уровень художественности и отражает диалог писателя с духовной традицией прошлого: её переосмысление — в эстетическом и семантическом плане — в контексте современности.

Литература

1. Бройтман С. Н. Лирический субъект // Н. Д. Тамарченко (ред.). Поэтика: слов. актуал. терминов и понятий. М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. С. 114.
2. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 1. Москва: Наука, 1954. 540 с.
3. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 21. Москва: Изд-во АН СССР, 1961, 639 с.
4. Каравашкин А. В. Легенда // Н. Д. Тамарченко (ред.). Поэтика: слов. актуал. терминов и понятий. Москва: Изд-во Кулагиной, Intrada, 2008. С. 107–108.
5. Климова М. Н. Пересказы православных житий в русской литературе первой половины XIX века («Легенда» А. И. Герцена и «Мария Египетская» И. С. Аксакова) // Климова М. Н. От протопопа Аввакума до Феодора Абрамова: Жития «грешных святых» в русской литературе. Москва: Индрик, 2010. С. 47–62.
6. Петухова Е. А., Козлов А. Е. Повесть А. И. Герцена «Легенда»: сюжет, повествование, интертекст // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 117–127.
7. Ростовский Д. Житие и подвиги преподобной матери нашей Феодоры, подвизавшейся в мужском образе // Д. Ростовский Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней святого Димитрия Ростовского. Книга первая. Сентябрь. Москва: Ковчег, 2010. С. 257–277.
8. Руди Т. Р. О композиции и топике житий преподобных. В кн.: Труды Отдела древнерусской литературы. Т. 57. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2006. С. 431–501.
9. Силантьев И. В. Сюжет как фактор жанрообразования в процессе генезиса романа (на материале древнерусской литературы). Автореферат диссертации на соискание степени ученой кандидата филологических наук. МГУ им. М. В. Ломоносова, М.,1994.
10. Флоровский Г. В., прот. Искания молодого Герцена // Из прошлого русской мысли. Москва: Аргаф, 1998. С. 358–401.
11. Фреде В. История коллективного разочарования: дружба, нравственность и религиозность в дружеском кругу А. И. Герцена — Н. П. Огарёва 1830–1840-х гг. (Пер. с англ. С. Силаковой) // Новое литературное обозрение. 2001. 3. № 49. С. 159–190.

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

Diana I. Levchenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук
journalmural19@gmail.com

УДК 161.1

Путешествие в грешную землю в древнерусской литературе («Житие Стефана Пермского», «Хождение за три моря» А. Никитина, «Житие» протопопа Аввакума)

Аннотация. Изучается мотив путешествия в грешные земли в древнерусских памятниках литературы. Для анализа выбраны тексты, различные по жанру, структуре, характеру повествования, принадлежащие к разным эпохам. Но в каждом из них изображено путешествие в грешную землю. В трех сочинениях основу сюжета составляет архетипический мотив пути, актуализируются представления о «своем» и «чужом», центре и периферии, сакральном и профанном.

Ключевые слова: древнерусская литература, жанр хождения, мотив путешествия, «Житие Стефана Пермского», «Хождение за три моря» А. Никитина, «Житие» протопопа Аввакума.

The motif of a journey to the sinful land in ancient Russian literature

Abstract. The article reports the results of the study on the motif of traveling to sinful lands in seminal works of ancient Russian literature. The evidence is taken from 'The Life of Stephen of Perm', A. Nikitin's 'A Journey Beyond the Three Seas,' and 'The Life of Archpriest Avvakum Written by Himself'. The three texts are different in genre, structure, and character of the narrative. They also belong to different eras. However, each of them depicts a journey to a sinful land. The three plots are based on the archetypal motif of the path. They actualize the archetypal ideas about one's own and someone else's path, center and periphery, the sacred and the profane.

Keywords: old Russian literature, walking as a genre, motif of a journey, The Life of Stephen of Perm, A Journey Beyond the Three Seas, The Life of Archpriest Avvakum Written by Himself.

Один из ведущих мотивов древнерусской литературы — мотив пути. Он реализуется в житиях как уход подвижника из мира в отшельничество или монастырь; в хождениях — как паломничество к святым местам. Как показали исследования, лишь с XV столетия расширяется география и меняются цели хождений. Последние отныне могут совершаться не к святым местам, а на Запад или на неправославный Восток. Так, тверской купец XV в. Афанасий Никитин посетил Индию с торговыми целями. Немногим ранее, в XIV в., иеромонах Стефан, будущий епископ, отправился в Пермскую землю с миссионерской целью. Наконец, в XVII в., прошедшем под знаком секуляризации, протопоп Аввакум создал новаторское автобиографическое «Житие», где большое внимание уделил своей ссылке в Сибирь, во-первых, тоже по большей части неправославную, во-вторых, ставшую лично для него местом страданий, «адом». Сочинения различны по жанру (текст Афанасия Никитина — хождение, два другие памятника — жития) и характеру повествования (если в «Житии Стефана Пермского» о нем повествует Епифаний Премудрый, то Афанасий Никитин и протопоп Аввакум пишут о себе), созданы в разные эпохи. Но в каждом из них основу сюжета составляет хождение в «грешную» землю и в целом мотив пути, теснейшим образом связанный с архетипическими представлениями о «своем» и «чужом».

В древнерусской культуре пространство делилось на «свое» и «чужое»: одни земли воспринимались как чистые, праведные, другие же как грешные. «Свой» мир понимался как культурный, находящийся под покровительством Бога. «Чужой» же всегда имел отрицательную коннотацию и абсолютно противоположную «своему» пространству норму — чужаки порочны, безнравственны. Рассуждая о понятии географического пространства, Ю. М. Лотман отметил особенность перенесения религиозно-моральных представлений на другие земли: «Движение в географическом пространстве становится перемещением по вертикальной шкале религиозно-нравственных ценностей, верхняя ступень которой находится на небе, а нижняя — в аду» [Лотман, 1999, с. 239]. В этом контексте характерно, что Афанасий Никитин с самого начала называет свое сочинение «грешным хождением»: «…грѣшьное <…> хоженіе за трі моря…» [Хожение за три моря Афанасия Никитина, 1958, с. 11]. Б. А. Успенский предположил, что в этих словах представлено не столько традиционное для древнерусской литературы самоуничижение автора, сколько содержательное указание на «перевернутый» характер данного хождения, на греховность места, в которое отправился купец [Успенский, 1996, с. 265].

В древнерусской литературе было принято связывать представление о «чужом» пространстве с иноверием. Епифаний Премудрый множество раз указывает на «грешность» Пермской земли, куда отправляется герой его «Жития», святой Стефан: «…земля Пермьская осталася в первой прельсти идольстѣй, не просвещена сущи святым крещением, не научена сущи вѣре христианьстѣй» [Слово о житии <…> святого отца нашего Стефана...]. Он подчеркивает, что это место, где не знают Христа и, следовательно, находятся во власти дьявола, пребывают в заблуждении и творят грех. Соответственно, пространство само по себе онтологически нейтральное — это человек его «наполняет», злом или добром, грехом или святостью. Сходным образом «чужие» земли изображаются в «Житии» Аввакума. Рассказывая, как патриархи Чудова монастыря обвиняли его, убежденного старообрядца, в упрямстве, что он не крестится тремя перстами, как «сербы и албанасы» [Житие протопопа Аввакума, 1979, с. 59], протопоп раскрывает свое отношение к «падшим», по его мнению, землям: «Рим давно упал и лежит не невсклон-

но, и ляхи с ним же погибли, до конца враги быша християном» [там же]. Несмотря на то, что все перечисленные народы — христиане, Аввакум упрекает их в греховности, так как они, на его взгляд, отошли от преданий Святых Отцов, совершили неправедный поступок, тем самым стали «чужими».

В каждом из текстов героев ждут испытания в «грешной» земле. Попадая в Пермскую землю, святой Стефан много раз терпит зло со стороны зырян, которые бьют его, ругают и даже однажды, как сказано в тексте, «… смерть ему нанести хотяще…» [Слово о житии <…> святого отца нашего Стефана...]. Несмотря на гнет «грешных» пермяков, поклоняющихся языческим богам, святой Стефан не отступается и продолжает проповедовать Христа, «наставляя их на стезю правую» [Слово о житии <…> святого отца нашего Стефана...]. Первое время пространство остается для него «чужим», так как пермяки все еще поклоняются идолам. Но святой постепенно его «осваивает». Он строит церковь в Усть-Выме и затем все больше храмов для зырян, разрушает идолов и посрамляет волхва. Меняется отношение миссионера к зырянам — он их полюбил христианской любовью. Таким образом языческий народ перестает быть для Стефана Пермского «чужим», и Пермская земля становится для него «своей». Так святой окончательно одерживает победу над язычеством, искореняя его. Некогда «грешное» пространство стало для героя «Жития» пространством испытания веры и духовно-нравственной стойкости, где он совершил подвиг во имя Христа, проповедал христианское учение как словом, так и делом.

Не менее трудно пришлось на «грешной» земле протопопу Аввакуму. Одним из основных испытаний в его жизни стала ссылка в Сибирь за нежелание принять реформу Церкви. Аввакума прикомандировали в качестве священника к отряду Пашкова, который воспринимается протопопом как «мучитель», влекущий его в «грешную» землю, в ад — в Сибирь. «Чужое» становится лейтмотивом в изображении Аввакумом сибирской ссылки. Более того, он создает образ инфернального пространства, ада — где холодно, одиноко и трудно, откуда самостоятельно не выбраться, где нет Церкви и Бога [см. подр.: Бубнов, 2022, с. 18–36]. Аввакум, подобно Стефану Пермскому, стремится «освоить» «чужое» пространство, распространяя свет истинной веры. Так, когда к нему привели «баб бешеных», он исцелил их Исповедью и Причащением, и «бабы о Христе целоумны и здравы стали» [Житие протопопа Аввакума, 1979, с. 37]. Протопоп исцеляет духовно больных, усмиряет гневных. Он принес в ад свет Христов, вследствие чего ад перестает быть адом и для него самого, и для находящихся рядом с ним людей. Аввакум надеется так же преуспеть и на территории всей Русской земли. Он изображает ее тоже как ад, ведь она переживает Раскол, церковную Реформу. Святая Русь перестала быть для него таковой из-за прихода к власти патриарха Никона: «До Никона-отступника в нашей Росии у благочестивых князей и царей все было православие чисто и непорочно и церковь мятежна» [Житие протопопа Аввакума, 1979, с. 59]. Итак, если Стефан Пермский на протяжении сюжета «Жития» приобретал «свое» пространство в «чужой» земле, то Аввакум теряет единомышленников, и «своя» праведная земля становится, в его восприятии, «чужой». Особенность трактовки мотива пути в его «Житии» состоит в том, что это было «путешествие» из «грешной» земли — в «грешную» же землю.

В отличие от протопопа Аввакума и святого Стефана, купец Афанасий Никитин в первое время по прибытии в Индию мало акцентировал религиозные смыслы. Его по большей части удивляет различие климата, культуры и мировоззрения. Оставаясь в положении наблюдателя, не причастного Индии, Афанасий Никитин старается относиться к ней и ее аборигенам терпимо. Но с течением времени ему это все меньше удается. Как и Стефан Пермский и Аввакум, он воспринимал «чужое» пространство как находящееся во власти зла, греха, потому что не во власти Бога: «…а добровтра а у них нѣтъ, а сорома не знаютъ» [Хожение за три моря Афанасия Никитина, 1958, с. 19]). Итак, это образ ада, с его характерной символикой, который начал «претендовать» на путешественника. С течением времени местные жители стали стараться сделать Афанасия Никитина «своим», то есть приобщить его к мусульманству, что для него было неприемлемо. Он переживает то, что сохранил верность Христу, как духовную победу. Но не полную. Оказавшись в «чужом», грешном пространстве, всеми силами стараясь не ассимилироваться с ним, он не в состоянии его «освоить», как это сделали святой Стефан и Аввакум. Но и «чужим» оно не могло оставаться на протяжении тех нескольких лет, которые он

в нем прожил. Не в полной мере «чужое», но и не «свое», оно стало для Афанасия Никитина как бы никаким, пустым. Пребывая в нем, купец пребывал в «небытии». Он очень страдает, что не соблюдает православных постов и не знает, когда Пасха. Тревожными симптомами приближающейся духовной смерти Афанасия Никитина стали непроизвольные проявления его «неправильного» поведения в «чужой» земле: он стал использовать иностранные слова, отсчитывать время, ориентируясь на мусульманские праздники, молиться по Корану. Он осознал, что долее не может находиться в Индии в положении путешественника, а становиться ее жителем не хочет, и решает вернуться на Святую Русь. Претерпев множество трудностей в пути, умирает, не добравшись до дома.

Святой Стефан просветил Пермскую землю и вошел в ее историю и в историю Церкви как святитель, епископ, просветитель зырян. Протопоп Аввакум погиб за веру и почитается старообрядцами как святой мученик. Тверской купец Афанасий Никитин открыл своим современникам глаза на Индию, сообщив о ней первое полное доподлинное свидетельство; «Хождение» стало главным итогом его жизни, его увековечило. Все три произведения оставили заметный след в культуре, в том числе в плане освещения темы «чужой», «грешной» земли. С одной стороны, впитав в себя архетипические представления, они, с другой, и поддерживали, и одновременно корректировали, развивали их, готовя последующие эпохи в истории русской литературы.

Литература

1. Адрианова-Перетц В. П. (отв. ред.). Хожение за три моря Афанасия Никитина. Москва; Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 283 с.
2. Бубнов Н. Ю. «Слово о полку Игореве» и «Житие» Протопопа Аввакума (Третий путь — языческая магия и христианское чудо) // Н. В. Колпакова (ред.). Наука и библиотека: сборник начных трудов. Вып. 5. Санкт-Петербург: БАН, 2022. С. 18–36.
3. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1979. 368 с.
4. Лотман Ю. М. О понятии географического пространства в русских средневековых текстах // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. Москва: Языки русской культуры, 1999. С. 239–249.
5. Слово о житии и учении святого отца нашего Стефана, бывшаго в Перми епископа. URL: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=10091 (дата обращения: 31.03.2023).
6. Успенский Б. А. Дуалистический характер русской средневековой культуры (на материале «Хождения за три моря» Афанасия Никитина) // Успенский Б. А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. Москва: Гнозис, 1994. С. 254–297.

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

Darya Yu. Mishenkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук
mishenkovadarya@mail.ru

УДК 821.161.1

Мотив сна в «Дневнике» В. К. Кюхельбекера

Аннотация. Изучается «Дневник» В. К. Кюхельбекера. На примере сквозного мотива сна рассматривается процесс смыслового обогащения романтических мотивов в творчестве поэта. Этому способствуют жанровые особенности дневника: интертекстуальность, усиление эмоционального фона произведения за счет связи прозаических и стихотворных записей.

Диалогизация и поляризация мотива сна в общем плане произведения указывает на выход Кюхельбекера за пределы романтического монологизма.
Ключевые слова: В. К. Кюхельбекер, «Дневник», мотив сна, смысловое обогащение, жанровое своеобразие.

The Diary by V. K. Küchelbeker: The motif of dream

Abstract. This article discusses V. K. Küchelbeker's 'The Diary'. Küchelbeker's literary oeuvre is characterised by romantic motifs. The article investigates how his scope of romantic motifs gets semantically enriched though the unifying motif of dream. The enrichment is facilitated by the genre specifics of a diary, i.e., intertextuality and emotionality. The latter is enhanced through the combination of prose and poetic lines. The motif of dream in Küchelbeker's work is marked by dialogization and polarization. This indicates that Küchelbeker goes beyond the limits of romantic monologism.
Keywords: V. K. Küchelbeker, The Diary, motif of dream, semantic enrichment, genre specifics.

Специфика творчества декабристов после 1825 года во многом определялась его тесной взаимосвязанностью с духовно-нравственными исканиями поэтов в последекабрьский период. Общей чертой этой лирики, имевшей преимущественно религиозную направленность, исследователи считают исповедальность. Тем более ярко она выразилась под пером В. К. Кюхельбекера, который, находясь после восстания декабристов в тюремном заключении, вел «Дневник» (1831–1845), куда включал свои поэтические произведения, выступавшие продолжением его собственно дневниковой рефлексии.

Ж. Х. Салханова и А. С. Утебекова выделили такие общие особенности писательских дневников, как: повышение напряженности эмоционального фона произведения за счет совмещения прозаических и стихотворных записей, открытая интертекстуальность (в широком понимании), а также структурообразующая роль темы творчества. Представляется, что эти особенности, проявляясь в «Дневнике» Кюхельбекера, усиливают исповедальную направленность его художественного целого.

Размышления о вопросах веры неразрывно связаны у Кюхельбекера с осмыслением природы и назначения собственного поэтического дара. Рецепция того и другого выражается в сквозных мотивах «Дневника», один из которых — мотив сна.

Данный мотив в мировой культуре является полисемантичным. Христианская трактовка феномена сна преломилась во взглядах поэта, но допустимо говорить лишь о наличии определенных параллелей, а не прямых соответствий: по справедливому замечанию А. В. Архиповой, «религиозное чувство в той или иной степени пронизывает все творчество Кюхельбекера тюремного периода» [Архипова, 1994, с. 196], однако «чувство это отнюдь не становится ортодоксально церковным» [там же].

Чрезвычайно значимым представляется то, как мотив сна раскрывается в записи «Дневника» от 5 января 1832: «Замечу странный сон, который я видел поутру <...> мне снилось, что я должен был представлять в "Венециянском мавре" роль Отелло <...> занавесь должна была подняться, и вдруг я вспомнил, что вовсе не знаю и не твердил своей роли» [Кюхельбекер, 1979, с. 79]. Упоминание трагедии Шекспира позволяет провести ассоциативную параллель между сном поэта и определяющей для шекспировской поэтики моделью бытия «мир — театр, люди в нем — актеры», что придает предметному плану сюжета сна универсальное философское значение. Кюхельбекер очень высоко ценил Шекспира, считал его своим авторитетнейшим литературным предшественником наряду с Гомером и Гете. Более того, по замечанию Ю. Д. Левина, «Кюхельбекер начинает воспринимать Шекспира как близкого, чуть ли не родного человека <…> события своей жизни он зачастую воспринимал преломленными сквозь призму шекспировских образов» [Левин, 1988, с. 65]. Следовательно, отсылка к трагедии Шекспира в «Дневнике» может быть рассмотрена как привлечение его автором великого драматурга в роли «собеседника» в философско-творческом диалоге — диалоге о жизненном пути человека на земле и в вечности.

Предметный образ занавеса в сновидении поэта обнаруживает символический план. Мотив сна в «Дневнике» соединяется с романтическим мотивом завесы. А. В. Петров обратил внима-

ние на то, что образ завесы в новогодних стихотворениях «Дневника» возникает в результате соединения «религиозного пафоса и напряженно-личного „переживания“ времени» [Петров, 2018, с. 199] и трактуется тремя различными способами: образ завесы «одновременно и наглядно-чувственный, и психологический (передающий самоощущение Кюхельбекера), и символический (выражающий его представление о Судьбе и Времени / Вечности)» [там же]. «Пограничный» характер образа завесы, в свою очередь, актуализирует в сюжете мотив двоемирия и может быть истолкован следующим образом: завеса — проводник духовного инобытия на земле, и, приоткрывая для человека это тайное содержание, она позволяет ему познать себя, свою душу.

Таким образом, сон о невыученной роли являет универсальную лирико-философскую ситуацию: человек в переломный момент своего духовного пути, перед завесой. В этом можно увидеть метафору Высшего Суда, который застает человека внезапно, чтобы определить дальнейший путь его души. Исход такой ситуации может быть двояким, и незнание исхода сопряжено для «испытуемого» с чувством тревоги, неготовности дать ответ Богу о прожитой жизни.

Намечается параллель с христианским толкованием феномена сна, согласно которому духовные сны являются «людям, стремящимся к очищению своих душевных качеств» [Пестов]. Стихотворение Кюхельбекера, помещенное в дневниковой записи от 6 января, раскрывает возможный исход ситуации «перед завесой», осуществляемый в направлении духовного роста и очищения: «Погаснул день; склонился мир к покою: / Открыли небеса / В бесчисленных светилах надо мною / Господни чудеса» [Кюхельбекер, 1979, с. 79]. Пограничное время суток, вечер, продолжает развивать намеченный в предшествующей записи мотив двоемирия, а «Господни чудеса» [там же], открывшиеся взору лирического героя, представляют перспективу за «занавесью». Герой переживает отрешение от земных тревог и страстей («И шум и суету прервать земную / Повелевает сну» [Кюхельбекер, 1979, с. 80]). Движение лирического сюжета как бы сужает фокус обзора: от познания универсальных высших законов бытия герой Кюхельбекера переходит к самораскрытию — определяет важнейшие для своей душевной жизни ориентиры («Омой купелию Христовой крови / Меня от всех грехов! / Не отлучи к Тебе, Отец, любови, / Будь вождь мой и покров» [Кюхельбекер, 1979, с. 81]).

В «Дневнике» мотив сна связан не только с темой веры, но и с темой творчества. Так как сон — сакральное пространство, приоткрывающее человеку некое тайное знание о законах мироздания и о самом себе, то для поэта сон может стать проводником истинного знания о назначении и природе его творчества. В данном отношении важна запись от 13 мая 1834: «Сегодня во сне пришла мне мысль, которая показалась мне, когда проснулся, и глубокою, и новою <...> говорил я с кем-то о Слове Божием и доказывал, что им не должно заниматься для одного препровождения времени, а чтоб доказать это, употребил я следующее сравнение: мне здесь на земле всего дороже матушка и (тут назвал я двух или трех лучших друзей моих), не было ли бы каким-то святотатством, если бы я стал напевать имена их <…> только для того, чтоб убить как-нибудь время?» [Кюхельбекер, 1979, с. 309]. Мысль о напевании имен близких должна быть воспринята в целостном контексте «Дневника». Таким контекстом в данном случае выступают множество включенных в «Дневник» стихотворений-посланий близким Кюхельбекера, а также устойчивая взаимосвязь лексем «поэзия» и «песня» в прозаических и стихотворных записях произведения. Сравнение, имеющее место в записи о сне, демонстрирует, что религиозная тема (причастная духовной сфере) и семейная (волнующая поэта «здесь на земле» [там же]) в ценностной и художественной системе Кюхельбекера обнаруживают одинаковую значимость, уравненные и гармонизированные всеобъемлющим чувством любви.

Стихотворение «Любовь» от 24 марта 1833 отражает несостоятельность как религиозной, так и творческой стороны жизни поэта без любви. Осуществляется резкое снижение образа поэтического песнопенья: «Без любви оживляющей / Я только звенящий кимвал, / Тот звук, что под дланью играющей / Трепещущий бубен издал» [Кюхельбекер, 1979, с. 240]. Кюхельбекер дает поэтическое переложение слов Апостола Павла из «Первого послания к Коринфянам», тем самым смысл понятия любви уточняется: поэт говорит о любви к ближнему, в основе которой — любовь к Богу. Вновь актуализируется ситуация «человек перед завесой», а шире — «человек перед Богом и Его Судом»: «Но если влеком не любовию, / Пред Господом он — ничего» [там же].

Наличие или отсутствие любви поляризует мотив сна, меняет его «знак» на противоположный. Второй возможный исход ситуации «перед завесой, перед Судом» показан в стихотворении

от 30 ноября 1842: «Почему ж не может / Не мыслить, не любить душа моя? <...> Но перед тем меня прельщал безумный сон, / И чуть не умертвило пробужденье!» [Кюхельбекер, 1979, с. 412]. Наказание свыше трактуется здесь однозначно — как смерть, более того, сама казнящая инстанция десакрализуется. Таким образом, мотив сна, закрепленный в романтической традиции, осложняется с помощью диалогизации повествования в общем плане «Дневника». В стихотворениях разных временных периодов сон раскрывается и как источник откровения, и как губительное наваждение. Благодаря связанным у Кюхельбекера с мотивом сна темам (любви, веры, жизненного пути) этот внутренний диалог обретает предельную значимость для его мироощущения, менявшегося на нелинейном пути духовных исканий в ситуации заключения и изгнания. Извлеченная из сна о невыученной роли метафора «актер перед занавесом — человек перед высшим Судом», конечно, находит яркое воплощение в размышлениях поэта о своей грядущей участи: «Вот и половина моего срока кончилась <...> Доживу ли я до конца этого срока? Сократится ли он царскою милостию? <...> даждь же мне, Боже мой, мудрость сию! <...> Однако же, если Тебе угодно послать мне еще новые искушения, да будет Воля Твоя!» [Кюхельбекер, 1979, с. 278–279]. Из-за высокой остроты переживаний такие размышления в «Дневнике» представлены не однотонально. Они также поляризуются и раскрываются с противоположным «знаком», что отражает напряженность и проблематичность осуществлявшегося в поэте борения на пути к Истине: «Еще прибавился мне год / К годам унылого страданья; / Гляжу на их тяжелый ход, / Не ропща, но без упованья» [Кюхельбекер, 1979, с. 430].

Смысловое расширение устойчивого романтического мотива сна за счет его психологической конкретизации означало преодоление монологизма романтического мышления.

Литература

1. Архипова А. В. Религиозные мотивы в поэзии декабристов. Христианство и русская литература. Санкт-Петербург: Наука, 1994. С. 185–208.
2. Кюхельбекер В. К. Путешествие. Дневник. Статьи. Ленинград: Наука, 1979. 787 с.
3. Левин Ю. Д. Шекспир и русская литература XIX века. Леннград: Наука, 1988. 326 с.
4. Пестов Н. Е. О характере сновидений. Азбука веры. URL: https://azbyka.ru/o-snovideniyax-kak-xristianin-dolzhen-otnositsya-k-snovideniam (дата обращения: 06.03.2023).
5. Петров А. В. Новогодние стихи В. К. Кюхельбекера: между царем, Богом и «пограничными ситуациями» // Филология и культура. 2018. № 2. С. 196–201.
6. Салханова Ж. Х., Утебекова А. С. Дневник как литературный жанр // Неофилология. 2020. Т. 6 (№ 22). С. 368–375.

Сивокина Дарья Дмитриевна
Омский государственный педагогический университет
Омск, Россия

Daria D. Sivokina
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
Научный руководитель: Э. И. Коптева, д-р филол. наук
d.sivokina@st.omgpu.ru

УДК 82–3

Элементы исповедального повествования в произведении М. Петросян «Дом, в котором...»

Аннотация. Рассматриваются элементы исповедального повествования в произведении М. Петросян «Дом, в котором...». Исповедь персонажа по кличке Македонский наследует структуру христианской исповеди-покаяния.

Ключевые слова: М. Петросян, «Дом, в котором...», исповедь, грех, раскаянье.

Elements of confessional narration in M. Petrosyan's 'The Grey House'

Abstract. This article discusses the elements of confessional narration in M. Petrosyan's work 'The Grey House'. The confession of a character named Alexander inherits the structure of a Christian confession and repentance.

Keywords: M. Petrosyan, The Grey House, confession, sin, repentance.

Произведение М. Петросян «Дом, в котором...» было опубликовано в 2009 г. Вопрос о его жанре является одним из самых неоднозначных. Мнение исследователей расходятся на этот счёт: произведение определяют как сетевой роман, роман, фанфик, фантастику, фэнтези, магический реализм, находят черты автобиографической прозы и дневниковых записей. По нашим наблюдениям, в разных частях текста прослеживается тяготение к разным жанрам [Сивокина, 2023, с. 38]. Целью данной статьи является рассмотрение элементов исповедального повествования в произведении Петросян «Дом, в котором...».

Литературная исповедь генетически связана с одним из семи христианских таинств — исповедью-покаянием, которая «предполагает участие трех сторон (исповедующегося грешника, священника и самого Бога) и состоит из трех последовательно осуществляемых духовных актов (раскаяния в совершении проступка, сообщения о своем грехе духовнику и наказания или воздаяния)» [Волкова, 2008, с. 85]. У истоков исповеди как жанра стоит труд Августина Блаженного. По мнению Уварова М. С., начиная с автобиографического романа Ж.-Ж. Руссо, идея исповеди «относительно секуляризируется, точнее, обретает законные права на внехристианское, недогматическое толкование» [Уваров, 1998, с. 73]. В итоге помимо православной традиции «существует целый пласт «расширительных» трактовок исповеди в творчестве крупнейших русских писателей XIX–XX веков (А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой, А. Блок, А. Белый, Н. А. Бердяев и мн. др.). Часто на русской почве исповедальное слово приобретает синтетическую форму взаимосвязи опыта повседневности с опытом философско-религиозным (Н. В. Гоголь, П. А. Флоренский, А. Ф. Лосев, Л. И. Шестов, В. В. Розанов и др.)» [Уваров, 1998, с. 10]. Таким образом, литературная исповедь продолжает устную христианскую традицию, одновременно вырабатывая собственную жанровую форму.

В «Дом, в котором...» элементы исповедального повествования содержат две главы: «Исповедь красного дракона» во второй и «Сфинкс» в третьей книгах. Повествование в них построено вокруг истории персонажа по кличке Македонский.

От 1-го лица в «Исповеди красного дракона» Македонский рассказывает о себе. При этом в отрывке представлена не просто автобиография, в которой описана жизнь героя во внешнем мире, а именно «биография» души, где сделан акцент на внутреннем мире персонажа, его оценке собственных действий и поступков, совершённых в прошлом.

Началом главы является цитата дедушки Македонского: *«За грехи надо расплачиваться»* [Петросян, 2019, Т. 2, с. 125]. Она показывает особенности мировоззрения персонажа, в котором существуют представления не только о грехе, но и об аде. Упоминание последнего встречается в упомянутом отрывке два раза: «<....> мой сумасшедший дед, который, я надеюсь, горит сейчас в аду, потому что если и правда есть на свете такое место, то оно для него и для таких, как он» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 125]; «Не знаю, буду ли я гореть в аду. Скорее да, чем нет» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 136]. Отметим, что в «основе любой «исповеди» лежит представление о том, что есть грех и что есть добродетель» [Кочеткова Н. Д., 1994, с. 249]. Так, мировоззрение Македонского отражает христианские представления о грехе и аде.

Далее Македонский рассказывает, какие решения и поступки привели его к случайному убийству персонажа по кличке Волк, которое является не первым, но осмысляется гером именно как грех. Произошло оно в результате его попытки заставить Македонского, с помощью способностей, которыми тот обладает, навредить другому персонажу — Слепому. Однако он отказывается это делать: «В самой глубине сердца я прятал свой отказ <...> и порванную цепь, на которую меня больше никто не посадит, во веки веков, аминь» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 133]. Герой ощущает свою вину из-за того, что нарушил обещание, данное Сфинксу: «"...если хочешь остаться с нами, то никогда — слышишь? — никогда никаких чудес, ни плохих, ни хороших, ни средних". Я сказал "да"» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 128]. Нарушение этого условия привело

к возможности шантажа со стороны Волка и его убийству, означало потерю дома и изгнание из стаи, чего Македонский опасается.

Персонаж пытается сам себя наказать, спрыгнув с крыши, но этого ему не удаётся сделать. Невозможность искупления греха и смерти напрямую связана с несообщением о своём поступке Сфинксу: «Человек сам может только каяться, отпускать может только другой» [Бахтин, 1986, С. 57]. Сфинкс для Македонского изначально выполняет функцию священника: «Только Сфинксу я рассказал о других домах, только он знал обо мне все» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 130]. Описываемая глава заканчивается тем, что Македонский продолжает жить в доме: «Время течет, мой грех по-прежнему на мне. Так будет всегда, пока я жив. Я ничем его не искуплю» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 136].

Если в «Исповеди красного дракона» происходит раскаянье за совершенный поступок, то последующие духовные акты свершаются в главе «Сфинкс». По реакции других персонажей, Химеры и Слепого, которые знают о преступлении Македонского, Сфинкс догадывается, что последний что-то от него скрывает. Важно, чтобы правду Сфинкс узнал именно от Македонского, на что и указывает ему Слепой: «– Я всё равно узнаю <...> — Не сомневаюсь. Но не от меня» [Петросян, 2019, Т. 3, с. 134]. Отвечая на вопросы, Македонский в итоге признаётся во всём Сфинксу: «Я рад, что рассказал тебе, Сфинкс, рад, что ты спросил. Делай теперь со мной, что хочешь. Если велишь уйти, я уйду» [Петросян, 2019, Т. 2, с. 136]. Так происходит сообщение Македонского о своём грехе и последующее прощение: «– Я тебя простил. Ты не в чем не виноват» [Петросян, 2019, Т. 3, с. 145].

Таким образом, элементами исповедального повествования в произведении М. Петросян «Дом, в котором...» является структура христианской исповеди-покаяния. Сначала происходит раскаянье персонажа по кличке Македонский за убийство в главе «Исповедь красного дракона», и позже сообщение о своём грехе и прощение в главе «Сфинкс».

Литература

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М., Бочаров С. Г. (сост.) Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. С. 9–191.
2. Волкова Т. Н. Исповедь // Тамарченко Н. Д. (ред.) Поэтика: слов. актуал. терминов и понятий. Москва: изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. С. 85–86.
3. Кочеткова Н. Д. Роль «исповеди» в раскрытии внутреннего мира «чувствительного» героя // Н. Д. Кочеткова, А. М. Панченко (ред.) Литература русского сентиментализма. Санкт-Петербург: Наука, 1994. С. 223–254.
4. Петросян М. Дом, в котором… Том 2. Москва: Лайвбук, 2019. 352 с.
5. Петросян М. Дом, в котором… Том 3. Москва: Лайвбук, 2019. 464 с.
6. Сивокина Д. Д. Особенности жанровой природы произведения М. Петросян «Дом, в котором…» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2023. Т. 17 (№ 2). С. 32–39.
7. Уваров М. С. Архитектоника исповедального слова. Санкт-Петербург: Издательство «Алетейя», 1998. 246 с.

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

Evgeniya V. Smelova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук
smelova_evgeniya05@mail.ru

УДК 82–97

Семейная тема в «Житии» протопопа Аввакума

Аннотация. Рассматривается одна из ключевых тем «Жития» протопопа Аввакума. Как показало исследование, в своём новаторском произведении Аввакум отступает от характер-

ного для древнерусской литературы канона, опуская описание детства главного героя, но при этом насыщая повествование образами духовных чад и деталями семейного быта. Семья в его тексте изображена в двух разных аспектах. Во-первых, обрисованы близкие Аввакума, автора и героя произведения: жена и дети. Во-вторых, внимание уделено его же духовной семье, духовным чадам. Рассматриваются особенности изображения семьи и дома в условиях Смуты и Церковного раскола в «Житии», написанном Аввакумом-старообрядцем в качестве проповеди. Обосновывается гипотеза о значении семьи для автора как инструмента для спасения души и достижения вечной жизни. Рассматривается лежащий в основе сюжета «Жития» мотив скитальчества, отсутствия дома как такового. Показано «бездомье» грешных героев. По концепции автора, семья того, кто не пребывает с Богом, не может быть Малой Церковью. Но лишены дома и старообрядческие семьи. На земле его, по мысли автора, нет, тем более в эпоху Смуты и Раскола Церкви; он — на Небесах, куда Аввакум и старается вести за собой читателей.

Ключевые слова: русская литература XVII в., протопоп Аввакум, «Житие протопопа Аввакума им самим написанное», житийная литература, агиографическая традиция, тема семьи, мотив бездомья.

The Family Theme in 'The Life of Archpriest Avvakum Written by Himself'

Abstract. The article explores the key themes in 'The Life of Archpriest Avvakum Written by Himself'. The study shows that the work was innovative in those days as, through omitting the description of the protagonist's childhood, Avvakum deviates from the typical ancient Russian literature canon. At the same time, he saturates the narrative with images of spiritual children and details of family life. His work explores the family themes from two perspectives. First, Avvakum's wife and children. Second, his spiritual family and spiritual children. Avvakum, the author and the protagonist, was an Old Believer. His work was written during the Time of Troubles and the Church Schism. The article focuses on some specific approaches to describing a family and home at the backdrop of these historical events. The article provides a rationale for the assumption about Avvakum's view on family as a tool for saving the soul and achieving the eternal life. It also focuses on the underlying motive of wandering and homelessness as it is. Avvakum depicts 'homelessness' of sinful characters. To him, the family of someone who is not with God cannot be a Small Church. The families of Old Believers, however, were also deprived of their homes. Thus, according to the author, there is no God on earth, especially in the Time of Troubles and Church Schism; God is in Heaven, where Avvakum is trying to guide his readers.

Keywords: 17th century Russian literature, Archpriest Avvakum, The Life of Archpriest Avvakum Written by Himself, hagiographic literature, hagiographic tradition, theme of the family, motif of homelessness.

Новаторское «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное», памятник русской литературы XVII в., было создано в сложный период, с одной стороны, перехода от Средневековья к Новому времени, с другой — в период Раскола Церкви. Созданное, главным образом, с целью проповеди старообрядческого пути, «Житие» Аввакума выступает характерным памятником эпохи и имеет признанную литературную ценность.

Отвечая основным тенденциям развития литературы в XVII в., «Житие» Аввакума сочетает традиционное и новое. Автор сохраняет часть узнаваемых жанровых черт, в отношении других смело отходит от агиографического канона.

Так, если ранее герой жития изображался личностью исключительно добродетельной, то в «Житии» Аввакума, сочетающем автора и героя в одном лице, представлен новаторский образ «святого грешника», по удачной характеристике М. Н. Климовой [Климова, 2010, с. 1].

Вопреки агиографической традиции, Аввакум отказывается даже от краткого повествования о своем детстве, опуская характерные для этой темы чудеса, традиционно в агиографии указывающие на Богоизбранность святого ребенка. Аввакум рассказывает о себе, уже отроке, лишь один факт, о том, как пришел к началу духовной жизни (потрясенный тем, что у соседа умерла скотина, осознал, что и ему предстоит умереть). Далее, пропустив значительный отрезок жизни, Аввакум сообщает, что женился по послушанию матери: «Изволила мати меня женить» [Аввакум, 2016, с. 15], и что мать выбрала ему достойную жену — христианку. Аввакум сообщает, что, молясь Пресвятой Богородице, просил у Бога «помощницу ко спасению» [там же]. Интересно, что он никаким образом больше не характеризует будущую супругу. Очевидно, смиряется и всецело доверяет свою жизнь Богу. Таким образом, создание семьи преподносится автором «Жития» как покорность Божьей воле.

С этого момента семейная тема начинает играть в «Житии» Аввакума небывало большую роль. Весь последующий жизненный путь протопопа изображается как пройденный рука об руку с женой и детьми. «Если во всей литературе того времени главным местом является монастырь, то Аввакум основное внимание уделяет семье, в которой закладываются основы нравственности и сохраняются традиции» [Хлистунова, 2008, с. 237], — справедливо замечает Н. В. Хлистунова.

Для Аввакума жена, с одной стороны, — Богом данная «помощница ко спасению», а с другой, семья — Богом данный и тоже спасительный крест, затрудняющий свободное проповедничество. Двойную роль, которую семья играла в его жизни, Аввакум раскрывает в известном эпизоде, когда сомневается, проповедовать ли ему истинную веру, ведь жена и дети его «связали», на что протопопица отвечает: «Аз тя и с детьми благословляю: дерзай проповедати слово Божие по-прежнему, а о нас не тужи…» [Аввакум, 1960, с. 87].

Своё отношение к жене — любовь и сострадание — Аввакум выражает словом «бедная»: «Протопопица бедная брела-брела…» [Аввакум, 2016, с. 52], «…жена, бедная…» [Аввакум, 2016, с. 114]. Он понимает свою ответственность перед семьёй. Протопопица и дети, в свою очередь, следуют за ним, и в этом заключается их спасение.

Образ Настасьи Марковны играет в «Житии» далеко не второстепенную роль. Она предстает из-под пера мужа как идеал христианки: жена-сподвижница, помощница, а для сторонников истинной веры — образец для подражания.

Дети чаще изображаются в «Житии» вместе с матерью, за счет чего подчеркивается единство семьи. В отношении детей, как и жены, Аввакум употребляет то же слово «бедные»: «Дети мне бедные, кручинясь, говорят…» [Аввакум, 2016, с. 111]. Несмотря на малое, на первый взгляд, внимание к ним, автор выражает к детям свою отцовскую любовь. Как заметила О. А. Туфанова, «особое, тщательно скрываемое волнение и переживания растворяются в тексте «Жития» в бытовых деталях...» [Туфанова, 2020, с. 93]. Достаточно подробно описано, например, как протопоп исцеляет детей от грыжной болезни. Говоря об отступничестве сыновей от веры, Аввакум во многом возлагает вину на жену. Он впервые, говоря о ней, прибегает к негативно окрашенному слову «баба»: «А то баба, бывало, нищих кормит, сторонних научает, как слагать персты и креститься и творить молитву, а детей своих и забыла подкрепить…» [Аввакум, 2016, с. 88–89]. Правда, это в его устах не столько осуждение, сколько искреннее сожаление, в том числе о собственном несовершенстве, о том, что они вдвоем с женой не смогли должным образом воспитать детей, за которых в ответе перед Богом, и что любимые сыновья не показали «крепость веры».

Помимо своей родной семьи Аввакум изображает и духовную: он — отец многочисленных духовных чад. По отношению к ним протопоп, с одной стороны, требователен и строг, с другой — он такой же любящий и неравнодушный отец как и в своей собственной семье. Сурово наказывает духовных чад за невоздержание и малодушие, но и прощает кающихся.

Неотделимой от темы семьи в «Житии» Аввакума выступает тема дома. Но она преподносится иначе. В то время как семья сопутствует протопопу на всём пути, — дома у героев нет. Есть скорее мечта о нем, тоска по нему. Одним из сюжетообразующих становится мотив бездомья гонимого протопопа: «подвизался в церквях, и домах, и на площадях, дорогами

и сёлами» [Аввакум, 2016, с. 16], «снова прогнали меня с того места» [Аввакум, 2016, с. 23]. Во время ссылки в Сибирь между протопопом и его женой происходит знаменитый диалог: «Долго ли муки сея, протопоп, будет?» И я говорю: “Марковна, до самыя смерти!” Она же, вздохня, отвещала: “Добро, Петрович, ино еще побредем”« [Аввакум, 2016, с. 52]. «Символическое значение этой сцены осторожно раскрыто Аввакумом только в этих последних словах сурового протопопа и его верной жены: всю жизнь они бредут и будут брести до самой смерти» [Комарович, Лихачев, 1948, с. 319], — комментировали В. Л. Комарович и Д. С. Лихачев.

Бездомье с христианской точки зрения, — изгнание Адама и Евы из Рая. Но это и пребывание вне Церкви. Отсутствие дома в «Житии» Аввакума — символ креста, который он и его близкие несут, символ страданий за веру, символ эпохи Раскола, когда покой и привычное течение жизни разрушены реформаторами Церкви. Бездомье символизирует период перемен, исканий, пути отдельного человека и всей Русской земли к Богу (по мысли, Аввакума, путь старообрядцев) или от Бога (путь никониан).

Столь же «бездомны» и другие герои «Жития». По концепции автора, семья того, кто не прибывает с Богом, не может быть Малой Церковью. Яркий пример — воевода Пашков. В его семье нет такого единства, как в семье Аввакума. С одной стороны, изображается жестокий воевода, который «мучает» и «бьёт» героя [Аввакум, 2016, с. 39], с другой — его сноха и сын, которые втайне помогают гонимому протопопу и его близким.

Итак, в «Житии» протопопа Аввакума, написанном в качестве духовной проповеди старообрядческого пути как единственно истинного, тема семьи является одной из ключевых. Она освещается в христианских традициях — трактуется как Малая Церковь. Таким образом, семья протопопа Аввакума, выступая как «помощница ко спасению», является для героя духовным домом. Примером и своей родной, и своей духовной семьи Аввакум показывает читателям идеал, который по его мысли, надо хранить и который должен составлять основу жизни. По принципу контраста обрисованы утратившие любовь и сплоченность нестарообрядческие семьи. Причину протопоп видит в том, что они не сохранили верность Христу. Вместе с тем абсолютно все семьи, изображенные в «Житии», лишены безмятежного счастья и дома, что символично. По Аввакуму, в эпоху Смуты и Церковного Раскола нет и не может быть безмятежного счастья и дома, как, впрочем, их вообще нет на земле, где человек-странник совершает путь к Богу, в Небесный Дом, куда протопоп старается вести за собой своих читателей.

Литература

1. Аввакум. Житие протопопа Аввакума // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения. Москва: Гослитиздат, 1960. С. 53–122.
2. Аввакум. Житие протопопа Аввакума: (Последняя авторская редакция): В 2 кн. Кн. 1–2. Санкт-Петербург: Пушкинский Дом, 2016. Кн. 1. 218 с.; Кн. 2. 230 с.
3. Климова М. Н. От протопопа Аввакума до Федора Абрамова: жития «грешных святых» в русской литературе. Москва: Индрик, 2010. 134 с.
4. Комарович В. Л., Лихачев Д. С. История русской литературы: в 10 т. Т. II. Ч. 2. Литература 1590-х — 1690-х гг. Москва; Ленинград: АН СССР, 1948. 441 с.
5. Туфанова О. А. «Кто ково любитъ, тотъ о томъ печется…»: мотив любви к детям в творчестве протопопа Аввакума // Вестник славянских культур. 2020. Т. 56. С. 89–100.
6. Хлистунова Н. В. Роль семьи в педагогических воззрениях протопопа Аввакума // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2007. № 17 (43). Ч. 2. Педагогика и психология, теория и методика обучения. С. 235–238.

Боброва Анастасия Игоревна
Российский государственный университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Anastasia I. Bobrova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Сергеева, д-р филол. наук
anastasjabobrova@gmail.com

УДК 81.42

Особенности лексической экспликации художественного концепта «Прошлое» в романе Е. Л. Чижова «Собиратель рая»

Аннотация. Анализируются особенности экспликации художественного концепта Прошлое как одного из ключевых компонентов концептосферы романа Е. Л. Чижова «Собиратель рая». Цель работы — моделирование ассоциативно-семантического поля, вербализующего художественный концепт, и выявление влияния особенностей лексической репрезентации на содержание концепта.

Ключевые слова: художественный текст, художественная картина мира, концептосфера, концепт, художественный концепт, ассоциативно-семантическое поле.

Lexical explication of the artistic concept ‘the past’ in E. L. Chizhov’s novel ‘The Paradise Gatherer’

Abstract. The article analyses the specifics of explication of the artistic concept ‘the past’ as one of the key components of the conceptual sphere in E. L. Chizhov’s novel ‘The Paradise Gatherer’. The aim of the work is to model a set of semantic associations that verbalize the artistic concept ‘the past’. It also aims to identify how lexical representation impacts the content of the concept.

Keywords: literary text, artistic worldview, conceptual sphere, concept, artistic concept, set of semantic associations.

Исследование отношений языка и мышления — основная задача, стоящая перед современными лингвистами, работающими в русле антропоцентрической парадигмы. Концептологические исследования в последние годы могут считаться одним из наиболее значимых направлений в российской когнитивистике [Дудова, 2014, с. 70].

Термин *концепт* используется в исследованиях разных научных направлений, что обусловливает наличие большого количества точек зрения на его сущность. Так, целесообразным, на наш взгляд, представляется разграничение собственно когнитивного и лингвокультурологического подходов к пониманию природы явления. В лингвокогнитологии концепт рассматривается в первую очередь как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона» [КСКТ, 1996, с. 90], тогда как в лингвокультурологии концепт понимается как «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов, 2001, с. 43]. В работе предпринята попытка рассмотрения концепта в рамках лингвоконцептологии, объединяющей рассмотренные подходы к пониманию сущности концепта. Следовательно, под концептом понимается «ментальное образование, присутствующее в языковом (коллективном или индивидуальном) сознании, прошедшее процесс означивания, осознаваемое языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и вербализованное лексическими единицами данного языка» [Сергеева, 2006, с. 63].

Подобная интерпретация термина предполагает выделение двух видов концептов: образований, функционирующих в языковой картине мира, т. е. в совокупности «представлений народа о действительности» [Попова, Стернин, 2003, с. 7], и в художественной картине мира, которую можно рассматривать как вторичную систему, отражающую собственную картину мира автора (об этом см. подробнее [Попова, Стернин, 2003, с. 21]). Представляется удобным в разговоре о разных видах концептов использование оппозиции терминов *концептуниверсалия* и *художественный концепт*. Под художественным концептом (далее — ХК) в таком случае понимается «общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, выражающееся в оригинальных способах вербализации на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций» [Сергеева, 2006, с. 63–64]. Исследование ХК представляется перспективным направлением, т. к. способствует углубленному изучению художественного произведения и дает возможность для исследования идиостиля автора.

Объектом исследования является ХК *Прошлое* — значимый компонент концептосферы романа Е. Л. Чижова «Собиратель рая». Выявление особенностей лексической экспликации и анализ их влияния на содержание ХК *Прошлое*, ранее не бывшие предметами лингвистического изучения, являются целью этого исследования.

ХК *Прошлое* в романе вербализуется ассоциативно-семантическим полем (далее — АСП), включающим в себя более 600 уникальных экспликаторов (лексем, словосочетаний, предложений и микроконтекстов). Представляется возможным говорить о совокупности вербализаторов как о сложной и неоднородной системе. Внутри АСП ХК можно выделить несколько смысловых центров, вокруг которых компоненты объединяются в более мелкие полевые структуры на основе семантической и ассоциативной связи. Таким образом, возможно разделение всех экспликаторов ХК по четырем пересекающимся АСП — АСП *Вещный мир*, АСП *Память*, АСП *Детство* и АСП *Молодость*.

Особая важность категории вещи для реализации авторского замысла обусловливает функционирование в тексте романа большого количества единиц, называющих и описывающих предметы. Важно отметить, что традиционное понимание вещи трансформируется в художественном тексте: предметы современности не называются вещами. Вещь в тексте — это всегда частица мира прошлого.

В АСП можно выделить две крупные группы вербализаторов — микрополя *Одежда* и *Предметы повседневной жизни*. Микрополе Одежда включает в себя в основном лексемы и словосочетания, называющие предметы гардероба прошлого: *котелок*, *сюртук*, *френч*, *цилиндр*, *шевиотовый костюм*, *туфли на манной каше*. Микрополе *Предметы повседневной жизни* эксплицируется словосочетаниями, имеющими или не имеющими указания на конкретный временной период: *грампластинка Зары Долухановой*, *набор открыток с фотографиями актеров довоенного кино и монеты исчезнувших государств*, *марки давно не существующих стран* и т. д. Связь некоторых предметов с прошлым обнаруживается лишь в контексте: «*…Кирилл помнил себя идущим по длинному темному коридору, со стен которого свисали велосипеды и громадные черные корыта*».

Вещь, будучи реликтом прошлого, оказывается способна влиять на людей и окружающее пространство: *«…Король обладал способностью незаметно для посторонних, но очевидно для своих* ***меняться с каждой новой приобретенной на рынке вещью****…»; «Правильно подобранные, они [вещи]* ***могут создать пространство, где сегодняшний день отменяется****».* Герои осознают трансформирующую силу вещей и пытаются осмыслить ее. Так, для главного героя коллекционирование становится попыткой гармонизации действительности через воссоздание мира прошлого: *«На каждой вещи из прошлого лежит отсвет рая! Я хотел* ***собрать для вас рай!****» Однако несмотря на всю привлекательность, вещи прошлого кажутся современным людям чужеродными, на что указывают следующие экспликаторы: «…собственное отражение в зеркале показалось Карандашу совершенно нелепым…», «…галстук-пластрон* ***шел ему как корове седло****»* и проч.

Таким образом, исследование экспликаторов, входящих в АСП Вещный мир, позволяет выделить следующие значимые компоненты смысла ХК Прошлое: «соотнесенность с конкретным историческим периодом», «несоотнесенность с конкретным историческим периодом»,

«то, что чужеродно современному человеку», «то, что осмысляемо человеком», «то, что гармонично».

Еще одним способом сохранения и воспроизводства прошлого в романе является память. Воспоминание об ушедшем времени воспринимаются героями как ценность: среди всех глагольных экспликаторов АСП *Память* наиболее частотны лексемы *помнить*, *вспоминать*, *собирать*, *сохранять*. Оценка почти всегда присутствует в рассуждениях героев о минувших событиях. Прошлое, сохранившееся в воспоминаниях, часто оценивается позитивно и характеризуется компонентами с положительной коннотацией: *улыбка*, *радость*, *гордиться*, *хороший* и проч. Подобные наблюдения указывают на актуализацию в ХК *Прошлое* смысловых компонентов «период времени до настоящего момента, осмысленный в настоящем», «то, что люди стараются сохранить», «то, с чем люди стремятся сохранить связь».

Важнейшая характеристика памяти в романе — это ее вневременная природа. Человеческие воспоминания разрушают традиционную темпоральную структуру: *«Правда, она* ***была не всегда уверена в последовательности событий****: те, что оставили более глубокий след, казались случившимися недавно, а менее значительные отступали вглубь времени*». Как и вещи, воспоминания создают для героев особое пространство, свободное от изменений, обусловленных ходом времени: «*...родственники с той и другой стороны смотрели на Кирилла из своей черно-белой* ***вечности****, из семидесятых, шестидесятых и еще более давних, довоенных лет…*» Таким образом, элемент «то, что вне времени» — один из наиболее важных смысловых компонентов ХК Прошлое.

АСП *Детство* и *Молодость* целесообразно, на наш взгляд, рассматривать в совокупности, т. к. оба поля включают экспликаторы, тем или иным образом связанные со значимыми периодами человеческой жизни. Кроме того, экспликаторы важных для реализации авторского замысла понятий семья и дом входят в оба АСП одновременно.

Микрополе Семья обладает небольшим объемом и включает в себя традиционные лексемы-номинанты членов семьи: *мама*, *мать*, *отец*, *брат*, *сын*. Частотность упомянутых элементов в тексте, а также семантическая соотнесенность с понятиями детство и молодость, позволяет говорить о значимости смыслового компонента «то, что объединяет людей» в структуре ХК *Прошлое*. Рассуждения о семье оказываются неразрывно связаны с понятием дома.

Образ дома принципиально важен для раскрытия исследуемого концепта. Дом в сознании героев связан с длительными и важными периодами жизни в прошлом и, несмотря на свою ветхость (экспликаторы *старый дом*, *обшарпанная городская усадьба*, *замызганные колонны*, *побитая балюстрада* и проч.), воспринимается как пространство стабильности и безопасности: *«Лев совершенно не изменился — да и как мог он, каменный, измениться…»* Недостижимость дома, семьи и, как следствие, прошлого причиняет героям боль. Таким образом, значимыми компонентами семантического поля ХК можно считать смысловые элементы «то, что желанно», «то, что недостижимо», «то, что оставляет отпечаток».

Итак, анализ особенностей лексической экспликации ХК Прошлое в романе Е. Л. Чижова «Собиратель рая», позволяет выделить в структуре концепта тринадцать значимых смысловых компонентов.

Литература

1. Дудова Н. А. Когнитивная лингвистика в России // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 3–2(33). С. 69–71.
2. Попова З. Д. Стернин И. А. Бабушкин А. П. и др. Язык и национальное сознание: вопросы теории и методологии. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. 314 с.
3. Сергеева Е. В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации // Сибирский филологический журнал. 2006. № 1–2. С. 63–69.

Источники

1. Чижов Е. Л. Собиратель рая. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. 315 с.

1. КСКТ — Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1996. 245 с.
2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Москва: Академический Проспект, 2004. 992 с.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

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

Elizaveta S. Kostina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Ю. Сапожникова, канд. филол. наук
KostinaEl@bk.ru

УДК 111

Использование аутентичного песенного материала как средства развития устно-речевых навыков старшеклассников (на примере Muse – «Resistance»)

Аннотация. Затрагиваются подходы к работе с аутентичным материалом на уроках иностранного языка в старших классах. Проводится анализ методов развития устно-речевых навыков школьников посредством использования песенного материала. Приводится частный пример использования песни на уроке, посвященном закреплению и систематизации знаний по грамматической теме «Модальные глаголы».

Ключевые слова: аутентичный материал, песенный материал, речевой текст, устно-речевые навыки, коммуникативные упражнения.

Authentic songs as a tool to develop speaking skills in senior school students: Evidence from 'Resistance' by Muse

Abstract. This article addresses the approaches to working with authentic material in foreign language classes. It analyses the methods of using songs to develop speaking skills in senior school students. The article illustrates how songs can be used in a class focusing on the consolidation and systematization of knowledge on the grammar of modal verbs.

Keywords: authentic material, song, speech text, speaking skills, communicative exercises.

В современных подходах к теории и практике преподавания иностранного языка наблюдается процесс трансформации ведущих подходов к обучению и повышение интереса к работе с аутентичным материалом, в том числе песенным. На этапе получения среднего образования одной из ключевых задач является овладение школьниками навыками устной и письменной речи.

Однако при изучении иностранного языка целью обучающихся является не только развитие речевого навыка, но и формирование себя как субъектов межкультурной коммуникации. Этот процесс обусловлен овладением иноязычной коммуникативной компетенцией. Для ее развития

необходима регулярная коммуникация, в основе порождения которой лежит мотив участвовать в общении. Для того, чтобы появилось такое намерение, на уроке надо создать речевую ситуацию. С подобной задачей справляется разговорный текст [Пассов, 2010, с 146–148].

Проанализировав песенный материал по основным критериям и характеристикам разговорного текста, выделяемым Е. И. Пассовым, можно прийти к выводу, что песня на уроке иностранного языка может выполнять те же задачи, что и разговорный текст. На этих основаниях работа с песенным материалом в обучении иностранному языку может базироваться на трех общепринятых этапах: предтекстовый, текстовый, послетекстовый [Гальскова, 2006, с. 202–210]. В соответствии с рекомендациями Пассова, к функциям разговорного текста и песенного материала, можно сформировать следующий список критериев подбора в рамках исследования:

1. Аутентичность песенного материала.
2. Соответствие тематике урока.
3. Ориентированность на обучающихся [Пассов, 1977, с. 132–139].

Первичный поиск и анализ популярных и известных примеров аутентичного песенного материала. Было выделено несколько потенциальных исполнителей, работа с которыми будет наиболее эффективной на старшем этапе обучения в школе: британский рок-певец Оззи Осборн, британская рок-группа Muse, британская поп-исполнительница MARINA and the Diamonds, американская инди-поп исполнительница Билли Айлиш. Тексты их песен пользуются популярностью среди современных подростков, в особенности на развлекательных платформах социальных сетей, а их происхождение соответствует критериям аутентичности.

Практической частью стал комплекс упражнений, разработанных для каждого этапа работы с песней. Работа велась на базе УМК “Starlight 11” Вирджинии Эванс. Целью конкретного урока в 11 классе, в ход которого подразумевается включение этого комплекса, является закрепление грамматической темы «Модальные глаголы». На данном этапе обучающиеся уже ознакомлены с функциями и назначением данного грамматического явления, а также владеют основными глаголами данной группы и могут корректно употреблять и распознавать их в речи. На финальной ступени школьного обучения, УМК “Starlight”, в рамках которого построен учебный процесс, предлагает работу с модальными глаголами на этапе совершенствования грамматических умений. Подразумевается обобщение изученного материала и его структуризация для дальнейшего успешного использования их в бытовых ситуациях: просьба, запрет, выражение намерений и предвосхищения.

Перед проведением урока с экспериментальным материалом была проведена предварительная проверка уровня освоения данной темы. В ходе её анализа были сделаны следующие выводы.

1. Модальные глаголы активно и произвольно используются обучающимися в продуктивной речи. Наиболее распространенными глаголами в употреблении являются can, should, must.
2. Использование модальных глаголов ограничивается узким набором случаев их использования (can — ability, possibility; should — obligation; must — obligation).
3. Основные трудности возникают с определением роли глагола в предложении и выбором наиболее подходящего по смыслу модального глагола в предложении.

Таким образом, было решено использовать данное грамматическое явление как базу для работы над развитием устно-речевых навыков группы.

Задания основаны на песне британской рок-группы Muse — Resistance. Выбор данной песни обусловлен соответствием сложности материала и уровня обучающихся, разнообразием грамматических конструкций с модальными глаголами. Также большинство модальных конструкций неоднократно воспроизводятся в строках, что обеспечивает естественную повторяемость. Данный фактор позитивно влияет на усваиваемость информации и запоминание содержания материала. Наконец, аутентичность материала обусловлена происхождением группы, а её популярность в исследуемом классе обеспечивает мотивацию обучающихся к работе с песней.

Важно отметить, что наиболее важными для решения практических задач исследования являются этапы предтекстовой и послетекстовой работы.

Предтекстовый этап решает вопрос повторения изученного грамматического материала, с которым обучающимся предстоит работать на следующих этапах. Помимо этого, текст был проанализирован на наличие явлений, которые могут вызвать у обучающихся затруднения при

прослушивании. К языковым упражнениям на обобщение полученной информации и снятие лингвистических трудностей относятся задания на семантизацию незнакомых слов. Выбранная песня содержит в себе несколько потенциально неизвестных обучающимся глаголов и один фразовый глагол, имеющий несколько значений. Визуальная опора в виде картинок позволяет догадаться о значении слов без использования метода прямого перевода. При объяснении слов допускается использование определений, синонимичных и антонимичных слов и словосочетаний [Сковородин, 2020, с. 97–107].

Также на предтекстовом этапе обучающимся предстоит выполнить группировку модальных глаголов в соответствии с их значением. Все модальные глаголы уже изучены обучающимися, и на данном этапе целью задания является структуризация и обобщение уже имеющихся знаний. Все глаголы делятся на 4 группы: permission (разрешение), obligation (обязательство), ability (возможность), possibility (вероятность).

После завершения группой задания следует контроль их выполнения. Обучающиеся меняются работами с соседом по парте, а затем сверяют ответы с представленной учителем таблицей. Таким образом, на следующем этапе группа сможет полностью сосредоточиться как на общем смысле текста, так и на его деталях.

Текстовый этап включает в себя ознакомление с песней, а также выполнение поставленной перед прослушиванием задачи, комплементарной заданиям предтекстового этапа. Целью прослушивания становится поиск и подстановка слов и словосочетаний в конструкциях с модальными глаголами. Учитель даёт установку на первое прослушивание. После завершения первого аудирования уточняется наличие затруднений в группе, а после их устранения происходит повторное прослушивание песни. Добавляется второй аспект задания. Благодаря повторяемости конструкций с модальными глаголами восприятие и понимание их обучающимися облегчается. Также, повышается вероятность запоминания с первого прослушивания и выстраивания ассоциативного ряда правила с ярким примером.

Послетекстовый этап осуществляет контроль понимания смысла прослушанного аудиофрагмента. После проверки заданий текстового этапа педагог вводит упражнения, стимулирующие коммуникацию и закрепление в активном словарном запасе не только грамматических конструкций, но и новых лексических единиц. Проверка восприятия проводится в условиях создания речевой ситуации. Завершающее задание включает в себя стимулирующие устно-речевую диалогическую деятельность задания формата дискуссии, при которой обучающиеся будут отвечать на вопросы педагога, а также комментировать ответы друг друга.

Если предварительное тестирование включало в себя выполнение теста с вариантами ответа и задание на продуктивную речь, то на этапе контроля усвоения материала обучающимся будет предоставлено два письменных задания: языковое, предназначенное для контроля владения теоретическим материалом, и условно-речевое, направленное на продуктивную речевую деятельность. Первое упражнение позволяет проверить навыки распознавания модальных глаголов и определения их дифференцирующих признаков и роли в тексте. Второе задание позволяет проверить способность обучающихся применять теоретические знания на практике.

По результатам проверки работ обучающихся, а также наблюдения за устно-речевой деятельностью группы в ходе организованной дискуссии, были сделаны выводы об успешном применении комплекса заданий. Обучающиеся освоили навык анализа предложения и роли модального глагола в нем, а также стали более точно использовать их в моделируемых ситуациях. Члены группы с более низким уровнем владения языком проявили большую активность и заинтересованность в выполнении индивидуальной работы и участии в групповом обсуждении.

В ходе анализа и сопоставления результатов «до» и «после» можно подытожить: использование аутентичного песенного материала на уроках эффективно для развития устно-речевой деятельности школьников и повышения качества их речи.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам.— Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык, 2010. 568 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. — Москва: Русский язык, 1977. 216 с.
4. Сковородин В. В., Василенко С. С. Использование аутентичного песенного материала на внеклассных занятиях // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2020. № 1. С. 97–107.

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

Ekaterina D. Timoschuk
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Г. Кобзарь, канд. пед. наук
yekaterina.timoschuk@yandex.ru

УДК 811.112.2

Формирование основ читательской компетенции учащихся начальных классов на основе произведений немецкоязычной детской прозы

Аннотация. Рассмотрены теоретические и методические аспекты формирования основ читательской компетенции учащихся начальных классов на основе произведений немецкоязычной детской прозы. Представлен анализ терминологии, касающейся данной темы. Особое внимание акцентируется на последовательности этапов формирования читательской компетенции в соответствии с ее уровнями. Представляются критерии отбора текстового материала для формирования основ читательской компетенции в начальной школе, делается вывод о целесообразности и эффективности использования детской прозы для формирования основ читательской компетенции.

Ключевые слова: читательская компетенция, уровни читательской компетенции, художественный текст, социальная значимость чтения.

The development of basic reading competence in primary school students based on the works of German-language children's prose

Abstract. The article touches upon theoretical and methodological aspects of the development of basic reading competence in primary school students based on the works of German-language children's prose. It presents the analysis of related terminology and discusses the sequence of stages in the development of reading competence. The article analyses the criteria for the selection of texts that will most effectively develop basic reading competence at primary school. The research concludes that children's prose is the most effective text type to satisfy this goal.

Keywords: reading competence, levels of reading competence, literary text, social significance of reading.

Осмысленная работа с текстом выходит далеко за рамки самого текста, она предполагает обращение к фоновым знаниям, аналитическую и творческую деятельность на основе прочитанного для осмысления полученной информации и для открытия новых знаний. Более того, работа в области чтения и уровень читательской грамотности носят личностно-ориентированный характер, так как затрагивают жизненный опыт читателя, обращаются к его чувствам и переживаниям.

Однако, только навыков, умений и даже понимания недостаточно, чтобы быть компетентным в определенной области. Именно связь с правильным применением позволяет говорить о компетенции. Майк Филипп описывает это следующим образом: компетентность — это «не просто приобретенная способность понимать, она проявляется в применении навыков в данной ситуации. Компетентен тот, кто добивается успеха в использовании своих возможностей»[Weinert F. E., 1994]. Понимая текст, мы воспринимаем информацию, можем размышлять над ней, оценивать ее. И это только первые компоненты сформированной читательской компетенции.

Можно сказать, что формируя читательскую компетенцию, мы, используя уже сформированные навыки и умения в области чтения (аналитическое чтение), задаем вектор дальнейшего личностного развития ученика в этом направлении (синтетическое чтение).

Читательская компетенция, это не только способность понимать прочитанное, но и умение работать с текстом, использовать полученную информацию в практических и образовательных целях, умение выстраивать цепочку умозаключений и выражать собственное мнение. Чтение является необходимой основой для мыслительных операций, развития потенциала.

Например, OECD (Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) рассматривает термин «читательская компетенция» как способность понимать тексты, представленные в письменном виде, их использовать, размышлять над ними для того, чтобы добиться поставленной цели, расширить знания и потенциал, реализовать себя в общественной жизни. (die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.” Кроме того, в данном определении интересно то, что иностранный источник отмечает необходимость сформированной читательской компетенции для социализации (am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen).

Особенное внимание уделяется читательской компетенции в исследованиях PISA, где результаты понимания не только текста, но и выраженных и невыраженных связей на основе содержания этого текста, обозначаются на различных уровнях компетенции. Особенно наглядно это отражено в модели с несколькими уровнями компетенции. Модель была разработана Корнелией Роузброк в 2008 году и впервые объяснена в книге «Основы дидактики». Модель представлена в виде дифференциации от «группы отдельных достижений разного рода» [Rosebrock, C., 2014] и разделена на три уровня:

1) уровень процесса;
2) уровень субъекта;
3) социальный уровень.

Уровень процесса — это первый уровень многоуровневой модели чтения, который состоит из следующих категорий: идентификация слов и предложений, локальная согласованность, глобальная согласованность, распознавание надстроек и определение стратегий репрезентации. В совокупности эти категории могут быть названы когнитивными требованиями акта чтения. Главная задача учителя на этом уровне — качественно сформировать у учащихся навыки и умения чтения.

Второй уровень в этой модели — это уровень субъекта. На этом этапе речь идет о мотивациях, эмоциях, размышлениях и субъективном познании мира читателем. Все эти факторы также оказывают большое влияние на чтение, поскольку они демонстрируют субъективную вовлеченность читателя. «Читатель должен активировать, упорядочить и при необходимости реструктурировать свои предыдущие знания, он также должен быть эмоционально готов к переживаниям и чувствам, которые предлагает текст, и, наконец, должен быть в состоянии отразить значение текста за пределами его четко сформулированных рамок» [Rosebrock, C., 2014].

На этом уровне Роузброк говорит о движущих силах, которые оказывают положительное влияние на уровень процесса, то есть о мотивации, которую учитель может и должен формировать у учащихся.

Последний, но в то же время самый сложный уровень — это социальный уровень, который связан с влиянием социальной ситуации читателя. Это семья, школа, группы сверстников, люди с одинаковыми интересами, культурная жизнь. «Чтение — это не “занятие в одиночестве”;

обучение стабильной практике чтения на протяжении всей жизни зависит от личных отношений» [Rosebrock, C., 2014]. Этот вывод еще раз подчеркивает социальный характер чтения.

Таким образом, мы рассмотрели уровни читательской компетенции, с которыми соотносятся и основные компоненты читательской компетенции:

1) der konkrete Lesevorgang;
2) Textkenntnisse;
3) Textsortenwissen;
4) der Fähigkeit zur Reflexion;
5) der Fähigkeit zur subjektiven Beteiligung.

Рассматривая уровни и компоненты читательской компетенции, становится очевидно, что эта последовательная работа должна осуществляться в начальной школе с самого начала обучения.

Делая выбор в пользу детской прозы для формирования основ читательской компетенции стоит рассмотреть классификацию О. И. Никифоровой, которая выделяет три стадии в развитии восприятия художественного произведения:

1) непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе — работа воображения);

2) понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);

3) влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание) [Никифорова О. И.,1972].

Данная классификация очень точно доказывает включенность всех психологических процессов. Значит, детская литература, действительно подходит для формирования и развития мышления, памяти, воображения и т. д. Кроме того, эти стадии, в том виде, в каком они представлены у О. И. Никифоровой, очень напоминают стадии формирования именно читательской компетенции, что также доказывает целесообразность использования детской прозы не просто для формирования и развития навыков и умений чтения.

Е. И. Пассов также упоминает огромный потенциал художественных текстов в иноязычном образовании, так как с их помощью могут быть решены задачи всех аспектов иноязычного образования. Так в познавательном аспекте в процессе обучения смысловому чтению формируется культурный фон (cultural background), расширяется кругозор, происходит освоение действительности через призму другой культуры, осознание достоинств родной и иностранной культур.

Выстраивать работу по формированию читательской компетенции следует с опорой на классификацию этапов работы с текстом.

На предтекстовом этапе следует сформировать мотивацию учеников, целесообразно предложить упражнения для актуализации фоновых знаний, упражнения для снятия лексических и грамматических трудностей.

На текстовом этапе осуществляется параллельный контроль понимания содержания текста, его смысловых частей с помощью соответствующих упражнений.

На послетекстовом этапе можно выделить две фазы: контроль понимания всего содержания текста и рефлексивно-оценочная фаза. Последняя и будет наиболее важной для формирования читательской компетенции.

Таким образом, в период младшего школьного возраста у ребенка есть все предпосылки для успешного включения в читательскую деятельность.

Важно, что уровень и темп развития ребенка в начальной школе наиболее оптимален для успешного формирования основ читательской компетенции при грамотном учете педагогом всех вышеперечисленных психических функций, уровне обученности и обучаемости, интересов и потребностей ребенка, особенностей условий его развития и воспитания. Следовательно, можно сделать вывод, что для формирования основ читательской компетенции в начальной школе мы используем синтетическое чтение, процесс которого эффективнее всего выстраивать именно на материалах детской прозы.

Литература

1. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — Москва: Книга, 1972. — 152 с.

2. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: Система упражнений и система занятий. — Москва: Высш. школа, 1966. — 252 с.
3. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для СПО / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., пер. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 457 с.
4. Rosebrock C. Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler, 2014.
5. Weinert F. E. Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe (S. 183– 205). Bern: Huber, 1994.

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

Daria A. Tregubova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Г. Кобзарь, канд. пед. наук
tregdara@gmail.com

УДК 37.02

Характеристика проблемно-ориентированной технологии и особенности её использования в обучении лексической и грамматической стороне иноязычной речи в основной школе

Аннотация. Рассматриваются особенности применения проблемно-ориентированной технологии при обучении лексической и грамматической стороне иноязычной речи на примере немецкого языка. Обосновывается идея о том, что данная технология эффективна для обучения такой дисциплине, как иностранный язык, и раскрываются этапы и особенности её применения, а также приводятся примеры использования данной технологии.

Ключевые слова: проблемно-ориентированная технология, грамматическая сторона иноязычной речи, лексическая сторона иноязычной речи, потребность, источник.

Using problem-based technology in teaching foreign language grammar and vocabulary at general education school

Abstract. This article discusses the application of problem-based technology in teaching foreign language grammar and vocabulary at general education school. The evidence is taken from classes in the German language. The article provides evidence in support of the effectiveness of problem-based technology. It also outlines guidelines for and provides examples of its application.

Keywords: problem-based technology, foreign language grammar, foreign language vocabulary, desire, source.

Проблемно-ориентированную технологию можно охарактеризовать тремя положениями, которые делают её использование при обучении подростков эффективным:

- учащиеся строят свою теорию, которая, по их мнению, служит ключом к решению данной проблемы, а в процессе самопроверки совершенствуют свои знания по теме;
- привнесение явлений из реальной жизни делает решение поставленной проблемы наиболее актуальным для учащихся;
- в процессе решения проблемы учащиеся ощущают большую автономность, независимость от учителя и имеют возможность продемонстрировать и ощутить свою компетентность,

что особенно важно для обучающихся среднего и старшего школьного возраста [Rotgans, Schmidt, 2011].

Г. К. Селевко определяет проблемно-ориентированную технологию, как общепедагогическую по уровню применения, ассоциативно-рефлекторную и бихевиористскую по концепции усвоения, свободного воспитания по подходу к ребёнку. Данная технология ориентирована на приобретение обучающимися знаний, умений и навыков, усвоение способов самостоятельной деятельности и развитие познавательных и творческих способностей [Селевко, 1998, с. 66]. Таким образом, учащиеся формируют и развивают знания, умения и навыки в области иностранного языка в процессе познавательной и творческой деятельности, чем обусловливается эффективность данной технологии при использовании в основной и старшей школе, ввиду психолого-педагогических особенностей учащихся основной школы, которые характеризуются потребностью в большей самостоятельности и автономности от взрослых, в связи с коллективом сверстников [Oostdam, Koerhuis, Fukkink, 2019].

Поиск решения проблемы при использовании проблемно-ориентированной технологии позволяет обучающимся удовлетворить потребности в самостоятельности, во взаимодействии с коллективом класса. Так как для решения проблемы, поставленной учителем, обучающиеся должны быть достаточно вовлечены, учитель может использовать знакомую обучающимся жизненную или игровую ситуацию, чтобы повысить уровень когнитивной вовлечённости учащихся [Rotgans, Schmidt, 2011]. Однако при выборе технологии следует обращать внимание на содержание обучения, которое может предполагать более эффективное использование иных технологий и методов [Оконь, 1968, с. 69].

Другое преимущество проблемного обучения заключается в том, что за счёт структурности проблемного обучения учащиеся получают комплексное понимание предмета, так как в процессе решения проблемной ситуации они разбираются в причинно-следственных связях и зависимостях между явлениями [Оконь, 1968, с. 121].

В. Оконь отмечает, что исследовательский интерес ребёнка в школе «утрачивает доминирующее положение», так как получение отметок становится более значимой мотивацией, чем поиск ответов на интересующие вопросы [Оконь, 1968, с. 61]. Использование проблемного обучения — один из способов решения вопроса активизации учащихся, при этом возникает путаница между методом беседы и проблемным методом, а также между проблемой и проектом [Оконь, 1968, с. 62]. Проблемное обучение похоже на метод вопросов, однако вопросы по большей части исходят от учеников и относятся к неизвестной информации, необходимой для решения проблемы.

Наиболее важная задача учителя — срежиссировать проблемную ситуацию, то есть определить сценарий и распределить роли учащихся [Оконь, 1968, с. 68].

В. Оконь приходит к выводу, что в гуманитарных предметах, которыми являются в том числе иностранные языки, труднее сформулировать и спроектировать проблемную ситуацию, чем при обучении математике и естественным наукам. При обучении иностранным языкам, авторитетным источником является не опыт, а готовая информация. Исходя из этого, К. Кулиговская выяснила, что при использовании методов проблемного обучения эффективнее вводить подготовительный этап к решению проблемной ситуации. Он заключается в определении наличия у учащихся необходимых для решения данной ситуации знаний и предпосылок. Проверка решения проблемной ситуации осуществляется с помощью апелляции к источникам [Оконь, 1968, с. 111].

По Оконю, использование проблемной технологии при обучении языкам осложняется тем, что использование иностранного языка служит инструментом для взаимодействия людей [Оконь, 1968, с. 122]. По Соссюру, язык — система знаков, которая используется для кодирования информации, и, как социальное явление, связывает людей, коммуницирующих на нём [Соссюр, 1999]. И в первую очередь овладение иностранным языком достигается совершенствованием навыков и умений посредством упражнений.

В процессе использования проблемно-ориентированной технологии можно выделить несколько этапов:

- этап подготовки — на данном этапе учитель продумывает проблемную ситуацию и пути её решения;

- актуализация знаний — учитель актуализирует лексический и грамматический материал в зависимости от явлений, на отработку которых направлена проблемная ситуация;
- этап реализации — ученики обсуждают и ищут пути решения проблемы, учитель контролирует порядок обсуждения;
- этап рефлексии и коррекции — ученики делятся своим решением, апеллируют к источникам и анализируют свою работу на уроке.

Сочетание обучения грамматической стороне речи с технологией проблемного обучения представляется сложным, так как грамматические навыки доводятся до автоматизма посредством выполнения упражнений. Грамматические явления служат для организации лексических явлений языка, и проблемная ситуация, направленная на усвоение грамматических явлений и взаимосвязей, затронет также лексическую сторону языка, и наоборот. Представляется невозможным закреплять при помощи проблемно-ориентированной технологии только одну из сторон речи, грамматическую или лексическую. Соответственно, при реализации проблемно-ориентированной технологии обучающиеся отрабатывают грамматический и лексический материал в комплексе, поэтому учителю на этапе подготовки проблемной ситуации стоит определиться, на закрепление какого материала направлена технология в данном случае. Если новым является грамматический материал, это означает, что лексический материал должен быть известным учащимся и наоборот. Таким образом реализуется принцип одной трудности.

Кроме того, проблемно-ориентированную технологию рекомендуется использовать на развитом уровне обучения, в основной и старшей школе, так как обучающиеся начальной школы не справились бы с поиском проблемы самостоятельно, не обладая достаточным логическим мышлением и уровнем иностранного языка.

Приведём пример использования проблемно-ориентированной технологии при закреплении грамматических явлений.

На этапе актуализации материала, к примеру, использования модальных глаголов, учитель может представить упражнения на подстановку:

Füge das Verb “müssen” oder “sollen” ein.

Ich … um 10 Uhr zu Hause sein.

Ich … meine Hausaufgaben machen.

На этапе реализации проблемно-ориентированной технологии учитель ставит проблемную ситуацию, которую ученикам предстоит решить:

Bilde einen Dialog und benutze Modalverben.

Die Familie ist ans Meer gefahren. Das Hotel sollte ihnen ein Doppelzimmer mit Klimaanlage und Badewanne zur Verfügung stellen, aber das Zimmer hatte nur ein Bett und eine Dusche. Helfen Sie der Familie, die richtige Nummer zu bekommen.

На этапе рефлексии и коррекции подводятся итоги работы учащихся. Для данного этапа подходят упражнения на систематизацию и группировку.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемно-ориентированная технология может эффективно использоваться не только при обучении точным наукам, при котором решение проблемной ситуации можно проверить с помощью расчётов, но и в процессе обучения иностранным языкам. Невозможно закрепление лишь одной из сторон речи, лексической или грамматической, так как лексические и грамматические явления отрабатываются в комплексе, но учитель может верно расставить акценты, используя изученный лексический материал и новый грамматический или наоборот.

Литература

1. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. — 208 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. — 256 с.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / редакция Ш. Балли и А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / пер. с франц. С. В. Чистяковой. Под общ. ред. М. Э. Рут.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.— 432 с.

4. R. J. Oostdam, M. J. C. Koerhuis, R. G. Fukkink. Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in secondary education // European Journal of Psychology of Education. 2019. Vol. 34, P. 601–619.
5. Rotgans J. I., & Schmidt H. G. Cognitive engagement in the problem-based learning classroom // Advances in health sciences education: theory and practice. 2011. No. 16(4)// P. 465–479. DOI: 10.1007/s10459-011-9272-9

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ НАРОДОВ МИРА

Алхаматова Заира Солтанахмедовна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Дагестанский филиал)
Санкт-Петербург, Россия

Zaira S. Alhamatova
Herzen State Pedagogical University of Russia, Dagestan Branch
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Р. А. Мусаева, канд. филол. наук
zaira3013@mail.ru

УДК 81.1

Концепт «Совесть» в кумыкской языковой картине мира (на материале текстов фольклорных песен)

Аннотация. Проводится анализ значения концепта «совесть» в современном кумыкском языке и фольклорных эпических песнях кумыков. Установлено различие в семантико-ассоциативной структуре концепта среди современных носителей языка и в текстах фольклорных песен.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, концептуализация мира, ядро концепта, периферийные значения.

The concept of 'conscience' in the Kumyk linguistic worldview: Evidence from the lyrics of folklore songs

Abstract. This paper analyzes the meaning of the concept 'conscience' in the modern Kumyk language and Kumyks' epic folklore songs. It compares the use of the concept by modern native speakers and in folklore songs to identify the differences in the semantic and associative structure of the concept.

Keywords: linguistic worldview, concept, conceptualization of the world, the core of the concept, peripheral meanings.

В последнее время уделяется большое внимание изучению взаимодействия языка и культуры его носителей, проводится много лингвокультурологических исследований. В связи с этим возрастает интерес к изучению языковых картин разных народов, концептологическому анализу разных языков, в том числе сопоставительному анализу концептов в разных языках.

Из работ, которые посвящены концептам отдельно кумыкского языка, можно назвать работу Ю. Ш. Чаптиевой, посвящённую когнитивному и семантическому анализу концепта «любовь» в кумыкском языке [Чаптиева, 2016] и диссертационное исследование Ж. А. Сулаевой, посвященное пословичной концептуализации мира в кумыкском языке [Сулаева, 2012], научную статью Р. А. Мусаевой и М. С. Исаевой, посвящённую анализу концепта «путь» в кумыкской языковой картине мира на материале паремий [Мусаева, Исаева, 2022].

Таким образом, в кумыкском языкознании проведено небольшое количество исследований, посвящённых данной проблеме. По этой причине исследование, связанное с реализацией концепта «совесть» в кумыкских фольклорных песнях, имеет актуальность.

Цель данной работы — выявить семантико-ассоциативную структуру концепта «совесть» в кумыкской языковой картине мире на материале эпических песен и определить семантические различия в современном языке.

Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

1) раскрыть исследуемый концепт как универсалию мировой культуры;

2) проанализировать смысловую структуру концепта «совесть» в современном кумыкском языке через проведение психолингвистического эксперимента среди носителей языка;

3) выявить значения концепта «намус/совесть» в кумыкских текстах эпических песен;

4) определить различие в семантико-ассоциативной структуре концепта среди современных носителей языка и в текстах фольклорных песен.

По мнению академика Д. С. Лихачёва: «Концепт существует в культурно-широком пространстве и определяет менталитет народа, а также представляет собой бытийно-культурное образование, определяемое языком и складом мышления, типом мировосприятия этого народа» [Лихачёв, 1993].

Исследуемый нами концепт, являющийся одной из культурных универсалий, присутствует на различных уровнях традиционной и современной культуры, но в каждой отдельной культуре имеет свои особенности. В целом наиболее распространенными вариантами воплощения концепта «совесть» в мировой культуре являются следующие: «стыд», «честь», «долг», «обязанность»

В ходе работы мы провели работу по моделированию ассоциативного поля концепта «совесть» в современном кумыкском языке. С этой целью провели психолингвистический эксперимент среди пользователей канала Телеграм. Также мы осветили репрезентативность концепта «совесть» в фольклорных песнях и установили отличие.

Мы попросили пользователей канала «Къумукъ сёзлюк» ответить на следующие вопросы:

1. Дайте лексическое значение слова «намус/совесть».

2. Какое слово вам приходит в первую очередь на ум, когда слышите слово «намус/совесть»?

3. Назовите словосочетание и предложение, связанное с этим словом.

4. Назовите слово с противоположным к слову «намус/ совесть» значением.

В эксперименте приняло участие 230 человек. Из них 112 женщин.

На первый вопрос 26 % назвали слово «внутреннее достоинство человека», 22 % ответили, что это «нормы поведения», 22 % ответили, что это совокупность таких качеств, как честь и нормы поведения, 20 % респондентов ответили «нравственный барьер, который не даёт совершать плохие действия», 10 % ответили, что это «долг человека перед обществом, нравственные обязательства».

На второй вопрос 46 % ответили «честь», 32 % — «стыд», 22 % — уважение.

На третий вопрос наиболее частотными были словосочетания: насмуслу адам (совестливый человек), намус кютмек (выполнить долг), намусуна тиймек (задеть достоинство/честь).

На четвёртый вопрос абсолютное большинство 78 % ответили «намуссуз» (бессовестный), 12 % назвали слово «бесчестный», остальные проценты распределились между словами «уятсыз/бесстыжий», «тарбиясыз/невоспитанный».

Такиим образом, в ходе эксперимента нам удалось установить, что в кумыкской культуре концепт совесть/ намус включает в себя следующие значения: 1. «честь», 2. «стыд», 3. «долг», «обязанность», 4. «воспитанность/мораль». Ядро концепта составляет значение «честь», остальные значения составляют периферию.

Следующим этапом работы стал анализ фольклорных песен. Идентификатором национального менталитета является фольклор народа. Поэтому мы обратились к фольклорному поэтическому наследию. Одной из наиболее древних форм являются короткие казацкие песни или «къанна къазакъ йырлары».

При анализе коротких казацких песен «Къанна къазакъ йырлары» нами было обнаружено, что морально-этический концепт совесть с составляющим его компонентом «честь» выражает

общественное признание того, что заслуживает высокой оценки в деятельности отдельной личности, коллектива и т. д. Понятие честь — намус является мерилом достоинства личности мужчины в данных песнях. Анализ языкового материала показал, что намус/совесть в фольклорных песнях кумыков обладает такими свойствами, как способность управлять поступками и мыслями людей, доставляет неприятные ощущения, предотвращает злые поступки, является «нравственным регулятором», «судьёй».

Так в одной из песен говорится:

Дос уьюне дос тюшген,
Дослагъа авур намус иш тюшген [Аджиев, 2018]
В дом друзей пришли друзья
У друзей тяжёлые обязательства

В другой песне нам встречается слово «намуссуз» как оппозиция слову совесть:

Табунлар азма бакъгъанда,
Эревюллер оьлюп, яс болур.
Эллер азма бакъгъанда
Намуссуз, къызбай эрлер баш болур [Аджиев, 2018]
Достойные погибнут, будет плач
Когда отечество станет мелеть
Бессовестные и недостойные станут во главе

Понятие намус, по утверждению исследователя Б. Г. Шахмановой, «В кумыкской лингвокультуре связан не только с набором всех этических и моральных качеств, но и с традицией и обычаями» [Шахманова, 2018].

В кумыкском языке понятие «совесть» связано с определёнными действиями человека, с его поведением, с понятием «долг», в том числе и с традицией гостеприимства. Примером этому служит одно из эпических произведений кумыков «Йыр об Айгази». В эпической песне главному герою Айгази в один день приходится решать три проблемы, выполнить три обязанности:

Яш башыма гелип тюшген уьч ***намус***,
Оланы къайсын-бирин кютейим? [Аджиев, 2018]
На мою голову упали три долга
Какой из мне выполнить?

— «Уьч **намус** тюшген»: он должен рассчитаться с кровниками отца, должен вернуть похищенную любимую, должен с почётом принять друзей погибшего отца. Посоветовавшись с матерью, герой решает сначала принять по всем правилам гостеприимства друзей отца. В данном контексте концепт «намус» имеет значение долг, обязанность.

В «Песне об Эльдаруше» один из героев говорит о себе:

Къошума къонакъ тюшсе, эт де бар,
Башыма намус тюшсе, бет де бар! [Аджиев, 2018]
Если придёт гость к моему жилищу, будет мясо,
Если долг падёт на мою голову, есть у меня лицо

Осветив репрезентативность концепта «намус» в фольклорных песнях, нам удалось установить отличие от значения, который является ядерным среди современных носителей языка.

В синонимичные отношения вступают также лексемы къылыкъ, эдеп и ягь — составляющие концепт совесть в кумыкском языке. Следовательно, в кумыкском языке есть конкретное слово для обозначения внутреннего мира человека — намус, къылыкъ, эдеп, ягъ.

Таким образом, нам удалось установить следующее.

1. В современном кумыкском языке ядром концепта «намус/совесть» является значение честь.

2. Тексты фольклорных песен являются ценными источниками информации о содержании исследуемого концепта и ассоциативных связей в сознании носителя языка. В текстах кумыкских эпических песен концепт совесть/ намус включает в себя следующие значения:

1) «стыд»;
2) «честь»;
3) «долг», «обязанность»;
4) «совесть народа» — эл намусу, морально-этический критерий, принятый в обществе;
5) «достоинство мужчины — «эр намусу», морально- этическая категория оценки качеств мужчины.
6) совесть как оппозиция бесчестию.

3. Отличительной особенностью представленности концепта «намус/ совесть» в фольклорных песнях является то, что ядро концепта в исследованных текстах составляет понятие «долг». Все остальные значения составляют периферию.

4. Удалось установить различие в семантико-ассоциативной структуре концепта среди современных носителей языка и в текстах фольклорных песен. Среди современных носителей языка ядерным значением является значение «совесть».

Литература

1. Аджиев А. М. Устное народное творчество кумыков. Часть 1. Махачкала, 2018. С. 427.
2. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка. Москва, 1993.
3. Мусаева Р. А., Исаева М. С. Концепт «путь» в кумыкской языковой картине мира (на материале паремий) // Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. Махачкала, 2022. С. 134–136.
4. Сулаева Ж. А. Пословичная концептуализация мира в кумыкском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук, 2012.
5. Чаптиева Ю. Ш., Когнитивный и семантический анализ концепта «Любовь» в кумыкском языке // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2016. № 4.
6. Шахманова Б. Г. Морально-этический концепт «совесть» в кумыкской и русской языковых картинах мира: на материале фразеологических и паремиологических единиц // автореф. дис. ... канд. фил. наук., Махачкала, 2008.

ФИЛОСОФИЯ

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ

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

Konstantin P. Alekand
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Ю. Игнатьев, канд. филос. наук
alllekand@mail.ru

УДК 176

«Метафизика пола» Юлиуса Эволы в контексте сексуальной революции

Аннотация. Рассматриваются феномены семьи и пола в философии Юлиуса Эволы. Опираясь на различные произведения итальянского философа, производится анализ нынешнего состояния семьи и связанный с ней кризис, который наблюдается в современном обществе. Проблемы семьи и пола рассматриваются в контексте сексуальной революции, произошедшей в странах Запада во второй половине XX века. Особую важность занимает рассмотрение работы «Метафизика пола» и ее связь с вышеописанными процессами в обществе.

Ключевые слова: семья, пол, современное общество, традиция, сексуальная революция.

"The Metaphysics of Sex" by Julius Evola in the context of the sexual revolution

Abstract. The article is devoted to the phenomena of family and gender in the philosophy of Julius Evola. The author relies on Evola's various works to analyze the current state of family and its crisis that is observed in modern society. The article considers the problems of family and gender in the context of the sexual revolution that took place in Western countries in the second half of the 20th century. The key focus of the article is the author's analysis of the work "The Metaphysics of Sex" and its connection with the social processes mentioned above.

Keywords: family, gender, modern society, tradition, sexual revolution.

Темы семьи и пола являются одними из важнейших в традиционалистской философии. Такое пристальное внимание обусловлено в первую очередь ясным пониманием того, какое значение семья имеет для всего общества. Особенно ярко данная проблематика выражена в современном мире, где кризис семейных ценностей оказался непосредственно связан с деградацией остальных общественных институтов. Одной из основных причин данного кризиса стало искажение примордиальной традиции, связанной с понятием пола. В данной статье мы будем использовать фразеологизм «человек особого типа», обозначающий индивида, который: «несмотря на свою полную вовлеченность в мир, включая даже те его области, где современная жизнь достигла наивысшего уровня проблематичности и остроты, внутренне не принадлежит этому миру, не намерен ему уступать и в душе чувствует себя существом иной природы отличной от большинства наших современников» [Эвола, 2021, с. 5].

Начиная рассуждать о кризисе института семьи в современном мире, надо сначала обратиться к тем причинам, которые предшествовали данному явлению. Истоки упадка семьи начинают проявляться еще в период становления буржуазного общества в Западной Европе. Именно тогда брак начинает терять свое сакральное значения и превращается в очередной мелкобуржуазный институт, построенный исключительно на утилитарных или сентиментальных основаниях. Связанно такое отношение, в первую очередь, с падением авторитета отца, который в период развития капиталистической экономики превращается из «господина» семьи в обычный станок, печатающий деньги. Соответствующее отношение появляется и у самих детей, которые начинают расценивать отца уже не в качестве своего первого наставника и хранителя исконной мудрости, а лишь, как источник материального благополучия, удовлетворяющего неуёмные потребности молодого поколения. Стоит заметить, что сегодня подобный статус, в глазах детей, приобретает и образ матери, которая вследствие прошедшей эмансипации была вынуждена занять рабочее положение, наравне с отцом: «Современная цивилизация стремится к уравнению, к бесформенному, к области, находящейся не выше, а ниже всякой индивидуализации и различия полов» [Эвола, 2016, с. 225].

Исходя из вышеописанного состояния, в котором находятся родители, было бы излишне самонадеянно предполагать, что дети, растущие в условиях таких семейных отношений, имели бы радикально иное мировоззрение. Усугубляется это и состоянием «отчуждённости», в котором сегодня оказалась значительная часть молодого поколения. Если, как мы отметили выше, родители вынуждены тратить значительную часть своей жизни на бессмысленную работу, а после предаваться разнообразным порокам, чтобы хоть как-то унять напряжение, вызванное безумным ритмом современной жизни, то становится, очевидно, что времени на детей совершенно не остаётся. В таких условиях теряется какая-либо преемственность поколений, ведь сами дети, понимая своё брошенное положение, вынуждены признать, что родители, сведенные до уровня простой экономической функции, им не особо и нужны. Обилие свободного времени, при отсутствии внешних ограничений, вкупе с «аффектированной чувственностью», свойственной любой молодежи, выливается в появление радикальных форм протеста, который зачастую выходит за рамки отдельного дома и выливается на улицу. Итогом всего вышеописанного становится рост молодежной агрессии и преступности, причем к новым «революционным» движениям, которые раньше были, в значительной степени, мужскими организациями, сегодня присоединяется всё больше молодых девушек, сталкивающихся дома с теми же проблемами, что и юноши.

Суровая действительность такова, что сама возможность как-либо повлиять на сложившийся порядок вещей в данный момент кажется крайне иллюзорной. Поэтому, нашей целью станет рассмотрение тех немногих возможностей, которые еще доступны человеку, претендующему на обладание особым традиционалистским мировоззрением. С этой точки зрения, вывод, который мы можем сделать, опираясь на идеи Юлиуса Эволы, могут показаться несколько странными для людей, плохо знакомых с теоретической базой интегрального традиционализма. Вывод заключается в том, что попытки на локальном уровне преодолеть сложившийся кризис, без всеобъемлющих социальных изменений, могут привести лишь к краткосрочным позитивным эффектам, но, что более вероятно, окажутся бессмысленными. Далее, мы попытаемся рассмотреть данную проблематику на примере семьи и пола. Тем не менее, для нас будет важным также отметить те возможности личностных изменений, которые предлагает исследуемый нами автор в своих произведениях [Эвола, 2021, с 257–270].

Выше мы уже описали проблемы, связанные с современной семьей. Однако, мы еще не успели сказать, как в сложившейся ситуации должен действовать «человек особого типа». Очевидно, что являясь свидетелем полного разложения духовной составляющей института брака, такой человек вряд ли захочет становиться участником подобной авантюры, итогом которой, с высокой долей вероятности, станет полное разочарование ее результатом. Проблема здесь заключается в том, что сама семья является делом коллективным, и даже общественным. Поэтому разочарование это будет выражаться в двух основных аспектах: в детях и в партнёре.

Рассуждая о проблеме отцовства, стоит понять, что влияние, которое даже мудрый родитель может оказать на своего ребёнка в современном мире, остаётся сравнительно небольшим. Причиной тому является современное общество, с которым ребёнку неизбежно придётся столкнуть-

ся. Выше мы уже вскользь описали сущность этого самого общества, беда в том, что столкнувшись с ним, ребёнок неизбежно испытает его сильнейшее влияние. Не стоит полагаться на эффективность воспитательных мер, которые вряд ли смогут изменить ситуацию коренным образом, тем более, если нашей целью является воспитание свободных индивидов, а не послушных рабов, даже подчиненных, казалось бы, правильной идее. Выходом из сложившейся ситуации может быть признание примата духовного отцовства, над отцовством биологическим. Таким образом, мы можем попробовать произвести возрождение института наставничества, который имел огромное влияние в традиционном обществе. Вместо того чтобы физически пополнять «массу» современного общества, можно сосредоточиться на воспитании людей, которые уже прошли определенный духовный путь и точно имеют некоторую предрасположенность к исследуемым нами идеям. Тем более что об опасности чрезмерного роста населения, к которому так стремится современная материалистическая цивилизация, Эвола предупреждал в другой своей работе [Эвола, 2019, с. 259–269]. Важно отметить, что основной проблемой бесконтрольной рождаемости, в данном контексте признается не урон, который перенаселение наносит достатку и уровню жизни, о чем в материалистическом ключе писал Томас Мальтус. Эвола же видит проблему именно духовного характера: «Демографические взрывы чреваты не столько нехваткой ресурсов, сколько бесконтрольным размножением массового человека» [Моисеев, 2021, с. 156–157].

Обратимся теперь к не менее важному вопросу о межполовых отношениях в современном мире. Здесь нам сразу же придется сделать допущение, что автор рассматривает данную проблематику, в первую очередь, с точки зрения мужчины, и нам, вслед за ним, придется встать на аналогичную позицию. Однако описываемые далее сюжеты могут, тем не менее, интерпретироваться с позиции обоих полов. Стоит также отметить, что данный вопрос мы будем рассматривать в некотором отрыве от института семьи и брака, что было бы аномалией для мира традиции, но становится необходимым в мире современном, подробнее об этом будет сказано далее.

Признавая наличие разрушительных процессов в данной сфере, мы, тем не менее, можем выделить ряд положительных аспектов и попробовать найти возможности для их применения «человеком особого типа». Сразу стоит отметить некоторые надежды, которые связывал автор с происходящей в Западном мире сексуальной революцией. С одной стороны, раскрепощение нравов вело к независимости частной сексуальной жизни людей от устоявшихся церковных догм. Связанно это в первую очередь с тем, что традиционный христианский брак на Западе, рассматривается уже не как сакральный институт традиции, а, скорее, лишь, как средство легитимации профанной половой и экономической жизни индивидов, скованных остатками пуританской морали [Эвола, 2021, с. 271–287].

Прежде, чем мы приступим к обсуждению концепции пола в философии самого Эволы, необходимо отметить основной источник вдохновения, на которого опирался исследуемый нами автор [Моисеев, 2021 с. 51–64]. Речь пойдет про философа Отто Вейнингера, который предложил оригинальную концепцию пола, изложенную в его основной работе: «Пол и характер. Принципиальное исследование». Описывая проблему полового притяжения, автор выводит следующий закон: «Для полового соединения всегда сходятся совершенный мужчина (М) и совершенная женщина (Ж), хотя и расчлененные в каждом отдельном случае на два различных индивидуума в разнообразных сочетаниях». Соответственно, автор высказывает предположение, что в каждом человеке, независимо от половой принадлежности, заложены черты, присущие каждому полу, которые, в конечном итоге, формируют сумму мужественности и женственности в каждом отдельном человеке. Основной закон полового притяжения Вейнингера базируется на влечении мужчины к женщине, имеющий обратно пропорциональное соотношение мужественности и женственности, аналогичным образом, закон работает в отношении женщин [Вейнингер, 2012 с. 35–50].

Центральной работой Эволы по теме пола остается «Метафизика пола», в которой приводится отождествление сущности полового чувства со стремлением человека восстановить утраченное единство и обрести изначальную целостность. Раскрывая сущность традиционалистского взгляда на половую проблематику, автор акцентирует внимание на миф об андрогинах из диалога «Пир» Платона. Данный миф позволяет рассмотреть пол, как неполное бытие,

которое вследствие некоторого падения, оказалось разделено на две части. При этом состояние, предшествующее разделению, рассматривается, как наиболее целостное и желательное. Соответственно, одной из фундаментальных целей для человека становится достижение изначальной целостности, божественного единства которое может быть достигнуто через становления лучших сторон собственного пола и после через слияние с аспектом противоположного пола. При этом, сами отношения между полами не должны строиться на жестком доминировании одного из них, наоборот, идеальный тип взаимоотношений — состояние равновесия и дополнения. В таком отношениях отсутствует жесткое сексуальное табу, которое может быть присуще Христианству. Наоборот, секс рассматривается, как реальная сила, с помощью которого возможно постижение противоположного аспекта. Однако наибольшее внимание уделяется не телесному, а именно духовному аспекту этих взаимоотношений. [Эвола, 1996, 84–114]

Подводя итоги, нам необходимо задать закономерный вопрос: а справилась ли, произошедшая на Западе, сексуальная революция с поставленной целью освобождения от жесткой церковной морали и предрассудков? Несмотря на то, что на данный вопрос мы можем, смело дать утвердительный ответ, остается неясным общая польза исследуемого процесса. Тут наши перспективы становятся несколько более мрачными. Ведь, освобождение сферы половой жизни, которое мы наблюдали, в конечном итоге, было вызвано не всеобщим осознанием глубинных и метафизических оснований секса, но только лишь отсутствием всякой сдерживающей силы. Происходит вульгаризация половой жизни, которая теперь строится исключительно на материалистических и биологических основаниях, что, разумеется, противоречит традиционалистской доктрине. Можно констатировать, что итогом данных изменений стал результат, обратный тем, которые мы ожидали.

Литература

1. Вейнингер О. Пол и характер. Принципиальное исследование. Москва: Академический проект, 2012. 392 с.
2. Моисеев Д. Политическая доктрина Юлиуса Эволы в контексте «консервативной революции» в Германии. М.: Кабинетный ученый, 2021. 320 с.
3. Эвола Ю.; В. И. Русинов (пер.). Метафизика пола. Москва: Беловодье, 1996. 448 с.
4. Эвола Ю.; В. В. Ванюшкина (пер.). Оседлать тигра. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2021. 350 с.
5. Эвола Ю.; В. В. Ванюшкина (пер.). Восстание против современного мира. Москва: Тотенбург, 2016. 476 с.
6. Эвола Ю.; В. В. Ванюшкина (пер.). Люди и руины. Москва: Опустошитель, 2019. 296 с.

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

Ivan A. Goncharenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Грякалов, д-р филос. наук
ivangoncharenko.programmer@gmail.com

УДК 1(091)

Прошлое, настоящее и будущее России в парадигме фундаментальной онтологии Мартина Хайдеггера

Аннотация. Рассматривается проблема применимости утверждаемых в «Бытии и времени» М. Хайдеггером экзистенциалов в рамках анализа переломных моментов в судьбе отдельного народа, а также, в частности, при интерпретации ситуации политического кризиса и воз-

можного из него выхода. Автор не разграничивает философскую позицию М. Хайдеггера и его политическое действие, поэтому утверждает, что идеи М. Хайдеггера актуальны в контексте современного положения дел в России, а также при прогнозировании возможного в этой стране будущего и приходит к выводу, что проект фундаментальной онтологии, понимаемый в политическом контексте, открывает новую перспективу перед народом России, перспективу стать подлинно историческим народом.
Ключевые слова: Dasein, das Man, бытие к смерти, брошенность, вина, решимость.

Russia's past, present and future from the perspective of Martin Heidegger's fundamental ontology

Abstract. The article considers the applicability of M. Heidegger's existentials described in Being and Time when analyzing the turning points in the destiny of a nation — in particular, when interpreting a situation of a political crisis and a possible exit from it. The author does not distinguish M. Heidegger's philosophical position and his political action, and argues that M. Heidegger's ideas are relevant in the context of the current state of affairs in Russia, as well as for predicting Russia's possible future. The author concludes that the project of fundamental ontology — when understood in a political context — opens a new perspective for the people of Russia, i.e. the perspective of becoming a truly historical nation.
Keywords: Dasein, das Man, being to death, abandonment of being, conscience, resoluteness.

Но где опасность, там вырастает
И спасительное.
«Патмос»*, Гёльдерлин*

Указом Президента России прошлый год был объявлен Годом культурного наследия народов России. На протяжении всей истории Россия представляла собой полиэтническую общность, разнообразные культуры которой не только соседствовали, но и определяли изменение друг друга. Но что сподвигало настолько разных людей жить вместе? Наша страна явила две формы политического объединения: «торговую» и «крепостническую». Русь, изначально возникшая как посредник на «пути из варяг в греки» и Великом Волжском пути, превратилась в Россию, страну «мобилизационного» типа, которая долгое время имела импульс к развитию только благодаря территориальному расширению и включению в свой состав иноплеменников. Известно, что основные причины этого процесса заключались в переходе от подсечно-огневого земледелия к земледелию пашенному, которому наша земля и климат не благоприятствуют, а также в запустении торговых путей. Данные исторические факты заставляют задуматься, насколько неустойчива в собственном основании культура, насколько она «исторична». Культура располагается у обрыва, на грани с небытием. Культура нависает над бездной. Стоит только раз не посмотреть под ноги и нас уже нет. Именно по этой причине и погибали великие цивилизации прошлого: Вавилон, Египет, Эллада, Рим и другие. Люди переставали быть внимательными к бытию, но продолжали жить лишь в погоне за сущим. В «Письме о гуманизме» Мартин Хайдеггер замечает: «Человек не господин сущего. Человек пастух бытия» [Хайдеггер, 1993, с. 208]. Эту основополагающую мысль Хайдеггера автор и хотел бы утвердить в статье. Современный мир по своей сложности, запутанности, скорости невозможно сравнить с какой бы то ни было эпохой прошлого. Это означает, что мы куда более уязвимы перед Небытием, ибо наш взгляд куда более рассеян и непостоянен. Одновременно с этим человек стал способен в считанные минуты уничтожить Творение. Вот почему сегодня внимательность становится как никогда прежде основополагающим качеством в человеческом существовании, которое только и в состоянии его сохранить.

«Что делать?», — спросит читатель. Однажды и автор задал себе этот классический русский вопрос, а ответ на него для себя начал очерчивать при изучении «Бытия и времени» Мартина Хайдеггера. «Бытие и время» — это проект фундаментальной онтологии, который ставит собственной целью раскрытие смысла бытия, который, по мысли Хайдеггера, был искажён западноевропейской философией путём подмены бытия сущим.

Фундаментальная онтология Мартина Хайдеггера разворачивается из дихотомии бытия и сущего, Dasein и das Man. Автор статьи хотел бы обрисовать суть вышеназванных понятий по мере развития повествования применительно к прошлому, настоящему и будущему России. Но что представляют собой Dasein и das Man? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо ввести в рассуждение такие немаловажные хайдеггеровские понятия, переведённые на русский язык и введённые в оборот русской хайдеггерианской мысли Владимиром Вениаминовичем Бибихиным, как «брошенность», «бытие к смерти», «вина», «решимость» и «набросок». Мы «брошены» в мир, в котором уже есть традиция, наследие. Dasein и das Man суть два модуса человеческого бытия. «Это сущее, которое мы сами всегда суть и которое среди прочего обладает бытийной возможностью спрашивания, мы терминологически схватываем как Dasein» [Хайдеггер, 2015, с. 7]. «Dasein есть сущее, которое не только случается среди другого сущего. Оно напротив онтически отличается тем, что для этого сущего в его бытии речь идёт о самом этом бытии» [Хайдеггер, 2015, с. 12]. Человек становится Dasein путём преодоления собственного das Man: эта вечная борьба двух начал в человеке и составляет его природу. Dasein осознаёт себя как «бытие к смерти», das Man бежит от смерти. Здесь начинает проступать «временность» человеческого бытия. Dasein исходя из «брошенности» в мир имеет «решимость» совершить «набросок» собственного бытия из будущего и стать подлинно «историческим», das Man только пребывает в «истории». Каким же образом концепция Мартина Хайдеггера может быть применима к нашей стране? Россия как особое сущее имеет смысл. Но ведь страна — это не природный ландшафт, не климат, не ресурсы, которыми она богата. Страна — это люди, которые её населяют, а, следовательно, и определяют смысл её бытия как смысл собственного бытия. Следовательно, особенность нашего Dasein и das Man заключается в том, что мы «брошены» в установившуюся традицию. Традиция есть не что иное, как то наследие предков, которое было испытано временем, а следовательно, проявило устойчивость, укоренённость. Но в то же самое время мы как Dasein или das Man влияем на наследие, либо упрочивая его, либо разрушая. Перед нами возникает острая проблема современного противостояния глобализации и национальных культур. Необходимо понимать, что борьба глобализма и антиглобализма проходит в первую очередь не вне, но внутри нас самих как борьба Dasein и das Man.

Здесь раскрывается ещё один весьма значимый аспект, отличающий модусы человеческого существования: Dasein «виновно», ответственно за наследие, das Man — нет. Именно поэтому текущие разговоры об «особом пути» России, который она непременно должна себе прокладывать, остаются пустыми и бессмысленными, пока каждый из нас не обратится к Бытию. Ибо «особый путь» имеет основанием собственный, неповторимый, самобытный Dasein. Для этого самое меньшее следует быть более чуткими к культурному наследию народов России, иначе в скором будущем нас ожидает обезличение. Интерес к национальному наследию может стать началом осознания не только «историчности» собственного Dasein, но и нашей культуры в целом, что будет способствовать формированию ответственности за прошлое, настоящее и будущее России. Стало быть, мы уловили насущную потребность обращения себя в Dasein, но в связи с этим возникает закономерный вопрос: способен ли весь народ стать Dasein подобно тому, как им становятся отдельные личности, которые собственными талантами и определяют развитие культуры? Да, способен. История нашей страны явила несколько замечательных тому образчиков: во-первых, это Второе народное ополчение под предводительством нижегородского купца Кузьмы Минина и князя Дмитрия Пожарского 1612 года, во-вторых, это Битва за Москву 1941 года. В те исторические моменты наша культура действительно «нависала над бездной», но какая-то сила объединяла и сплачивала людей, одухотворяла на подвиги. Что это за сила? В тяжёлые времена Бытие начинает «окликать» человека, «зов» Бытия становится к нам неумолим. Каким образом Бытие взывает к нам? Что мы можем расценивать как глас Бытия? Это «ужас». Бытие насылает на нас «ужас», чтобы мы одумались и прочувствовали «вину», ответственность за наш мир, его будущее, чтобы преобразились из das Man в Dasein. В §40 «Бытия и времени» под заголовком «Основорасположение ужаса как отличительная разомкнутость Dasein» Мартин Хайдеггер замечает: «Растворение в людях и при озаботившем “мире” обнажает нечто подобное бегству Dasein от самого себя как умения быть собственно собой… Ужас напротив извлекает Dasein назад из его падающего растворения в мире…Ужас отнимает таким образом у Dasein возможность падая понимать

себя из “мира” и публичной истолкованности. Он отбрасывает Dasein назад к тому, за что берёт ужас, к его собственной способности-быть-в-мире. Ужас уединяет Dasein в его наиболее своём бытии-в-мире, которое в качестве понимающего сущностно бросает себя на свои возможности… Ужас обнажает в Dasein бытие к наиболее своей способности быть, т. е. освобождённость для свободы избрания и выбора себя самого… в ужасе лежит возможность отличительного размыкания, поскольку он уединяет. Это одиночество возвращает Dasein из его падения и показывает ему собственность и несобственность как возможности его бытия» [Хайдеггер, 2015, с. 184–191]. Кажется, что последние события представляют собой не что иное, как очередной зов Бытия. «Ужас» повседневности как никогда заставляет задуматься о «временности» собственного бытия, «историчности» нашей страны и культуры. Мы входим в новый судьбоносный момент истории, когда у народа России появляется возможность вновь стать Dasein и тем самым подлинно «историческим» народом, а не народом, который лишь «пребывает» в истории, не определяя её ход. Тем не менее в то же время перед нами ширится перспектива ещё большего падения в das Man, погрузившись в который сильнее ничего не останется как сказать: наши дни сочтены. Но, быть может, не мы виной тому, что Бытие отвернулось от нас? Возможно, сущность Бытия состоит в бегстве от человека? В таком случае гибель культуры представляется естественным её концом и человек, который внимательно прислушивается к «зову» Бытия, в состоянии только отвести беду, отсрочить неизбежное, но его не предотвратить. Кажется, и эта точка зрения вполне правдоподобна, ведь недаром Мартин Хайдеггер пересмотрел собственное отношение к проекту фундаментальной онтологии в 1930-х годах, что в истории хайдеггеровской мысли стало пониматься как Kehre или «поворот». Тогда, подобно великим цивилизациям прошлого, и Россия когда-нибудь канет в Лету, так как Кронос непреклонен, ибо он всегда пожирает собственных детей. Невольно вспоминаются строки одного стихотворения Владимира Сергеевича Соловьёва:

Смерть и Время царят на земле, —
Ты владыками их не зови;
Всё, кружась, исчезает во мгле,
Неподвижно лишь солнце любви.

В том же духе мыслит и Освальд Шпенглер. Мне кажется, что следующие его слова из «Заката Европы» созвучны умонастроению русского мыслителя: «Но у “человечества” нет никакой цели, никакой идеи, никакого плана, как нет цели и у вида бабочек или орхидей. “Человечество” — это зоологическое понятие или пустое слово. Достаточно устранить этот фантом из круга проблем исторических форм, и глазу тотчас же предстанет поразительное богатство действительных форм. Обнаружатся необъятная полнота, глубина и подвижность живого, прикрытые до сих пор модным словом, худосочной схемой, личными “идеалами”. Вместо безрадостной картины линеарной всемирной истории, поддерживать которую можно лишь закрывая глаза на подавляющую груду фактов, я вижу настоящий спектакль множества мощных культур, с первозданной силой расцветающих из лона материнского ландшафта, к которому каждая из них строго привязана всем ходом своего существования, чеканящих каждая на своем материале-человечестве-собственную форму и имеющих каждая собственную идею, собственные страсти, собственную жизнь, воления, чувствования, собственную смерть» [Шпенглер, 1993, с. 151]. Но всё же автор продолжает надеяться, что превратности судьбы лишь укрепят каждого из нас в приближении к Dasein и мы таким образом возьмём ответственность за прошлое, настоящее и будущее нашей страны и культуры на себя, и наконец-таки за долгое время провозгласим собственное Слово в Истории.

Действительно ли, где опасность, там и спасение?

Литература

1. Хайдеггер М. Время и бытие. Москва: Республика, 1993. 447 с.
2. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва: Академический проект, 2015. 460 с.
3. Шпенглер О. Закат Европы. Москва: Мысль, 1993. 663 с.
4. Wrathall M. The Cambridge Heidegger Lexicon. C.: Cambridge University Press. 2021. 906 с.

Ибрагимова Ирада Халидовна
Академия управления городской средой, градостроительства и печати
Санкт-Петербург, Россия

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

Irada Kh. Ibragimova
Academy of Management of Urban Environment, Urban Planning and Printing
Saint Petersburg, Russia

Denis I. Koval
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Ю. Игнатьев, канд. филос. наук
enisdirp@mail.ru

УДК 101, 304(308)

Полвека в поисках опоры: от сциентизма к мистицизму

Аннотация. Предлагается анализ изменений в мировоззренческих установках советского и российского общества и рассматривается переход от доминирования наукоцентристской картины мира к поиску мистических практик и субъектноориентированных способов взаимодействия с действительностью. Значительное внимание уделяется современным тенденциям в обозначенной области.

Ключевые слова: сциентизм, модерность, эзотерика, космизм, И. А. Ефремов, Советский Союз, постсоветское пространство.

Half a century in search for a foundation: From scientism to mysticism

Abstract. The article analyzes the changes in the worldview of Soviet and Russian society — specifically, the transition from the dominant science-centered world picture to the search for mystical practices and individual-oriented ways of interacting with reality. The author pays significant attention to contemporary trends in the said area.

Keywords: scientism, modernity, esotericism, cosmism, I. A. Efremov, Soviet Union, post-Soviet space.

Введение

Последняя четверть XX в. в отечественной истории — эпоха угасания социалистического проекта, в рамках которой Период застоя сменился Перестройкой, распадом СССР и непростым для многих становлением Российской Федерации в 1990-х годах. Большие социально-политические потрясения оставили глубокий след в судьбах нескольких поколений. Поражение в Холодной войне и становление России на путь интеграции в глобальную капиталистическую систему не могли не спровоцировать определённые мировоззренческие сдвиги в российском обществе. В этой статье мы ответим на два вопроса: что это за сдвиги и каковы их причины?

1. Советская модерность – живая и здравствующая

Культурное, социальное и философское пространство Советского Союза — это непрерывное пространство победившей модерности. Эпизм, вера в возможность подчинения природы рассудочной воле и рационального планирования идеальных социальных порядков, культ молодёжи и сциентизм как культ научного прогресса в целом — всё это составляло единый большой нарратив эпохи одержавшего победу человека-творца.

Одним из наиболее значимых достижений Советского Союза во второй половине XX в. стал первый в мире пилотируемый полёт на околоземную орбиту. Этот безусловный успех отечественной науки открыл человеку дорогу в космос — и вместе с тем оказал на всё человечество мощное идеологическое воздействие. Так, И. А. Ефремов в своих романах «Туманность Андромеды» (написан ещё до полёта Гагарина, в 1955–1956) и «Час быка» рисует далёкое будущее, в котором выход цивилизации в открытый космос не может быть осуществлен без построения коммунистического общества.

2. Космос как мировоззренческий фактор

Однако космос — это объект пристального внимания со стороны не только учёных и писателей-фантастов, но также со стороны философов и даже мистиков. Для некоторых он содержит в себе ответы на вопросы о природе бытия в целом или о судьбе отдельных личностей, а кто-то видит в нём поле возможностей для достижения духовного единства всего сущего, в основу которого должен лечь триумф человеческого разума. И одним из примечательных следствий вступления Советского Союза в космическую эру стало широкое развитие идей русского космизма, включавших в себя как сугубо научные, так и оккультно-эзотерические элементы. В рамках этого философского течения постулируется всеединство, взаимообусловленность космических и земных процессов, целостность и соразмерность «микрокосма» (человека) и «макрокосма» (Вселенной).

3. Мистический сциентизм и кризис модерности

Мистический сциентизм как сплав достижений научного прогресса и метафизики рождается как венец советской модерности. Ярким примером такого соединения в эстетике является панно «Победа над раком» на стене Института рака в Киеве (Рис. 1), символизирующее победу над раком при помощи лучевой терапии, причём рак изображён в виде змееподобного чудовища. Однако становление мистического сциентизма оказалось важным маркером приближающегося кризиса большого нарратива. Этот идеологический колосс, содержащий в готовом виде ответы на вопросы о месте человека в мире, теряет собственный эпизм и романтический пафос 60-х годов. В отсутствие прорывных успехов, сравнимых с подвигами прошлых десятилетий, модернистский взгляд на мир теряет в легитимности, а с поднятием Железного занавеса терпит окончательное поражение.

4. Мировоззренческие химеры в постсоветское время

Распад Советского Союза, рыночные реформы и утрата опоры поставили уже российское общество в опасное положение. Доверие народных масс к информации СМИ, ранее находившихся под государственным контролем и являвшихся рупором того самого большого нарратива, ещё не было утрачено, когда культурное поле заполнил постмодерн со своей характерной максимой: верить нельзя никому и ничему. Сложившаяся ситуация наряду с общим ухудшением социальной обстановки, в т. ч. обнищанием населения, послужила почвой для расцвета лженауки, различного рода религиозных объединений и сект, а также мошеннических финансовых схем. Примечательно, что на смену научной фантастике в 90-е годы приходят жанры фантастики развлекательной, фэнтези и альтернативной истории.

Отечественная наука в постсоветское время подстраивается под общемировые тенденции и обнаруживает в себе противоречие двух тенденций: авторитарного монизма, направленного на достижение идейного единства и создания «Единственно Истинной Теории», как требования глобализации, и анархического плюрализма, постмодернистски уравнивающего науку в правах с искусством, религией и иными формами нематериальной культуры.

Позднесоветский мистический сциентизм оказывается системой одновременно очень долговечной и в то же время зыбкой и подверженной искажениям. В последнее время отмечается рост общественного интереса к рационализированной мистике, составляющей диалектическое единство с мистическим сциентизмом, и субъектно-ориентированным духовным практикам. Так,

Рис. 1. Мозаика «Победа над раком», Г. Зубченко и Г. Пришедько, 1970–1971

по данным независимого медиа «Dialectic», посещаемость онлайн-площадок, предлагающих обучение эзотерике, в январе-марте 2023 г. выросла в 19 раз год к году. Согласно результатам опроса, проведённого в университетской среде в рамках подготовки статьи, лишь 27,5 % респондентов ни разу не прибегали к мистическим практикам. Среди возможных причин обращения к эзотерике 75 % опрошенных назвали любопытство, а 45 % — усталость от возрастающей неопределённости и желание узнать что-то, доступное не каждому. Низкую оценку эффективности эзотерики (1–2 балла из 5) дали также 45 % респондентов.

Подводя итог, мы можем лишь констатировать, что поиски опоры в нашем обществе продолжаются и по сей день. Одной из характеристик настоящего этих поисков является переход от объективного к субъективному мировоззренческому фактору. Гармоничное их совмещение, возможные формы которого можно усмотреть, например, в современных прогрессивных эмансипационных движениях, может стать тем необходимым звеном, которого нам не хватает сегодня.

Литература

1. Пивоваров Д. В. О сциентистском культе «Избранного ученого» // Вестник экономики, управления и права. 2011. С. 85–91.
2. Грушевицкая Т. Г.; Космизм и сциентизм в советской научной фантастике // Пятьдесят седьмые научные чтения, посвящённые разработке научного наследия и развитию идей К. Э. Циолковского, 2022.
3. Независимое медиа «Dialectic». Telegram. URL: https://t.me/dialectic_club/3515 (дата обращения: 25.04.2023).
4. Сапогов И. Мистический сциентизм и кризис модерности в позднесоветском искусстве. Интернет-портал Sygma. URL: https://syg.ma/@isapogoff/mistichieskii-stsiientizm-i-krizis-modiernosti-v-pozdniesovietskom-iskusstvie (дата обращения: 25.04.2023)

Минеева Алина Андреевна
Омский государственный медицинский университет
Омск, Россия

Alina A. Mineeva
Omsk State Medical University
Omsk, Russia
Научный руководитель: Т. В. Мироненко
alminal14466@gmail.com

УДК 141.32

Необходимость понимания

Аннотация. Предпринята попытка прояснения феномена понимания с опорой на философскую герменевтику немецкого мыслителя Г.-Г. Гадамера, основные положения которой позволяют видеть в феномене понимания не только и не столько свойство познавательной активности человека, сколько, что особенно важно, сам способ человеческого существования, способ бытия человека в качестве человека как такового.

Ключевые слова: понимание, необходимость, возможность, герменевтический опыт, бытие человека.

The necessity of understanding

Abstract. The article seeks to clarify the phenomenon of understanding based on the philosophical hermeneutics of the German thinker H.-G. Gadamer. The main provisions of philosophical hermeneutics make it possible to consider the phenomenon of understanding not only and not so much as a property of human cognitive activity, but, most importantly, as a way of human existence, a way of being a human as such.

Keywords: understanding, necessity, possibility, hermeneutical experience, being of a human.

Проблема понимания стала одной из тем, привлекших внимание немецкого философа XX века Ганса Георга Гадамера. Понимание рассматривается им с двух позиций. С одной стороны, оно может быть связано с *познанием*. В этом случае рациональный взгляд на понимание привычно будет видеть в нем результат познания, его конечную точку. Однако, Гадамер, как и его учитель Мартин Хайдеггер, настаивает на ограниченности такого подхода. По слову Гадамера, понимание представляется чем-то большим, поскольку проходит сквозь *все* сферы жизни человека и потому с неизбежностью становится способом существования человека. Понимание рассматривается философом со стороны его (понимания) непосредственной связи с бытием человека. Такой подход расширяет значимость понимания для человека — оно предстает как необходимость и такая необходимость, в которой человек свершается в качестве человека как такового.

Но что такого заключено в понимании? Почему в понимании усматривается *основа* бытия человека? Гадамер пишет, что целью понимания становится обретение *согласия как такового* [Гадамер, 1991, с. 73]. Согласия с собой, согласия с миром, понимаемым широко. Такого согласия, когда конечное, временное существо (каким является человек) оказывается способным к произведению смысла.

Человек нуждается в понимании. Поиск понимания проявляется в вопрошании, в стремлении к диалогу. Это стремление, в свою очередь, диктуется *неопределенностью*, которая преследует человека повсюду. Необходимость понимания определяется острой потребностью эту неопределенность преодолеть. Вступая в диалог, обмениваясь своими суждениями участники диалога создают общее поле разговора, внутри которого они испытывают необходимость рождения согласия, чувствуют невозможность выйти из диалога с прежними убеждениями. Примирение смыслов, приобщение к единому смыслу укрепляет общность людей. Именно в общности раскрывается человеческое существо, существо, способное к пониманию. В диалоге открывается

нечто новое, с чем ранее человек не сталкивался. За приобщением к другому следует и *открытие себя как другого*, в том числе, как уже было замечено, себя, способного к пониманию [Гадамер, 1991, с. 87]. Возникновение согласия по существу и есть «чудо понимания», о котором пишет Гадамер [Гадамер, 1991, с. 73]. Это своеобразный опыт, который может быть назван герменевтическим опытом, опытом понимания себя, своей соотнесенности с миром.

Каким образом возникает согласие? На этот вопрос можно попытаться ответить, исходя из представлений Гадамера о герменевтическом круге [Гадамер, 1991, с. 72–82]. Герменевтический круг формируется благодаря тому, что целое с необходимостью определяется через отдельное, части же должны проходить через призму целого. Если мысль движется по этому кругу в верном направлении, то понимание, возникая и разрастаясь, становится возможным. *Согласие* составляющих круга является свидетельством понимания. Причем согласие не понимается как абсолютное, исключающее любые противоречия. Цель понимания реализуется уже тогда, когда участники диалога (живого диалога или мысленного с автором текста) осознают наличие противоречий и обнаруживают желание выйти за пределы собственных суждений. Иначе, понимание возникает уже на этапе движения нашей мысли навстречу другой, не нашей. В этом случае, когда мысль развертывает себя, рождается и укрепляется понимание.

В стремлении понять нечто (объект, текст и т. п.) мы исходим из предпонимания. Предпонимание заключает в себе прежний опыт человека. Благодаря уже имеющемуся опыту, предположениям об объекте мы можем понимать, так как он (объект) не предстает перед нами чем-то абсолютно закрытым и таинственным. В то же время наш опыт способен увести нас в сторону от истинного представления о том, что захватывает нас в качестве существа, стремящегося к пониманию, стать источником заблуждений. Гадамер замечает, что неизбежный риск ошибки подчеркивает конечность (историчность) человека, которая является, как мы уже замечали, одной из основных наших характеристик [Гадамер, 1991, с. 18–19]. Поэтому всегда необходимо учитывать, что, к примеру, текст прочитывается отдельным человеком, за которым стоит его опыт, его мысли и его предрассудки. Однако, философ не разделяет традиционного взгляда на предрассудки (если вспомнить Ф. Бэкона, его учение об «идолах») в качестве чего-то ложного, субъективного, препятствующего пониманию. В личном опыте он видит и некую возможность, но, одновременно, и настоятельную необходимость личностного прочтения текста (под текстом мы понимаем всякую реальность, требующую прояснения). А значит, в предрассудке, как предварительном рассуждении, Гадамер видит основание понимания. Предрассудок, по мысли философа, не препятствует пониманию, а способствует ему.

Предпонимание очерчивает горизонт понимания человека или самопонимания. Любое наше взаимодействие с чем-либо с целью прояснения, истолкования встраивается в наше самопонимание. Человек, как пишет Гадамер, не стремится к постижению замысла, положим, читая текст, он выходит за пределы автора, его субъективности. Отсоединившись от автора, произведение обретает некоторую самодостаточность, самостоятельность и для истолковывающего важным будет не то, что хотел сказать автор, а то, что в тексте хотело сказаться и сказалось в нем, как читающем. Готовое произведение, в этом случае, уже не будет конечной точкой смысла. Чтение произведения становится тем самым герменевтическим опытом, который открывает в читающем то, чем он был захвачен, чем он сам и есть [Бибихин, 2007, с. 170–171]. Герменевтический опыт заключается в постоянном возведении смысла, а не воссоздании замысла автора, его понимания. Человек интегрирует то, что стало ему доступно, интегрирует в свое мировоззрение, в свое миропонимание. Это вновь возвращает нас к мысли Гадамера о том, что в разговоре человек через понимание другого стремится к прояснению себя в качестве человека как такового.

Предпонимание, помимо индивидуального опыта человека, включает в себя еще и то, что, по Гадамеру, хранит в себе язык, а именно, традицию. Одним из мотивов, как замечает П. П. Гайденко, философской герменевтики Гадамера является защита традиции [Гайденко, 1997, с. 424–431]. Традиция представляется опытом мира, опытом истории и «бытием в языке», язык же — хранилищем истории, культуры, посредником между человеком и его корнями. Язык не ограничивается совокупностью слов и их значений, в нем живет бытие. Бытие, если оно может быть для нас хоть сколько-то приоткрытым, дано исключительно в языке. Через язык с чело-

веком говорит бытие и человек способен уловить его отголоски. Тогда же происходит озарение и на фундаменте предпонимания возводится само понимание. Для человека понимание — всегда событие языка. Язык обеспечивает единение людей, делает возможным согласие. Понимание заключается в поиске общего языка, целостности, выходящей за пределы сказанного.

Помимо предпонимания предпосылками понимания, вне которых оно невозможно, является *открытость* человека новому, иному и способность человека отступать от себя прежнего, т. е. от установившихся, сковывающих его суждений. Это важные условия для построения диалога, внутри которого понимание и разворачивается. В диалоге заключена «душа герменевтики», а точнее, в стремлении его поддерживать, предоставляя слово другому. Но важна и способность этого другого слышать. Способность к разговору, как полагает Гадамер, становится проявлением истинной гуманности, открытости людей друг другу. Истинный диалог — это тот, который задел нас, и из которого мы вышли преобразившимися. В разговоре становится возможным выявление ложных предсуждений, ошибок, препятствующих согласию. Гадамер подчеркивает мысль Платона, согласно которой говоримое утверждается тогда, когда оно услышано и когда диалог привел к согласию, т. е. установилось понимание [Гадамер, 1991, с. 86].

Подводя итог сказанному, заметим, что в разговоре, в устремленности участников диалога к пониманию раскрывается возможность разрастания человечности. Именно это позволяет Гадамеру возводить понимание до одной из фундаментальных характеристик человека, настаивать на неразрывной связанности человеческого бытия с необходимостью понимания. Иначе, *свершение* человека возможно, так как оно сопровождается осуществлением понимания, в котором человек обретает опыт соразмерный с его представлением о самом себе, о другом и о мире вообще.

Литература

1. Гадамер Г.-Г. Неспособность к разговору // Г.-Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. С. 82–92.
2. Гадамер Г.-Г. О круге понимания // Г.-Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. С. 72–82.
3. Гадамер Г.-Г. Философские основания XX века // Г.-Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. С. 16–26.
4. Бибихин В. В. Язык философии. Санкт-Петербург: Наука, 2007. 389 с.
5. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. Москва: Республика, 1997. 495 с.

Новиков Алексей Валентинович
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия

Aleksey V. Novikov
Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: О. А. Канышева, канд. филос. наук
novikospb@mail.ru

УДК 130.2

Концепция символа в философии А. Ф. Лосева

Аннотация. Представлен анализ и осмысление философского понимания символа в творчестве А. Ф. Лосева, которому предшествует рассмотрение того, чем является символ сам по себе и, в частности, что представляет из себя символ в искусстве. Излагаются взгляды и исследования Э. Кассирера, П. А. Флоренского и А. Ф. Лосева.

Анализируются особенности философских воззрений А. Ф. Лосева, его уникальный подход к объединению идеалистической диалектики и православия через осмысление философом

феноменологии Гуссерля. Прослеживается трансформация взглядов Лосева на символ, где его творчество разделено на два блока — раннее и позднее, с характерными для каждого изменениями и особенностями: описаны основные положения определения символа, его функции и смысл.

Описываются базовые моменты в определении символа, его функции и характеристики.

Ключевые слова: символ, символическое в искусстве, символ в истории философии, А. Ф. Лосев.

The concept of symbol in A. F. Losev's philosophy

Abstract. The paper is devoted to the philosophical understanding of symbol in A. F. Losev's works. The author also focuses on defining symbol as such and, in particular, in the sphere of art. The paper considers the views of E. Cassirer, P. A. Florensky and A. F. Losev.

The paper analyzes the specific features of Losev's philosophical views, exploring Losev's unique approach which is based on uniting idealistic dialectics and Orthodoxy through an understanding of Husserl's phenomenology. The author traces the transformation of Losev's views on symbol — based on this transformation, Losev's work is divided into two periods, with each of the periods being characterized by specific changes and features. The author describes Losev's main ideas regarding the definition, functions and meaning of symbol.

The author also describes the basic moments relating to the description, functions and characteristics of symbol.

Keywords: symbol, symbolic in art, symbol in the history of philosophy, A. F. Losev.

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что символ как понятие имеет место во всех областях гуманитарного знания, в естественных и точных науках. Проблема определения данного понятия универсальна, в связи с чем рассуждения относительно того, что есть символ, вполне укладываются в общий научно-философский контекст [Морозова, 2014, с. 119].

С позиции современного знания понимание символа может быть самым разнообразным, как минимум, его сущность определяется через несколько сущностных характеристик.

Если обратиться к действительности, то можно констатировать факт наличия символов в нашей повседневной жизни во всем и везде. Символами «пропитана» вся наша жизнь, мы используем их на каждом шагу, стоит только, например, вспомнить символику любой спортивной организации, или символику государства, страны и т. п. Если речь идет обо всем известных символах, например, таких, как сигналы светофора, то их понимание не нуждается в дополнительном пересказе сущности, оно понятно на уровне рефлексов, мы знаем о сущности данных символов практически с самого раннего детства.

Между тем, символ, выступая своего рода образом, в котором отражена истина в форме идеи, не перестает находиться в центре русской философии, которая всегда тяготела к иррациональности. Для русской философии является характерным неприятие позитивистского мышления. Явное отторжение по отношению к точным наукам в русской философии объясняется тем фактом, что, по мнению философов, точные науки основательно ограничивают предмет познания. Как полагают философы, относящие себя к русской философии, жизнь невозможно раскрыть через науку, она раскроется только через творчество, которому логика недоступна, и, как следствие, ее можно выражать только символически.

Концепция символа Лосева тесно увязана с единым смысловым содержанием русской философской мысли самого начала прошлого столетия. Алексей Федорович — русский религиозный философ, филолог, писатель и переводчик. Среди его работ выделяются: «История античной эстетики», «Философия имени», «Диалектика мифа», «Эстетика Возрождения», «Проблема символа и реалистическое искусство», «Владимир Соловьев и его время» и пр. работы.

Философ стремился слить воедино идеалистическую диалектику и православие. Базой для этого единения философ видел феноменологию Гуссерля.

В своей известной работе раннего периода А. Лосев стремится рассуждать об имени в духе концепции православного энергетизма «как явленную Божественную сущность, невыразимую в своем высшем единстве» [http://losev.domloseva.ru, 2023]. Имя Лосев отождествляет с мифом и символом. По Лосеву, «символ вещи — это ее порождающая модель, подобно идее Платона»

[http://losev.domloseva.ru, 2023]; «миф — данная в словах «чудесная личностная история», «развернутое магическое имя»« [http://losev.domloseva.ru, 2023].

Как считает философ, весь мир можно понять через слова и имена, слово можно раскрыть через анализ его множественных пластов. Это понимание характерно, как для раннего Лосева, так и для позднего, в поздний период его творчества слово становится «орудием разумно-жизненного общения людей, имеет семантическую, ценностно-смысловую и выразительную структуру» [http://losev.domloseva.ru, 2023].

Базовым моментом в определении символа в труде Лосева «Проблема символа и реалистическое искусство» является понимание символов как символов действительности, т. е. все символы являются отражением вещного мира. Лосев пишет о том, что любой символ вещи, — это отражение вещи, но далеко не любое отражение вещи может быть ее символом.

Функция символа — это указание на что-то, что находится вне содержательного смысла предмета. Здесь вводится категория смысла, однако, автор уточняет, что символ вещи — смысл вещи, но не каждый смысл — символ. Смысл, как пишет Лосев, — достаточно общая категория, символ же должен быть организованным и четко разработанным. Символ выступает изображением и обобщением вещи, его основная характеристика заключается в том, что символ вещи — закон вещи. Символ содержит в себе ту или иную идею, на ее основе конструируется символ, и упорядочивается.

Лосев утверждает, что «символ является инструментом сознания, который дает возможность произвести упорядочение, включить в материал, который воспринимается самополагаемые конструкции» [Лосев, 1999, с. 29] .

В своем философском произведении — «Проблемы символа и реалистического искусства» — А. Лосев занимается анализом механизма символизации. Однако сама идея символа проходит через все творчество мыслителя.

Исследователи философского наследия Алексея Федоровича Лосева, его творчество четко делится на два периода — ранний период творчества и поздний, и в раннем периоде символ онтологизируется автором.

Так, если ранний Лосев — это «Философия имени», то поздний — «Проблема символа и реалистическое искусство». Е. М. Коваленко по поводу отличия раннего и позднего периодов пишет так: «Если “ранняя” концепция символа создавалась в период расцвета культуры модернизма и ее ориентации на онтологический символизм, то “поздняя” концепция связана с эпохой смены культур, отразившейся в культурной рефлексии общенаучной ориентацией на языковой, семиотический символизм, на рассмотрение всех культурных явлений сквозь призму языка как формообразующего принципа» [Коваленко, 2008, с. 20].

В целом, можно говорить о том, что символ, хоть и является отражением окружающей человека действительности, не может до конца ее исчерпать. Символ, таким образом, формирует «особенный пласт реальности» на основе «проявленности конечного (сути) и бесконечного (выражения), абсолютного (бытия, эйдоса) и относительного (различные способы выражения, толкования) друг в друге» [Морозова, 2014, с. 130].

В целом, любая работа философа, так или иначе, соотнесена с его размышлениями по поводу символа, однако, понимание символа у Лосева в разных работах различно. Так, если в «Проблеме символа и реалистическом искусстве» отмечены иррациональные составляющие символа, и при этом Лосев утверждает, что символ можно понять, в том числе, и с помощью научного знания, то в другом труде — «Философия имени» — Лосев утверждает, что символ — «смысловое круговращение алогической мощи непознаваемого, алогическое круговращение смысловой мощи познания» [Морозова, 2014, с. 130].

Подводя итоги работе над темой, можно сделать следующие выводы.

Символ как понятие фигурирует в самых разных исследованиях, относящихся к разным сферам бытия, к разным сферам знания, причем совсем не обязательно это знание будет научно обоснованным и логичным, и, даже более того, символ как явление более всего свойственен ненаучной сфере познания.

Обращаясь к символу в истории философской мысли, необходимо отметить, что между восточной и западной философской традицией есть непреодолимые различия, как в целом, так и в

понимании символа. Так, в западной традиции символ сведен к знаку, по своей сути. Проиллюстрировать данный подход можно исследованием Э. Кассирера, который в работе «Философия символических форм» определяет символ с точки зрения общей феноменологии познания.

Понимание символа через призму символичности деятельности человека роднит его концепцию с концепцией А. Лосева. Символ здесь — вершина достижения диалектики, вершина логики и алогичности, символ — посредник между сферами коммуникации.

Базовым моментом в определении символа в труде Лосева «Проблема символа и реалистическое искусство» является понимание символов как символов действительности, т. е. все символы являются отражением вещного мира. Лосев пишет о том, что любой символ вещи, — это отражение вещи, но далеко не любое отражение вещи может быть ее символом.

Функция символа — это указание на что-то, что находится вне содержательного смысла предмета. Здесь вводится категория смысла, однако, автор уточняет, что символ вещи — смысл вещи, но не каждый смысл — символ. Смысл, как пишет Лосев, — достаточно общая категория, символ же должен быть организованным и четко разработанным. Символ выступает изображением и обобщением вещи, его основная характеристика заключается в том, что символ вещи — закон вещи. Символ содержит в себе ту или иную идею, на ее основе конструируется символ, и упорядочивается.

Литература

1. Коваленко Е. М. Концепт «символ» в философии культуры А. Ф. Лосева / Е. М. Коваленко // Гуманитарные и социальные науки. Электронный журнал. — Ростов н/Д. — 2008. — № 2. — С. 16–20.
2. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев // Самое само: сочинения. — Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. — С. 29–204.
3. Морозова М. В. Проблема символа в философии А. Ф. Лосева в связи с определением концепта символической актуальности / М. В. Морозова // Соловьевские исследования. — 2014. — С. 119–132.
4. Религиозно-философская концепция А. Ф. Лосева. — URL: http://losev.domloseva.ru (дата обращения: 04.02.2023)

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

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

Dmitry V. Maslov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. М. Романенко, д-р филос. наук
dm-diplom@mail.ru

УДК 111

Онтологический горизонт концепта «открытость»

Аннотация. Рассматривается попытка концептуализации «открытости» в контексте онтоантропологического смысла. В основе лежит рассмотрение идей о человеке, развитых в работах М. Шелера и А. Гелена. Прослеживается сложное отношение между человеком и миром. Отдельно указывается на биологическую неопределенность, введённую Геленом.

Ключевые слова: открытость, человек, бытие, предел.

The ontological horizon of the concept 'openness'

Abstract. The article focuses on the attempt to conceptualize 'openness' in the context of an onto-anthropological meaning. The author relies on the ideas about man developed by M. Scheler and A. Gehlen. The author traces the difficult relationship between man and the world. The author specifically points out the biological uncertainty introduced by Gehlen.

Keywords: openness, man, being, limit.

Разработка онтологической проблематики начинается ещё в Античности. Со временем она меняет свою траекторию и подходы к ней. Один из вопросов онтологии является вопрос «Что есть?», «Что существует?» и другие. В разные эпохи мыслители отвечали на эти вопросы поразному. В начале XX века вопрос о бытии ставится в соотношении с человеком. С одной стороны, это подчеркивается антропоцентричность, которая начала уже прослеживаться в трудах самых разных философов. С другой стороны, вопрос о бытии человека возник не на пустом месте. Потребность в рассмотрении проблемы бытия человека основывается на том глубоком кризисе, который отмечали мыслители в конце XIX и начале XX века. Э. Гуссерль писал о кризисе европейских наук. Кризис в культуре, в системе ценностей. Мировая война оказала огромное влияние на распад мировоззренческих систем. Все эти моменты указывают на строгую необходимость пересмотра или постановки заново вопроса о том, что такое человек, который ещё И. Кант выдвинул как флагманский в своей философии.

Одним из ходов в сторону разрешения наводнивших проблем является разработка философской антропологии как дисциплины. Как писал М. Шелер: задача философской антропологии — точно показать, как из основной структуры человеческого бытия, кратко обрисованной в нашем предшествующем изложении, вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи права и бесправия, государство, руководство, изобразительные функции искусства, миф, религия, наука, историчность и общественность [Шелер, 1994, с. 187]. В данном фрагменте видно, что вопросы о человеке и бытии соединяются в общую задачу, решение которой фундаментально важно. Почему именно онтология здесь играет ведущую роль? Дело в том, что бытие — это та основа, которая в определенном подходе и взгляде рассматривается как ключевая. Шелером, а в дальнейшем А. Геленом и Х. Плеснером, исследуется структура человека, его бытия и, что самое главное, его отношение к миру, к вещам. Именно в отношении к миру раскрывается суть вопроса о том, что такое человек, заданный ещё Кантом.

Человек — это эксцентричное существо. Человек выносит себя за свои пределы. Подобный ход мыслей отображает сложное отношение человека и мира. «Там, где это поведение имеет место однажды, оно способно по своей природе к безграничному расширению — настолько, насколько простирается «мир» наличных вещей. Таким образом, человек есть Х, который в безграничной мере может быть «открыт миру» [Шелер, 1994, с. 155]. Поведение, о котором пишет Шелер, это активность человека, направленная на постижение, формирование и захвата мира в первую очередь как предмет своего сознания. Второй шаг — это преобразование, в результате которого человек захватывает всё новые земли для существования. Гелен пишет, что человек не имеет специфических органов, способных определить и закрепить за ним определенную зону обитания. [Гелен, 1988, с. 373] От песков южных земель до северных снегов, от гор до глубоких джунглей — человек преодолел всё. В этом прослеживается не только биологическая особенность человека, но и особенности условия экзистенции человека. Не имея своего «дома», человек открывает всё новые и новые места.

Отечественный исследователь А. К. Абдина, исследуя вопрос открытости у описанных ранее авторов, отмечает, что открытость — необходимый компонент целостности человека, так как вне возможности преобразовывать мир для полноценного существования человек не может состояться [Абдина, 2014, 192]. В таком случае, открытость для человека является как условие его существования именно как человека, так и компонент его целостности, что имеет определенный парадоксальных характер. Предел — это не граница, через которую человек не может пройти, но это основание для проброса вперед с последствием в виде преобразованного мира и формирование нового мира.

Подводя итог вышесказанному, можно акцентировать внимание на следующем моменте. Проблема открытости ярче всего отображена в рассмотрении бытия человека. Это обосновано как аксиологическим моментом в том, что человек для себя эта первая ценность, так и тем, что человек стал угрозой для мира и себя самого. Наличие химического, ядерного и других видов вооружения, построенных в результате активного развития науки и техники, подталкивает к тому, чтобы в очередной раз задаться вопросом о бытии человека в горизонте открытости.

Литература

1. Шелер М. Избранные произведения / пер. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова; под ред. А. В. Денежкина — Москва: Издательство «Гнозис», 1994. — 490 с.
2. Гелен А. О систематике антропологии / А. Гелен // Проблема человека в западной философии: Переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. — Москва: Прогресс, 1988. — 552 с.
3. Абдина А. К. Открытость как сущностная характеристика человека // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2014. № 2 (173). С. 191–195.

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

Mikhail A. Shestakov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Ю. Игнатьев, канд. филос. наук
mikhail.a.shestakov@gmail.com

УДК 177.7

Экзистенциальная концепция любви Владимира Соловьёва в контексте современной философии

Аннотация. Рассматривается концепция любви, изложенная русским философом В. С. Соловьёвым в цикле статей «Смысл любви». Автор анализирует содержание статей и основные идеи, сформулированные Соловьёвым, а затем обращается к работам мыслителей XX и XXI вв., посвящённым теме любви, прослеживая в них схожие с Соловьёвым мотивы. Цель статьи — обратить внимание на актуальность мысли Соловьёва, малоизвестной в мировой философской среде.

Ключевые слова: любовь, половая любовь, философия любви, апология любви, философия отношений, половое различие, философия различия, другой, феноменология.

The existential concept of love by Vladimir Solovyov in the context of contemporary philosophy

Abstract. The article discusses the concept of love set forth by the Russian philosopher V. S. Solovyov in the series of articles *The Meaning of Love*. The author analyzes the content of the articles and the main ideas formulated by Solovyov. The author then turns to the works of the 20th- and 21st-centuries thinkers devoted to the theme of love and traces in them the motives similar to Solovyov's. The article seeks to draw attention to the thoughts of Solovyov, which are little known globally.

Keywords: love, sexual love, philosophy of love, apology for love, relationship philosophy, sexual difference, philosophy of difference, the other, phenomenology.

Цикл статей В. С. Соловьёва «Смысл любви», вышедший в 1892–1894 гг. в журнале «Вопросы философии и психологии», представляет собой один из редких целостных трудов по философии любви, и даже в её рамках остаётся крайне самобытным произведением. Говорить

о философии любви как о дисциплине, полноценном направлении в мировой мысли, к сожалению, не приходится. Разрозненные заметки о любви в философии XIX и XX вв. встречаются, прежде всего, в сфере религиозной философии, богословия, а также экзистенциальной философии и феноменологии, в XXI в. любовь становится предметом рефлексии популярной социальной философии. Философия любви не имеет традиции, авторы относимых к ней работ строят свои рассуждения в рамках тех традиций, к которым принадлежат сами, и не ссылаются друг на друга. Тем не менее, во многих из этих работ присутствуют общие точки, позволяющие наметить основные линии размышлений о любви в мысли XX в. и современности. Взглянув в этом контексте на «Смысл любви» Соловьёва, можно обнаружить, что он во многом предвосхищает ключевые мотивы философии любви, которые будут складываться из разрозненных трудов различных мыслителей на протяжении почти полутора веков после выхода статей Соловьёва. Его концепция любви, практически не встретившая отклика на Западе, сегодня может стать связующей нитью и основой для целостной философии любви, необходимость которой остро ощущается в обществе после сексуальной революции второй половины XX в.

В своих статьях Соловьёв последовательно развивает концепцию, которую можно назвать экзистенциальной апологией половой любви. Сам Соловьёв выбирает этот термин «за неимением лучшего» [Соловьёв, 1991, с. 119] — и действительно, несмотря на то, что в русском языке словосочетание «половая любовь» имеет физиологический оттенок, а в европейских языках, например в английском — «sexual love» — и вовсе звучит вульгарно, именно оно, тем не менее, является единственным подходящим термином для описания в целом отношений между мужчиной и женщиной, без выделения какого-либо конкретного их аспекта (как это происходит, например, в терминах «романтическая любовь» или «эротическая любовь»). Эта чисто техническая на первый взгляд проблема удивительным образом суммирует основную проблему текста Соловьёва: половая любовь извечно подвергается нападкам — упрёкам в вульгарности или попыткам целиком списать её на физиологию, и это отражено даже в языке. Им в противовес Соловьёв ставит целью указать на глубокое значение половой любви для человеческого существования и огромный потенциал, который она раскрывает в каждом человеке. Он опровергает трактовку половой любви как средства размножения, указывая на куда большую эффективность в природе бесполых средств размножения и замечая, что даже Бог в ветхозаветной истории не использовал половую любовь для продолжения избранного рода. Он отрицает также и концепцию, полагающую половую любовь изощрённым достижением эволюции, механизмом избирательного размножения наиболее достойных особей; Соловьёв проницательно замечает, что среди выдающихся людей в истории лишь немногие могут похвастаться гениальными родителями. Со столь же талантливой критикой он обращается к различным представлениям, мыслящим половую любовь ограниченно — только в возвышенном романтическом смысле, отрицающем житейскую реальность любви как брака и семьи, как это происходит в литературе, или же только в физическом смысле, как это происходит, в частности, в психиатрии и медицине в целом, где «естественной» любовью считается не более чем физическая связь мужчины и женщины без явных отклонений. Наконец, в противовес «импотентному морализму» [Соловьёв, 1991, с. 116], превозносящему любовь материнскую, патриотическую и т. д., Соловьёв формулирует свою концепцию половой любви, как «оправдания и спасения индивидуальности чрез жертву эгоизма» [Соловьёв, 1991, с. 113] — он видит главную проблему человека в «лжи и зле эгоизма» [Соловьёв, 1991, с. 113], которые состоят, однако, не в возвеличивании человеком своего достоинства, которое он и правда имеет, но в том, что человек отказывает другим в этом достоинстве. Половая любовь же, по мысли Соловьёва, прежде всего является признанием другого человека, притом совершенного отличного в силу полового различия, равным себе, она является соединением с другим человеком через отрицание (или принесение в жертву) мысли о собственной исключительности, обособленности от других. Именно поэтому половая любовь является доступным каждому человеку шагом к всеобщему единству и согласию, основой для преображения мира, для преодоления вечной проблемы разделения между людьми.

Эта мысль делает Соловьёва предвестником будущих рассуждений о любви в западной философии, главным вопросом которой на протяжении всего XX в. и современности станет как

раз проблема разделения, трудности взаимодействия людей. Соловьёв в этих статьях, говоря о «другом человеке» (с маленькой буквы), фактически намечает концепт Другого с большой буквы, который станет основным в экзистенциальной феноменологии. Близкие к Соловьёву мысли — о встрече с Другим как важнейшем опыте человека — развивает французский философ Э. Левинас в работах «Время и Другой», «Гуманизм другого человека» и т. д., продолжая линию рефлексии о Другом, заданную его вдохновителем, еврейским философом М. Бубером. Они оба, тем не менее, сходятся в определённом «обезличивании» Другого, применяя этот концепт к воспринимаемому миру в целом. Для Бубера отношения между Я и Другим в форме «Я-Ты» представляются моделью отношения человека к миру: «жизнь человека наполнена смыслом, когда человек вступает в отношение с миром, другими, когда Другой не ограничивается для человека рамками Оно» [Половникова, 2001, с. 94]. Для Левинаса же важно столкновение с другим человеком как представителем иного взгляда на мир: «Левинас указывает на принципиально новый способ коммуникации с Другим — принятие Другого как другого в принципе, некоего иного непостигаемого мира» [Половникова, 2001, с. 96]. Бубер и Левинас вновь уводят представление об отношениях Я и Другого как о любви двух противоположных созданий — мужчины и женщины, в область онтологии и гносеологии, отождествляя Другого с безличной, множественной окружающей человека средой. Идеалом любви в концепции Бубера и Левинаса, опять же, становится моральный идеал «любви к ближнему». Точно так же современный французский теолог и феноменолог Ж. Л. Марион, развивающий мысль Левинаса в работах «Пролегомены к милосердию» и «Феномен Эроса», предлагает формулу любви Я к Другому в качестве новой концепции познания мира: вместо устаревшего рационалистического инструментария, он обращается к интуиции философии как «любви к мудрости»: «Философия берет свое начало из самой любви и только из неё» [Marion, 2003, с. 10]. Таким образом, концепции Левинаса, Бубера и Мариона расходятся и, с определённой точки зрения, «проигрывают» концепции Соловьёва, полагающей половую любовь наиболее простой и первичной, близкой каждому человеку, и в то же время основной и фундаментальной формой отношений между Я и Другим.

С иной стороны к теме любви подходит сегодня популярная социальная философия, не являющаяся однородной дисциплиной, а представляющая собой свободные рассуждения различных мыслителей и общественных деятелей. Их мысли о любви порой оказываются близки к идее Соловьёва. Так, одна из ключевых теоретиков современного феминизма Л. Иригарей в своей книге «Путь любви» предпринимает попытку пересобрать философские ориентиры, предлагаемые молодым людям в качестве моделей любви и оказывающиеся непригодными для построения здоровых отношений в паре: «Сегодня вертикальная любовь к трансцендентному абсолюту — к Истине, к Идее, к Другому — как бы подменяется горизонтальной любовью-уважением к трансцендентному другому человеку, однако это требует иного дискурса, иной логики, иного отношения к совершенству» [Irigaray, 2002, с. 9]. Иригарей предлагает экзистенциальную, человечную концепцию любви, суть которой можно фактически выразить тезисом Соловьёва: «Коренной смысл любви состоит в признании за другим существом безусловного значения» [Соловьёв, 1991, с. 142]. В свою очередь, французский философ А. Бадью в эссе «Похвала любви» буквально развивает соловьёвскую идею о любви как «спасении индивидуальности чрез жертву эгоизма» [Соловьёв, 1991, с. 113]: он полагает, что современная действительность характеризуется «экзистенциальным консерватизмом» [Badiou, 2009, с. 12] в сфере любви — люди вступают в отношения только удостоверившись в их безопасности для себя, любовь становится «регулируемым удовольствием» [Badiou, 2009, с. 14], определяемым индивидуальными, а по факту эгоистическими мотивами. Бадью, вторя Соловьёву, настаивает на обращении к подлинной любви как рискованному шагу, который, однако, только и позволяет увидеть мир с правдивой позиции, учитывающей не только собственный эгоистический взгляд, но и взгляд другого: «Какой мир видишь, когда переживаешь его с точки зрения двоих, а не одного? На что похож мир, когда он переживается, развивается и проживается с точки зрения различия, а не идентичности?» [Badiou, 2009, с. 22]. Бадью, анализируя современное общество, приходит практически к повторению тезиса Соловьёва о том, что «смысл и достоинство любви как чувства состоит в том, что она заставляет нас действительно, всем нашим существом при-

знать за другим то безусловное центральное значение, которое в силу эгоизма мы ощущаем только в самих себе» [Соловьёв, 1991, с. 119].

Подводя итог, можно сказать, что концепция Владимира Соловьёва, обыкновенно относимая к русской религиозно-философской традиции и обходимая стороной современными исследователями, оказывается предвосхищающей многие рассуждения философии XX в. и крайне актуальной в контексте современной философской рефлексии социальных отношений.

Литература

1. Половникова В. М. Я и Другой: концепции М. Бубера и Э. Левинаса // Н. В. Бряник (ред.) Эпистемы-2: материалы межвуз. семинара: альманах. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. С. 92–96.
2. Соловьёв В. С. Смысл любви // Р. А. Гальцева, И. Б. Роднянская (ред.). Философия искусства и литературная критика. Москва: «Искусство», 1991. С. 99–160
3. Badiou A. Éloge de l'amour. Paris: Flammarion, 2009. 90 с.
4. Irigaray L. The way of love. New York: Continuum, 2002. 173 с.
5. Marion J. L. Le Phénomène érotique. Paris: Grasset, 2003. 384 с.

ЭСТЕТИКА И ЭТИКА

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

Olga V. Kuznetsova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. Я. Кожурин, д-р филос. наук
olga_kuznet@mail.ru

УДК 171

К вопросу о будущем моральных ценностей

Аннотация. Затронут вопрос о морали, ее свойствах, структуре, исторических траекториях развития, детерминации. Поднята проблема кризиса морали в современную эпоху, затронут вопрос о моральных ценностях, принципах, личностных качествах современного субъекта морали. Особое внимание уделено факту и причинам трансформации сознания субъекта морали в эпоху постмодерна. Предпринята попытка обосновать мысль о том, что в глобальном мире ценностным стержнем нравственности могут стать принцип сострадания и ответственность как личностное качество.

Ключевые слова: мораль, детерминация морали, кризис морали, трансформация моральных ценностей, субъект морали, сострадание, ответственность.

The future of moral values

Abstract. The article focuses on morality, its properties, structure, historical trajectories of development, and determination. The author discusses the moral crisis in the modern era and considers the moral values, principles and personal qualities of the modern moral subject. Special attention is paid to the fact of and reasons for the transformation of the consciousness of the moral subject in the postmodern era. The author seeks to substantiate the idea that the principle of

compassion and responsibility as a personal quality can become the core of morality in the global world.

Keywords: morality, moral determination, moral crisis, transformation of moral values, moral subject, compassion, responsibility.

1. Понятие морали, ее свойства

Мораль, являясь сложной самоорганизующейся системой, решая задачи организации общественных отношений, пережила тысячелетия, сохранив вневременной комплекс констант, составляющих основу нравственности любого общества.

Мораль определяется как система вменяемых человеку норм и ценностей, как способ регуляции поведения людей, где она приобретает свойства императивности. Мораль обладает возможностью вневременного, надситуативного контроля общественных отношений, обнаруживая свойство всеобщности.

2. Исторические траектории морали

Исторические траектории развития морали можно вычертить по-разному. Это может быть линейная модель, при которой последующая ступень нравственности выводится из предыдущей. Возможна циклическая модель развития морали, при которой происходит, при сохранении содержания, калейдоскопичная смена форм нравственности. Это может быть нелинейная открытая система, сформировавшаяся в результате взаимодействия с уникальной средой.

Попытки осмыслить и концептуализировать историко-нравственный процесс привели исследователей к пониманию того факта, что *появление* и *развитие морали обусловлено комплексом причин*, детерминировано рядом факторов, считает Е. В. Беляева, современный белорусский философ. Авторы натуралистических концепций полагали, что мораль появилась и развивается вместе с человеком. Природа человека может быть искажена цивилизацией, вместе с человеком трансформируется и мораль. Сторонники социологической схемы детерминации морали утверждали, что нравственное развитие может определяться экономикой, политикой, религией.

Авторы телеологической ориентации показывали мораль как сущность, возникшую из некоего внешнего, трансцендентного источника и последовательно разворачивающуюся в истории. Таким образом, появление и развитие морали обусловлено движением к цели, где цель — достижение истинной нравственности.

Авторов вышеназванных концепций объединяет уверенность в существовании объективных закономерностей, которые можно обнаружить и однозначно интерпретировать. Налицо монодетерминистский подход, в соответствии с которым процесс появления и развития нравственности охвачен единой логикой. Любой же элемент нравственной системы может быть оценен исключительно в контексте некоего общего замысла.

Вместе с тем, некоторые исследователей считали, что каждая цивилизация живет по собственным, уникальным законам, порожденным архетипами культуры и некая «нравственность вообще» развертывается на различном культурном материале. Таким образом, мир нравственности калейдоскопичен: сменяются формы морали, но отсутствует развитие.

Философы XX века видели в морали открытую систему, функционирующую как форма духа и социальной практики благодаря взаимодействию с окружающей ее средой. Они полагали, что существует множество нелинейно развивающихся систем, каждая из которых является значимой и обладает внутренним потенциалом развития. Существование в истории нравственности таких самодостаточных систем всегда решало задачи по самоорганизации общества на определенном историческом этапе его развития. Речь идет о синергетической интерпретации появления и развития нравственности, где историческое развитие морали не может быть подчинено единой логике, направлено к единой цели, движимо единственной причиной. Общество, на кризисном этапе своего развития, создает структуру, элементами которой являются система ценностей и методы регуляции, с помощью которых преодолева-

ется кризис и обеспечивается дальнейшее развитие социума. Таким образом, можно предположить, что позитивное содержание моральных представлений достаточно разнообразно. Общим в этих системах морали является принцип ненасилия как терпимости к многообразию. И, если сторонники классических теорий описывали идеальную нравственность, в соответствие с которой нужно привести действительность, то поборники синергетического подхода призывают рассматривать перспективы развития нравственности с точки зрения конкретных возможностей ее самоорганизации.

3. Детерминация морали

История показала, подчеркивает Беляева, что на развитие нравственности оказывает влияние множество различных факторов одновременно. Кроме того, на различных этапах развития мораль испытывает доминирующее влияние совершенно разных сфер общественной жизни. Синергетический (полидетерминистский) подход позволяет учесть взаимовлияние детерминистских импульсов.

Сложность монодетерминистского подхода состоит и в том, что последовательные этапы развития нравственности можно вывести только умозрительно. В истории человечества логика последовательного развития морали часто нарушается. Беляева приводит пример: упадок Римской империи способствовал появлению христианской морали, но не был причиной ее возникновения.

Господству монодетерминистского подхода мешают такие феномены, как свободный нравственный выбор и бескорыстие нравственного мотива. «Нахождению однозначных причинно-следственных закономерностей в морали препятствует, в частности, ее ценностный характер» [Беляева, 2007, с. 18]. Беляева указывает, что в философии и социологии XX века аксиологический аспект противопоставлялся объективирующему. Сторонники полидетерминистского подхода уверены, что в ситуации неустойчивости именно ценности служат маяком нравственности. Они утверждают, что для объяснения нравственных процессов нужно перейти от поиска детерминирующего фактора к изучению внутренней динамики морали как процесса самоорганизации.

4. Трансформация ценностного стрежня морали в современном мире

Мораль как система ценностей задается дихотомией добра и зла. Этика блага восходит к Аристотелю и показывает горизонты, к которым должен стремиться человек. С тех пор и до сего дня ядро нравственности составляют уважение к заповедям, договору, обязанностям, правде.

«Ценности — это природные и культурные объекты, процессы, отношения, обладающие положительной значимостью для человека» [Некрасова, Некрасов, Садикова, 2008, с. 145–146]. «Ценности есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка» [Лосский, с. 7]. Все сущее или могущее быть содержит в себе оправдание или осуждение своего бытия, обо всем можно сказать, что оно хорошо или дурно, писал Н. О. Лосский, подчеркивая вездесущие ценностного момента.

К XXI веку ценностный стержень морали трансформировался под гнетом глобализации. Фонтан сиюминутных ценностей утилитарного толка закрыл горизонты. Социальные процессы, экологическая ситуация, политические отношения категорически перестали соответствовать традиционным ценностным ориентирам человечества. Вопрос, существует ли универсум нравственных ценностей остается открытым. При скептическом отношении к разуму и душе самой очевидной, осязаемой телом ценностью остается сострадание.

5. Сострадание как основной моральный принцип будущего

В. С. Соловьев писал о том, что сострадание, равно как стыд и благоговение, относятся к первичным данным нравственности. И, если стыд — естественный корень нравственности, а благоговение — должное отношение человека к высшему началу, то жалость, или сострадание — это основание нравственного отношения к другим существам. «Такова именно жалость

по отношению к нам подобным, ибо жалеть все страждущие существа есть свойство одобрительное *безусловно* и *во всех случаях*, так что оно может быть возведено в правило, не требующее никаких ограничений…» [Соловьев, с. 166]. Сострадание может стать первичным, чувственным побуждением к деятельному милосердию. Соловьев подчеркивал, что жалось, вкупе со стыдом и благоговением, есть основа совершенствования нравственных черт человека. Спустя более, чем век мы можем говорить: и теперь сострадание остается не только нравственным минимумом человечества, но и опорой морали завтрашнего дня.

6. Трансформация сознания субъекта морали в современном обществе

Моральное сознание, являясь важнейшим структурным элементом морали, оперируя моральными категориями, включает в себя прямые указания на должное поведение, рационально обосновывая идеи, фундирующие социум: принципы коллективизма, альтруизма, патриотизма, например. Высшие моральные ценности — свобода, счастье, смысл жизни представляют собой идеи мировоззренческого уровня, организующие моральную жизнь общества в целом.

Субъектом морали принято считать социального субъекта с доминированием моральной составляющей. Таковым может быть личность, социальная группа, социальный институт.

Высокие темпы роста объема знаний, резкая смена способов коммуникации, новые социальные структуры и институты серьезно влияют на сознание современного социального субъекта. Сознание современного социального субъекта подвергается массированной атаке со стороны прежних цивилизационных центров, так называемого Запада. Целью регуляторов являются природные, технологические, человеческие ресурсы. Используются специальные технологии, основанные на знании закономерностей развития общества, государства, психологии масс, и, прежде всего, информационная война с социальным субъектом. Важнейшим инструментом в информационной войне являются масс-медиа, оказывающие колоссальное по своим силе и эффективности воздействие на сознание и подсознательное социального субъекта. В результате регуляторами формируется строго заданное мировосприятие социального субъекта, создается требуемый ценностный стержень субъекта.

Современный социальный субъект автономен, обладает гибкой идентичностью, включен в многоуровневые, подвижные социальные связи, следует мультиценностным ориентациям. Он не обременен долгом, мало интересуется своей историей. Действительно, современный социальный субъект заботится о своем теле, здоровье, окружающей среде, но мало думает о Родине, предках, собственных корнях. Современный социальный субъект — человек мира, собственными усилиями вынесший за скобки все национальное — любовь к родной земле, традициям, культуре. Известный русский ученый-культуролог Д. С. Лихачев писал о том, что любовь и уважение к своей семье, детству, своей школе, своему городу, своей стране, своим культуре и языку, всему человечеству является основанием нравственной оседлости. «Человек — не степное растение перекати-поле, которое осенний ветер гонит по степи» [Лихачев, с. 214].

Современный социальный субъект живет в виртуальной реальности, в социальных сетях, где взаимодействие коренным образом отличается от традиционного, где действуют иные механизмы моральной регуляции. Современный социальный субъект каждый раз принимает решение и действует в соответствии с логикой развития ситуации. Ему трудно делать моральный выбор в условиях отсутствия равновесия, в ситуации неуправляемого хаоса, перманентного кризиса глобального мира, где он, по существу, выбит из ойкумены. Эмоциональная нестабильность, неустойчивость к внутренним и внешним воздействиям, неспособность к рефлексии, адекватному отражению реальности, самоидентификации характеризуют современного человека.

7. Ответственность как важнейшее личностное качество субъекта морали будущего

Что поможет социальному субъекту сохранить себя, Другого, человечество? Сохранить себя и нравственные ценности поможет ответственность. Философы по-разному определяют горизонты и векторы ответственности: это ответственность личности за себя, ответственность

за Другого, ответственность за все живое. Особенно убедителен, по нашему мнению, немецко-американский философ Ганс Йонас. Искусственный интеллект наступает и этот процесс необратим, считает он. Сумеет ли общество в новых условиях сохранить гуманистическую сущность? Сможет ли личность отстоять свои свободу, суверенитет, правовые контуры жизнедеятельности?

В традиционной этике природа человека, природа вещей оставались неизменными, неуязвимыми. Человек не нарушал природного равновесия. Природа как космический порядок являлась основой его жизнедеятельности.

Но вот человек создал технику, технологии, истощил природные ресурсы, сформировал искусственную среду обитания, виртуальный мир, изменил собственное естество. Господство человека над природой потеряло очертания. В новой реальности человек вышел из сферы, ограничивающейся отношениями между людьми. На горизонтах морали появились принципиально новые объекты.

В традиционной этике речь не шла об отдаленных последствиях деятельности человека: моральность субъекта обнажалась в результатах его поступков, в соблюдении/несоблюдении нравственных предписаний, в соответствии/несоответствии трансцендентному Благу.

На социального субъекта обрушилась новая реальность, в которой ему нужно учиться измерять, оценивать, прогнозировать отдаленные последствия собственных действий, совершаемых в настоящем.

Ориентиром в построении этической системы ответственности может стать, по убеждению Йонаса, осознание опасности последствий настоящих и предстоящих изменений. Страх за будущее человечества может быть ценностно образующим принципом, источником долженствования. «Господь дал нам в управление дивный сад, но мы небрегли им, и не радели о нем, и вели себя в нем так, словно по истреблении этого сада у нас будет еще один, и еще — и так без конца. Но рано или поздно запас жизненных сил сада должен был кончиться — и как раз сейчас мы вплотную подошли к этому пределу» [Йонас, с. 5]. Человечество должно существовать: этот принцип является категорическим и безусловным, уверен Йонас. В отсутствии человечества все иные принципы не будут иметь никакого значения. Ответственность уменьшит экзистенциальные риски. Она станет главным условием бытия, главным регулятивным принципом новой этики.

Ответственный субъект морали будет обладать возможностью к саморегуляции. Ответственный субъект морали станет способным к самостоятельному выбору зоны собственной ответственности. Он послужит причиной собственных поступков. Каждый моральный субъект будет знать, среди каких ценностей, материальных и духовных, он живет. Каждый, а не кто-нибудь другой, будет нести ответственность за прошлое и будущее, которые находятся в общем владении человечества, подчеркивал Лихачев.

«Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда не менее необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, следованию заветам предков, для его нравственной самодисциплины и социальности» [Лихачев, с. 214]. Прошлое и будущее должны стать для каждого своими, писал Лихачев. Но нравственной ответственности перед прошлым и будущим нужно учиться. Для потомков, в рамках общего подъема культуры и умножения духовных запросов, это будет, возможно, даже важнее, чем ныне живущим.

Социальный субъект, оставаясь одним из главных факторов, детерминирующих общественные отношения, уже не может опираться только на религию или политику (как это было в аграрном и модерном обществах). В глобальном обществе системообразующей основой остается мораль.

Социальный субъект сегодня не является исключительно ретранслятором социальной воли. Происходит формирование нового морального субъекта, основой деятельности которого станут ценностно-смысловые, нравственные, социально-этические характеристики. На повестке дня — преодоление бессубъектности в сложном мире высоких технологий и сложнейших коммуникаций. Субъект морали с высокой планкой ответственности — жизненно важный запрос совре-

менности. Действительно: «Если не я за себя — то кто за меня? А если я только за себя — то кто я? И если не сейчас — то когда?»

Происходит оформление новых социальных институтов и сетей, создается креативная социальная среда. Современный субъект морали постепенно встраивается в систему новых отношений. Его насущной задачей является формирование в себе критического мышления, способности к рефлексии. Моральный субъект сможет обрести этическую компетентность в различных проектах, например, в волонтерской деятельности, тренингах личностного роста и многих других. На помощь придут гуманитарные технологии этической экспертизы, консультирования.

Будет ли соответствовать поставленная субъектом моральная задача его силам и возможностям? Достанет ли социальному субъекту современности, этой «играющей» личность, готовой к смене ценностей на злобу дня, бегущей по лабиринту возможностей, силы духа для реализации своего проекта? Ответить на это вопрос, поставленный, в том числе, рабби Гиллелем, предстоит каждому.

Литература

1. Беляева Е. В. Метаморфозы нравственности: динамика исторических систем нравственности. Минск: Экономпресс, 2007. 464 с.
2. Йонас Ганс. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. Москва: Айрис Пресс, 2004, 480 с.
3. Лихачев Д. С. Письма о добром. Санкт-Петербург: LOGOS, 2007. 256 с.
4. Лосский Н. О. Ценность и бытие: Бог и царство Божие как основа ценностей. Харьков: Фолио; Москва: АСТ, 2000. 864 с.
5. Соловьев В. С. Оправдание добра. Санкт-Петербург: АЗБУКА, 2021. 768 с.
6. Некрасова Н. А., Некрасов С. И., Садикова О. Г. Тематический философский словарь: учебное пособие. Москва: МГУ ПС (МИИТ), 2008, 164 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ХИМИИ

Полякова Оксана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Дорошкевич Александр Сергеевич
Объединенный институт ядерных исследований
Дубна, Россия

Прудченко Анатолий Павлович
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Oksana Yu. Polyakova
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

Alexander S. Doroshkevich
Joint Institute for Nuclear Research
Dubna, Russia

Anatoly P. Prudchenko
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

oksi-polyakova@mail.ru

УДК 546.26–162

Исследование влияния условий приготовления суспензии для формирования рабочего слоя хемо-электронного конвертора

Аннотация. Исследуется зависимость выхода рабочих хемоконверторов на основе порошков состава ZrO_2 + 3mol % Y_2O_3 (YSZ) от времени хранения и условий приготовления суспензии для формирования рабочего слоя.

Ключевые слова: хемо-электронный конвертор, нанопорошок, рабочий слой.

The influence of suspension preparation conditions on the formation of the working layer of a chemo-electronic converter

Abstract. The article studies how the yield of working chemoconverters which are based on powders of the composition ZrO_2 + 3mol % Y_2O_3 (YSZ) is affected by the storage time and preparation conditions of the suspension for the formation of the working layer.

Keywords: chemo-electronic converter, nanopowder, working layer.

Введение

Увеличение роста энергопотребления за последние десятилетия привело к истощению традиционных энергоресурсов, что дало толчок к поиску новых возобновляемых источников

энергии [Doroshkevich, 2017, p. 139, Voznaya, 1979, p 340]. В этом аспекте функциональные системы на основе нанопорошков ZrO_2, позволяющие осуществлять преобразование энергии взаимодействия с атмосферной влагой в электрический вид являются актуальными [Doroshkevich, 2019, p. 1603–1609, Kabanskii, 2004, p. 483]. Их конструкция и химический состав функционального слоя требуют оптимизации. Исследование условий приготовления и хранения функционального слоя хемоконвертора было целью данной работы.

Материалы и методы

В качестве функционального слоя использовались порошки стабилизированного диоксида циркония ZrO_2 + 3mol. % Y_2O_3 (YSZ) с концентрацией полимера ПВС 2 г к 250 мг. Средний размер частиц в порошках составлял величину порядка 7.5 нм. Порошки получали методом совместного осаждения аммиаком хлоридов циркония и иттрия с последующей сушкой в специализированной СВЧ-печи и кристаллизационным отжигом осадка при температуре 400 °C.

Процесс получения функционального слоя заключался в приготовлении водного раствора полимера с последующим добавлениям в него навески нанопорошка YSZ. Водный раствор полимера получали путем растворения полимера ПВС в воде при постоянном перемешивании на магнитной мешалке ULAB® US-1500S до полного растворения. Далее при непрерывном перемешивании добавляли навеску порошка и продолжали перемешивание до получения однородной смеси. Полученную суспензию наносили на стеклотекстолитовую подложку с золотыми электродами.

Исследовалось влияние условий приготовления суспензии для формирования рабочего слоя (время перемешивания и возраст полимерного раствора) на его функциональные характеристики (ЭДС и срок эксплуатации) и количественный выход рабочих образцов. Приготовление водного раствора полимерного связующего проводили согласно описанной методике в течение 4 часов, после добавляли навеску порошка стабилизированного диоксида циркония ZrO_2 + 3mol. % Y_2O_3 при перемешивании в течение 2 и 4 часов. Для исследования влияния возраста водного раствора полимера использовали свежеприготовленный раствор, раствор возрастом 5 и 8 дней.

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования было выявлено, что на качественные характеристики рабочего слоя и на количественный выход рабочих образцов существенное влияние оказывает время хранения предварительно приготовленного водного раствора полимерного связующего (рис. 1–2).

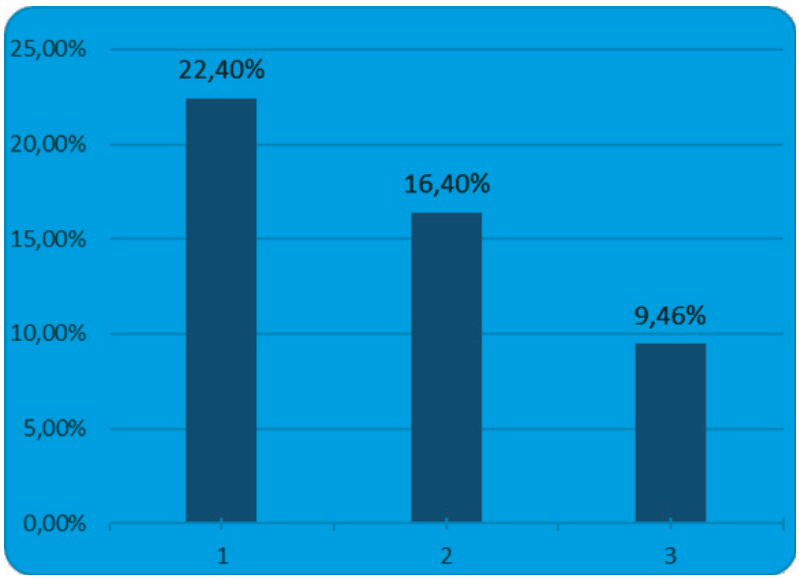


Рис. 1. Процентный выход рабочих преобразователей, полученных с использованием свежеприготовленного раствора полимера (партия № 1) из растворов полимеров возрастом 5 дней (партия № 2) и 8 дней (партия № 3)

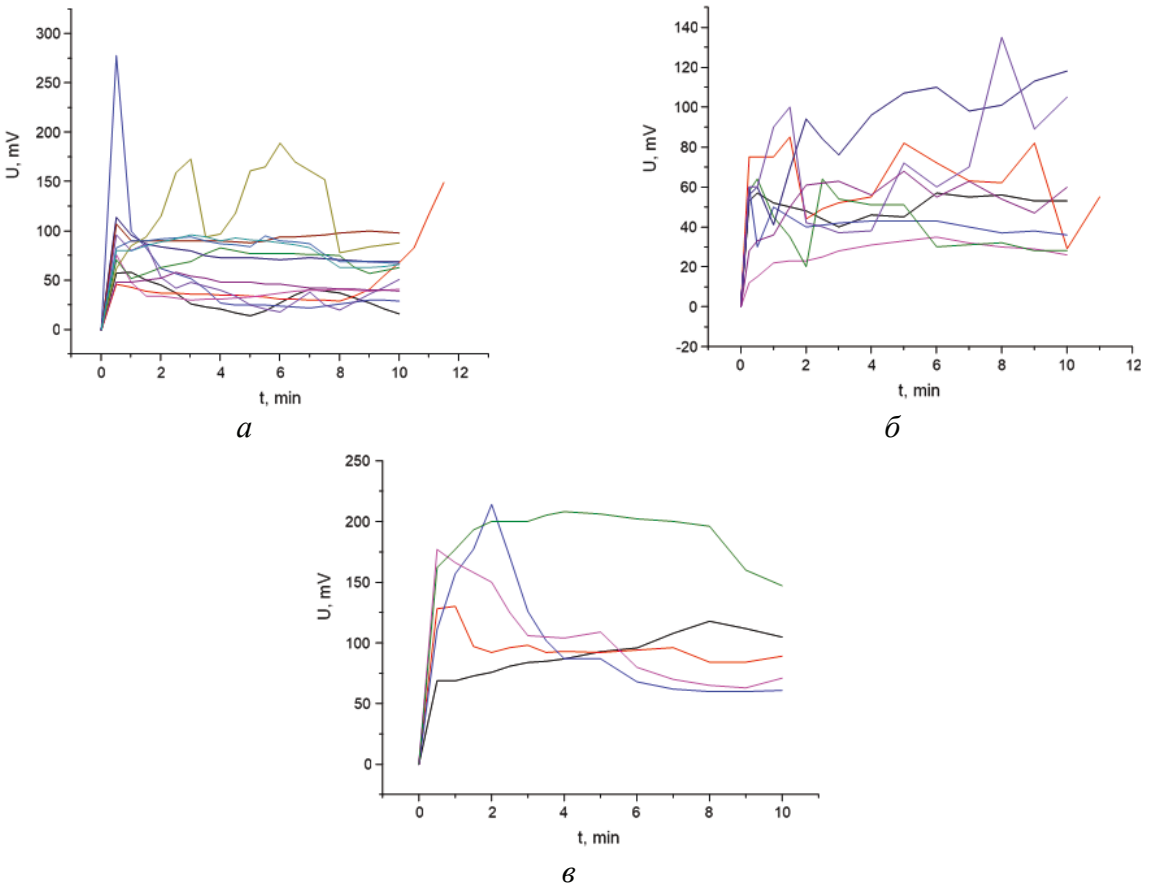


Рис. 2. Временные зависимости ЭДС при максимальной влажности преобразователей, полученных с использованием свежеприготовленного раствора полимера (партия № 1) — а, раствора полимера возрастом 5 дней (партия № 2) — б и 8 дней (партия № 3) — в

Исходя из диаграммы, представленной на рис. 1 видно, что продолжительное хранение водного раствора полимерного связующего уменьшает количественный выход хемо преобразователей и приводит к уменьшению напряжения ЭДС (рис. 2): максимальное напряжение 300 mV достигалось в хемоконверторах из свежеприготовленного сырья (партия № 1, рис. 2а), в то время, как в партиях № 2 и № 3 максимальное напряжение достигало 135 mV и 214 mV, соответственно (рис. 2 б, в).

Результаты исследования влияния времени перемешивания суспензии на процентный выход рабочих преобразователей приведены на рис. 3.

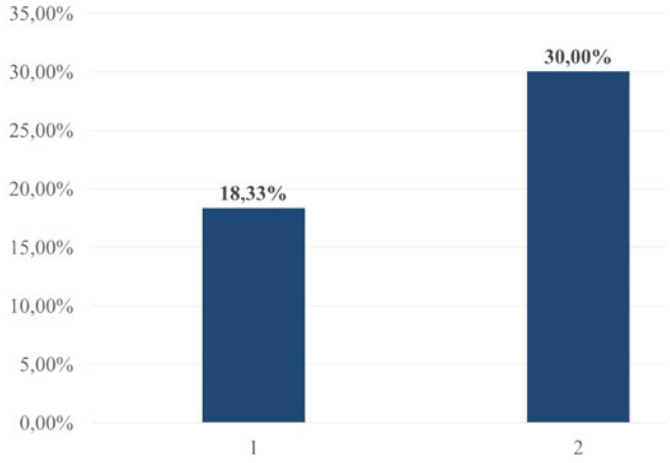
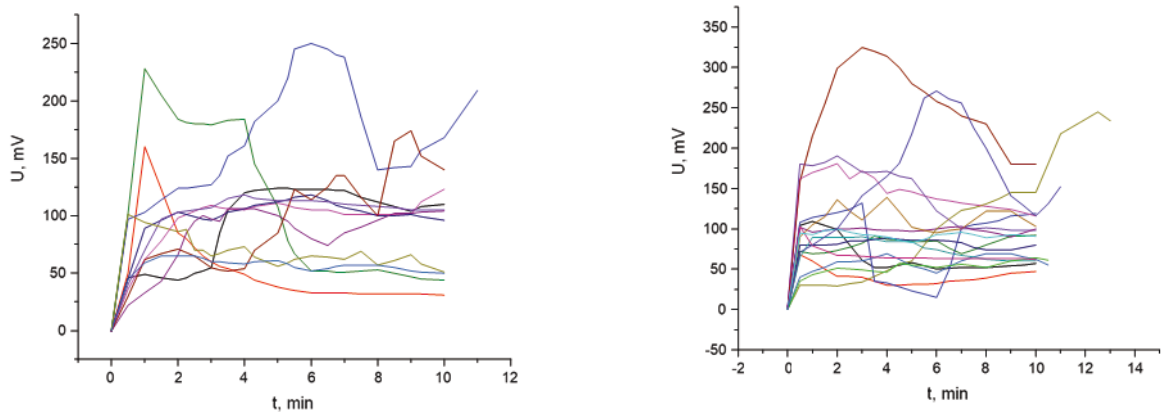


Рис. 3. Процентный выход рабочих хемо преобразователей: 1 — приготовление смеси рабочего слоя в течение 2 часов; 2 — приготовление смеси рабочего слоя в течение 4 часов

На основании полученных данных можно сделать вывод, что уменьшение времени приготовления смеси для рабочего слоя приводит к снижению процентного выхода рабочих хемо преобразователей и напряжения ЭДС (рис. 4).



а *б*

Рис. 4. Временные зависимости напряжения хемо конверторов при максимальной влажности и различном времени приготовления смеси для рабочего слоя на основе ПВС:
а — приготовление рабочей смеси в течение 2 часов;
б — приготовление рабочей смеси в течение 4 часов

Максимальное напряжение в 325 mV достигалось в хемо конверторах при приготовлении смеси для рабочего слоя в течение 4 часов (рис. 4б), в то время при приготовлении смеси на протяжении 2 часов максимальное напряжение достигало 250 mV соответственно (рис. 4 а).

Заключение

В ходе работы были получены рабочие образцы хемо-электронных конверторов, подобраны оптимальные режимы получения функционального слоя.

Показано, что время перемешивания порошковой суспензии и время хранения предварительно приготовленного водного раствора полимерного связующего существенно влияет на качественные характеристики рабочего слоя и на количественный выход рабочих образцов. Старение полимерной суспензии приводит к значительному уменьшению максимального напряжения ЭДС хемоконверторов и уменьшению количественного выхода рабочих образцов; уменьшение времени перемешивания порошковой суспензии с 4-х до 2-х часов приводит к снижению процентного выхода рабочих хемо преобразователей в два раза и уменьшению напряжения хемо конвертора.

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, бюджетная тема «Углеродные наночастицы с заданной морфологией: синтез, структура и физико-химические свойства, FRES-2023–0006».

Литература

1. Doroshkevich A.S., Lyubchyk A.I., Islamov A.Kh. Chapter 10. Modelling of Nonequilibrium Chemo-Electronic Conversion of Water Adsorption on the Surface of Yttria-Stabilized Zirconia: Experimental Preparation and Problem Overview // Kholmurodov, K. T. (ed.) Computer design for new drugs and materials: Molecular dynamics of nanoscale phenomena. Nova Science Publishers, Inc., 2017.
2. Doroshkevich A.S., Askerov E.B., Lyubchyk A.I., Shylo A.V., Zelenyak T.Yu., Logunov A.I., Glazunova V.A., Burkhovetskiy V.V., Islamov A.H., Nabiev A.A., Turchenko V.A., Almasan V., Lazar D., Balasoiu M., Doroshkevich V.S., Madadzada A. I., Beskrovny A.I., Bodnarchuk V.I., Bacherikov Yu.Yu., Oksengendler B. I. Direct transformation of the energy of adsorption of water molecules in electricity on the surface of zirconia nanoparticles, Applied Nanoscience. 2019. No. 9(8). P. 1603–1609/ DOI 10.1007/s13204-019-00979-6.
3. Kabanskii A. Y., Styrov V.V. // D. Chandra, L. Schlapbach, R. G. Bautista (eds.). Advanced Materials for Energy Conversion II. USA: Publ. TMS, 2004. P. 483.
4. Voznaya N. F. Chemistry of Water and Microbiology. Moscow: Higher School, 1979, 340 p.

Полякова Оксана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Дорошкевич Александр Сергеевич
Объединенный институт ядерных исследований
Дубна, Россия

Прудченко Анатолий Павлович
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Савоськин Михаил Витальевич
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Протасевич Юлия Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко»
Донецк, Россия

Oksana Yu. Polyakova
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

Alexander S. Doroshkevich
Joint Institute for Nuclear Research
Dubna, Russia

Anatoly P. Prudchenko
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

Mikhail V. Savoskin
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

Yulia S. Protasevich
L. M. Litvinenko Institute of Physical-Organic and Coal Chemistry
Donetsk, Russia

oksi-polyakova@mail.ru

УДК 546.26–162

Исследование влияния углеродных нанотрубок на характеристики рабочего слоя хемо-электронного конвертора

Аннотация. Рассмотрена технология изготовления гидроэлектрического преобразователя — хемоконвертора на основе порошков состава ZrO_2 + 3mol % Y_2O_3 (YSZ) с различными концентрациями углеродных нанотрубок (УНТ). Исследованы временные зависимости напряжения хемопреобразователей от концентрации углеродных нанотрубок в полимере.

Ключевые слова: хемо-электронный конвертор, нанопорошок, рабочий слой, углеродные нанотрубки, CVD-синтез.

The effect of carbon nanotubes on the characteristics of the working layer of a chemo-electronic converter

Abstract. The paper considers the technology of manufacturing a hydroelectric converter — a chemoconverter based on powders of the composition ZrO 2 + 3mol % Y2O3 (YSZ) with different

concentrations of carbon nanotubes (CNTs). The authors investigate time dependences of the voltage of chemoconverters on the concentration of carbon nanotubes in the polymer.
Keywords: chemo-electronic converter, nanopowder, working layer, functional characteristics, carbon nanotubes, CVD synthesis.

Введение

Истощение традиционных энергетических ресурсов привело к поиску новых возобновляемых источников электроэнергии. В данном аспекте научный и практический интерес представляет разработка перспективных направлений альтернативной энергетики [Doroshkevich, 2017, p. 139, Voznaya, 1979, p. 340]. Адсорбция атмосферной влаги, как потенциального канала отбора энергии из внешней среды / термостата объектами промышленной и жилищной инфраструктуры человека, является перспективным направлением» [Kabanskii, 2004, p. 483, Александров, 2019, с. 3, https://newbuildings.org/resource/getting-to-zero-database/]. До недавнего времени считалось невозможным преобразование энергии химического взаимодействия в электрический вид ввиду существенного различия масс электрона и молекул — адсорбатов. Однако, использование нанотехнологий открывает перспективы создания в обозримом будущем адсорбционных хемоэлектронных конверторов с разумным КПД.

Известны функциональные системы на основе нанопорошков ZrO_2, позволяющие осуществлять преобразование энергии взаимодействия с атмосферной влагой в электрический вид [Doroshkevich, 2019, p. 1603–1609]. Их конструкция и химический состав функционального слоя требует оптимизации. В связи с этим улучшение характеристик функционального слоя является актуальной задачей. Возможным вариантом решения данной задачи может быть использование углеродных нанотрубок при создании гибридных нанокомпозитных полимерных материалов для придания специальных функциональных свойств. Большая удельная поверхность, возможность масштабируемости различной структуры, наличие системы сопряженных π — связей, позволяющих электрону практически свободно передвигаться по поверхности нанообъекта делает углеродные нанотрубки одним из перспективных объектов для придания нанокомпозитам электропроводящих свойств.

В ходе проведенных нами ранее исследований было установлено, что эффективность работы хемо-электронных конверторов зависит от концентрации частиц дисперсной фазы в функциональном слое. Выявлено, что оптимальным является состав функционального слоя с концентрацией полимера ПВС 2 г к 250 мг порошка стабилизированного диоксида циркония [Полякова, 2022, с. 41]. Для улучшения качественных и количественных характеристик функционального слоя, и улучшения электропроводящих свойств использовались углеродные нанотрубки, синтезированные на металлоксидных катализаторах CVD-методом. Исследование влияния концентрации углеродных нанотрубок на эффективность работы хемо конвертора было целью данной работы.

Материалы и методы

В качестве контрольных образцов функционального слоя использовались порошки стабилизированного диоксида циркония ZrO_2 + 3mol. % Y_2O_3 (YSZ) с концентрацией полимера ПВС 2 г к 250мг. В качестве опытных образцов функционального слоя использовались порошки стабилизированного диоксида циркония ZrO_2 + 3mol. % Y_2O_3 (YSZ) с концентрацией полимера ПВС 2 г к 250мг и концентрацией углеродных нанотрубок 0,25 % (состав № 1), 0,5 % (состав № 2), 0,75 % (состав № 3) и 1 % (состав № 4). Средний размер частиц в порошках YSZ составлял величину порядка 7.5 нм. Порошки получали методом совместного осаждения аммиаком хлоридов циркония и иттрия с последующей сушкой в специализированной СВЧ-печи и кристаллизационным отжигом осадка при температуре 400°C. CCVD — синтез многостенных углеродных нанотрубок (МУНТ) с использованием металлоксидных катализаторов, приготовленных методом полимеризованных комплексных предшественников

(МОК — ПКП) проводили в трубчатом реакторе при T = 700 ºC (газ-носитель — Ar, 60 см ^{3}/мин; газ-прекурсор углерода — коммерческая пропан-бутановая смесь, 30 см ^{3}/мин) на установке для химического осаждения углерода из газовой фазы по описанной ранее методике [Прудченко, 2018, с. 299–303]. Затем проводили кислотную очистку УНТ от аморфной фазы, МОК и носителя катализатора. Полученный углеродный материал представляет собой однородный по структуре массив многостенных углеродных нанотрубок, обладающий проводящими свойствами (рис 1).

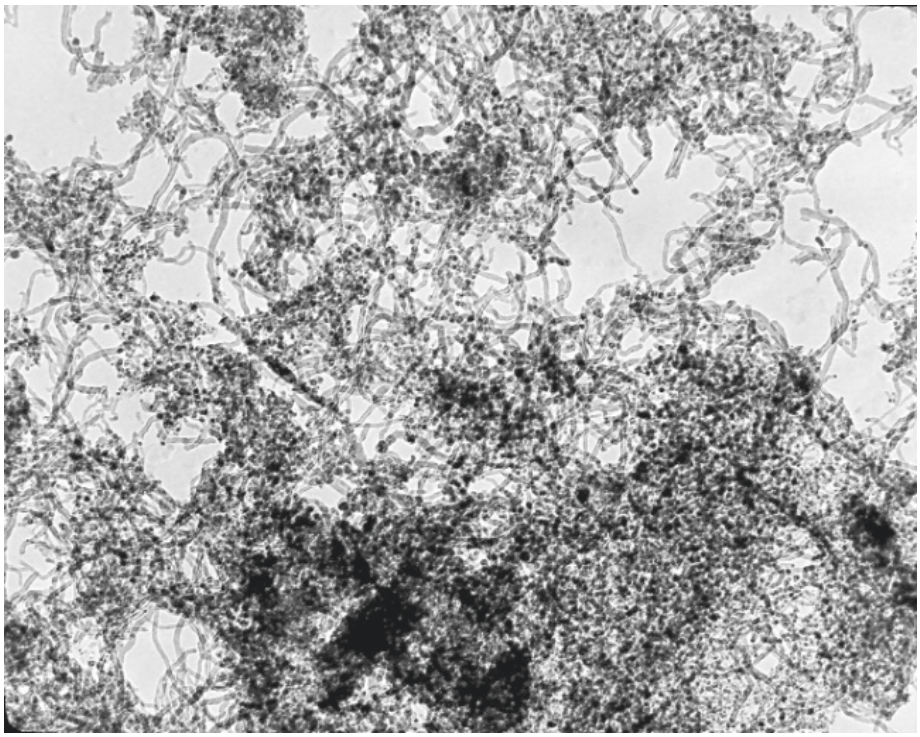


Рис. 1. ПЭМ изображение углеродных нанотрубок

Процесс получения функционального слоя заключался в приготовлении водного раствора полимера с последующим добавлениям в него навески нанопорошка YSZ и углеродных нанотрубок. Водный раствор полимера получали путем растворения полимера ПВС в воде (соотношение 1/20) при постоянном перемешивании на магнитной мешалке ULAB® US-1500S до полного растворения. Далее при непрерывном перемешивании добавляли навеску порошка и продолжали перемешивание до получения однородной смеси. Полученную гомогенную смесь делили пополам, в опытный образец при непрерывном перемешивании добавляли навеску углеродного наноматериала и продолжали перемешивание в течение 4 часов. Контрольный образец подвергался перемешиванию в течение 4 часов без добавления навески МУНТ. Полученную суспензию наносили на стеклотекстолитовую подложку с золотыми электродами и высушивали при комнатной температуре.

Исследовалось влияние концентрации МУНТ в суспензии для формирования рабочего слоя на его функциональные характеристики (ЭДС и срок эксплуатации) и количественный выход рабочих образцов.

Результаты и их обсуждение

Временные зависимости напряжения хемо-электронных конверторов с рабочим слоем YSZ при различной концентрации МУНТ приведены на рис. 2.

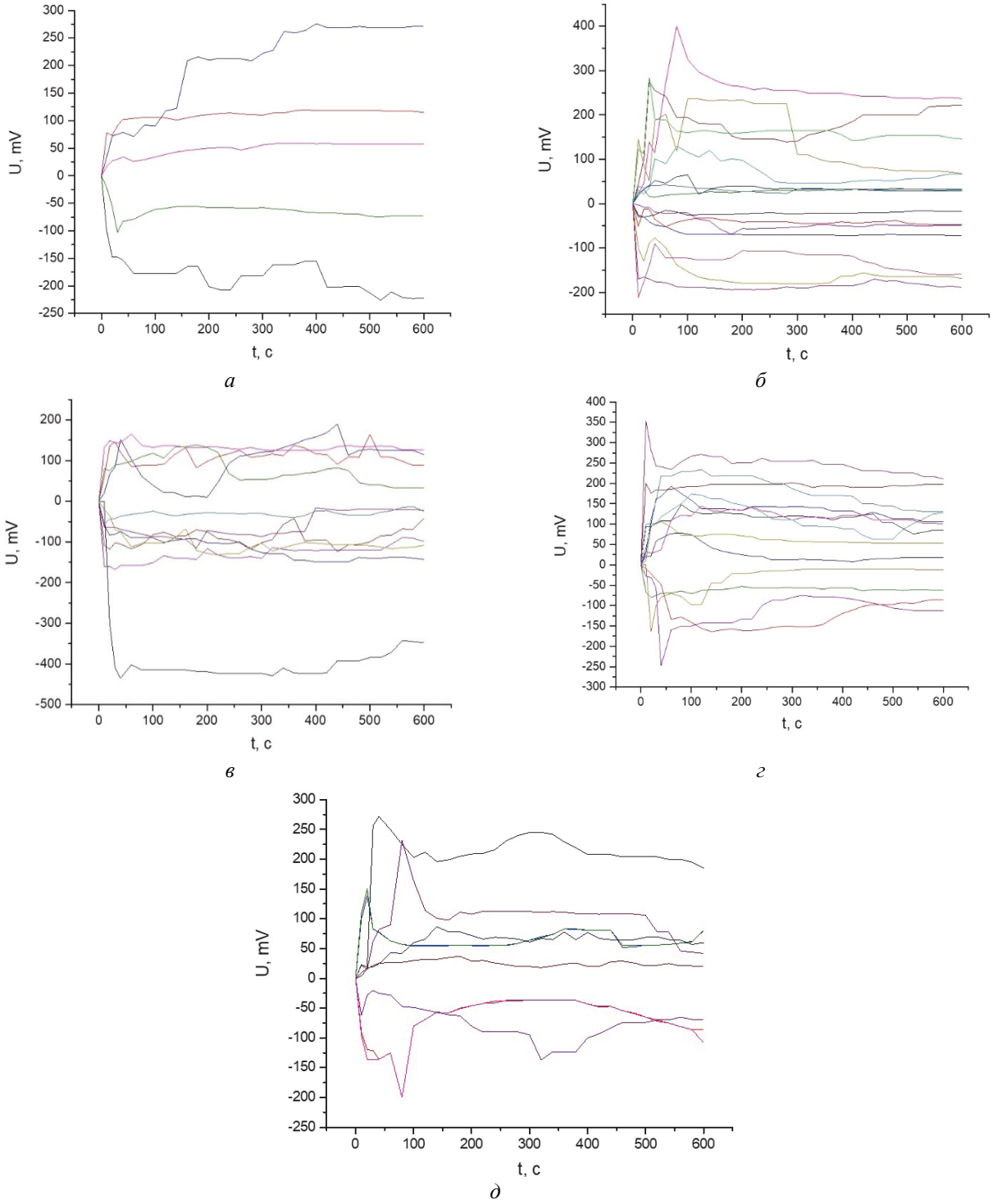


Рис. 2. Временные зависимости напряжения хемоконверторов при максимальной влажности и разной концентрации МУНТ с полимерным связующим ПВС: а — состав № 1; б — состав № 2; в — состав № 3, г — состав № 4; д — контроль

Как видно из приведенных графиков (рис. 2), имеет место нелинейная зависимость ЭДС от концентрации УНТ дисперсной фазы. Следует отметить, что у образцов состава № 1 значение ЭДС в процессе циклования увеличивается, в то время, как у образцов состава № 2, состава № 3, состава № 4, состава № 5 и контрольных образцов ЭДС в течение первой минуты значительно увеличивается, затем циклически уменьшается. Максимальное напряжение 400 mV и 435 mV достигалось для состава № 2 и состава № 3, в то время как в составах № 1 и № 4 максимальное напряжение достигало 271 mV и 353 mV, у контрольного образца максимальное напряжение составило 256 mV соответственно (рис. 3).

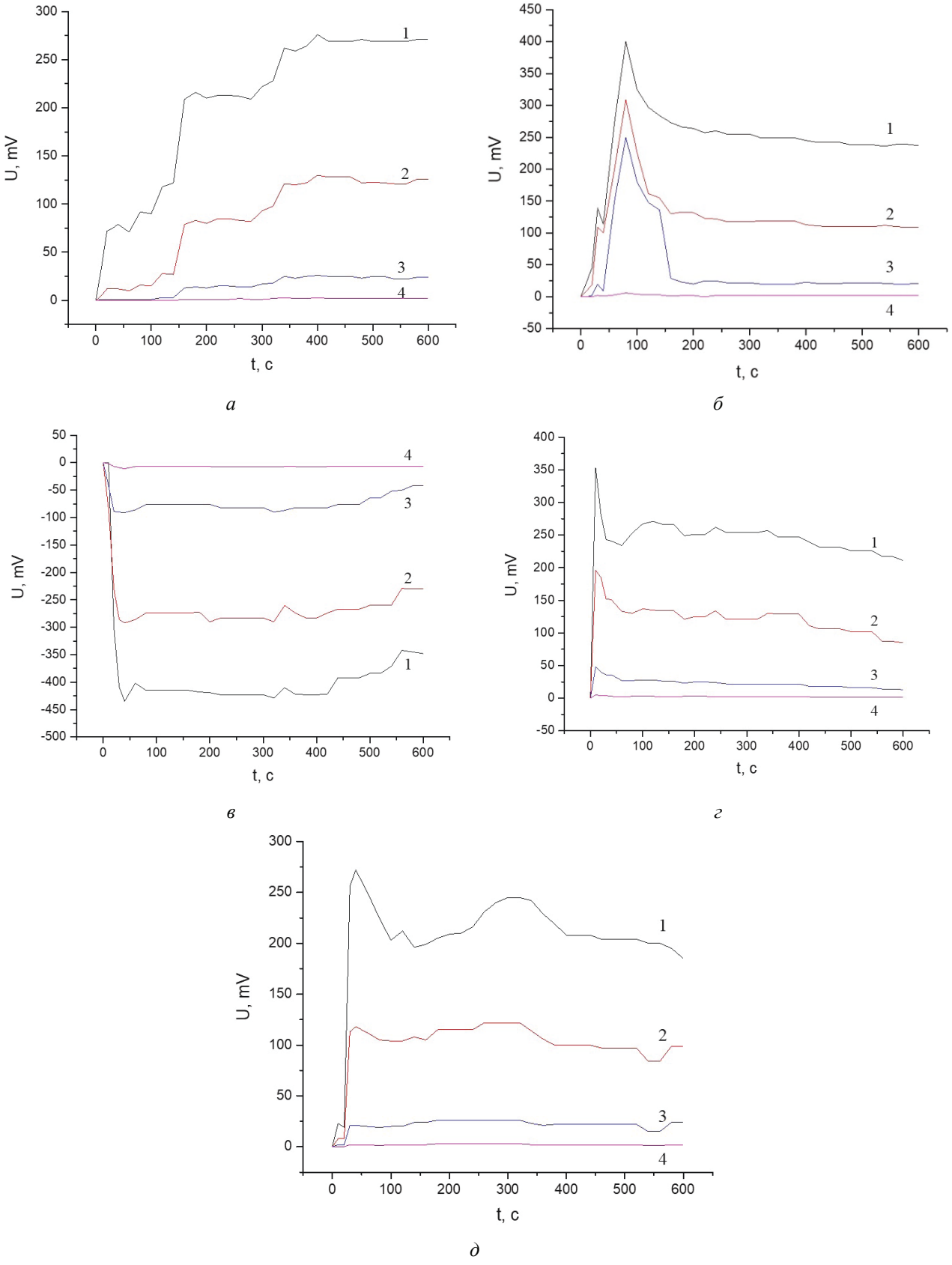


Рис. 3. Временные зависимости ЭДС хемоконверторов с рабочим слоем состав № 1 (а), состав № 2 (б), состав № 3 (в), состав № 4 (г) и контроля (д) без нагрузки (кривые 1), на нагрузке 1Мом (кривые 2), 100кОм (кривые 3), 10кОм (кривые 4)

Было отмечено увеличение количественного выхода рабочих образцов с содержанием МУНТ в функциональном слое по сравнению с контролем (рис. 4).

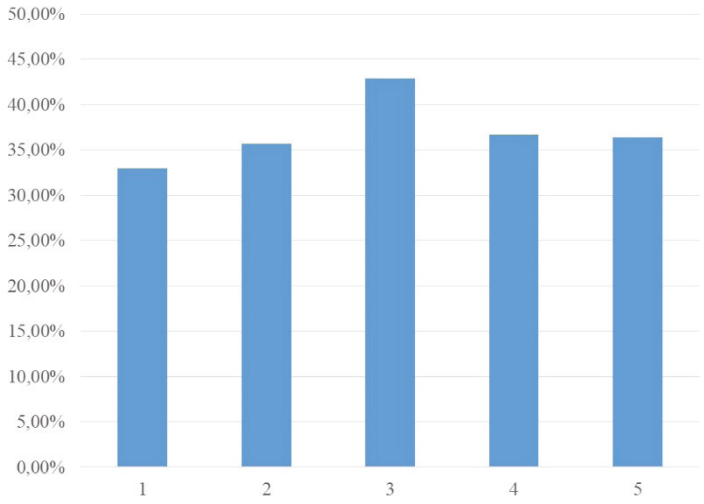


Рис. 4. Процентный выход рабочих хемо преобразователей:
1 — контрольные образцы; 2 — состав № 1; 3 — состав № 2; 4 — состав № 3, 5 — состав № 4

Исходя из диаграммы, представленной на рис. 4 видно, что максимальный выход рабочих хемоконверторов наблюдался с нанесенным функциональным слоем состава № 2, составляя 43 %, для состава № 1–35,7 %, состава 3–36,7 %, состава № 4–36,4 % и контроля — 33 %. Следует отметить, что увеличение концентрации углеродных нанотрубок в составе функционального слоя приводит к уменьшению количественного выхода рабочих образцов хемоконверторов, что по нашему мнению, может быть связано с агломерацией МУНТ.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что введение МУНТ в состав рабочего слоя улучшает его функциональные характеристики и увеличивает количественный выход рабочих образцов.

Заключение

В ходе работы были получены хемо-электронные конверторы с различными концентрациями углеродных нанотрубок в составе функционального слоя, подобран оптимальный концентрации УНТ в составе функционального слоя.

Установлено, что введение МУНТ в состав функционального слоя приводит к увеличению ЭДС хемеконверторов и количественного выхода. Выявлено, что максимальные напряжения 400 mV и 435 mV достигалось в хемоконверторах состава № 2 (порошок ZrO2 + 3mol. % Y2O3 (YSZ) с концентрацией полимера ПВС 1 г к 250мг + 0,5 %УНТ) и состава № 3 (порошок ZrO_2 + 3mol. % Y_2O_3 (YSZ) с концентрацией полимера ПВС 1 г к 250мг + 0,75 %УНТ), что в 1,5–2 раза выше напряжения в контрольных образцах хемоконверторов.

Показано увеличение количественного выхода рабочих образцов с нанесенным функциональным слоем состава № 2 в 1,3 раза по сравнению с контрольным. Сделано заключение, что рабочий слой с концентрацией МУНТ 0,5 % имеет лучшие количественные и качественные характеристики, а также самый большой выход рабочих образцов.

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, бюджетная тема «Углеродные наночастицы с заданной морфологией: синтез, структура и физико-химические свойства, FRES-2023–0006».

Литература

1. Александров В. А., Дорошкевич А. С., Иваньшина О. Ю., Любчик А. И., Балашою М., Исламов А. Х., Moià-Pol A., Назмитдинов Р. Г., Юренков Д. И., Тихонова Н. С. Хитозан и альгинат — перспективные полимерные связующие для функциональных сред биосовместимой наноэлектроники и экологически эффективных строительных технологий. Физическая и аналитическая химия

природных и техногенных систем, новые технологии и материалы — Ходаковские чтения, Дубна, 2019, С. 3.
2. Полякова О.Ю., Дорошкевич А.С., Прудченко А.П., B. Jasinska, Ksenevich V. K., Исследование технологических особенностей получения хемо-электронного конвертора /. — Текст : непосредственный // Инновации в альтернативной энергетике: производство и накопление : сборник тезисов докладов Всероссийской конференции с международным участием, Дубна, 14–16 ноября 2022 г. / под общей ред. канд. хим. наук А. Н. Воропая. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2022, С. 41.
3. Прудченко А. П. Закономерности процесса темплатного синтеза пористых углеродных материалов методом CVD / А. П. Прудченко [и др] // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля. 2018, № 5(11), С. 299–303.
4. Doroshkevich A. S., Lyubchyk A. I., Islamov A. Kh., Computer Design for New Drugs and Materials: Molecular Dynamics of Nanoscale Phenomena, 2017, Vol. 10, p. 139.
5. Doroshkevich A. S., Askerov E. B., Lyubchyk A. I., Shylo A. V., Zelenyak T. Yu., Logunov A. I., Glazunova V. A., Burkhovetskiy V. V., Islamov A. H., Nabiev A. A., Turchenko V. A., Almasan V., Lazar D., Balasoiu M., Doroshkevich V. S., Madadzada A. I., Beskrovny A. I., Bodnarchuk V. I., Bacherikov Yu. Yu., Oksengendler B. I. Direct transformation of the energy of adsorption of water molecules in electricity on the surface of zirconia nanoparticles, Applied Nanoscience. 9(8), 2019, p. 1603–1609 DOI 10.1007/s1 3204–019–00979–6.
6. Kabanskii A Y, Styrov VV Advanced Materials for Energy Conversion II USA: Publ. TMS, 43. 2004, p. 483.
7. Voznaya N. F. Chemistry of Water and Microbiology. Moscow: Higher School, 1979, 340 p.
8. Getting to Zero Buildings Database: [Электронный ресурс] URL: https://newbuildings.org/resource/getting-to-zero-database/.

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ (МАГИСТРАНТЫ И АСПИРАНТЫ)

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

Yulia S. Bezuglova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. Б. Павлова, канд. пед. наук
ybezuglova18@gmail.com

УДК 37.09

Игровые приёмы обучения школьников основам интернет-права средствами цифровой среды

Аннотация. Анализируются методы, приёмы и средства, используемые для обучения школьников основам интернет-права в цифровой образовательной среде. Предпринята попытка выявить эффективные приёмы обучения, уделяя особое внимание элементам геймификации как тренду образования будущего.

Ключевые слова: геймификация, игровой приём обучения, интернет-право, системно-деятельностный подход, учебная деятельность, цифровая образовательная среда.

Game techniques for teaching schoolchildren the basics of Internet law using a digital environment

Abstract. The article analyzes the methods, techniques and tools employed to teach schoolchildren the basics of Internet law using a digital learning environment. The author seeks to identify effective digital learning tools, paying special attention to the elements of gamification as a trend in the education of the future.

Keywords: gamification, gaming method of learning, Internet law, system-activity approach, learning activity, digital learning environment.

Представители современного поколения детей существенно отличаются от их предшественников. Они проходят важные этапы своего развития в условиях стремительно меняющегося мира, взаимодействуя с огромными объёмами информации преимущественно средствами интернет-технологий и проявляя многостороннюю активность в интернете — от совершения покупок и общения с друзьями в социальных сетях до получения образования. Этим обусловлена необходимость изучения норм интернет-права, которые, как правило, описаны в развёрнутых нормативных актах и сложно воспринимаются без специальной юридической подготовки. Также необходимо принять во внимание, что современным обучающимся сложно сосредотачиваться на чём-то одном в течение длительного времени, пассивно усваивать информацию. Привлекательными и привычными являются формы цифрового контента, представленные в компактных форматах и не требующие длительной фокусировки на себе, допускающие оперативную реакцию и многозадачность.

В цифровой образовательной среде продуктивными являются активные и интерактивные методы обучения [Косарева, 2021], особым образом организующие такие компоненты учебной деятельности, как мотивация, учебные цели и действия, а также действия по контролю, самоконтролю и оценке результатов [Эльконин, 2007]. Основные преимущества этих методов связаны с предоставлением возможности обучающемуся самостоятельно целенаправленно осваивать образовательную информацию и формировать собственную систему знаний, с повышением ответственности и инициативы в познавательной деятельности, с поддержкой стремления самостоятельно решать проблемы, взаимодействовать с другими обучающимися.

К таким методам относятся, в частности, игровые. Дидактические игры специально разрабатываются для реализации учебных целей [Волков, 2018]. В игровом контексте моделируются ситуации, в которых определённая ролевая деятельность требует привлечения и присвоения знаний в стремлении к достижению целей.

С развитием информационных технологий получил распространение термин «геймификация» как использование игровых практик в неигровых процессах, введённый в 2003 году Ником Пеллингом. Под геймификацией подразумевалось «использование в программных инструментах сценариев, характерных для компьютерных игр в сферах, далёких от них» [Уфельманн, 2020]. Из этого определения следует, что геймификация — это прежде всего цифровое явление, которое сегодня находит применение во многих сферах жизни человека, в том числе и в образовании. Преимущества игровых технологий в образовании связаны с самоуправляемой активностью обучающихся, строящейся на удовлетворении их потребностей в признании, причастности, развитии, получении достижений, обратной связи, избегании нежелаемого и др. [EduTech, 2017]. Наличие цели и правил, заданная структура, системность — отличительные особенности геймификации, позволяющие гарантированно прийти к нужному результату в заданных условиях.

Цифровая образовательная среда является новым объектом профессионального труда учителя [Носкова, 2020]. В ней появляется возможность находить новые реализации приёмов и технологий активизации обучения, в том числе и игровых. Учителю, который идёт в ногу со временем, важно владеть приёмами и инструментами, активизирующими деятельность обучающихся в специфических для них условиях.

В рамках исследования среди обучающихся 5, 6, 7 и 8 классов был проведен опрос с целью выявления их предпочтений в методах, приёмах и средствах обучения, используемых в ходе осуществления образовательного процесса, а также заинтересованности в освоении основ интернет-права.

По результатам которого было выявлено, что:

- 74,9 % респондентов отмечают, что их учителя используют преимущественно монологические методы теоретического обучения;
- в то же время 60,8 % респондентов считают наиболее эффективными активные методы обучения;
- 68,4 % респондентов хотят, чтобы учителя использовали приёмы геймификации в учебном процессе;
- 78,9 % респондентов приходилось использовать информационные технологии в обучении;
- 63,2 % респондентов хоть раз использовали ресурсы образовательных платформ или проходили онлайн-курсы;
- в цифровых образовательных ресурсах респондентам чаще всего не хватает разнообразия форм представления информации (48,1 %), особого рода вознаграждений за достигнутые успехи в обучении (42,2 %) и возможности сравнить свои результаты с результатами других обучающихся (40,7 %);
- 91,3 % респондентов считают необходимым владеть основами интернет-права;
- 77,8 % респондентов имеют заинтересованность в прохождении обучения основам интернет-права с использованием информационных технологий и игровых приёмов.

Анализ результатов опроса позволяет сделать следующие выводы:

- большое количество учителей продолжают придерживаться знаниевого подхода при осуществлении профессиональной деятельности, ориентируясь на достижение предметных

результатов, в то время как их ученики считают наиболее эффективными активные и интерактивные методы обучения, в основе которых лежит идея самостоятельного приобретения знаний и опыта решения задач в процессе индивидуальной или групповой работы;
- школьники положительно относятся к использованию приёмов геймификации в обучении (офлайн и онлайн), причём те из них, кто хоть раз использовал ресурсы образовательных платформ или проходил онлайн-курсы, отмечают в них недостаток именно игровых элементов — наглядности в отображении результатов, возможности сравнить результаты, рейтингов, наград;
- значительное большинство обучающихся считают необходимым владеть основами интернет-права и проявляют заинтересованность в прохождении обучения основам интернет-права с использованием игровых приёмов, реализуемых средствами информационных технологий.

Мы проанализировали доступные электронные учебные курсы (далее — ЭУК), посвященные теме «Интернет-право», которые размещены на популярных образовательных платформах «Открытое образование» и Stepik: «Правовое регулирование отношений в интернете. Российская перспектива», «Право интеллектуальной собственности в цифровую эпоху», «Интеллектуальные права и цифровые технологии», «Цифровая грамотность: базовый курс», «Основы кибербезопасности: организация и правовое регулирование», «Правовые основы кибербезопасности».

В рассмотренных ЭУК были выделены следующие общие характеристики:
- отсутствие разнообразия в формах представления информации — используются преимущественно текстовый и аудиовизуальный форматы;
- применение теста в качестве основного инструмента контроля знаний обучающихся;
- «закрытость» образовательных результатов (результаты видны только преподавателям курсов и их обладателям);
- отсутствие обратной связи от преподавателей и других участников курса (полная автоматизация средствами образовательных платформ, к примеру, заранее запрограммированная обратная связь на неверные ответы обучающихся в тестах).

Можно констатировать, что разработчики ЭУК используют преимущественно традиционные методы и приёмы обучения.

Предполагаем, что внедрение игровых приёмов при освоении норм интернет-права позволит опереться на их основные преимущества: увеличить мотивацию обучающихся к самостоятельному освоению материала за счёт удовлетворения их психологических потребностей; снизить уровень стресса, связанного со страхом ошибиться и получить плохую оценку [Гаврилова, 2018].

Выявленные проблемы обусловили целесообразность разработки нового образовательного продукта «Основы интернет-права» с ведущей ролью приёмов геймификации.

Цель разрабатываемого ЭУК заключается в том, чтобы научить школьников выстраивать грамотную линию поведения в интернет-пространстве, опираясь на знание основ интернет-права.

В рамках 4 учебных модулей обучающиеся познакомятся с правовыми нормами поведения в социальных сетях, правилами участия в интернет-торговле, возможностями управления цифровым следом, порядком использования объектов интеллектуальной собственности. Выбор тем для модулей обусловлен интересами школьников, которые используют интернет преимущественно для поиска информации, общения с друзьями и совершения покупок [Иванов, 2020].

Для увеличения мотивации обучающихся к самостоятельному освоению материала будут использованы следующие элементы геймификации: отображение прогресса, постепенное открытие новых модулей, обратная связь, рейтинги и соревнования. Отметим, что обратная связь играет особую роль в образовательном процессе, организованном с применением интернет-технологий, так как она позволяет почувствовать сопричастность к обучению через реализацию возможности влиять на ход образовательного процесса.

Идея ресурса «Основы интернет-права» заключается в том, что обучающиеся, изучив небольшой теоретический материал, представленный в виде интерактивных текстовых лекций, плакатов, презентаций и видеороликов, закрепляют его в смоделированной игровой ситуации, помогая главному персонажу в решении проблемы, возникшей с ним в интернет-пространстве. К примеру, герой может столкнуться с травлей в социальной сети — школьники занимают экс-

пертную позицию, эмоционально вовлекаются в процесс и способствуют выбору правильной линии поведения для выхода из положения. Затем они отвечают на контрольные вопросы, выполняют задания для самостоятельной работы и проверяют свои знания при помощи теста. Сценарий каждого модуля характеризуется универсальностью.

Использование описанных методов, приёмов и средств обучения, способствующих эмоциональному вовлечению обучающихся, учитывающих их потребности в самоутверждении, новых впечатлениях и достижении успеха, на наш взгляд, сможет обеспечить условия для достижения не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов, обеспечивающих способность гибко действовать в интернет-пространстве в соответствии с освоенными нормами интернет-права.

Литература

1. Волков М. А., Леонов В. А., Шевченко О. И. Технологии нестандартного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 3 (13). С. 17–25.
2. Гаврилова И. В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 1(5). С. 14–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-onlayn-kursov (дата обращения: 25.02.2023).
3. EduTech. 2017. № 6(19): Геймификация: как сделать рутину увлекательной. URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/892/ (дата обращения: 25.02.2023).
4. Иванов А. С. Использование подростками возможностей Интернета в учебной и внеучебной деятельности // Интернет и современное общество: сборник тезисов докладов [Электронный ресурс] / Труды XXIII Международной объединенной научной конференции «Интернет и современное общество» (IMS-2020), Санкт-Петербург, 17 –20 июня 2020 г. — Электрон, дан. — СПб: Университет ИТМО, 2020. —С. 17–20. URL: https://ojs.itmo.ru/index.php/IMS/article/view/1138 (дата обращения: 06.03.2023).
5. Косарева Н. Ф. Методы обучения в условиях цифровой трансформации профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 4 (32).
6. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 1(107). С. 94–103. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-zadacha-v-tsifrovoy-srede-lichnostno-orientirovannogo-obucheniya (дата обращения: 25.02.2023).
7. Уфельманн В. Д., Кохова И. В., Белогруд И. Н. Исторические аспекты развития геймификации // Современная научная мысль. 2020. № 2. С. 125–128. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekty-razvitiya-geymifikatsii (дата обращения: 25.02.2023).
8. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

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

Nikita M. Minin
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Симонова, д-р пед. наук
nikita.m-minin2015@yandex.ru

УДК 37.09

Развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся в процессе выполнения интерактивных заданий в цифровой образовательной среде

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования интерактивных заданий для развития самостоятельной учебной деятельности школьников в цифровой образовательной среде. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по обучению учащихся старших классов теме «Компьютерные сети».

***Ключевые слова*:** интерактивные задания, компьютерные сети, самостоятельная учебная деятельность, цифровая образовательная среда.

Development of independent learning activities of students in the process of performing interactive tasks in a digital learning environment

Abstract. The article discusses the use of interactive tasks for the development of independent learning activities of schoolchildren in a digital learning environment. The author presents the results of an experimental study that involved teaching high school students the topic 'computer networks'.

Keywords: interactive tasks, computer networks, independent learning activities, digital learning environment.

В современном, динамично развивающемся цифровом обществе меняются требования к качеству образования. Владение только знаниями, умениями и навыками, полученными в школе, считается недостаточным. Необходимо постоянно развиваться, обучаясь на протяжении всей жизни. Одной из главных задач, отражённых в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), является развитие самостоятельной учебной деятельности, способствующей формированию у обучающихся умения учиться самостоятельно [17, 18]. Для более детального изучения данной проблемы обратимся к высказываниям известных учёных и педагогов.

Изучению понятия «самостоятельная учебная деятельность» уделялось внимание, как в зарубежной, так и в отечественной педагогике. Первые попытки изучения самостоятельной работы как вида деятельности были сделаны еще в глубокой древности древнегреческими философами Сократом, Платоном и Аристотелем [6]. Идея развития личности на основе самостоятельной учебной деятельности содержится в высказываниях выдающихся философов Средневековья и Возрождения: Мишеля Монтеня, Томаса Мора, Франсуа Рабле, Ж. Ж. Руссо, Я. А. Каменского, И. Г. Песталоцци. Изучением самостоятельной работы в разные периоды времени занимались многие российские и зарубежные педагоги: К. Д. Ушинский, Р. М. Микельсон, Н. Г. Дайри, Р. Г. Лемберг, Б. П. Есипов, П. И. Пидкасистый и др.

К. Д. Ушинский, считал, что «только самостоятельная работа создает условия для глубокого и прочного овладения знаниями и развитием мышления учащихся» [13]. Согласно Р. М. Микельсону, «под самостоятельной работой понимается выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [11]. Б. П. Есипов предлагает следующее определение самостоятельной учебной деятельности: «Это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [4].

С учётом вышесказанного можно принять, что «самостоятельная учебная деятельность» — это процесс, совершаемый учеником без посторонней помощи. Выполняющий самостоятельную работу сам ставит цель и определяет последовательность своих действий. Учитель только контролирует процесс самостоятельной работы ученика, направляя его на достижение результатов учебного процесса, выявляя возникающие при этом затруднения и способы их устранения.

В последние годы, в связи с быстрым развитием цифровизации в отечественном образовании, во многих публикациях изложены рекомендации по использованию методов интерактивного обучения в цифровой образовательной среде, дающие возможность учителю не только повысить мотивацию учащихся, но и приобщить их к самостоятельной учебной деятельности.

Термин «интерактивное обучение» был сформулирован немецким учёным Гансом Фрицем в 1975 году и происходит от английского слова «interation — взаимодействие». По его мнению, это такой процесс обучения, «при котором целью обучения является взаимодействие между всеми участниками данного процесса на основе обмена информацией» [20]. Концепция интерактивного обучения сформировалась под влиянием трёх педагогических теорий: теории активного обучения, основанной на активизации мыслительной деятельности учащихся; теории социально-перцептивного когнитивизма, построенной на преодолении трудностей восприятия окружающе-

го мира и теории символического интеракционизма, целью которой являлось взаимодействие на основе моделирования жизненных ситуаций и совместного решения проблем [5].

В. В. Гузеевым было выделено понятие интерактивных технологий как вида информационного взаимодействия учащегося с окружающей информационной средой [3]. М. В. Кларин писал о характере процесса интерактивного обучения, которое, по его мнению, строится на основе проживания и осмысления опыта и представляет собой «естественный» цикл, включающий: наблюдение опыта; осмысление опыта; проживание опыта; приложение опыта к профессиональной практике.

В исследовании В. В. Кучурина выделены следующие виды интерактивности [8]:

- интерактивность обратной связи: возможность задать вопрос учителю и получить на него ответ;
- временная интерактивность: самостоятельное распределение учащимися времени на изучение учебного материала;
- порядковая интерактивность: самостоятельное распределение учащимися последовательности использования фрагментов информации;
- содержательная интерактивность: возможность изменения учащимися объёма содержания информации при изучении материала;
- творческая интерактивность: даёт возможность для создания учащимися собственных продуктов деятельности.

Интерактивное обучение в цифровой образовательной среде — это процесс взаимодействия между учителем и учеником, который реализуется посредством различных средств и форм коммуникации между ними как на уроке, так и во внешкольной деятельности на основе самостоятельного овладения алгоритмами решения различных типов интерактивных заданий.

Одним из эффективных средств такого обучения являются цифровые интерактивные задания, которые представляют собой специальные упражнения, созданные с помощью электронных программных сервисов. Создание цифровых интерактивных заданий — это процесс, требующий четкого видения структуры и планируемых образовательных результатов ученика. На сегодняшний день существует большое количество сетевых мультимедийных средств, позволяющих создать задания для каждого ученика с учетом его индивидуально-психологических качеств, интересов, интеллектуальных возможностей. Каждый учитель, создавая задания для своего урока, руководствуется определёнными педагогическими задачами и приёмами. Помещённые в цифровую образовательную среду, интерактивные задания соединяют этапы освоения, закрепления и контроля в единый процесс более «глубокого понимания и усвоения учебного материала» [9].

Основная модель взаимодействия между учителем и обучающимся — это самостоятельная работа учащихся с различными видами текстового, графического и видео контента, а также выполнение различных по типу назначения и сложности интерактивных заданий.

Приведём примеры интерактивных заданий, разработанных нами для уроков информатики в старших классах по теме «Компьютерные сети». Мы выделили несколько типов интерактивных заданий.

Обучающие задания

С помощью таких заданий учащиеся могут самостоятельно осваивать информацию с автоматическим контролем первичного закрепления знаний. Обучающие задания основаны на фрагментах учебного материала, который необходимо усвоить. Ученику задаются вопросы, выстроенные в определенной логической последовательности. Используя вопросы с различными типами ответов, можно создать задания разного уровня сложности, направленные на выявление основной идеи изучаемого материала. Примером обучающего задания на практическое применение полученных знаний является создание модели и исследование компьютерной сети из нескольких компьютеров и коммутаторов, соединенных кабелями, для создания модели сети используется программа Cisco Packet Tracer.

Развивающие задания

Развивающие задания направлены на самостоятельный поиск их решения. Учитель организует учебный процесс, создавая на уроке атмосферу, способствующую высокой мотивации

и активной деятельности учащихся. Примером такого задания может служить разработка компьютерной сети для небольшой фирмы, в ходе выполнения задания учащимся предстоит принять решение о распределении выделенного диапазона адресов для подсетей и субподсетей, реализовать модель в программе Cisco Packet Tracer и исследовать работоспособность сети в режиме симуляции.

Творческие и исследовательские задания

В творческих заданиях наряду с заданными условиями и неизвестными данными предполагается наличие некоторой проблемы. Часто создаваемые на основе жизненно важных ситуаций, они требуют не только нахождения качественно нового способа решения проблемы, но и применения полученных знаний в новых условиях. Например, учащимся предлагается принять участие в модернизации, для этого требуется изучить предложенную учителем схему, проанализировать её, предложить и обосновать целесообразность изменений, построить модель Cisco Packet Tracer и исследовать работоспособность сети.

Задания игрового типа с элементами исследования

Такие задания предполагают самостоятельный поиск по теме исследования, анализ и обобщение информации с последующим выводом. Главной целью таких заданий является развитие интереса и исследовательских умений учащихся. Например, учащимся предлагается пройти игровой квест в сервисе Learnis. В основе игры сюжет, в котором бортовой компьютер космической станции заражён неизвестным вирусом. Необходимо как можно скорее собрать сведения о том, какой это вирус и уничтожить его. На выполнение данного задания отводится определённое время. В случае успешного выполнения в заданный срок, участник получает награду, в противном случае станция теряет управление.

Наши наблюдения показали, что в процессе самостоятельной работы при выполнении интерактивных заданий описанных типов учащиеся приобретают следующие умения и навыки: поисковые; извлечения знания из различных источников информации; контроля полученных знаний; применения полученных знаний в новой ситуации; выбора адекватного уровня сложности задания.

Для подтверждения влияния использования цифровых интерактивных заданий на развитие самостоятельной учебной деятельности учащихся нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, которое проводилось на базе ГБОУСОШ № 195 Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 21 человека.

Опытно-экспериментальное исследование состояло из трёх основных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Учащимся были предложены цифровые интерактивные задания по теме «Компьютерные сети», созданные на основании Учебно-методического комплекса по информатике углубленного уровня авторов К. Ю. Полякова, Е. А. Еремина и размещённые в цифровой образовательной среде на электронной платформе Stepik.

В начале с учащимися рассматривались базовые понятия и основные алгоритмы работы компьютерных сетей. Для формирующего этапа обучающиеся были разделены на две группы. Первая группа выполняла типовые задания учебника без использования цифровых образовательных ресурсов. Учащиеся второй группы выполняли интерактивные задания в цифровой образовательной среде с использованием цифровых ресурсов на платформе learningapps.org и Cisco Packet Tracer. На заключительном этапе было проведено тестирование в обеих группах с целью выявления динамики развития сформированности основных компетенций учащихся, а данной области и подтверждения эффективности использования интерактивных заданий в цифровой образовательной среде для активизации самостоятельной деятельности обучающихся.

Была выбрана пятибалльная система оценивания достижения предметных знаний, умений и навыков. Кроме того, оценивался уровень мотивации учащихся к изучению по темы «Компьютерные сети». В ходе анализа и сравнения полученных данных было выявлено, что в экспериментальной группе № 2 учащиеся, использовавшие в процессе самостоятельного обучения

интерактивные задания, показала более высокий результат выполнения контрольных тестовых заданий, по сравнению с группой № 1, выполнявших только типовые задания учебника. Уровень мотивации в группе № 2, также оказался выше.

	Количество учащихся, получивших «5»	Количество учащихся, получивших «4»	Количество учащихся, получивших «3»	Количество учащихся, получивших «2»
Группа 1	11 %	33 %	34 %	22 %
Группа 2	60 %	30 %	10 %	0 %

Вывод

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что при систематическом использовании цифровых интерактивных заданий в процессе самостоятельной учебной деятельности, освоение учащимися учебного материала происходит более эффективно, нежели при выполнении базовых заданий учебника. Использование цифровых интерактивных заданий выводит самостоятельную работу учащихся на новый уровень и способствует развитию познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Навыки самостоятельной учебной деятельности учащихся формируются поэтапно и систематически: вначале под руководством учителя, затем в процессе их многократного повторения и закрепления. Современные сетевые сервисы помогают создать разнообразные учебные задания, благодаря которым учащиеся могут самостоятельно осваивать и отрабатывать универсальные учебные действия, необходимые им для достижения положительных образовательных результатов.

Литература

1. Ахметова Г. Д., Кайнова Г. А., Осянина Е. И. Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — 192 с. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/pdf/
2. Головцова И. Г., Рудакова Л. В. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2015. С. 99. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-interaktivnyh-form-obucheniya-v-ramkah-kompetentnostnogo-podhoda/viewer
3. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. — Москва: Сентябрь, 2006. — 192 с
4. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения // Материалы педагогических исследований, 1961. С. 115.
5. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Андрианова Т. М. Теория обучения. — Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2011. — 383 с.
6. Капран С. Б. Проблема организации и осуществления самообразовательной деятельности студентов в философской, психолого-педагогической и научно-методической литературе / С. Б. Капран. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 7 (54). — С. 387–392. URL: https://moluch.ru/archive/54/7435/
7. Каспаринский Ф. О. Мультимедийные интерактивные ресурсы в образовательном процессе: реалии и перспективы развития // Биологическое образование и общество знаний: материалы всероссийской конференции (г. Брянск, Брянский государственный университет им. Г. И. Петровского, 22–24 ноября 2006 года). М.: МАКС Пресс, 2007. С. 166–182.
8. Кучурин В. В. Электронные наглядные средства обучения на основе современных компьютерных технологий. URL: http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=post&id=7312
9. Лашкина Т. Н. Роль интерактивных форм обучения в повышении познавательной активности учащихся. URL: http://pedsovet.org
10. Лернер И. Я.; под ред. М. Н. Скаткина. Дидактика средней школы — Москва, 1982. — С. 181
11. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся. Москва: Учпедгиз, 1963. 242 с.
12. Носкова Т. Н., Павлова Т.Б, Яковлева О. В. Инструменты педаго гической деятельности в электронной среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.

13. Организация самостоятельной работы старшеклассников в процессе подготовки к итоговой оценке учебных достижений: теоретический аспект. Ушинский, К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ // Избранные педагогические сочинения. — Москва: Педагогика, 1974. — Т. 2
14. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. — Москва: Педагогика, 1980. С. 240. URL: https://www.studmed.ru/pidkasistyy-pi-samostoyatelnaya-poznavatelnaya-deyatelnost-shkolnikov-v-obuchenii-teoretiko-eksperimentalnoe-issledovanie_aa723ce2c89.html
15. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М.: Просвещение, 2015. С. 184.
16. Пометун О. И. Интерактивные технологии обучения: науч.-метод. пособие /О. И. Пометун, Л. Л. В. Пироженко. — Москва: А. С. К., 2004. — 192 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf
18. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
19. Хамитова А. И., Иванов В. Г. Формы организации обучения общей и неорганической химии в университетском комплексе технологического вуза. — Казань, 2007. С. 33–43.
20. Швецова И. В. Интерактивные педагогические технологии в системе дополнительного образования, Журнал: Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2013. С. 324–330.
21. Щербакова Е. В., Щербакова Т. Н. Историческое развитие самостоятельной работы как вида деятельности школьников // Colloquium-journal. 2019. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskoe-razvitie-samostoyatelnoy-raboty-kak-vida-deyatelnosti-shkolnikov
22. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. URL: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA

Ободова Жанна Исинбулатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
Волгоград, Россия

Zhanna I. Obodova
The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Volgograd State Social-Pedagogical University”
Volgograd, Russia
Научный руководитель: А. Н. Сергеев, д-р пед. наук
obodovazhanna@gmail.com

УДК 378

Создание мультимедийного кейса как средство формирования у будущих учителей готовности к применению интернет ресурсов в организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды

Аннотация. Представлен опыт апробации создания мультимедийного кейса как средства формирования у студентов готовности к применению интернет-ресурсов в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС. Данная работа является частью научно-исследовательского проекта «Подготовка будущих учителей к организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС», реализуемого в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического кванториума им. В. С. Ильина «Волгоградского государственного социально-педагогического университета».

Ключевые слова: создание мультимедийного кейса, организация взаимодействия, цифровые ресурсы, цифровая образовательная среда, коммуникация.

Creating a multimedia case as a means of shaping future teachers' readiness to use Internet resources in organizing the interaction of schoolchildren in a digital learning environment

Abstract. The article presents the experience of creation of a multimedia case as a means of forming pedagogy students' readiness to use Internet resources when organizing the interaction of schoolchildren in a digital leaning environment (DLE). The article is part of the research project 'Preparing future teachers for organizing schoolchildren interaction in the DLE' which is implemented at the Technopark of Universal Pedagogical Competencies and V. S. Ilyin Pedagogical Quantorium of Volgograd State Social and Pedagogical University.

Keywords: creation of a multimedia case, organization of interaction, digital resources, digital learning environment, communication.

Введение. Современные образовательные проекты в рамках системы Российского образования, такие как: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Молодежь России», «Цифровая образовательная среда», направленны на модернизацию инфраструктуры в образовательных учреждениях, развитие цифровой грамотности населения, формирование интеллектуально-зрелой гражданственности личности, раскрытие и поддержку способностей обучающихся, реализацию цифровой трансформации и т. д. Вместе с тем, выстраивая нейронные связи цифрового сознания человека, информационное пространство [Колин, Роберт], «конвергентная сетевая среда» [Кондаков, Сергеев], открывают перед пользователем новые возможности, предоставляют индивидуальную интеллектуально-независимую свободу выбора, впоследствии все больше отдаляя индивида от социальных, коммуникативных обязательств. Особенно вызывает опасение присутствие данного явления в жизни ребенка, поскольку коммуникация индивида является неотъемлемой частью процесса социализации, основные этапы которого происходят в образовательной среде школы. В связи с этим, возникает необходимость в поиске, отборе и апробации средств, для формирования у будущих учителей: умения организовывать коммуникацию и совместную деятельность школьников в условиях цифровой образовательной среды (далее ЦОС), знаний необходимых программ и интернет-сервисов, обладания опытом использования современных методов и средств обучения. Одним из средств, направленных на формирование готовности у будущих учителей применять интернет-ресурсы в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС, является создание мультимедийного кейса.

Основательно укрепляя свои позиции во второй половине XX века, образовательная практика использования кейс-метода берет свое начало в Гарвардской школе права в 1870 году. Сущность данного метода заключается в анализе и решении, практической ситуации, максимально приближенной к жизни человека. Работая над кейсом, обучающиеся учатся выявлять проблему, анализируют ситуацию, активизируют накопленный опыт и знания по тематике кейса, ведут дискуссию, размышляют и предлагают решение проблемы, тем самым приобретая аналитические, коммуникативные и практические навыки [Царапкина, 2020]. Вместе с тем, ЦОС предоставляет преподавательскому составу возможность актуализировать, вызвать эмотивную составляющую и более эффективно применить весь потенциал цифровых технологий в организации познавательной, коммуникативной деятельности обучающихся [Сергеев, 2020; Ободова, 2022], в том числе при решении кейсов. Сегодня представляется целесообразным реализовать данную задачу с помощью визуальной подачи материала, в частности мультипликационных кейсов, а также использовать сеть интернет для поиска необходимой информации при решении кейса, электронные доски для изложения и закрепления выводов и социальные сети для взаимодействия и коммуникации при работе над созданием кейса.

Цель исследования: поиск, отбор и апробация средства по формированию у будущих учителей готовности к применению интернет-ресурсов в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС — создание мультимедийного кейса.

База исследования: факультет начального и дошкольного образования, институт русского языка и словесности ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-педагогическо-

го университета». Участие принимали студенты 2 и 4 курсов, обучающиеся по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование: профиль «Начальное образование»; 4.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): «Русский язык», «Литература»; «Русский язык», «Английский язык». Всего приняло участие 65 человек.

Материалы и методы исследования: теоретический анализ специальной литературы, интерпретация психологических и педагогических исследований, педагогическое наблюдение, кейс-метод, беседа. Исследование проводилось в рамках проекта «Подготовка будущих учителей к организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС», реализуемого в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического кванториума им. В. С. Ильина ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Материальная база: компьютерный класс, мобильная интерактивная панель, ноутбуки, ПК, интернет, микрофоны, платформа www.renderforest.com, электронные доски.

Целью первого этапа эксперимента было накопление собственного опыта деятельности студентов в восприятии и решении визуального анимационного кейса. Для ознакомления с темой кейса, будущим учителям было предложено поработать совместно на общей доске Padlet, выбрать фон, тему, цвет, инструменты и сыграть в игру, где каждый студент, нарисовав свою снежинку, попытался найти две идентичные, что не привело к нужному результату. Направление мыслительной деятельности студентов к проведению аналогии неповторимости снежинок с уникальностью или индивидуальностью людей, как одной из возможных причин интернет угроз, к примеру, когда человек отличается от других, позволило нам акцентировать внимание на толерантности и перейти к теме кейса.

Разделив обучающихся на две группы, мы предложили ознакомиться с двумя разработанными нами кейсами: мультимедийным и в виде текста. Одна группа работала с визуальным кейсом, а другая с текстовым. Первая группа справилась с решением кейса быстрее. Студенты, работавшие с анимационным кейсом, в основном акцентировали внимание на кадры, использованные в кейсе, выделяя нюансы, отвечая уверенно и целенаправленно. Группа, обсуждающая решение текстового кейса, дискутируя, старалась детализировать образ главных героев. При обсуждении одного из кейсов, студентка Алина Д. предположила, что создание анонимного аккаунта в Сети главной героиней, пострадавшей от киберугроз, будет правильным решением, чтобы пережить психологическую травму. Часть студентов из группы инициатора предложения подтвердили, что в подростковом возрасте заводили анонимные аккаунты, в целях, не носящих потенциальных угроз. Нами было отмечено, что все же лучшим решением в ситуации жертвы, будет обратиться за помощью к психологу, педагогу, к родителям. Как оказалось, при решении кейсов и в результате заполненной анкеты «Кибербуллинг», изложение результатов которой являются задачей следующих наших статей, выяснилось, что с данной проблемой если не напрактике, то в теории знакомы все респонденты. Более того, будущие учителя понимают, на сколько, важно работать с кейсами на тему кибербуллинга, чтобы в профессиональной деятельности компетентно решать возникающие вопросы. В процессе обсуждения кейсов, студенты работали с доской Padlet, заполняя её мультфильмами, статьями и др. литературой, прорабатывая умения поиска, отбора, анализа информации. https://padlet.com/obodovazhanna/padlet-7h78d9gpxlw84u3 .

Затем испытуемые заполнили интерактивную доску Google Jamboard стикерами с ответами на вопрос: «Что нужно делать, чтобы предотвратить кибербуллинг?» https://jamboard.google.com/d/1uX5Cw2_K95QNc_3B3oGrMlJMiHUr6AtnjAK2nMjM4So/edit?usp=sharing.

На этом этапе мы разделили форму работы между группами, поскольку нам было важно узнать зависимость качества работы от организации учебной деятельности. Две учебные группы работали на занятии, а третья — выполняла работу внеаудиторно самостоятельно. Будущим учителям было предложено создать мультимедийный кейс для потенциальных школьников.

Второй и все последующие этапы исследования содержали цель — сформировать у студентов: умение работать с онлайн-конструктором видео; создавать анимированные сюжеты кейсов; подбирать музыку к сюжету; переносить кейс в цифровую среду; уметь использовать цифровые ресурсы для вовлечения школьников в процесс занятия для мотивации их к совместной деятель-

ности и дискуссии, с помощью наглядного анимированного сюжета; уметь организовывать создание видеокейса вместе с учениками.

Настоящий этап исследования состоял в изучении студентами методической литературы по созданию мультимедийных кейсов. Главные теоретические тезисы технологии создания мультимедийного кейса были изложены нами в аудитории. Выявив пробелы в знании студентов, нами было предложено им, с помощью цифровых ресурсов найти и проанализировать нужную информацию, воспользовавшись предлагаемой дополнительной литературой.

На третьем творческом этапе, студенты выбирали между созданием своего разработанного кейса и переносом готового, предложенного нами сюжета в видеоформат. Испытуемые разделились на группы по три-пять человек. Большая часть выбрала готовый предложенный сюжет кейса, поскольку им было интересно как можно быстрее начать работать над воплощением истории в видеоформат. Далее все респонденты следовали прописанному алгоритму действий:

1. Войти на сайт www.renderforest.com через аккаунт Google или любым доступным вам способом. Выбор можно сделать в пользу других сервисов.
2. Выбрать вкладку «видео», затем «анимация», подобрать подходящий вашей истории шаблон (например: набор для анимации на белой доске), нажать «создать сейчас».
3. Определиться с героями истории кейса, их действиями, пространством, вспомогательными объектами и надписями к видеофайлам.
4. Записать голосовое сопровождение кейса (чтение текста истории кейса)
5. Подобрать соответствующий отрезок аудио к каждой картинке на видео.
6. Добавить выбранную фоновую музыку так, чтобы был слышен ваш голос.
7. Нажать на «предпросмотр видео» и при необходимости редактировать работу.
8. Скачать готовый видеофайл — мультимедийный кейс.
9. Видеофайл перевести в формат avi.
10. Получившийся мультипликационный кейс следует загрузить на сайт научно-образовательного веб-ресурса информационной системы ФГБОУ ВО «ВГСПУ» http://lms.vspu.ru/courses/podgotovka-budushhih-uchiteley-k-organizatsii, учебный курс: «Основы организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды», портал электронного обучения в файл отчеты, где нами будут проставлены баллы за качество выполненных Вами работ.
11. Все Ваши работы будут загружены модератором в сообщество «Цифровой учитель» на сайте Вк.
12. Мы будем рады Вашей обратной связи и голосованию за лучший мультимедийный кейс в группе Вк «Цифровой учитель», итоги которого будут подведены в конце настоящего года.

В заключение на этапе рефлексии была проведена беседа в аудитории и впоследствии письменный опрос в социальных сетях со студентами, которые работали самостоятельно, о впечатлениях о проделанной работе, где респонденты отметили свой интерес к обучению в условиях технопарка университета, сплоченность групповой работы и творческую атмосферу занятия, а так же понимание ценности в умении работать с цифровыми ресурсами для профессиональной деятельности в условиях ЦОС. Приводим некоторые ответы студентов: «Узнала больше о кибербуллинге и о том, как стоит помогать детям, оказавшимся в ситуации буллинга»; «Использование цифровых программ полезно для учителя и учащихся, т. к. это упрощает процесс обучения»; «Я узнал о новых платформах для организации взаимодействия школьников в ЦОС, в новинку было поработать с ними. Мне понравилось!»; «Я смогу сделать урок с мультимедийным оснащением»; «Я смогу лучше, качественнее и интереснее организовать образовательный процесс»; «Запомнилось создание снежинки :) но, в целом, все было интересно и понятно, кажется, что все мы знаем, потому что сидим в интернете 24 на 7, однако о многом мы даже не знаем и не задумываемся»; «Сейчас все зависимы от технологий и их нужно, уметь правильно и качественно внедрять в систему образования».

Результаты эксперимента. Анализ и педагогическое наблюдение выявили, что аудиторная работа студентов оказалась качественнее. Возможно, это связано с тем, что на занятии присутствовал дух соперничества, творческая атмосфера, техническая поддержка педагога в виде подсказок в работе с программой, ее функционалом и возможностями. Использование социаль-

ных сетей для презентации готовых работ, активизировало интерес к качеству мультимедийного кейса у студентов. К примеру, одну работу мы решили не загружать на сайт, по причине ее незавершенности. Однако получили отклик от ее авторов с просьбой о возможности доработать кейс. Другой кейс был без звукового сопровождения, что было нами отмечено при оценивании, его создатели так же изъявили желание поработать повторно до получения нужного результата, что подтверждает влияние социальной оценки на потребность в признании индивида и групповой интернет-самоидентификации, безусловно этот факт необходимо использовать как инструмент социализации и организации взаимодействия обучающихся в Сети [Сергеев, 2020]. Студенты 4 курса использовали дополнительные программы для озвучивания кейса, увереннее работали с цифровой платформой, без труда конвертировали видео из одного формата в другой. В целом все испытуемые были заинтересованы в работе над созданием мультимедийного кейса, возможностью выбора программы, сюжета, шаблона видео, главных героев и анимации, поскольку в выборе и свободе творчества через возможности цифровых технологий проявляется самовыражение субъекта. Необходимо отметить, разнообразие мультимедийных кейсов, при одинаковом тексте сюжета, на том основании, что творческий продукт не может быть тождественным. Работы, набравшие большее число голосов, можно посмотреть по ссылке: https://padlet.com/obodovazhanna/padlet-v4k3liahi94xlp0i

Примечания, сделанные нами в ходе работы, для эффективного применения средства в дальнейшем нашем исследовании: технологические — чтение текста к видео, отвлекает от восприятия сюжета, необходимо создать диалог; методические — не предлагать готовые сюжеты, студенты сами должны его разработать, пережить, найти визуальные акценты.

Таким образом, апробация создания мультимедийного кейса показала, что данному средству присущи следующие возможности:

— формирование у будущих учителей готовности к применению интернет-ресурсов в организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС не по принуждению, а *по желанию обучающегося*;

— развитие коммуникативных, познавательных, творческих и цифровых навыков;

— умение работать с источниками информации, с платформами, самостоятельное принятие педагогического решения по выбору деталей и построения видео с целью организации взаимодействия школьников в условиях ЦОС.

Данное педагогическое средство ориентировано на формирование у студентов умения создавать цифровой продукт для организации успешной коммуникации совместной деятельности обучающихся и эффективного восприятия ими материала. В последствие овладения умениями по созданию современных кейсов, будущие учителя в своей профессиональной деятельности смогут организовать совместную работу школьников посредством создания кейсов в классе в условиях ЦОС.

Литература

1. Ободова Ж. И. Возможности и перспективы использования цифровых технологий в коммуникативной деятельности обучающихся в образовательном процессе / Ж. И. Ободова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 года. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. С. 214–217. EDN CCZOWY.
2. Сергеев А. Н. Онлайн-инструменты использования кейс-технологии при обучении информатике учащихся школ / А. Н. Сергеев, О. С. Маркович // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции, посвященной 180-летию педагогического образования в г. Ельце, Елец, 25–27 сентября 2020 года. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2020. С. 156–158. EDN OCJQOQ.
3. Царапкина Ю. М. Видео-кейсы в учебном процессе: особенности создания и применения при обучении студентов / Ю. М. Царапкина, А. В. Анисимова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. Т. 8. № 4. С. 25. EDN CBHHBK.

Сметанникова Юлия Игоревна
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Тверь, Россия

Yulia I. Smetannikova
Tver State University
Tver, Russia
Научный руководитель: Е. Г. Милюгина, д-р филол. наук
krilovau.9595@mail.ru

УДК 37.032

Актуализация влияния родительского сообщества на формирование самообразовательной культуры младших школьников с применением мессенджеров

Аннотация. Рассматривается проблема влияния родительского сообщества на формирование самообразовательной культуры младших школьников. Одним из продуктивных решений автор считает использование при взаимодействии семьи и школы мессенджеров для постоянного оперативного контакта с родителями и организации дополнительного мобильного пространства для самообразования детей и родителей. Представлен анализ научных исследований по близким проблемам. Выделены направления и формы работы, способствующие продуктивному виртуальному общению педагога с родителями. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие продуктивность коммуникаций в мессенджере с учетом реализации перечисленных педагогических условий.

Ключевые слова: начальное общее образование, самообразование, самообразовательная деятельность, самообразовательная культура, родители, мессенджеры, сеть интернет, младшие школьники.

Encouraging the parent community's involvement in the formation of self-learning culture in primary school students through messaging apps

Abstract. The article deals with the influence of the parental community on the formation of self-learning culture in primary school students. The author considers it productive to use instant messaging apps in order to ensure constant contact between the school and the parents and organize an additional mobile space for self-education of both children and parents. The article analyzes the available research on similar issues. The author identifies the vectors and forms of work that contribute to productive virtual communication between the teacher and the parents. The author presents the results of experimental work that confirm the productivity of communications in messaging apps.

Keywords: primary education, self-education, self-learning, self-learning culture, parents, instant messaging apps, the Internet, primary school students.

Задачи актуализации участия семьи в образовательном процессе отражены в нормативно-правовых документах, реализуемых сегодня в Российской Федерации: Семейном кодексе РФ («родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами») [СК РФ]; Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года («создание условий для обеспечения ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе») [Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года]. Первостепенная роль влияния родителей на обучение и воспитание детей подтверждена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» («родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами») [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»] и Федеральном государственном образова-

тельном стандарте начального общего образования («должны создаваться условия, обеспечивающие возможность участия обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников в разработке основной образовательной программы начального общего образования, в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся») [ФГОС НОО].

Таким образом, участие родительского сообщества в образовательном процессе младших школьников становится одним из обязательных условий продуктивной учебной деятельности обучающихся. В связи с этим, в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, перед учителями встает задача повышения авторитета семьи в образовательном процессе. Одним из путей решений этой задачи, среди прочих значимых направлений деятельности, мы считаем *актуализацию влияния родительского сообщества на формирование самообразовательной культуры* (далее СК) *младших школьников, в том числе с применением мессенджеров.* Отсутствие в арсенале учителей начальной школы разработанного и апробированного комплекса направлений и форм работы для виртуального родительско-педагогического взаимодействия в процессе формирования СК младших школьников делает данную проблему особенно актуальной.

Нами был проведен анализ мнений исследователей по данной и смежным проблемам, необходимый для определения продуктивной системы онлайн-сотрудничества учителя и родителей в процессе формирования СК младших школьников. Как отмечает А. В. Штаймец, цифровизация образования направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения в течение всей жизни; к плюсам цифровых сервисов относится обеспечение пользователей новыми способами взаимодействия и общения [Штаймец, 2020, с. 3592], что совпадает с нашей точкой зрения о необходимости расширения форм сотрудничества с родителями обучающихся. К основным направлениям деятельности при взаимодействии семьи и школы Штаймец относит использование цифровых инструментов, включающих: создание учебных задач, их распределение и получение результатов; организацию и обеспечение своевременной обратной связи с обучающимися и их родителями; создание и совместное использование продуктов цифрового обучения; проведение педагогом онлайн-тестирований/опросов; публикацию документов в электронном виде и организацию обмена с выбранными пользователями [Штаймец, 2020, с. 3593–3594]. Е. А. Петраш и Т. В. Сидорова, подчеркивая достоинства коммуникаций в мессенджерах (оперативность; информирование сразу всех родителей; быстрое реагирование на возникшие сложности; возможность коллективной / индивидуальной рассылки сообщений; проведение онлайн-собраний), отмечают и их недостатки (нежелание родителей осваивать новое; излишняя навязчивость сообщений; осуществление обратной связи не всеми учениками и родителями; рассмотрение лишь общих новостей и вопросов; ухудшение здоровья из-за чрезмерного использования смартфонов) [Петраш, Сидорова, 2020, с. 606–607].

Е. С. Куракина и Е. А. Алисов высказывают мнение о том, что организация обучения с помощью коммуникационных сервисов способствует обогащению образовательного процесса и развитию личности обучающихся. Платформы «Google Hangouts», «Viber» или «WhatsApp» авторы предлагают использовать как способ привлечения учеников и родителей к коллективной практике обучения и для организации видеоконференций, дискуссий, так как с их помощью можно *«создать встречу»* и пригласить обучающихся и их родителей для участия в обсуждении актуальных вопросов [Куракина, Алисов, 2017, с. 47]. Л. В. Сардак, А. А. Софронов разработали модель сетевого взаимодействия педагога и родителей с использованием сервисов коммуникационного и информационного взаимодействия, в которой существует «посредник» (коммуникационный сервис). При этом очная схема взаимодействия обогащается информационными возможностями сервиса: оперативный обмен файлами (фото, документы, аудио, видео, срочное анкетирование), online-опросы родителей и детей и сопоставление результатов. В выборе мессенджера авторы рекомендуют «WhatsApp», который включает услуги электронной почты, текстового, аудио-и/или видеочата, оперативного оповещения. К задачам, которые необходимо решить педагогу для реализации удаленного взаимодействия с родителями, исследователи относят: 1) сбор данных по контингенту родителей (номер сотового телефона, адрес

электронной почты); 2) выбор мессенджера; 3) создание групповых чатов с родителями: чат класса, чат родительского комитета, личные чаты с родителями; 4) установление прав участникам чатов с учетом этических норм поведения; 5) настройка участниками своих мобильных версий системы [Сардак, Софронов, 2016, с. 93–96]. Наша позиция в выборе мессенджера для общения с родителями совпадает с позицией исследователей: предпочтение «WhatsApp» связано с возможностью организовать с его помощью общий родительский чат по проблеме формирования СК их детей, возможностью обмена файлами, записи голосовых сообщений и анализа просматриваемости родителями информации от учителя.

При всей явной пользе мессенджеров, А. А. Шабунова и А. В. Короленко в ходе своего исследования выявили наличие проблемы низкой информированности родительского сообщества об активности детей в социальных сетях и мессенджерах (родители лишь иногда спрашивают школьников о занятиях в социальных сетях; периодически просматривают страницы от имени ребенка; вовсе не подвергают контролю интернет-общение своих детей), что актуализирует вопрос о контроле действий учеников в сети. Авторы уверены, что вовлечение детей в цифровое пространство несет в себе определенные вызовы и риски, в том числе *вызов информационной безопасности,* ввиду недостаточного родительского контроля интересов и содержания общения школьников в сети. При этом исследователи отмечают, что доверительные внутрисемейные отношения способствуют лучшему обеспечению безопасности детей в интернете [Шабунова, Короленко, 2019, с. 437]. Мнение исследователей совпадает с нашей точкой зрения об обязательности выделения особых форм работы, связанных с родительским контролем за количеством времени, которое дети проводят в интернете, и контентом, потребляемым школьниками.

В нашем опытно-экспериментальном исследовании мы, проанализировав указанные исследования, разработали для актуализации влияния родительского сообщества на формирование СК младших школьников следующие направления и формы виртуального родительско-педагогического взаимодействия.

Создание специального тематического чата, участниками которого становятся родители обучающихся класса, в том числе для решения проблемы формирования самообразовательной культуры младших школьников. Данное условие реализовывалось нами в мессенджере «WhatsApp» (выбор обусловлен техническими возможностями платформы и голосованием родительского сообщества), в формате быстрой коммуникации с родителями учеников, которые получали определенный объем информации по проблеме самообразования их детей (включая файлы, голосовые сообщения, опросы). Педагогом были определены темы для обсуждения в чате, в том числе организация самообразовательной деятельности младших школьников с обязательным контролем за потребляемым ими контентом при работе с интернет-источниками. *Определение этических норм чата, способствующих установлению границ и временных рамок, допускаемых в общении педагог/родитель и родитель/родитель.* Здесь учителем в рамках родительского собрания была проведена беседа относительно культуры общения в чате: корректное и уважительное отношение друг к другу, отсутствие спама и сообщений в позднее время. Краткие тезисы проведенной беседы были дублированы в чат.

Выбор определенного дня для консультаций родителей по вопросам самообразования младших школьников (онлайн/оффлайн). День для консультирования родительского сообщества был избран путем организации педагогом опроса в чате. Каждый четверг учителем проводились как дистанционные, так и очные консультации на тему: «Самообразовательная деятельность обучающихся». В рамках темы родители задавали вопросы, связанные с формированием самообразовательной культуры обучающихся как в групповом чате, так и учителю в индивидуальном формате. *Разработка и рассылка в чате электронного варианта памятки «Как помочь ребенку в процессе его самообразования?».* Данная памятка способствовала запоминанию родителями правил продуктивно организованной самообразовательной деятельности обучающихся. Печатный вариант родители получили на первом тематическом собрании, электронный — в виде документа в чате. Знакомство с разделами памятки произошло очно (беседа на собрании), заочно (голосовое сообщение с разъяснением содержания от учителя). Документ состоял из разделов: 1) *тематика* (помощь в выборе тем для самообразования школьников); 2) *подбор*

источников (родительское участие в подборе литературы/интернет-источников); 3) *использование самообразовательной тетради и читательского дневника* (помощь родителей при ведении специальных тетрадей); 4) *практическое применение полученных знаний* (изучение предлагаемых способов отработки навыков); 5) *важность родительской поддержки* (вера в возможности ребенка, регулярная помощь при самостоятельных действиях школьника) [Сметанникова, 2022, с. 49–50].

Создание регулярных опросов по возникающим проблемам в самообразовательной деятельности школьников. Благодаря данному условию можно было моментально собрать необходимые данные по проблеме, например: «Как Вы считаете, успевает лишь Ваш ребенок одновременно заполнять как читательский дневник, так и самообразовательную тетрадь?», и предложить допустимые варианты ответа, анализ которых способствовал быстрой коррекции учителем возникшей ситуации либо, наоборот, дальнейшему использованию выбранных форм.

Организация дистанционных родительских собраний. Онлайн-собрания при помощи групповых видеозвонков были проведены для обсуждения тем, связанных с поддержанием мотивации младших школьников к процессу самообразования, активизацией их самообразовательной деятельности, корректным исправлением родителями ошибок детей в специальных тетрадях, обсуждением результатов самообразовательной деятельности и адекватным отношением к ним обучающихся, продолжением процесса самообразования на уровне основного общего образования (далее: ООО). При этом дистанционный формат не отменял родительских собраний в классе, а являлся дополнительным средством продуктивного родительско-педагогического взаимодействия по проблеме. *Организация педагогом обязательной обратной связи в чате.* Данное условие необходимо для анализа педагогом результатов онлайн-взаимодействия с родителями обучающихся (прочитаны/прослушаны ли сообщения, участвовал ли родитель в опросе/дискуссии, был на дистанционном собрании, сколько раз и по каким вопросам обращался за консультацией). Проведенный анализ способствовал накоплению суммы знаний об отношениях в семье и степени участия родителей в процессе самообразования обучающихся.

Продуктивность системы выделенных нами условий, способствующих актуализации влияния родительского сообщества на формирование СК младших школьников, доказана в ходе опытно-экспериментального исследования по проблеме педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников. Так, количественный анализ результатов мониторинга родителей (сентябрь 2020 г., на базе МБОУ СОШ № 7 г. Конаково) участников экспериментальной группы (4 класс, 2019–2020 уч. г.), проведенный с помощью подготовленной нами анкеты *«Мнения родителей относительно результатов процесса формирования самообразовательной культуры младших школьников»,* показал, что большинство родителей (19 чел., т. е. 76 %) считают, что результат, полученный в процессе самообразования их детей, продуктивен. Положительные изменения, связанные с наличием у школьников самообразовательной деятельности, заметили 22 человека (88 %), обязательным участие родителей в процессе самообразования школьников считают 20 респондентов (80 %). Положительно отнеслись к идее продолжения работы по формированию СК обучающихся на уровне ООО 20 человек (80 %). Качественный анализ результатов мониторинга показал, что к причинам, по которым следует продолжать работу по формированию СК обучающихся на уровне ООО, респонденты отнесли: положительное отношение самих школьников к самообразовательной деятельности и наличие при этом взаимодействия с родителями; благоприятное воздействие полученных умений и навыков на подготовку учениками домашних заданий; умение рационально управлять свободным временем; появление навыков работы с информацией, в том числе электронной; возможность совместной с родителями деятельности поискового и творческого характера. При этом полученные качественные и количественные результаты ответов тех участников анкетирования, которые отрицательно высказались об итогах проведенной работы и продолжении процесса самообразования школьников, позволили нам сделать вывод о том, что это напрямую связано с отсутствием родительского контроля за самообразовательной деятельностью учеников, низкой заинтересованностью процессом и недостаточным количеством выделяемого на него времени.

Анкетирование выявило положительное отношение родительского сообщества к процессу формирования СК младших школьников и, соответственно, использованию мессенджеров в качестве дополнительного средства коммуникации с учителем по данной проблеме. Можно сделать вывод, что грамотное использование мессенджеров при взаимодействии педагогического и родительского сообществ расширяет возможности участия семьи в процессе формирования самообразовательной культуры младших школьников, так как у родителей появляется возможность моментального оценивания и анализа результатов самообразовательной деятельности своих детей, а также дальнейшей координации своих действий согласно полученным данным. Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила продуктивность выделенных нами направлений и форм взаимодействия учителя с родительским сообществом по проблеме формирования самообразовательной культуры младших школьников, в том числе с применением мессенджеров. При этом реализация комплекса условий зависит от индивидуальных особенностей обучающихся и их семейных взаимоотношений, а общение педагога с родительским сообществом не должно ограничиваться только виртуальными формами взаимодействия, так как мессенджер является дополнительным средством, способствующим повышению продуктивности процесса самообразования младших школьников в условиях современных вызовов. Дальнейшей задачей исследования становится разработка электронного чек-листа по общению в мессенджерах, цель которого — решение проблем коммуникации педагогов с родителями по вопросам формирования СК младших школьников.

Литература

1. Куракина Е. С., Алисов Е. А. Использование социальных сервисов и их влияние на личность обучающихся // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16, № 1. С. 45–49.
2. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 5. С. 604–609.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс : справ. правовая система. Режим доступа: http://www.consultant.ru/
4. Сардак Л. В., Софронов А. А. Взаимодействие педагога и родителей (законных представителей) обучающегося средствами мобильных и облачных технологий // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 91–96.
5. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // КонсультантПлюс : справ. правовая система. Режим доступа: http://www.consultant.ru/
6. Сметанникова Ю. И. Родители как субъекты влияния на формирование самообразовательной культуры младших школьников: по материалам диагностики // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сборник трудов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тверь, 18 октября 2021 года / под редакцией М. А. Крыловой. — Тверь: Тверской государственный университет, 2022. С. 45–51.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286; зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // КонсультантПлюс : справ. правовая система. Режим доступа: http://www.consultant.ru/
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2022 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) // Кодексы и законы. URL: https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 29.01.23)
9. Шабунова А. А., Короленко А. В. Вовлеченность детей в цифровое пространство: тенденции гаджетизации и угрозы развитию человеческого потенциала // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2019. № 4. С. 430–443.
10. Штаймец А. В. «Цифровая школа» расширяет формат взаимодействия семьи и школы // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 23–25 января 2020 года. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. С. 3591–3595.

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

Daria V. Yakovleva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Симонова, д-р пед. наук
da-ya14@yandex.ru

УДК 37.02

Развитие метапредметных умений при обучении основам искусственного интеллекта в школе

Аннотация. Исследуется проблема обучения основам искусственного интеллекта в школе, представлены результаты анализа возможных междисциплинарных связей математики и информатики, приведено примерное содержание элективного курса для школьников старших классов, включая математические модели задач искусственного интеллекта.

Ключевые слова: научное исследование, междисциплинарные связи, искусственный интеллект.

Development of meta-subject skills in teaching the basics of artificial intelligence at school

Abstract. The article focuses on teaching the basics of artificial intelligence at school, analyzes possible interdisciplinary relationships between mathematics and computer science, and provides the approximate content of an elective course for high school students, including mathematical models of artificial intelligence problems.

Keywords: scientific research, interdisciplinary connections, artificial intelligence.

Современные образовательные программы дополнительного образования школьников, в области информатики, включают в себя такое направление, как искусственный интеллект. Различные образовательные организации реализуют программы обучения, предлагают электронные ресурсы по обучению школьников основам искусственного интеллекта. Существует большое количество олимпиад, хакатонов и соревнований в данной области. Школьники участвуют, побеждают и выбирают данную область основной для дальнейшего развития. Но в образовательных программах нет таких разделов, ни в математике, ни в информатике. В 2022 году издан указ президента, созданы национальные и федеральные проекты по организации процесса обучения искусственному интеллекту в школе. Но в основной федеральный образовательный стандарт изменения так и не внесены. Поэтому актуален вопрос, в связи с чем наблюдается такое отставание ФГОС от дополнительных программ обучения школьников.

Основной задачей, которую необходимо решить в ближайшее время, является, внесение темы «Искусственный интеллект» в образовательную программу. На наш взгляд, данная проблема существует в связи с тем, что не обобщены и не осознаны в полной мере междисциплинарные связи таких предметов, как математика и информатика.

Для решения данной задачи необходимо проанализировать основной образовательный документ и выявить точки соприкосновения двух предметов, чтобы в дальнейшем на основе полученной базы реализовать теоретическую основу раздела «Искусственный интеллект».

Для того, чтобы разобраться в данном вопросе обратимся к ФГОС. В документе от 31 мая 2021 года представлена информация о тех разделах, которые изучают школьники в средней и старшей школе.

В разделе математика отражены: «умение оперировать понятиями: функция, график функции, линейная функция, квадратичная функция, обратная пропорциональность, парабола, гипербола; умение строить графики функций». Линейные функции используются при решении задач машинного обучения линейной регрессией [1].

В ФГОС включена тема матрицы, в предмете информатика, а именно: «умение составлять программы для решения типовых задач обработки массивов данных: числовых массивов, матриц; умение записывать простые алгоритмы сортировки массивов на изучаемом языке программирования; умение использовать простые приемы динамического программирования, бинарного поиска, составлять и реализовывать несложные рекурсивные алгоритмы». Соответственно школьники уже имеют представление о матрицах [2]. При изучении математических моделей искусственного интеллекта необходимо вычисление следа матрицы, выполнение суммирование элементов матриц, нахождение сумму двух матриц. Данные математические преобразования не выходят за рамки углубленной школьной программы по информатике. Так же во ФГОС отражены темы «Графы» и «Логика».

Обращаясь к приведенным цитатам и ФГОС, можно сделать вывод о том, что основные, базовые понятия, которые необходимы школьникам, изучаются в рамках общего образования. Соответственно, считаем возможным внедрить новую тему Искусственный интеллект, теоретическая база которой будет основана на прочных межпредметных связях математики и информатики.

Стоит отметить, что курс предмета математика не изменяется в течение уже многих лет. Выявлены необходимые методы и приемы изложения, разработаны учебные пособия и методики, по которым учится уже не одно поколение. Но что касается предмета информатики, то впервые он был введен в школьную программу в 1985 году. В учебники по информатике включаются все новые разделы, изменяются методы и приемы обучения [3]. Все эти изменения связаны с быстрым развитием информационных технологий. Обучая детей, учитель обязан объяснить материал, зачастую используя те понятия и приемы, которые школьники изучали на математике, так как именно на них строится теория информатики. Но учителя математики не соединяют изучаемые понятия с информатикой [4]. То есть, когда ученики проходят тему графы, в учебниках математики не отражается тот факт, что графы используют в информатике, что это одинаковые понятия. Также стоит обратить внимание на то, что не у всех учебных заведений высокий уровень оснащения кабинетов техникой, из-за этого возникает проблема реализации практической части уроков.

В связи с этим к учителю информатики возникает очень много требований, связанных с реализацией учебного материала, с его подачей. Он должен объяснить теоретическую часть, отработать практические задания с учениками, но при этом учебных часов по программе недостаточно. В то время как математике выделяется от пяти до семи часов в неделю. Соответственно необходимо найти решение данной проблемы. На наш взгляд, решением данной проблемы будет сокращение «разрыва» между предметами и осознания тесных междисциплинарных связей.

В рамках изучения информатики ученикам может быть предоставлена возможность, изучить основы искусственного интеллекта. Пройти элективный курс. Цель курса: познакомить школьников с математическими моделями, на которых основана работа искусственного интеллекта. В рамках курса ученикам будет предложено изучить регрессию, классификацию, кластеризацию и основы нейронных сетей. Перечисленные математические модели частично знакомы обучающимся, так как они основаны на графиках функций, матрицах, квадратных уравнениях и т. д. Данные темы отражены в ФГОС. Средствами реализации данных математических моделей основаны на Python. Так как данный язык изучается в рамках школьного обучения, является простым и понятным в понимании и изучении. На нем легко реализовать простые алгоритмы. Также средством реализации может быть бесплатный курс на платформе Stepic «ИИ Старт» [5]. На курсе представлены задания по изучению языка программирования Python и машинного обучения. Задания достаточно высокого уровня сложности, но их можно использовать в качестве основы для заданий школьного уровня. Завершит курс итоговый проект, направленный на апробацию учащимися полученных знаний.

В рамках изучения данной проблемы был проведен эксперимент на базе общеобразовательной школы № 501, Санкт-Петербурга. Целью эксперимента было выявление уровня знаний учащихся об искусственном интеллекте. Экспериментальная база: материалы анкеты, устная обратная связь учеников, оценка деятельности учеников.

Испытуемые: учащиеся 10 и 11 класса ГБОУ № 501.

Организация и описание хода эксперимента: для организации эксперимента были необходимы учащиеся старшей школы, которые изучали информатику на протяжении всего обучения. Всего в опросе приняло участие 18 человек. 10 из них мальчики, и 8 девочек. Максимальный набранный балл 12 из 28 баллов. Минимальный 1 из 28 баллов. Среднее количество баллов, получаемых школьниками, равняется 7 баллам. Использовались такие методы научного исследования, как наблюдение, анкетирование и опрос. В ходе проведения эксперимента были получены данные анкетирования, представленные на рисунках 1–3:

Рис. 1. Результаты анкетирования

Рис. 2. Результаты анкетирования

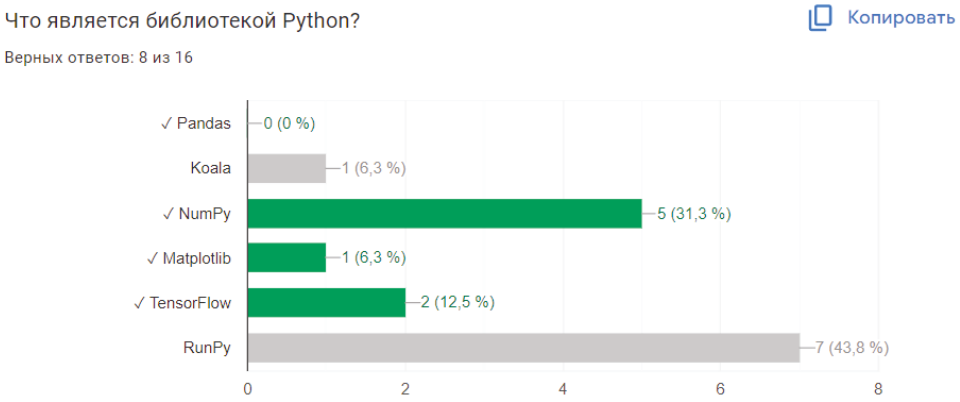


Рис. 3. Результаты анкетирования

Эксперимент показал, что учащиеся интересуются современными разработками и технологиями, мотивированы к обучению. Было выявлено, что у учащихся низкий уровень владения ПК для работы с необходимыми для курса программами и отсутствуют межпредметные связи математики и информатики. Необходимо упрощать практические задачи, так как именно они вызвали трудности в решении у учащихся. Применять задачи исключительно репродуктивного уровня на первоначальном этапе преподавания.

Вывод. Проведенный анализ показал, что качественное обучение основам искусственного интеллекта учащихся возможно при осознании междисциплинарных связей математики и информатики. Подготовленные учебные материалы могут быть использованы учителями в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Баранова Е. В., Симонова И. В. Подготовка будущих учителей информатики области искусственного интеллекта // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения : Материалы российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего об-

разования, Ташкент, 23–24 ноября 2022 года / Под научной редакцией С.В. Тарасова. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 119-125.
2. Гласснер Э. Глубокое обучение без математики. / Э. Гласснер ; перевод с английского В. А. Яроцкого. — Москва : ДМК Пресс, [б. г.]. — Том 1 : Основы — 2019. — 578 с. — ISBN 978-5-97060-701-5. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/131696 (дата обращения: 21.10.2022).
3. Миронов А. М. Машинное обучение. Часть 1. Москва: ООО «МАКС Пресс», ISBN 978-5-317-06012-1, 90 с.
4. Синогеев И. С. Обучение основам искусственного интеллекта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 9–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-osnovam-iskusstvennogo-intellekta, (дата обращения: 07.03.2023).
5. Курс по машинному обучению. Проект «ИИ Старт». URL: https://stepik.org/course/125587/syllabus, дата обращения: (дата обращения: 10.01.2023).

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МИР ОТКРЫТЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Коваленко Ангелина Сергеевна, Игнатченко Екатерина Алексеевна
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Angelina S. Kovalenko, Ekaterina A. Ignatchenko
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. С. Пашоликов, канд. пед. наук
bmw_z4@mail.ru

УДК 37.01

Роль цифрового общества в воспитании и социализации ребенка

Аннотация. Рассмотрено понятие цифрового поколения и представлены его характерные черты, показана специфика воспитательной работы в системе дополнительного образования детей. Определены направления воспитательной работы педагога дополнительного образования в цифровую эпоху, тенденции развития цифрового общества в дополнительном образовании, роль педагога дополнительного образования в цифровом мире.

Ключевые слова: цифровое общество, цифровые тенденции, цифровое поколение, дополнительное образование детей, воспитательная работа, цифровые технологии в образовании.

The role of digital society in a child's education and socialization

Abstract. The article considers the concept of the 'digital generation' and its characteristic features. The article also describes the specific features of educational work in the system of additional education of children. The authors identify the vectors of the educational work of the teacher of additional education in the digital era, the development trends of the digital society that are related to additional education, and the role of the teacher of additional education in the digital world.

Keywords: digital society, digital trends, digital generation, additional education of children, educational work, digital technologies in education.

Цифровое поколение — это люди, которые росли и формировали свои представления о мире в эпоху информационных технологий. Цифровым поколением считают детей, которые родились после 2004 года. Представители цифрового поколения ценят свое время, стараясь тратить его максимально эффективно, они могут одновременно выполнять несколько задач, так как привыкли к постоянному доступу к информации и быстрому решению проблем. Также они могут отказаться от привычного получения образования, не видя в нем смысла и объясняя это отсутствием практического применения знаний. Они умеют самостоятельно находить и получать нужную информацию, обучаться и развиваться. В целом, цифровое поколение отличается высоким уровнем технологической грамотности, быстротой восприятия информации, независимостью и креативностью [1].

Тогда встает вопрос: «Как воспитывать и обучать представителя цифрового поколения?»

Для начала рассмотрим понятие воспитания. Воспитание — это целенаправленный процесс формирования личности индивида посредством приобщения его к моральным нормам, ценностям, традициям того общества, в котором он живет [4].

В связи с возникновением цифровой среды происходят глубокие системные изменения в самом обществе, особенно в институтах образования. Агенты социализации становятся «размытыми» и иной раз отходят на второй план в процессе воспитания. Воспитание становится цифровым, информационным, проявляющимся через интернет, социальные сети, виртуальные игры и искусственную жизнь [4].

В связи с вышеописанными характеристиками цифрового поколения, воспитательная работа в системе дополнительного образования детей должна быть адаптирована к новым условиям и потребностям. Важно учитывать следующие аспекты.

1. Использование современных технологий и методов обучения: цифровое поколение лучше всего усваивает знания через интерактивные и игровые формы, а также с помощью онлайн-курсов и вебинаров.

2. Развитие креативности и самостоятельности: воспитательная работа должна стимулировать детей к творческому мышлению, поощрять нестандартные решения и развивать навыки самостоятельной работы.

3. Развитие коммуникативных навыков: педагогу необходимо помогать детям научиться эффективно общаться в онлайн-среде, а также развивать навыки коммуникации в реальной жизни.

4. Поддержка увлечений и интересов: воспитательная работа должна помогать детям находить новые увлечения и хобби, а также развивать уже существующие.

5. Учет индивидуальных потребностей и особенностей каждого ребенка: работа педагога должна быть ориентирована на индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка, учитывая его возраст, интересы, уровень знаний и т. д.

Таким образом, воспитательная работа в системе дополнительного образования детей должна быть адаптирована к новым условиям и потребностям цифрового поколения, учитывая его характерные черты и особенности.

Воспитывающая информация, представленная в образовательных учреждениях традиционными средствами и методами, становится все менее актуальной для детей. Анализ рисков, возникающих в процессе применения информационных технологий в процессе воспитания, позволит выделить направления воспитательной работы, охватывающие различные стороны педагогической деятельности, к решению которых должен быть готов педагог [5]. Основываясь на специфике воспитательной работы в системе дополнительного образования детей, можно выделить следующие направления воспитательной работы педагога дополнительного образования в цифровую эпоху.

1. Воспитание культуры безопасного поведения в сети. Дети и подростки должны понимать, что их действия в интернете могут оказывать влияние на других людей и на общество в целом. Они должны учиться соблюдать правила этики и поведения в интернете, не распространять ложную или оскорбительную информацию, не нарушать авторские права и знать, как защитить свои данные и личную информацию.

2. Развитие творческих навыков и способностей детей через использование цифровых технологий.

3. Развитие коммуникативных навыков через использование цифровых средств общения.

4. Развитие самостоятельности и ответственности, формирования ценностей при использовании цифровых технологий.

5. Содействие в поиске новых увлечений, интересов ресурсов для образования в онлайн-среде.

6. Воспитание позитивного отношения к научным исследованиям и развитие навыков научного познания через использование цифровых технологий.

7. Формирование у детей и подростков гражданской позиции в цифровой эпохе.

Таким образом, воспитательная работа педагога дополнительного образования в цифровую эпоху требует от него гибкости и творческого подхода.

Процесс цифровизации образовательной среды обусловлен её наполнением цифровым контентом, цифровыми ресурсами, цифровыми образовательными технологиями. Цифровизация образовательного пространства предусматривает широкое использование обучающимися всех

уровней образования различных мобильных и интернет-технологий, относящихся к цифровым образовательным технологиям [2].

Педагог дополнительного образования должен выстраивать свой подход учитывая тенденции развития цифрового общества, среди которых:

- Развитие навыков программирования и робототехники.
- Углубление знаний в области интернета вещей (IoT) и искусственного интеллекта.
- Развитие навыков виртуальной и дополненной реальности.
- Обучение использованию цифровых инструментов для создания контента.
- Развитие умений работы с большими данными (Big Data) и аналитикой.
- Расширение знаний в области кибербезопасности и защиты данных.
- Развитие навыков работы с блокчейн-технологиями и криптовалютами.
- Обучение созданию и развитию онлайн-бизнеса.
- Развитие навыков работы с социальными сетями и цифровым маркетингом.
- Обучение использованию цифровых технологий для развития экологически ответственного поведения [3].

Чтобы эффективно учитывать тенденции развития цифрового общества и помогать своим ученикам успешно адаптироваться в современном мире педагогу дополнительного образования необходимо постоянно следить за новыми технологиями и методами обучения. Он должен быть готов к использованию новых программ и приложений, а также к обучению своих учеников работе с ними.

Литература

1. Кузнецова Е. Цифровое поколение: психологические особенности современных детей // Образовательный портал «Справочник» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://spravochnick.ru/
2. Морозов А. В. Современные тенденции развития цифрового образования: «За» и «Против» // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2020. № 3–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-tsifrovogo-obrazovaniya-za-i-protiv
3. Саак А. Э. Ключевые технологии Индустрии 4.0, Общества 5.0, Экономики 3.0 / А. Э. Саак, Е. В. Пахомов // Инженерный вестник Дона. — 2020.
4. Смирнов В. В. Воспитание современного человека через призму цифровых технологий / В. В. Смирнов, Н. Л. Саталкина // Процессы цифровизации в современном социуме: тенденции и перспективы развития : сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Елец, 27 ноября 2019 года. — Елец: Российский новый университет, 2019. — С. 96–102.
5. Цифровая среда и современное воспитание: коллективная монография. /Электронное издание/. — Москва: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2022. — 128 с.

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

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЯ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РФ

Диодорова Ираида Петровна
Северо-Восточный федеральный университет
Якутск, Россия

Iraida P. Diodorova
North-Eastern Federal University
Yakutsk, Russia
diraida@rambler.ru

УДК 745

Орнаментальные традиции коренных народов Якутии в современных изделиях декоративно-прикладного промысла

Аннотация. Рассматривается проблема идентификации исконных орнаментов коренных народов Севера в современном социокультурном пространстве. Особенность орнаментов-знаков состоит в наглядности, эту способность можно использовать в любом пространстве, наполнив смыслом и внутренним содержанием. Также актуальным является интерес творческих групп к орнаментации для создания современной продукции с уникальным орнаментальным кодом, где отражена традиционная орнаментальная культура коренных северных народов Якутии: долган, эвенов, эвенков, юкагиров, якутов.

Ключевые слова: традиция, культура, орнамент, народы Севера, ремесло.

Ornamental traditions of the indigenous peoples of Yakutia in modern products of decorative and applied arts

Abstract. The article focuses on the identification of traditional ornaments of the indigenous peoples of the North in the modern socio-cultural space. Meaningful form is the specific feature of ornaments-signs — this feature can be utilized in any space in order to fill the space with meaning and internal content. Creative groups use ornamentation to create modern products with a unique ornamental code which reflects the traditional ornamental culture of indigenous peoples of the North of Yakutia: dolgans, evens, evenks, yukagirs, yakuts.

Keywords: tradition, culture, ornament, peoples of the North, craft.

В современном социокультурном пространстве у всех коренных народов Севера возрос интерес к традиционной культуре, который приводит к определению этнокультурной идентичности личности. Это особенно остро ощущается в век глобализации, когда этносы пытаются сохранить традиции, в том числе культурный пласт, связанный с предметным миром народа. Представленные широкой аудитории цифровые источники, к сожалению, не всегда правильно отражают исторические факты, исконные орнаменты народа. Только на основе исторических источников культуры можно сохранить уникальный код, сопровождающий историю этногенеза любого народа.

Орнаментация — как продукт самобытного творения мастеров, сопровождающий историю этногенеза любого народа, является составной частью материальной традиционной культуры

народов. Исследуя орнамент как исторический источник [Иванов, 1963, с. 479], истоки которого в культуре прослеживаются в декоративно-прикладном искусстве [Гоголев, 2018, с. 12], мы основывались на том, что раскрытие семантики орнаментов невозможно без изучения традиционной культуры народа, которая определяется этническим фактором и отражает происхождение народа [Саввинов, 2005, с. 32]. При создании проекта заложена идея использовать свойства универсальности орнамента, т. е. способность орнамента перемещаться из одного материала в другой, из одной техники в другую [Палагута, 2020, с. 58] с использованием современных материалов: керамика, акрил, контур. На основе данного исследования с применением наглядного и творческого методов с использованием математического анализа (геометрии) нами был разработан проект по созданию изделий 5 коренных народов Якутии, включающий традиционные элементы орнаментального искусства народов Севера.

Ареал проживания выбранных для исследования народов — суровая арктическая зона Якутии. Ландшафт региона формирует хозяйственную деятельность общества и способствует сохранению самобытной культуры арктических народов. Самым молодым этносом этого региона считаются малочисленный народ — долганы, сформировавшиеся начале XX в, в результате смешения и слияния таких народов, как — эвенки, якуты, затундренные крестьяне, эвены и нганасаны.

1. Долганский знак триединства мира из фонда экспонатов МАЭ [Копанева, Давыдов, 2020,с. 226] заинтересовал нас тем, что он был центральным, символическим знаком одежды долганского шамана конца XIX начала XX вв. Культовые предметы шаманской деятельности: «деревья» с условным обозначением «шаманская дорога в небо», доски продетые на палки — «облака», прикрепленные антропоморфные изображения духов — обитателей облаков, орлов, воронов, на которых шаман «путешествует» во время камлания, «ойбон», некий портал в подземный мир, который часто используется в шаманской культуре разных народов, а также способность телепортации в верхний мир (рис. 1). Близкий к долганам по тюркскому языку народ — это якуты, самоназвание — саха, коренное население Якутии. Якутское слово ойуу (узор) и ойуун (шаман) имеют одинаковый корень, можно предположить, что только долганским шаманам, как и якутским разрешалось наносить или носить в одежде сакральные тотемные знаки с мифологических устных преданий.

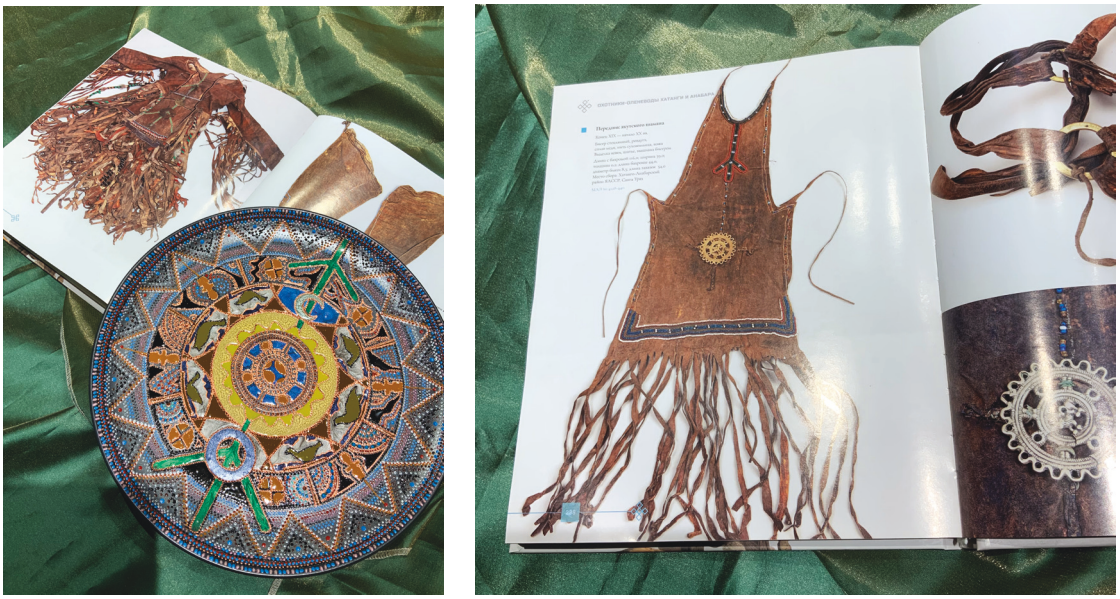


Рис. 1

2. Эвенки и эвены — малочисленные коренные родственные народы Восточной Сибири тунгусо-маньчжурского происхождения. Материальная культура и традиции связана с образом жизни, кочевьем. Исследователи отмечают, что и эвенская и эвенкийская женская одежда были богато декорированы.

Эвенкийский национальный ковер-кумалан, дошедший до наших дней, это визитная карточка северных номадов. Изготовляют кумалан из шерсти оленя, чередуя светлые и темные полосы. Присутствие такого коврика есть показатель достатка в доме и благословления семьи. Меховая мозаика народного мастера [Сафьянникова, 2007, с. 77] стала наглядным предметом орнаментации нашего изделия (рис. 2).

Рис. 2

3. Элементы одежды эвенов села Березовка [Департамент по делам народов и федеративным отношениям, 2004, с. 24], где особой популярностью пользуется мотив круга, символ солнца. Этот знак используется у многих северных народов. Цветовая гамма связана с природой, бело-голубом решением: снежной тундры и неба. Чистые и благие помыслы сопровождают орнаменты в традиционной одежде эвенов. Орнаментальный ряд большого круга на нашем изделии, это схематическое изображение, имеющее антропоморфный вид в орнаментике эвенов (рис. 3).

Рис. 3

4. Юкагиры аборигенный этнос Якутии. Огромную значение для изучения юкагиров как народа имели ссыльные супруги этнограф В. И. Иохельсон и Д. Л. Иохельсон-Бродская, медик

по образованию. Примечательно то, что у юкагиров была рисуночная письменность на тос (туос, береста). [Иохельсон, 2005, с. 610].

Юкагирский женский нагрудник из ровдуги, с вышивкой и серебряными бляшками из фондов музея п. Зырянка [http://artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st032.shtml/11.12.2022]

В юкагирской одежде, так же как и у эвенков и эвенов, важную роль играет нагрудник-фартук (рис. 4). Нагрудник из ровдуги с вышивкой и серебряными бляшками служил оберегом для женщин аборигенного юкагирского народа севера Якутии.

Рис. 4

5. В якутском орнаментальном искусстве центральную роль занимают лировидные узоры (рис. 5). Работа выполнена на основе орнамента с обложки книги народного мастера Б. Н. Неустроева Седельные тебеньки, которые использовал мастер, взяты из Краеведческого музея им. Ярославского, г. Якутск, это — «кычым с тремя почками» — лировидный знак из трех идентичных символов в линейном орнаментальном ряде показывает неразрывную связь трех составных частей души человека: «буор-кут» (физическое начало), «ийэ-кут»(генные источники) и «салгын-кут»(интеллектуальное начало) [Неустроев, 2002,с. 77].

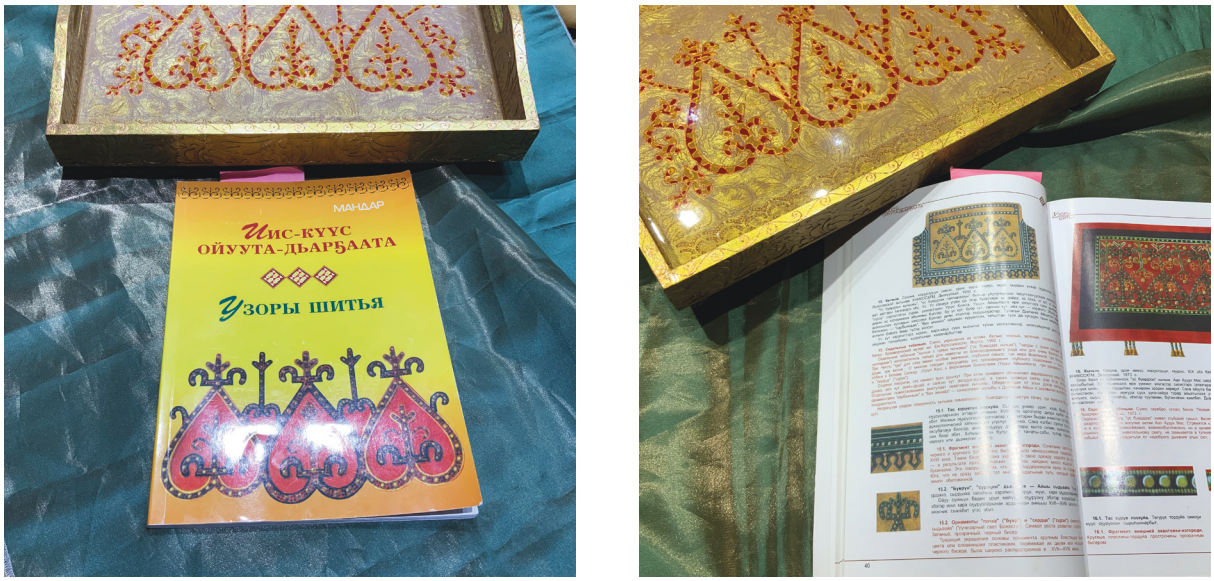


Рис. 5

Якутские орнаменты отличаются от узоров эвенов, эвенков, юкагиров, это говорит, более позднем появлением якутов на территории аборигенного населения. Усиление криволинейности узоров у других народов Севера, по мнению этнографа С. В. Иванова, — это влияние якутского орнамента. Улла Йоханзен отмечает сходство якутских орнаментальных мотивов с пазырыкскими [Johansen, Hamburg, 1954, с. 145].

Начиная с 1 половины XVIII в. начинается интенсивное исследование Сибирских земель. В основном это было связано с геополитической целью государства. Однако, описывая жизнь и быт народов, исследователи оставили нам ценнейшие информационные исторические источники в виде музейных и письменных источников. Например: оставленные Миддендорфом записи анализировал этнограф А. А. Попов. Он выявил, что записанные им три песни представляют исключительную ценность, т. к. хороводные песни до сих пор не записывались и в литературе, за исключением нескольких отрывков, их почти не имеются [Попов, 1951, с. 156]. Так, в песне про дерево мы можем найти и про традиционную посуду якутов с словесным описанием орнамента: расставились в кучи посуды-чороны с кучевыми узорами, стали в ряды посуды kapian с длинными узорами, установились парами посуды-матаччах с двойными узорами посуды-ымыjа стали друг за другом и один за другим уставились большие кубки с пучками конских волос, созвался ысыах. Таким образом, пером Миддендорфа создается наглядная картина национального праздника ысыах, на основе фольклора наших предков.

Наиболее распространенным у всех перечисленных групп является орнамент линейного ряда, из зонально расположенных полос, который выступает бордюром и несет оберегающую роль. Исполняется он различными способами: полоской окрашенной (органические природные красители) и неокрашенной ровдуги, трудоемким нашиванием полосы белого оленьего волоса, полосок бисера, цветной ткани. Полосатый орнамент у северных народов используется как бордюр. Обычно узкие полоски даются в комбинации с широкими. В качестве разделительных и заканчивающих полос в орнаменте обычно служили белые волосяные жгутики по коже как защита от потусторонних сил. Белый подшейный волос не только практическую роль, но имел магическую силу. Обычно при изготовлении одежды мастерицы тщательно заделывали швы, чтобы злые духи не проникли и не лишили человека здоровья, удачи в охоте. Полосовой орнамент мог заканчиваться чередующимися парными бисеринками черного и белого цветов как символа смены дня и ночи. Часто встречается у эвенков и эвенов так называемый шахматный узор из меха оленя, показатель равновесия и баланса в мире. В якутском искусстве это в основном отражается в лоскутном творчестве, но в более ярком цветовом сочетании. Одежду и вещи (сумки, табакерки) наши предки делали из ровдуги (замша, сарыы) из шкуры оленя, лося или крупного рогатого скота, окрашивали природными красками и вышивали оленьими или конскими волосами, бисером и железками. Также умело использовали трафареты из бересты, чтобы достигать прямых линий и расстояния между узорами. Эвены и юкагиры нашивали на одежду и головные уборы круглые серебряные бляшки, долганы — медные пуговицы, эвенки — медные кольца, железные пластинки и оловянные пуговки. У якутов и юкагиров особую ценность представляли серебряные изделия.

Предпочтение цвета и основных знаков у каждого народа разное, оно связано видимо с ментальной памятью народа. Цветовой круг якутского узора, как и долганского, это — красно-коричневый, зеленый, желтый. Это возможно говорит о богатой зеленью природе, солнце и плодородной земле откуда они прибыли. Любимые цвета эвенов — чистый белый и голубой на фоне сдержанного бежевого, по психологии цветов это цвет стабильности и доверия. У юкагиров и эвенков цвета орнаментов очень смелые притягивающие внимание: ярко-красный, синий, охра, голубой. В орнаментальном ряде прослеживается сходство долганского и якутского орнаментов, особенно в оформлении бордюров-оберегов в композиции вокруг основного элемента. Однако отличия составляют цветовые предпочтения, а также и основные элементы: у якутов основной орнамент растительный лировидный узор, у долган — геометрический и арочный. Центральная фигура у долган розетка, количество которой связывают с количеством детей в семье или количеством стада в семье. Орнаментальный ряд юкагиров — геометрический, состоит из прямых и перпендикулярных к ним линий, образующих прямоугольники с ритмичным рядом, в черно-красном цвете. Также активно используются в одежде перекрестные линии,

пунктиры, зигзаги, углы, кружки и полукруги. Элементы растительных узоров и изображения человека (антропоморфные орнаменты) возможно указывают на более длительный контакт с другими народами на правах аборигенного этноса, транслируя этнокультурные связи в своей орнаментальной культуре. Так как эвены и эвенки родственные народы, у них орнаментальный комплекс сходный, особенно линейный ряд. Часто используемым знаком у эвенков и эвенков сейчас является так называемый знак «лапка гагары» однако, такой знак встречается у долган в начале 20 века, обозначающий триединство мира. У эвенов часто встречается круг, олицетворяющий солнце и крестообразные розетки.

Итак, орнамент — знаковая система, которая неразрывно связана с верованиями, обрядами, выполняющая в первую очередь функции оберега. Специфика орнамента отражает хозяйственно-культурную и территориальную общность, этногенетический фактор. В целом, как отмечают исследователи, орнаментика северных народов имеют много общего. Отметим, что в культуре одежды народов орнаменты играют ведущую роль, так как идентификация костюма прежде всего исходит с узоров, которые имеют различные композиции и традиционные мотивы, связанные с сакральными — семантическим содержанием определенного народа. В настоящее время восстанавливаются утраченные компоненты традиционный культуры и бережно охраняются представителями родов. В Республике Саха (Якутия), работа над проблемой по сохранению традиционных навыков по выделке и шитью привела к созданию лаборатории «Сирэктэ», которая должна стать центром восстановления и сохранения традиционной национальной одежды эвенков, эвенов, чукчей, юкагиров. Для сохранения традиционной якутской одежды будет создан центр «Өбүгэ суола», который объединяет всех мастеров из 34 улусов республики.

Развитие технологий ускорило цифровизацию наследия устного фольклора и материальной культуры, в том числе и орнаментики. В связи с этим традиционные элементы орнаментального искусства народов интенсивно заполняют общественные пространства. Перед современным обществом стоит вопрос сохранения и правильного использования орнаментов-символов в качестве оберегов, талисманов, росписей на предметах материальной культуры, которые усиливают семантическую нагрузку обрядовых действий, благопожеланий — алгысов, выступая в качестве психологической защиты.

Таким образом, на сегодняшний день, ревитализация традиционных культурных ценностей способствует, с одной стороны, сохранению этнической семантики, а с другой, участию орнамента в современном творческом процессе.

Литература

1. Гоголев А. И. Происхождение народа саха и его традиционной культуры. Якутск, 2018, с. 255
2. Департамент по делам народов и федеративным отношениям. Краски северного сияния в узорах мастериц: прикладное искусство эвенов Березовки, Новосибирск: Наука, 2004, с. 24
3. Иванов С. В. Орнамент народов Сибири как исторический источник (по материалам XIX — начала XX в). Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР 1963, с. 506
4. Иохельсон В. В. Юкагиры и юкагизированные тунгусы. Новосибирск, 2005 г, с. 675
5. Неустроев Б. Ф. Иис-куус ойуута-дьар 5аата.Узоры шитья, Як.: Бичик, 2002, с. 99
6. Охотники-оленеводы Хатанги и Анабара. Коллекция П. В. Слепцова в собрании МАЭ РАН/ В. А. Беляева-Сачук, С. В. Березницкий, В. В. Боброва [и др], под редакцией Копаневой Н. П., Давыдова В. Н. Санкт-Петербург, 2020, с. 254
7. Палагута И. В. Художественная культура. № 1. 2020. С. 45–64
8. Попов А. А. Тюркологический сборник. Якутские записи А. Ф. Миддендорфа. Москва; Ленинград, 1951 г, с. 184.
9. Саввинов А. И. Проблемы этнокультурной идентификации долган: на материалах традиционного искусства. — (Серия «Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, Долганы). Новосибирск. Наука. 2005. С. 312.
10. Сафьянникова, Т. М. Орнаменты и украшения эвенков. Красноярск: Сибирские промыслы. 2007. С. 192.
11. ARTYX.RU:История искусств http://artyx.ru/books/item/f0 0/s0 0/z0 000039/st 032. shtml (Дата обращения: 25.04.2023).
12. Johansen U. Die ornamentik der Jakuten. Hamburg, 1954. 205 s.

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

Alena S. Kalinina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. Г. Кустова, канд. ист. наук
kalininaalena04@gmail.com

УДК 316.7

Роль Акинфия Демидова в развитии старообрядческой культуры на Урале

Аннотация. Середина XVII века в России ознаменовывается как период реформации и последующего раскола Русской православной церкви. Вследствие этого общество разделилось на никонианцев и старообрядцев. Спасаясь от гонений со стороны царской власти и церкви, часть старообрядцев была вынуждена мигрировать в отдаленные места на территории страны, в том числе на Урал, где с начала XVIII века начинает развиваться металлургическая промышленность и работают заводы династии Демидовых.

Акинфий Демидов — русский предприниматель и основатель горнозаводской промышленности на Урале, по некоторым данным старообрядец. Совместно со своим отцом, Никитой Демидовым, они покупают вотчины в Поволжье, чтобы обслуживать производство. Данная территория была заселена старообрядцами. Они переселяются в город Невьянск и становятся основной рабочей силой на заводах.

Акинфий всячески способствовал развитию культуры старообрядцев, в том числе в Невьянске, например, на окраине города был построен старообрядческий монастырь. Во владениях Демидовых также сложилась своеобразная школа иконописания. Это направление было названо «Невьянская икона».

Анализируется вклад Акинфия Демидова в поддержание старообрядческой культуры.

Ключевые слова: Акинфий Демидов, старообрядцы, церковный раскол, Невьянская икона, Петр I.

The role of Akinfiy Demidov in the development of the Old Believers' culture in the Urals

Abstract. The middle of the 17th century in Russia was marked by the reformation and the subsequent split of the Russian Orthodox Church. As a result, the society was divided into the Nikonians and the Old Believers. Fleeing from persecution by the tsarist authorities and the church, some of the Old Believers were forced to migrate to remote places in the country. Their destinations included the Urals, where the metallurgical industry was developing since the beginning of the 18th century and the factories of the Demidov dynasty were operating.

Akinfiy Demidov was a Russian entrepreneur and founder of the mining industry in the Urals. According to some sources, he was an Old Believer. Together with his father Nikita Demidov, A. Demidov bought 'fiefdoms' in the Volga region to support their mining operations. This territory was inhabited by the Old Believers, who moved to the city of Nevyansk to become the main labor force at the factories.

A. Demidov contributed in every possible way to the development of the Old Believers' culture, including in Nevyansk — for example, an Old Believer monastery was built on the outskirts of the city. A special school of icon painting has also developed in the areas belonging to Demidovs. This style of painting was called the Nevyanskaya Icon.

The article analyzes A. Demidov's support of the Old Believers' culture.

Keywords: Akinfiy Demidov, Old Believers, church schism, Nevyanskaya Icon, Peter I.

Середина XVII века ознаменовывается в России, как период реформации и раскола Русской православной церкви. В 1653–1656 гг. патриарх Никон проводит реформу церкви, согласно которой изменяется обрядность, в том числе двуперстие заменяется трехперстием при крестном знамении, богослужебные книги исправляются по греческим образцам, уничтожаются старинные иконы, выходит запрет на строительство шатровых церквей и т. д. [Кожурин, 2017, с. 16–22]. Недовольство населения вызвали насильственные меры, применявшиеся Никоном и его сподвижниками для проведения реформы. Одними из первых против нововведений выступили бывшие участники Кружка ревнителей благочестия протопопы Аввакум и Даниил. Конфликт между сторонниками старой и новой веры ужесточился и привел к расколу населения на старообрядцев и никонианцев. Единомышленники Аввакума стали преследоваться властью, что привело к оттоку части населения на окраины страны, в том числе на Дон, в Прибалтику, Сибирь и Урал.

Родоначальником староверия в регионе Урала и Зауралья считается священник Доментиан, состоявший на службе в Знаменской церкви Тюмени [Белобородов, 2017, с. 32] и отправленный в Пустозерский острог за «неистовое прекословие». Одновременно с ним там же отбывал свою ссылку протопоп Аввакум. Вдохновившись идеями старообрядцев, Доментиан возвращается на родину, принимает монашеский постриг и становится одним из идеологов «самосожжигательства» — явление, когда люди, доведенные до предела гонениями, выбирают смерть от огня.

Важный вклад в развитие старообрядчества на Урале привнес Никита Демидович Антуфьев (позже Демидов) и его сын Акинфий Демидов. Появление на Урале Никиты Демидова и его семьи связано с Петром I. Демидовы занимались производством оружия в Туле. В их владении находился чугуноплавильный завод, а также оружейная фабрика. Во время Северной войны Царь сделал Никиту Демидова поставщиком оружия на фронт, поскольку продукция его предприятия была дешевле, чем заграничная, при этом такого же хорошего качества. Позже, в 1702 году Петр I издал указ о пожаловании Демидову казенных Верхотурских железоделательных заводов на реке Нейве за Уральским хребтом с обязательством платить в казну за устройство заводов железом в течение пяти лет [Толычова, 1878, с. 119–124]. По состоянию здоровья, Никита Демидов не смог лично поехать на Урал, заниматься строительством и делами завода, поэтому отправил туда своего сына Акинфия, который активно участвовал в развитии семейного бизнеса.

Для обслуживания производства Акинфий Демидов был вынужден искать рабочую силу за пределами Урала, в том числе в Поволжье, где поселились многие старообрядцы. Заводчик закупает несколько вотчин в данной местности и переселяет всех трудоспособных на Урал. Таким образом, город Невьянск становится центром староверия на Урале и сердцем заводской империи. Старообрядцы были исполнительны, организованы и, в основном, грамотными людьми, поэтому местные власти «закрывали глаза» на их религиозные воззрения. Формированием общин на заводах занималось руководство крупных старообрядческих центров Поволжья и Поморья [Белобородов, 2017, с. 40]. Была выстроена система, при посредничестве приказчиков, по переправке переселенцев на заводы. Она включала в себя транзитные пункты на реке Кама, скиты в лесах вокруг заводов и последующую легализацию и вовлечение прибывших в работу. Приверженцы старой веры занимали, в основном, высококвалифицированные должности, участвовали в организации управленческого аппарата и становлении предпринимательских и ремесленных кругов.

Старообрядцы делились на «записных» и «незаписных». Записными именовались те, кто был на особом учете и платил налог, а незаписные жили тайно, их ловили и отправляли на каторгу. Акинфий Демидов был известен тем, что укрывал «незаписных» на заводах, давая им работу и приют. Сохранилось немало свидетельств о том, что Демидовы сами принадлежали к старообрядцам, как и многие тульские мастера.

При переселении приверженцы старой веры старались сохранить свой быт. Обычно, они проживали на одной территории, имели в своем расположение культовое здание, например, церковь или часовню.

Среди других заслуг Акинфия Демидова в развитии старообрядчества можно выделить постройку при всех заводах больших старообрядческих часовен, когда православных часовен на данной территории насчитывалось мало, всего одна. На уральских заводах отливались колокола, которые позже отправлялись в Поморье — еще один крупный центр старообрядчества.

Общины нескольких населенных пунктов входили в старообрядческие общества — крупные объединения, члены которых придерживались одного мнения по основным обрядам, финансовым и правовым вопросам. Руководителями обществ были старшины — авторитеты региона. Зачастую такие люди занимали административные должности, например, были заводскими управляющими, приказчиками, либо были купцами 1 и 2 гильдии. Известно, что на заводах Урала управляли, в основном, приказчики-старообрядцы, а также сформированные при их участии штаты административного персонала среднего и младшего звена (конторщики, цеховые надзиратели и др.).

Старообрядцы придерживались старого летоисчисления, новый год начинался в сентябре. Им было запрещено курить и пить, их жизнь отличалась строгостью нравов. Мужчины носили традиционный костюм — рубаху-косоворотку и штаны, а женщины надевали рубаху с сарафаном, пояском, особым образом повязанный платок. Цвета одежды были нейтральные, не яркие.

В каждой общине существовали свои певческие традиции, а также самобытные иконописные школы. Самой распространенной из них была Невьянская.

В начале XVIII века на Урале, в городе Невьянск формируется старообрядческая иконографическая школа. Ее характерными чертами становятся тонкость письма, нарядность, декоративность, обилие золота. Данной школе было присуще объединение традиций допетровской Руси, стилей Нового времени: барокко и классицизма, а также ориентация на иконографию конца XVI — начала XVII вв. Невьянская икона сохраняет одухотворенность и выразительность, яркость, праздничность. Изображения получают объем и глубину. При написании икон мастера пользовались прорисями — рисунками-переводами с утвердившихся в Древней Руси канонических композиций [Голынец, 2003, с. 26–34]. Известно, что при передаче завода Никите Демидову в 1702 году, среди имущества было отмечено 9 образов. Далее, невьянские иконописцы упоминаются лишь в 1717 году в ландратской переписи Невьянского завода, содержащее упоминается о Григорий Сахаров, который «кормитца от иконного художества» [Боровик, 2007, с. 70] с 1706 года. Также были известны такие мастера, как Яков Фролов, Иван Халуев и др. Исходя из некоторых данных, можно считать, что Акинфию Демидову было выгодно сохранять иконографическую школу при заводе, поскольку он сам являлся старообрядцем и пользовался подобными иконами.

Династия Демидовых создала на Урале свою горнозаводскую империю, движущей силой которой стали старообрядцы. Гонимые властью, они нашли прибежище на заводах, где занимали высокие посты, развивали горную промышленность. Акинфий Демидов, помогая развивать семейный бизнес, создавал благоприятные условия для проживания приверженцев старой веры, в том числе сохранял иконографическую школу, строил часовни. Он относился к ним с сочувствием, создавал специальные условия для переселения и адаптации к работе. XVIII век — это период проникновения и развития старообрядчества на Урале, где важную роль сыграл Акинфий Демидов и его семья.

Литература

1. Белобородов С. Староверы горнозаводского Урала: страницы истории согласия беглопоповцев/часовенных XVIII — начала XX в. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017. 384 с.
2. Боровик М. «Невьянская» школа: старообрядческая иконопись горнозаводского Урала XVIII — начала XX века // Антиквариат. Предметы искусства и коллекционирования, 2007. № 10. С. 68–77
3. Голынец Г. В. Иконопись горнозаводского Урала // Научный альманах. 2003. № 2. С. 26–34.
4. Кожурин К. Я. Повседневная жизнь старообрядцев. Москва: Молодая гвардия, 2017. 560 с.
5. Толычова Т. Предания о Демидовых и о Демидовских заводах // Русский архив. 1878. Кн. 2, № 5. С. 119–124.

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

Iulia R. Cosonea
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. В. Санжеева, д-р культурологии
iu_cos@mail.ru

УДК 398

Анималистический жанр в традиционном и современном искусстве коренных народов Дальнего Востока Российской Федерации

Аннотация. Рассматриваются анималистические образы в художественной культуре и искусстве коренных малочисленных народов, проживающих на Дальнем Востоке Российской Федерации. При этом исследование осуществляется на базе анализа конкретных образов анималистического жанра, отображённых в традиционных (декоративно-прикладное творчество) и современных (графика, живопись) формах искусства.

Ключевые слова: анималистический жанр, образы животных, анималистические мотивы, художественная культура, традиционное искусство, современное искусство, коренные народы Дальнего Востока.

The animalistic genre in traditional and contemporary art of indigenous peoples of the Russian Far East

Abstract. The article studies the animalistic images in the art and artistic culture of indigenous peoples living in the Far East of Russia. The author analyzes specific images of the animalistic genre that belong to traditional (decorative and applied arts) and modern (graphics, painting) art.

Keywords: animalistic genre, images of animals, animalistic motifs, artistic culture, traditional art, contemporary art, indigenous peoples of the Far East.

Художественная культура народов Дальнего Востока Российской Федерации отличается многообразием реальных животных образов и изображений с зооморфными персонажами из мифологии и фольклора. Анималистический образ выступает одним из центральных мотивов в традиционном декоративно-прикладном искусстве, а также в современных формах творческой изобразительной деятельности. Воплощение различных животных мотивов в предметно-бытовой и декоративной сферах обусловлено несколькими факторами. В первую очередь, распространённость использования образов различных животных объясняется особой концепцией мироустройства, религиозными и мировоззренческими верованиями этноса. Так, мифологическая составляющая коренных культур оказывает значительное влияние как на область духовного, так и материального мира. Помимо мировоззренческих ориентаций народа, к другим факторам можно причислить особенности ареала обитания. Именно природно-географические условия во многом предопределили направление развития этнокультурной картины мира народов Дальнего Востока (к которым относятся удэгейцы, нанайцы, нивхи, эвенки, коряки, ительмены, юкагиры, негидальцы, чукчи, тазы, ороки, орочи, ульчи) и в том числе способствовали появлению устойчивых анималистических образов, таких как медведь, олень, тигр, железная птица и др.

К традиционному искусству можно отнести те предметы декоративно-прикладного творчества, которые отражают концепцию единства человека и природы, в том числе человека и обитателей животного мира. К примеру, в альбоме Российского этнографического музея, посвящённом образам животных народов Дальнего Востока встречаются самые разные экспонаты. В его содержание входят игрушки, изображающие различных животных, антропоморфные фигурки и скульп-

туры духов-хозяев, амулеты, ритуальная посуда с изображением животного-первопредка, панно и коврики, иллюстрирующие сюжеты и персонажей из мифологии, а также предметы шаманской одежды с представленными на них образами духов-помощников. Наиболее широко представлены зооморфные образы медведя, тигра, пантеры, дракона, оленя, гагары, лягушки.

Особое место в культуре Дальнего Востока занимает образ тигра, который со временем стал символом региона. Помимо статуса сакрального животного, у некоторых народов (например, у удэгейцев) тигр считался животным-первопредком, в связи с чем представители этноса соответственно называют себя «тигриным» народом. Куты-Маха (название тигра у удэгейцев) является добрым духом охотника, так как он благоволит удачной охоте и защищает от опасностей в тайге. В мифологии же нанайцев и орочей тигр представал перед человеком в облике мудрого седовласого старика. Также с тигром связано множество других преданий. К примеру, он считался защитником женьшеня (скрывал целебный цветок от человека). По другим поверьям, тигр мог вывести заблудившихся путников из леса. За его божественную природу ему возводили алтарные кумирни, деревья вокруг которых украшались яркими лентами. Однако, несмотря на почитание тигра и приписывание ему образа доброго защитника, было множество случаев нападения тигра на человека. Данный феномен представители этноса объясняли тем, что в тигра вселялся злой дух. Такого тигра нанайцы называли «Амба», что в переводе означает «злой дух», «чёрт». Убийство человека тигром или другим животным, охваченным злым духом, требовало кровной мести и наказания в виде нарушения промысловой этики. Кости ломали или рубили топором, резали на куски сердце, мясо демонстративно грызли зубами. Всячески старались, чтобы виновный зверь не смог возродиться [Березницкий, 2018, с. 227].

Тем не менее, даже с учётом указанного, образ тигра старались запечатлеть в орнаменте, на ритуальной атрибутике и амулетах. Вдобавок, тигра изображали на вырезанных из древесины или камня ритуальных статуэтках, которые назывались сэвэны. Данные фигуры шаманы использовали в лечебных практиках. Сэвэны с изображением тигра или пантеры символизировали мужскую (фигурка тигра с раздвоенным хвостом) и женскую (фигурка с обычным хвостом) шаманскую силу.

Помимо тигра, одним из ярких представителей звериного мира, образ которого встречался в традиционном искусстве, был медведь. Сэвэны с изображением медведя отличались от других подвижностью деталей, так как их применяли для лечения конечностей. В том числе, фигурки медведей служили, своего рода, стражами рек и отгоняли злых духов от рыбы. Отношение к медведю как священному животному, наделенному сходством с человеком и находящемуся с ним в родстве, сохраняется во многом до настоящего времени [Гончарова, 2019, с. 68], что проявляется в проведение медвежьих празднеств и других мероприятий, почитающих хозяина леса.

Сегодня животные образы дальневосточных этносов продолжают встречаться не только в прикладном творчестве, но и в современном искусстве. Например, в работах таких художников-анималистов, как Г. Д. Павлишин, Ф. Г. Зинатулин, С. М. Черкасов, Л. Т. Кузнецов, Г. Л. Кунгуров, И. И. Дункай и др. Однако, необходимо учитывать, что живопись и графика никогда не считались традиционными видами искусства для коренных этносов Дальнего Востока и получили развитие лишь благодаря проведению культурной политики советской властью. Тем не менее, именно образы традиционной культуры и декоративно-прикладное искусство предопределило развитие изобразительного искусства, которое развивалось изначально в виде орнаментов на различных предметах, вещах утилитарного назначения [Середкина, 2022, с. 855].

Главным отличием традиционных форм искусства от современных является наличие у первых особого мифообраза, который отражает мировосприятие этноса и во многом основывается на фольклорных сюжетах. Посредством использования животных первообразов с их исконным сакрально-символическим значением, современные художники имеют возможность передать традиции и знаковые функции своей этнической культуры. В особенности важно отметить, что традиции древних анималистических изображений также полезны в практике художника-анималиста, так как служат основательной школой мастерства [Портнова, 2016, с. 189].

Однако, стоит отметить, что существует проблема коммерциализации и превращения традиционных образов и сюжетов в массовый продукт. В данном случае создаются произведения, использующие традиционные вневременные абсолюты и образы, с целью извлечения выгоды.

Подобные работы не несут художественной, нравственно-эстетической или какой-либо практической ценности, а служат лишь источником для получения прибыли. В итоге мы получаем явление мультикультурного глобализированного мира — массовый продукт, который не содействует в попытке обособиться от искусственно созданных универсалий. Он формирует концепцию беспамятства, что может привести к утрате исконных смыслов тех или иных традиционных концептов и мотивов. Именно по этой причине важно сохранить культурные традиции коренных народов Дальнего Востока, что на сегодняшний день возможно с помощью современных форм искусства и художественной культуры, которые смогут запечатлеть и передать особенности и самобытность анималистических образов каждого этноса.

В заключении необходимо сказать, что во всех традиционных культурах анималистические изображения играли важную роль. В том числе, образы животных занимали видное место среди бытовых и ритуальных предметов традиционной культуры народов Дальнего Востока и отражали их представления о мире.

Результаты, полученные в ходе исследовательской работы, позволили определить многообразие спектра зооморфных мотивов в традиционной и современной культуре дальневосточных этносов. В том числе данный материал откроет возможность для дальнейшей работы над более подробной систематизацией и интерпретацией анималистических образов, поможет в работе с сложными семантическими и орнаментальными конструкциями.

Литература

1. Березницкий С. В. Табуированные люди в обществе тунгусо-маньчжуров и нивхов Амуро-Сахалинского региона // Кунсткамера. 2018. № 2. С. 224–235.
2. Гончарова А. А. Отражение культа медведя в обрядах и мифологической прозе народов Камчатки: сюжеты, мотивы, семантика // Сборник научных статей «Всероссийский конгресс фольклористов». 2019. № 4. Т. 4. С. 59–69.
3. Портнова И. В. Мир животных глазами художника-анималиста: мировоззренческий, художественно-образовательный аспекты // Медико-фармацевтический журнал «Пульс». 2016. № 7. Т. 18. С. 187–189.
4. Середкина Н. Н. Изобразительное искусство в художественной культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2022. № 6. Т. 15. С. 853–866.

Косоня Юлия Руслановна, Кузнецов Андрей Павлович
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Iulia R. Cosonea, Andrey P. Kuznetsov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Л. В. Санжеева, д-р культурологии
iu_cos@mail.ru, andrej.kuznetsov.00@mail.ru

УДК 796.01

Репрезентация культуры коренных народов Крайнего Севера в компьютерных и настольных играх

Аннотация. Рассматриваются существующие примеры репрезентации культуры коренных народов Крайнего Севера в компьютерных и настольных играх. В связи с тем, что игровая индустрия обладает большим спектром влияния на молодое современное поколение, компьютерные и настольные игры могут быть использованы в качестве эффективного средства развития устойчивого интереса к изучению культуры разных этносов.

Ключевые слова: компьютерные игры, настольные игры, игровая индустрия, репрезентация культуры, коренные народы Крайнего Севера, виртуальный нарратив.

Representation of the culture of indigenous peoples of the Far North in computer and board games

Abstract. The article considers the available examples of representation of the culture of the indigenous peoples of the Far North in computer and board games. The gaming industry has a wide range of influence on the modern young generation, which makes it possible to use computer and board games as an effective means of developing a sustainable interest in studying the culture of different ethnic groups.

Keywords: computer games, board games, gaming industry, representation of culture, indigenous peoples of the Far North, virtual narrative.

На сегодняшний день большое место в мировой экономике занимает сфера развлекательных услуг. В частности, активно развивается игровая индустрия, включающая в себя интерактивные (компьютерные, мобильные) и настольные игры. Данный медиа сегмент пользуется огромным спросом среди аудитории за счёт многообразия форм, видов, жанров. К примеру, компьютерные игры можно разделить на экшн-игры, приключения, RPG (Role—Playing Game), стратегии, симуляторы, визуальные новеллы и др. В свою очередь, к настольным играм относятся карточные игры, игры миниатюры, игры с игровым полем, ролевые игры, словесные игры и др. Представленное разнообразие жанров имеет также разделение на множество тематических направлений (фэнтези, хоррор, детектив, романтика).

На начало 2021 года число играющих людей (они же геймеры) достигло отметки в 2,8 миллиардов. Согласно, например, американским исследованиям, в 3/4 всех семей страны имеется хотя бы один геймер. Средний возраст составляет 32 года для мужчин и 34 для женщин [Садурский, 2021, с. 338]. В условиях масштабного развития игрового сегмента имеется возможность для реализации пространства, направленного на развитие межкультурной компетентности. Другими словами, существует потенциал для установления контакта между этническими, профессиональными, социальными, возрастными группами через этнокультурную образовательную среду.

В частности, в качестве подобного «коммуникатора» могут выступить компьютерные и настольные игры, посвященные культуре и обычаям коренных народов Крайнего Севера. Данные игры могут помочь в формировании межкультурной компетентности и толерантности за счёт своих мощных дидактических и просветительских ресурсов, способных в полной мере продемонстрировать культурные особенности различных этносов, национальную историю, менталитет, обычаи, традиции, верования и пр. На сегодняшний день существует некоторое количество игр, описывающих отдельные элементы культуры коренных народов Крайнего Севера, на рассмотрение которых мы остановимся подробнее.

Компьютерная игра «Человеколось» (коми-перм. Мортвӧрмӧс, англ. The Mooseman) в жанре приключений была разработана и выпущена пермской студией «Мортёша» в 2017 году. Сюжет данной игры основан на коми-пермяцкой мифологии с включением элементов и мотивов из культур других финно-угорских народов. Игра даёт нам возможность опробовать себя в роли шамана — тӧдысь (в пер. с коми «знающий»), который путешествует между миром людей и миром духов, при этом встречая на своём пути различных персонажей из мифологии коми. Также шаман, за которого нам предстоит играть является Человеколосём — одним из семи сыновей Бога-демиурга Ена.

Данная игра предоставляет отличную базу для ознакомления с экспонатами пермской бронзовой художественной пластики, выполненной в зверином стиле. Вдобавок в игре присутствует энциклопедия, в которой находятся записи, содержащие информацию о мифологических сюжетах, персонажах, мотивах и др. Однако несмотря на достаточно хорошо проработанную научную и историческую достоверность (в вопросах мифологии и культуры авторы консультировались с сотрудниками Пермского краеведческого музея) существует проблема демонстрации шаманских ритуальных практик, поведенческих особенностей (арктическая истерия), что может негативно сказаться на игроках определённой возрастной категории.

Другая компьютерная игра — Skabma: Snowfall (Нойд поневоле), вышедшая в 2022 году от студии Red Stage Entertainment, основана на мифах и верованиях саамского этноса. Главный герой игры — молодой оленевод Айлу, который пытается спасти деревню от неизвестной болезни. Его главным спасательным инструментом является барабан Гоавддис, в котором содержатся знания шаманов-целителей Ноайди. Все игровые ролики озвучены на северно-саамском языке, что позволяет проникнуться атмосферой саамской культуры. В данной игре хорошо показаны существующие элементы саамской культуры, как материальные (ритуальные предметы, одежда, поселение), так и духовные (традиционная форма пения Йоик, мифологические персонажи).

Настольные игры в отличии от компьютерных помогают познакомиться не только с другой этнической культурой наглядно, но и поделиться опытом со своими товарищами, и по возможности обменяться опытом с представителями другой этнической культуры.

Настольные игры можно разделить по типу используемых предметов (карты, кости, доски, бумаги и карандаша), по количеству игроков (от одного до неограниченного количества), по функции (развлекательного, азартного, обучающего характера, головоломки, коммуникативные), по типу правил (полная или неполная информация), по степени взаимодействия игроков (соперничество, командное соперничество, коалиция, кооперация), по содержанию (абстрактные игры) [Митина, Исакова, 2022, с. 284]. В настоящее время существует несколько проектов, которые смогут познакомить интересующихся с культурой и языками коренных народов Севера.

Например, настольная игра «Стойбище», разработанная институтом языкознания РАН. Данная игра имеет более 4000 экземпляров на разных языках коренных народов Крайнего Севера и ставит перед собой задачу пробудить интерес к языку и культуре малочисленных этносов. Вслед за ней были представлены такие многообещающие проекты настольных игр по мотивам культуры коренных народов как «Пять охотников» (путешествие по Таймыру, ознакомление с фольклором долган, ненцев, нганасан, энцев и эвенков), «Илтана: Боги и духи» (популяризация мифологии ненцев). В данных проектах авторы старались создать игровую платформу, построенную на технологии «Edutainment», которая сможет и обучать, и развлекать, и помогать общаться. «Edutainment — это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение» [Кобзева, 2012 с. 195].

Подводя итог, необходимо отметить тот факт, что компьютерные и настольные игры имеют большую популярность, вне зависимости от возрастной группы. Проанализировав вышеперечисленные игры, мы можно утверждать, что в них определённо присутствует дидактический потенциал, отражающий культурные особенности коренных народов Крайнего Севера. Известный психолог А. Г. Шмелев отмечал, что игры могут выполнять функцию психологической разгрузки, исполнять роль своеобразного психологического тренинга [Днепров, 2009, с. 20]. Содержание данных игр определённо этому способствует, а также помогает познакомиться с мифологическими представлениями разных этнических групп. Однако необходимо понимать, что данные игры не подходят для построения полноценного образовательного процесса и определённо не являются заменой комплексным научным трудам для самостоятельного обучения. Они по большей части выступают в виде небольшого обзорного «пособия» к особенностям и обычаям другой культуры, что может помочь в формировании межкультурной компетентности и толерантности. При этом не стоит забывать, что некоторые возрастные группы могут оказаться чрезмерно чувствительны к представленной в данных играх информации. Тем не менее, мы считаем, что увеличение количества игр подобного содержания поможет достигнуть наилучшего варианта реализации и демонстрации особенностей культуры коренных народов Крайнего Севера без негативной составляющей.

Литература

1. Днепров С. А. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры // Педагогическое образование в России. 2009. № 3. С. 16–24.
2. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 192–195.

3. Митина О. В., Исакова Р. В. Особенности переживания в игровой деятельности у студентов (на материале групповых настольных игр) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. № 2. Т. 19. С. 282–300.
4. Садурский С. И. Игровая индустрия: крупнейший медиа сегмент XXI века // О. В. Труфанова, Г. В. Волошина. Дни науки и инноваций НовГУ: материалы XXVIII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов НовГУ. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2021. С. 337–341.

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

Rada I. Smirnova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. Д. Булгакова, д-р культурологии
smirada17@mail.ru

УДК 39.316.7

Популяризация культуры коренных малочисленных народов в сфере этнотуризма

Аннотация. Рассматривается этнотуризм как перспективная отрасль культурно-экономической деятельности и дается его классификация с выделением нескольких видов. Также обозначены перспективы этнотуризма в России и указаны некоторые проблемы в развитии этой сферы культуры.

Ключевые слова: этнотуризм, коренные малочисленные народы, дестинация, этнобрендирование, этнотур, этнокомплекс.

Popularization of indigenous cultures in ethnic tourism

Abstract. The article examines ethnic tourism as a promising branch of cultural and economic activity and identifies its several types. The author discusses the perspectives of ethnic tourism in Russia and describes selected problems in the development of ethnic tourism.

Keywords: ethnic tourism, indigenous minorities, destination, ethnic branding, ethnic tour, ethnic complex.

Туристическая сфера постепенно развивается и основывается на запросах потребителей. Путешественники все чаще стали интересоваться многообразием культурных особенностей *коренных малочисленных народов*. Поэтому в настоящее время российские и зарубежные специалисты заявляют о становлении этнотуризма как отдельного направления.

Специфика жизни и культуры народов непосредственно влияет на развитие туризма и турпродуктов. Согласно Ю. О. Тхамитлоковой, именно ресурсный потенциал туристической сферы и рекреации экономической системы конкретного региона позволяют смоделировать интегрирование традиционных особенностей народов в современное российское общество [Тхамитлокова, 2017, с. 111–155].

Актуальных исследований в отечественной туристике об *этнотуризме* недостаточно, поэтому можно столкнуться с синонимичностью понятий этнокультурного, этнопознавательного, этнического туризма. Следовательно, на данный момент, не выделяется единой классификации, и разные авторы по-своему определяют идейную составляющую категорий этнотуризма.

В научных трудах встречаются разногласия в формулировках, и отсутствует четкая терминология, но важно ориентироваться в разновидностях зарубежного и отечественного этнотуризма. При разработке туристических маршрутов можно использовать следующую классификацию. *Этнокультурный или музейный туризм* (с анг. ethnocultural tourism) является одним из направлений мировых туристических инфраструктур, популярен среди путешественников, посещающих места обитания коренных малочисленных народов без своей государственной привязки. *Этнографический туризм* характеризуется познавательными посещениями с целью исследования промыслов и быта народа конкретного региона, этнографических поселений (например, экскурсионный тур в саамской деревне «Самь Сыйт» Мурманской области). Суть этнографического путешествия заключается в сохранении и передаче этнических традиций будущим поколениям в связи с малочисленностью представителей коренных малочисленных народов [Киреева, 2021, с. 25–37]. *Эколого-этнографический туризм* сконцентрирован не только на культурных, но и на природоохранных нормах, местных обычаях и законах, связанных со специфическими формами ведения традиционного хозяйства и сохранениями ресурсов (природно-этнографический парк-музей «Живун» в Ямало-Ненецком автономном округе). Основанный в Кыргызстане в 1990-х годах *Джайлоо-туризм* становится популярным во всем мире благодаря своему особенному подходу изучения культур народов путем вживания в населенные этническими общностями труднодоступные места без цивилизации. К этому же виду относятся аборигенный, туземный и антропологический туризм, подразумевающие исследования исчезнувших или исчезающих этносов с участием представленного коренного населения [Lestari, Yusra, 2022, с. 13–21]. *Этносоциальный туризм* знакомит с бытом и культурой этносов в связи со спецификой современного уклада. Соответственно, зарубежный опыт осуществления этнокультурного туризма основан на знакомстве с общностями, сохраняющими традиционный облик.

В *Этнопознавательном туризме* ключевую роль играют культурные ландшафты (природно-культурные комплексы, изучаемые с помощью этнолого-географического подхода). *Этнокомплекс* же выделяется в качестве инновационного культурного ландшафта как прототипный образ этнопанорамы того или иного народа (в этнографии — поселение этнического типа, в туризме — туробъект для развития этнотуризма для отдельного региона).

Этнокомплексы культур Севера, Сибири и Дальнего Востока постепенно расширяются. К наиболее популярным формам представления можно отнести этнопарки (Финно-угорский этнопарк как ядро туристического кластера и туристический этнокомплекс в Республике Коми, самый большой в России этнографический парк-музей «Этномир»), базы отдыха (этнопарк «Огни Имандры» как комплексный туристический объект) и др. *Этнотуры* становятся трендовым досугом среди российских путешественников. Определения и упоминания в научных трудах этого понятия встречаются редко, однако трактовать их можно как инструмент ведения бизнеса, организованную поездку с целью посещения, имитации проживания в условиях существования коренного народа. Медиасфера популяризирует этнотуры и развивает соответствующий менеджмент. Так, после просмотра программы этнографического маршрута «Стойбище оленеводов», отмечается подстраивание ненецких оленеводов под обслуживание туристов и корректировка маршрутов кочевий: чумы оборудуются для приема ученых, съемочных групп (при поддержке Ассоциации коренных малочисленных народов), журналистов. Менеджеры-проводники занимаются ассортиментом услуг, формированием соответствующего рынка, рекламой, продвижением этнотуров для иностранцев в том числе [Головнёв, 2021, с. 6–24]. Однако для такой организации нужно понимать сакральные установки того или иного народа для позитивного отношения к этнотуризму не только путешественников, но и представителей исследуемых культур.

Этнический туризм, в основном, интересует пожилых людей конкретного коренного населения, которые покинули регионы своего первоначального проживания; путешественников, посещающих места своего рождения или предков и родственников. Сюда же относится *ностальгический туризм*, то есть выезд к местам историко-культурного проживания и посещения. Также этнический туризм содержит аспекты посещения этнографических музеев под открытым

небом, музеев народного быта. Так, народно-художественные промыслы могут составлять формирующиеся экскурсионные кластеры этнического туризма (т. е. зоны, особые формы территориальной организации производства турпродуктов с учетом культуры повседневности местных жителей).

Соответственно сувенирная продукция сможет стать ключевым и уникальным фактором *этнобрендинга*, установления крепких ассоциативных связей и регионального имиджа. Поэтому необходимо создать соответствующие маркетинговые программы под руководством культурологов, маркетологов, экономистов и т. д. Специалисты смогут решить некоторые спорные вопросы в развитии этнотуризма: несформированная ценовая категория в этой индустрии, адаптация этнокомплексов под туристический спрос с учетом культурных специфик коренных малочисленных народов, неразвитость единых алгоритмов трансляции информации пользователям и др.

Итак, выделяются следующие стратегические направления в формировании этнотуризма: концентрация комбинированных этнических объектов для туристического показа, создание конкурентоспособных туристических маршрутов на основе интересов посетителей и возможностей региона, развитие туристической инфраструктуры в совокупности с современным культурным контекстом коренных малочисленных народов, усовершенствование системы маркетинга с использованием уже известных публике брендов, расширение доступных и актуальных туристско-информационных систем [Ускова, 2019, с. 6–17]. Также поднимается вопрос о специальной подготовке дестинаций (привлекательного для посетителей пространства) с учетом особенностей региона и традиционным природопользованием как возможного инструмента становления депрессивных районов и привлечения необходимых средств для расширения инфраструктуры туризма [Олифир, 2019, с. 18–37].

Этнотуризм становится частью российского туристического опыта и развивается в культурном (демонстрация наследия народов с целью сохранения и передачи опыта, традиций), экономическом (альтернативный источник дохода) плане. Рост популярности и развития этнотуризма обусловлен необходимостью сохранения и поддержания этнических групп и их культурных специфик в условиях роста информационных предрассудков, экологических и экономических кризисов. Продвижение подобного направления культурно-просветительской деятельности популяризирует изначально малоизвестные дестинации, способствует увеличению рабочих мест, содействует толерантному отношению к представителям разных коренных народов Крайнего Севера, развивает российскую туристическую инфраструктуру, а также — усиливает внимание к проблемам этнокультурной сферы в целом.

Литература

1. Головнёв А. В. Новая этнография Севера // ЭТНОГРАФИЯ / ETNOGRAFIA. 2021. № 1 (11). С. 6–24. DOI: 10.31250/2618–8600–2021–1(11)-6–24.
2. Киреева Ю. А. Туроперейтинг этнографических туров. Этнокультурный туризм: современное состояние и перспективы развития в России и в мире // В. Д. Серяков, В. В. Горбунов (ред.). Сборник публикаций по итогам международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2021. С. 25–37.
3. Олифир Д. И. Этногеографические особенности туристских дестинаций. Учебно-методическое пособие. Электронное издание: Издательство НОО Профессиональная наука. 2019. 110 с. URL: http://scipro.ru/conf/tourism.pdf (дата обращения: 25.01.2023)
4. Тхамитлокова Ю. О. Туристский потенциал территории: оценка, развитие и продвижение. Диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, Сочи, 2017.
5. Ускова Т. В. Туристский потенциал территории: оценка, развитие и продвижение. Вологда: ВолНЦ РАН, 2019. 54 с.
6. Lestari Y. B., Yusra K. Identifying Tourism Potentials of Ethno-Cultural Attractions in Lombok // Sustainability. 2022. 14 (23). С. 1–21. DOI: 10.3390/su 142316075.

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

Matvey A. Chernykh
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ю. Г. Кустова, канд. ист. наук
Mateyka1@outlook.com

УДК 316.7

Онлайн-игра «Майнкрафт» как способ этнокультурной социализации и инкультурации детей из числа КМНС

Аннотация. Исследуется онлайн-игра Minecraft (Майнкрафт) как способинкультурации детей из числа КМНС в традиционную культуру своего народа.
Ключевые слова: игровая деятельность, культурная трансмиссия, импринтинг, инкультурация, Майнкрафт, традиционная культура, этническая культура.

The online game Minecraft as a way of ethnocultural socialization and inculturation of children from among the indigenous peoples of Siberia

Abstract. The article is devoted to the study of the online game Minecraft as a way of inculturation of children from among the indigenous peoples of Siberia into the traditional culture of their people.
Keywords: gaming activity, cultural transmission, imprinting, inculturation, Minecraft, traditional culture, ethnic culture.

Игровая форма деятельности — один из способов инкультурации ребёнка с помощью механизмов культурной трансмиссии: имитации деятельности и импринтинга. Чукотские дети играли в поход на охоту, подражая взрослым [Богораз, 1949], эвенские дети — в перекочёвку, используя камни и ветки или игрушки, изображающие оленей. [Максимова, 2012]. Подобная игровая деятельность является подражательной, в процессе которой в тривиальной форме усваиваются основные культурные роли и традиционные виды деятельности — работает имитация как механизм культурной трансмиссии. Дети имитируют деятельность окружающих их носителей культуры и перенимают её форму. В современных условиях заменителем всех элементов подобных игр, невозможных к реализации в урбанизированных условиях, может стать видеоигра, наподобие игры «Майнкрафт», в сущности своей проявляющая тривиальную форму существующего мира с его флорой и фауной и способами взаимодействия с ней. Виртуальная модель оленя из игры выступает заменителем игрушки, природа виртуальной тундры в роли обстоятельств настоящих условий тундры, в которой проводится игра.

Инкультурация детей из числа КМНС в этнокультурную среду идентифицируемого народа посредством онлайн-игры «Майнкрафт» происходит за счёт импринтинга культурных концептов: социальных ролей, традиционных видов деятельности и элементов (симулякров) материальной культуры. Ребёнок находится в наиболее «чувствительном» возрасте для импринтинга элементов культуры, потому, используя игровую форму деятельности, он неизбежно запечатлеет элементы культуры, однако при отсутствии традиционных этнических игр субъект не сможет усвоить этническую культуры, что приведёт, с одной стороны, к трудностям самоидентификации данного субъекта и к риску потери носителей этнической культуры, с другой. Видеоигра в данном случае может использоваться как инструмент реализации симуляции традиционных условий, способных воссоздать обстоятельства, позволяющие проводить традиционные игры в виртуальной среде, что сделает импринтинг механизмом аккультурации, а не маргинализации или сепарации.

В стандартной версии онлайн-игра «Майнкрафт» включает многообразие животного мира, включая тундру, тайгу и таёжных животных: медведей, волков, однако в ней не подразумеваются многие иные виды природных элементов, например, демиурга северных культур — оленя. Впрочем, упрощённость состава игры позволяет вносить изменения в её конфигурацию, что делает доступными модификации самого разного уровня, тем самым позволяет добавить в модифицированную версию в том числе и виртуального оленя, и виртуальный чум.

Используя виртуальные модели чумов, игрок может симулировать в виртуальной реальности кочевой образ жизни, в процессе игры запечатлев ключевые традиционные формы деятельности:

1. Перекочёвка. С использованием переносных жилищ игрок может представить поверхностный образ перекочёвки в тундре.

2. Оленеводство. Игрок имеет возможность опробовать ведение виртуального хозяйства с виртуальными моделями оленей (ровно также питающиеся мхом и нуждающиеся в регулярной перекочёвке)

Описанные формы деятельности являются культурообразующими для большинства народов России из числа КМНС, потому освоение культуры вне этих форм деятельности затруднительно и, напротив, в ходе данной деятельности упрощается процесс освоения культуры, включая язык и традиции. К примеру, в эвенкийском языке насчитывается более пятидесяти слов для описания оленя [Василевич, 1948] — квинтэссенции эвенкийской культуры. Полноценное изучение эвенкийского языка, подразумевающего все существующие десятки слов для описания оленя, предельно сложно для ученика, использующего исключительно теоретический материал, лишённый практического элемента. Видеоигра «Майнкрафт» способна в данном случае выступить в качестве заменителя практического элемента — предоставление наглядного элемента (воплощение в игре различных видов оленей, сопутствующих каждому слову) становится одним из способов обучения различным коннотациям слов, имеющих единую семантику при переводе или вспомогательным элементом при подобном обучении.

Импринтинг и имитация как механизмы культурной трансмиссии протекают преимущественно в результате совместной деятельности нескольких субъектов инкультурации — ребёнок в процессе традиционной игры сможет не только запечатлеть и подражать деятельности окружающих его взрослых носителей культуры, но и отображает их взаимодействие с другими субъектами социума. «Майнкрафт» является многопользовательской игрой, предполагая совместную игру нескольких участников, что способствует реализации условий проведения традиционных игр. Кроме того, взаимодействие с другими пользователями в процессе игры создает микрокультурную среду, где объединённые единой формой деятельности субъекты способствуют инкультурации друг друга.

Импринтинг социальных ролей в игровой деятельности в «Майнкрафте» проявляется посредством имитации традиционных формы проведения деятельности в игровом мире. Производя симуляцию традиционной игры, её участники запечатлеют социальные роли, проявляющиеся у субъектов игры, если среди них будет участник, который уже является носителем культуры и понимает, как в естественных условиях воспроизводится эта форма деятельности, которой дети собираются подражать и в каком виде построить игру. К примеру, если игроки организуют детскую кочевую национальную игру «перекочёвку» в виртуальном мире «Майнкрафта», то среди них должен быть носитель опыта или знания, знающий в каком виде проводилась эта игра в естественных тундровых условиях, чтобы игроки узнали корректные социальные роли, проявляющиеся в ходе этой игры, а виртуальная симуляция деятельности не стала симулякром. Сами же социальные роли, запечатлённые игроком в этой имитации, могут быть вариативными, все они представляют образ традиционных социальных ролей, свойственных данной деятельности. Получение представления о деятельности субъектов культуры позволяет получить более точное представление о самой культуре.

Импринтинг элементов материальной культуры будет проявляться при воссоздании необходимых для проведения деятельности материальных объектов, к которым в данном случае относятся не только компоненты жизнеобеспечения и орудия труда как результата культуры, но и природные объекты. В большинстве объекты культуры и природы традиционного быта народов России из числа КМНС отсутствуют в исходной версии игры, в связи с чем носитель культуры должен внести их в состав игры в корректной форме, поскольку их соответствие

настоящим прототипам является ключевым условием воссоздания в виртуальной среде традиционных видов игровой деятельности.

В этом ключе «Майнкрафт» можно рассматривать как способ индоктринации детей из числа КМНС в моральную и аксиологическую систему ценностей, свойственной традиционной культуре. Применение вышеописанных возможностей онлайн-игры «Майнкрафт» позволяет сделать виртуальный мир «Майнкрафта» не только институтом социализации, особой социальной группой, где личность целенаправленно ускоряет процесс интеграции в социальную среду, но и инструментом этносоциализации, где субъект не только интегрируется в этническую среду, но и проходит процесс инкультурации, приобретая представление о традиционных видах деятельности, социальных ролях, элементах материальной культуры, относящихся к данной культуре.

Завершая статью, отмечу, что использование виртуальной реальности, в частности онлайн-игры «Майнкрафт», позволяет создать симуляцию традиционных видов деятельности в условиях проживания в современном городе, и тем самым облегчает инкультурацию — освоение элементов культуры этноса и культурную идентификацию.

Литература

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психолого-социал. ин-т. — Воронеж: МОДЭК, 2000–203 с.
2. Богораз В. Г. Игры малых народностей Севера // Сборник Музея антропологии и этнографии АН СССР. М, 1949. Т. 11. — С. 237–254.
3. Василевич Г. М. Русско-эвенкийский (русско-тунгусский). Словарь: Около 20000 слов / Сост. Г. М. Василевич. — Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1948 (16-я тип. треста «Полиграфкнига»). — 332 с.
4. Красильников В. П. Теория и история традиционных игр коренных народов Северного Урала и Сибири / В. П. Красильников // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Соц. ин-т. — Екатеринбург, 2002. — С. 100–111.
5. Максимова О. А. Основы самобытного физического воспитания эвенков: монография / О. А. Максимова; М-во образования и науки Рос. Федерации, М-во образования Респ. Саха (Якутия), ФГАОУ ВПО «Сев.-Вост. федер. ун-т им. М. К. Аммосова». — Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. — 216 с.

ЯЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РФ

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

Nikita A. Ageev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Р. В. Гайдамашко, канд. филол. наук
ageev.moloko@gmail.com

УДК 811.511.12

История учебно-методической литературы кильдин-саамского языка

Аннотация. Проанализирована учебно-методическая литература кидьдин-саамского языка в историческом аспекте. Цели исследования: 1. Описать историю изучения кильдинского саамского языка и создания его учебников. 2. Рассмотреть грамматические описания, слова-

ри, образцы кильдин-саамской речи и художественную литературу на кильдин-саамском языке как вспомогательные инструменты при изучении саамского языка на уроках родного языка.
Ключевые слова: кильдин-саамский язык, учебно-методическая литература, родной язык.

History of educational and methodological literature of the Kildin-Sami language

Abstract. The article analyzes the educational and methodological literature of the Kildin-Sami language in the historical aspect. The author describes the history of the study of the Kildin-Sami language and the history of Kildin-Sami textbooks. The author also considers grammatical descriptions, dictionaries, samples of Kildin-Sami speech, and fiction in the Kildin-Sami language from the perspective of using them as auxiliary tools for learning the Sami language in the lessons of the native language.
Keywords: Kildin-Sami language, educational and methodological literature, native language.

Кильдин-саамский (кильдинский саамский) язык относится к восточной группе саамских языков (по классификации П. Саммаллахти [Sammallahti, 1998, с. 32–34]) финно-угорской ветви уральской семьи языков, распространён на Кольском полуострове, преимущественно в местах компактного проживания: селе Ловозеро, посёлке Ревда. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, численность указавших свою принадлежность к саами в России составляла 1771 человек (городское население — 787 человек, сельское — 984) [Итоги, 2013а, с. 8]. По тем же данным, численность владеющих саамскими языками (без разделения на сколтта, кильдинский и терский) на территории РФ — 353 человека, из них 315 — на территории Мурманской области [Итоги, 2013б, с. 450–451]. Количество активных носителей кильдинского саамского языка — менее 100 человек [Scheller, 2011]. По классификации ЮНЕСКО, относится к языкам под серьёзной угрозой исчезновения.

Впервые историю создания учебных и методических пособий на языках российских саами изучил Георгий Мартынович Керт и описал её в своей работе «Саамский язык (кильдинский диалект). Фонетика. Морфология. Синтаксис» [Керт, 1971, с. 20–23].

Первым исследователем языка кольских саамов Г. М. Керт упоминает А. Генетца и рассматривает некоторые фонетические, графико-орфографические, грамматические особенности его перевода «Евангелия от Матфея» на кильдинский саамский язык [Genetz, 1878]. Г. М. Керт отмечает, что перевод написан «очень несовершенной транскрипцией» [Керт, 1971, с. 20].

Далее Г. М. Керт останавливается на особенностях трудов по саамскому языку К. П. Щеколдина [Щеколдин, 1894, с. 1895] и подытоживает, что хоть эти первые попытки создания письменности не имели серьезного значения, а сама письменность не нашла широкого применения, они представляют интерес как первые попытки передачи звуков саамской речи посредством русской графики [Керт, 1971, с. 20–21].

Далее рассматриваются графико-орфографические особенности в работе А. Генетца, в которую вошли перевод «Евангелия от Матфея» (частично на кильдинском саамском, частично на аккала-саамском) и образцы саамской речи (на сколтта, кильдинском и терском) [Genetz, 1879; Керт, 1971, с. 21].

Далее Г. М. Керт приводит информацию о первом научном грамматическом описании кильдинского саамского языка за авторством И. Халаса, которое было подготовлено на основе опубликованных материалов А. Генетца [Halász, 1881; Керт, 1971, с. 21–22].

Следом Г. М. Керт даёт сведения о первом словаре, содержащем лексический материал по саамским языкам России А. Генетца [Genetz, 1891]. Г. М. Керт пишет, что алфавитный порядок не соблюдён [Керт, 1971, с. 22], что не вполне корректно, потому что А. Генетц придерживается финской традиции порядка подачи словарных статей [Genetz, 1891, с. XI].

Далее Г. М. Керт кратко рассматривает вопрос создания З. Черняковым и А. Эндюковским саамской письменности, учебников и книг для чтения для начальной школы [Керт, 1971, с. 23].

В одной из последних своих книг Г. М. Керт продолжает рассмотрение истории создания учебных материалов и к уже опубликованным в монографии 1971 г. сведениям добавляет новую информацию [Керт, 2009, с. 13–21].

Г. М. Керт не обошёл стороной создание Института народов Севера. В 1926 году был организован северный факультет при Ленинградском восточном институте имени А. С. Енукидзе, а в 1930 учебное подразделение было реорганизовано в Институт народов Севера ЦИК СССР с научно-исследовательской ассоциацией при нём [Керт, 2009, с. 13]. В 1932 в Институте народов Севера училось уже 20 российских саами [Керт, 2009, с. 14].

Затем Г. М. Керт приводит сведения по изучению саамского языка в школах: к сентябрю 1933 года в 1–4 классах семи школ г. Мурманска было введено обучение на саамском языке, а в области обучение детей-саами проходило в 17 школах. Всего в 1933/34 учебном году на саамском языке обучалось 260 детей. Школ с саамским контингентом учащихся было 5 (вороньинская — 30, семиостровская — 22 из общего числа учащихся 24, иоканьгская — 27 из 30, лумбовская — 23, кильдинская — 18; в нотозерской школе было 38 саами из общего числа учащихся 74 человека), а обучение велось только в 1–2 классах [Керт, 2009, с. 14]. Источник этих данных в книге Г. М. Керта не указан.

Затем Г. М. Керт также упоминает про тенденцию перевода письменности народов Севера на кириллицу с замещением алфавита по русскому образцу, что не обошло стороной саамский язык в 1937 году. В этом же году выходит в свет новый «Букварь» А. Эндюковского, его книги для чтения и учебники арифметики на саамском языке.

Г. М. Керт упоминает лабораторию экспериментальной фонетики Ленинградского университета под руководством проф. М. И. Матусевич, где был проведён слуховой семинар со студентами-саами и сделаны экспериментальные записи образцов кильдинской саамской речи, по которым были выявлены фонетические особенности языка (качество и долгота гласных и согласных) [Керт, 2009, с. 15].

Публикация учебно-методических материалов по кильдин-саамскому языку продолжается после долгого застоя с изданием букваря А. А. Антоновой в 1982 году, который вышел в свет на русской графике. Работа получила положительную оценку Г. М. Керта [Керт, 2009, с. 15].

Далее Г. М. Керт упоминает поздние учебные пособия А. А. Антоновой и Р. Д. Куруч и останавливается на спорных вопросах графики и орфографии [Керт, 2009, с. 15–18].

В наше время истории вопроса создания учебников в отдельных работах касались В. Б. Бакула и О. Н. Иванищева.

Несмотря на то, что имеется некоторое количество учебно-методических пособий, выпущены учебники и словари кильдинского саамского языка, а также издана художественная литература и образцы речи, авторы этих материалов придерживаются разных графических традиций и норм орфографии, что затрудняет полноценное пользование этими материалами и тем более применение их в учебно-методической работе при обучении родному языку.

Литература

1. Итоги 2013а — Итоги всероссийской переписи населения, 2010 : стат. сб. Т. 4, кн. 1 [Текст] : Национальный состав и владение языками, гражданство населения Мурманской области. — Мурманск : Территор. орган федер. службы гос. статистики по Мурм. обл., 2013. — 247 с.
2. Итоги 2013б — Итоги всероссийской переписи населения, 2010 : стат. сб. Т. 4, кн. 2 [Текст] : Национальный состав и владение языками, гражданство населения Мурманской области. — Мурманск : Территор. орган федер. службы гос. статистики по Мурм. обл., 2013. — С. [2], 251–583.
3. Керт 1971 — Керт Г. М. Саамский язык (кильдинский диалект) [Текст] : фонетика, морфология, синтаксис / Г. М. Керт ; [редакторы : М. И. Матусевич, В. З. Панфилов] ; Академия наук СССР, Карельский филиал, Институт языка, литературы и истории. — Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1971. — 356 с. : табл., ил.
4. Керт 2009 — Керт Г. М. Саамская топонимная лексика [Текст] / Г. М. Керт. — Петрозаводск : [б. и.], 2009. — 179 с.
5. Щеколдин 1894 — [Щеколдин К.] Господа міи Іисуса Христа Пась Евангеліе Матьвеестъ Саме килле. Святое Евангеліе отъ Матѳея на языкѣ лопарей, живущихъ въ Русской Лапландіи, пограничной съ Норвегіей, близь океана [Текст] / К. Щеколдин. — Архангельск : Типо-Литографія С. М. Павлова, 1894. — 97 с.
6. Щеколдин 1895 — Щеколдин К. Азбука для лопарей, живущихъ въ Кольскомъ уѣздѣ Архангельской губерніи. Изданіе Православнаго миссіонерскаго общества [Текст] / К. Щеколдин. — Архангельск : Типо-Литографія С. М. Павлова, 1895. — 22 с.

7. Genetz 1878 — [Genetz A.] Махьтвеест Пась-Евангели. Самас. Евангеліе от Матѳея (на русско-лопарскомъ языкѣ), изданное Обществомъ Распространенія Библіи въ Велико-Британіи и въ другихъ странахъ. — Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kirjapaino, 1878. — 88 л.
8. Genetz 1879 — Genetz A. Orosz-lapp nyelvmutatványok : Máté evangélioma és eredeti textusok. — Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, 1879. — 98 o. — (Ugor füzetek 1. szám.)
9. Genetz 1891 — Kuollan Lapin murteiden sanakirja ynnä kielennäytteitä = Wörterbuch der Kola-Lappischen Dialekte nebst Sprachproben / Toimittanut Arvid Genetz. — Helsingfors, 1891. — [4], XLVIII, 292 s. — (Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk, ISSN 0067–8481 ; häft 50.)
10. Halász 1881 — Halász I. Orosz-lapp nyelvtani vázlat // Nyelvtudományi Közlemények. — 1881. — 17. kötet. — O. 1–45.
11. Sammallahti 1998 — Sammalahti P. The Saami languages : An Introduction. — Kárášjohka : Davvi girji, 1998. — 268 p.
12. Scheller 2011 — Scheller E. The Sámi Language Situation in Russia // Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities (Uralica Helsingiensia 5) / Eds. R. Grünthal, M. Kovács. — Helsinki : Suomalais-Ugrilainen Seura, 2011. — P. 79–96.

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

Leila D. Alekseeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. С. Федоренкова
valeria.141169@mail.ru

УДК 512

Развитие лингвострановедческой компетенции при изучении лексики обрядов жизненного цикла эвенов

Аннотация. Рассматривается изучение лексики обрядов жизненного цикла в эвенской культуре в лингвострановедческом аспекте. Делается вывод, что развитие лингвострановедческой компетенции является важной частью школьного образования и можно развить эту компетенцию с помощью качественного изучения лексики, связанной с такими важными моментами в жизни человека, как рождение, инициация, брак и смерть.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, обряды жизненного цикла, обрядовая лексика, этноактуальная лексика, культура, эвенский язык.

Development of the linguo-cultural competence through the study of the vocabulary related to the rituals of the Evens' life cycle

Abstract. The article focuses on the study of the vocabulary of the rituals of the life cycle of the Evens in the linguo-cultural aspect. The author comes to the conclusion that the development of the linguo-cultural competence is an important part of school education, and this competence can be developed through a qualitative study of vocabulary related to such important moments in a person's life as birth, initiation, marriage and death.

Keywords: linguo-cultural competence, rituals of the life cycle, ritual vocabulary, ethnic vocabulary, culture, Even language.

Понимание культуры, лежащей в основе изучаемого языка, является важнейшим аспектом эффективного общения. Ведь язык — это намного больше, чем набор слов и свод грамматических и фонетических правил. Это отражение ценностей, убеждений и опыта народа. Именно поэтому обучение любому языку должно подразумевать не только изучение грамматики, фонетики и лексики, но и понимание разных аспектов культуры народа, говорящего на этом языке.

Использование лингвострановедческого аспекта при изучении языка напрямую влияет на мотивацию обучения. Уроки, включающие в себя изучение особенностей культуры и быта народа, владеющего данным языком, являются более интересными для учащихся всех возрастов. Учитель создает более вовлекающие задания для учащихся, основанные на различных традициях и обрядах данного народа. На современном этапе обучения языку, в том числе эвенскому, основной задачей является обучение языку как реальному и полноценному средству межкультурной коммуникации, что доказывает необходимость формирования у обучающихся лингвострановедческой компетенции. Именно поэтому так важно обучать языку, не обходя стороной лингвострановедческий аспект.

А. В. Хуторской определяет понятие «компетенция» как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». А «компетентность» — как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [Хуторской А. В., 2005].

Лингвострановедческая компетенция — это способность понимать и анализировать языковые и культурные особенности других стран и народов, а также умение использовать эти знания для эффективного межкультурного общения. Под лингвострановедческой компетенций понимается «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации». [Акимова О. С., 2016]. Лингвострановедческий подход к обучению языкам предполагает развитие коммуникативной компетенции через язык, а именно способности адекватно воспринимать речь собеседника и аутентичные тексты, написанные на изучаемом языке, а также быть способным к самостоятельному выражению своих мыслей с использованием основных коммуникативных типов речи (описание, повествование, рассуждение, характеристика).

Изучение лексики в школе имеет большое значение для развития языковых навыков учеников и является важной частью образовательного процесса. Лексика изучается на протяжении всего процесса школьного обучения. «Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, показывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся. Такое изучение лексики открывает перед учащимися еще один уровень языковой системы» [Прудникова А. В., 1979].

Изучение лексики обрядов жизненного цикла является важной частью изучения языка, поскольку это не только расширяет словарный запас учащихся, но и помогает понять культуру и традиции народа, говорящего на этом языке. Также изучение лексики обрядов жизненного цикла помогает ученикам выстроить связь между языком и культурой, ведь многие обряды и ритуалы связаны с определенными языковыми выражениями, идиомами, которые будут понятны только после знакомства с этими обрядами. Изучение обрядовой лексики помогает учащимся лучше понимать язык, а также более эффективно его использовать. Помимо этого, благодаря качественному изучению данной лексики, понимание учениками своей собственной культуры и традиций возрастает. Рассмотрение различных обрядов, связанных с рождением, инициацией, браком и смертью может помочь школьникам осознать всю важность этих событий в своей жизни и родной культуре.

Лексика обрядов жизненного цикла эвенов является этноактуальной лексикой. Этноактуальная лексика — это особый слой языка, который содержит термины, слова и выражения, характерные для той или иной культуры, отражающие ее уникальные черты и особенности. Данная лексика включает в себя термины, связанные с религией, народными обрядами, традициями, культурными особенностями и обычаями конкретного этноса. Важно отметить, что этноактуальная лексика является неотъемлемой частью культуры и национального самосознания. Она помогает людям сохранять свою культурную идентичность и передавать ее следующим поко-

лениям. Кроме того, эта лексика помогает лучше понимать особенности различных культур и снижать межкультурные барьеры. В. С. Федоренкова в своем исследовании подчеркивает, что «изучение этноактуальной лексики, наиболее полно отражающей национальные культурные особенности народа, является основной лингвострановедческой задачей преподавания родного языка» [Федоренкова В. С., 2017].

Для формирования лингвострановедческой компетенции школьников помимо прямого изучения языковых и культурных особенностей будет актуальным использование на уроках аутентичных материалов, таких как национальные фильмы, видео, телепередачи, литературные произведения, статьи, а также материалы, основанные на фольклоре (пословицы и поговорки, песни, народные сказания, эпосы и т. д.) Данный материал отражает национальную специфику народа, менталитет, картину мира. На формирование лингвострановедческой компетенции также влияет работа с текстами, содержащими информацию о культурных особенностях. Работа с текстами включает в себя анализ и интерпретацию текстов, связанных с культурой языкового сообщества. Также важным является обсуждение различных социокультурных тем с помощью изучаемого языка. Можно предложить ученикам обсудить актуальные для них темы, что будет положительно влиять на мотивацию изучения языка, а также на более глубокое понимание культурных различий между языковыми сообществами и, наконец, на эффективности общения на изучаемом языке. Успешное формирование лингвострановедческой компетенции также возможно с помощью игр, сценок и других активных форм взаимодействия.

Существует множество разнообразных форм закрепления полученной информации и проведения контроля усвоения знаний. Из них наиболее актуальны для нас:

— упражнения разных видов с использованием лексики обрядов жизненного цикла эвенов (упражнения на соотнесение, найти исчезнувшие буквы, перевести слова и словосочетания, составить слово из перепутанных букв, найти и исправить ошибки, решить и составить собственные ребусы, кроссворды и т. д.);
— написание сочинений и эссе с использованием лексики обрядов жизненного цикла эвенов;
— задания с пословицами и поговорками про рождение, инициацию, свадьбу, смерть;
— загадки про обряды жизненного цикла эвенов;
— проектная работа.

В ходе изучения лексики обрядов жизненного цикла эвенов, учащиеся не только знакомятся с новыми словами и понятиями, но и погружаются в культурную среду данного этноса, что позволяет им лучше понять традиции и обычаи эвенов, их мировоззрение и убеждения. С помощью верно подобранной методики изучения обрядовой лексики учащиеся учатся не только понимать значения слов, но и анализировать культурные особенности, связанные с данной лексикой. Также хочется отметить, что изучение лексики обрядов жизненного цикла эвенов помогает школьникам улучшить взаимопонимание между разными культурами и сформировать уважительное отношение к разнообразию культурного наследия мира, что способствует развитию межкультурной коммуникации.

Лингвострановедческая компетенция позволяет человеку успешно адаптироваться к новой культурной среде, строить доверительные отношения с представителями других культур, а также эффективно коммуницировать и сотрудничать с ними в профессиональной и личной сфере. Поэтому развитие лингвострановедческой компетенции является важной задачей для современного общества в условиях глобализации и мультикультурности.

Литература

1. Акимова О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников // Молодой ученый. 2016. № 8 (112). С. 896–898.
2. Прудникова А. В. Лексика в школьном курсе русского языка: пособие для учителей. — Москва: Просвещение, 1979. 144 с.
3. Федоренкова В. С. Этнокультуроведческий подход в изучении лексики эвенского языка (на примере эвенского сказания «Нёлтэк») // Вопросы истории и культуры северных стран и территорий. 2017. Том 4. С. 162–173.
4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. № 4. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 10.02.2023).

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

Daria S. Samoldanova
Herzen State Pedagogocal University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. Д. Люблинская, канд. филол. наук
dsamoldanova@mail.ru

УДК 1751

Традиционные и современные способы создания PR-текстов региональных СМИ ХМАО – Югры

Аннотация. Представлен современный этап развития языков коренных малочисленных народов ХМАО — Югры на примере региональных СМИ. Более подробно в статье рассматривается хантыйский язык. Автор анализирует историческое развитие СМИ на хантыйском языке. Отмечаются культурные особенности повествования. Более подробно о них изложено на примере текстов из газеты «Ханты ясанг». Обобщен новый материал по исследуемой теме — интернет-ресурсы, сайты, социальные сети, сообщества.

Ключевые слова: СМИ, PR-тексты, газеты, развитие хантыйского письменного языка, Интернет-публикации на хантыйском языке.

Traditional and modern ways of creating PR-texts for the regional media of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra

Abstract. The article will present the current stage of development of the languages of the indigenous peoples of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra using the example of regional media. The report discusses the Khanty language in more detail. The author analyzes the historical development of the media in the Khanty language. Cultural features of the narration are noted. More details about them are given on the example of texts from the “Khanty yasang” newspaper. The article will summarize new material on the topic under study — Internet resources, sites, social networks, communities.

Keywords: mass media, PR-texts, newspapers, development of the Khanty written language, Internet publications in the Khanty language

Необходимость дополнительных усилий для сохранения и развития языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока с каждым годом возрастает. Причиной тому становятся такие факторы, как сокращение числа носителей языка, соответственно отсутствие передачи родного языка в семье из поколения в поколение, недостаточное количество учителей родного языка и слабая мотивация к изучению языка в школе со стороны родителей и учащихся. Период с 2022 по 2032 годы признан в России Международным десятилетием языков коренных народов. В связи с этим, многие государственные, муниципальные и частные организации вносят значительный вклад в поддержку развития языков коренных малочисленных народов России.

Сохранение и развитие хантыйского письменного языка — это, прежде всего, печатные издания и работа над текстами. Понятие текста остается актуальным для языковедов, филологов, лингвистов и всех специалистов, занимающихся развитием языка. Решающим для данного исследования стало определение В. П. Белянина, «текст представляет собой основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации, форму существования культуры, продукт определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида…» [1, с. 16]. Для текстов на хантыйском языке характерна передача культурной и исторической информации об особенностях жизни народа, а так же развитие языка, как живого, употребляемого в народе и значимого элемента жизни народа ханты.

Работа региональных СМИ на современном этапе оказывает значительное влияние на развитие языков коренных малочисленных народов ХМАО — Югры, в частности народов ханты и манси. В данной статье рассмотрим работу современных СМИ ХМАО — Югры, конкретнее СМИ на хантыйском языке.

Тексты для газет разной направленности имеют свою специфику. Изначально работа региональных газет специализировалась лишь на переводах с русского языка на хантыйский язык. Несмотря на это, переведенные хантыйские тексты передают культурную специфику языка и народа, при этом сохраняют формат PR-текста. Так как для эффективной работы средств массовой информации необходимо придерживаться особенностей написания именно PR-текстов.

Понятие PR-текста Кривоносов выделяет, как «разновидность текстов массовой коммуникации, письменный текст на бумажном или электронном носителе, служащий целям формирования или приращения паблицитного капитала базисного PR-субъекта, обладающий скрытым (или реже — прямым) авторством, предназначенный для внешней или внутренней общественности» [5, с. 197–198].

Исторический процесс развития региональных СМИ помогает проанализировать этапы становления отдельного феномена хантыйского PR-текста с его национально-культурной спецификой. Первая в истории округа газета на хантыйском языке публикуется с 1957 года. Первый номер газеты под названием «Ленин пант хуват» («По ленинскому пути») вышел 1 ноября. В первые годы работы газеты тексты писали на среднеобском диалекте хантыйского языка. Редактором газеты назначили Григория Лазарева, ответственным редактором В. Алачева. Сотрудниками редакции стали люди, хорошо знающие родной язык [7].

В первых выпусках газеты «Ленин пант хуват» 1957 года, с № 1 по № 16 (с ноября по декабрь) тексты и статьи преимущественно информируют население ханты и манси о процессах работы сельхоз предприятий, выполнения рабочих планов и о функционировании государственной советской власти [Вып. № 1, с. 2–3; вып. № 2, с. 1, вып. № 7, с. 1–2]. При этом освещают деятельность колхозов, в частности оленеводов, рыбаков и охотников народов ханты и манси [Вып. № 2, с. 3; вып. № 8, с. 1; вып. № 13, с. 3]. В некоторых выпусках публикуются стихи и сказки на хантыйском языке [Вып. № 4, с. 3; вып. № 10, с. 3], результаты деятельности национальных школ и педучилищ [Вып. № 5, с. 2–4], а также статьи о культурной жизни народа.

В 90-е годы выходит мансийская газета «Луима сэрипос», а хантыйскую газету переименовывают в «Ханты ясанг» («Хантыйское слово»). Статьи и тексты газеты «Ханты ясанг», под предводительством нового главного редактора Марии Волдиной, продолжают сохранять свою культурно-просветительскую основу. Газета выходит на казымском диалекте хантыйского языка. В составление издания большой вклад внесли преподаватели учебных заведений, научные сотрудники.

С 12 февраля 1991 года решением Совета народных депутатов Ханты-Мансийского автономного округа принято решение о создании объединённой редакции газет на языках ханты «Ханты ясанг» и манси «Луима сэрипос». Первостепенной целью объединенного издания газет было систематическое и объективное информирование населения об актуальных проблемах и событиях в политической, социально-экономической, культурной жизни и истории ХМАО — Югры и Российской Федерации. Публикации в большей степени содержали общественно значимые сведения и материалы, непосредственно затрагивающие интересы коренного населения ХМАО — Югры.

С мая 2002 года редакцию возглавляет кандидат педагогических наук Раиса Германовна Решетникова, спустя два года газеты стали публиковаться на усовершенствованном алфавите, и в редакции стала осуществляться вёрстка. Редакция непрерывно следит за изменениями в хантыйской орфографии и с помощью квалифицированных специалистов, работающих над совершенствованием и развитием языка, осуществляют необходимые меры по составлению PR-тестов, соответствующих актуальной норме языка. С появлением установленной специалистами грамматики и орфографии на других диалектах хантыйского языка, газета «Ханты ясанг» уже в 2005 году выпустила несколько полос на ваховском и на протяжении нескольких лет издается полоса на сургутском диалекте хантыйского языка.

Значительным этапом для развития газеты стало создание сайта и начало публикации газетных страниц в электронном формате в сети интернет. С 2005 года газеты «Ханты ясанг» и «Лу-

има сэрипос» стали размещать в электронной финно-угорской библиотеке и с 2007 года на портале округа «Образование». С 2013 года газеты «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос» выставляются на сайте учреждения в электронной версии и на трёх языках: хантыйском, мансийском и русском.

В этот период значительно совершенствуется грамматика письменных PR-текстов на хантыйском языке, сменяется состав корреспондентов и редакторов новыми специалистами и содержание газет укрепляет значение родного языка в современной жизни коренных народов Севера. Статьи продолжают освещать актуальную информацию о событиях в Ханты-Мансийском автономном округе [Вып. 2012, № 2 (3342), с. 1–2; Вып. 2014, № 17 (3413, с. 2–4], в дополнение все больше развивается литература на родных языках, на страницах газет продолжают печатать стихи, сказки или рецензии на произведения авторов из числа представителей народов ханты и манси [Вып. 2012, № 2 (3342), с. 3–4; Вып. 2013, № 5 (3377), с. 15]. Статьи, освещающие традиционные праздники и обряды, важные для коренного населения, не оставляют равнодушными и других читателей [Вып. 2014, № 17 (3413), с. 8–10; Вып. 2015, № 11 (3431), с. 8, 16].

С каждым годом сотрудники газеты «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос» совершенствуют свои навыки работы с родным словом и работы над PR-текстами национально-культурной направленности.

В 2018 году было создано сообщество в социальной сети «Вконтаке» «Ханты манси мир | Ханты ясанг | Луима сэрипос». В данном сообществе редакторы публикуют как материалы газет, так и отдельные статьи, видеорепортажи, с целью информирования населения. PR-тексты в данном сообществе преимущественно печатаются на русском языке, но читателю доступны и статьи на хантыйском языке. В этом же году было создано сообщество ««ЛУХ АВТ» — газета на ханты языке». В данном сообществе все публикации исключительно на шурышкарском диалекте хантыйского языка. Редакция сообщества базируется в городе Салехард. Главной целью сообщества, является освещение жизни коренных малочисленных народов Севера, их обычаев и традиций. Интернет-ресурс становится наиболее удобным и быстрым средством передачи информации.

С декабря 2019 года объединённая редакция национальных газет начала сотрудничать с ОТРК «Югра». В телевизионных выпусках журналисты национальных газет «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос» анонсируют свои издания, рассказывают о новостях, очерках и т. д. Были подготовлены и выпущены информационно-развлекательные программы, например детская программа «Югорика». Данный телевизионный проект фокусируется на отражении культуры народа ханты через погружение зрителей в символику и философию коренных малочисленных народов Севера. Программа доступна не только для подрастающего поколения, но и для всех желающих познакомиться ближе с элементами материальной и духовной культуры народов.

Стоит упомянуть еще об одном телевизионном проекте — «Югра многоликая». Это цикл программ, в котором рассказывается о выдающихся жителях Ханты-Мансийского автономного округа. Проект на русском языке, так как главной его целью, является информирование более широкого числа зрителей. В нем рассказывается так же о традиционных народных праздниках и фестивалях национальных культур, проводимых на территории Югры.

Еще одним развлекательно-познавательным телепроектом является программа тележурнал «Северный дом». В ней журналисты редакции финно-угорских и тематических программ, рассказывают о традиционном укладе жизни коренных малочисленных народов Севера Югры: культуре, обычаях, традициях, народных промыслах и ремеслах, общественно значимых событиях, съездах, конгрессах, фестивалях, конкурсах профессионального мастерства, международных контактах финно-угорского сообщества, национальных праздниках и видах спорта, этнографическом туризме, хранителях фольклора и народного искусства.

Важным остается тот факт, что газеты «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос» доступны для всех. В обязательном порядке их получает каждая хантыйская и мансийская семья, школы, музеи, библиотеки, Центры культуры и другие учреждения округа. Известность газеты растет во многих странах мира, учёные используют тексты газет в научных исследованиях. Пока живы язык и культура коренных малочисленных народов Югры, будут востребованы и национальные интернет-публикации и газеты.

Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. Москва: Изд-во МГУ, 1988. с. 123.
2. Газета «Ленин пан хуват» 1957 год, № 1 — № 16.
3. Газета «Ханты ясанг».
4. Демьянков В. З. Интерпретация текста и стратегемы поведения // Семантика языковых единиц и текста. М., 1979. с. 113.
5. Кривоносов А. Д., Филатова О. Г., Шишкина М. А. Основы теории связей с общественностью. Москва: Питер, 2012. 384 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва, 1990. с. 507.
7. Патрикеев Н. Б. История Югры газетной строкой: Записи редактора. Ханты-Мансийск: Издательство «Н.И.К.». 1996. 157 с.

Интернет-ресурсы:

8. Портал округа «Образование»: http://eduhmansy.ru/
9. Сайт газеты «Ханты Ясанг» и «Луима сэрипос» www.khanty-yasang.ru
10. Сайт Государственной библиотеки Югры: https://okrlib.ru/
11. Сайт Российской государственной библиотеки: https://oek.rsl.ru/
12. Сайт ФГУП «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС) www.bookchamber.ru
13. Сообщество в социальной сети «Вконтаке» «Ханты манси мир | Ханты ясанг | Луима сэрипос»: https://vk.com/khanty_yasang
14. Телепередача «Югорика»: https://ugra-tv.ru/programs/detskie_teleprogrammy/yugorikaa/
15. Электронная финно-угорская библиотека: http://fulr.karelia.ru/

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

Anastasia D. Surzhikova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Бродский, канд. филол. наук
stacy44surzh@mail.ru

УДК 811.511.11

Обозначения щеки, скулы, виска в прибалтийско-финских языках: этимология и семантика лексических единиц

Аннотация. Представлены результаты комплексного исследования прибалтийско-финских лексем, обозначающих скулы, щеки и виски. Названия скулы, щеки и виска в прибалтийско-финских языках многообразны, причем у каждого из этих органов имеются как генеалогически родственные наименования, так и целый ряд отличающихся названий, образованных от разных производящих основ. Среди этих соматизмов встречаются также отдельные заимствования из русского языка.

Ключевые слова: соматическая лексика, прибалтийско-финские языки, уральские языки, этимология, лексика.

Designations of cheek, cheekbones, temple in Baltic-Finnish languages: etymology and semantics of lexical units

Abstract. This paper presents the results of a comprehensive study of Baltic-Finnish words denoting cheekbones, cheeks and temples. The names of cheekbone, cheek and temple in Baltic-Finnish languages are diverse, and each of these organs has both genealogically related names and a number of other names formed from different derived stems. Among these words, there are also some separate borrowings from the Russian language.

Key words: somatic vocabulary, Baltic-Finnic languages, Uralic languages, etymology, vocabulary.

Обозначения понятий ‘щека’, ‘скула’, ‘висок’ в прибалтийско-финских языках можно условно разделить на три группы: мотивированные, производные и те, которые восходят к пласту уральской лексики.

К первой группе можно отнести фин. *sasu* ‘хрупкое и пористое костное вещество, особая мягкая губчатая внутренняя часть рога северного оленя, костный мозг, хрящ, щека’, эст. *sasi* ‘щёки, скулы; висок’ [SKES, 1955–1981, с. 978–979], эст. диал. *sasi* ‘щёки, скулы’ [EES, 2012, с. 462]. В родственных языках, а также в диалектах упомянутых языков эта же основа не имеет соматического значения: кар. *sasu* ‘мягкие ткани внутри рога’ [SKES, 1955–1981, с. 978–979], вод. *sasi* ‘солома, труха’ , эст. *sasi* ‘солома, труха, мусор’ [EES, 2012, с. 462], ‘труха, спутанный клубок, пух’. На основании этих данных можно предположить, что финно-пермская основа sasu- изначально означала нечто мягкое внутри твёрдого, и только потом стала служить именованием понятия ‘щека’ и в некоторых случаях других прилежащих частей лица.

К мотивированным понятиям относится также фин. *ohimo* ‘боковая поверхность лба /…/’ [SKES, 1955–1981, с. 419], кар. *ohima* ‘висок’, эст. oim ‘висок’. Значение основы *ohVimo ‘боковая мягкая поверхность чего-либо’ (ср. эст. *oim* ‘ухо, бровь и макушка головы, место ума’, ижор. *ohimo* ‘пах’, эст. *oim* ‘ухо, бровь и макушка головы’) мотивировало её соматическую семантику, которая впоследствии породила ещё более частное значение ‘ум’ и др.: фин. *oimi* ‘ум, разум’, эст. oim ‘/…/ место ума, понимание, интеллект, смекалка’. От данной основы с помощью суффикса образовано также ливв. *ohavuksed* ‘висок’, впоследствии заимствованное вепсским языком в форме *ahavuz* с тем же значением [Зайцева, Муллонен, 1972, с. 21].

Собств.-кар. *nuala* ‘щека’ приобретает более частное значение от фин. naala ‘обычай(способ), характер, поведение, отношение’, которое, в свою очередь, происходит от швед.-саам. *nale* ‘вид, форма, характер, обычай’ [SKES, 1955–1981, с. 362]. Подобное сужение значения происходит и в собств.-кар. *roža* ‘лицо, щека’ (< рус. рожа) [Федотова, 2009, с. 521], а также в ливв. *iho* ‘лицо, щека’ [EES, 2012, с. 89].

К категории производных относится большинство прибалтийско-финских лексем, обозначающих понятия ‘скула’ и ‘висок’.

По модели номинации ‘ухо’ + ‘корень’ образованы следующие лексемы: ливв. *korvujuuri* ‘висок’ [Бойко, 2011, с. 46], собств.-кар. *korvajuwri* ‘место около уха, ухо, висок’ [Пунжина, 1994, с. 114], вепс. *korvag’ür’* ‘место возле уха, виски’ [Зайцева, Муллонен, 1972, с. 228].

Модель номинации ‘ум’ + ‘место’ образовано эст. *meelekoht* ‘висок’.

Фин. *poskipieli* ‘скула’ [SKES, 1955–1981, с. 362] и кар. *poškipiel’i* ‘щека’ [Федотова, 2009, с. 460] образованы по модели ‘щека/лицо’ + ‘косяк’. От основы poski- с добавлением второго компонента ‘голова’ или ‘кость’ образованы фин. *poskipää* ‘скула’, вод. põskipää ‘скула’ [Adler, Leppik, с. 993] и фин. *poskiluu* ‘скула’, эст. põseluu ‘скула’ соответственно.

В водском языке встречается еще номинативная модель ‘глаз’ + ‘кость’: *sil’mäluu* ‘скула’ [Adler, Leppik, с. 1444]. Кар. *ihonägö* образовано по модели ‘лицо’ + ‘вид, внешность’ [Adler, Leppik, с. 132].

Лексема уральского происхождения, обозначающая щёку либо боковую часть лица и упомянутая выше (фин. *poski*, кар. *poski*, эст. *põsk*, манс. *paajt*, сельк. *puutəl* и др. [EES, 2012, с. 401]), не является ни мотивированной, ни производной и обладает соматическим значением во всех рассматриваемых языках.

Среди соматизмов, обозначающих щеку, скулу и висок, встречается также целый ряд заимствованных слов, например. ижор. *viska* ‘висок’, кар. *roža* ‘лицо, щека’, вод. šokka ‘щека’, liittsa ‘лицо, щека’ [Adler, Leppik, с. 1235, 614] и вепс. *čok*, ščok ‘щека’. Заимствованным является и первый компонент вепсского сложного соматизма *rožapol’*, букв. ‘сторона лица’ [Adler, Leppik, с. 481].

Исследования по соматической лексике прибалтийско-финских языков, особенно в сравнительном аспекте, имеют особое значение потому, что дают множество дополнительных сведений по материальной и духовной культуре народов. В последующих работах мы надеемся продолжить эти исследования.

Литература

1. Бойко Т. П. Большой русско-карельский словарь (ливвиковское наречие). Петрозаводск: Verso, 2011. 400 с.
2. Елисеев У. С., Зайцева Н. Г. (ред.). Сравнительно-ономасиологический словарь диалектов карельского, вепсского, саамского языков. Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2008. 346с.
3. Зайцева М. И., Муллонен М. И. Словарь вепсского языка. Москва: Наука, 1972. 746 с.
4. Макаров Г. Н. Словарь карельского языка (Ливвиковский диалект). Петрозаводск: Карелия, 1990. 495 с.
5. Пунжина А. В. Словарь карельского языка (Тверские говоры). Петрозаводск: Карелия, 1994. 396 с.
6. Федотова В. П. (ред.). Словарь собственно-карельских говоров Карелии. Петрозаводск: Verso, 2009. 749 с.
7. Adler E, Leppik M. (toim.). Vadja keele sõnaraamat (VKS). I–VII. Tallin: Eesti Keele Sihtasutus. 1990–2011.
8. Itkoinen E., Joki A. J., Koponen E., Kulonen U.-M., Tanner S. (toim.). Suomen sanojen alkuperä: in 3 volumes. Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1992–2000.
9. Itkoinen E., Joki A. J., Peltola R., Toivonen Y. H. Suomen kielen etymologinen sanakirja: in VII volumes (SKES). Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1955–1981.
10. Koponen R., Virtaranta P. (toim.). Karjalan kielen sanakirja (KKS). I–VI. Helsinki. 1968–2005.
11. Mestmägi I., Sedrik M., Soosar S.-E. (toim.). Eesti etümologiasõnaraamat (EES). Tallin. 2012. 792 с.
12. Nirvi R. E. (toim.). Inkeroismurteiden sanakirja. Helsinki: suomalais-ugrilainen seura, 1971. 730 с.

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

Yana E. Khmelnitskya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Т. П. Головацкая, канд. филол. наук
yana.profherzen@gmail.com

УДК 81.27

Формирование языкового поведения личности студентов института народов Севера в процессе социализации

Аннотация. Приведен анализ тезаурусного уровня языковой личности студента-первокурсника института народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена. Методом исследования послужило анкетирование, содержащее ряд вопросов, одни из которых нацелены на знание истории и объектов изучения Института народов Севера, а основу других составляет совокупность знаний, которые определяют необходимый студенту рассматриваемого учебного подразделения тезаурусный ряд, который усваивается в процессе вторичной языковой социализации.

Ключевые слова: языковая личность, Институт народов Севера, вторичная языковая социализация, коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации.

Formation of the linguistic behavior of the personality of students of the Institute of the Peoples of the North in the process of socialization

Abstract. The article analyzes the thesaurus dimension of the linguistic personality of first-year students of the Institute of the Peoples of the North (the IPN) of Herzen State Pedagogical University of Russia. The study involved a questionnaire survey that included two sets of questions: those related to the history and study areas of the IPN, and those related to the knowledge determining

the thesaurus that is necessary for a student of the IPN and is assimilated in the process of secondary language socialization.
Keywords: linguistic personality, Institute of the Peoples of the North, secondary language socialization, indigenous, small-numbered peoples of the North, Siberia and the Russian Far East.

Идея личностного подхода в описании процессов, происходящих в языке, а также многогранность понятия языковой личности позволяют достаточно широко исследовать говорящего человека с научной точки зрения.

Ю. Н. Караулов выделяет три уровня структуры языковой личности: вербально-семантический, связанный с владением естественным языком; тезаурусный (лингво-когнитивный), где «единицами являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей»; прагматический (мотивационный), включающий «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности» [Караулов, 2010, с. 5].

Данное исследование направлено на выявление некоторых особенностей тезаурусного уровня языковой личности студентов первого курса института народов Севера, а также вторичной языковой социализации.

Студенчество, как социально-психологическое объединение, давно привлекает внимание специалистов различных областей научного знания. Это поколение определит основное направление в развитии общества, исходя из своего образовательного и интеллектуального уровня, трудоспособности, социального поведения и интересов [Фомина, 2009].

Овладение языком, как коммуникативным средством, обусловливающим социальное взаимодействие в обществе, выражается в усвоении не только элементов и структуры языка, но и речевых норм данной социальной среды, стереотипов речевого поведения. Таким образом, языковая социализация подразумевает приобретение как языковой, так и коммуникативной компетенции [Василевич, 2006]. Языковая социализация является одновременно составной частью и орудием социализации личности: психическое развитие человека, усвоение норм поведения, процесс познания и социальная деятельность не возможны без языка; одновременно усвоение языка, овладение его, нормами определяется социальной средой.

Вторичная языковая социализация предполагает овладение индивидом речевыми средствами и языковыми нормами конкретной социальной среды, в которую он попадает [Беликов, 2001]. В нашем случае, средой вторичной социализации является институт народов Севера. Мы выделяем два фактора, обуславливающих существенные изменения в языковой личности студента рассматриваемого учебного подразделения. С одной стороны, это новый этап образования, который формирует качественно новые компетенции, навыки и среду, в которой функционирует и к которой адаптируется индивид. С другой стороны, это особенности конкретного учебного подразделения. институт народов Севера (далее — ИНС) Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — уникальный научно-образовательный центр коренных народов Севера. Здесь обучаются студенты из более чем 20 северных регионов России. На сегодняшний день в институте обучаются по очной (бакалавриат, специалитет, магистратура) и заочной формам более 300 студентов, в том числе представители коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Таким образом, специфику обучения в Институте народов Севера составляют целый ряд факторов, которые предъявляют условия к социализации студента, среди которых полиэтничность и многоязычная среда.

В качестве основной формы представления языкового сознания выступает лексикон, содержащий набор упорядоченных человеком знаний о мире и способности адекватного использования лексических единиц сообразно речевой ситуации. Смысловое приращение значения и переход к неязыковым знаниям осуществляется на уровне тезауруса говорящего, когда на первый план выступает интеллектуальная сфера личности, «давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания человека» [Караулов, 2010].

Изучение особенностей тезаурусного уровня, а также результатов вторичной языковой социализации оказывается возможным при рассмотрении языковой личности студентов института народов Севера в результате выявления лингвистических знаний и неязыковых сведений о среде, в которой они пребывают, закрепленных в сознании представителей исследуемой социальной группы.

Методом исследования тезаурусного уровня послужило анкетирование, в котором приняли участие 33 человека — студентов первого курса направления «Педагогическое образование» трех профилей обучения: «Этнокультурологическое образование, Историческое образование», «Образование в области родного языка и литературы коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, Образование в области русского языка и литературы« и «Этнофилологическое образование». Результаты исследования не были дифференцированы в соответствии с разными профилями обучения, изучаемым языком, родным городом и другими признаками.

Испытуемым было предложено ответить на ряд вопросов, одни из которых нацелены на знание истории и специфики учебного подразделения, в котором они обучаются, а основу других составляют совокупность сведений, которые, на наш взгляд, определяют необходимый студенту рассматриваемого учебного подразделения тезаурусный ряд, который усваивается в процессе вторичной языковой социализации.

Первыми в анкете были задания, содержащие информацию о ключевой сфере исследования института народов Севера — «Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ» (далее — КМНС). Студентам необходимо было выбрать правильное определение из предложенных, указывающее на количественные и качественные показатели, определяющие эту социальную группу. Задание правильно выполнили 23 студента. Самым распространенным ошибочным вариантом стал ответ В, который содержал сокращенное определение, но правильные количественные и качественные показатели. Это указывает на то, что студенты усвоили главный количественный показатель — менее 50 тысяч человек — для включения в статус КМНС, но не все качественные — «проживание на территориях традиционного расселения своих предков», «осознание себя самостоятельными этническими общностями».

Знание географических субъектов, в которых проживают КМНС, проверялось вторым вопросом. Студентам были предложены три списка субъектов Российской Федерации, на территории которых проживают КМНС. Два перечисления содержали субъект, в котором КМНС не проживают. Правильно выбрали вариант 26 студентов. Неправильный вариант, содержащий в качестве района проживания КМНС Краснодарский край, выбрало 7 студентов. Большая часть респондентов ответила правильно. Можно предположить, что причиной ошибки стало наличие в корректном варианте Республики Карелии, являющийся территорией проживания вепсов финно-угорской языковой группы.

В третьем вопросе студентам было предложено выбрать из трех перечислений то, в котором содержаться только виды традиционных промыслов КМНС. Традиционные промыслы являются важной частью экономики и культуры КМНС, знания о них помогут студенту понять, как важны они для существования и развития этого этноса, так как часто традиционные промыслы до сих пор являются важной частью культуры. Термины и понятия в этих областях уникальны для КМНС. Правильный ответ выбрал 31 респондент, неправильным вариантом в двух случаях был выбран второй, содержащий среди традиционных промыслов КМНС «ткацкий».

В анкету включен ряд вопросов с иллюстративным материалом, где студентам предложено назвать изображенный на рисунке предмет, или иллюстрация является вспомогательным средством для ответа к текстовому описанию. Владение лексикой, связанной с наименованием типов жилищ, а также умение опознать типы жилищ с помощью иллюстративного материала проверяется в четвертом вопросе. На рисунках изображены типичные для некоторых этносов традиционные жилища — яранга и чум. Большинство студентов опознало чум, 22 студента ответили «юрта» вместо «яранга». Единичным типом ответа стала якутская «ураса». И юрта, и яранга — переносные жилища. Имеют в плане круглую форму с конусообразным куполом, в котором находится отверстие для тяги. Юрта используется южными кочевниками: монголами,

киргизами, казахами; покрывается юрта войлоком. Яранга, которая подразумевалась нами в качестве одного из верных ответов, используется у северных народов, в том числе КМНС. Таким образом, большинство студентов правильно соотнесли изображение жилища по схожести постройки, но не по признаку принадлежности тем или иным этносам в качестве традиционного жилища.

Одним из наиболее сложных стал вопрос на соотнесение традиционного костюма, изображенного на предложенных иллюстрациях, и этноса, которому он принадлежит. Полностью правильно выполнили задание 11 студентов. Больше всего ошибок допущено в определении ненецкого и вепского традиционных костюмов. Самыми узнаваемыми стали чукотский и долганский костюмы соответственно.

Три вопроса из анкеты затрагивали тему культуры питания КМНС, традиционной еды. Студентам было предложено опознать с помощью иллюстраций строганину, юколу и морошку. С заданиями справилось большинство студентов, наименьший процент узнаваемости у вопроса с изображением юколы — всего 67 % студентов. Распространенными ошибочными ответами стали «расколотка» (что соответствует текстовой формулировке вопроса, так как является блюдом из замороженной рыбы, но не соответствует изображению) и «княженика» (является вариантом правильного ответа).

Праздники КМНС являются важной частью культуры, так как отражают ценности и ключевые позиции культуры этносов. В одном из вопросов студентам было предложено выбрать правильный вариант наименования ежегодного традиционного праздника, который проходит на Чукотке — гонки на собачьих упряжках «Надежда». Только 27 % респондентов выбрали верный вариант. Далее студентам предлагалось перечислить традиционные праздники КМНС, которые они знают. Самыми распространенными ответами стали: «День Оленевода», День Ворона, «День рыбака», «Медвежий праздник». Их мы наблюдаем в 70 % анкет.

Анкета включила блок из двух вопросов, касающихся непосредственно истории Института народов Севера и информации о нем. При выборе правильного года основания Института народов севера правильный ответ дали 54 % респондентов. Верный вариант при выборе списка языков изучаемых в Институте народов Севра дали 30 студентов, что составляет абсолютное большинство.

Завершающими в анкете даны вопросы предполагающие свободный ответ: на знание приветствий на родных языках, традиционных видов спорта. На вопросы ответили большинство студентов, количество ответов колеблется от одного до шести.

Заключительным стал вопрос: «Достаточно ли вы знаете о культуре КМНС? Хотелось бы вам узнать больше? О чем именно?». Почти 100 % студентов изъявили желание в продолжении изучения КМНС, в том числе традиционной одежды и орнаментов, культуры питания и традиционных видов спорта, взаимодействии этносов между собой, культуры и языке конкретных этносов и КМНС в целом.

Подводя итоги данного исследования, можно сказать, что анализ содержания тезаурусного уровня изучаемой языковой личности позволил нам сделать вывод о высоком уровне информированности и осведомленности студентов об изучаемом предмете. Студенты не только знакомы с базовыми понятиями, но и своими ответами доказали высокую любознательность и заинтересованность в изучении КМНС. Наше особенное внимание уделено проблемным зонам, выявленным при анкетировании — они станут отправными точками дальнейших исследований и методических разработок.

Литература

1. Беликов В. И. Социолингвистика: учебник для вузов. Москва: 2001. 315 с.
2. Василевич Е. М. (Ред.). Словарь социолингвистических терминов. Москва: 2006. 312 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Фомина Ю. С. Тезаурусный уровень языковой личности студента полиэтнического вуза // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurusnyy-uroven-yazykovoy-lichnosti-studenta-polietnicheskogo-vuza (дата обращения: 21.03.2023).

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

Alexandr A. Yakovlev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Р. В. Гайдамашко, канд. филол. наук
sashazero47@gmail.com

УДК 511.12

История изучения первого саамского словаря

Аннотация. История изучения первого саамского словаря насчитывает более 125 лет. Детально рассматривается история изучения первого саамского словаря, составленного английским мореплавателем и исследователем Арктики Стивеном Барроу в 1557 году.
Ключевые слова: саами, саамский язык, словарь, финно-угорские языки, лексикография.

The history of the study of the first Sami dictionary

Abstract. The article examines in detail the history of the study of the first Sami dictionary. The dictionary was compiled by the English navigator and Arctic explorer Stephen Barrow in 1557, and the history of its study extends over 125 years.
Keywords: Saami, Saami language, dictionary, Finno-Ugric languages, lexicography.

В изучении финно-угорских и самодийских языков в наши дни важную роль играет введение в научный оборот и изучение разнообразных письменных источников, включая первые словари, словники, глоссарии и т. п.

Объектом данного исследования является первый саамский словарь, составленный английским мореплавателем и исследователем Арктики Стивеном Барроу в 1557 году.

Стивен (Стефен) Барроу (Steven Borough, 1525–1584) — английский мореплаватель и исследователь Арктики. С 1553 по 1571 году в составе различных экспедиций совершил несколько плаваний по Северному Ледовитому океану вблизи северных российских границ. Помимо геодезических и гидрографических исследований, вел также наблюдения над жизнью и бытом коренного населения Западной Арктики [Szalóczy, 2020, p. 251].

Во время второй экспедиции 1556–1557 годов Барроу и его команда установили контакт с саамами. Барроу заинтересовался языком данного народа и начал записывать их лексику. Данный список состоит из базовой лексики, числительных, приветственных и прощальных формул, названий одежды, состояния погоды, а также названий различных предметов быта [Szalóczy, 2020, p. 255].

Словарь Барроу впервые был опубликован Ричардом Хаклитом (1552–1616), английским историком географии и издателем материалов о морских плаваниях, путешествиях и экспедициях, в работе «The principall navigations, voiages and discoveries of the English nation, made by Sea or ouer land, to the most remote and farthest distant Quarters of the earth at any time within the compasse of these 1500 yeeres» [Hakluyt, 1589].

В 1895 году Джон Аберкромби опубликовывает статью, посвященную научному осмыслению словаря Барроу. Аберкромби начинает свою статью с представления личности Стивена Барроу и рассказа о его путешествии по северу России.

Далее Аберкромби останавливается на событиях, в результате которых Барроу записал саамскую лексику. Хотя коммуникация Барроу с саамами была непродолжительной и, хотя ему приходилось сталкиваться с огромным количеством трудностей, следовательно результаты его трудов полны недочетов, Аберкромби считает, что данный словарь не лишен интереса, но отмечает, что так как фонетика и филология в целом в то время не были разработаны, Барроу не

всегда точно улавливал каждый гласный звук. Аберкромби также указывает номера словарных статей (по своей нумерации), в которых в издании Хаклита допущены опечатки.

Для того, чтобы как можно точнее установить значение символов, используемых капитаном Барроу в его списке слов, Аберкромби обратился к книге Александера Джона Эллис (у Д. Аберкромби опечатка в инициалах — R.) «On early English Pronunciation» [Ellis, 1869]. Благодаря этому сочинению Аберкромби установил, что в XVI веке некоторые гласные и дифтонги английского языка звучали так же или примерно так же, как в финском, и попытался подробно разобрать, какие звуки подразумевались под теми или иными употребляемыми Барроу графемами с учетом их позиции в слове. Также Аберкромби приводит некоторые наблюдения над показателями грамматических категорий и сравнивает эти показатели с их современным состоянием в терском саамском языке по словарным данным Арвида Генетца [Genetz, 1891], отмечая как сходства, так и значительные отличия языка словаря Барроу от современной Аберкромби тер-саамской морфологии и фонетики. Кроме прочего автор статьи рассуждает о причинах написания тех или иных сочетаний звуков, которые, судя по материалам Генетца, не могли встречаться в тер-саамском.

Аберкромби внес единственное изменение в словарь — он модернизировал написание английских слов. Современные тер-саамские и другие лексические формы саамских языков Кольского полуострова были взяты из словаря Генетца [Genetz, 1891], несколько лексем — из саамских языков Норвегии и Швеции словаря Фрииса [Friis, 1895]. При сравнении списка Барроу с соответствующими словами тер-саамского, Аберкромби приходит к выводу, что жители реки Йоканьга на рубеже XIX–XX веков не являются прямыми потомками саамов, с которыми контактировал Барроу. Последние предположительно обитали западнее или юго-западнее терских саамов конца XIX века [Abercromby, 1895, p. 1–4].

В конце своей статьи Аберкромби отдельно приводит материал словаря Барроу. Практически за каждым заголовочным словом в квадратных скобках следует транскрипция согласно интерпретации Аберкромби. Далее дается толкование, но не в оригинальном написании Барроу, а в современной орфографии. За толкованием для сопоставления приводятся лексические формы саамских языков с необходимыми комментариями Аберкромби [Abercromby, 1895, p. 5–8].

После статьи Аберкромби в том же выпуске журнала опубликован комментарий Арвида Генетца [Genetz, 1895, p. 8–10]. Прежде всего Генетц подчеркивает существенный вклад в финно-угорскую лингвистику Аберкромби, который ввел в научный оборот самый древний словарь кольских саами, подвергнув его критическому осмыслению. Генетц согласен с Аберкромби, что современные им саами, проживающие в устье реки Йоканьга, не являются прямыми потомками тех саами, с которыми капитан Барроу вступил в контакт, и указывает на то, что по фонетике материал словаря Барроу примерно одинаково отличается как от нынешнего кильдин-саамского, так и от тер-саамского. В подтверждение своих догадок Генетц приводит сравнительную таблицу с некоторыми примерами из словаря Барроу, показывающими их бóльшую близость к кильдин-саамскому языку, нежели к тер-саамскому.

Несмотря на общую положительную оценку статьи Аберкромби, Генетц позволяет себе подвергнуть сомнению отдельные выводы этой статьи, касающиеся, в частности, фонетики.

На взгляд Генетца, наиболее интересным результатом изучения лексики словаря Барроу является тот факт, что рассматриваемый язык кольских саами в течение более чем 300 лет практически не изменился.

Среди отечественных лингвистов словарь Барроу был опубликован и проанализирован А. А. Бурыкиным [Бурыкин, 2009]. Воспроизводя словарь Барроу в том виде, в каком он дан в издании «Английские путешественники...» 1937 года — саамские слова в записи латинским алфавитом, английские переводы в орфографии первоисточника — Бурыкин приводит для сравнения рядом с формами из словаря Барроу соответствующие саамские слова из русско-саамской части словаря Г. М. Керта [Керт, 1986]. Выбор словаря для сравнения обусловлен прозаической причиной — для сравнения форм Бурыкину было удобнее пользоваться русско-саамским словарем, а словарь Керта и по сей день является единственным опытом такого рода, доступным для широкой аудитории.

Следует отметить, что в отличие от предшествующих исследователей Бурыкин опирался не на первоисточник (сборник Хаклита), а на отечественный сборник про английских путешественников (то есть на интерпретацию, с допущением неточностей и ошибок).

В вводной части своей статьи Бурыкин указывает на то, что в отечественных географических трудах, приводящих информацию о данном словаре, продолжительное время повторялась ошибочная информация — словник Барроу представляет собой англо-ненецкий словарь [Бурыкин, 2009, с. 113]. Бурыкин также отмечает, что поскольку до 1970–80-х годов наука о языках народов Севера крайне редко занималась изучением старых материалов по этим языкам, первый саамский словарь до сих пор остается неизученным в полной мере среди отечественных специалистов по саамским языкам [Бурыкин, 2009, с. 115]. Бурыкин приходит к выводу, что данный словарь воспроизводит один из саамских языков с сохранением архаичных черт, которые не характерны для саамских языков в наши дни [Бурыкин, 2009, с. 118].

Интерес к словарю Барроу продолжает расти и в наши дни. Зарубежные специалисты также исследуют данный материал. В декабре 2020 года венгерская исследовательница саамских языков Б. Салоч выпускает статью в научном журнале «Folia Uralica Debreceniensia», которая посвящена анализу и осмыслению словаря Барроу [Szalóczy, 2020]. В своей работе Салоч детально рассмотрела биографию Барроу, историю создания словаря, а также подробно изучила каждую словарную статью, приводя современные эквиваленты из восточных саамских языков. В конце каждой словарной статьи исследовательница приводит значение слова на северносаамском языке, а также рассматривает этимологию, включая протосаамские формы данных слов из словаря Ю. Лехтиранта [Lehtiranta, 1989], а также данные из родственных уральских языков. При сравнительно-сопоставительном анализе Салоч использует словарь Генетца [Genetz, 1891], словарь Т. И. Итконена (скольт, кильдинский, аккала и терский) [Itkonen, 1958], словарь Р. Д. Куруч (кильдин-саамский) [Куруч, 1985], словарь П. Саммаллахти и А. Хворостухиной (кильдинский, северносаамский) [Sammallahti, Hvorostuhina, 1991], словарь Ё. Мосникова и П. Саммаллахти (скольт-саамский) [Mosnikoff — Sammallahti, 1988], словарь Ю. Лехтиранта (скольт, кильдинский и тер-саамский) [Lehtiranta, 1989].

Салоч пишет, что идентифицировать саамский язык по данным словаря Стивена Барроу достаточно сложно, так как бóльшая часть собранного материала является базовой лексикой, которая фонетически не сильно различается в саамских языках [Szalóczy, 2020, p. 275–276]. Исследовательница приходит к выводу, что саами, с которыми взаимодействовал Барроу, могли быть носителями разных диалектов [Szalóczy, 2020, p. 277].

Несмотря на наличие исследований, отсутствие согласия в выводах разных исследователей говорит о том, что все еще требуется детальный сопоставительный анализ словаря Барроу.

Литература

1. Бурыкин А. А. Саамско-английский словарь Стефена Барроу 1557 г. // Вопросы уралистики 2009. Научный альманах. — СПб.: Наука, 2009. — С. 111–119.
2. Керт Г. М. Словарь саамско-русский и русско-саамский: ок. 4000 слов: пособие для учащихся нач. шк. — Ленинград: Просвещение: Ленингр. отд-ние, 1986. — 244 с.
3. Саамско-русский словарь: 8000 слов / [Н. Е. Афанасьева, Р. Д. Куруч, Е. И. Мечкина и др.]; Под ред. Р. Д. Куруч. — М.: Рус. яз., 1985. — 567 с.
4. Abercromby J. The earliest list of Russian Lapp words // Journal de la Société Finno-Ougrienne. — 1895. — 13/2. — P. 1–8.
5. Friis J. A. Ordbog over det lappiske sprog: med latinsk og norsk forklaring: samt en oversigt over sprogets grammatik. — Christiania: I kommission hos Jacob Dybwad, 1887. — LXII + 868 + 6 p.
6. Kuollan Lapin murteiden sanakirja ynnä kielennäytteitä = Wörterbuch der Kola-Lappischen Dialekte nebst Sprachproben / Toimittanut Arvid Genetz. — Helsingfors, 1891. — [4], XLVIII, 292 s. — (Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk; häft 50.)
7. Genetz A. Bemerkungen zum Obigen. // Journal de la Société Finno-Ougrienne. — 1895. — 13/2. — P. 8–10.
8. Hakluyt R. The principal navigations, voyages, traffiques and discoveries of the English nation, made by sea or over-land, to the remote and farthest distant quarters of the earth, at any time within the compasse

of these 1600. yeres: Davided into three severall volumes, according to the positions of the regions, whereunto they were directed [...]. — London, 1599–1600.
9. Koltan- ja kuolanlapin sanakirja = Wörterbuch des Kolta- und Kolalappischen / Toivo Immanuel Itkonen. — Helsinki: Suomalais-Ugrilainen seura, 1958. — (Lexica Societatis Fenno-Ugricae XV.) — 1: 15,1: 1958. — XLIV, 803 с.: карт. — 2: 15,2: 1958. — [2], 804–1236 с.: карт.
10. Lehtiranta J. Yhteissaamelainen sanasto / Juhani Lehtiranta. — Helsinki: Suomalais-Ugrilainen seura, 1989. — 180 s. — (Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 200.)
11. Mosnikoff J., Sammallahti P. U′cc sää′m–lää′dd sää′nnǩeârjaž. Pieni koltansaame–suomi sanakirja. — Vantaa: Jorgaleaddji Oy, 1988. — 151 s.
12. -Szalóczy B. Egy korai számi nyelvemlék: Stephen Borrough szójegyzéke // Folia Uralica Debreceniensia — 2020. — 27. — P. 249–282.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УГОЛОВНОГО ПРАВА И КРИМИНОЛОГИИ

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

Закиржанова Милана Ильдаровна
Московский информационно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт
Москва, Россия

Diana A. Kondrashkina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia

Milana I. Zakirzhanova
Moscow Information Technology University — Moscow Architectural-Construction Institute
Moscow, Russia
Научный руководитель: И. В. Морозова
d.9228466470@gmail.com, zakirzhanovam@mail.ru

УДК 343.9

Архитектурно-пространственная среда как физическая причина и фактор преступности

Аннотация. Рассмотрены вопросы, касающиеся визуального восприятия людьми элементов архитектурного проектирования и влияния территориальных особенностей на совершение преступлений. Проанализирована взаимосвязь между архитектурно-строительной и инфраструктурной средой и эмоциональным состоянием человека, а также предложены архитектурные решения, способствующие улучшению криминогенной ситуации.

Ключевые слова: криминология, архитектура, урбанистика, преступность, архитектура преступности, криминологическая ситуация.

Architectural and spatial environment as a physical cause and factor of crime

Abstract. The article considers the issues related to the visual perception of architectural design elements and the influence of territorial features on the commission of crimes. The authors analyze the relationship between the architectural, construction and infrastructural environment and the emotional state of a person, and suggest architectural solutions that contribute to improving the criminogenic situation.

Keywords: criminology, architecture, urban studies, crime, architecture of crime, criminological situation.

Под причинами преступности принято понимать те социально-психологические факторы, которые опосредуют и предопределяют совершение преступлений. В последние десятилетия криминологами активно проводились исследования, в которых архитектурные и территориаль-

ные особенности рассматриваются в качестве одного из факторов, влияющих на совершение преступлений. Архитектурная криминология является одним из направлений в современной криминологии и исследует воздействие архитектурных деталей и средств композиции, усиливающих ее эмоциональную выразительность, градостроительных составляющих, планировочных решений квартир, ориентации жилых комнат и норм инсоляции в помещениях, архитектурных характеристик застройки и прилегающих территорий на психологическое состояние человека и совершение им преступлений. При этом важно отметить, что архитектурно-пространственная среда выступает как одна из многих причин преступности, а не единственная в своём проявлении.

Английским учёным Л. Дэвисом были отмечены аспекты архитектурно-строительной и инфраструктурной среды, оказывающие криминогенное воздействие на человека. Качественная инсоляция территорий застройки, общественных мест, отсутствие недоступных для обозрения зон или их минимизация, планировка придомовых территорий с общими зонами, используемыми жителями для наблюдения за территорией позволят снизить количество преступлений, поскольку потенциальный преступник будет осознавать риск оказаться пойманным. Наличие шлагбаумов, турникетов, постов охраны, чётко обозначающих границы территориальных зон, способны существенным образом снизить возможность попадания посторонних на закрытую территорию. Так как немалое число нападений на жильцов многоэтажных домов совершается на лестничных клетках и в лифтах, створки лифтов следует изготавливать из прозрачных материалов: прочного стекла или пластмассы, а также повсеместно устанавливать камеры видеонаблюдения у подъездов, в парадных, на лестничных клетках и в кабинах лифтов [Корсаков К. В., 2022, с. 48–59]. Ухоженность, презентабельный вид архитектурных объектов и сооружений, а также чистота и привлекательность улиц являются невербальным сигналом о наличии контроля за территорией, в то время как разруха и беспорядок способны существенным образом увеличить количество совершаемых на конкретной территории преступлений и правонарушений [Davies L., 2004, p. 104].

Перечисленные качества архитектурной среды также были отмечены американскими социологами Джеймсом Уилсоном и Джорджем Келлингом, авторами теории разбитых окон, которая доказала, что если не заменить в доме одно разбитое стекло, то вскоре в этом доме не останется ни одного целого окна, а затем начнётся мародёрство и резкое ухудшение общей криминогенной обстановки в районе [James W. Q., Kelling G. L.]. В соответствии с теорией разбитых окон обратное воздействие способно прекратить анархию, исключить ощущение вседозволенности и абсолютной безнаказанности и дать обществу верный массовый сигнал, так как внешние считывающие маркеры толкают людей на совершение асоциальных поступков. Теория разбитых окон находит отражение во множестве городских сообществ по улучшению и контролю использования городской среды и ее территорий и может быть применима к различным объектам социальной инфраструктуры. В качестве примера элементов окружающей архитектуры, которые могут сдерживать потенциальных преступников, можно рассмотреть входную зону современного бизнес-центра. В большинстве современных зданий данного типа можно наблюдать типовой набор считывающих элементов архитектурно-градостроительного облика: большие окна в пол зон лобби и офисов, способствующие наблюдению за происходящими на улице действиями, хорошо освещенные входы с читабельными адресами, часто расставленные осветительные приборы, сводящие к минимуму мало освещенные участки, позволяющие оставить без внимания совершение общественно опасных деяний.

Психологами также была доказана взаимосвязь между этажностью зданий и эмоциональным состоянием человека: так, например, установлено, что зачастую проживание в районе с высотными домами способно вызвать депрессию у граждан [Эллард К., 2022, с. 50–56]. Высокие жилые дома с открытой прилегающей территорией, чаще становятся местами совершения преступлений в отличие от малоэтажных зданий с огражденной территорией, которых преступники стараются избегать ввиду предположений о существующих взаимоотношениях между соседями, вероятно, знающими друг друга. В высотных жилых постройках индивиды зачастую забывают о своих гражданских обязанностях ввиду существующего отношения анонимности

между гражданами [Шнайдер Г. И., 1998, с. 218]. Таким образом, не только человеческое желание, но и возможность быть ответственным за соблюдение порядка ограничивается площадью их квартиры, в отличие от малоэтажных домов. Общество посредством самостоятельного формирования ключевых правил, норм и ценностей поведения, а также их транслирования путём привлечения социальных институтов стремится к поддержанию общественного порядка с целью самосохранения.

Оскар Ньюмен, градостроитель и архитектор, в своих работах также предлагал ряд принципов проектирования, способствующих снижению уровня преступности, для создания защищающего пространства. Например, направление конкретным группам жителей определенных пространств с целью контроля, а также организация пространств образом, позволяющим отражать зоны влияния конкретных обитателей; размещение пространств таким образом, которое позволило бы жителям естественным образом наблюдать за внешними территориями и внутренними коммунальными зонами; расположение жилых комплексов в непосредственной близости к улицам и другим частям города с целью расширения влияния жилой среды на городские участки и публичные пространства; распространение на все жилые территории архитектурных форм, исключающих возможность «клеймения» конкретных групп жителей [Newman O., 1976, p. 86–92].

Безусловно, внешний вид конкретного пространства, этажность и ограждённость жилых построек, степень их ухоженности и озеленения формируют определенное представление не только о территории, но и о её жителях, в том числе об их социальном статусе, материальном положении, а также о возможных установленных контактах и взаимоотношениях. Ввиду этого имеет место необходимость проектирования архитектурной среды таким образом, который позволял бы жителям определенного комплекса не только осознавать границы своей гражданской ответственности, но и своевременно идентифицировать потенциального преступника или его возможную жертву. Для формирования наиболее защищённого пространства необходимо размещение источников света, позволяющих осветить максимальную площадь в тёмное время суток, уменьшение количества сквозных проходов и проездов, позволяющих преступнику остаться незамеченным и скрыться, изменение характера жилых районов посредством разделения их на локальные участки для возможности формирования контроля жителями микрозон, имеющих чётко считываемые границы, определение в качестве приоритетного направления строительство малоэтажных зданий для возможности установления социального контроля и естественного определения посторонних в полупубличном пространстве. Следование принципам градостроения и проектирования, изложенным выше, способно улучшить общую криминогенную обстановку и, в конечном итоге, создать защищающее пространство.

Литература

1. Амин Э., Трифт Н. Города: переосмысляя городское / пер. с англ. В. Николаева. — Нижний Новгород: Красная ласточка, 2017. 224 с.
2. Корсаков К. В. Криминологическое исследование архитектурно-строительной и инфраструктурной среды современных городов (ориентиры, цели, зарубежный опыт и результаты) / К. В. Корсаков // Lex Russica (Русский закон). — 2022. — Т. 75, № 1(182). — С. 48–59.
3. Шнайдер Г. И. Криминология. Walter de Gruyter. — Берлин. 1998. 504 с.
4. Эллард К. Среда обитания: Как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие / Колин Эллард ; пер. с англ. — 3-е изд. — Москва: Альпина Паблишер, 2022. — 288 с.
5. Davies L. Safer Places: Planning System and Crime Prevention. — London, 2004. 109 p.
6. James W. Q., Kelling G. L. Broken Windows: The police and neighborhood safety // The Atlantic, retrieved 2007–09–03. URL: http://www.manhattan-institute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf
7. Newman O. Design guidelines for creating defensible space / O. Newman. — Washington, D. C.: National Institute of Law Enforcement and Criminal Justice, 1976. — 356 p.

Котова Ульяна Максимовна
Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Ulyana M. Kotova
St. Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. А. Ефремова, д-р юрид. наук
Kotova454@yandex.ru

УДК 343.225.4

Проблема квалификации преступлений, совершённых с использованием гипноза

Аннотация. Даны определения криминального гипноза и криминального гипнотизёра. На примере телефонного мошенничества продемонстрированно то, как преступники вводят людей в состояние повышенной внушаемости. Выявлены основные проблемы квалификации преступлений, совершенных с использованием гипноза.
Ключевые слова: психология, гипноз, мошенничество, проблемы квалификации.

The problem of classification of crimes committed using hypnosis

Abstract. The article defines the concepts of criminal hypnosis and criminal hypnotist. The author uses the example of telephone fraud to demonstrate how criminals introduce people into the state of increased suggestibility. The article identifies the main problems of classification of crimes committed using hypnosis.
Keywords: psychology, hypnosis, fraud, classification problems.

Гипноз — это уникальное явление, которое привлекает к себе особое внимание и окружено не только ореолом таинственности, но и многочисленными предрассудками. Своим происхождением слово «гипноз» обязано древнегреческому богу Гипносу, который был богом сна, сыном Ночи, братом Танатоса — бога смерти. Почему в название гипноза легло имя бога Гипноса утверждать достаточно сложно, но по приданию Гипнос испытывал сочувствие по отношению к смертным людям, попавшим в ад, и что бы облегчить страдания усыплял грешников [Мадлаева, 2015, с. 372].

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время при совершении преступлений преступниками активно используются методы гипноза и нейролингвистического программирования [ТАСС].

В рамках данного исследования под криминальным гипнозом мы понимаем изменённое состояние сознания человека, которое возникло в следствие целенаправленного воздействия на его психику, сопровождалось гипнотическими феноменами и применялось с целью совершения преступного деяния. Криминальный гипнотизёр — это лицо, применившие гипноз в отношении другого лица, с целью совершения преступления в отношении последнего, либо с целью принуждения лица к совершению преступления в отношении третьего лица. Стоит также отметить, что гипноз — это инструмент, используемый для влияния на сознание человека; метод передачи идей, который существенно облегчает их передачу и восприятие.

Ввести человека в состояние повышенной внушаемости можно не только с помощью демонстрирования ему мерно раскачивающегося маятника, но и с помощью психологических техник и использования механизма внушения. Для раскрытия темы исследования рассмотрим достаточно новый вид мошенничества — телефонное. Согласно отчёту МВД России о состоянии преступности в Российской Федерации за январь-декабрь 2022 года в структуре преступности

мошенничество занимает 17,4 %. Более распространённым преступлением является только кража, она занимает 35,5 % [МВД].

Телефонные мошенники порой настолько умело управляют человеческим сознанием, что люди добровольно отдают им сотни тысяч рублей. В основе действий мошенников лежит механизм внушения, который характеризуется некритическим восприятием человеком убеждений и установок, что позволяет включить в его сознание чужие мысли, идеи, установки, эмоции, чувства во время общения. Чтобы внушение достигло результата необходимо особым образом влиять на подсознание человека. Для этого различными способами отключаются сознательные процессы, отвечающие за критическое осмысление информации и логический анализ полученных данных. В то же время эмоциональный компонент личности человека наоборот становится активно задействованным в процессе внушения, например, благодаря рассказам сведений, волнующих человека (угроза банковскому счёту или здоровью близкого). Подсознание человека в таком состоянии воспринимает за истину любую команду, которая повторена много раз в убедительной форме, и благодаря этому в течение определённого промежутка времени наступает изменение в состоянии и поведении человека в соответствии с полученными командами.

Основная проблема квалификации преступлений, совершенных с использованием гипноза и нейролингвистических техник заключается в том, что по данным, полученным с помощью анкетирования, проведённым Л. В. Седых, 63 % сотрудников следственных подразделений органов внутренних дел убеждены в псевдонаучности гипноза [Седых, 2012, с. 4]. Следовательно, данные сотрудники при проведении следственных действий, с большой долей вероятности не будут брать во внимание то, что лицо находилось в состоянии психологического принуждения и не могло в здраво оценивать свои действия. Это может привести как к осуждению невиновных, так и к отсутствию санкций к лицам, совершившим преступление с использованием гипноза.

Так же в качестве проблемы можно выделить отсутствие в законодательстве Российской Федерации норм, регулирующих использование гипнотических и нейролингвистических техник. В российском законодательстве нет официально-признанного определения ни гипноза, ни нейролингвистических техник, из-за этого сложно сказать применялся гипноз или нет с юридической точки зрения.

С учётом роста числа преступлений, совершаемых с применением различных средств психологического воздействия, необходимо уделить больше внимание вопросам психологического просвещения населения. Психологическое просвещение может заключаться в проведении специализированных тренингов на базе учебных заведений, посвященных вопросам психологической защиты, в информировании граждан об алгоритмах действий в случае попадания в преступную деятельность, в повышении общей психологической культуры общества и конкретных граждан.

Литература

1. В МВД сообщили о применении телефонными мошенниками гипноза и НЛП к жертвам // ТАСС. 2022, 20 июля. URL: https://tass.ru/obschestvo/15264513
2. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь — декабрь 2022 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации. URL: https://мвд.рф/reports/item/35396677/ (дата обращения: 19.03.2023).
3. Мадлаева Ф. В. Гипноз как способ совершения преступления // Молодой учёный. 2015. № 20 (100). С. 372–374.
4. Седых Л. В. Преступления, совершаемые с применением гипноза: особенности квалификации и предупреждения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Ставропольский государственный университет, Саратов, 2012.

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

Mariya A. Maresina
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. У. Дикаев, д-р юрид. наук
Ilyenkovam@gmail.com

УДК 343.9

Некоторые проблемы уголовной ответственности адвоката

Аннотация. Рассматриваются некоторые проблемы уголовной ответственности адвоката. Основное внимание акцентируется на криминологическом анализе преступлений, совершаемых адвокатами: приводится их характеристика, сравниваются основные показатели данного вида преступности. Выделены и описаны ключевые особенности адвоката-преступника, составлен его криминологический портрет. Сделан вывод о том, что в настоящее время сформировалась устойчивая тенденция к росту такой преступности. Отмечено неблагоприятное влияние подобных преступлений на авторитет адвокатского сообщества и его представителей. Приведена идея изучения преступности и предупреждения преступлений, совершаемых адвокатами, через призму личностных характеристик.
Ключевые слова: криминология, адвокат, уголовная ответственность.

Selected issues in criminal liability of advocates

Abstract. The article is devoted to selected issues of criminal liability of advocates. The author focuses on the criminological analysis of crimes committed by advocates, provides a description of such crimes, and compares their main indicators. The author identifies and describes the key characteristics of an advocate committing a crime and forms such an advocate's criminological portrait. It is concluded that there is currently a steady trend toward an increase in crimes committed by advocates. The author notes the negative impact of such crimes on the credibility of the advocates both as a community and as individual professionals. The author proposes an idea for studying and preventing crimes committed by advocates through the prism of personal characteristics.
Keywords: criminology, advocate, criminal liability.

Адвокатура является институтом гражданского общества, на который возложена важнейшая функция обеспечения защиты прав и законных интересов физических и юридических лиц. При этом процесс осуществления такой деятельности не всегда можно назвать благоприятным и полезным, что обусловливается характером средств и способов реализации профессиональных полномочий, выбираемых каждым адвокатом. Как и в любой другой профессиональной среде, в адвокатуру приходят индивиды, готовые нарушить закон и этические нормы, ради сиюминутных интересов и легкой наживы [Гармаев, 2005, с. 7]. Учитывая данные, отражающие количество адвокатов, осужденных за совершение преступления, которые были получены в результате анализа материалов уголовных дел, информации, предоставляемой ФПА РФ и региональными АП, а также публикаций в СМИ, становится видно, что далеко не все адвокаты идут по пути законности и правомерности.

В настоящее время удельный вес преступлений, совершаемых адвокатами при реализации профессиональных полномочий, остается достаточно небольшим. В 2022 г. преступления, совершаемые адвокатами, в структуре общей преступности на территории Российской Федерации составили всего — 0,0030 %; В 2018 г. — 0,0026 %; в 2015 г. — 0,0013 %; в 2013 г. — 0,0019 %. Статистические сведения Минюста России о числе адвокатов, статус которых прекращен в связи с осуждением, указывают на то, что в 2003 г. данный показатель был значительно ниже — 0,000012 %. Соответственно, начиная с момента основания и развития ФПА РФ наметилось и увеличение числа преступлений, совершаемых адвокатами.

Так, по сравнению с 2013 г., число преступлений, совершаемых адвокатами, возросло на 40,4 % Сравнивая показатели 2022 г. и 2003 г. можно заключить, что рост анализируемых преступлений произошел почти в 4 раза.

Видится, что подобное явление, прежде всего, обусловливается ростом и развитием адвокатской корпорации, некоторыми социальными и экономическими факторами.

Вместе с тем, необходимо учитывать, что указанные статистические данные и показатели в точности не обладают полнотой и информативностью ввиду высокого уровня латентности преступлений, совершаемых адвокатами: исследование судебной и следственной практики свидетельствует о том, что зачастую подобные деяния длительное время остаются неизвестными как правоохранительным органам, так и АП, члены которых участвуют в их совершении.

Говоря о географии и территориальной распространенности адвокатских преступлений, следует отметить, что деяния подобного рода чаще всего совершаются в регионах с наиболее высоким уровнем преступности, а также масштабом и развитостью адвокатских палат: Москва, Московская область, Санкт-Петербург, Краснодарский край, Челябинская область, Ростовская область и другие.

Изучение материалов уголовных дел в отношении адвокатов (на период с 2021 по 2022 г.) позволило определить их структуру. Основная доля преступлений, совершаемых адвокатами, приходится на деяния, признаки которых предусмотрены различными частыми ст. 159 УК РФ (Мошенничество) (74,7 %). Примечательным является тот факт, что в ряде регионов число адвокатов, признанных виновными в совершении мошенничества, составляет 100 % от числа всех осужденных адвокатов. Следующими по распространенности являются преступления, признаки которых содержатся в ст. 291 УК РФ (Дача взятки) (8,4 %) и ст. 291.1. УК РФ (Посредничество во взяточничестве) (11,8 %). Третье место занимают деяния, связанные с наркотическими средствами и психотропными веществами (ст. ст. 228, 228.1 УК РФ) (4,3 %). Реже всего адвокаты осуждаются за преступления против правосудия (по ст. 294, ст. 303, ст. 307, ст. 309, ст. 310 УК РФ) — такие случаи составляют не более 2 %.

Рассматривая данную статистику, необходимо учитывать, что совершение приведенных преступлений не всегда связано с реализацией адвокатом своих профессиональных полномочий. Например, такие деяния, как мошенничество; незаконное приобретение, хранение, перевозка наркотических средств; некоторые другие составы преступлений совершаются адвокатами и вне профессиональной деятельности, несмотря на свой специфический характер. И только некоторые составы преступлений, всегда сопряжены исключительно с реализацией адвокатами своих профессиональных полномочий (в частности, фальсификация доказательств по уголовному делу защитником).

В целом, преступления, совершаемые адвокатами при осуществлении своих профессиональных полномочий, на сегодняшний день представляют значительную опасность. Общественная опасность таких деяний отражается не только в количественных и качественных показателях, но и в многообразии социальных ценностей, которым причиняется вред или создается угроза его причинения, в результате преступной деятельности адвоката, обусловленной реализацией его профессиональных полномочий.

Поскольку в российском государстве адвокат наделен полномочиями не только представлять интересы своего доверителя в гражданско-правовых отношениях, но и может выполнять функции защитника в уголовном судопроизводстве, степень общественной опасности совершенных им преступлений может значительно превышать опасность других деяний, субъектами которых являются иные лица. Угроза преступной деятельности такого адвоката, сопряженная с реализацией его профессиональных обязанностей, в первую очередь, объясняется тем, что для некоторых категорий уголовных дел, уголовно-процессуальным законодательством предусмотрено обязательное участие адвоката-защитника. Например, в 2020 году в Российской Федерации количество лиц, в отношении которых был применен особый порядок судебного разбирательства при согласии обвиняемого с предъявленным ему обвинением, предусматривающий обязательное участие защитника, составило 330 065 человек. Аналогичное положение УПК предусмотрено в отношении несовершеннолетних, подозреваемых, обвиняемых в совершении преступления.

Характеристика преступных проявлений в адвокатской деятельности не ограничивается приведенными выше деяниями. Так, в современном российском обществе при оказании юридической помощи процветают услуги так называемых «решальщиков». Кроме них, можно встретить такие неформальные противозаконные адвокатские услуги, как организация и содержание наркопритонов, притонов для занятия проституцией. Наряду с этим, исследования, посвященные изучению экономической преступности, свидетельствуют о нередком участии адвокатов в таких видах криминальной деятельности, как рейдерство, криминальное банкротство, корпоративный шантаж, корпоративное мошенничество и иные деяния [Федоров, 2010, с. 163]. Несмотря на то, что такие явления чаще всего носят скрытный характер, в настоящее время именно они занимают значительную долю на рынке криминальных услуг. Являясь неотъемлемым компонентом организованной, экономической, коррупционной преступности, такие услуги оказывают большое влияние на формирование и развитие преступлений, совершаемых адвокатами.

Затрагивая социально-демографические признаки рассматриваемого вида преступности, видится важным сформировать портрет адвоката-преступника, выделить основные свойства его личности. В науке давно укрепилась мысль о том, что изучение преступности через призму личностных характеристик преступника позволяет разработать предупредительные меры, оказывая влияние не только на внешнюю среду, но и на личность, а также создавая наиболее благоприятные варианты взаимодействия личности и среды [Долгова, 1973, с. 82]. В полной мере эта идея относится и к адвокатским преступлениям.

Помимо очевидных свойств (наличие у таких преступников высшего юридического образования, их профессиональная принадлежность и т. д.) можно отметить, что превалирующий объем общественно опасных деяний совершается адвокатами мужского пола. В целом, анализ уголовных дел показал, что соотношение мужчин и женщин среди адвокатов-преступников составляет около 73 % и 27 % соответственно. Такое соотношение коррелирует с составом адвокатского сообщества (около 60 % мужчин и 40 % женщин).

Средний возраст адвокатов, которые наиболее часто совершают преступления составляет 35–40 лет (44 % от числа всех адвокатов, признанных виновными в совершении преступления). Несущественно от них отстает группа адвокатов в возрасте 40–45 лет (27 %). Оставшиеся возрастные группы адвокатов (младше 35 лет и старше 45 лет) совершают преступления относительно в равном процентом соотношении (15 % и 14 % соответственно).

Подобным обстоятельствам можно найти следующее объяснение. Адвокаты первой возрастной группы (до 35 лет) совершают преступления реже, поскольку у них еще не приобретен достаточный объем профессиональных навыков и опыта, в том числе негативных. Кроме того, у этой категории чаще наблюдается наименьший уровень деформации правосознания, негативного отношения к закону, профессии, к своим доверителям, обществу и государству в целом.

Адвокаты наиболее старшей группы (от 45 лет) совершают преступления нечасто, напротив, в силу внушительного опыта, квалифицированности, профессионализма, повышенного уровня ответственности. Для них первостепенное значение имеют сформировавшиеся репутация и имидж, так называемое «имя», придающее его обладателю определенный авторитет в кругу коллег и клиентов.

Приведенные характеристики и свойства личности преступника имеют большое значение для разрешения круга проблем, обусловленных как конкретными преступными деяниями или случаями становления лица на преступный путь, так и общими вопросами противодействия преступности и предупреждения преступлений [Сахаров, 1984, с. 39].

Литература

1. Гармаев Ю. П. Незаконная деятельность адвокатов в уголовном судопроизводстве. Иркутск: ИПКПР ГП РФ, 2005. 390 с.
2. Долгова А. И. Изучение личности преступника // Советское государство и право. 1978. № 6. С. 79–84.
3. Сахаров А. Б. Учение о личности преступника и его значение в профилактической деятельности органов внутренних дел: лекция. Москва: МВШМ МВД СССР, 1984. 43 с.
4. Федоров А. Ю. Рейдерство и корпоративный шантаж (организационно-правовые меры противодействия): монография. Москва: Волтерс Клувер, 2010. 480 с.

Сапрыкина Яна Алексеевна
Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации
Санкт-Петербург, Россия

Yana A. Saprykina
St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Ф. Ю. Васильев, канд. юрид. наук
Saprykina.aa@yandex.ru

УДК 343.1

Проблемы реализации принципа разумного срока уголовного судопроизводства

Аннотация. Рассматриваются основные проблемы реализации принципа уголовного судопроизводства. Обращено внимание на законодательную неопределённость правовой категории «разумного срока». Выделены основные качественные и количественные причины, способствующие затягиванию уголовного процесса.
Ключевые слова: принцип уголовного судопроизводства, разумный срок, процессуальный срок, правоприменитель, юридическая неопределённость.

The principle of reasonable time in criminal proceedings: Problems of implementation

Abstract. The article focuses on the main problems of implementing the principle of reasonable time in criminal proceedings. The author draws attention to the fact that the concept of 'reasonable time' is not defined in legislation. The author highlights the main qualitative and quantitative reasons contributing to delays in criminal proceedings.
Keywords: criminal proceedings, reasonable time, procedural time limit, court, legal uncertainty.

В системе уголовного судопроизводства России достаточно остро стоит вопрос своевременного отправления правосудия. Законодательно установленным гарантом соблюдения процессуальных сроков является статья 6.1 Уголовно-процессуального кодекса России (далее УПК РФ). Включение нормы о разумном сроке уголовного судопроизводства в систему принципов является закономерным результатом направленности отечественной уголовно-процессуальной политики на международный стандарт в сфере обеспечения прав человека.

Однако, анализ статистики показывает, что санкционирование рассматриваемого принципа в главном источнике отечественного уголовного судопроизводства не позволяет снизить количество нарушений, допускаемых органами, осуществляющих процесс расследования. В качестве детерминанты нарушения сроков производства выступает юридическая неопределенность правовой категории «разумный срок», имеющей оценочный характер в уголовном процессе. Законодателем не был предусмотрен эффективный механизм правоприменения статьи 6.1 УПК РФ[1]. После сформулированного общего посыла, в соответствии с которым процесс по уголовному делу осуществляется в некоторый «разумный срок», в следующей же части ст. 6.1 УПК РФ указывается, что судопроизводство допускает продление сроков, но тут же обращается внимание, что уголовное преследование, назначение наказания и прекращение уголовного дела должно осуществляться в разумный срок (ч. 2 ст. 61 УПК). Правовая неточность обуславливает появление множество вопросов как у правоприменителей, так и иных участников уголовного процесса.

Справедливо, что от степени развития юридической терминологии любой отрасли права зависит эффективность и точность действия норм, составляющих эту отрасль. Законодательное закрепление сущности принципов уголовного процесса обуславливается важностью правовых категорий, определяющих содержание судопроизводства.

В ч. 4 ст. 6.1 УПК РФ указано, что «обстоятельства, связанные с организацией работы органов дознания, следствия, прокуратуры и суда ... не могут приниматься во внимание в качестве

оснований для превышения разумных сроков осуществления уголовного судопроизводства» [4]. Следовательно, служебные проблемы правоохранительных органов не должны затрагивать интересы граждан. Однако, не стоит быть категоричным в отношении реалий их работы, поскольку не все обстоятельства, которые не позволяют максимально быстро завершить судопроизводство, зависят от работы судов и сотрудников правоохранительных органов. Неравномерное распределение дел между следователями, дознавателями или судьями, а также нехватка кадров не зависят от воли и способностей отдельных сотрудников.

Фактором, затрудняющим рассмотрение дела в установленные процессуальные сроки, является необходимость привлечения переводчика, например, в случае, когда в уголовном процессе участвуют иностранные граждане. Применение норм права иностранного государства требует координации и взаимодействия со специалистами в соответствующей сфере.

Дополнительные временные затраты могут быть обусловлены количеством лиц, участвующих в производстве по делу (потерпевшие и их представители, подозреваемые, обвиняемые и т. д.); совокупностью инкриминируемых преступлений; объемом обязательных для проведения судебных экспертиз, их сложностью и длительностью [1].

Помимо «количественных» причин увеличения срока судопроизводства можно выделить «качественные», такие как сложность расследуемого уголовного дела. Под данной категорией понимается степень устойчивости преступного сообщества, характер оказываемого противодействия расследованию дела, количество преступных эпизодов. К качественным причинам следует относить достаточность и своевременность процессуальных действий, предпринимаемых стороной обвинения.

Затягивание процесса расследования может быть вызвано правовой и фактической сложностью дела. К первому следует относить проблемы квалификации противоправного деяния, разграничения смежных составов преступлений, установления причастности лица к общественно опасному деянию для исключения необоснованного предъявления обвинения, длительного подбора криминалистически верной методики расследования преступления. Фактическая сложность дела предполагает неполноту и несвоевременность следственных действий, отсутствие или недостаточный прокурорский контроль проведения предварительного расследования, неэффективная деятельность суда, как при реализации судебного контроля, так и в ходе судебного разбирательства.

Не исключены ситуации, когда нарушение разумного срока происходит по вине суда: например, необоснованное отложение судебного разбирательства без указания мотивов, чрезмерное завышение сроков отложения, несвоевременная регистрация уголовного дела, несоблюдение срока отправления материалов в суды кассационной или апелляционной инстанции, непринятие судьей мер, направленных на прекращение действий участников уголовного процесса, способствующих увеличению процессуальной волокиты, и недопущения их процессуальной недобросовестности.

Одним из инструментов обеспечения разумного срока уголовного судопроизводства являются процессуальные сроки. Тем не менее, в силу возникновения объективных и субъективных обстоятельств не всегда удается предупредить «затягивание» производства по делу. Далеко не все субъекты представляются сознательными участниками уголовно-процессуальных отношений: попытки скрыться от следствия и суда, фальсификация доказательств или препятствование их сбору, а также другие активные действия лиц мешают нормальному расследованию. Следовательно, процессуальные сроки не могут быть безусловной гарантией обеспечения разумности срока уголовного производства. Расследование каждого конкретного уголовного дела требует от правоприменителя самостоятельного, в пределах процессуальных сроков, установленных законодателем, использования определенных процессуальных средств. К. В. Волынец было верно подчеркнуто, что «...в процессуальных сроках выражается разумность законодателя, а в сроках, определяемых правоприменителем — его собственная разумность. И если она имела место, то такой срок, соответственно, следует признать разумным» [3]. Следует отметить, что не всегда соблюденные при расследовании дела процессуальные сроки можно считать разумными, как и выход за рамки установленного временного периода не является показателем неэффективности деятельности стороны обвинения и судебных органов. Разумный срок обеспе-

чивает полное и своевременное рассмотрение уголовного дела, он не должен быть самоцелью процесса. Стремясь к соблюдению требований ст. 6.1 УПК РФ, стороной обвинения могут предприниматься действия ускоряющие процесс производства, однако отрицательно влияющих на качество производства по делу. В таком случае, нормативно-правовое регулирование принципа разумного срока должно обеспечивать не только количественный критерий, но и качественный; допускать возможность возникновения обстоятельств, осложняющих расследование по делу. Следовательно, понятие «разумный срок» требует детализации на законодательном уровне.

Литература

1. Аширбекова М. Т. О существе понятия разумного срока уголовного судопроизводства // Теория и практика общественного развития. 2022. № 5. С. 52.
2. Панькина И. Ю., Сенатор В. Д. Проблема реализация принципа разумного срока уголовного судопроизводств // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. 2021. Т. 7 (73). № 4. С. 114.
3. Полухин В. М. Понятие и признаки процессуальных средств, используемых в ходе деятельности, обеспечивающей разумный срок уголовного процесса // Теория и практика общественного развития. 2022. № 3. С. 117.
4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 года № 174-ФЗ (с изменениями и дополнениями от 17 февраля 2023) — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481 (дата обращения: 01.03.2023.).

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

Diana A. Chistyakova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. В. Лукьянов, канд. юрид. наук
chistyakovadi@yandex.ru

УДК 343.9

Криминальные фантазии в структуре механизма индивидуального преступного поведения

Аннотация. Рассматриваются типы криминальных фантазий, влияние на них личностных черт преступника и особенности их реализации у разных категорий людей. Значительное внимание также уделяется развитию данных фантазий во времени, в том числе постепенной эскалации жестокости мысленных образов у людей, совершающих насильственные преступления.

Ключевые слова: криминология, личность преступника, преступное поведение, криминальные фантазии.

Criminal fantasies in the structure of individual criminal behavior

Abstract. The article deals with the types of criminal fantasies and the influence of the criminal's personality traits on such fantasies. The author also considers the specific features of implementation of criminal fantasies in different types of people. Considerable attention is paid to the development of the fantasies over time, including the gradual escalation of the cruelty of mental images in people who commit violent crimes.

Keywords: criminology, offender identity, criminal behavior, criminal fantasies.

Механизм индивидуального преступного поведения отражает взаимосвязь внешних объективных признаков состава преступления и внутренних субъективных особенностей криминогенной личности, которые в совокупности выступают детерминантами совершения преступления.

Одним из ключевых моментов, который значительно повышает мотивацию совершения преступления является этап прогнозирования возможного результата и общей антиципации [Жмуров, 2010, с. 20–23]. Как правило, будущие преступники начинают предвосхищать успешное совершение правонарушения и получение желаемых благ, отодвигая на второй план фантазии о возможных негативных последствиях.

В связи с этим можно выделить особую роль воображения и его криминогенный потенциал. Под воображением исследователи понимают «способность человека к построению новых мысленных образов (фантазий)» [Кондаков, 2007, с. 23]. Для понимания особенностей фантазий преступников, т. е. продукта их воображения, будет уместным использовать термин «криминальные фантазии». Их основной доминантой будет являться антисоциальное содержание, обусловленное криминальными чертами личности. Чем интенсивнее в фантазиях личность будет предвосхищать удовольствие от совершения преступления, тем большую побудительную ценность будет приобретать намеченная цель. А это будет определять и субъективную готовность к преступлению [Криминальная психология, 2018]. Таким образом, криминальные фантазии — формирующий фундамент индивидуального преступного поведения и мотивирующий элемент его механизма.

Исследователи выделяют два типа криминальных фантазий.

1. Агрессивные фантазии, которые заключаются в воображении агрессивных событий или образов и последующее удовлетворение своих властных, сексуальных или иных потребностей:
   a. Гомоцидальные фантазии (об убийстве человека);
   b. Фантазии о причинении физического вреда другим людям;
   c. Фантазии об оскорблениях других людей или иной вербальной агрессии;
   d. Фантазии о проявлении сексуальной агрессии;
   e. Фантазии о собственной смерти.
2. Корыстные фантазии, которые заключаются в воображении получения и использования материальных благ и ценностей, и, соответственно, удовлетворение своих материальных потребностей [Жмуров, 2010, с. 20–23].

Принятие решения о том, стоит ли реализовывать фантазии в жизни зависит от эмоционального состояния, в котором криминогенная личность находится в данный момент времени. Далеко не все криминальные фантазии реализуются людьми. Более того, если мы рассмотрим гомоцидальные фантазии, то обнаружим, что на 1 реализацию приходится порядка 1000 мыслей, которые никогда не будут реализованы. Согласно исследованию Д. М. Басса, большая часть подобных фантазий способствует торможению гомоцидальных импульсов, поскольку подобные действия представляются респондентам чрезмерно рискованными и недостаточно эффективными [Басс, 2023, с. 54–55]. Однако, стоит заметить, что подобные фантазии также предшествовали любому убийству.

В некоторых случаях умышленных преступлений происходит так называемая частная антиципация, то есть «формирование конкретного образа преступного акта» [Жмуров, 2010, с. 20–23]. В данный образ, как правило, включается само совершение преступления, собственное поведение преступника в этот момент, до и после преступления, в том числе способы сокрытия улик, а также поведение других людей.

В зависимости от личностных особенностей и типа преступления правонарушитель может как ограничиться однократной общей криминальной фантазией, так и многократно воображать конкретные преступные акты в различных вариациях. В последнем случае такие фантазии могут помогать криминогенной личности мысленно свыкнуться с предстоящим событием. При многократном представлении преступления может вырабатываться и некий стереотипный образ жертвы. Длительные фантазии нередко наблюдаются у серийных убийц. Так, при допросах они рассказывают, что до первой жертвы у них были многократные фантазии, длящиеся от нескольких месяцев до многих лет, которые, к тому же, эволюционировали со временем от представлений простого причинения вреда до непосредственно лишения жизни [Басс, 2023, с. 57].

Эти случаи также хорошо иллюстрируют эскалацию жестокости и агрессии фантазий. Анализируя акты стационарной судебной психолого-психиатрической экспертизы таких преступников, можно заметить, что подавляющее большинство из них, а именно 246 из 300 обследованных, изначально фантазируют о мучениях животных, которые реализуются ими ещё в детско-подростковом возрасте [Сборник актов…,1990, с. 44–165]. В дальнейшем их потребность во власти увеличивается, поэтому их криминальные фантазии эволюционируют в более агрессивные, направленные уже на людей.

Зачастую подобные фантазии не только наполняются большей жестокостью, но и становятся более конкретизированными. Однако, чем детализированнее они станут, тем интенсивнее будет формироваться ритуальность будущих действий. Впоследствии, если при совершении преступления необходимый ритуал будет нарушен, то преступник не получит должного удовлетворения.

Некоторые исследователи выделяют в качестве разновидности частной антиципации и «визитные карточки» серийных убийц, которые они оставляют на месте преступления. Такие преступники не всегда получают полноценное удовлетворение от совершения противоправного деяния, и это неудовлетворение они вынуждены компенсировать при помощи определённых действий, воплощающих неоднократно прожитые криминальные фантазии в реальность. Примерами такого воплощения фантазий можно назвать словесный ритуал в виде принуждения жертвы к повторению за преступником определённых фраз, или насильственно-физический ритуал в виде определённых агрессивных сексуальных действий с разными жертвами [Дуглас, Манн, 1992].

Мы можем выделить различные особенности данных фантазий и их воплощении в поведении у организованных и дезорганизованных преступников. К примеру, в делах о насильственных преступлениях заметны различия в способах нейтрализации жертвы. Организованный преступник отличается высокой степенью агрессивности криминальных фантазий, и при их реализации уже на начальном этапе нападения его действия (удар, удушение и пр.) вызывают потерю сознания у жертвы. Это позволяет правонарушителю переместить жертву в более безлюдное и безопасное место для последующего сексуального или физического насилия или убийства [Ахмедшин, 2006, с. 239–247].

В то же время, фантазии дезорганизованного преступника не отличаются такой интенсивностью агрессии. Во время нападения его поведение направлено на то, чтобы лишить жертву возможностей побега. И те же самые действия, которые осуществляет организованный преступник для реализации агрессии (удар, удушение и пр.), дезорганизованный преступник наносит с меньшей силой, что позволяет подавить сопротивление жертвы, но не лишает её сознания [Ахмедшин, 2006, с. 239–247].

Изучение конкретных фантазий и их реализации имеет большое значение для практики расследования преступлений, в частности серийных убийств или изнасилований. В данном ключе важным становится не столько сами повторяющиеся элементы преступлений, но и сведения о личности преступника, которые они под собою несут.

Несмотря на то, что в криминальных фантазиях содержится большое количество элементов, которые преступник не может реализовать в повседневной жизни, всё же многие привычные аспекты взаимодействия с социумом неосознанно также включаются в их сюжет. К примеру, использование в криминальных фантазиях и последующей их реализации команд из разряда «Смотри мне в глаза», может с высокой степенью вероятности свидетельствовать о том, что у данной личности имеется обширный опыт межличностного взаимодействия. Такой опыт может появиться не только вследствие личностных особенностей человека, но и в силу его профессиональной деятельности [Ахмедшин, 2006, с. 239–247].

При обратной ситуации, когда преступник старательно избегает зрительного контакта и не включает его в свои фантазии, можно говорить о некой эмпатийности личности и неосознанном чувстве вины. Такие особенности с высокой степенью вероятности могут свидетельствовать о наличии у преступника семьи [Дуглас, Манн, 1992]. Постоянное социальное взаимодействие с близкими и порождает формирование у личности определённой степени сочувствия, жалости и пр. Нежелание смотреть в глаза может реализовываться в отворачивании жертвы, закрывании лица тканью или вырезании глаз.

В криминальных фантазиях также реализовывается и уровень интеллектуального развития преступника. Чем выше интеллект у человека, тем продуманнее его фантазии по поводу своего преступного и постпреступного поведения. К примеру, интеллектуально развитые преступники используют маскировку и продумывают способ уничтожения улик. Преступники, не предпринимающие попытки скрытия следов преступления и оставляющие трупы на месте совершения преступления, как правило, дезорганизованы и обладают меньшими умственными способностями. Такие преступления характерны, к примеру, для подростков, которые в силу своего возраста ещё недостаточно интеллектуально развиты.

Таким образом, криминальные фантазии формируют особенности этапов определения путей достижения цели и прогнозирования возможного результата, зачастую оказывая побудительное воздействие на человека, что делает их одним из ключевых звеньев механизма индивидуального преступного поведения. Изучение подобных фантазий и их реализации имеет большое значение для практики расследования преступлений, в частности серийных убийств или изнасилований, так как они помогают создать портрет конкретного преступника и выделить его личностные особенности.

Литература

1. Ахмедшин Р. Л. Реконструкция личностных особенностей серийного преступника при анализе стадий совершения преступления ШШ Вестник Томского государственного университета. 2006. № 292-II. С. 239–247.
2. Басс Д. М. Каждый способен на убийство. Москва: Эксмо, 2023. 368 с.
3. Дуглас Д., Манн К. Исследование места происшествия насильственных преступлений. Lib.ru: Журнал «Самиздат» URL: http://zhurnal.lib.rU/g/gasparjan_r/douglas_crime_scene.shtml (дата обращения: 01.02.2023).
4. Жмуров Д. В. Воображение и преступление // Всероссийский криминологический журнал. 2010. № 4. С. 20–23.
5. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. Санкт-Петербург, 2007. 784 с.
6. Фурманов И. А., Метлицкий И. Е. (ред.). Криминальная психология: хрестоматия. Минск: БГУ, 2018. 270 с.
7. Сборник актов стационарной судебной психолого-психиатрической экспертизы № 671–749 за 1990 г. / Архив Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. В. Г. Сербского. 1990. С. 44–165.

Шишкова Мария Петровна
Тверской государственный университет
Тверь, Россия

Maria P. Shishkova
Tver State University
Tver, Russia
Научный руководитель: Н. Г. Яковлева, канд. юрид. наук
mpshishkova@edu.tversu.ru

УДК 340

Актуальные проблемы применения института условно-досрочного освобождения от отбывания наказания в Российской Федерации

Аннотация. Рассматриваются проблемные вопросы правового регулирования и практики применения УДО. На основе изучения статистики и правоприменительной практики делается вывод о снижении как общего количества ходатайств о предоставлении условно-досроч-

ного освобождения, так и процента разрешенных в пользу осужденных ходатайств. Отмечается наличие юридической безграмотности осужденных в аспекте реализации института УДО, в связи с которой снижается число удовлетворенных ходатайств.
Ключевые слова: условно-досрочное освобождение от наказания, осужденный, ходатайство об условно-досрочном освобождении, исправление, возмещение ущерба.

Current issues in the application of parole in Russia

Abstract. The article deals with the problematic issues of legal regulation and practical implementation of parole in Russia. The author analyzes the statistics and law enforcement practice to arrive at the conclusion that there is a decrease both in the total number of petitions for parole and in the percentage of granted petitions. The author notes that convicted persons lack knowledge of how parole works, which is a factor that reduces the number of granted petitions.
Keywords: parole, conditional release, convicted person, petition for parole, correction, reparation.

Анализ юридической литературы и судебной практики, касающихся условно-досрочного освобождения (далее — УДО), позволяет обнаружить, что, несмотря на довольно обширное закрепление института УДО в законодательстве на сегодняшний день, все же существует ряд проблем в его применении.

Ходатайство об условно-досрочном освобождении — это одно из процессуальных условий УДО, порядок подачи которого нормативно закреплен в статье 175 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации (далее — УИК РФ) и статье 399 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее — УПК РФ). В связи с этим, первая и основная проблема института УДО — снижение количества ходатайств [Чаканов, 2021, с. 281], поданных осужденными, в результате чего ошибочно имеется представление о снижении значимости данного института. Обзор о работе с обращениями граждан и организаций в Федеральной службе исполнения наказаний (далее — ФСИН) за 2021 год свидетельствует о том, что условно-досрочное освобождение от отбывания наказания входит в перечень основных вопросов, по которым граждане обращаются в ФСИН, однако их количество уменьшилось на 31, 6 % в сравнении с аналогичным периодом 2020 года (количество на 2021 год — 764, а АППГ — 1117).

Проанализируем статистику рассмотрения ходатайств об УДО 2016–2021 годов, предоставленную проектом «Агентство правовой информации». Данные подтверждают тенденцию снижения подачи ходатайств об условно-досрочном освобождении в 1,8 раза, но суды в большей степени удовлетворяют такие обращения. Другой причиной такой проблемы может быть снижение количества осужденных в целом. Однако О. Р. Афанасьева связывает такую тенденцию с изменениями уголовного законодательства в сторону ужесточения порядка УДО [Афанасьева, 2021, с. 7], из чего исходит следующая проблема.

За последние 15 лет было принято около двенадцати Федеральных законов, которыми вносились поправки в статью 79 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее — УК РФ). Такая реформация законодательства обусловлена попыткой повышения эффективности применения института условно-досрочного освобождения. Поэтому правоведы обозначают следующую проблему: «Стремление законодателя решить все проблемы применения условно-досрочного освобождения ведет к появлению коллизий и противоречий, а формулировки закона зачастую не позволяют с достаточной точностью понять его смысл» [Чаканов, 2021, с. 282].

Например, текст новой редакции ч. 4.1 ст. 79 УК РФ, введенной Федеральным законом от 05.05.2014 № 104 ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». По данной статье при рассмотрении ходатайства осужденного или его адвоката об УДО суд помимо иного обязан учесть «то, что осужденный частично или полностью возместил причиненный ущерб или иным образом загладил вред, причиненный в результате преступления». Внимание правоведов привлекает такая неточность в формулировке закона: «Частично возместил причиненный ущерб» [Дроздов, Орлов, 2018, с. 161]. Данное выражение вызывает сомнения, поскольку законодательно не закреплен точный минимальный размер части причиненного вреда, которую осужденному необходимо возместить для возможного получения права на УДО. Если буквального учитывать такое положение, а сам факт начала возмещения

рассматривать в качестве основания применения УДО, тогда осужденный может возместить причиненный ущерб в незначительной мере (в сравнении с тяжестью нанесенного вреда).

Однако на практике мы можем встретить случаи, когда суд отклоняет ходатайство в связи с возмещением незначительной части ущерба, причиненного совершенным преступлением. Примером такого решения суда служит Апелляционное постановление Ярославского областного суда № 22–383/2021 от 9 марта 2021 г. по делу № 4/1–1/20. Осужденный по ч. 4 ст. 159 УК РФ Аваков С. М., приговоренный 4 апреля 2016 года к 5 годам лишения свободы с отбыванием наказания в исправительной колонии общего режима, был освобожден условно-досрочно постановлением Рыбинского городского суда Ярославской области 4 февраля 2020 года. Тогда суд посчитал, что Авакову не требуется отбывать оставшуюся часть наказания в месте лишения свободы. Кроме того, указывается, что осужденный частично возместил ущерб потерпевшему (131 034, 96 рубля). В апелляционном постановлении судом было выявлено необоснованное удовлетворение ходатайства судом первой инстанции.

Это мотивированно тем, что приговором Савеловского районного суда г. Москвы от 04.04.2016 года с Авакова в пользу ФИО1 взыскан причиненный преступлением имущественный ущерб в размере 7 266 420 рублей. На момент рассмотрения дела судами первой и апелляционной инстанции в материалах дела имеются сведения о том, что Аваков возместил причиненный преступлением ущерб в размере 131 034, 96 рубля, что составляет крайне незначительную часть от причиненного преступлением ущерба. Данное обстоятельство в соответствии со ст. 79 УК РФ препятствует условно-досрочному освобождению Авакова от отбывания назначенного судом наказания. Также согласно характеристике Авакова от администрации исправительного учреждения осужденный «за время отбывания наказания допустил 1 нарушение режима содержания». Иные имеющиеся в материалах дела сведения о поведении осужденного не свидетельствуют в достаточной степени о том, что Аваков исправился и не нуждается в дальнейшем отбывании назначенного судом наказания.

Таким образом, Постановление Рыбинского городского суда Ярославской области от 4 февраля 2020 года в отношении Авакова было отменено, ходатайство защитника осужденного Авакова — Воложанина В. Ф. об условно-досрочном освобождении Авакова от отбывания наказания оставлено без удовлетворения. Исходя из данного примера судебной практики, мы можем сделать вывод, что судом все же учитывается незначительный размер возмещения ущерба.

Последняя проблема, которую мы хотим обозначить, заключается в ошибочном представлении осужденных об условно-досрочном освобождении. Многие из них считают УДО своим конституционным правом ссылаясь на часть 3 статьи 50 Конституции Российской Федерации, в которой установлено: «Каждый осужденный за преступление имеет право на пересмотр приговора вышестоящим судом в порядке, установленном федеральным законом, а также право просить о помиловании или смягчении наказания». Однако данная норма регламентирует право обращения, а не предоставления УДО. В связи с этой причиной суды в большей степени и отклоняют ходатайства. Например, Апелляционным постановлением № 22–1528/2020 Вологодского областного суда от 3 сентября 2020 г. Фадееву А. В., осужденному приговором Киришского городского суда от 5 июня 2014 года к 9 годам 4 месяцам лишения свободы с отбыванием в исправительной колонии особого режима, было отказано в удовлетворении ходатайства об УДО. Фадеев полагает, что оспариваемое постановление является не мотивированным, судом не приведено ни одного обстоятельства, которое могло бы являться основанием для принятого решения. Выводы суда о преждевременности условно-досрочного освобождения не соответствуют фактическим обстоятельствам дела. Также он обращает внимание, что исходя из описательно-мотивировочной части постановления суда, можно только предполагать, что суд в качестве негативных данных имел в виду отсутствие официального трудоустройства. Помимо этого, Фадеев полагает, что по смыслу закона вывод суда, сделанный из нейтральной ситуации, не в пользу осужденного противоречит принципу беспристрастности суда, указанные нарушения закона следует признать существенными, повлиявшими на исход дела, ограничивающими гарантированные ч. 3 ст. 50 Конституции РФ права осужденного. Просит решение суда отменить, удовлетворить ходатайство об условно-досрочном освобождении от отбывания наказания.

Проверив материалы дела, обсудив доводы апелляционной жалобы, суд не находит оснований для ее удовлетворения. Исследованная в судебном заседании суда апелляционной инстанции характеристика настоятеля прихода храма, а также то, что осужденный был еще раз поощрен за хорошее поведение и активное участие в воспитательных мероприятиях, не ставят под сомнение выводов суда первой инстанции о преждевременности условно-досрочного освобождения Фадеева. Нарушений норм уголовного, уголовно-процессуального законов, влекущих отмену либо изменение постановления суда, судом апелляционной инстанции не усматривается.

Таким образом, суд отказал в удовлетворении ходатайства, а доводы осужденного, на которые он ссылается, не могут влиять на законность и обоснованность оспариваемого постановления.

Подводя итог исследованию проблем применения института условно-досрочного освобождения, мы можем сделать вывод о том, что обширная практика применения все же подтверждает актуальность института. Также мы установили, что снижение количества ходатайств не связано с преобладанием отрицательного решения суда. А их неудовлетворение заключается в неверном восприятии осужденными института УДО. Также было установлено, что реформация законодательства не позволяет в полной мере решить проблемы применения условно-досрочного освобождения, а зачастую, наоборот, создают новые.

Литература

1. Афанасьева О. Р. О некоторых аспектах применения условно-досрочного освобождения от отбывания наказания // Ведомости уголовно-исполнительной системы, 2021. № 4 (227). 6–17 с. DOI: 10.51522/2307–0382–2021–227–4-6–17.
2. Дроздов А. И., Орлов А. В. Актуальные проблемы условно-досрочного освобождения от отбывания наказания // Актуальные проблемы российского права, 2018. № 1 (86). 58–165 с. DOI: 10.17803/1994-1471.2018.86.1.158–165.
3. Обзор о работе с обращениями граждан и организаций в Федеральной службе исполнения наказаний за 2021 год // Федеральная служба исполнения наказаний России [сайт]. URL: https://fsin.gov.ru/
4. Статистические данные по рассмотрению ходатайств об условно-досрочном освобождении от лишения свободы, содержания в дисциплинарной воинской части, принудительных работ в период с 2016 до 2021 года // Судебная статистика.рф [сайт]. URL: https://stat.апи-пресс.рф
5. Чаканов Н. А. Актуальные проблемы применения института условно-досрочного освобождения от наказания // Молодой ученый, 2021. № 49 (391). С. 280–283.

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

Nikolay V. Yakovlev
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Морозова
inveritate@yandex.ru

УДК 343

Институт реституционного правосудия: перспективы в России

Аннотация. Анализируется понятие «реституционное правосудие» и его перспективы развития в России. Рассматриваются как проблемные вопросы, связанные с данным институтом, так и его положительные аспекты. Указываются перспективы развития реституционного правосудия в России.

Ключевые слова: уголовное право, уголовно-правовая реституция, реституция.

Restorative justice: Prospects in Russia

Abstract. The article analyzes the concept of restorative justice and the prospects of restorative justice in Russia. Both problematic issues and positive aspects are considered. Prospects for the development of restorative justice in Russia are described.

Keywords: criminal law, restitution.

Институт реституции (лат. restitutio) берет свое начало с момента появления первичных правовых доктрин, где параллельно с зарождающимися правоотношениями в сфере собственности начинают возникать деликты — правонарушения, влекущие за собой возмещение вреда, «откат» к первоначальному правовому состоянию предмета правоотношений. Фома Аквинский определяет ее как «акт направленной справедливости» [Фома Аквинский, 2006–2012, с. 835].

В Российской Федерации реституция широко применяется различными областями цивилистики: так, ч. 2 ст. 167 ГК РФ определяет реституцию как процесс возврата сторонами всего полученного при признанной недействительной сделке; в случае, если у одной из сторон отсутствует возможность возместить полученное в натуре, применяется взыскание эквивалента в форме материальных благ или услуг соразмерно их стоимости. Обобщая, сутью реституции в общественно-правовых отношениях можно назвать восстановление правового и материального положения лица, пострадавшего от незаконных действий.

Не представляется возможным подвергать сомнениям факт того, что, не смотря на тенденцию к снижению уровня насилия по данным с 1985 по 2019 г., [Гилинский Я. И., 2021, с. 54–55], оно все же оказывает разрушительное воздействие на социум, на государственно-властные отношения, на нравственность; но более всего от противоправных деяний страдают конкретные люди — становясь объектом преступления, они ограничиваются в ряде конституционных прав — подвергаются насилию, шантажу, угрозе смерти, лишаются материальных благ. Преступления оказывают негативное влияние на жертв, на их семьи; вариативность последствий широка — от незначительных финансовых потерь до тяжелейших физических и психоэмоциональных травм — одни преодолевают их самостоятельно, некоторые же и не имеют возможности справиться без дополнительной помощи. Говоря о реституции, как об институте восстановления и защиты нарушенных прав потерпевшего, в научной и учебной литературе на современном этапе развития уголовно-процессуальной науки понимается уголовно-процессуальная реституция [Кожевникова М. В., 2017, с. 114–119].

О. А. Тарнавский указывает, что, несмотря на наличие действующего механизма восстановления нарушенных прав пострадавших и возмещения им причиненного вреда (институт гражданского иска в уголовном процессе), процент взысканных сумм компенсаций остается на низком уровне пропорционально сумме ущерба, что свидетельствует о наличии реальной проблемы невозможности в полной мере осуществить восстановление предшествующего правонарушению правового состояния потерпевшего [Тарнавский О. А., Агафьева Н. И., 2012, № 2]. В связи с этим возникает вопрос о целесообразности введения в уголовное законодательство института реституции, призванного обеспечить достижение некоторого компромисса между потерпевшим и обвиняемым для нивелирования негативных последствий преступления. По нашему мнению, реституцию не следует причислять к видам наказаний — полагаем правильным ее вынесение как дополнение к особому порядку судебного разбирательства, сутью которого должен являться формат договора, соглашения, если угодно — сделки. Одним из основных принципов работы данного института заключается в том, что реституционная инициатива должна исходить от потерпевшей стороны. При отнесении данной процедуры к компетенции суда, что, например, имеет место в уголовном законодательстве США, ситуация, когда размеры взыскиваемого могут превышать реальные потери, либо же назначение компенсации, даже если вред причинен не был, с высокой вероятность станет реальностью.

Действующее уголовное законодательство располагает комплексом мер по возмещению вреда потерпевшему, так, ст. 76, 76^1 указывают на возмещение ущерба и примирение с потер-

певшим как на основания освобождения от уголовной ответственности. По данным Судебного департамента при Верховном Суде РФ за 2020 год, из 721 501 граждан, привлекаемых к уголовной ответственности, 99 115 (~14 %) дел [Судебный департамент при Верховном Суде РФ] было прекращено в связи с примирением с потерпевшим — статистика демонстрирует факт недостаточного применения реституционных функций уголовного законодательства. Следует согласиться с мнением С. Ф. Милюкова касательно вопроса невозможности определить всю преступную деятельность, например, в преступлениях экономической направленности [Милюков С. Ф. 2014, № 1 (32)]. Вред, причиняемый законным правам и интересам граждан, возмещается чрезвычайно редко. Так, проблемой становится невозможность обвиняемым загладить причиненный вред за неимением средств; возмещение вреда также невозможно, когда преступник не был обнаружен. Более того, для большого количества потерпевших важен не факт привлечения к уголовной ответственности обидчика, а восстановления собственного первоначального положения — возврат похищенного, восстановительные работы, и, конечно, компенсация за «причиненные неудобства». Поэтому вынесенный в особый порядок судопроизводства процесс реституции смог бы помочь достичь именно соглашения сторон, без привлечения кого-либо к уголовной ответственности. Однако возникает вопрос о моральной стороне существования данного института — будет ли реституция отвечать целям уголовного законодательства. Наличие возможности совершить преступление и избежать наказания путем выплаты может способствовать лишь упадку общественной нравственности и правовой культуры. Перечень категорий и преступлений, к которым допустимо применение реституции, должен быть строго ограничен — особо тяжкие преступления, преступления против половой неприкосновенности несовершеннолетних, конституционного строя и мира и безопасности человечества решаться посредством нее не могут. Спорным остается вопрос о возможности применения реституции за категории насильственных тяжких преступлений: с одной стороны, как бы это не хотелось признавать, материальные ценности в современное время стали эквивалентом человеческих страданий — сделка с потерпевшим способна хотя бы частично загладить вред, причиненный преступлением; но одновременно возникает закономерный вопрос о правильности факта освобождения лица от уголовной ответственности путем сделки. Необходимо также учитывать возможности злоупотребления правом как со стороны более обеспеченных слоев общества, так и со стороны потерпевшего. Реституция может стать «вирой» XXI столетия.

Литература

1. Аквинский Ф. Сумма теологии / пер. с лат. А. В. Апполонова; 2006–2012. Т. 1–4 (Ч. I, II–I, вопросы 1–114). С. 835.
2. Гилинский Я. И. Криминология постмодерна (неокриминология) Санкт-Петербург: Алетейя, 2021. С. 54–55.
3. Кожевникова М. В. Реституция как специфическое средство защиты нарушенных преступлением прав потерпевшего / М. В. Кожевникова. — Текст: непосредственный // Научный журнал «Молодой ученый». — 2017. — № 47 (181). — С. 114–119. — URL: https://moluch.ru/archive/ 181/46659/ (дата обращения: 07.04.2023).
4. Милюков С. Ф. Лжедемократизм российской уголовно-правовой политики // Криминология: вчера, сегодня, завтра. 2014. № 1 (32). Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lzhedemokratizm-rossiyskoy-ugolovno-pravovoy-politiki (дата обращения: 13.04.2023).
5. Судебный департамент при Верховном Суде РФ [сайт]. URL: http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=5669 (дата обращения: 08.04.2023).
6. Тарнавский О. А., Агафьева Н. И. Интегрирование восстановительно-согласительных процедур обеспечения прав и интересов лиц, пострадавших от преступления в уголовно-процессуальную форму // ВЭПС. 2012. № 2. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovanie-vosstanovitelno-soglasitelnyh-protsedur-obespecheniya-prav-i-interesov-lits-postradavshih-ot-prestupleniya-v-ugolovno (дата обращения: 07.04.2023).

Андреев Даниил Вадимович
Российский государственный университет правосудия (Северо-Западный филиал)
Санкт-Петербург, Россия

Daniil V. Andreev
The North Western branch of "The Russian State University of Justice"
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Р. В. Терентьев, канд. юрид. наук
andreevdaniil2014@yandex.ru

УДК 342.951:351.82

Административная ответственность перевозчика за таможенные правонарушения

Аннотация. Рассматривается вопрос административной ответственности перевозчика за таможенные правонарушения. Обращается внимание на трудности, возникающие у правоприменителя, при определении вины перевозчика, от наличия которой зависит ответственность перевозчика. Наиболее подробно рассмотрены случаи освобождения перевозчика от административной ответственности. Кроме того, проведено сравнение действующего КоАП РФ и его проекта на предмет изменений в области таможенных правонарушений.

Ключевые слова: таможенные правонарушения, административная ответственность, освобождение от ответственности, перевозчик, изменение законодательства, проект КоАП РФ.

Administrative liability of the carrier for customs offenses

Abstract. The article is devoted to the carrier's administrative liability for customs offenses. The article explores the difficulties faced by the courts and administrative bodies when determining whether the carrier is liable or not. The author carries out a detailed analysis of instances where the carrier is exempt from administrative liability. The author also compares the version of Russia's Code of Administrative Offences which is currently in force with its proposed amendments to highlight the changes in the field of customs offences.

Keywords: customs offenses, administrative liability, exemption from liability, carrier, legislation changes, draft of Russia's Code of Administrative Offences.

В настоящее время перевозка грузов имеет прямое отношение к развитию экономики всех государств мира. Грузопоток настолько велик, что соблюдение всех установленных правил становится невозможным, и это влечет за собой в том числе ответственность перевозчика.

Перечень административных правонарушений в области таможенного дела установлен главой 16 «Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (далее — КоАП РФ). Отметим, что перевозчик несет ответственность только за некоторые правонарушения из данной главы [Микаилова, 2017, с. 78–79].

На сегодняшний день самым распространенным административным правонарушением в таможенной сфере является предоставление в таможенный орган недостоверных сведений о товаре. Объектом выступает установленный порядок перемещения через таможенную границу ЕАЭС товаров. Объективная сторона выражается в сообщении в таможенный орган недостоверных сведений. Пленум ВС РФ в своем постановлении от 24.10.2006 г. № 18 «О некоторых вопросах, возникающих у судов при применении Особенной части Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях» разъяснил, что недостоверность сведений должна устанавливаться в каждом конкретном случае индивидуально в зависимости от раз-

личных показателей. Кроме того, необходимо учитывать, значительна ли разница между документами и фактически перевозимым товаром. Субъектами выступают граждане, должностные и юридические лица. Причем в данном случае индивидуальные предприниматели приравниваются к юридическим лицам. Субъективная сторона характеризуется виной.

Стандартным примером данного правонарушения являются действия ООО «Карнет», которое постановлением Выборгской таможни от 28.12.2021 г. было признано виновным в совершении рассматриваемого правонарушения. По прибытии на Выборгскую таможню в результате досмотра грузового транспортного средства выяснилось, что товар по наименованию и количеству единиц соответствует сведениям, заявленным в товарно-сопроводительных документах, а по количеству грузовых мест и массе — нет (на 12 грузовых мест больше, общий вес брутто больше на 8,47 кг). Хотя данное правонарушение имеет формальный состав, всегда ли сложившаяся ситуация наносит существенный вред устоявшимся общественным отношениям?

Для того чтобы дать ответ на этот вопрос, необходимо разобраться, в каких случаях ответственность за правильность сведений в документах лежит на перевозчике. П. 1 ст. 8 «Конвенции о договоре международной дорожной перевозки грузов (КДПГ)» (заключена в г. Женеве 19.05.1956 г.) (далее — Конвенция) обязывает перевозчика проверить точность записей в накладной. Однако в силу п. 2 этой же статьи Конвенции у перевозчика не всегда может быть такая возможность. Например, когда перевозчик не вправе вскрыть пломбу, и его привлечение к ответственности по ч. 3 ст. 16. КоАП РФ будет неправомерным. Такой же точки зрения придерживается и Федеральная таможенная служба РФ [Административные правонарушения, 2021].

Другой пример. 16.12.2021 г. на таможенном посту Брестской таможни водитель организации переместил товары на территорию ЕАЭС. При сопоставлении результатов таможенного досмотра с информацией, содержащейся в транзитной декларации, было выявлено, что в ней не были заявлены сведения обо всех перемещаемых товарах, и организация была привлечена к ответственности. Постановление было обжаловано в суд с мотивировкой о том, что товары, указанные в декларации, были заявлены под другими общими наименованиями. Суд, сославшись на ст. 8 Конвенции, на ч. 1 ст. 1.5 КоАП РФ, в силу которой лицо подлежит административной ответственности только за те административные правонарушения, в отношении которых установлена его вина, на Инструкцию о порядке заполнения транзитной декларации от 18.06.2010г. № 289, указал, что наименование товара не отнесено к сведениям, проверка точности которых входит в обязанности перевозчика. В результате организация была освобождена от административной ответственности.

Итак, в каждом случае привлечения перевозчика к ответственности по ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ необходимо устанавливать его вину, и в науке таможенного права существуют различные подходы к ее установлению [Степаненко, с. 2007, 89–90].

В настоящее время Министерством юстиции РФ подготовлен проект «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях». Глава 16 об административных правонарушениях в области таможенного дела (нарушении таможенных правил) ныне действующего КоАП РФ в новом кодексе получила номер 32, а ст. 16.1 — номер 32.1. Анализ ст. 16.1 КоАП РФ и ст. 32.1 проекта КоАП РФ позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, законодатель исключил все упоминания о Таможенном союзе — прежнем названии ЕАЭС, поскольку современный КоАП РФ называет территорию ЕАЭС территорией Таможенного союза. Почему же так произошло. 06.10.2007 г. образовался Таможенный союз, однако с 01.01.2015г. вступил в силу новый договор — «Договор о Евразийском экономическом союзе». Договор изменился, а законодатель не привел в соответствие название ЕАЭС, и поэтому в КоАП РФ до сих пор сохранилось прежнее название [История создания и развития ЕАЭС, 2019].

Во-вторых, законодатель изменил диспозицию ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ, и теперь ответственность по данной части повлечет не только сообщение недостоверных сведений, но и их несообщение вообще.

Вместе с тем из диспозиции ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ исчезли слова «путем представления недействительных документов либо использование для этих целей поддельного средства идентификации или подлинного средства идентификации, относящегося к другим товарам и (или) транспортным средствам».

В-третьих, в действующем КоАП РФ в качестве субъектов административной ответственности по ч. 3 ст. 16.1 указаны граждане, должностные лица и юридические лица. Об индивидуальных предпринимателях в санкции данной статьи упоминания нет, однако они несут ответственность как юридические лица согласно примечанию 1 к ст. 16.1 КоАП РФ. В проекте КоАП РФ законодатель исключил данное примечание и в санкции ч. 3 ст. 32.1 проекта КоАП РФ наряду с прежними субъектами административной ответственности указал индивидуальных предпринимателей. Механизм несения ответственности индивидуальных предпринимателей за данное правонарушение при этом не изменился. Они продолжат нести ответственность по ч. 3 ст. 32.1 проекта КоАП РФ как юридические лица, поскольку в санкции к данной статье они теперь стоят в одном ряду с юридическими лицами.

Проведем оценку указанным проектам. На наш взгляд, внесенные законодателем изменения стоит отметить положительно. Приведение в соответствие наименования ЕАЭС исключит трудности правоприменения, поскольку теперь нормативный правовой акт будет содержать актуальные сведения о названии ЕАЭС.

По нашему мнению, законодатель обоснованно изменил диспозицию ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ. На данный момент в силу ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ недостоверные сведения могут быть получены таможенным органом только путем их сообщения перевозчиком. Однако на практике встречаются ситуации, когда товары, например, не декларируются вообще, и о сообщении каких-либо сведений таможенному органу в данном случае говорить не приходится.

Что касается исключения части диспозиции, о котором упоминалось выше, также оцениваем данное изменение положительно. Ведь получение таможенным органом недостоверных сведений по действующему КоАП РФ возможно только путем представления недействительных документов либо использования для этих целей поддельного средства идентификации или подлинного средства идентификации, относящегося к другим товарам и (или) транспортным средствам. Нам представляется, что законодатель намеренно исключил способ представления недостоверных сведений в таможенный орган, чтобы под действие данной нормы попадали и иные способы сообщения таких сведений.

Исключение примечания об административной ответственности индивидуальных предпринимателей и указание на них в санкции наряду с прежними субъектами административной ответственности, на наш взгляд, упростит правоприменение данной статьи, поскольку все субъекты ответственности будут находиться в конкретной части правовой нормы — санкции.

Таким образом, в статье были рассмотрены вопросы административной ответственности перевозчика за таможенные правонарушения. Наиболее подробно — об ответственности перевозчика по ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ. В результате выявлено, что по общему правилу перевозчик несет административную ответственность, за исключением случаев, указанных в. п 2 ст. 8 Конвенции, когда отсутствует вина перевозчика. Причем высказываются различные точки зрения по ее определению.

Кроме того, проведенный анализ действующего КоАП РФ и его проекта позволил обнаружить изменения, подготовленные законодателем. Новый КоАП РФ должен упростить правоприменение, исправить неточности, содержащиеся в действующем КоАП РФ. Думается, что проделанную законодателем работу стоит оценить положительно.

Литература

1. Зинченко К. Д. К вопросу о понятии международной перевозки грузов // Colloquium-Journal. 2020. № 15–4(67). С. 35–38.
2. Микаилова Л. Н. Административная ответственность перевозчика за правонарушения в области таможенного дела // Сборник научных работ студентов юридического факультета Российской таможенной академии. Вып. 1. Москва: РИО Российской таможенной академии, 2017. С. 77–81.
3. Молькова В. А. Содержание привлечения к административной ответственности за несоблюдение процедуры таможенного транзита // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2021. № 2(54). С. 182–185.

4. Степаненко М. В. Новый шаг в борьбе с таможенными правонарушениями // Законы России: опыт, анализ, практика. 2007. № 2. С. 86–92.
5. Хохорин Д. А. Особенности привлечения к административной ответственности за нарушение процедуры таможенного транзита таможенным перевозчиком // Юриспруденция, государство и право: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. 2022. С. 36–38.
6. Административные правонарушения по ч. 3 ст. 16.1 КоАП РФ при перемещении товаров по Калининградской области. URL: https://customs.gov.ru/uchastnikam-ved/vebinary/videomaterialy-sostoyavshixsya-vebinarov/document/288517 (дата обращения: 20.02.2023).
7. История создания и развития ЕАЭС: от ЕврАзЭС через ТС и ЕЭП. URL: https://www.rctest.ru/articles/istoriya-sozdaniya-i-razvitiya-eaes-ot-evrazes-cherez-ts-i-eep.html (дата обращения: 20.02.2023).

Барышева Екатерина Дмитриевна, Ларионов Александр Сергеевич
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Ekaterina D. Barysheva, Alexander S. Larionov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Дорская, д-р юрид. наук
katybar51@gmail.com, sanya.larionov.03@inbox.ru

УДК 341.1/.8

Международные инвестиции в современной экономике: правовой аспект

Аннотация. Анализируется правовой аспект международной инвестиционной деятельности в контексте современной экономики. Обращается внимание на особенности защиты прав инвесторов и охрану их законных интересов в международном формате.

Ключевые слова: инвестиции, гарантии защиты прав и интересов инвесторов, международные инвестиционные споры, экономические отношения, национальное законодательство, международные акты.

International investment in the modern economy: The legal aspect

Abstract. The article analyzes the legal aspect of international investment activity in the context of the modern economy. The authors explore the specifics of protecting the rights and legitimate interests of investors in the international format.

Keywords: investments, guarantees of protection of the rights and interests of investors, international investment disputes, economic relations, national legislation, international acts.

Одной из фундаментальных составляющих глобальной экономики современности являются международные инвестиции. Об инвестиционной привлекательности государства можно судить по его нормативно-правовой оснащенности, отвечающей за регулирование порядка и способов реализации инвестиционной деятельности, а также гарантиям защиты прав и интересов инвесторов извне.

Под инвестициями в общем смысле принято понимать вкладываемые в любом проявлении активы. Однако существуют различные подходы к определению. Так, например, на практике Америки видно, что инвестициями служат всякие формы капиталовложений. По двустороннему соглашению о взаимной защите и поощрении инвестиций, заключенным между Канадой и Аргентиной 05.11.1991г., термин «инвестиция» рассматривается как все движимое и недви-

жимое имущество, всякая экономическая деятельность, любые права собственности, в том числе права на поиск, разработку, добычу природных ресурсов [Двустороннее соглашение о взаимной защите и поощрении инвестиций между Канадой и Аргентиной, 1991].

Регулирование иностранных инвестиций происходит на двух уровнях: международном и национальном.

Правовое регулирование международной инвестиционной деятельности базируется на законодательстве, но не исчерпывается им, поскольку представляет собой сложный, многогранный процесс, охватывающий в комплексе различные организационно-правовые средства. Роль государства заключается в установлении единого правового режима в целях обеспечения эффективной инвестиционной деятельности и установления контроля за соблюдением этого режима.

Дополнительно в целях установления, изменения и прекращения своих прав и обязанностей субъекты инвестиционной деятельности вправе заключать международные инвестиционные сделки. Международные инвестиционные договоры заключаются между частными и публичными лицами по поводу осуществления инвестирования на территории той или иной страны. В научном сообществе выделяют различные виды международных инвестиционных сделок: концессионные договоры, соглашения о гарантиях, а также различные договоры, которые посвящены установлению правового режима инвестиционной деятельности конкретного субъекта-инвестора [Клим, 2020, с. 484].

Однако единые правила правового регулирования инвестиций в мировом обороте не выработаны, потому в спорах существует непредсказуемость при разрешении, а некую ясность вносит лишь практика международных инвестиционных арбитражей.

Осуществление международной инвестиционной деятельности невозможно представить без предоставления инвесторам соответствующих гарантий, направленных на защиту их прав и законных интересов. А. Н. Нугманова отмечает, что правовые гарантии защиты прав и законных интересов инвесторов целесообразно разделить на две крупные категории общих и специальных гарантий [Нугманова, 2022, с. 16].

Общие правовые гарантии защиты прав инвесторов представлены социальными, политическими и экономическими гарантиями. Например, политические гарантии направлены на обеспечение безопасности инвестиционной деятельности в условиях прогрессирующих политических угроз. В свою очередь, социальные гарантии позволяют рассматривать международных инвесторов как особых субъектов правоотношений. Соответственно, экономические гарантии ориентированы на получение инвесторами стабильной прибыли при осуществлении инвестиционной деятельности.

Специальные гарантии защиты прав и интересов инвесторов определяются отдельными событиями, которые затрагивают международную инвестиционную деятельность. Например, специальные гарантии могут возникнуть вследствие совершенствования законодательства о международных инвестициях, либо в условиях разработки и внедрения обновленных мероприятий по выявлению нарушения прав инвесторов.

Обеспечения гарантий защиты прав и интересов инвесторов можно добиться на международном и национальном уровнях. Любые законодательные преобразования, касающиеся международной инвестиционной деятельности, преследуют цель оптимизации регулирования отношений между иностранными инвесторами и государствами-реципиентами. Иными словами, инвесторов целесообразно рассматривать как полноценных субъектов международного права, поскольку они занимаются реализацией своих идей на территориях разных стран мира, преследуя цель стабильного экономического развития той или иной страны, где находится объект инвестирования.

Также необходимо уточнить, что национальное законодательство большинства стран мира имеет в своем арсенале самые разнообразные способы и формы защиты прав сторон. В свою очередь, участники инвестиционных отношений должны быть уверены, что при возникновении спорной ситуации найдутся юридические возможности для защиты их интересов, а вынесенное компетентным органом решение по результатам разрешения инвестиционного спора будет исполнено надлежащим образом и своевременно. На национальном уровне осуществление инвестиционной деятельности происходит в рамках существующих общих и специальных гарантий защиты прав и интересов инвесторов. Предполагается, что с помощью упомянутых гарантий

государства-реципиенты создадут необходимые, благоприятные условия для привлечения иностранных инвесторов и осуществления ими своей деятельности. Наряду с национальными правовыми гарантиями, существуют и международные гарантии защиты прав и интересов инвесторов, которые, на наш взгляд, также следует рассмотреть в контексте разделения на общие и специальные.

Общие гарантии находят свое отражение в общепризнанных международных актах, которые касаются обеспечения полноценной жизнедеятельности всех без исключения людей. Например, Всеобщая декларация прав человека провозглашает, что все люди равны перед законом, следовательно, имеют равные права на защиту [Всеобщая декларация прав человека, 1948]. В Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах [Международный пакт «Об экономических, социальных и культурных правах», 1996] подчеркивается необходимость неуклонного социального и экономического развития, что позволит гарантировать экономические свободы каждого человека.

Специальные гарантии защиты прав инвесторов также получили свое международное признание. Например, в Вашингтонской конвенции об урегулировании инвестиционных споров (вступила в силу в 1966 г.) закреплены важные нюансы разрешения неоднозначных ситуаций в области международного инвестирования [Конвенция об урегулировании инвестиционных споров между государствами и физическими или юридическими лицами других государств, 1965]. В документе определены цели и задачи инвестирования, а среди специальных гарантий упоминается защита международных инвесторов от некоммерческих рисков. Решением вопросов защиты инвесторов согласно Вашингтонской конвенции занимается Многостороннее агентство по гарантиям инвестиций.

Для реализации гарантий прав инвесторов на международном уровне создана специальная система мер, которые осуществляются при активном участии различных международных организаций. Например, в соответствии с Сеульской конвенцией Многостороннее агентство по гарантиям инвестиций выполняет страхование инвестиций в международном формате от какого-либо политического воздействия [Hoekman, Saggi, 1999]. Данное Многостороннее агентство занимается стимулированием инвестиционных потоков между разными странами мира, особенно в тех из них, которые активно развиваются и нуждаются в регулярных инвестиционных вливаниях. Также обеспечением гарантий прав инвесторов занимается Международный центр по урегулированию инвестиционных споров (МЦУИС). Традиционно подобные споры возникают между государствами-реципиентами и инвесторами (или государствами-донорами).

Таким образом, инвестиционная деятельность осуществляется как на национальном, так и на международном уровнях. Существенную роль в данном вопросе играют действующие механизмы обеспечения гарантий, практическое воплощение которых порождает определенные проблемы взаимодействия между субъектами инвестиционных отношений в международном формате.

Литература

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Росс. газета. 1995. 5 апреля.
2. Двустороннее соглашение о взаимной защите и поощрении инвестиций между Канадой и Аргентиной от 5 ноября 1991 г.
3. Клим А. В. Общая характеристика административно-правового регулирования предпринимательской деятельности // Актуальные проблемы государства и права. 2020. № 35. С. 484–491.
4. Конвенция об урегулировании инвестиционных споров между государствами и физическими или юридическими лицами других государств (заключена в г. Вашингтоне 18.02.1965) // Вестник ВАС РФ. Специальное приложение к № 7, июль 2001.
5. Международный пакт от 16.12.1966 «Об экономических, социальных и культурных правах» // Бюллетень Верховного Суда РФ. 1994. № 12.
6. Нугманова А. Н. Правовые гарантии прав иностранных инвесторов // Администратор суда. 2022. № 3. С. 16–22.

7. О двусторонних соглашениях Российской Федерации с зарубежными странами о поощрении и взаимной защите капиталовложений // Министерство иностранных дел Российской Федерации: [Электронный ресурс]. 2017. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/economic_diplomacy/investicionnoe-sotrudnicestvo/1541754/ (дата обращения: 08.04.2023).
8. Hoekman B., Saggi K. Multilateral Disciplines for Investment-Related Policies // Policy Research Working Paper Series 2138. Washington, DC: World Bank, Development Research Group, Trade, 1999.

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

Nikita S. Batakov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: И. В. Морозова
jakitkaa@gmail.com

УДК 343

Допустимость смертной казни

Аннотация. Поднимается вопрос о допустимости смертной казни, развитии позиций противников и сторонников, рассматривается её сущность и цели через философские и общественно-правовые идеи минувших веков.

Ключевые слова: уголовное право, смертная казнь, справедливость, утилитаризм, ретрибутивизм.

Permissibility of death penalty

Abstract. The article focuses on the permissibility, the essence and purposes of death penalty, as well as the arguments for and against the death penalty. The research is based on philosophical and socio-legal scholarship of past centuries.

Keywords: criminal law, death penalty, justice, utilitarianism, retributivism.

Аргументированный подход к смертной казни предполагает наличие проработанной теории наказания, которая бы отвечала на вопрос о его сущности и цели, ясно и чётко разделяла очередной акт насилия и законно, нравственно обоснованное лишение права на жизнь. Человечество столетиями ищет справедливости, отражаются эти поиски в трудах философов и гениев общественно-правовой мысли.

Основа многих идей, развившихся в период Средних веков и Нового времени лежит в Античности. Эвдемонизм Демокрита и Эпикура, исходивший из необходимости получения удовольствий, стремления к счастью и благу, близок по своему содержанию к утилитаризму — до использования принципа пользы оставался лишь один шаг. Аристотель и Платон пришли к выводу, что возникновение государства связано с необходимостью удовлетворения потребностей в общении, совместном проживании, что является общим благом, поэтому человек, совершивший преступление, бросает вызов порядку, лежащему в основе цивилизованного общества, он неизлечимо болен, его стоит изгнать, либо предать смерти, избавив от жалкого существования [Колосов И. В., 2020, № 4].

Уже в Средневековье представитель утилитаристкой теории Ч. Беккариа видел в уголовном праве своего времени одни ошибки. Наказание было больше похоже на расправу над виновным, в то время как основная его цель состоит в другом — воспрепятствовать вновь нанести вред обществу. Чтобы её достигнуть не нужны суровые наказания. Наказание — нравственный урок, оно должно быть наименее мучительным, но оказывать сильное впечатление без пыток, ведь

чем больше ожесточается наказание, тем больше ожесточаются люди. Смертная казнь не несёт в себе пользы, так как не может удержать преступника от совершения преступления, и видится ему, что пожизненное рабство оставляет на душе преступника более глубокий след, чем быстрая смерть [Подройкина И. А., 2018].

Но возникает вопрос: сохраняет ли утилитаризм соразмерность свершённого злодеяния и наказания? И. Бентам предлагает вывести «формулу» расчёта благоприятного для общества воздействия от наказания преступника. Если действия человека руководствуются принципом пользы, то преступник должен стать жертвой, которую необходимо принести для всеобщего блага — одна жизнь для сохранения других [Герасимова Д. А., 2012, № 4].

Ретрибутивизм рассматривает наказание как возмездие пропорциональное преступлению, в своём роде результат переосмысления закона Талиона. Главный критерий справедливого наказания — аннулирование зла, хотя очевидно, что наказание уже свершённое деяние отменить не может, это нечто большее, чем возможная реституция. Согласно Гегелю, наказание аннулирует зло, показывая небытие преступного деяния, которое могло бы иметь силу, то есть наказание неотвратимо, а преступление закона бессмысленно. Даже если общество перестаёт существовать, убийца должен быть наказан, так как за преступлением должно следовать наказание. Говоря о пропорциональности, Кант настаивал на том, что убийца должен умереть — нет равенства между смертью и жизнью, даже в самых жалких условиях, следовательно, нет равенства между преступлением и возмездием. Но как же быть с другими преступлениями? Наказание должно быть выстроено по шкале нравственного неприятия к совершённому преступлению, например, убийство считается более тяжким, чем грабёж, но мы не можем установить количественное соотношение, нельзя добиться равенства между суровостью наказания и тяжестью преступления. Ущерб, который мы собираемся аннулировать наказанием, есть не только определённый вред, нанесенный жертве, но и вред, нанесённый общественному порядку, из которого должно выводится его моральное значение, оценка и наказание. Кант пытается обосновать конкретный вид и меру наказания через принцип Талиона, рассуждая о противоречивости преступника: если вор крадёт, то отрицает право собственности даже для себя. Наказание должно соответствовать тяжести преступления, не означать больше, чем отражение действия преступника. Это и есть справедливое возмездие, а не новый акт насилия, мести. Также Кант признавал, что принципа Талиона нельзя придерживаться буквально, его следует рассматривать как равное по страданию, но как определить является ли страдание равным? Как наказать преступника, если вред причинён не одному лицу, обществу? Помимо соразмерности страданий, преступление можно оценить по его «внутренней злостности», например, за мятеж грозит смертная казнь, но такой подход приводит к появлению множества догм, целой иерархии ценностей [Шавеко Н. А. 2019].

В Британии середины викторианской эпохи разгорелись дебаты такого масштаба, который не повторялся следующие сто лет, вплоть до второй половины 20 века. В 1840–1870 гг. сформировались основные позиции «за» и «против» смертной казни. В 1848 аболиционист Д. Томпсон, уже предвкушая победу, заявлял, что виселице в скором времени придёт конец. Центральным элементом в аргументе «против» была святость жизни и возрастающее сочувствие к судьбе человека — это испытание и последствие развитой цивилизации. Чем больше в законе человечности, тем больше человечество побуждается уважать и щадить друг друга, «следующие поколения будут озираться на смертную казнь, как нынешнее на пытки». Представитель консервативного крыла, министр внутренних дел С. Уолпол придерживался иной позиции: «Раз жизнь настолько священна, то любой, кто пытается отнять её делает это с риском потерять свою». Г. Друммонд был заинтересован причинами роста ложной человечности к убийцам, но полного равнодушия к факту совершения убийства и его жертве. Консерваторы были обеспокоены тем, что, если произойдёт действительно крупное и страшное злодеяние, в обществе может возникнуть сомнение в уровне защищённости его законом. Д. Стивен в попытке отказаться от смертной казни видит трусость, сравнительную с тем, чтобы выпустить пулю в иностранного захватчика [McGowen R., 2003]. Британский философ, член парламента Д. Милль придерживается мнения, что смертная казнь должна применяться

в исключительном случае, потому что, становясь обыденностью, она теряет свою власть над умами, в такое наказание перестают верить. Вор и представить не может, что оно будет применено, на его сторону встанут присяжные и суд. «Живая могила» — существование в тяжелейшем труде и без всяких послаблений не внушает ужаса, в нём нет элемента страха неизвестности. Большинство закоренелых профессиональных преступников, кто, уповая на удачу и веруя в свою безнаказанность, а кто, как старый солдат, не страшится погибнуть в бою, готов с поднятой головой закончить свой жизненный путь на виселице, но страх перед смертной казнью должен производить впечатление на ещё невинных, сдержать их порывы к совершению преступления [Гусейнов А. А. (ред.), 2009]. Дебаты кончились победой консерваторов, почти на 100 лет вопрос о допустимости смертной казни был отложен.

Философское осмысление прав и свобод, гуманное отношение к человеку в России не было чем-то новым в конце 1980 гг., стоит обратить внимание на общественную мысль Российской империи начала XX в. Большая часть профессуры занимает позицию «против»: спустя столетия пыток и казней, преступность нисколько не потеряла, количество имеющихся преступлений — результат неизбежных причин, скрывающихся в природе человека. Привычка исключает страх, во время казни вор крадёт у подножия эшафота, матрос уходит в море, которое забрало жизнь его деда, углекоп возвращается к своей работе через несколько часов после гибели своих товарищей. Говоря о поддержке смертной казни как вида наказания среди народа, где живут первобытные воззрения, спрашивается, почему же они не используются при разрешении других вопросов как о кредите или собственности? Смертная казнь — гарантированная превенция преступлений, но при его замене пожизненным заключением у тяжких преступников практически отсутствует возможность побега, человек в такой ситуации слишком слаб и ничтожен, чтобы сопротивляться государству [О смертной казни. Мнения русских криминалистов, 2011].

Многовековая история дебатов о необходимости смертной казни дала современному человеку доводы для разумного выбора с исключением чувственных импульсов, человеческой жажды мести. Справедливость требует спора и противоречащих позиций, их полутонов, так как в вакууме не может появиться истина.

Литература

1. Герасимова Д. А. Уголовно-правовые воззрения Чезаре Беккариа и Иеремиа Бентама // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2012. № 4. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ugolovno-pravovye-vozzreniya-chezare-bekkaria-i-ieremia-bentama (дата обращения: 11.04.2023).
2. Гусейнов А. А. (ред.). Этическая мысль. Выпуск 8 [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии. Москва: ИФРАН, 2007. 263 с.
3. Колосов, И. В. На заре правового утилитаризма: эвдемонизм Демокрита и Эпикура // Право и образование. 2020. № 4. Научная электронная библиотека «Elibrary». URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id = 42596615 (дата обращения: 11.08.2023).
4. О смертной казни. Мнения русских криминалистов. Москва, 2011, репринтное изд. 1909 г. 140 с.
5. Подройкина И. А. Осмысление феномена наказания в работах Чезаре Беккария и Джереми Бентама / И. А. Подройкина // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. — 2018. — № 4(33). — С. 108–112. — EDN VRPSHG. Научная электронная библиотека «Elibrary.ru». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 36793355 (дата обращения: 11.04.2023).
6. Шавеко Н. А. Теория справедливого наказания (между кантом и утилитаристами) / Н. А. Шавеко // Пенитенциарная наука. — 2019. — Т. 13, № 3(47). — С. 304–312. — EDN SYYCHM. Научная электронная библиотека «Elibrary.ru». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id = 41456423 (дата обращения: 11.04.2023).
7. McGowen Randall. “History, Culture and the Death Penalty: The British Debates, 1840–70.” Historical Reflections / Réflexions Historiques, vol. 29, no. 2, 2003, pp. 229–49. Журнальный архив «JSTOR». URL: https://www.jstor.org/stable/ 41299271 (дата обращения: 12.04.2023).

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

Uliana I. Egorova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
ul.egorova2003@gmail.com

УДК 347.728

Гражданско-правовое регулирование экономической деятельность Русской Православной Церкви

Аннотация. Рассматривается правовое регулирование экономической деятельности Русской Православной Церкви как некоммерческого субъекта гражданского права. На основании федеральных законов, постановлений Правительства Российской Федерации были проанализированы основы предпринимательской деятельности религиозной организации, механизм формирования её бюджета и основные налоговые послабления, предоставленные государством религиозным юридическим лицам. В настоящее время вопрос регулирования экономической деятельности Русской Православной Церкви остаётся дискуссионным, поскольку реализация предметов религиозного назначения происходит, как правило, в виде пожертвований, то есть дарения вещи или права в общеполезных целях, и не подлежит налоговому обложению.

Ключевые слова: правовое регулирование, экономической деятельности, религиозная организация, Русская Православная Церковь, налогообложение, целевые поступления, пожертвования.

The regulation of economic activity of the Russian Orthodox Church in civil law

Abstract. The article deals with the legal regulation of economic activity of the Russian Orthodox Church (the ROC) as a non-commercial entity. The author analyzes the regulation of business activities of religious organizations, the mechanism of their budget formation, and the main tax exemptions, as provided by federal laws and the Government's regulations. At present, the regulation of economic activities of the ROC is subject to debate, as the sale of religious objects, as a rule, takes the form of transferring them in exchange for donations — i.e., gifts (things or rights) made for 'publicly useful purposes' — and, as such, is not subject to taxation.

Keywords: legal regulation, economic activity, religious organization, Russian Orthodox Church, taxation, targeted income, donations.

Законодательство Российской Федерации предусматривает возможность создания юридического некоммерческого лица с правовым статусом местной либо централизованной религиозной организации. Централизованная религиозная организация наделяется правом образования структурных подразделений: управленческих и координирующих органов, богослужебных комиссий, духовных образовательных учреждений. Она должна состоять не менее чем из трёх местных религиозных организаций одного вероисповедания, которые, в свою очередь, включают в себя не менее десяти совершеннолетних участников, постоянно проживающих в одном поселении городского (сельского) типа.

Русская Православная Церковь зарегистрирована в качестве юридического лица как самоуправляемая централизованная православная религиозная организация [4]. Она является некоммерческим юридическим лицом, деятельность которого направлена на совместное осуществление права на свободу вероисповедания и распространения православной христианской веры. Согласно Федеральному Закону № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 года, некоммерческая организация может осуществлять предпринимательскую и иную приносящую доход деятельность для достижения целей, ради которых она создана, если это указано в учредительном документе [5].

Девятая глава Устава религиозной организации от 20.11.1998 года посвящена доходным статьям бюджета Русской Православной Церкви. К ним относятся средства, полученные в рамках пожертвований, связанных с совершением богослужений, таинств, треб и обрядов; пожертвований от граждан Российской Федерации, бипатридов, апатридов, юридических лиц, фондов, учреждений и организаций; пожертвований, связанных с распространением православных религиозных предметов и литературы; доходов, полученных от деятельности организаций и от прибыли предприятий Русской Православной Церкви и т. д. [4].

Таинства, требы и обряды, реализуемые в религиозных организациях, находящихся в ведении Русской Православной Церкви, не рассматриваются, как возмездные услуги, которые обязуют одну сторону (исполнителя) осуществить определённую деятельность, другую (заказчика) — оплатить эти действия. Денежные средства, поступающие за священнодействия, являются пожертвованиями. При этом эквивалент за требы устанавливается храмом и, как правило, не предполагает возможности самостоятельно определить размер пожертвования.

При толковании норм, указанных в статьях 17 и 23 Федерального Закона № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 года [6], судебная практика не относит распространение религиозных атрибутов и литературы к торговой деятельности, поскольку Русская Православная Церковь имеет целью достижение уставных задач, связанных с реализацией естественных прав личности, а именно со свободой вероисповедания, и с распространением христианской веры.

Особенно интересным, на наш взгляд, является деятельность религиозной организации по реализации, то есть передаче в собственность жертвователю, драгоценных металлов и ювелирных изделий. Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации № 55 от 19.01.1998 года, ювелирные изделия, выставленные для продажи, должны иметь опломбированные ярлыки с указанием характеристик, установленных в 64 параграфе, и цену украшения. При их продаже должен быть выдан кассовый чек, а также товарный чек, в случаях, предусмотренных параграфом 69 [2]. Однако Русская Православная Церковь реализует и распространяет ювелирные изделия без документального подтверждения договора купли-продажи, поскольку предоставляет их при добровольной передаче жертвователем фиксированного размера пожертвования — вещи (как правило, денежных средств). Контроль соблюдения правил продажи ювелирных изделий и драгоценных металлов должна осуществлять Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор).

Налогообложение Русской Православной Церкви осуществляется в общем режиме, в рамках которого правовой субъект уплачивает установленные Налоговым Кодексом Российской Федерации налоги, сборы и платежи, ведёт бухгалтерский учёт как некоммерческое юридическое лицо. Поступления в религиозную организацию подразделяются на доходы и целевые средства.

Целевые поступления — это средства в денежной и натуральной формах, поступающие на счёт некоммерческой организации для выполнения деятельности, установленной в качестве основной учредительным документом, и для содержания самого юридического лица. Они рассматриваются как источник финансирования реализации уставных задач Русской Православной Церкви и не включаются в состав объектов, подлежащих налогообложению. Так, согласно Постановлению Правительства Российской Федерации № 25 от 31.03.2001 года, священные и религиозные предметы, предметы храмового убранства, предметы и вещества, используемые в требах, таинствах и богослужениях, религиозная издательская продукция, религиозные аудиоматериалы и видеоматериалы — освобождаются от обложения налогом на добавленную стоимость (НДС)[3].

Русская Православная Церковь имеет ряд экономических преимуществ, которые можно выделить при рассмотрении Налогового кодекса Российской Федерации. Согласно пункту 3 статьи 149 не подлежат налогообложению операции по реализации предметов религиозного назначения и религиозной литературы, за исключением операций с подакцизными товарами и минеральным сырьём. Пункт 27 статьи 251 устанавливает, что при определении налоговой базы не учитываются доходы в виде имущества или имущественных прав, полученные религиозной организацией вследствие реализации уставных задач. Согласно пункту 1 статьи 395 Русская Православная Церковь, как религиозная организация, освобождена от налогообложения в отношении принадлежащих ей земельных участков, на которых располагаются здания и сооружения религиозного назначения [1].

Таким образом, Русская Православная Церковь имеет особый экономико-правовой режим регулирования, поскольку является некоммерческим юридическим лицом, осуществляющим экономическую деятельность для реализации целей и задач, установленных в учредительном документе. Налоговые послабления, предоставленные религиозной организации, позволяют ей создать постоянно функционирующий механизм финансового обеспечения при снижении налогового бремени и упрощении реализации товаров и услуг религиозного характера и назначения.

Литература

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 N 117-ФЗ (ред. от 04.11.2022) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 13.11.2022).
2. Постановление Правительства РФ от 19.01.1998 N 55 (ред. от 16.05.2020) «Об утверждении Правил продажи отдельных видов товаров, перечня товаров длительного пользования, на которые не распространяется требование покупателя о безвозмездном предоставлении ему на период ремонта или замены аналогичного товара, и перечня непродовольственных товаров надлежащего качества, не подлежащих возврату или обмену на аналогичный товар других размера, формы, габарита, фасона, расцветки или комплектации» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 11.11.2022).
3. Постановление Правительства РФ от 31.03.2001 N 251 (ред. от 03.12.2002) «Об утверждении перечня предметов религиозного назначения и религиозной литературы, производимых и реализуемых религиозными организациями (объединениями), организациями, находящимися в собственности религиозных организаций (объединений), и хозяйственными обществами, уставной (складочный) капитал которых состоит полностью из вклада религиозных организаций (объединений), в рамках религиозной деятельности, реализация (передача для собственных нужд) которых освобождается от обложения налогом на добавленную стоимость» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 13.11.2022).
4. Устав религиозной организации «Русская Православная Церковь» от 20 ноября 1998 года // Азбука.ру: информационно-правовой портал [Офиц. сайт]. URL: https://azbyka.ru (дата обращения: 11.11.2022).
5. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «О некоммерческих организациях» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 11.11.2022).
6. Федеральный Закон от 26.09.1997 года № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 11.11.2022).

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

Timur M. Zalilov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: В. А. Косовская, канд. юрид. наук
Zalilovtimur1@mail.ru

УДК 341.9

Фрахтование морских судов в международном частном праве

Аннотация. Изучаются основные виды договоров о фрахтовании морских судов в международном частном праве — тайм-чартера и бербоут-чартера. Рассматриваются различия между этими видами договоров, их особенности и применение в морском транспорте.

Ключевые слова: фрахтование, международное частное право, договор тайм-чартера, договор бербоут-чартера.

Chartering of marine vessels in international private law

Abstract. The article examines the main types of marine vessel charter agreements in international private law: time charters and voyage charters. The article discusses the differences between the two types of agreements, their features, and their application in maritime transport.

Keywords: maritime transport, chartering, international private law, time charter agreement, voyage charter agreement.

Ещё с древних времён человечество осознало важность нахождения путей сообщения между различными территориями нашей планеты. Именно сейчас, одним из самых популярных и используемых путей является морской транспорт, важно отметить, что тема данной статьи в современное время очень актуальна, так как в основном человечество перевозит необходимые им товары, грузы, оборудование именно морским путём, потому что именно он может помочь облегчить транспортировку товаров и услуг через международные границы, а также потому что он является более дешёвым. Перейдём к рассмотрению договоров тайм-чартера и бербоут-чартера.

Рассмотрим подробнее договор тайм-чартера. Это соглашение между судовладельцем и фрахтователем, по которому судовладелец предоставляет судно фрахтователю на определенный период времени. Согласно договору, судовладелец обязуется предоставить необходимый персонал, материалы и оборудование для эксплуатации судна, а фрахтователь в свою очередь Владельцу судна вносит оплату за перевозку пассажиров или грузов, именуемую фрахтом. Договоры тайм-чартера используются в самых разных контекстах, включая перевозку товаров, предоставление услуг, таких как дноуглубительные работы, и эксплуатацию туристических судов. Договор является ключевым компонентом морского права и используется с древних времен [Макарова В. Л., 2019, с. 16–25].

Порядок и условия заключения договора тайм-чартера: целью контрактного тайм-чартера, является предоставление судна вместе с командой фрахтователю на определенный период времени. Этот договор часто используется судоходными компаниями для получения в пользование судна на определенное время для перевозки грузов или пассажиров. Договор должен включать в себя обязанности и права обеих сторон, а также условия и положения чартера.

При заключении договора тайм-чартера обе стороны должны согласовать объем чартера. Это определит роли и обязанности обеих сторон и внесет ясность в условия соглашения. Объем чартера должен включать период времени, в течение которого будет действовать чартер, судно, которое будет зафрахтовано, и любые услуги, которые должны быть предоставлены одной из сторон.

Срок действия чартера должен быть определен сторонами. Он должен включать в себя продолжительность чартера, время года, когда чартер начнется и закончится, а также любые варианты продления или возобновления. Важно, чтобы обе стороны согласовали точные даты до заключения договора [Янковский А.В, 2019, с. 19–40].

В договоре должно быть указано судно, которое будет зафрахтовано. Это должно включать название судна, его размер и характеристики, а также любые модификации или спецификации, которые могут потребоваться фрахтователю. В договоре также должен быть указан порт или порты, в которые судно будет доставлено и возвращено.

Услуги, которые будут предоставляться одной из сторон во время чартера, также должны быть включены в объем договора. Они могут включать предоставление топлива, экипажа, технического обслуживания или других услуг, которые могут потребоваться фрахтователю. Стоимость этих услуг должна быть четко указана в чартере. Кроме того, договор должен содержать положения о разрешении споров, например, об арбитраже или посредничестве.

В заключение следует отметить, что сфера действия тайм-чартера является важным аспектом соглашения между двумя сторонами. Он должен включать в себя период времени, на который будет действовать чартер, судно, которое будет зафрахтовано, и услуги, которые должны быть предоставлены каждой из сторон. Объем должен быть согласован обеими сторонами до заключения договора для того, чтобы обе стороны понимали свои права и обязанности.

Далее рассмотрим следующий вид договора фрахтования. Бербоут-чартер — это соглашение, обычно между двумя сторонами, в котором одна сторона (фрахтователь) арендует судно другой

стороны (владельца) на определенный период времени. Фрахтователь оплачивает все расходы, связанные с эксплуатацией судна, включая топливо, экипаж и любой необходимый ремонт. Фрахтователь обычно также берет на себя ответственность за любые обязательства, которые могут возникнуть во время рейса. Бербоут-чартер обычно используется в морской индустрии в коммерческих целях, но также могут применяться и в личных рекреационных целях [Косовская В. А., Алешина А. В., 2022, с. 81–95].

Так же как и в договоре тайм-чартера при заключении договора бербоут-чартера судовладелец фрахтователь должны согласовать объём чартера, в который, как говорилось ранее, входит: название судна, права и обязанности сторон, порт прибытия и отправления, дополнительные услуги если таковые имеются, сумма оплаты фрахта, условия по страхованию судна и т. д.

Теперь более подробно рассмотрим главное отличие между тайм-чартером и бербоут-чартером. Основное различие заключается в том, что в случае тайм-чартера судовладелец должен полностью обеспечить годность судна для плавания, включая экипаж, снаряжение, состояние корпуса, двигателя и другого оборудования. В то же время, в случае бербоут-чартера, судовладелец должен предоставить только судно, которое должно быть годным для плавания (т. е. корпус и двигатель должны быть в исправном состоянии), а фрахтователь сам должен оснастить судно в соответствии с его потребностями и целями использования.

В качестве заключения важно сказать, что действительно в нашем мире, сейчас, самым популярным видом перевозки грузов является морская. Однако зачастую, покупать собственное морское судно для перевозки абсолютно не выгодно и предприниматели, компании и частные лица прибегают к фрахтованию морских судов, в данной научной статье мы рассмотрели тайм-чартер и бербоут-чартер, разобрали их достоинства и недостатки.

Литература

1. Брагинский В. М. Морское право: учебник для вузов. Москва: Юридический центр Пресс, 2019. 350 с.
2. Косовская В. А., Алешина А. В. Международное частное право в таблицах и схемах. Санкт-Петербург: Эксмо-Пресс, 2022 г. 384 с.
3. Макарова А. Л. Международное морское право: вопросы теории и практики. Москва: «Юстицинформ», 2019. 360 с.
4. Янковский А. В. Международное морское право: учебник. Москва: Проспект, 2019. 400 с.
5. Berlingieri F. International Maritime Conventions (Volume 2): Navigation, Securities, Limitation of Liability and Jurisdiction. London: Informa Law from Routledge, 2016. 264 с.
6. Coghlin T. Time Charters. London: Informa Law from Routledge, 2016. 928 с.

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

Nikolay V. Zakharov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. Ю. Калинина, д-р юрид. наук
zaharovnv@gmail.com

УДК 341,1::341,9

Соотношение принципов Соглашения ЕАЭС и правил применения национального режима в Российской Федерации по ФЗ № 44-ФЗ от 05.04.2013

Аннотация. Предпринята попытка проанализировать вопрос применения «национального режима» в закупках для государственных и муниципальных нужд на территории Российской

Федерации, соотношение установленных запретов и правил подтверждения происхождения товаров.

Исследование проводится с помощью примера, когда невозможно подтвердить происхождение товара — компьютерной техники, произведенного в государстве ЕАЭС, для участия в закупках по ФЗ от 05.04.2013 N 44-ФЗ из-за коллизии права РФ и ЕАЭС.

Ключевые слова: государственные закупки, Евразийский экономический союз, единый рынок государственных закупок, электронная промышленность, микроэлектроника.

The correspondence between the principles of the EAEU Agreement and the national regime rules provided by Russia's Federal Law No. 44 of 5 April 2013

Abstract. The paper focuses on the application of the 'national regime' in public procurement in Russia. The paper also analyzes the correspondence between the existing prohibitions and the rules on confirming the origin of goods. The author describes an example when conflicting provisions of Russia's and the EAEU's law make it impossible to confirm the origin of goods (computer equipment) produced in an EAEU state in order to participate in procurement procedures under Federal Law No. 44.

Keywords: public procurement, Eurasian Economic Union, unified public procurement market, electronic industry, microelectronics.

Проблематика коллизий, возникающих при применении контрактной системы закупок по Федеральному закону от 05.04.2013 N 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [ФЗ № 44-ФЗ, 2013] и права ЕАЭС, не нова, и схожие проблемы обсуждаются многими авторами, как закупкам в условиях Евразийского экономического союза в целом [Кабытов, 2017, с 104–109], так и применительно к отдельным отраслям экономики, например, касающиеся закупок транспортных средств [Зубков, 2021, с. 194–199].

В настоящее время, в 44-ФЗ и в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 30.04.2020 № 616 [Постановление Правительства № 616, 2020], установлены запрет и ограничения на допуск товаров к закупкам, происходящих из иностранных государств, за исключением государств, с которыми Российской Федерацией заключены международные договоры о взаимном применении национального режима при осуществлении закупок.

Международным договором, в соответствии с которым, применяется национальный режим, выступает «Договор о Евразийском экономическом союзе» между Республиками Беларусь, Казахстаном, Арменией, Кыргызской Республикой и Российской Федерацией, заключенный в Астане 29.05.2004 [Договор ЕАЭС, 2014].

Одной из целей договора о Евразийском экономическом союзе выступает стремление к формированию единого рынка товаров и услуг, что указано в статье 4 договора, а статья 3 закрепляет основополагающий принцип обеспечения взаимовыгодного сотрудничества, равноправия и учета национальных интересов сторон. Неотъемлемой частью договора ЕАЭС, является Приложение № 25, именуемое «Протокол о порядке регулирования закупок», который определяет понятие «национальный режим»:

«режим, предусматривающий, что каждое государство-член для целей закупок обеспечивает товарам, работам и услугам, происходящим с территорий государств-членов, потенциальным поставщикам и поставщикам государств-членов, предлагающим такие товары, выполняющим работы и оказывающим услуги, режим не менее благоприятный, чем предоставляемый товарам, работам и услугам, происходящим с территории своего государства. Страна происхождения товара определяется в соответствии с правилами определения страны происхождения товаров, действующими на таможенной территории Союза».

Федеральным исполнительным органом государственной власти Российской Федерации, отвечающим за соблюдением национального режима, является Правительство РФ. Для этого Постановлением Правительства от 30.04.2020 № 616 устанавливаются правила подтверждения происхождения товара. Критерием происхождения товара является наличие товарной позиции

в реестрах промышленной продукции. За ведение реестра российской продукции и взаимодействие с Евразийской экономической комиссией по ведению реестра ЕАЭС, отвечает Министерство Промышленности и торговли РФ.

Для включения промышленной продукции в реестр Минпромторга необходимо выполнение определенных требований к производимой продукции, перечисленных в Постановлении Правительства РФ от 17 июля 2015 г. N 719 [Постановление Правительства РФ N 719, 2015]. При выполнении критериев, указанных в Постановлении, проводится экспертиза, которая подтверждает происхождение товара на территории РФ. Заключение экспертизы является основанием для включения товара в реестр Российской промышленной продукции сроком на два года.

Порядок формирования реестра ЕАЭС происходит согласно праву ЕАЭС. Основополагающим документом права ЕАЭС является международный договор о Евразийском экономическом союзе и правила доступа товаров к закупкам, установленные Решением Совета Евразийской экономической комиссии от 23 ноября 2020 г. N 105 [Решение ЕЭК № 105, 2020]. Данное решение определяет выполнение исчерпывающих условий, производственных и технологических операций при производстве промышленного товара государства-члена согласно Приложению № 1 к Решению. Номенклатура товаров в Приложении ведется в виде кодов товарной номенклатуры внешнеэкономической деятельности ЕАЭС (ТН ВЭД ЕАС). На основании этого приложения региональные торгово-промышленные палаты государств проводят экспертизу производства и включение продукции в реестр.

Для примера участия в закупках в РФ возьмем товар белорусского производства — моноблок, код ТН ВЭД 8471 41. В качестве участника закупки выступает юридическое лицо, резидент РФ. У производителя продукции имеется сертификат, подтверждающий, что товар отвечает всем требованиям для участия в закупках на территории Белоруссии. Производитель, следуя инструкции, размещенной на сайте Белорусской торгово-промышленной палаты, подает заявку в региональное отделение БелТПП о включении продукции в реестр ЕАЭС, но получает отказ. Отказ мотивирован тем, что номенклатурная позиция кодов ТН ВЭД 8471 не включена в Решение ЕЭК № 105.

Дополнительно в ответе на запрос в БелТПП имеется упоминание, что внесение изменений, дополнений в Приложение Решение ЕЭК № 105, осуществляется в установленном порядке Решением Совета Евразийской экономической комиссии. Работа по включению номенклатуры ТН ВЭД 8471 осуществляется Рабочей группой по вопросу определения страны происхождения товара на территории ЕАЭС при Консультативном комитете по государственным (муниципальным) закупкам, и в данный момент разрабатываются требования — условия, производственные и технологические операции для отрасли «Электроника». Рабочие материалы были приложены к письму.

Изучая представленные материалы, необходимо заострить внимание на следующих моментах.

Критерии условий, производственных и технологических операций, необходимых для придания товару статуса происхождения из государства-члена Евразийского экономического союза практически полностью идентична критериям, указанным в Приложении № 1 к Постановлению № 719 для позиций с кодом КПЕС 2008 26.20.13–26.20.15 (компьютерная техника), но согласования участников в рамках рабочей группы уже более года консенсуса не находят.

При этом в реестре Минпромторга к концу 2022 года зарегистрированы уже более десяти производителей интересующей нас продукции. Складывается ситуация, что в международном договоре о таможенном союзе и в законодательстве РФ провозглашается национальный режим, обеспечивающий доступ товара к закупкам, а по факту рынки ЕАЭС открыты только для отечественных производителей компьютерной техники. Вызывает вопросы и направление дискуссии в рамках рабочей группы о включении в евразийский реестр товаров. Например, в число участников группы входят юридические лица — вносящие предложения о подсчете баллов исходя из своих интересов, так выглядит предложение увеличить количество баллов за наличие в штате производителя 50 % работников-инвалидов, что обусловлено получением льготы в виде освобождения от налога на прибыль, предусмотренных государством (подп. 1.5 ст. 140 Налогового кодекса Республики Беларусь). Соответственно, включение такого пункта в Решение № 105 не будет отвечать принципу добросовестной конкуренции и равному доступу товара

к закупкам, как собственного производства, так и произведенного на территории других государств-членов ЕАЭС, т. к. в этих государствах подобные льготы могут быть не предусмотрены.

Подводя итог работы, необходимо затронуть и собственный интерес Российской Федерации к отрасли микроэлектроники. На сегодняшний день в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 21 июня 2019 года [Перечень поручений Президента, 2019], Распоряжением Министерства промышленности и торговли 17 января 2020 года № 20-р, разработана стратегия развития отрасли электронной продукции до 2030 года [Распоряжение Минпромторга № 20-р, 2020]. Согласно данной стратегии, на период 2022–2025 год планируется продвижение и выход российской электроники на международные рынки, включая комплексные предложения и партнёрства с иностранными государствами [Сиротин, 2021, с. 105–122]. Казалось бы, что заданная стратегия развития отрасли, должна быть неразрывно связана с целями договора ЕАЭС, такими как: создание условий для стабильного развития экономик государств-членов, стремление к созданию единого рынка товаров, ведь применение национального режима в сегодняшних условиях санкций и освобождение отечественного рынка от иностранных производителей компьютерной техники из недружественных стран, становятся благодатной почвой возрождения отрасли микроэлектроники как в России, так и на территории стран Договора ЕАЭС.

На практике получается все не так гладко. Выше уже было указано, что из материалов рабочей группы ЕЭК следует, что движение на выработку единых правил подтверждения происхождения товаров группы ТН ВЭД 8471 развивается слишком медленно и на сегодняшний день, рынок ЕАЭС закрыт для товаров российского производства, а российский рынок для товаров из стран ЕАЭС.

Вполне закономерным представляется вариант, что должны заработать предусмотренные договором ЕАЭС механизмы выработки «согласованной политики», в том числе на основе решений органов Союза. Согласование производственных и технологических операций при производстве промышленного товара должно вырабатываться совместно всеми участниками Соглашения ЕАЭС и на основании этих критериев формироваться единый реестр промышленной продукции. Внутригосударственные условия производства товаров участников Договора ЕАЭС, должны полностью соответствовать правилам, установленным нормами ЕАЭС.

В случае, если положения евразийского законодательства, предъявляемые к производству определенных видов товаров, могут оказать неблагоприятные последствия для рынка определенного участника Соглашения, необходимо предусмотреть определенные нормативные механизмы защиты от подобных ситуаций. Например, могут действовать временные режимы ограничений применения положений норм ЕАЭС на территории этого участника. Соответственно, такие механизмы защиты должны быть обоснованными и применяться в соответствии с принципом национального режима.

Литература

1. Договор о Евразийском экономическом союзе (Подписан в г. Астане 29.05.2014) (ред. от 24.03.2022) https://docs.eaeunion.org/docs/ru-ru/ 0003610/itia_ 05062014 (дата обращения: 10.02.2023).
2. РЕШЕНИЕ Совета Евразийской экономической комиссии от 23 ноября 2020 года N 105 Об утверждении Правил определения страны происхождения отдельных видов товаров для целей государственных (муниципальных) закупок (с изменениями на 25 января 2023 года) Правовой портал ЕАЭС https://docs.eaeunion.org/ (дата обращения: 10.02.2023).
3. Федеральный закон от 05.04.2013 N 44-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023). Официальный интернет-портал правовой информации http://pravo.gov.ru, 08.04.2013, «Собрание законодательства РФ», 08.04.2013, N 14, ст. 1652. (дата обращения: 10.02.2023).
4. Постановление Правительства РФ от 30.04.2020 N 616 (ред. от 28.02.2023) «Об установлении запрета на допуск промышленных товаров, происходящих из иностранных государств, для целей осуществления закупок для государственных и муниципальных нужд, а также промышленных товаров, происходящих из иностранных государств, работ (услуг), выполняемых (оказываемых) иностранными лицами, для целей осуществления закупок для нужд обороны страны и безопас-

ности государства». Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 01.05.2020, «Собрание законодательства РФ», 11.05.2020, N 19, ст. 2993. (дата обращения: 10.02.2023).
5. Постановление Правительства РФ от 17 июля 2015 г. N 719 «О подтверждении производства промышленной продукции на территории Российской Федерации», «Собрание законодательства РФ», 27.07.2015, N 30, ст. 4597. Официальный интернет-портал правовой информации http://www.pravo.gov.ru/ (дата обращения: 10.02.2023).
6. Распоряжение Правительства РФ об утверждении стратегии развития электронной промышленности Российской Федерации на период до 2030 года от 17 января 2020 г. № 20-р http://government.ru/docs/ 38795/ (дата обращения: 06.03.2023).
7. Перечень поручений по результатам проверки исполнения законодательства и решений Президента, направленных на развитие электронной промышленности и электронной компонентной базы / http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/ 60830/ (дата обращения: 06.03.2023).
8. Зубков В. Н., Демушкин Ф. Н. Проблемные вопросы, возникающие при организации закупок транспортных средств государственными заказчиками. 2021. № 3–2. С. 194–199. EDN JMLPON.
9. Кабытов П. П. Государственные закупки в условиях Евразийского экономического союза // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2017. № 5(66). С. 104–109. DOI 10.12737/article_ 59bbac 1ad 7efa 4.22697905. EDN ZJZUQT.
10. Сиротин Д. В. Состояние и возможности развития российской микроэлектронной отрасли // Экономическое возрождение России. 2021. № 3(69). С. 105–122. DOI 10.37930/1990-9780-2021-3-69-105-122. EDN WUGRPE.

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

Aleksandr A. Katkov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: М. В. Игнатьева, канд. юрид. наук
Monsterskill4000@yandex.ru

УДК 341.1/.8

Территории с международным и особым международным режимом

Аннотация. Затрагивается проблема определения правового режима территорий в международном праве, а также затрагиваются причины создания тех или иных видов территорий в международном праве.

Ключевые слова: международное право, территории, буферная зона, демилитаризованная зона, безъядерная зона.

Territories with international and special international regime

Abstract. The article focuses on the issue of determining the legal regime of territories in international law, as well as the reasons for the creation of certain types of territories in international law.

Keywords: international law, territories, buffer zone, demilitarized zone, nuclear-free zone.

Территории с международными и особыми международными режимами имеют уникальный правовой статус в соответствии с международным правом. Они регулируются международными соглашениями, которые устанавливают правовую основу для их администрирования. Правовой статус этих территорий часто определяется условиями соглашения, которое их создало. Создание территорий с международными и особыми международными режимами часто является результатом переговоров между государствами, целью которых является решение вопросов,

связанных с управлением конкретным регионом. Некоторые из причин создания этих территорий включают в себя:

Стратегическое значение: Территории с международными и особыми международными режимами часто расположены в стратегически важных районах, таких как порты или транзитные маршруты. Создание этих территорий может помочь обеспечить, чтобы эти районы оставались открытыми и доступными для всех государств, а также обеспечить, чтобы они управлялись таким образом, который соответствует интересам всех сторон. Примером является: **Международная зона Танжер** (1912–1956): Основанная в 1912 году, Международная зона Танжер была расположена в городе Танжер в Марокко [Tangier International Zone Statute, 1923]. Она управлялась комитетом представителей из разных стран и имела свои собственные законы и подзаконные акты. По причине собственного важного стратегического расположения имела определенный статус. Интернациональная зона Танжера просуществовала 44 года, став наиболее долговременным из подобных ей «международных» планов. Была аннексирована Марокко в 1956 году в ходе периода деколонизации.

Уникальное культурное или историческое значение: Территории с международными и особыми международными режимами иногда создаются для сохранения и защиты регионов, имеющих уникальное культурное или историческое значение.

Например, Старый город Иерусалима регулируется международным режимом в знак признания его уникального культурного и исторического значения. Согласно ч. III Плана раздела территории Палестины, являющегося составной частью Резолюции № 181, Город Иерусалим учреждается как отдельная единица (corpus separatum), пользующаяся специальным международным режимом, и будет под управлением Организации Объединенных Наций. На Совет по Опеке будет возложено осуществление, от имени Организации Объединенных Наций, административной власти.

Разрешение конфликтов: Территории с международными и особыми международными режимами иногда создаются как средство разрешения конфликтов между государствами [ООН, РЕЗОЛЮЦИЯ от 29.11.1947г. № A/RES/181 (II)].

Примером является Буферная зона Организации Объединенных Наций на Кипре. Созданная в 1964 году Буферная зона Организации Объединенных Наций на Кипре представляет собой демилитаризованную зону, которая разделяет общины киприотов-греков и киприотов-турок на Кипре, также известна под названием Зеленая Линия. Она находится в ведении Организации Объединенных Наций [ООН, Содействие политическому урегулированию на Кипре]. Создание Буферной зоны было одним из первых действий, предпринятых Организацией Объединенных Наций в ответ на кризис на Кипре. Она был создана в качестве временной меры для разделения двух общин и предотвращения дальнейшего насилия и должна была стать первым шагом на пути к мирному урегулированию конфликта. Однако, по прошествии уже 49 лет Буферная зона остается на месте, а конфликт на Кипре до сих пор не урегулирован.

На данный момент существует целый ряд спорных вопросов о территориях и границах на всех континентах, которые приводят к вооруженным конфликтам, как, например, между Индией и Пакистаном из-за провинции Кашмир, что вызывает беспокойство поскольку у обеих стран имеется ядерное оружие и в теории небольшой конфликт может перейти в ядерную войну. Даже если другие государства не вмешаются в этот конфликт, взрыв хотя бы 50 ядерных бомб на близких территориях в небольшой промежуток времени может закончиться так называемой «Ядерной осенью» при которой температура на планете упадет на пару градусов и в условиях голода может оказаться до 2 миллиардов человек, из-за области с населением в 1 миллион человек [Jonas Jägermeyr, 2020, A regional nuclear conflict would compromise global food security]. В данной ситуации уже мало что можно сделать, хотя безусловно нужно стараться. Для недопущения подобных ситуаций, человечество придумало безъядерные зоны.

Безъядерная зона — это географический регион, в котором запрещено ядерное оружие, а также испытания, производство, хранение и транспортировка ядерных материалов. Эти зоны созданы по международному соглашению и направлены на содействие глобальному миру и разоружению путем сокращения количества ядерного оружия в обращении и ограничения потенциала ядерного конфликта. Первая безъядерная зона была создана в Латинской Америке

в 1967 году. Зоны, свободные от ядерного оружия, как правило, создаются путем переговоров по международным договорам, которые ратифицируются странами региона. Хотя безъядерные зоны являются важным шагом на пути к глобальному разоружению, они не лишены своих проблем.

Некоторые страны, особенно те, которые обладают ядерным оружием, могут неохотно соглашаться на создание безъядерной зоны в своем регионе. Кроме того, эффективность безъядерной зоны может быть ограничена, если соседние регионы также не являются безъядерными. Несмотря на эти вызовы, безъядерные зоны остаются важным инструментом содействия глобальному миру и разоружению. Они демонстрируют готовность стран работать сообща для достижения общей цели и представляют собой важный шаг на пути к миру, свободному от угрозы ядерного конфликта.

Список безъядерных зон: Район Антарктики (Договор 1959 года), Латинская Америка (Договор Тлателолько 1967 года), Южная часть Тихого океана (Договор Раротонга 1985 года), Юго-Восточная Азия (Бангкокский договор 1995 года), Африка (Договор Пелиндаба 1996 года), Средняя Азия (Семипалатинский договор 2006 года) [ООН, Nuclear-Weapon-Free Zones].

Приведу еще один довольно интересный пример территории в международном праве, это **Вольный город Данциг (1920–1939)**: Вольный город Данциг был полуавтономным городом-государством, расположенным на побережье Балтийского моря между Польшей и Германией. Он был учрежден Версальским договором 1919 года, после окончания Первой мировой войны. Договор создал Вольный город Данциг как компромисс между интересами Польши и Германии, обе из которых имели претензии на территорию [ООН, 1949, Free city of Danzig]. Несмотря на свой полуавтономный статус, Вольный город Данциг не был полностью независимым государством. Он находился в ведении Лиги Наций, а его суверенитет ограничивался условиями Версальского договора. Экономика города сильно зависела от торговли, особенно с Польшей, в городе проживало большое количество этнических немцев, у которых часто были натянутые отношения с польскими властями. После войны территория отошла к Польше, а город был переименован в Гданьск.

Подводя итог, можно сказать, что территории с международным и особыми международными режимами — это регионы, которые имеют уникальный правовой статус в соответствии с международным правом. Они регулируются международными соглашениями, которые устанавливают правовую основу для их администрирования. Создание этих территорий часто является результатом переговоров между государствами, целью которых является решение вопросов, связанных с управлением конкретным регионом. Правовой статус этих территорий часто определяется условиями соглашения, которое их создало, и на них не распространяются законы и нормативные акты какого-либо конкретного государства.

Существует несколько причин, по которым создаются территории с международными и особыми международными режимами, включая их стратегическое значение, уникальное культурное или историческое значение и как средство разрешения конфликтов. Эти территории важны для обеспечения того, чтобы управление регионами соответствовало интересам всех сторон, а также для сохранения и защиты регионов, имеющих уникальное культурное или историческое значение. В заключение можно сказать, что территории с международным и особыми международными режимами представляют собой уникальное правовое явление, возникшее в международной системе. Их создание отражает сложный и разнообразный характер международной системы и продолжающиеся усилия государств по решению вопросов, связанных с управлением конкретными регионами.

Статус территорий в международном праве — это сложная и постоянно развивающаяся область, отражающая меняющуюся динамику международной системы. Поскольку мир продолжает развиваться, вполне вероятно, что в будущем мы увидим создание дополнительных территорий с международными и особыми международными режимами и возможно увидим создание каких-то новых видов международно-правовых режимов территорий.

Литература

1. ООН: РЕЗОЛЮЦИЯ от 29 ноября 1947 года № A/RES/181 (II) [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Резолюция_Генеральной_Ассамблеи_ООН_№ _A/RES/181_(II) (дата обращения: 05.02.2023).

2. ООН: Содействие политическому урегулированию на Кипре [Электронный ресурс] URL: https://peacekeeping.un.org/ru/mission/unficyp (дата обращения: 03.02.2023).
3. Jonas Jägermeyr, A regional nuclear conflict would compromise global food security, 2020, Proceedings of the National Academy of Sciences URL: https://www.pnas.org/doi/full/ 10.1073/pnas. 1919049117 (дата обращения: 04.02.2023).
4. Tangier International Zone Statute, 1923 [Электронный ресурс] URL: https://www.worldstatesmen.org/Tangier 1923. pdf (дата обращения: 03.02.2023).
5. ООН: Free city of Danzig (extract from the League of Nations publication: "Ten Years of World Cooperation") — UNCCP's Cttee on Jerusalem — working document, 1949 [Электронный ресурс] URL: https://www.un.org/unispal/document/auto-insert- 210766/ (дата обращения: 05.02.2023).
6. ООН: Nuclear-Weapon-Free Zones [Электронный ресурс] URL: https://www.un.org/disarmament/wmd/nuclear/nwfz/ (дата обращения: 05.02.2023).

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

Polina S. Kovkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: З. Ш. Матчанова, канд. юрид. наук
p.kovkova@mail.ru

УДК 341.1

Правовые аспекты коллективной безопасности в рамках Шанхайской организации сотрудничества

Аннотация. Проводится анализ международной межправительственной региональной организации ШОС (Шанхайская организация сотрудничества). Основными целями Организации являются: укрепление взаимного сотрудничества между странами-участницами; содействие в обеспечении безопасности региона от международных опасностей, которые заключаются в терроризме, сепаратизме и экстремизме.

Ключевые слова: Шанхайская организация сотрудничества, ШОС, региональная безопасность, терроризм, сепаратизм, экстремизм, международное сотрудничество.

Legal aspects of collective security within the framework of the Shanghai Cooperation Organization

Abstract. The article analyzes the Shanghai Cooperation Organization, an intergovernmental regional organization. The SCO's main goals are strengthening mutual cooperation between the participating countries and assisting in ensuring the security of the region from international dangers (terrorism, separatism and extremism).

Keywords: Shanghai Cooperation Organization, SCO, regional security, terrorism, separatism, extremism, international cooperation.

На сегодняшний день Шанхайская организация сотрудничества в ходе своей деятельности и плодотворной работы достигала значительного уровня реализации. Относительно недавно данная Организация занималась проблемами безопасности в регионе и разоружения стран-участниц. Постепенное и плодотворное развитие Шанхайской организации сотрудничества привело к тому, что между странами Центральной Азии стали развиваться не только отношения связанные с безопасностью в регионе, а также стали налаживаться прочные дипломатические и экономические взаимоотношения. «Первоначально, Шанхайская организация сотрудничества была создана на основе договоренностей, которые касались укрепления мер доверия и сокра-

щения вооруженных сил на границах. В дальнейшем данная проблематика была закреплена в Декларации, касающейся создания ШОС и Конвенции о борьбе с терроризмом, экстремизмом». [Син, 2002, с. 17–36]. Данная задача была подтверждена в 2012 году.

Шанхайская организация имеет один из крупнейших потенциалов среди региональных организаций относительно ВВП стран-участниц, который составляет более 1,5 трлн долларов США. Странами-участницами Организации являются такие акторы, как: Российская Федерация, Китайская Народная Республика, Республика Казахстан, Республика Кыргыстан, Республика Таджикистан, Республика Узбекистан, а также Индия и Пакистан. Прямое развитие и конкурентоспособность ШОС послужило сотрудничество двух крупных стран — России и Китая. Статус стран-наблюдателей закрепили за собой Беларусь, Монголия и Афганистан.

Принятая в июле 2002 года на Санкт-Петербургском саммите «Хартия Шанхайской организации сотрудничества», определила актуальные цели, принципы и структуру последующего элемента сотрудничества стран-участниц ШОС. Первоначальным этапом расширения Организации является решение о создании «института наблюдателей» в 2004 году и дальнейшего порядка взаимодействия с ними в 2006 году. Также был создан структурный элемент налаживания диалогов в 2008 году. Затем, в 2010 году произошло событие, которое конкретизировало структуру вступления новых членов в ШОС.

«После создания Шанхайской организации сотрудничества ее деятельность в области региональной безопасности, а именно борьба с терроризмом, стала вызывать интерес некоторых соседних стран, главным образом Ирана, Индии, а также Монголии. После того как в 2010 году отношения с Соединенными Штатами начали охлаждаться, внимание Пакистана к связанной с организацией деятельности возросло, в том числе из-за того, что американцы проводили военные операции в стране без официального согласия Исламабада» [Погодин, 2011, с. 260–276].

Практически сразу же после создания ШОС, встал вопрос региональной безопасности, он касался сложившейся ситуации в соседнем Афганистане. После того, как произошло свержение террористического режима «Талибан», в Афганистане были проведены вынужденные контртеррористические операции. Российская Федерация, Китай, а затем и остальные страны-участницы выразили большую заинтересованность, связанную с перекрытием потока наркотических средств в Афганистане.

Подобная заинтересованность стран-участниц укрепила основные направления региональный безопасности в области борьбы:

- с терроризмом;
- с экстремизмом;
- с сепаратизмом.

Благодаря заинтересованности Монголии в процессе формирования тесных и доброжелательных отношений между Россией и Китаем, в дальнейшем позволило ей получить статус государства-наблюдателя.

На проходившем 10 июня 2017 года заседании Совета глав стран-участниц в Астане, лидеры стран-участниц отметили результативность всей проделанной работы над организацией, так же было отмечено, что за свое первое десятилетие ШОС обрела не только международное признание, но и стала Организацией, способной решать многопрофильные проблемы, стоящие перед акторами ШОС. «Общими точками соприкосновения являются проблемы безопасности и нетрадиционные угрозы. Все перечисленные страны проявляют все больший интерес к участию во встречах представителей национальных силовых групп Организации для осуществления сотрудничества в областях борьбы с терроризмом и незаконным оборотом наркотиков. Важность этого фактора для дальнейшего совершенствования всей структуры и механизма диалога организации зафиксирована в основном направлении ее стратегии развития на среднесрочную перспективу. В 2014 была закреплена на встрече с национальными координаторами» [Никитина, 2009, с. 200].

Для наибольшей результативности своей деятельности Совет Шанхайской организации сотрудничества установил контакты с центром по безопасности в Европе, а также с контртеррористическим центром СНГ, ООН и ОБСЕ. Данное сотрудничество в итоге привело к проведению совместных учений, направленных на борьбу с терроризмом, сепаратизмом и экс-

тремизмом. Еще одним знаковым событием стал Саммит, проходивший 12 сентября 2014 года в столице Таджикистана Душанбе. По итогам данной тринадцатой встречи главы стран-участниц подписали созданную Душанбинскую декларацию, в которой были обозначены основные проблемы, цели и задачи, стоящие перед Шанхайской организацией сотрудничества. Вступление в законную силу вышеуказанных документов позволило запустить процесс присоединения новых стран к ШОС. Обращаясь к первопричинам создания Шанхайской организации, а именно к распаду в декабре 1991 года Советского Союза и образованию новых обособленных акторов, что в дальнейшем данные события повлекли за собой подрыв важнейших региональных и глобальных отношений. Как отметил специальный представитель президента РФ по делам ШОС Виталий Воробьев: «После всех исторических событий в регионе произошли новые конфликты и угрозы безопасности. Три силы: терроризм, экстремизм и сепаратизм серьезно угрожают безопасности и стабильности всех государств Центрально-Азиатского региона» [Воробьев В., 2004].

Подводя итог, складывается вывод о том, что ШОС сформировало основные принципы, которые позволили регулировать безопасность в регионе. Первым делом, была подписана Конвенция по борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. «Подобного рода взаимоотношения позволили наладить более целостные взаимоотношения с правоохранительными органами и спецслужбами» [Московский журнал международного права, 2001, с. 3–10]. Чуть позже было подписано «Соглашение между государствами-членами ШОС о Региональной антитеррористической структуре». Постоянно действующий орган, который осуществляет свою деятельность на базе Шанхайской организации сотрудничества РАТС, информирует государства-члены об изменениях в структуре и новых методах деятельности связанной с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. На основании решения Совета Исполнительного комитета Шанхайской организации, Организация ежеквартально предоставляет бюллетень, в котором говорится о сложившейся ситуации, связанной с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. Считаю, важно отметить факт того, что в 2006 году РАТС провела первую совместную антитеррористическую практику «Восток-Антитеррор-2006» в Узбекистане, Таджикистане и Кыргызстане. «Защита и отражение возможных нападений на важные объекты является частью РАТС. В основном в Центральной Азии и Ферганской долине все еще находятся довольно опасные объекты, и нападения на них могут вызвать экологические катастрофы и угрозы жизни людей» [Концепция сотрудничества государств — членов ШОС в борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. Астана// http://www.mid.ru/nsrasia.nsf].

На проходившем в Астане саммите было подписано «Соглашение об информационной базе Шанхайской организации сотрудничества», а также было подписано «Соглашение о защите конфиденциальных данных Шанхайской организации сотрудничества». Помимо вышеупомянутых двух соглашений на саммите было подписано еще три важных документа, ими являются:

- «Решение Совета глав стран-участниц Шанхайской организации сотрудничества о допуске к партнерской программе в борьбе с терроризмом, сепаратизмами и экстремизмом на 2007–2009 годы». Данный документ содержит в себе обмен данными и банк информации о террористической деятельности;
- «Соглашение между государствами-участницами осуществлять сотрудничество в выявлении лиц, участвующих в террористической деятельности»;
- «Соглашение об выполнении общей антитеррористической деятельности на территориях стран-участниц Шанхайской организации сотрудничества».

Для наиболее результативной деятельности Совет ШОС установил контакт с центром по безопасности в Европе, а также были установлены контакты с контртеррористическим центром СНГ и соответственно с ООН [Гарбузарова Е. Г.]. Помимо перечисленных контактов, Шанхайская организация сотрудничества установила связь с ОБСЕ, что в дальнейшем привело к проведению совместных учений в борьбе с терроризмом. «Расположение Центральной Азии, транспортные связи между странами, безвизовый режим, в то же время некомпетентность пограничного контроля в Таджикистане и Кыргызстане, а также бедность этих стран

сделали регион крупным транзитером наркотиков, создавая угрозу не только безопасности для РФ, но и для Европы. Соседний Афганистан и Центральная Азия, вместе представляют проблему тесного сотрудничества в борьбе с незаконным оборотом наркотиков» [Мухаммадзода П. А., Бобозода П. Д., № 3].

С момента создания «Шанхайской пятерки» и перевоплощения ее в Шанхайскую организацию сотрудничества, она преодолела путь от межправительственной региональной организации, выполняющей однородные функции до организации, которая воодушевляет своей многофункциональностью. ШОС представляет собой огромный потенциал в сфере политической, экономической и в сфере научного прогресса. Также Организация с ходом своего развития стала местом притяжения многих акторов.

В рамках ШОС проводятся различные инициативы и программы, направленные на развитие сотрудничества в этих областях. Вот некоторые из них:

- Сотрудничество в области образования и культуры: ШОС поддерживает обмен студентами, учебными программами и культурными исследованиями между членами организации. Организуются форумы, конференции и семинары, направленные на расширение культурных связей и понимания международного сообщества.
- Гуманитарное сотрудничество: ШОС активно участвует в решении гуманитарных вопросов и чрезвычайных ситуаций, таких как борьба с бедностью, стихийными бедствиями и пандемиями. Организуются совместные учения и операции, направленные на предотвращение и ликвидацию чрезвычайных ситуаций.
- Культурный обмен и туризм: ШОС поддерживает развитие культурного обмена и туризма между своими членами. Программы обмена и культурные мероприятия способствуют укреплению дружественных связей, межкультурному пониманию и развитию туристического потенциала региона.
- Сотрудничество в области здравоохранения: ШОС уделяет внимание сотрудничеству в области здравоохранения, включая обмен опытом и передачу технологий в борьбе с инфекционными заболеваниями, такими как COVID-19, и другими важными заболеваниями.
- Сотрудничество в области молодежи и спорта: ШОС оказывает поддержку программам, направленным на развитие спорта и молодежного сотрудничества. В рамках организации проводятся спортивные мероприятия.

Таким образом, ШОС представляет уникальную форму нового типа национальной интеграции, которая продемонстрировала свой экономический и политический потенциал в глобальном масштабе.

Литература

1. Воробьев В. Развитие ШОС: Интервью кор. РИА «Новости» (13.10.2004) [Электронный ресурс] URL: http://www.dni.ru/news/russia (дата обращения: 16.04.2023).
2. Концепция сотрудничества государств — членов ШОС в борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. Астана. [Электронный ресурс] URL: http://www.mid.ru/nsrasia.nsf (дата обращения: 17.04.2023).
3. Погодин С. Н. Основные направления сотрудничества в рамках ШОС // Актуальные проблемы мировой политики в XXI веке. Вып. 2011 г. Санкт-Петербург, 2011. С. 260–276;
4. Никитина Ю. А. ОДКБ и ШОС: модели регионализма в сфере безопасности. Москва: Навона, 2009. 200 с.
5. Мухаммадзода П. А., Бобозода П. Д. Роль ШОС в условиях коренных сдвигов международной системы. 2022. No 3.
6. Гарбузарова Е. Г. Роль ШОС в процессе нейтрализации региональных вызовов и угроз. 2021. No 4.
7. Син Г. Шанхайская организация сотрудничества: приоритетные направления // Мировая экономика и международные отношения. 2002. No 11. С. 17–36.
8. Шанхайская Конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. Шанхай, 15 июня 2001 г. // Московский журнал международного права. — 2001. — No 4. — С. 3–10.

Тараненко Александра Константиновна
Российский государственный университет правосудия (Северо-Западный филиал)
Санкт-Петербург, Россия

Alexandra K. Taranenko
The Russian State University of Justice, The North Western branch
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Н. И. Алексеева, канд. юрид. наук
tak2001@yandex.ru

УДК 341.96

Проблема ограничения информационных прав граждан: опыт Китайской Народной Республики

Аннотация. Раскрывается сложившаяся на данный момент практика реализации информационных прав граждан в сети интернет в Китайской Народной Республике, представляется анализ позитивных и негативных проявлений ограничения прав граждан через призму действия проекта «Золотой щит» и системы социального кредита. Автором делаются выводы о целесообразности введения и дальнейшего развития подобных ограничительных мер со стороны государства с учетом принципов разумности, законности и справедливости.

Ключевые слова: информационные права, КНР, «Золотой щит», социальный кредит, ограничение прав.

Restriction of citizens' information rights: The case of the People's Republic of China

Abstract. The article describes how citizens' information rights are exercised on the internet in the People's Republic of China. The author analyzes both positive and negative effects of restrictions on citizens' rights through the prism of the Golden Shield project and the social credit system. The author concludes that it is expedient for the state to introduce and further develop such restrictive measures taking into account the principles of reasonableness, legality and justice.

Keywords: information rights, the PRC, Golden Shield, social credit, restriction of rights.

В каждом государстве актуальность признания за гражданами прав в сфере информации приходила поступательно по мере роста и развития общества, осознания необходимости удовлетворения информационных потребностей. Успешный выход во второй половине двадцатого века в информационно-телекоммуникационную сеть интернет, позволил мировому сообществу по-новому посмотреть на сущность природы информации, общей коммуникации и информационных прав человека. Но, как и за любым другим шагом, сделанным навстречу развитию, за подключением к Всемирной сети последовала череда новых уникальных вызовов и угроз, потребовавших своевременных действий от ее участников.

Китайская Народная Республика, став частью Всемирной сети в 1987 году, активно сосредоточилась на наращивании сетевой инфраструктуры и разработке законодательной базы, послужившей, в свою очередь, основой для внедрения на территории страны знаменитого проекта «Золотой щит» [Линь Д., с. 2] и не менее известной системы социального кредита (доверия) (далее — социальный кредит, ССК).

Проект «Золотой щит» и ССК являются наиболее яркими примерами китайского мировоззрения: в каждом из них прослеживается идея превалирования общественного интереса и блага над личными правами и свободами человека. Что выражается, в том числе, в отказе от конфиденциальности в обмен на повышение доверия и общей безопасности в государстве [Науменко Т. В., Секретарева К. Н., с. 427].

Не углубляясь в техническую сторону вопроса, отметим, что «Золотой щит» — система, предназначенная для осуществления фильтрации всей поступающей в китайскую сеть инфор-

мации. К наиболее ярким последствиям его действия принято относить блокировку известных иностранных платформ «YouTube», «Twitter», «Facebook» и др., что напрямую должно было затронуть вопрос об ограничении государством прав своих граждан на доступ к информации. Но Китай продемонстрировал миру и обратную сторону подобных ограничений: рост отечественной инфраструктуры, разработка крупных платформ, не уступающих по мощи зарубежным первоисточникам, сохранение личных данных граждан в границах государственной территории [Романовский В.Г., Абубекерова Д.А., с. 59]. В то же время мы не можем считать «Золотой щит» непобедимым невидимым барьером, способным защитить от любой опасной и деструктивной информации. Помимо преследуемых законом VPN сервисов существует также и иная сложность — человеческое общение. Пока границы Китая открыты и возможны путешествия, командировки, программы образовательной мобильности, вольно или невольно, но будет происходить обмен культурой, традициями, взглядами и ценностями, в том числе, и политическими.

С момента запуска «Золотого щита» прошло уже двадцать лет, однако единого закона, который бы давал его нормативное определение или закреплял осуществляемые им функции пока не принято. На наш взгляд, это объясняется необходимостью поддержания внешней и внутренней безопасности работы системы. Быть может, какая-то внутренняя документация все же существует, но ввиду известных опасений ее могут намеренно не обнародовать. Тем не менее, законотворческая деятельность Китая оказалась достаточно плодотворной, чтобы информационная безопасность граждан поддерживалась на должном уровне и без прямого упоминания «Великого китайского файрвола». В КНР действует множество нормативно-правовых актов, посвященных регулированию отношений в сфере информационной безопасности, из анализа которых не сложно выявить области действия данного проекта. Более подробно об этом пишет В. В. Кулажников в своем исследовании [Кулажников В. В., 2019].

Что же касается ССК, то она, представляет результат желания Китая расширить внешнеэкономические связи и усилить борьбу с экономически ненадежными организациями и частными лицами за счет использования специализированной бально-рейтинговой системы [Пашковская И. В., Валенцева Н. И., с. 3]. Законодательное регулирование системы так же, как и в вышеописанном случае, отличает множество разрозненных и разноуровневых актов [Рувинский Р. З., Комарова Т. Д., 2020]. И, как справедливо отмечают китайские авторы, для создания целостной правовой системы необходимо принятие единого «Закона о социальном кредите» [Лю Н., Чжао Ю. credit.gz.gov.cn].

В настоящее время в Китае не существует единой централизованной системы социального кредита, о которой успело сложиться множество мифов. Однако ее небольшие экспериментальные версии действительно можно встретить на отдельных территориях. Так, например, администрация рыночного города Цяотуо улучшила ситуацию в сельскохозяйственном секторе благодаря введению «системы зачетных баллов». Граждане стали охотнее участвовать в выполнении общих задач по благоустройству своих деревень, объединяться в добровольные волонтерские группы, а предприниматели, обладая хорошим статусом доверия, могли оформить дополнительный кредит для расширения или улучшения предприятия [Статья китайского новостного портала о действии «системы зачетных баллов» в сельскохозяйственном секторе. credit.gz.gov.cn].

Мы не можем не признать очевидного позитивного влияния балльно-рейтинговой системы на рост заинтересованности граждан в улучшении уровня жизни в экономически малоразвитых районах. Не исключено, что данная система, по-своему будет вынуждать участвовать в ее развитии, что не столь удивительно, учитывая механизм пропорционального увеличения или снижения предоставляемых льгот в зависимости от активности участников программы. Смеем предположить, что в будущем возможен также и иной сценарий: например, при получении повсеместных отказов в оказании социально значимых услуг у гражданина фактически не будет права выбора, так как большая часть возможностей для него будет просто закрыта. Реализация идеи ССК обратила внимание и на иные сложности. Речь идет о «следе», который родители и родственники способны оставить на репутации и судьбе своего близкого человека. Подобный

случай произошел в 2018 году в одном из университетов Пекина. После того как отец одного из студентов был внесен в «черный список» из-за неуплаты долгов кредиторам, его сына отстранили от занятий и грозили отчислением. После того как долги были выплачены, студента вновь допустили до занятий [Статья журнала «People's Daily» о деле «Лао Лая». Официальный сайт журнала «People's Daily»].

Учитывая уже складывающуюся практику, мы можем допустить мысль о возможности повсеместного внедрения ССК и присвоения ей общеобязательного характера. Вместе с тем, актуальным становится рассмотрение ряда вопросов: не приведет ли в итоге зависимость от баллов и рейтингов к псевдочестности в отношениях между людьми и организациями, к этакой фикции правомерного поведения? И можем ли мы говорить о том, что данная система не выльется в злоупотребления со стороны заинтересованных лиц? Например, в случае, когда гражданин, совершая противоправные деяния или действуя недобросовестно, одновременно компенсирует потерю баллов за счет щедрой благотворительности? Из чего следует уже другая извечная проблема — зависимость уровня рейтинга от социально-экономического положения лица. Поэтому данный проект, без сомнения не лишенный смысла, заслуживает дальнейшего внимания и осмысления, в том числе, со стороны социологов, политологов и юристов.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует сказать, что ограничение прав граждан в сфере информации в том виде, в котором оно представлено в Китайской Народной Республике, безусловно нельзя назвать бесспорным. С одной стороны, подобные ограничения гарантируют повышение уровня безопасности и установление прозрачности в отношениях как между физическими и юридическими лицами, так и между гражданами и государством. С другой же стороны, перед нами уникальный пример, который наглядно демонстрирует, что без должного внимания к природе человека, его правам и принципам разумности, законности и справедливости никакая система не сможет выдержать испытания временем.

Литература

1. Кулажников В. В. Нормативно-правовое и технологическое обеспечение информационной безопасности КНР // Образование и право. № 7. 2019. С. 24–30.
2. Линь Д. Основы правового регулирования и административного контроля Интернета в Китае // NB: Административное право и практика администрирования. 2020. № 2. С. 1–9. DOI: 10.7256/2306-9945.2020.2.33152.
3. Лю Н., Чжао Ю. Особенности времени, практические дилеммы и направления оптимизации правовой системы социального кредитования в нашей стране. credit.gz.gov.cn. URL: https://www.creditchina.gov.cn/xinyongyanjiu/xinyongjiedu/202210/t20221025_304119. html (дата обращения: 15.04.2023).
4. Науменко Т. В., Секретарева К. Н. Китайская система социального кредита: антиутопия или фактор общественного благополучия? // Журнал исследований социальной политики. 2022. 20 (3). С. 419–432.
5. Пашковская И. В., Валенцева Н. И. Развитие системы репутационного скоринга на примере Китая и России // Вестник евразийской науки. 2019. Т. 11. № 2. С. 41.
6. Романовский В. Г., Абубекерова Д. А. Права человека, кибербезопасность, борьба с терроризмом (опыт Китая) // Наука. Общество. Государство. 2021. Т. 9. № 3 (35). С. 57–67. DOI: 10.21685/2307-9525-2021-9-3-6.
7. Рувинский Р.З., Комарова Т. Д. Система социального кредита в Китайской Народной Республике: нормативно-правовые основания и принципы функционирования // NB: Административное право и практика администрирования. 2020. № 4. С. 18–53. DOI: 10.7256/2306-9945.2020.4.34365.
8. Сердюк А. В., Бреслер М. Г., Сулейманов А. Р. Специфика регулирования IT-индустрии в Китае: история и современность // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. № 4 (38). 2021. С. 53–62. DOI: 10.17122/2541-8904-2021-4-38-53-62.
9. «Система зачетных баллов» стимулирует новую жизнеспособность низового управления. credit.gz.gov.cn. URL: https://credit.gz.gov.cn/xyyjn/xyzs/content/post_8809128. html (дата обращения: 15.04.2023).
10. Статья журнала «People's Daily» о деле «Лао Лая». Официальный сайт журнала «People's Daily». URL: http://www.people.com.cn/GB/50142/104580/index.html (дата обращения: 15.04.2023).

Фомина Светлана Евгеньевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Svetlana E. Fomina
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
fomina.lawyer@gmail.com

УДК 341

Террористические организации как стороны вооруженного конфликта

Аннотация. Анализируется проблема квалификации террористических организаций в качестве стороны вооруженного конфликта в соответствии с международным гуманитарным правом. Действия террористической организации могут составлять немеждународный вооруженный конфликт, при условии соблюдения определенных критериев, которые не должны зависеть от усмотрения сторон. Необходимость применения МГП обоснована тем, что оно ограничивает поведение сторон, а также гарантирует особую защиту гражданскому населению.

Ключевые слова: террористические организации, международное гуманитарное право, немеждународный вооруженный конфликт, сторона вооруженного конфликта, применимое право.

Terrorist organisations as parties to an armed conflict

Abstract. The article analyzes the problem of classifying terrorist organisations as parties to an armed conflict under international humanitarian law. The actions of a terrorist organisation may constitute a non-international armed conflict, provided certain criteria are met that should not depend on the discretion of the parties. The necessity of applying international humanitarian law is justified by the fact that it limits the conduct of the parties as well as guarantees special protection for civilians.

Keywords: terrorist organisations, international humanitarian law, non-international armed conflict, party to an armed conflict, applicable law.

В последние несколько лет наблюдается рост числа вооруженных негосударственных субъектов, признанных террористическими организациями и участвующих в вооруженных конфликтах. Некоторые из этих групп хорошо вооружены и демонстрируют относительно высокий уровень организации, что позволяет им проводить устойчивые и согласованные операции и тем самым провоцировать эскалацию насилия, которую соответствующим властям может быть трудно урегулировать посредством развертывания сил полиции.

Совет Безопасности ООН характеризует терроризм как угрозу международному миру и безопасности [Security Council Resolution 1368] и неизменно требуют от государств-членов осуществлять контртеррористические меры в соответствии, в том числе, с международным гуманитарным правом [Security Council Resolution 2482, 16],

Существует два возможных правовых режима для описания борьбы государств против террористических группировок: применение национального законодательства, а также прав человека, или же применение международного гуманитарного права (далее — МГП). И если национальный режим выступает в качестве некой презумпции, то при решении вопроса о применении МГП (которое является *lex specialis*) возникают дискуссии.

Борьба с терроризмом может принимать различные формы, включая вооруженные конфликты. Международный комитет Красного Креста (далее — МККК) считает, что насилие, которое обозначается как «террористическое» вполне может переступить порог вооруженного конфликта [ICRC Submission, 2020, p. 1]. Определение того, будет ли тот или иной вид вооруженного насилия представлять собой вооруженный конфликт, должно производиться исключительно на

основе классических критериев вооруженного конфликта, вытекающих из норм МГП, независимо от того, какое «обозначение» присвоено тем, кто в нем участвует.

Для начала важно проводить различие между простой борьбой государства с террористическими группировками в рамках национального регулирования и ситуации, когда такая борьба достигла критериев немеждународного вооруженного конфликта (далее — НМВК).

Весь объем норм МГП применяется только в ситуациях вооруженного конфликта: международного или немеждународного характера [Sassòli, 2011, p. 21]. Настоящее исследование концентрируется на анализе сторон НВК, в качестве которых могут потенциально выступать террористические организации. Следует начать с того, что НМВК существует «всякий раз, когда имеет место затяжное вооруженное насилие между правительственными властями и организованными вооруженными группами» [Дополнительный протокол II к Женевским конвенциям, ст. 1 (1)].

Для существования НВК необходимо соблюдение двух обязательных элементов: (1) организованность сторон и (2) интенсивность конфликта [Статья 1 (1) ДП II]. Предполагается, что государственные вооруженные силы являются организованными [ICTY, Haradinaj Trial Judgment, para. 60], в то время как организация неправительственной вооруженной группы может быть доказана через: а) наличие командной структуры, включая ее способность планировать, координировать и проводить военные операции, которые должны носить «устойчивый и согласованный характер» [Дополнительный протокол II к Женевским конвенциям, ст. 1 (1)]. Устойчивый характер означает, что операции «продолжаются или ведутся непрерывно» [Commentary of 1987, Article 1, para 4469]. Также берется во внимание способность группы контролировать определенную территорию. Интенсивность конфликта включает, в частности, а) количество жертв; (2) тип используемого оружия, в частности, использование тяжелого оружия; (3) необходимость использования военных сил против вооруженных групп, а не просто полицейских сил. [ICTY, Boškoski and Tarčulovski case, para. 177] Напротив, если масштаб вооруженного противостояния, в котором участвуют отдельные группы лиц, объявленные террористическими, остается ниже порога вооруженного конфликта, то нормы МГП на него распространяться не будут.

В качестве примеров НМВК с участием террористических организаций можно привести противостояние между правительством Шри-Ланки и военизированным движением «Тигры освобождения Тамил-Илама», военную операцию Израиля против Хезболлы летом 2006 г., а также часть операции США «Несокрушимая свобода».

Одна из проблем заключается в том, что некоторые государства отрицают, что МГП применимо к их контртеррористическим операциям даже в абсолютно очевидных ситуациях вооруженного конфликта. Например, в начале так называемой «войны с терроризмом» некоторые государства отказывались действовать в рамках МГП и настаивали на том, что чрезмерная зависимость от него «может помешать их военным усилиям» [Quénivet, 2010] Тем не менее, эта тенденция постепенно меняется, и все больше и больше заинтересованных сторон признают, что МГП имеет значение для их контртеррористической деятельности, если соблюдены все необходимые условия применимости.

В частности, Верховный суд Израиля, посчитал, что «в сегодняшней реальности террористическая организация вполне может обладать значительным военным потенциалом. Противодействие подобным угрозам нельзя ограничить государством и его уголовным правом. Противостояние терроризму составляет часть международного права, имеющего отношение к вооруженным конфликтам международного характера» [Supreme Court of Israel, 2006, para. 21]. Верховный суд США также впоследствии решил, что общая статья 3 применяется к конфликту немеждународного характера между Соединенными Штатами и Аль-Каидой [Hamdan v. Rumsfeld, 2006].

Признание террористических организаций в качестве стороны НМВК позволит признавать за задержанными лицами специальный статус, гарантируемый им статьей 5 Дополнительного протокола II. Таким образом, МГП обеспечивает прочную правовую основу с четкими запретами, применимыми также к негосударственным вооруженным группам, признанным террористическими, нарушения которых могут представлять собой военные преступления — влекут за собой индивидуальную уголовную ответственность как на внутреннем, так и на международном

уровне. Следовательно, важно распространять режим МГП на террористические организации при соблюдении перечисленных критериев. Такая необходимость обоснована тем, что нормы МГП ограничивают поведение сторон, а также гарантируют особую защиту гражданскому населению и лицам, не принимающим участия в боевых действиях.

Литература

1. ICRC Submission, Call for Input — UN Special Rapporteur on promotion and protection of human rights and fundamental freedoms while countering terrorism. Thematic Report to the 75th session of the UN General Assembly. 2020.
2. ICRC, Commentary of Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (Protocol II), 8 June 1977. 1987.
3. ICTY, Boškoski and Tarčulovski case, IT-04–82. 2008.
4. ICTY, Haradinaj Trial Judgment. IT-04–84. 3 April 2008.
5. Quénivet N. The “War on Terror” and the Principle of Distinction in International Humanitarian Law. ACDI. Bogotá. 2010. pp. 155–186.
6. Sassòli M., Bouvier A. A., Quintin A. How does law protect in war? Cases, Documents and Teaching Materials on Contemporary Practice in International Humanitarian Law. ICRC. Geneva. 2011.
7. Security Council Resolution 1368, Condemning the terrorist acts of 11 September 2001 in New York, Washington, D. C. and Pennsylvania, United States, S/RES/1368 (2001), 12 September 2001;
8. Security Council resolution 2482 (2019). S/RES/2482. 19 July 2019.
9. Supreme Court of Israel, Public Committee Against Torture v. Israel, Judgment, HCJ 769/02, 13 Dec. 2006.
10. United States Supreme Court, Salim Ahmed Hamdan v. Donald H. Rumsfeld et al., 548 U. S. 557 (2006), No. 05.184, 29 June 2006.

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

Adam M. Khelefov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. А. Дорская, д-р юрид. наук
helefovadam@gmail.com

УДК 4414

Актуальные проблемы международного сотрудничества в уголовно-процессуальной сфере

Аннотация. Проведён анализ международного сотрудничества в области уголовного судопроизводства в сложившихся сложных геополитических условиях. Необходимо отметить, что наложенные беспрецедентные санкции затронули и вопросы международного сотрудничества РФ в области уголовно-процессуального сотрудничества.

Основное внимание уделяется вопросам, которые препятствуют продуктивному сотрудничеству в указанной сфере, в области таких вопросов, как процессуальное взаимодействие российских правоохранительных органов с иностранными должностными лицами по вопросам борьбы с терроризмом, наркобизнесом и организованной преступностью на международном уровне.

Делается вывод, что в настоящее время международное сотрудничество в области уголовно-процессуального взаимодействия осложнено двойными стандартами, с которыми Запад подходит к России.

Ключевые слова: уголовное судопроизводство, международное сотрудничество, экстрадиция, специальная военная операция, СВО, терроризм, наркобизнес, организованная преступность.

Current problems of international cooperation in criminal justice

Abstract. The article analyzes international cooperation in criminal justice in today's difficult geopolitical conditions, as Russia's participation in such cooperation was affected by the unprecedented international sanctions.

The article pays the main attention to the issues that hinder productive international cooperation in criminal justice — specifically, cooperation of Russia's law enforcement agencies with foreign officials in counteracting terrorism, drug trafficking and organized crime at the international level.

The author comes to the conclusion that international cooperation in criminal justice is currently complicated by the double standards used by the West when interacting with Russia.

Keywords: criminal proceedings, international cooperation, extradition, special military operation (SVO), terrorism, drug trafficking, organized crime.

Сегодня международное сообщество озабочено актуальными вопросами международной безопасности и сотрудничества, стоящими перед человечеством, и сотрудничество в области правоохранительной деятельности имеет первостепенное значение.

Опираясь на мнение Н. О. Курчинской-Грассо о том, что мировые процессы и динамика их развития становятся причиной развития различных проблем общемирового уровня, одну из которых составляет развитие преступности в различных формах, что осложняет процесс эффективной борьбы с ней, можно отметить, что актуальность данной темы — бесспорна [Курчинская-Грассо Н. О., 2019, с. 341–344]

Международное сотрудничество по уголовным делам является одной из важнейших функций государства. При надлежащей структуре и наличии правовой базы оно может стать надлежащей основой для других форм сотрудничества на наднациональном уровне [Карлеба В. А., 2022]. Таким образом, международное сотрудничество по уголовным делам — это совместные усилия государств через свои компетентные органы по оказанию помощи в уголовном преследовании, судебном разбирательстве, вынесении судебных решений и исполнении уголовных наказаний.

Охлаждение международных отношений между Россией и многими странами, как Европейского мира, так и других, повлияло на выполнение западными странами запросов России о международной правовой помощи. До недавнего времени западные страны несколько скептически относились к запросам России о лицах, находящихся в международном розыске, аргументируя свой скепсис, тем, что это якобы из-за частых нарушений прав человека в российских тюрьмах.

Следует отметить, что с момента начала специальной военной операции на Украине сотрудничество российской Генпрокуратуры с большинством европейских стран в части выдачи подозреваемых и даже осужденных российских граждан практически не дало никакого эффекта.

По данным пресс-службы Генпрокуратуры, за первые два месяца 2022 года в Генпрокуратуру поступило всего четыре отказа в экстрадиции, все по объективным основаниям, а за период март — май 2022 года уже 43 отказа, что в три раза больше, чем за аналогичный период прошлого года.

Анализируя данные Генпрокуратуры, мы приходим к выводу, что обострение русофобии в западном мире неразрывно связано с проводимой Российской Федерацией, специальной военной операции по защите жителей Донецкой и Луганской республик. Подобные двойные стандарты, которые применяют западные страны, в особенности страны ЕС, подтверждаются следующими примерами.

Так, Михаил Голиков (42 года), который в 2016 году был приговорен Красноярским краевым судом к 20 годам лишения свободы за убийство и разбой (статьи 105 и 162 УК РФ), а позже обвинен в вымогательстве и краже (статьи 163 и 158 УК РФ), был одним из обладателей права вето. В 2022 году, после того как оставшаяся часть наказания была заменена осужденный Голиков скрылся за границей. Однако в начале декабря 2022 года окружной суд Дюссельдорфа принял решение об экстрадиции преступника на родину. Однако Министерство иностранных дел Германии постановило, что экстрадиция не может состояться через месяц в связи с СВО проводимой Российской Федерацией [Мур Е. А., 2022]. Аналогичным образом, власти Германии отказались выдать 54-летнего Аднана Нагаева для отбывания наказания по приговору Сургутского городского суда. В апреле 2022 года австрийские власти отказались выдать Светлану

Титову, бывшего директора модельного агентства «Лель» в Саранске, поскольку не были уверены в способности России гарантировать ее права. По той же причине Австрия отказалась выдать Владимира Базияна, который в России обвиняется в планировании банкротства возглавляемой им компании (статья 196 УК РФ) и в хищении кредитных средств в размере 300 миллионов рублей. В его экстрадиции было отказано [Шаталов А. С., 2022, с. 34–42].

Подобных примеров, когда политизированные решения идут в разрез с правовыми нормами — множество.

Обратимся, к важным правовым актам в области взаимодействия российских органов и иностранных, по уголовно-процессуальным вопросам, являются три Европейских конвенции: о выдаче 1957 года, о взаимной правовой помощи по уголовным делам 1959 года и о передаче судопроизводства по уголовным делам 1972 года. Конвенция 1959 года позволяет производить различные запросы, такие как, показания свидетелей, вручать судебные повестки, истребовать различные вещественные доказательства и иные процессуальные действия, которые необходимы для следственных органов.

В настоящее время, если на уровне правительства будет принято решение о выходе из этих конвенций, то общее взаимодействие по вопросам уголовно-процессуального взаимодействия не должно повлиять на международное сотрудничество в уголовно-процессуальной сфере, поскольку оно также гарантируется двусторонними договорами, которые заключены у России с большинством стран. Кроме того, заменой договоров может стать международный принцип взаимности, который действует наряду с международными договорами (закреплен в ч. 1 ст. 457 УПК). Действительно, в международном праве нет единого взгляда на принцип взаимности, который зависит от субъективной готовности государств взаимодействовать друг с другом с учетом политических факторов.

Таким образом, следует согласиться с мнением Российской Генпрокуратуры — «Сознательная политизация международного сотрудничества в уголовно-процессуальной сфере в конечном итоге пойдет на пользу лишь международному преступному сообществу, эффективный отпор которому невозможен без равноправного взаимодействия всех стран».

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Официальный текст Конституции РФ с внесенными поправками от 14.03.2020 опубликован на Официальном интернет-портале правовой информации http://www.pravo.gov.ru, 04.07.2020. Поправки, внесенные Законом РФ о поправке к Конституции РФ от 14.03.2020 N1-ФКЗ, вступили в силу 4 июля 2020 года (Указ Президента РФ от 03.07.2020 N 445).
2. «Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» от 18.12.2001 N 174-ФЗ(ред. от 29.12.2022) (с изм. и доп., вс. силу с 11.01.2023). Текст Кодекса опубликован в «Российской газете» от 22 декабря 2001 г. N 249, в Собрании законодательства Российской Федерации от 24 декабря 2001 г. N 52(часть I) ст. 4921.
3. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022). Текст Кодекса опубликован в Собрании законодательства Российской Федерации от 17 июня 1996 г. N 25 ст. 2954,
4. «Европейская конвенция о выдаче» (заключена в г. Париже 13.12.1957) (с изм. от 20.09.2012). URL: https://www.consultant.ru_LAW_121346/.
5. «Европейская конвенция о взаимной правовой помощи по уголовным делам» (Заключена в г. Страсбурге 20.04.1959) (с изм. от 08.11.2001). URL: https://www.consultant.rudoc_LAW_121347/.
6. Европейская конвенция о передаче судопроизводства по уголовным делам. Ратифицирована Федеральным законом от 30.10.2007 N 237-ФЗ. URL: https://docs.cntd.ru/document/901722061.
7. Заявление Генерального Секретариата Международной организации уголовной полиции (Интерпола) по России от 10.03.2022 г. // Сайт Интерпола. URL : https://www.interpol.int/Resources/Documents#General-Assembly.
8. Карлеба Владимир Александрович. Международное сотрудничество в сфере уголовного судопроизводства — новые реалии // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-v-sfere-ugolovnogo-sudoproizvodstva-novye-realii (дата обращения: 12.02.2023).

9. Мур Е. В борьбе с Россией все средства хороши // Газета «Коммерсантъ». 28.04.2022. URL:https://www.kommersant.ru/doc/ 5238113.
10. Шаталов А. С. Взаимодействие как глобальная и неизбежная тенденция международного сотрудничества в сфере уголовного судопроизводства / А. С. Шаталов // Вестник военного права. — 2022. — № 3. — С. 34–42.
11. Курчинская-Грассо Н. О. Актуальные проблемы международного сотрудничества в правоохранительной сфере / Н. О. Курчинская-Грассо. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 49 (287). — С. 341–344. — URL: https://moluch.ru/archive/ 287/64688/ (дата обращения: 23.02.2023).

ПРАВА ЧЕЛОВЕКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

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
Научный руководитель: Д. А. Садакова, канд. филос. наук
akvarelts@mail.ru

УДК 340.1

Антропологический подход в сфере изучения прав человека

Аннотация. Человеческое бытие является многогранным явлением. В разных сферах жизни людей развивается большое количество наук: психология, социология, юриспруденция и т. д. В силу их эволюции, на стыках уже существующих возникают новые науки. Таковой можно назвать и антропологию права. Ей посвящено большое количество трудов. Однако, на наш взгляд, в них не хватает конкретизации ее проблемного поля. В связи с этим, для достижения более точного понимания сущности антропологии права как науки, автор предлагает к прочтению указанную статью.

Ключевые слова: юриспруденция, теория права, философия права, антропология права, права человека.

The anthropological approach in human rights studies

Abstract. Human existence is a multifaceted phenomenon, and there is a large number of sciences studying various spheres of people's lives: psychology, sociology, law, etc. As sciences evolve, new sciences are emerging at the junctions of the existing ones — the anthropology of law is an example of such a new science. While there are plenty of works on the anthropology of law, this science, in our opinion, lacks the clarity of perception. This article seeks to provide a more accurate understanding of the essence of the anthropology of law as a science.

Keywords: jurisprudence, theory of law, philosophy of law, anthropology of law, human rights.

Понятие антропологии права достаточно тесно связано с понятием права. Это соответствует специфике области ее охвата. Однако понятие права достаточно обширно. Какие же его трактовки существуют? Во-первых, как право кого-либо на что-либо (гражданина, человека); во-вторых, как совокупность норм, действующих на определенной территории (законы). Похожей классификации придерживается и исследователь в области антропологической теории

права А. С. Жабкин: «Право» как понятие многогранно и имеет разное содержание: 1. Право употребляют в общесоциальном смысле, размышляя о политических, культурных, нравственных возможностях в поведении людей. 2. Право рассматривают как инструмент, регулирующий отрасли и нормы права и государства. 3. Право — это инструмент государства, который включает систему норм и отраслей права. Объективное право, куда входят все законы: конституция, федеральные законы, подзаконные акты и иные нормативные правовые акты, договоры и прочее» [Жабкин, 2021, с. 19–20]. Данная формулировка обладает полнотой содержания понятия права.

Тогда что же есть антропология права? Приведем несколько вариантов формулировок. Как считает судья Европейского Суда по правам человека (1999–2012) А. И. Ковлер, «юридическая антропология (или антропология права) — это научная и учебная дисциплина, которая путем анализа устных или письменных памятников права, практики общественной жизни исследует процессы юридизации человеческого бытия, свойственные каждому историческому типу цивилизации, и стремится выяснить закономерности, которые лежат в основе социального и правового быта человеческих общностей» [Ковлер, 2019, с. 23]. Немного иначе рассматриваемую нами науку трактует советский и российский ученый-правовед В. С. Нерсесянц в предисловии к русскому переводу учебника Н. Рулана: «Юридическая антропология — наука о человеке как социальном существе в его правовых проявлениях, измерениях, характеристиках. Она изучает правовые формы общественной жизни людей от древности до наших дней» [Ковлер, 2019, с. 22–23]. Антропология права рассматривает все, что связано с правом: общественные отношения (в том числе, правосознание и правовую культуру), правовые нормы (законы), обычное право. То есть речь идет о праве не только как о продукте законотворческой деятельности, но и как о целом, состоящим из совокупности правовых норм, общественных отношений, обычаев и традиций. Отмечает данную особенность и автор статьи «Антропологическая теория права» С. И. Архипов — «…невозможно выделить особое место юридической антропологии в системе юридических наук; в предмет ее изучения включается все, что так или иначе связано с правом» [Архипов, 2016, с. 6]. Объектом указанной науки является «человек с его мыслями и волей…» [Жабкин, 2021, с. 19]. Здесь речь идет и о правосознании — ощущении индивидом себя в правовом поле, осознании в нем своих прав и обязанностей. Интеграция человека в правовую сферу жизни — важнейший этап его социализации. Правосознание формируется и формирует — это необходимо учитывать при его включении в предмет антропологии права. Особенно важно это понимать при процессе правовой социализации молодежи — части общества, только входящей во взрослую жизнь. Поскольку правосознание — это, в первую очередь, отношение к действующему и желаемому праву, правовой реальности.

Антропология права имеет свои достоинства и недостатки. Как любая наука, она обладает рядом специфических качеств, которые ее формируют. Во-первых, у антропологии права очень широкий предмет исследования. Как уже было сказано выше, к нему относится все, что связано с правом: общественные отношения, правосознание, правовая культура, обычаи, традиции и т. д. Ввиду этого, тяжело сосредоточить взгляд на чем-то одном, а значит, требуются глубокие исследования с опорой на междисциплинарность. Положительной стороной рассматриваемой нами науки является то, что, находясь между социальной антропологией и юриспруденцией, она позволяет заглянуть в историю формирования правового бытия человечества, следовательно, сделать новые открытия.

Антропология права — достаточно молодая наука. В связи с этим, в ней есть еще большое количество неосвещенных вопросов, что порождает новые исследования, поскольку «антропологический подход расширяет кругозор юридических исследований, дает новые идеи для описания правовых явлений» [Карнович, 2021, с. 234]. Однако, развиваясь, она позволяет глубже узнать об эволюции правовых форм существования человека, что является базой для понимания современных правовых феноменов.

Литература

1. Архипов С. И. Антропологическая теория права // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2016. № 5(6). С. 5–13.

2. Жабкин А. С. Развитие и становление философско-правовой антропологии // Философия права. 2021. № 4 (99).
3. Карнович В. С. Антропологический подход к пониманию права // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26 (№ 2(85)). С. 234–238.
4. Ковлер А. И. Антропология права: учебник для вузов/ А. И. Ковлер. — Репр. изд. — Москва: Норма: ИНФРА-М, 2019. 480 с.

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

Aleksandr A. Ashirov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. А. Морозова, канд. пед. наук
alexander.shalonin@yandex.ru

УДК 372.8

Проблема использования юридических задач как средства воспитания на уроках права в основной школе

Аннотация. Рассматривается проблема использования юридических задач как средства воспитания на уроках права в качестве новой потенциальной задачи, которая на сегодняшний день ставится перед системой основного общего образования. Традиционным средством правового воспитания являются юридические задачи. Анализируется опыт учителей права и делается вывод о том, что необходимо разработать новую систему правовых задач с воспитательным содержанием, отвечающим требованиям ФГОС ООО.

Ключевые слова: правовое воспитание; юридические задачи, средства воспитания, воспитательные цели и задачи, методика обучения и воспитания.

Legal problem solving as a means of moral education in law lessons in a secondary school

Abstract. The article focuses on the use of legal problem solving as a means of moral education in law lessons in secondary schools. The author considers the use of legal problem solving as a new potential task, which is currently set before the system of general education. Legal problems are a traditional means of education in the sphere of law. The author analyzes the experience of law teachers and concludes that it is necessary to develop a new system of legal problems which have moral content and meet the requirements of Russia's Federal State Educational Standard.

Keywords: moral education through law, legal problems, means of education, educational goals and objectives, methodology of training and education.

Проблема использования юридических задач как средства воспитания на уроках права тесно связана с новыми воспитательными целями и задачами, которые ставятся перед основной школой. Особо важное значение имеет процесс воспитания, предполагающий, в первую очередь, личностное развитие. Государственный заказ, реализуемый в требованиях ФГОС ООО и ФЗ «Об образовании в РФ», направлен на обеспечение воспитания каждого ученика. ФГОС ООО определяет ключевыми целями воспитания школьников развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных задач, а также гражданское, патриотическое, трудовое, эстетическое, экологическое, физическое, духовно-нравственное воспитание. Н. А. Рыбакина, кандидат педагогических наук, считает проблемой возможный синтез дидактики и теории воспитания, которые представляют разветвления педагогической науки [Рыбакина, 2022, с. 54]. Особое значение для школьников имеет правовое воспитание.

ФГОС ООО не даёт законодательного определения понятию «правовое воспитание», но через содержание положений раскрывает его сущность, к которой относятся формирование российской гражданской идентичности и сознание учеником наличия способности, готовности и ответственности выполнять свои гражданские обязанности, пользуясь правами активного участия в жизни государства. С. А. Морозова, кандидат педагогических наук, даёт следующее определение правовому воспитанию, как систематическому, направленному воздействию на личность ученика в целях формирования правовой культуры и гражданской идентичности [Морозова, 2014, с. 41]. Приоритетное значение принципа единства обучения и воспитания в образовательном процессе прослеживается в положениях федеральной программы ФГОС ООО, что получает дополнительное обоснование в научных трудах методистов.

Программа основного общего образования по ФГОС ООО в обязательном порядке указывает на необходимость освоения школьниками рабочей программы воспитания, предполагающей наличие элементов правового воспитания и направленной на формирование у каждого школьника личностных компетенций, необходимых для ответственного поведения в обществе с учётом правовых норм и уважения к праву, представления о значимости норм поведения в социуме и стойкого неприятия идеологии экстремизма и терроризма.

Тем не менее возникает проблема отсутствия эффективных средств правового воспитания, решить которую способен такой традиционный способ, как юридические задачи.

Юридическая задача — проблемная ситуация, требующая нахождения или проектирования решения [Белянкова Е. И., 2016]. Бесспорно, что ученики, которым на уроке предлагается юридические задачи, в процессе их решения реализовывают образовательные и развивающие цели и задачи, но при этом методисты предлагают применять воспитательный потенциал ситуативных задач, воспитывая у школьника осознание правовой культуры. Универсальность юридических задач подтверждается применением ситуативных задач в 16 задании КИМ ОГЭ, возможностью выбора соответствующего формата (житейская ситуация или фрагмент литературного произведения), связью с реальными социальными событиями, освещаемыми СМИ. В первую очередь, процесс обучение направлен на подготовку ученика основной школы к сдаче ОГЭ, а правовые задачи включены в тестовую часть экзаменационного варианта в следующем формате:

«Гражданин Н., управляя автомобилем, был остановлен сотрудником ГИБДД за превышение скорости. Нормы какого права определяют ответственность гражданина Н. в данной ситуации?

1) уголовного 2) административного

3) гражданского 4) трудового [Сдам ГИА: решу ОГЭ, дата обращения: 22.04.2023]»

Образовательные цели обучения достигаются, но воспитание при этом всецело игнорируется. По этой причине учителя права в ходе организации урока не акцентируют внимание школьников на поиске воспитательного аспекта при решении правовой задачи.

В школьных учебниках, одобренных федеральным перечнем, юридические задачи с наличием воспитательного потенциала предлагаются для решения относительно редко. Например, в учебнике по обществознанию для 9 классов под редакцией Боголюбова в блоке «Право» школьникам на обдумывание предлагаются вопросы к ситуативным правовым задачам. Так, одна из задач по теме: «Международно-правовая защита жертв вооружённых конфликтов» предлагается в следующем формате:

«Командир подразделения, ведущего бой в городе, видит, что в верхних этажах жилого дома засели снайперы противника, выстрелы которых привели к гибели нескольких его бойцов. Командир обращается к вертолётчикам с просьбой нанести по огневым точкам ракетный удар.

Как вы оцениваете действия командира? [Боголюбов Л. Н., Матвеев А. И., Лискова Т. Е. и др., 2021, с. 206]».

Для решения данной задача задействуются не только предметные знания, но и мировоззрение ученика, то есть результат личностного развития и уровень достигнутой сформированности правовой культуры. Юридическая ситуация, бесспорно обладает, воспитательным содержанием, однако условие является малознакомым для учеников, отрешенным от повседневности, что на личностном уровне усложняет восприятие, делает его неактуальным для подростков.

Юридические задачи, применяемые в образовательном процессе, должны не только формировать у каждого ученика уважительное отношение к закону, но и способствовать осуществле-

нию профилактики неправомерного поведения ученика. Согласно официальной статистике за период с января по декабрь 2022 года в Санкт-Петербурге было зарегистрировано 333 преступления, совершенных несовершеннолетними гражданами, а также 458 преступлений, которые были совершены учащимися и студентами [Ген. Прокуратура Российской Федерации, дата обращения: 23.04.2023]. По мнению СМИ, самой распространённой категорией преступлений среди несовершеннолетних является хищение чужого имущества, которое занимает около 55 % в общем объёме совершаемых подростками преступлений [Комсомольская правда, дата обращения: 24.04.2023]. Юридические задачи, условие которых сформировано с опорой на социально-правовую реальность, способны наилучшим образом решить проблему осуществления общей превенции среди школьников, привить им понимание гражданской идентичности и уважение к праву. Так, по мнению автора статьи, педагогическая целесообразность применения юридических задач заключается в возможности адаптации вузовских задач под школьный формат. Например, методическое пособие по теме: «Актуальные проблемы уголовного права», подготовленное Владимирским государственным университетом им. Столетовых, предлагает студентам для решения следующую задачу:

«Двенадцатилетний Иванов совершил кражу (ч. 1 ст. 158 УК РФ). Будут ли к нему применяться положение об особенностях уголовной ответственности несовершеннолетних? [Владимирский государственный университет им. Столетовых, дата обращения: 23.04.2023]».

Задачу необходимо адаптировать для школьников в качестве адресата, опираясь на требования ФГОС ООО и ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», так как рассматривается задача уголовно-правового характера. Автор статьи предлагает изложить данную задачу в следующей редакции:

«Двенадцатилетний Иванов, ученик 6 «В» класса, воспользовавшись отвлеченностью пожилого человека на общение по телефону, совершил кражу телефона в кафе-ресторане «Вкусно и точка», расположенном на севере Санкт-Петербурга. Постановление суда приговорило подростка к пяти годам лишения свободы в колонии общего режима.

1. Дайте собственную оценку действиям несовершеннолетнего виновника.
2. На Ваш взгляд, справедливо ли наказание, вынесенное правонарушителю судом?».

Задача претерпела изменения с целью осуществления воспитательного воздействия на школьников, оказалась приближена к окружающей действительности, но при этом сохранила свою оригинальную концепцию. На основании этой задачи и приведённых выше обоснований автор статьи предлагает разработать методическую систему адаптированных для школьников юридических задач с воспитательным потенциалом, сюжет которых выстраивается на основании существующих вузовских задач или реальных дел, освещаемых СМИ. В качестве площадки для реализации проекта необходимо выбрать профильные школьные учебные заведения, где на изучение права школьникам отводится большее количество часов. Таким образом, проблема реализации воспитательных целей и задач, закреплённых ФГОС ООО, будет эффективно решена с помощью грамотного подхода учителей права к отбору юридических задач для их использования на уроке правовых знаний.

Литература

1. Белянкова Е. И. Решение правовых задач как средство развития универсальных учебных действий учащихся. Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I Международной научной конференции. Краснодар: «Новация», 2016. 47–50 с. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/205/10908/ (дата обращения: 24.04.2023).
2. Боголюбов Л. Н., Матвеев А. И., Лискова Т. Е. и др. Учебник для общеобразовательных организаций по обществознанию 9 класс. Москва: Третье издание, «Просвещение», 2021. 224 с.
3. Владимирский государственный университет им. Столетовых. Актуальные проблемы уголовного права. URL: https://studfile.net/preview/2385640/ (дата обращения: 23.04.2023).
4. Генеральная Прокуратура Российской Федерации. Показатели преступности России. Санкт-Петербург. URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/activity/crimestat?r=region/78 (дата обращения: 23.04.2023).
5. Комсомольская правда, СК назвал самые распространенные преступления среди подростков. URL: https://www.kp.ru/online/news/4591674/ (дата обращения: 24.04.2023).

6. Морозова С. А. Методика преподавания права в школе. Москва: Второе издание, Издательский дом «Новый учебник», 2004. с. 271.
7. Рыбакина Н. А. Единство обучения и воспитания: компетентностно-контекстный подход // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. 2022. Номер 1. 54–58 с.
8. Сдам ГИА: решу ОГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам. URL: https://soc-oge.sdamgia.ru/problem?id=15030 (дата обращения: 22.04.2023).

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
Научный руководитель: Э. В. Морозова, канд. юрид. наук
mirpachka@gmail.com

УДК 340.05

Развитие юридического образования в России: историко-правовой аспект

Аннотация. Рассматривается развитие юридического образования в России, начиная от времен Петра I и заканчивая современностью. Особое внимание уделено советскому времени и развитию правового образования в школах. Раскрываются проблемы современного высшего юридического образования. Приведены малоизвестные факты из жизни писателя Л. Толстого и художника В. Поленова.

Ключевые слова: юридическое образование, Конституция 1918, юриспруденция, Петр I, история.

Development of legal education in Russia: The historico-legal aspect

Abstract. The article focuses on the development of legal education in Russia from the time of Peter I to the present. Special attention is paid to the Soviet time and the development of legal education in secondary schools. The article also considers the problems of modern legal education at universities. The author presents little-known facts from the life of the writer L. Tolstoy and the artist V. Polenov.

Keywords: legal education, Constitution of 1918, jurisprudence, Peter I, history.

Юриспруденция не была исконно российской наукой и юридическое образование в России зародилось позже, чем в других странах, однако невозможно не отметить ее влияние на общество и историю страны. Юридическое образование и знание права своей страны упорядочивает жизнь гражданина и человека, помогает ему реализовывать свои права и исполнять обязанности.

Истоки юридического образования в России следует искать в XVIII веке. 8 февраля 1724 года был издан указ об учреждения Академии наук и художеств, состоящей из двух подразделений: университет и академия. «Универзитет есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко феологии и юриспруденции (прав искусству) <…> младых людей обучают.» [Российская Академия наук, 2023]. Искусство права было необходимо для подготовки к государственной службе. Первыми профессорами правоведения были иностранцы, но именно они воспитали русских юристов. Одним из них был Иоганн Симон Бекенштейн. С ним заключили пятилетний контракт на должность профессора правоведения [Пекарский П. П., 1870]. Бекенштейн препо-

давал натуральное право и право германской империи [Сухомлинов М. И., 1885]. Обучались студенты по книгам, написанным иностранными правоведами. Данные книги были переведены на русский язык по указу Петра I [Соловьев С. М., 1963].

Первым российским профессором правоведения стал Семен Десницкий. Десницкий успешно защитил свою докторскую диссертацию и был назначен преподавателем на юридическом факультете Московского университета, читал римское право применительно к русскому праву отдельных титулов [Тихомиров М. Н., 1960–1963]. Он считал, что при получении юридического образования в России необходимо изучать именно русское право, при этом методом изучения являлся метод научного изучения права [Щипанов И. Я., 1952].

В 19 веке появляется большое количество разнообразных юридических заведений. Складывается следующая система юридического образования: университеты, специальные правовые училища, военные училища. Также был предмет законоведение (предполагался в качестве дополнительного курса) в гимназиях, который перестал преподаваться уставом о гимназиях 1864 года из-за отсутствия учебной литературы, квалифицированных педагогических кадров и желающих изучать курс [Гушель Р. З., 2013].

Среди людей, получавших юридическое образование в девятнадцатом столетии, есть знаменитые деятели искусства. Например, известный писатель Л. Н. Толстой. У него в университете преподавал ученый Д. И. Мейер, чье имя связано с зарождением русского гражданского права как отрасли права. Он задал Толстому сравнительно-правовую самостоятельную работу, которая повлияла на становление взглядов писателя в отношении государственного управления. Сам Л. Н. Толстой писал, что данная работа «открыла мне новую область умственного самостоятельного труда» [Тарханов И. А., 2007].

Знаменитый педагог К. Д. Ушинский также закончил юридический факультет Московского университета. Часто в своей преподавательской деятельности он обращался к праву. Диплом юриста также получил художник В. Д. Поленов, автор картины «Московский дворик». Он занимался живописью одновременно с юриспруденцией, и даже диплом Петербургского университета с отличием в 1871 году получил вместе с тем, как Академия художеств присудила ему Большую золотую медаль [Мацнева Н. Г., 2017].

Правовое образование в школах и училищах продолжилось лишь в советское время, когда появилась необходимость в образованности народа. Регуляторы права не работали должным образом, у народа был откровенный правовой нигилизм. Принятие в 1918 году первой Конституции способствовало тому, что во все школы и учебные заведения были введены для изучения и объяснения положения Конституции. Основной закон обладал высшей юридической силой, являлся базой для последующего законодательства [Голубева М. И., 2021]. На протяжении всего советского периода изучался такой предмет как «Основы государственного строя». В 1937–1938 учебном году для семиклассников была введена дисциплина, которая называлась «Конституция СССР», позже она стала преподаваться в выпускном классе. Появились основы гражданского, трудового, колхозного и другого права. Соответственно, стали возникать новые программы и новые учебники. В 70-е годы складывается модель школьного правового обучения. До 8–9 класса ученики готовились к усвоению информации, затем изучали правовой курс систематически, и в старших классах изучали право в качестве самообразования и факультативно. По мнению автора, результат был нулевой, так как правовые познания школьникам особенно были нужны после 9 класса, когда они могли применить юридические понятия в жизни. Также к своеобразному политико-правовому воспитанию можно отнести необходимость народу читать статьи руководителя страны. Сфера правосознания становится делом общественной организации и общественности. Если ранее право было направлено на обеспечение законопослушности, то здесь появилась потребность в формировании гражданственности как научном исследовании.

Учителя формировали чувство гражданского долга перед социалистической Родиной. В 90-е годы появилась идея профильного юридического образования (создание профильных юридических классов и даже лицеев). Развитие правового образования для школьников приобретает статус национальной задачи. В 2004 году были разработаны и приняты государственные стандарты и базовый учебный план. Эти документы предусмотрели обществознание с модулем права и профильный курс права для старших школьников. Был обязательный образовательный минимум содержания, который должны усвоить все школьники.

Подходы к правовому обучению и воспитанию все время меняются. В 2010 году появляется новый ФГОС основного общего образования. В нем указан портрет выпускника как уважающего закон и правопорядок человека [ФГОС ООО, 2010]. Между тем во ФГОСе 2022 года не говорится о правовом обучении иначе, как в контексте гражданского общества и способности, готовности и ответственности выполнения обучающимися своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства [ФГОС ООО, 2022].

Что касается высшего юридического образования, то в нем существуют явные пробелы. Специфика преподавания юридических дисциплин состоит в том, что нормативная база постоянно обновляется, и нужно сделать ее понятной и актуальной для студента. Учебники по юридическим дисциплинам быстро устаревают и не соответствуют реальности. Большинство преподавателей юридических факультетов — ученые или практики, но не учителя [Морозова С. А., 2010]. Как верно отмечают в своей статье С. Б. Глушаченко, Л. В. Метелева и Э. В. Морозова, юридическое образование следует развивать и расширять в интересах общества и государства, так как это положительно скажется на уровне правосознания и правовой культуры граждан [Глушаченко С. Б., 2019].

При богатой истории развития юридического образования, в настоящий момент оно находится не в самом успешном своем состоянии. С течением времени юриспруденция из науки, необходимой для элиты и управления государством, превратилась в науку для всех, благодаря которой население понимает роль и значение законов. Юридическое образование нуждается в совершенствовании, ведь за ним будущее.

Литература

1. Глушаченко С. Б., Метелева Л. В., Морозова Э. В. Высшее юридическое образование в Российской Федерации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 191. С. 12.
2. Голубева М. И. Ранний опыт государственного строительства большевиков и Конституция РСФСР 1918 г. // Свободная мысль. Москва, 2021. С. 57–70.
3. Гушель Р. З. О подготовке гимназического устава 1864 года // Отечественная и зарубежная педагогика. Москва, 2013. С. 149–166.
4. Мацнева Н. Г. Поленовы — юристы, художники, академики // Петербургский юрист. 2017. № 3. Санкт-Петербург, С. 160.
5. Морозова С. А. Актуальные проблемы методики преподавания юриспруденции в вузе // Право и образование. 2010. № 6. С. 40–46.
6. Пекарский П. П. История Императорской Академии наук в Петербурге. Том 1. Санкт-Петербург, 1870. С. 197.
7. Проект Положения об учреждении Академии наук и художеств (выдержки). — Текст : электронный // Российская Академия наук : [сайт]. — URL: https://www.ras.ru/decree1724.aspx?print=1 (дата обращения: 10.04.2023).
8. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. Москва, 1963. Кн. 9. С. 498.
9. Сухомлинов М. И. Материалы для истории Императорской Академии наук. Том 2. Санкт-Петербург, 1885. С. 204.
10. Тарханов И. А., Челышев М. Ю., Хасанов Р. А. «Я ведь сам был юристом…» Студенческие годы Льва Николаевича Толстого на юридическом факультете Казанского университета // Закон № 4. Москва, 2007. С. 53–60.
11. Тихомиров М. Н. Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII века. Москва, 1960–1963. Т. 3. С. 75.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010. — Текст : электронный // Российская газета : [сайт]. — URL: https://rg.ru/documents/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html (дата обращения: 11.04.2023).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31.05.2021. — Текст : электронный // Гарант : [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 11.04.2023).
14. Щипанов И. Я., Десницкий С. Е. Юридическое рассуждение о начале и происхождении супружества у первоначальных народов, и о совершенстве, к какому оное приведенным быть кажется последовавшими народами просвещеннейшими... говоренное... 30 июня 1775 // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века. Ленинград, 1952. Т. 1. С. 258.

Рощенков Никита Денисович
Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова
Санкт-Петербург, Россия

Nikita D. Roshchenkov
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: А. В. Зуев, канд. ист. наук
nroshchenkov@bk.ru

УДК 342.7

Права человека на использование нейросетей: проблемные аспекты

Аннотация. Рассматривается проблема ограничения прав на использование нейросетей. Целью является анализ нынешнего состояния работоспособности нейросетей, выявление их позитивных и негативных сторон, а также подготовка предложений при создании законодательства о использовании нейросетей.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, государственное регулирование, авторские права, ограничение использования нейросетей, разработчики нейросетей.

Human rights pertaining to the use of neural networks: Problematic aspects

Abstract. The article addresses the problem of restricting the rights to use neural networks. The author analyzes the current state of neural networks' operability, identifies their positive and negative sides, and makes suggestions about creating legislation on the use of neural networks.

Keywords: neural networks, artificial intelligence, government regulation, copyright, restriction of the use of neural networks, neural network developers.

В нынешнее время существенное развитие получила технология нейросетей, которая постепенно начинает вливаться в жизнь общества. Тем не менее, на данный момент этот инструмент еще несовершенен и требует существенных доработок и дальнейшего обучения, поэтому сейчас он в основном используется в качестве развлечения, анализа документов или же быстрого поиска информации. Однако, учитывая темпы развития технологий в XXI веке, недалек тот момент, когда функционал нейросетей будет обширным и практичным. В связи с этим государству уже на данном этапе следует обратить внимание на данную технологию, так как она будет настолько широко распространена и влита в общественную жизнь граждан и деятельность организаций, что потребуется своевременное и эффективное регулирование по вопросу использования нейросетей.

Прежде всего, стоит определить, что такое нейросеть, но перед этим необходимо также выбрать подход относительно правосубъектности нейросетей, исходя из которого будет выведено определение нейросетей. Чаще всего выделяют два подхода:

1) нейросеть — субъект права, который должен обладать своими правами и обязанностями;
2) нейросеть — инструмент, используемый лицами в своих целях, который не обладает правосубъектностью.

В рамках данной статьи будет использоваться второй подход, так как нейросети — это прежде всего программа, код для которой пишут люди. Это означает, что у нейросетей нет как такового сознания, они действуют лишь в рамках написанного человеком кода и баз данных, которые закладываются при их разработке.

Итак, нейросеть — код, самообучающаяся программа, которая имитирует работу нейронов в человеческом мозге в целях анализа информации и выполнения поставленных разработчиками кода определенных задач. По своей сути, нейросети в обозримом будущем — отличный инструмент, который способен существенно облегчить деятельность граждан и организаций в самых различных сферах.

1) Медицина. Так, например, уже сейчас существуют нейросети для медицинского диагностирования, анализа ДНК и прогноза физического развития человека, разработки лекарств и т. д. [4].

2) Поиск информации. Нашумевшая нейросеть «ChatGPT» облегчает поиск необходимой информации, способна существенно сократить время для ее нахождения в разы, из-за чего необходимость в трате личного времени, чтобы найти правильную и нужную информацию, сокращается.

3) Предпринимательство. Уже сейчас нейросети способны создавать бизнес-планы, которые действительно возможно реализовать в жизни и получить доход. Более того, та же компания «Кока-кола» для дизайнерских решений начала применять «DALL-E», а для написания интересных рекламных лозунгов — «ChatGPT». Также, как инструмент анализа, возможно, в будущем можно будет использовать нейросети для анализа доходов и расходов, чтобы сократить издержки и увеличить прибыль, так как все, что требуется, это создать базу данных, в которой будет загружена экономическая теория и использовать актуальный данные из бухгалтерских отчетов.

4) Искусство. Та же нейросеть «Midjourney» способна создавать достаточно реалистичные художественные изображения, а «Soundraw» музыкальные композиции по текстовому запросу.

5) Образование. При должном уровне разработки квантовых компьютеров, а также при вводе их в массовую эксплуатацию, такие «технологии станут одним из основных оплотов для создания крайне точного и мощного прототипа образовательной системы с использованием искусственного интеллекта» [2, с. 165].

Даже само государство может получить определенную пользу от использования нейросетей. Во-первых, создание базы данных на основе российского законодательства может существенно облегчить поиск нужных норм права, если человек не знает, в каком именно федеральном законе ее необходимо искать. Российское законодательство обширное, и такой инструмент, как нейросеть, который бы работал на базе данных, включающий в себя все нормативно-правовые акты, в том числе законы и подзаконные акты, мог бы существенно облегчить для граждан поиск необходимой информации относительно правовых аспектов всех сфер жизни в РФ. Увеличение доступности о информации относительно законодательства могло бы также повысить уровень правосознания граждан.

Более того, если создать нейросеть на базе данных, которая содержит в себе информацию, включающую в себя все судебные постановления, вынесенные российскими судами, возможно облегчение при разрешении судебных дел. Так и судья, и сторона обвинения, и сторона защиты могли бы с легкостью находить похожие дела для аргументации своей позиции при разрешении судебного разбирательства.

Использование нейросетей возможно и государственными органами и лицами, представляющими эти органы, однако, как справедливо подметил И. С. Бойченко Необходимо также определить «ответственность должностных лиц за решения, принимаемые на основе данных, полученных при помощи нейросетей» [1, с. 237].

Тем не менее, несмотря на, казалось бы, простоту в использовании, эффективность и полезность, существуют противоречивые моменты, из-за которых возникает необходимость в законодательстве относительно использования нейросетей.

Первый аспект, это нарушение авторского права. Так как большая часть нейросетей позволяет бесплатно создавать различные художественные произведения, люди массово начинают использовать нейросети, чтобы, например, создать тот же товарный знак, иллюстрации, обложки и т. п., скрывая тот факт, что работа была выполнена нейросетью. Для начала необходимо определить, кому принадлежат авторские права на художественные произведения, которые создаются нейросетями. Если проанализировать «условия оказания услуг» при использовании нейросети «Midjourney», то можно сделать вывод, что авторские права принадлежат компании, которая разработала нейросеть: лицо не может использовать полученные изображения в коммерческих целях, пока не приобрет ежемесячную подписку. Упрощенно говоря, когда лицо покупает подписку, компания передает право собственности на изображение, которое получило лицо [6]. Т. С. Дзебоев, описывая подход, при котором обладателем авторских прав изначально является разработчик нейросети, говорит следующее: «Разработчик платформы искус-

ственного интеллекта обладает авторскими правами на саму технологию, на ПО, которое представляет собой платформа. Однако творческого участия в создании самих произведений разработчик не принимает, он создает алгоритмы, на основе которых технология обучается и творит сама — в этом и заключается суть искусственного интеллекта и технологии нейросетей, имитирующих нейронные связи человеческого мозга» [2]. Вопросы авторского права регулирует ГК РФ, однако было бы целесообразно при создании нового нормативно-правового акта указать данную информацию и точно определить процесс перехода авторских правот компании до лица.

Второй аспект состоит в том, что использование нейросетей может иметь косвенную общественную опасность. Возможно обойти систему фильтрации контента «ChatGPT», тем самым обретя возможность получить потенциально опасную информацию, например, подробную схему производства наркотических веществ. Несмотря на то, что в РФ сам поиск подобной информации уголовно ненаказуем, получение такой информации может привести к действительно негативным последствиям. Более того, еще в январе 2023 года пользователи смогли с помощью той же нейросети написать коды для вредоносных программ.

Из всего вышесказанного можно вывести определённые рекомендации относительно будущего законодательства о использовании нейросетей.

1) Необходимо продумать, в каких ситуациях должностные лица могут использовать нейросети, а также то, кто будет нести ответственность, если решение, принятое при помощи нейросети окажется неверным.

2) Должно быть четко определено, кто обладает правом собственности на работы, которые делают нейросети, а также то, обладают ли сами нейросети правосубъектностью.

3) Использование нейросетей в целях совершения гражданско-правовых деликтов и уголовных преступлений должно быть запрещено. Тут должен действовать принцип «не запрещенное законом дозволено».

4) Необходимо также ввести в действие норму права, которая запретит разработчикам нейросетей закладывать в базы данных потенциально вредоносную и опасную информацию.

5) Стоит отметить, что на данный момент уже существует «Кодекс этики в сфере ИИ», который содержит норму о том, что разработчики ИИ, а, следовательно, и разработчики нейросетей, при разработке своих проектов должны соблюдать положения законодательства РФ [3]. Однако данный кодекс не является обязательным для разработчиков ИИ, а носит рекомендательный характер. Нормы этого кодекса, в частности пункт 1.3, тоже следует учесть при разработке законодательства в сфере использования нейросетей.

Итак, если потребуется ответить на вопрос, будет ли использование нейросетей ограничено для граждан в будущем, можно сделать определенный прогноз: скорее всего, данная сфера действительно будет ограничена, однако не столь существенно. Больше ограничений получат не граждане РФ, а сами разработчики нейросетей, которые должны будут учитывать положения текущего законодательства и возможного законодательства о нейросетях.

Литература

1. Бойченко И. С. Модели правового регулирования нейросетей // Образование и право. 2019. № 1. С. 235–237.
2. Дзебоев Т. С. Авторские права на произведения, сгенерированные нейросетями. 2022. URL:https://zakon.ru/blog/ 2022/10/07/avtorskie_prava_na_proizvedeniya_sgenerirovannye_nejrosetyami (дата обращения: 02.05.2023).
3. Кодекс этики в сфере ИИ. URL: https://ethics.a-ai.ru/ (дата обращения: 02.05.2023).
4. Нейросети в медицине: что это и как работает? Цельс. URL: https://celsus.ai/blog/kak-rabotaet-mediczinskaya-nejroset/ (дата обращения: 02. 05. 2023).
5. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании с применением квантовых компьютеров / А. В. Зуев, И. А. Макеева, В. А. Медведев [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2022. — № 2(204). — С. 161–166. — DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.2.p161-166. — EDN JPLGKK.
6. Условия оказания услуг. Midjourney. URL: https://docs.midjourney.com/docs/terms-of-service (дата обращения: 02.05.2023).

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

Kamila R. Khakimova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Э. В. Морозова, канд. юрид. наук
khakimova.kamila@inbox.ru

УДК 347.6

Актуальные вопросы тайны усыновления в российском законодательстве

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы тайны усыновления. Особое внимание уделено правовым позициям российского законодательства по вопросам тайны усыновления. Анализируются моменты раскрытия тайны усыновления. Поднимается вопрос о целесообразности сохранения тайны усыновления, а также приводятся различные мнения ученых касательно данного вопроса.

Ключевые слова: тайна усыновления, усыновленный, усыновитель, потерпевший, разглашение, раскрытие тайны.

Current issues of closed adoption in Russian legislation

Abstract. The article focuses on the current problems of closed adoption, with special attention paid to the relevant provisions of Russia's a legislation. The moments of disclosure of confidential adoption are analyzed. The author raises the question of the appropriateness of preserving secrecy of adoption as well as presents various scholars' opinions on the problem.

Keywords: closed adoption, adopted, adoptive parent, victim, disclosure, secrecy, confidentiality.

Каждый ребенок имеет право знать своих родителей с момента рождения. Каждый родитель имеет право на тайну усыновления. Несомненно, одно право не может быть реализовано в полной мере из-за присутствия другого. Семейный кодекс РФ не устанавливает понятие «тайное усыновление», но в соответствии с законодательством оно несет за собой смысл, содержащий запрет на разглашение должностными лицами и всеми, кто по каким-то причинам узнал об усыновлении ребенка, сведений об этом. Тайное усыновление является неким фундаментом спокойствия и процветания семей с такими детьми. Но понимание направленности данного института довольно часто расходятся во мнениях ученых и исследователей. Нужен ли он и для чего? Когда и при каких условиях стоит его применять? Вот та основа, от которой мы и оттолкнулись для раскрытия такой немаловажной проблемы.

Статья 139 Семейного кодекса РФ имеет свою охрану в статье 23 Конституции РФ, которая гласит о неприкосновенности частной жизни. В связи с этим, нарушение нормы о тайне усыновления идет наперекор сразу нескольким законам. Во второй части 54 статьи СК РФ декларируется право несовершеннолетнего ребенка знать своих родителей, однако с поправкой на то, что это не должно противоречить интересам самого ребенка [Липовских Н. В., 2018].

Кроме того, СК РФ регламентирует момент возможности изменения даты и места рождения ребенка, неся перед собой цель сохранения тайны усыновления.

Изменение даты рождения усыновленного ребенка разрешается не более чем на три месяца. Кроме того, возраст ребенка должен быть до одного года [Дзугаева А. Л., 2006.].

Вопрос о разглашении ребенку факта о том, что он усыновленный, имеет в своей структуре сотни сложных и порой даже душераздирающих нюансов.

Если рассмотреть момент раскрытия тайны усыновления, то сразу возникает вопрос: а в каком возрасте это было бы менее травмоопасным?

В юном возрасте ребенок может не осознавать всех бесчеловечных и человечных моментов сложившейся ситуации и впоследствии затаить обиду и ненависть на весь мир, так как может почувствовать себя брошенными. Ну, а если ребенок уже почти в совершеннолетнем возрасте и даже старше, он также может обзавестись обидой и не понимаем того, почему ему врали столько лет и кем бы он мог стать, если бы его биологические родители были сейчас с ним.

На наш взгляд, решение о тайне усыновления должны принимать не родители, а суд. Безусловно, мнение сторон (-ы) будет учитываться. Но помимо этого суд должен собрать все необходимые сведения, которые могут повлиять на дальнейшую жизнь ребенка, такие как: заболевания биологических родителей, генетические предрасположенности и т. д. [Золтнер Д. Д.,2022, с. 1–2]. Перед вынесением решения должны учитываться причины отказа биологических родителей от ребенка, насколько аморальна их жизнь, финансовое положение для избежания моментов вымогательства и т. д. После анализа всех этих составляющих, суд вынесет решение, нужно ребенку знать о том, что его усыновили или нет.

Семейный кодекс РФ не предусматривает раскрытия определения тайны усыновления. Но некоторые авторы трактуют его как перечень сведений, который содержит в себе заключения о том, что ребенок усыновлен лицами, не являющимися его биологическими родителями (родителем) и которые стали известны носителю тайны в связи с исполнением им профессиональных обязанностей или по любым иным причинам.

Также авторы выделяют еще одну проблему, вытекающую из данной темы. Дело в том, что здесь общий и специальный субъект соединяются в один и тем самым нарушают свое обоснование. Если должностное лицо раскрыло тайну усыновления, которая стала известной ему в связи с исполнением своих обязанностей, то должен образоваться квалифицированный состав преступления и данное лицо необходимо отнести к специальному субъекту. Отсюда вытекает некая необходимость для выделения еще одной части статьи 155 УК РФ. Также статья 139 СК РФ имеет неточную формулировку и в совокупности эти две статьи совершенно не конкретизируют круг субъектов, которые могут являться хранителями тайны [Жиляева С. К., 2018, с. 54–56].

Данная тема несет в себе еще один некорректный момент, который заставляет нас задуматься о статусе потерпевшего. Ведь в соответствии со ст. 155 УК РФ, несомненно, потерпевшими считаются усыновитель и усыновленный, в связи с нарушением их интересов. Но как же ситуация, когда тайна усыновления была разглашена еще на подготовительной стадии данной процедуры, когда решение принято, но юридически не оформлено. В таком случае, потерпевшего обозначить мы не можем, соответственно о составе преступления и речи быть не может, но ущерб интересам будущего усыновителя благополучно нанесен.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что проблема весьма обширна, тяжела, многонюансна и актуальна по сей день. Мнений на данную тему существует множество, но на наш взгляд, каждый ребенок имеет право знать кто его биологические родители, бабушки, дедушки, братья, сестры, которые возможно готовы любить, принимать и поддерживать его несмотря ни на что. И лишать ребенка этой возможности противоречит морально-нравственным качествам.

Литература

1. Дзугаева А. Л. Правовые проблемы усыновления детей — граждан Российской Федерации иностранными гражданами в России. Автореферат на соискание степени кандидата. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва. 2006.
2. Жиляева С. К., Раков К. А. Проблема тайны усыновления в Российской Федерации // Юридические науки. 2018. № 4. 54–56.
3. Золтнер Д. Д. Тайна усыновления: какая она? // Достижения науки и образования. 2022. № 2(82). 1–2.
4. Липовских Н. В. О необходимости сохранения тайны усыновления // Вестник Томского государственного университета. Право. 2018. № 27. 1–6.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Текст Конституции опубликован в «Российской газете» от 25 декабря 1993 г. N 237 (первоначальный текст)

6. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»
7. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»
8. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) [Электронный ресурс] — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683/ (дата обращения: 15.04.2023)
9. Постановление Правительства РФ от 18 мая 2009 г. № 423 «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан»

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

Galina L. Tsukanova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: С. Г. Лысенков, д-р юрид. наук
galyatsukanova@gmail.com

УДК 341

Развитие международно-правового противодействия дискриминации

Аннотация. Рассматривается развитие международно-правовых норм, направленных на борьбу с дискриминацией. Раскрываются понятия международных договоров специального и общего характера, касающихся принципа недискриминации.

Ключевые слова: дискриминация, принцип недискриминации, международный договор, права человека, международное право.

Development of international legal regulation against discrimination

Abstract. The article focuses on the development of international legal rules aimed at combating discrimination. The author analyzes the concepts of general and special international treaties pertaining to the principle of non-discrimination.

Keywords: discrimination, principle of non-discrimination, international treaty, human right, international law.

Дискриминация — это негативное отношении к человеку или группе людей на основе их принадлежности к определенной категории, например, полу, расе, национальности, религии, инвалидности и т. д. Она может проявляться в различных формах, таких как отказ в трудоустройстве, ограничение доступа к образованию, услугам и др. Дискриминация опасна тем, что она приводит к нарушению прав человека.

Развитие международного права в области защиты от дискриминации является довольно актуальной темой, поскольку дискриминация остается одной из самых серьезных проблем в настоящее время. На сегодняшний день такое явление, как дискриминация отражено в нормах международного права, также разработаны механизмы защиты и закреплен принцип недискриминации, который запрещает дискриминацию и ставит своей целью гарантировать каждому человеку равный объем прав и свобод. Процесс закрепления и кодификация названного принципа начался только в середине XX века после Второй мировой войны. За довольно короткий

период (вторая половина XX века) появляется все больше международных нормативно-правовых актов, запрещающих дискриминацию, сюда можно отнести: Устав ООН (1945 г.), Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1965 г.), Международный пакт о гражданских и политических правах (1966 г.), Международный пакт об экономических и культурных правах (1966 г.), Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.), Конвенция о правах ребенка (1989 г.).

Нельзя сказать, что до середины XX века не было никаких механизмов защиты прав человека, в качестве доказательства обратного можно привести такие документы, как: Конвенция о рабстве (1926 г.), Конвенция о принудительном труде (1932 г.). Так же «во времена Лиги Наций действовала система защиты национальных меньшинств» [Скороходов, 2021]. Но все же этого было недостаточно, так как государства не брали на себя обязательства соблюдать и защищать права человека, таким образом, единой системы защиты прав человека не было.

Важную роль в развитии международно-правового противодействия дискриминации сыграла Организация Объединенных Наций (ООН). Подписанный 26 июня 1945 года Устав ООН содержал в себе статьи, касающиеся принципа недискрминации. В рамках этой темы здесь интересны статьи 1 и 55. Ссылаясь на пункт 3 статьи 1, мы можем определить одну из значимых целей ООН, которая отражена в «уважении прав человека и основных свобод без какого-либо различия в отношении расы, пола, языка или религии» [Устав ООН]. Данная статья также приписывает и международное сотрудничество в разрешении международных проблем. Это означает, что государства должны работать вместе, чтобы обеспечить защиту прав и свобод человека от дискриминации, как на национальном, так и на международном уровне.

Одним из первых фундаментальных международных актов, в котором можно увидеть закрепление принципа недискрминации стала Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 года. Историческая статья 1 гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства» [Всеобщая Декларация прав человека]. 2 статья провозглашает: «Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, … без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения» [Всеобщая декларация прав человека], тем самым прямо запрещая дискриминацию. Стоит отметить, что Декларация изначально не рассматривалась как юридически обязательный документ, она носит рекомендательный характер. В то время, когда разрабатывалась Декларация, она предполагалась как некий стандарт для развития законодательства внутри государств в сфере обеспечения прав человека.

В последующие годы принцип недискриминации стал отражаться и в новых международных договорах. Эти договоры носят как специальный характер, то есть касаются определенных видов дискриминации, так и общий, которые являются средством защиты от дискриминации по широкому кругу оснований [Васильева, 2016]. Примером документа специального характера является Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации. В этом случае кодифицируется запрет дискриминации в отношении личностей, имеющих классификационный признак, например, раса, национальность, цвет кожи и т. д. К примеру документов общего характера, содержащих принцип запрета дискриминации, относится Международный пакт о гражданских и политических правах. Данный документ содержит гражданские и политические права, принцип недискриминации отражен в нескольких статьях и прямо запрещает ее (ст. 20, 24, 25, 26). Помимо всего прочего, Пакт специально подчеркивает равенство мужчин и женщин в пользовании правами: «Участвующие в настоящем Пакте Государства обязуются обеспечить равное для мужчин и женщин право пользования всеми гражданскими и политическими правами, предусмотренными в настоящем Пакте» [Международный пакт о гражданских и политических правах].

Стоит отметить, что параллельно с нормативно-правовой разработкой вопросов, касающихся дискриминации складывалась система международного контроля в области прав человека. Данная система складывалась постепенно, происходило это одновременно с появлением нормативно-правовых актов, устанавливающих определенные обязательства [Гольтяев, 2011]. В силу международных универсальных договоров на основе соответствующих конвенций были созданы органы, которые занимаются вопросами дискриминации, к ним можно отнести: Комитет по ликвидации расовой дискриминации, Комитет по ликвидации дискриминации в отношении женщин. Так, эти комитеты наблюдают за выполнением государствами-участниками Конвенций. Комитеты проводят регулярные заседания и обсуждают отчеты, предоставленные государствами-участниками о реализации конвенций, следят за ситуацией в разных странах и выявляют проблемы в области дискриминации.

Принцип недискриминации получил наибольшее развитие в международном праве. Благодаря международным организациям были приняты многочисленные документы, направленные на борьбу с дискриминацией. Тем не менее, она по-прежнему существует во многих сферах жизни, таких как трудоустройство, образование, здравоохранение и др. Несмотря на множество принятых международно-правовых актов, дискриминация продолжает оставаться одной из серьезных проблем, которая несет за собой такие последствия, как терроризм и война. Именно поэтому необходимо продолжать бороться за соблюдение принципа недискриминации и защиту прав каждого человека без исключения. В этой связи международное сообщество должно продолжать работу по созданию новых международных нормативных актов и механизмов, которые могут гарантировать более эффективную защиту прав всех людей. Также борьба с дискриминацией требует не только законодательных мер, но и изменения в менталитете общества. Необходимо принимать культурно-социальные меры, которые будут способствовать уважению к различиям и созданию равных возможностей для всех людей.

Таким образом, борьба с дискриминацией будет развиваться в нескольких направлениях. Во-первых, это законодательные меры, которые будут направлены на защиту прав и свобод всех граждан. Во-вторых, это образовательные кампании, направленные на просвещение общества в вопросах толерантности и уважения. И в-третьих, культурно-социальные меры, которые будут создавать условия для равных возможностей для всех (например, более доступная инфраструктура для людей с ограниченными возможностями, специальные программы для социально уязвимых групп населения). Борьба с дискриминацией будет постоянным процессом, который требует участия всех членов общества. Важно повышать осведомленность о дискриминации и ее последствиях, это может быть достигнуто с помощью СМИ, социальных сетей, культурных мероприятий и т. д. Должно сформироваться понятие о том, что дискриминация не только неправильна, но и имеет серьезные последствия для общества в целом.

Литература

1. Устав Организации Объединенных Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26 июня 1945 г.) // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. Вып. XII. Москва. 1956. С. 14–47.
2. Всеобщая декларация прав человека (принята третьей сессией Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.) // Российская газета. 1995.
3. Международный пакт о гражданских и политических правах (Нью-Йорк, 19 декабря 1966 г.) // Ведомости Верховного Совета СССР. 1976 г. № 17(1831). с. 291.
4. Васильева Т. А. Защита от дискриминации: международные стандарты и национальная практика // Образование и право. 2016. № 11.
5. Гольтяев А. О. Декларация ООН об образовании и подготовке в области прав человека: история создания, значение, перспективы // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2012. № 1.
6. Гольтяев А. О. Международный контроль и обеспечение прав человека // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2011. № 3.
7. Скороходов И. О. Универсальная система международной защиты прав и свобод человека: история возникновения и сущность основных механизмов // Academy. 2021. № 6 (69).

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

Kcenya V. Yakovleva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Е. В. Билашенко, канд. пед. наук
kseni11a@mail.ru

УДК 37.06

Современное состояние школьной медиации

Аннотация. Медиация (примирение) в рамках отечественного образования является сравнительно новой технологией урегулирования споров. Рассматривается правовая природа медиации в отечественном образовании, анализируются нормативно-правовые акты, регламентирующие возможность учреждения в России служб примирения, делается вывод о значимости их работы с точки зрения снижения конфликтности современных российских школьников.

Ключевые слова: медиация, школа, школьная медиация, конфликт, служба школьной медиации, воспитательная деятельность.

The current state of school mediation

Abstract. Mediation is a relatively new dispute resolution technology in Russia's education. The article examines the legal nature of mediation in Russia's education, analyzes laws and regulations governing school mediation services in Russia, and concludes that such services are important in terms of reducing the conflicts among modern Russian schoolchildren.

Keywords: mediation, school, school mediation, conflict, school mediation services, moral education.

Общество, в текущий момент развития, имеет необходимость в том, чтобы его члены обладали навыками конструктивного взаимодействия. Развитие субъектности личности, способности осознавать самого себя, а равно и окружающих, давать оценку происходящего вокруг, неизбежно ведет к росту числа конфликтов. Человек, формируясь как личность, в ходе своего существования в социуме сравнивает себя с окружающими, и чем больше он замечает различий между собой и другими, тем выше вероятность наступления конфликтных ситуаций. Причинами таких ситуаций могут быть как различия во взглядах и убеждениях, так и более глобальные причины, например, социальное расслоение общества. Образование возлагает на себя ответственность за формирование у подрастающих поколений эмоционального интеллекта и менталитета сотрудничества.

В настоящее время школьная медиация представляет собой актуальную тему для исследований в области образования. Она представляет собой процесс разрешения конфликтов, в котором стороны, имеющие разногласия, с помощью посредника находят взаимоприемлемое решение. Однако несмотря на то, что школьная медиация является важным инструментом воспитания молодого поколения, ее состояние на сегодняшний день неоднозначно.

Одной из ключевых функций образования является воспитательная функция. Важность воспитания в образовательном процессе подчеркивает сама формулировка определения образования, согласно которой «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения…» [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»], как можно заметить, воспитание выделено приоритетным направлением по отношению к другим составляющим образования, что подчеркивает порядок расположения слов в данном определении.

На данный момент одной из основных воспитательных задач является воспитание у обучающихся культуры решения конфликтов, основанной на общепризнанных гуманистических

ценностях. Умение решать конфликты, достигать взаимопонимания и готовность к сотрудничеству являются важными навыками человека.

Исходя из содержания Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года (далее — Стратегия), одним из направлений воспитательной деятельности является формирование моделей поведения в конфликтных ситуациях и при возникновении разногласий [Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-Р]. Реализация Стратегии подразумевает применение различных механизмов, в том числе правовых, к которым относится развитие системы служб школьной медиации.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом основного общего образования (далее — Стандартом), во всех образовательных организациях Российской Федерации обеспечивается возможность для самореализации учеников с помощью внеурочной деятельности. К внеурочной деятельности относится участие в деятельности службы школьной медиации.

Прежде, чем перейти к понятию службы школьной медиации, стоит определить суть процедуры медиации. Процедура медиации представляет собой способ добровольного урегулирования спорных ситуаций при участии независимой стороны, которым является медиатор, для достижения сторонами конфликта взаимоприемлемого решения. Переходя к характеристике школьной медиации, стоит начать со следующего определения: служба школьной медиации является объединением участников образовательного процесса, направленным на способствование разрешению конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном пространстве с помощью восстановительных практик, метода школьной медиации и медиативного подхода. Суть метода школьной медиации заключается в проведении профилактической работы с участниками образовательных отношений и восстановительной практики одновременно, способствующей повышению эффективности воспитательных и иных мероприятий [Письмо Минобрнауки от 18.12.2015 N 07–4317]. Школьная медиация осуществляется в формате организованной службы школьной медиации, членами которой могут являться все участники образовательного процесса: педагогические сотрудники, обучающиеся, их родители (законные представители). Деятельность службы школьной медиации координируется со школьными структурными подразделениями и иными ведомствами.

Школьная медиация направлена прежде всего на гуманное разрешение ситуаций, в которых затрагиваются интересы сторон. Зачастую, конфликты из конкретной образовательной среды выливаются в иное поле: родители, при вопросах к компетенции учителя, межличностных конфликтах среди обучающихся, вопросах к деятельности администрации, обращаются не в образовательную организацию, а в иные ведомства. Такой порядок действий неэффективен, именно школьная медиация помогает решить конфликт на его начальной стадии, без привлечения иных ведомств и последствий для его участников.

Служба школьной медиации содействует разрешению конфликтов с различным субъектным составом: ученик-ученик, учение-учитель, родитель-учитель и т. д. При рассмотрении вопросов, касающихся деятельности школьной медиации необходимо учитывать, что она разграничена с психолого-педагогической и иной помощью. Согласно пункту 2 статьи 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», к психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи относятся: психолого-педагогическое консультирование; коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическая помощь; проведение реабилитационных и иных медицинских мероприятий; проведение среди обучающихся профориентационных мероприятий и социальной адаптации. Данный список является закрытым, соответственно школьная медиация не может относиться к названным ранее видам помощи.

Таким образом, современное состояние школьной медиации характеризуется наличием определенных целей, вытекающих из Федерального закона «Об образовании», положений Стандарта и Стратегии. К основным целям относятся: создание благоприятной среды, берущей свое начало из гуманистических ценностей, для развития и социализации личности, умеющей принимать решения и нести ответственность за свои поступки; воспитание культуры поведения в конфликтной ситуации, основанной на взаимоуважении сторон; развитие моральных ориентиров, умения принимать и понимать свою ответственность перед людьми и обществом в целом; развитие коммуникативных навыков. Помимо данных целей, деятельность школьной медиации

выстраивается с учетом потребностей и возможностей, какие присутствуют в конкретной образовательной организации.

К видам деятельности при осуществлении медиации относятся: нормативно-правовое обеспечение ее деятельности; организационно-методическая деятельность, включая разработку программы по подготовке обучающихся к деятельности службы медиации, составление плана работы службы медиации на учебный год; просветительская деятельность, включая просветительские мероприятия; реализация восстановительных программ, в том числе супервизия примирительных встреч, а также мониторинг реализации деятельности.

Школьная медиация является одним из важнейших направлений воспитательной деятельности в образовательных учреждениях, способствуя исполнению предписаний Стандарта, направленная на осуществление положений Концепции. Состояние медиации в образовательной сфере характеризуется наличием следующих целей: сформировать у обучающихся умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации, что поспособствует не только комфортному существованию в обществе, но и профилактике асоциального поведения подростков; интегрировать семьи обучающихся в воспитательный процесс; сформировать коммуникативную компетентность участников образовательных отношений.

Одной из главных проблем является недостаточное внимание, уделяемое школьной медиации со стороны государства и образовательных учреждений. Несмотря на то, что медиация становится все более распространённой составляющей деятельности образовательных организаций, многие учителя не имеют достаточных знаний и опыта для реализации такой программы. В результате, медиация не получает должного внимания и остается недостаточно развитой в школьной среде.

Еще одной проблемой является отсутствие единой методики обучения школьной медиации. Многие учебники и материалы, используемые для обучения медиации, не отвечают современным требованиям и не учитывают специфику школьной среды. Кроме того, отсутствие стандартизации методики обучения приводит к низкому уровню компетенций посредников, что может привести к неэффективному разрешению конфликтов.

Также следует отметить проблему ограниченности ресурсов для школьной медиации. В большинстве школ отсутствуют специально обученные медиаторы, и задачу решения конфликтов часто возлагают на учителей или администрацию школы, которые не всегда обладают необходимыми знаниями и опытом. Кроме того, необходимость постоянного обновления методик и материалов для обучения медиации требует значительных финансовых и организационных ресурсов.

Деятельность служб школьной медиации характеризуется не только непосредственной помощью в разрешении конфликтных ситуаций, но и проведением просветительских мероприятий для участников образовательного процесса. Создание единых концепций просветительский мероприятий повысит воспитательную эффективность деятельности служб школьной медиации. Важно также уделить внимание разработке и стандартизации методик обучения медиации, которые будут отвечать современным требованиям и учитывать специфику школьной среды. Это поможет повысить квалификацию медиаторов и улучшить эффективность процесса разрешения конфликтов.

Помимо этого, необходимо создание единой базы знаний и опыта для медиаторов, которая бы объединила опыт разных школ и регионов, и позволила бы совместно работать над развитием и улучшением медиации.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023) // СПС КонсультантПлюс
2. Федеральный закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // СПС КонсультантПлюс
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-Р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // СПС КонсультантПлюс

4. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) // СПС КонсультантПлюс
5. Письмо Минобрнауки от 18.12.2015 N 07–4317 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по созданию и развитию служб школьной медиации в образовательных организациях») // СПС КонсультантПлюс
6. Письмо Минобрнауки России от 26.12.2017 N 07–7657 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций») // СПС КонсультантПлюс

ЧАСТНОЕ ПРАВО

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

Aleksandr A. Ashirov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
alexander.shalonin@yandex.ru

УДК 347.1

Проблемы определения оснований приобретения земельного участка одним из супругов в период брака: необходимость обращения к положениям общей части ГК РФ

Аннотация. Возникновение судебных ошибок при рассмотрении дел о разделе супругами полученного в период брака земельного участка является серьезной проблемой, возникающей по причине игнорирования юристами общих начал гражданского права. Автор статьи предлагает законодательную инициативу, способную юридически зафиксировать обязательное обращение к гражданскому кодексу при рассмотрении обозначенной категории судебных дел.
Ключевые слова: гражданский кодекс, раздел имущества супругами, совместно нажитое имущество, приватизация, акт органа местного самоуправления.

Determining the legal ground for a land plot acquisition by a spouse during marriage: The need to apply the provisions of the General Part of Russia's Civil Code

Abstract. Judicial errors in court cases regarding the division of a land plot acquired during marriage constitute a serious problem that stems from the courts' and parties' failure to take into account the general provisions of civil law. The author proposes legislative amendments that make it mandatory for the courts to consider the provisions of the Civil Code when resolving the said type of cases.
Keywords: Civil Code, division of property by spouses, matrimonial property, privatization, an act of the municipal authorities.

В юридической практике встречаются разбирательства, когда судебные решения о разделе супругами совместно нажитого имущества в браке приводят к недовольству сторон с возникновением последующих апелляций и иных требований по пересмотру вынесенных решений.

Обзор судебной практики, затрагивающий аспекты раздела супругами совместно нажитого имущества, подтверждает наличие значительного количества гражданских споров, которые связаны с такими основаниями, как дарение имущества, безвозмездное получение, приобретение до брака [Обзор судебной практики ВС РФ N 1 (2022), дата обращения: 22.04.2023]. В указанных ситуациях имущество не подлежит разделу в соответствии с нормами семейного права, закреплёнными в статье 36 СК РФ [Богданова Е. Е., 2019, с. 103]. Однако случаи бывают неоднозначными, выходящими за границы семейных правоотношений и требующими обратиться к общим положениям части первой Гражданского кодекса.

Особо сложную категорию дел при рассмотрении вопросов о разделе супругами совместно нажитого имущества составляют споры по вопросам определения права собственности на земельный участок. В этом случае затруднения относительно раздела имущества супругами вызваны различными основаниями приобретения земельного участка одним из супругов в собственность с последующим оформлением конкретной сделки. Так, существуют два юридических основания приобретения земельного участка одним из супругов в период брака: договор о приватизации и акт органа местного самоуправления, каждый из которых предполагает различные правовые последствия при установлении возможной долевой собственности. В 1990-е годы в России активно начал развиваться процесс приватизации [Королева Д.В, Шестериков Д. С., 2021, с. 164]. Под приватизацией понимается договор о безвозмездной передаче в собственность граждан недвижимого имущества с закреплением права собственности на него за одним лицом. Следовательно, земельный участок, полученный одним из супругов в период брака при оформлении безвозмездной сделки, становится личной собственностью гражданина и не подлежит разделу при расторжении брака. Если сторон в договоре две или больше, то участок переходит в общую совместную собственность. Кроме того, существует такое основание приобретения земельного участка в собственность, как акт органа местного самоуправления, предоставляющий одному из супругов земельный участок на безвозмездной основе, но при этом передача земельного участка одному из супругов во время брака не является основанием становления этого участка личной собственностью.

В зависимости от основания приобретения земельного участка одним из супругов возникает необходимость обратиться не только к положениям семейного законодательства, но и к положению статьи 8 ГК РФ, регламентирующей сделку и акт органа местного самоуправления в качестве различных оснований возникновения гражданских прав и обязанностей. Однако согласно 36 СК РФ общим имуществом супругов признаётся собственность, приобретённая одним из супругов в период брака по безвозмездной сделке [Качалова Е. Ю., 2020, с. 47]. Так, договор о безвозмездной передаче в собственность граждан земельного участка и акт органа местного самоуправления способствуют возникновению гражданских прав и обязанностей и могут рассматриваться судом исключительно с учётом обращения к гражданскому законодательству во избежание юридических ошибок, вызванных неточным толкованием положений законодательства. Из этого следует, что земельный участок либо подлежит разделу, если издаётся безвозмездный акт органа местного самоуправления, либо сохраняет статус безвозмездной собственности одного из супругов при условии оформления договора о безвозмездной передаче в собственность граждан недвижимого имущества.

В 2022 году истец Журавлёва обратилась во Всеволожский городской суд Ленинградской области к Курсиной с заявлением о признании за собой права собственности на земельный участок, в котором потребовала выделить из состава наследства бывшего супруга Журавлёва супружескую долю в виде 1/2 доли в праве собственности на земельный участок площадью 760 кв.м. Истец обосновывала свои притязания тем, что в период с 04.09.1981 по 16.11.1999 состояла в браке с Журавлёвым, который умер 29.06.2021, после чего открылось его наследство, включающее и спорный земельный участок. Наследником первой очереди в соответствии с законом была названа Курсина — дочь Журавлёва от его последующего брака — заявившая о своих правах на наследство отца. Спорный земельный участок предоставлялся семье в период нахождения Журавлёвой и Журавлёва в официальном браке. Важно отметить, что Журавлёв получил земельный участок в пожизненное владение в соответствии с Постановлением администрации от 10.01.1993 года. Наличие юридического основания, регулируемого ст. 8 ГК РФ, и факта того, что Журавлё-

ва после развода продолжала без возражений бывшего супруга пользоваться спорным земельным участком, позволило суду поддержать исковые требования Журавлёвой, закрепив за ней право собственности на 1/2 долю в праве собственности на земельный участок площадью 700 кв.м. Последующие неоднократные попытки Курсиной обжаловать решение Всеволожского городского суда Ленинградской области посредством подачи заявления в апелляционный суд, а затем путём направления кассационных жалоб в суды третьей инстанции привели к вынесению определения Судебной коллегией третьего кассационного суда общей юрисдикции. Кассационный суд определил, что земельный участок был получен Журавлёвым в соответствии с актом органа местного самоуправления, а не оформлением сделки о безвозмездной передаче в собственность гражданина недвижимого имущества. Следовательно, земельный участок подлежит разделу между бывшими супругами [Третий кассационный суд общей юрисдикции, дата обращения: 22.04.2023].

Таким образом, для вынесения правильного и обоснованного решения по делу суд был вынужден обратиться не только к ст. 36 СК РФ и Постановлению Пленума ВС РФ от 05.11.1998 № 15 «О применении судами законодательства при рассмотрении дел о расторжении брака», но и статье 8 ГК РФ, конкретизирующей юридическое значение акта органа местного самоуправления в качестве основания возникновения права собственности. Проблемы, возникающие у граждан в процессе толкования гражданского законодательства, формируют ошибочное представление о юридической ситуации, что приводит к пересмотрам решений в судах второй и третьей инстанции. Представленный выше обзор судебного решения по делу, где несогласие ответчика с доводами суда по незнанию привело к поочередному направлению заявления сначала в апелляционный, а затем трижды в кассационные суды, на ранее вынесенное решение первой инстанции изменений не оказало.

Кроме того, ещё в 2018 году ВС РФ опубликовал обзор судебной практики, разъяснив спорный аспект о разделе совместно нажитого имущества супругами. ВС постановил, что земельный участок, который предоставляется одному из супругов в период брака на основании получения акта органа местного самоуправления, является общим имуществом, при разводе подлежащим разделу между супругами. Если право собственности на земельный участок возникает в результате оформления безвозмездной сделки в форме акта органа местного самоуправления, то попытка одного из супругов заявить о праве личной собственности на данный участок в соответствии со ст. 36 СК РФ противоречит положению закона, закреплённому в ст. 8 ГК РФ и приводит к возможным судебным ошибкам и пересмотрам вынесенных юридических решений [Верховный суд Российской Федерации, дата обращения: 23.04.2023]. Однако представленный обзор ВС РФ, не является нормативно-правовым актом, а потому не наделён императивностью. По этой причине требуется дополнительная регламентация соответствующих положений в исправно функционирующем нормативном акте.

Обозначенная проблема затрагивает, в первую очередь, нормы гражданского права, а потому автор статьи предлагает инициативу по внесению изменений в Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 N 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации». Крайне важно опубликовать в указанном нормативном акте пункт 17, изложив его в следующей редакции:

«17. При рассмотрении судами дел, затрагивающих право на земельный участок, приобретённый одним из супругов в период брака, необходимо обращаться к положениям ст. 8 ГК РФ, в п. 1 и п. 2 устанавливающей общие основания возникновения гражданских прав и обязанностей.

Земельный участок, полученный одним из супругов в собственность в период брака в соответствии с пунктом 2 ст. 8 ГК РФ по решению акта органа местного самоуправления не может являться основанием его отнесения к личной собственности этого супруга, а потому подлежит разделу.

Земельный участок, полученный одним из супругов в собственность в период брака в соответствии с пунктом 1 ст. 8 ГК РФ в порядке заключения договора о безвозмездной передаче в собственность граждан недвижимого имущества с закреплением права собственности на него за одним лицом является безвозмездной сделкой и не подлежит разделу, сохраняя статус личной собственности супруга, получившего право собственности по договору».

Литература

1. Богданова Е. Е. Спорные вопросы раздела имущества супругов // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2019. Номер 2 (54). 100–116 с.
2. Верховный суд Российской Федерации. Верховный суд РФ представил второй за 2018 год обзор судебной практики, утвержденный 4 июля Президиумом ВС. URL: https://www.vsrf.ru/press_center/mass_media/26990/ (дата обращения: 23.04.2023).
3. Качалова Е. Ю. Раздел имущества супругов // Закон и судебная практика. Закон и право. 2020. Номер 2. 47–50 с.
4. Королева Д. В., Шестериков Д. С. Правовое регулирование приватизации земельных участков в Российской Федерации. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. Номер 11 (2). С. 164–167.
5. Обзор судебной практики ВС РФ N 1 (2022) (утв. Президиумом ВС РФ 01.06.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_418165/431a566db57aab7141ba679c7f41df4557abdb15/ (дата обращения: 22.04.2023).
6. Третий кассационный суд общей юрисдикции. Решение по гражданскому делу — кассация. URL: http://3kas.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=13027799&delo_id=2800001&new=2800001&text_number=1# (дата обращения: 22.04.2023).

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

Ksenia A. Galaganova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
galaganova.ksusha@gmail.com

УДК 347,4

Электронные сделки в гражданском праве

Аннотация. Рассмотрены проблемы интегрирования инновационных технологий в сферу сделок. В двадцать первом столетии наряду с письменной и устной формой сделки возникла новая — электронная. Исследуется соотношение понятия электронных сделок с традиционными формами сделок. В том числе проанализирована недостаточность законодательной базы в регулировании соглашений, связанных со смарт-контрактами.

Ключевые слова: информационные технологии, электронные сделки, инновационные технологии, смарт-контракт.

Electronic transactions in civil law

Abstract. The article deals with the integration of innovative technologies into the sphere of contracts and other transactions (juridical acts). In the 21st century, a new — electronic — form of transaction has emerged alongside with the written and oral forms. The author examines the relationship between electronic transactions and the traditional forms. Among other things, the author analyzes the insufficiency of legislative regulation of smart contracts.

Keywords: information technologies, electronic transactions, innovative technologies, smart contract.

В XXI веке произошел стремительный рывок вперед в сфере информационных технологий, процесс компьютеризации затронул различные сферы жизнедеятельности.

Возникновение современных технологий повлияло на изменение форм и методов осуществления гражданско-правовых сделок. В Федеральном законе «О внесении изменений в части

первую, вторую и статью 1124 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации» от 18.03.2019 N 34-ФЗ закрепляется новый вид сделок, именуемый электронным. Электронная сделка — это соглашение двух или более сторон, заключенное посредством использования электронных либо иных технических средств, которые позволяют воспроизвести на материальном носителе без изменений содержание данного соглашения. Как таковым средством закрепления волеизъявления, как правило, выступает электронный документ. До введения в законодательство термина электронная сделка существовало два вида сделок: устная и письменная. Возникает закономерный вопрос, электронная сделка — это подвид письменной сделки, или же третья форма, наравне с указанными ранее? Исходя из сведений статьи 160 пункта 1 Гражданского Кодекса РФ, электронную сделку следует отнести к разновидности письменных сделок. Электронная сделка требует возможности воспроизвести ее содержание в неизменном виде на материальном носителе, а также способности надежно идентифицировать волеизъявляющее лицо. В этом случае особый способ определения лица может быть установлен в нормативно-правовых актах или же в достигнутом соглашении сторон.

К основным преимуществам электронных видов сделок можно отнести быстроту и удобство. Также данная форма оптимизирует не только затраченное время, но и физические силы, так как нет необходимости лично встречаться представителям или сторонам соглашения [Вершинина, 2022, с. 146].

Вместе с тем, внедрение в данную сферу правоотношений инновационных технологий ведет к усложнению нормативно-правового обеспечения различных сделок. Ключевой становится проблема правовой защиты сторон в связи с новизной и неурегулированностью некоторых аспектов электронных сделок.

Во-первых, в сфере заключения электронных сделок в Российской Федерации отсутствует специальная правовая база. На данный момент существует малое количество правовых норм, содержащих информацию о заключении электронных сделок, одна из них заключена в статье 160 Гражданского Кодекса РФ. Статья 160 ГК РФ гласит: «Письменная форма сделки считается соблюденной также в случае совершения лицом сделки с помощью электронных либо иных технических средств, позволяющих воспроизвести на материальном носителе в неизменном виде содержание сделки, при этом требование о наличии подписи считается выполненным, если использован любой способ, позволяющий достоверно определить лицо, выразившее волю». Невелика и правовая грамотность населения на тему информационной безопасности, грамотности в принятии условий соглашения, навязываемых другой стороной сделки. В связи с этим велика уязвимость лиц в интернет-пространстве [Крысанова, 2019, с. 402].

Иногда электронные сделки заключаются в формате смарт-контрактов. Смарт-контракт — это программа для электронно-вычислительной машины, отслеживающая и обеспечивающая условия сделки. Данная программа следит за исполнением обязательств всеми сторонами договора, автоматически взимает штрафы при наличии нарушений какой-либо стороны. Подобный механизм минимизирует материальные риски сторон договора благодаря автоматизированности процесса, делает сделку прозрачной, сокращает затраты на юридическую помощь по вопросу её заключения. Однако смарт-контракт как продукт компьютерных технологий имеет специфическую и неоднозначную правовую природу. Существует ряд точек зрения касаемо правовой сущности смарт-контрактов. Ряд ученых полагает, что это разновидность договора, другие — что это способ исполнения обязательств, а кто-то считает смарт-контракт самостоятельным видом сделок [Хасанова, 2022, с. 356].

В настоящее время смарт-контракты находят все большее применение. Они используются в логистике, купле-продаже в интернете, в сфере банковских услуг и многих других общественных отношениях [Рухтина, 2022, с. 410]. Но есть определенные правовые риски, связанные с их использованием. Один из них — это участие компьютерного или иного специалиста, не имеющего юридического образования, для составления контракта. Это может привести к неоднозначности в трактовке условий договора. То есть, субъективная воля сторон будет отражена в искаженном виде.

В том числе смарт-контракты характеризуются своей непластичностью: отсутствует простой способ для внесения изменений в условия сделки. Он построен на базе блокчейна (нерушимая

цифровая запись действий в системе), и это увеличивает вероятность возникновения трудностей в случае необходимости изменения или расторжения контракта.

И ключевая проблема в правоотношениях с применением смарт-контрактов, как и электронных сделок в общем, отсутствие эффективного правового регулирования.

Начнем подведение итогов, переходя от общего к частному. Важно подчеркнуть значимость проблемы неполной урегулированности сферы заключения электронных договоров. В силу недолгого срока существования заключение договоров в цифровой среде имеет ряд нюансов. Во-первых, легко столкнуться с интернет-мошенниками, потому важно читать условия договора, предлагаемые второй стороной сделки. Человек иногда машинально может нажимать на всплывающем окне своего гаджета «Согласен с условиями» или иные похожие кнопки без должного ознакомления, что может привести к негативным последствиям. Помочь разрешить данную проблему при заключении каких-либо крупных сделок (например, сделок с недвижимостью) может квалифицированный юрист. Нотариус способен оказать юридическую помощь в разъяснении деталей сделки. Он может обратить взор обратившегося на подводные камни договора и уберечь от злоумышленников.

Также в статье была затронута проблема законодательного регулирования смарт-контрактов. Одним из шагов к выстраиванию законодательной базы могло бы стать официальное толкование и закрепление понятия «смарт-контракт» в отдельной статье Общей части Гражданского Кодекса, в которой была бы описана правовая специфика данного вида договора. Попытки воплотить подобную идею в жизнь уже происходили: выдвигались законопроекты, содержащие определение понятия, но не были реализованы.

Литература

1. Вершинина М. К. Электронная форма сделок: преимущества и недостатки // Вопросы российской юстиции. 2022. № 10. С. 142–146.
2. Гурьянова Н. В. Электронный договор как письменная форма сделки // Юридический факт. 2020. № 88. С. 6.
3. Крысанова Н. В. Электронные сделки в гражданском праве // Государство и право в новой информационной реальности. 2019. № 5. С. 400–402.
4. Рухтина В. С. Электронная форма сделки // Вопросы российской юстиции. 2022. № 13. С. 407–410.
5. Хасанова Э. Р. Смарт-контракт в гражданском праве // Вопросы устойчивого развития общества. 2022. № 8. 356 с.

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

Maria A. Matveeva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
howthedeadlove@gmail.com

УДК 347

Гражданско-правовая защита несовершеннолетних при психиатрическом лечении

Аннотация. Рассматривается проблема защищенности прав несовершеннолетних граждан при оказании им психиатрической помощи, а также эффективность применения психиатрического лечения в условиях текущего законодательства. Психические расстройства являются одним из спутников человечества, поэтому важно совершенствовать правовую сферу, обеспечивающую систему оказания психиатрической помощи.

Ключевые слова: несовершеннолетний, психиатрическая помощь, лечебное учреждение, диспансеризация, нематериальные блага.

Civil law protection of the rights of minors undergoing psychiatric treatment

Abstract. The article deals with the protection of the rights of minors undergoing psychiatric treatment. It also analyzes the effectiveness of psychiatric treatment provided in accordance with the current legislation. As mental disorders are part of human existence, it is important to improve the legal regulation of psychiatric treatment.

Keywords: minor, psychiatric treatment, medical institution, medical examination, intangible benefits.

Все мы знаем, что право создается обществом для того, чтобы регулировать определенные отношения, которые в таком урегулировании нуждаются. В идеальной ситуации с возникновением или учащением определенных ситуаций, в государстве создаются новые нормативно-правовые акты, которые полностью охватывают новые общественные отношения. Но мы живем в несовершенном мире, государство в котором не может мгновенно ответить на запрос правового регулирования той или иной сферы. Именно это является стимулом для исследования правового регулирования узких сфер общественной жизни: таких как оказание психиатрической и принудительной психиатрической помощи несовершеннолетним гражданам Российской Федерации, а также изучение практики оказания такой помощи.

За последние годы отмечается рост психических заболеваний детей и подростков, превышающий количество психических заболеваний у взрослых. В статистике учитываются такие заболевания, как: шизофрения, психические расстройства непсихотического характера (депрессия, тревожные состояния и т. п.), психозы, а также умственная отсталость. Задержка речевого развития, PAS — синдром отчуждения родителя, который вызывает психологические проблемы, СДВГ и т. д. Часть из этих психических заболеваний обратимые, поэтому нуждаются в медикаментозной, групповой или индивидуальной терапии. Другая часть психических заболеваний остается с человеком навсегда, их можно лишь вывести в стойкую ремиссию, но для этого также необходима психиатрическая помощь, а иногда и диспансерное наблюдение в психиатрической организации.

Важно отметить, что в соответствии с Законом «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» госпитализация в организации психиатрического здоровья осуществляется по двум основаниям: с согласия пациента или его законного представителя и без согласия до постановления судьи. Это необходимо в тех случаях, когда психически больной человек имеет тяжелое расстройство и оно напрямую угрожает человеку или окружающим его людям. Основаниями для госпитализации без согласия потенциального пациента или его представителей может быть острая необходимость, связанная с ухудшением состояния больного и совершение уголовно-наказуемого деяния в состоянии невменяемости.

Вне зависимости от статистики диагностированных заболеваний, которая меняется из года в год, правовое регулирование психиатрической помощи несовершеннолетним должно совершенствоваться, так как часть болезней является врожденными, и избавиться от них полностью невозможно. А здоровое общество понимает, что любой человек должен иметь право на психическое здоровье, в том числе и дети.

В Конституции РФ закреплено право на охрану здоровья и медицинскую помощь, а также существует Закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», что является правовой основой для соблюдения законности при оказании психиатрической помощи. Но практика оказания психиатрической помощи в России не соответствует на сто процентов этим нормативно-правовым актам, поскольку существует ряд причин, из-за которых это невозможно: это и сложности решения конфликта диспансеризованного подростка и врачебного персонала (нередки случаи агрессивного поведения, суицидальных попыток, отказа от приема медикаментов и прочего), и с тем, что пациенты не всегда осознают свой правовой статус (в силу нарушения когнитивных способностей или простой правовой неосведомленности),

и многих других причин, по которым невозможно осуществлять практику в соответствии с теорией защиты психического здоровья.

Психические расстройства развиваются из-за многих факторов: тяжелые жизненные обстоятельства, давящие на человека, травмирующие ситуации, врожденные патологии, а также прием психотропных веществ и наркотических средств. Употребляя наркотические средства, человек может не подозревать о последствиях, которые могут произойти с его психикой, в особенности при приеме синтетических наркотиков, изменяющих биохимический состав мозга. Поражение ЦНС, галлюцинации, бессвязные мысли, приступы паники и страха, тоннельное внимание или его противоположность — рассеянность, снижение моторных функций и прочее — тяжелые последствия для психики человека. Зачастую сделать осознанный выбор, для человека, находящегося в употреблении, очень сложно. Именно поэтому наркомания так близка к вопросу осуществления прав человека во время лечения в психиатрических учреждениях.

С точки зрения гражданского права психическое здоровье человека, в том числе несовершеннолетнего, является нематериальным благом, охраняемым нормами гражданского законодательства, которое в том числе охраняет и право человека на эти блага. В Законе РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» наличествует статья 37, которая предполагает, что в случае нарушения прав пациента сотрудниками психиатрического стационара он имеет право на обращение с жалобой к главному врачу или заведующему отделением, а также пациент может обратиться в органы представительной и исполнительной власти, прокуратуру, орган опеки и попечительства, суд и к адвокату с жалобой или заявлением. Таким образом у пациента или его представителей есть возможность решить конфликт с лечебным учреждением на досудебном уровне, а в случае нежелания или невозможности — обратиться в судебные органы или к квалифицированным юристам. К сожалению, это не всегда осуществимо: во-первых, человек, страдающий психическим расстройством, не всегда может осознавать свое положение. Во-вторых, малолетний не может сам защитить свои права. В-третьих, не всегда представитель человека, страдающего психическими расстройствами, готов действительно отстаивать его права. В-четвертых, само лечебное учреждение может препятствовать этому.

Для разрешения такой сложной ситуации, необходимо создание специализированного органа, который будет защищать права людей, страдающих психическими расстройствами. Также возможно наделение определенного органа такими функциями. Юридическая помощь должна оказывать безвозмездно, а также с учетом необходимости защиты общества от людей с психическими расстройствами.

При этом в сфере психиатрии существует активно ведущаяся дискуссия о методах лечения, конкретно об эффективности применения тех или иных методов для выздоровления пациента и снижения его опасности для общества: зачастую методы лечения добровольно госпитализированных подростков с условным аффективным расстройством разительно отличаются от методов лечения госпитализированного по решению суда подростка с острым психотическим заболеванием, совершившим уголовное преступление. И в случае возможного нарушения права несовершеннолетнего на гуманное лечение и обращение у решающего данный конфликт нередко может возникнуть проблема вынесения решения или постановления.

Практика в психиатрических заведениях на данный момент не может быть оценена объективно, поскольку методы разных врачей сильно отличаются друг от друга, а также существуют частные психоневрологические диспансеры, в которых зачастую применяются эффективные, но не соответствующие нормам этики меры лечения психических заболеваний и наркомании. Например, многие так называемые «дагестанские реабилитационные центры» (зависимости также связаны с психиатрией, без комплексного лечения невозможно избавиться от таких болезней, как алкоголизм и наркомания) известны своими «инновационными» методами лечения, для осуществления ряда которых пациенты подписывают отказ от претензий. Тем не менее методы лечения таких клиник зачастую являются эффективными. С гражданско-правовой точки зрения подписанный отказ от претензий освобождает частные психиатрические и наркологические клиники от серьезных жалоб со стороны лечащихся, но и делает процесс лечения полностью неконтролируемым для государства. Но даже государственные стационары могут

применять относительно незаконные методы лечения. Примером может служить техника первичной помощи наркозависимым во многих клиниках и диспансерах: пациента привязывают к кровати, давая пережить сильнейший синдром отмены или же ломку, не смягчая такое состояние медикаментами, чтобы пациент запомнил все ужасающие симптомы и боялся «срыва». А в частных клиниках народов Кавказа используется техника «двух ведер»: зависимого запирают в небольшом помещении, оставляя ведро с водой и ведро для туалета. Психиатр-нарколог Ивери Кизицкий, ведущий врач клиники «СЦХ» считает такой способ лечения приемлемым (но сам его не использует), что демонстрирует расхождение взглядов многих врачей с тем, что прописано в законе. Все-таки действия подобного характера могут считаться не гуманными и не соответствующими уважению прав и свобод человека.

Гражданско-правовое законодательство в отношении защиты прав несовершеннолетних при оказании психиатрической помощи достаточно полное и исчерпывающее, но сама реализация этой защиты нуждается в совершенствовании. Точно так же, как и пересмотр допустимых методов лечения детей и подростков при обязательном присутствии врачей психиатров и наркологов, которые ежедневно сталкиваются не только с больными детьми, но и с их родителями и органами опеки и попечительства. Необходимо приближать законодательство к практике, ведь только так гражданско-правовое регулирование будет осуществлять свою главную цель: защита нематериальных благ, в частности — здоровье.

Литература

1. Федеральный закон РФ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» от 31.05.01 г. № 73-ФЗ.
2. Закон РФ от 02.07.1992 N 3185–1 (ред. от 30.12.2021) «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании».
3. Подкаст с психиатром-наркологом Ивери Кизицким из SCH-clinic // Канал «Доктор Сычев»: [канал]. URL: https://youtu.be/PEIPaz-bUSY?si=Q-JLA74jzVYI8Xw0

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

Ekaterina M. Strokova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
ctrokovaa@mail.ru

УДК 347

Проблема правового регулирования использования и распространения персональных данных в правовой системе РФ

Аннотация. Рассматривается проблема правовых аспектов в области личных данныъх человека, феномен кражи личности. Раскрываются проблемы правового регулирования кражи персональных данных.

Ключевые слова: личность, кража, identity theft, интернет, мошенничество, персональные данные.

The legal regulation of using and sharing personal data in Russia's law

Abstract. The article deals with the legal aspects of personal data. The author focuses on the phenomenon of identity theft and describes the problems of legal regulation pertaining to identity theft.

Keywords: identity, theft, identity theft, internet, fraud, personal data.

Наш мир с каждым годом все быстрее и сильнее развивается, появляются различные сферы, о которых не могли подумать и 30 лет назад. По большей части это связано с развитием интернета. Компьютеризация ведет к расширению возможности людей, например, теперь информацию можно добыть, не выходя из дома, все есть в телефоне.

Однако стремительное развитие IT сферы дает не только бонусы. В начале нулевых, когда не у всех был доступ в интернет, все было прекрасно, но когда же у каждого появился ПК, то появились вопросы регулирования правовой системы этой платформы.

По большей части проблемы возникли с популяризацией социальных сетей, интернет-магазинов, сервисов доставки и т. д. Вроде бы все вышеперечисленное — безобидные вещи, которые упрощают повседневную жизнь. Однако, для пользования подобными предложения нужна регистрация, которая требует имя, фамилию, возраст. До проникновения в повседневность интернета, эти данные были буквально конфиденциальной информацией для большинства. Теперь же это стало достоянием общественности, где каждый пользователь может управлять доступной информацией как угодно.

Это привело к возникновению нового вида мошенничества, которое в США приобрело термин «identity theft». Дословный перевод — кража личности, то есть незаконное использование чужих персональных данных в целях получения выгоды.

Существуют различные классификации кражи личности, а именно:

1. Финансовые схемы, отличающиеся по форме получения денежных средств. Мошенники способны украсть базы с данными пользователей, которые далее продаются. После покупки можно их использовать для оформления кредитов, поддельных паспортов и нелегальных покупок.

2. Преступная кража личности используется для противоправных действий от лица, которое они скопировали. Делается обычно с целью запутать правоохранительные органы и подставить украденную личность.

3. Похищение медицинских данных, с целью покупки препаратов, доступных лишь лицам, страдающим от определенных болезней (депрессия, рак).

4. Создание клонов популярных людей, чтобы обмануть общество и от чужого лица завладеть какими-то данным.

Жертвой кражи личности может стать любой из нас, так как все сидят в интернете, заказывают еду, вещи. Информационные базы персональных данных имеются у каждой крупной компании. Только за 2022 год в общий доступ были слиты базы «Яндекс.Еда», «СДЭК», «Wildberries», «Билайн», «ВТБ», «Pikabu», которые в купе имеют более 15 миллионов пользователей.

Страшно представить, сколько информации так легко утекло в руки мошенников.

Сами же компании, чьи базы данных были выложены в открытый доступ, не получили тяжелого наказания. Суд оштрафовал компанию «Яндекс. Еда» всего лишь на 60 тыс. рублей. Статья, по которой осудили компанию находится в Кодексе Российской Федерации об административных правонарушениях, а именно статья 13.11 «Нарушение законодательства Российской Федерации в области персональных данных». Суд назначил минимальный штраф за такой вид деяния. Сама же компания после подтверждения факта утечек не выплатила пострадавшим пользователям компенсации, а просто дала скидку 20 % на заказ.

В российском законодательстве нет определения того, что считать утечкой персональных данных, и неясно, какое надзорное ведомство и по каким критериям будет проверять, подтверждать и классифицировать утечки данных для оборотных штрафов. В законе нет обозначения, что является новой утечкой и как понять, что это не предыдущая. Компаниям проще заявлять, что это старая утечка и прикрываться предупреждением от Роскомнадзора или небольшим штрафом. Также поступила и компания «Яндекс. Еда».

Пользователи, которые нашли свои данные в опубликованных базах, решили написать коллективный иск, с целью возместить моральный ущерб. К нему было позволено присоединиться каждому, кто считал себя пострадавшим. По итогу к рассмотрению судом было принято около 20 исков от пострадавших, из которых 12 было отклонено. Остальные 8 человек получили компенсацию за моральный ущерб в виде 5 тысяч рублей.

Этот случай показывает насколько еще не приспособлено российское законодательство к реалиям нового информационного мира. На данный момент отрасль защиты данных уязвима

с точки зрения закона, поэтому стоит задуматься о совершенствовании регулирования этой сферы.

Так, по моему мнению, такие крупные компании как «Яндекс. Еда», которые в большинстве своем являются монополистами на российском рынке, должны нести большее наказание, чем 60 тысяч рублей.

Нам надо добиться того, чтобы компании сами стремились защищать данные своих пользователей. Для этого надо подробно растолковать, что будет, если клиентские базы окажутся в сети по их вине.

Регулирование подобных дел, по моему мнению, должно рассматриваться с точки зрения гражданского законодательства, так как речь идет о моральном вреде.

Во-первых, закон должен отталкиваться от того, какие данные по ценности были слиты. Проникшие в общий доступ номера телефона, ФИО, не так страшны, как номера банковских карт и паспортные данные. Так компании должны стремиться сложнее шифровать информацию, которая при попадании в руки мошенников, может сильно навредить человеку.

Во-вторых, количество человек, данные которых были слиты тоже должны поддаваться какой-то градации. Если в сеть утекли данные меньше одной тысячи пользователей, то наказание не будет столь суровым, ежели это будет десять тысяч. Таким образом можно будет регулировать то, сколько человек должны будут получить от компании компенсацию за моральный вред. Будет ли компания давать какие-то внутренние бонусы — дело самой компании.

Также компании при вскрытии информации о сливе информации, должны самостоятельно обращаться в органы исполнительной власти, дабы оповестить государство о таком происшествии. Содействие в этом случае может смягчить меры наказания в отношении компании, так и быстрее купировать проблему слива данных, а именно заблокировать ресурсы, которые их опубликовали.

Таким образом, государство помогло бы гражданам оградить себя от утечек персональных данных, что позитивно повиляло бы на статистику по купированию мошенничества.

Литература

1. Рузанова В. Д. Законодательство в области персональных данных как институт информационного законодательства. 2019.
2. Мираев А. Г. Понятие персональных данных в Российской Федерации и Европейском союзе. 2020.
3. Атагимова Э. И., Потемкина А. Т., Цопанова И. Г. «Кража личности» как самостоятельное преступление или разновидность мошенничества. 2017.
4. Микаева А. С. Проблемы правового регулирования в сети Интернет и их причины // Актуальные проблемы российского права. 2017.
5. Федичев А. В., Танимов О. В. К вопросу об информационной безопасности современного государства // Правовая информатика. 2016.

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

Stanislav B. Filatov
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
Научный руководитель: Д. Д. Стукалова
dwarfsale@gmail.com

УДК 347.9

Современные проблемы оспаривания судебных экспертиз в гражданском процессе

Аннотация. Анализируются проблемы оспаривания выводов по судебной экспертизе назревающие в практическом опыте работы юристов в сфере гражданского судопроизводства.

Как показывает судебная практика, существует три основных способа оспаривания имеющегося заключения эксперта: внесудебная экспертиза, рецензирование и вызов и допрос эксперта в судебном заседании. Однако ни один из этих способов не является достаточно эффективным и количество назначенных судами повторных или дополнительных экспертиз ничтожно мало, в первую очередь из-за истечения сроков рассмотрения гражданских дел и длительности соответствующих процедур. Предлагаются пути решения настоящей проблемы.

Ключевые слова: судебная экспертиза в гражданском процессе, экспертиза, судебная экспертиза, оспаривание судебных экспертиз, оспаривание заключения эксперта.

Modern problems of contesting the results of forensic examination in civil proceedings

Abstract. The article analyzes the problem of contesting the conclusions of forensic examination in civil proceedings and is based on the practical experience of litigation lawyers. The analysis of decided cases shows that there are three main ways to challenge an expert's opinion: to procure a second (not court-appointed) forensic examination, to procure an outside expert review of the first expert's report, and to cross-examine the expert at trial. However, none of these methods is sufficiently effective: the number of cases where the court ordered re-examination or additional examination is negligible, which is primarily due to the fact that any further examinations require more time and result in the proceedings extending over the statutory time limits. The author proposes the ways to solve this problem.

Keywords: forensic examination in civil proceedings, examination, forensic examination, contestation of forensic examination, contestation of an expert's opinion.

Судебная экспертиза в РФ является важным инструментом в рассмотрении судебных дел. Она позволяет определить фактические обстоятельства дела и вынести обоснованное и справедливое решение или приговор. Основной целью судебная экспертиза ставит получение объективных и научно обоснованных выводов, которые могут быть использованы в качестве доказательств в судопроизводстве.

Экспертизы производятся в различных сферах деятельности человека, в том числе и в гражданском процессе. В соответствии с ч. 1 ст. 79 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации (далее — ГПК РФ), суд назначает экспертизу при: «возникновении в процессе рассмотрения дела вопросов, требующих специальных знаний в различных областях науки, техники, искусства, ремесла» [ГПК РФ, от 14.11.2002 (ред. от 14.04.2023)].

На основании заключения эксперта суд устанавливает факты, которые имеют значение для правильного и объективного разрешения гражданского дела. Заключение эксперта представляет собой описание проведенного исследования, сделанные в его результате выводы, а также ответы на поставленные судом вопросы. Заключение эксперта имеет юридическую силу при условии, что не были соблюдены нормы законов.

Однако, судебная экспертиза, может быть подвержена нарушениям законодательства при его проведении. В таких случаях стороны имеют право на оспаривание результатов экспертизы и назначение повторной экспертизы.

Но не всегда проведение экспертизы возможно. Это может быть связано с проблемами материально-технического характера экспертных учреждений, то есть отсутствия необходимого оборудования [Шалобанова Н. П., Григорьева Т. А., 2021, с. 158.], а также недостаточного объёма материалов для полного и объективного исследования.

Так, исходя из обзора судебной практики по вопросу, связанному с недостаточной ясностью или неполнотой заключения эксперта, по результатам проведения землеустроительной экспертизы, где эксперт не смог полноценно провести исследование при решении вопроса об истребовании земельных участков земельного фонда из чужого незаконного владения, так как невозможно было установить наложение границ этих земель на границы спорных земельных участков без определения самих координат и отсутствия лесоустроительных знаков на местности. [Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда Российской

Федерации, от 07.09.2021] Однако это не помешало суду первой и апелляционной инстанции руководствоваться заключением эксперта по данному делу.

Также возможны проблемы, связанные с выбором эксперта, определением предмета и объема экспертизы при ее проведении, это может быть связано с тем, что суд может не обладать нужными знаниями о разновидностях экспертиз. Так, если верить обзору судебной практики [Обзор судебной практики по применению законодательства, регулирующего назначение и проведение экспертизы по гражданским делам, (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 14.12.2020)], среди основных ошибок, допускаемых судами являются: неправильное определение вида экспертизы, некорректное формулирование вопросов эксперту, поручение проведения экспертизы учреждению (эксперту), в чью компетенцию не входит проведение соответствующего экспертного исследования. Точные формулировки и постановки вопросов, имеют наибольшую важность в судебных разбирательствах. Стороны гражданского процесса и судья, в частности, обязаны четко выражать свои вопросы перед экспертом, если вопросы сформулированы и заданы некорректно, то и объективного результата экспертизы не будет, что, к сожалению, часто случается на практике.

Все эти проблемы, связанные с проведением объективной экспертизы, описанные автором выше, наталкивают нас на вопрос оспаривания заключения эксперта в гражданском процессе. В случае несогласия экспертного заключения, участник процесса может заявить суду соответствующее ходатайство. Также можно написать рецензию на заключение экспертизы, но его редко принимают судьи, так как преимущественно они оцениваются, как субъективное мнение частного лица не содержащее аргументов. По большей части это связано с тем, что материалы дела не находятся в открытом доступе и большинство участников процесса не имеют к ним доступа. Остаётся только внесудебная экспертиза. Основным отличием досудебной экспертизы от судебной экспертизы является то, что она проводится без чётко прописанной формы и содержания. Но на взгляд автора, это только улучшит объективность экспертизы, так как он будет использовать такие же методики проведения экспертизы, которые проводят судебные эксперты, но оценку давать вне процессуальных рамок, что может заключение по итогам исследования сделать более достоверным. К тому же досудебная экспертиза может в разы уменьшить время решения по делу в судебных органах, так как не нужно ждать итогов заключения экспертизы и не накладывают на судей штрафы за затягивание рассмотрения спора.

В итоге можно сделать вывод о том, что существуют немало способов оспаривания имеющегося заключения эксперта, но на практике, даже при явном нарушении проведения экспертизы, суды используют их заключения по причине того, что, во-первых, экспертное заключение имеет большой вес при решении суда, так как суды, в силу своей квалификации, не обладать нужными знаниями по теме. Во-вторых, судьи не захотят затягивать дело на больший срок, поэтому с психологической точки зрения они не будут, по ст. 87 ГПК РФ [ГПК РФ, от 14.11.2002 (ред. от 14.04.2023)] назначать дополнительную или повторную экспертизу.

Поэтому, по мнению автора, нужно сделать досудебную экспертизу обязательной и необходимой для большинства гражданско-правовых дел, так как:

1. Досудебный эксперт может более качественно сформулировать свою позицию в судебном процессе, так как будет больше времени на исследование;
2. Получив результаты досудебной экспертизы, суд может не назначать судебную экспертизу, то есть уменьшить время решения дела;
3. Не доводить дело до суда и урегулировать спор в досудебном порядке.

Литература

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 14.04.2023). Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570 ст. 79, 87 (дата обращения: 20.04.2023).
2. Обзор судебной практики по применению законодательства, регулирующего назначение и проведение экспертизы по гражданским делам (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 14.12.2020).

Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_125832 (дата обращения: 21.04.2023).
3. Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда Российской Федерации от 07.09.2021 N 10-КГ21–7-К6. Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB&n=683350#lTWOTcTFtOJeopg7 (дата обращения: 21.04.2023).
4. Шалобанова Н. П., Григорьева Т. А. Проблемы судебной экспертизы в гражданском процессе // Актуальные вопросы юридической науки и практики. 2021 № 2. С. 156–161.

БЛАГОДАРНОСТИ РЕЦЕНЗЕНТАМ

Редакционная коллегия сборника материалов 25-й Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель» (Санкт-Петербург, 3–17 апреля 2023 года) искреннее благодарит каждого рецензента за вклад в подготовку сборника, за экспертную поддержку и выражает надежду на дальнейшее сотрудничество.

Рецензентами нашего сборника были:

Абашина Анна Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Абросимова Наталья Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Агапитова Александра Анатольевна (Ростов-на-Дону, Россия)
Агафонов Евгений Александрович (Вологда, Россия)
Акимов Станислав Сергеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Аксенова Ксения Александровна (Липецк, Россия)
Александрова Елена Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Александрова Ольга Игоревна (Санкт-Петербург, Россия)
Алексеева Оксана Витальевна (Архангельск, Россия)
Алешина Александра Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Андреева Елена Ивановна (Оренбург, Россия)
Антонова Лидия Владимировна (Псков, Россия)
Архипова Юнонна Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)
Асалханова Марина Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Афанасьева Екатерина Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Багаутдинова Алия Шамилевна (Санкт-Петербург, Россия)
Баринова Елена Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Беломестнова Нина Васильевна (Пушкин, Россия)
Беляков Виктор Павлович (Санкт-Петербург, Россия)
Билашенко Екатерина Вениаминовна (Санкт-Петербург, Россия)
Билеуш Ксения Константиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Богдановская Ирина Марковна (Санкт-Петербург, Россия)
Бочарова Юлия Юрьевна (Красноярск, Россия)
Бояров Евгений Николаевич (Южно-Сахалинск, Россия)
Бродский Игорь Вадимович (Санкт-Петербург, Россия)
Буланова Светлана Юрьевна (Архангельск, Россия)
Василенкова Анастасия Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Васильева Галина Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Варзинова Валентина Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Варфоломеева Елена Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Веретина Ольга Рэмовна (Санкт-Петербург, Россия)
Водяха Сергей Анатольевич (Екатеринбург, Россия)
Воейкова Мария Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Вощилова Нина Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Галактионова Лейла Нуралиевна (Санкт-Петербург, Россия)
Гвоздев Михаил Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Гильдина Татьяна Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Гладкая Ирина Вячеславовна (Санкт-Петербург, Россия)
Голубева Ольга Павловна (Санкт-Петербург, Россия)
Гончарова Екатерина Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)

Горбунов Петр Станиславович (Санкт-Петербург, Россия)
Горин Кирилл Константинович (Санкт-Петербург, Россия)
Губайдуллина Анастасия Николаевна (Томск, Россия)
Гутник Ирина Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Деменбтьева Александра Максимовна (Москва, Россия)
Демидович Дарья Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Дикаева Милана Салмановна (Санкт-Петербург, Россия)
Дикарева Ирина Геннадьевна (Самара, Россия)
Долбилова Дарья Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Дориченко Наталья Васильевна (Санкт-Петербург, Россия)
Доронин Вячеслав Аександрович (Санкт-Петербург, Россия)
Дубинина Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Дубнякова Оксана Алексеевна (Москва, Россия)
Дымарский Михаил Яковлевич (Санкт-Петербург, Россия)
Евдокимов Александр Сергеевич (Санкт-Петербург, Россия)
Егорова Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Егорова Юлия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ермакова Анна Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Журавлева Наталья Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)
Завьялова Анна Максимовна (Санкт-Петербург, Россия)
Зеленина Лилия Евгеньевна (Екатеринбург, Россия)
Золотайкина Евгения Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Игнатьева Наталья Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Илларионова Юлия Владимировна (Якутск, Россия)
Ильичева Екатерина Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Исаева Екатерина Игоревна (Санкт-Петербург, Россия)
Казарикина Елена Васильевна (Санкт-Петербург, Россия)
Калинина Елена Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Каменкова Наталья Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Касаткина Зоя Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Кетов Александр Рюрикович (Санкт-Петербург, Россия)
Клейменова Виктория Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковалева Елизавета Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ковалева Мария Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Козак Ирина Богдановна (Санкт-Петербург, Россия)
Кондрат Софья Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Кондратьева Светлана Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Кононов Алексей Андреевич (Санкт-Петербург, Россия)
Кононова Инна Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Копчук Любовь Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Копыловская Мария Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Корвацкая Елена Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Корсикова Наталья Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Коряковцев Вячеслав Васильевич (Санкт-Петербург, Россия)
Костицина Раиса Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Котова Светлана Аркадьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Коцур Владимир Михайлович (Витебск, Россия)
Кошелева Оксана Владимировна (Пушкин, Россия)
Кравченко Наталья Андреевна (Всеволожск, Россия)
Кривошапкина Екатерина Афанасьевна (Якутск, Россия)
Кудрявцева Елена Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Лебедев Виталий Николаевич (Санкт-Петербург, Россия)
Левченко Анастасия Леонидовна (Санкт-Петербург, Россия)

Левченко Вероника Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Лежнина Анна Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ломагина Анастасия Всеволодовна (Санкт-Петербург, Россия)
Люблинская Марина Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ляпцев Александр Викторович (Санкт-Петербург, Россия)
Макарова Ольга Васильевна (Архангельск, Россия)
Максимова Антонина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Макурин Андрей Игоревич (Санкт-Петербург, Россия)
Малышева Елена Владимировна (Пушкин, Россия)
Маслова Юлия Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Матросова Яна Евгеньевна (Москва, Россия)
Матвеева Тамара Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Милюков Сергей Федорович (Санкт-Петербург, Россия)
Митина Елена Гарисоновна (Мурманск, Россия)
Мнацаканян Элина Кареновна (Санкт-Петербург, Россия)
Морозов Алексей Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Морозов Андрей Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Морозова Валентина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Морозова Эллина Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Мотовилова Юлия Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Мулдарова Надежда Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Мухлынина Татьяна Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Некора Наталья Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)
Нечипорук Дмитрий Михайлович (Тюмень, Россия)
Никуленко Андрей Вячеславович (Санкт-Петербург, Россия)
Новиков Валерий Викторович (Санкт-Петербург, Россия)
Нужная Татьяна Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Огарева Екатерина Игоревна (Санкт-Петербург, Россия)
Озерова Ольга Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Орлова Галина Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Отева Ксения Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Павлова Виктория Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Папина Марина Владимировна (Бийск, Россия)
Пежемская Юлия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Петрова Юлия Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Пирогова Светлана Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Плоткина Лилия Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Подольская Ксения Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Полякова Татьяна Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Пономарева Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Поринец Юрий Юрьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Потемкина Виктория Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Пронина Наталья Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Пустовалова Юлия Александровна (Воронеж, Россия)
Радюшкина Анна Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Райкова Вера Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Разумахина Ксения Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Ребко Эльвира Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)
Романенчук Кира Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Рычкова Мария Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Рябова Татьяна Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Рябчикова Зоя Степановна (Санкт-Петербург, Россия)
Савиных Галина Петровна (Москва, Россия)

Сайфитдинова Алсу Фаритовна (Санкт-Петербург, Россия)
Саликова Ольга Васильевна (Санкт-Петербург, Россия)
Самойлова Елена Павловна (Санкт-Петербург, Россия)
Сатарова Софья Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Седюк Надежда Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)
Сем Татьяна Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Семушина Валерия Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Сергаева Юлия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Сергеев Геннадий Александрович (Санкт-Петербург, Россия)
Сергиенко Анна Игоревна (Санкт-Петербург, Россия)
Скворцов Владимир Валентинович (Санкт-Петербург, Россия)
Скорохватова Галина Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Смаль Светлана Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Соколова Нина Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Солнцева Наталия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)
Сомова Наталья Леонтьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Софян Анна Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Спицына Евгения Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)
Спицына Татьяна Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)
Стратаненко Екатерина Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Табаринцева-Романова Ксения Михайловна (Екатеринбург Россия)
Татищев Александр Андреевич (Санкт-Петербург, Россия)
Токмакова Арина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Томашевский Юрий Станиславович (Санкт-Петербург, Россия)
Тюкалова Наталья Егоровна (Санкт-Петербург, Россия)
Углова Анна Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Урсул Наталья Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Филипацци Юлия Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Ходанович Александр Иванович (Санкт-Петербург, Россия)
Хрусталев Вячеслав Константинович (Санкт-Петербург, Россия)
Хуциева Виктория Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)
Чистова Анастасия Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)
Цэнгэл Светлана Дугаровна (Санкт-Петербург, Россия)
Чукуров Андрей Юрьевич (Санкт-Петербург, Россия)
Шарнина Ариадна Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)
Шоломова Татьяна Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)
Шумская Надежда Александровна (Санкт-Петербург, Россия)
Щеголева Галина Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)
Юдина Татьяна Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Юзиханова Эльвира Гумеровна (Санкт-Петербург, Россия)
Ядровская Елена Робертовна (Санкт-Петербург, Россия)
Яковлева Елена Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)

и другие рецензенты, выразившие желание сохранить свое имя в тайне.

Научное электронное издание

«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»
Материалы 25-й Межвузовской
студенческой научной конференции
(Санкт-Петербург, 3–17 апреля 2023 года)

Корректор *Л. Г. Савельева*
Технический редактор *М. Г. Столярова*

Подписано к публикации 20.12.2024.
Тираж 100 зкз. Объем 51,4 Мб

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48