



Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

24

СТУДЕНТ –  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ –  
УЧИТЕЛЬ

МАТЕРИАЛЫ 24-й МЕЖВУЗОВСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ  
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

4–15 апреля 2022 года  
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург  
2023

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена

**«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»**  
**Материалы 24-й Межвузовской студенческой**  
**научной конференции**  
**4–15 апреля 2022 года, Санкт-Петербург**

Научное электронное издание

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
2023

УДК 37  
ББК 74  
С 88

Редакционная коллегия:

Антонян К. Г. (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), Головацкая Т. П. (РГПУ им. А. И. Герцена), Гулякова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Денисова А. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Дондиков Д. Д. (РГПУ им. А. И. Герцена), Дымарский М. Я. (РГПУ им. А. И. Герцена), Исаева Е. И. (РГПУ им. А. И. Герцена), Исакова Н. П. (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), Лебедев В. Н. (РГПУ им. А. И. Герцена), Медникова Л. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Микляева А. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Моторов Д. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Николаев А. Б. (РГПУ им. А. И. Герцена), Николаева Е. И. (РГПУ им. А. И. Герцена), Подольская К. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Соколова Н. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Спицына Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Урсул Н. В. (РГПУ им. А. И. Герцена), Устюгова Т. А. (РГПУ им. А. И. Герцена), Чурилина И. Н. (РГПУ им. А. И. Герцена), Эмануэль Т. С. (РГПУ им. А. И. Герцена), Якубсон М. Я. (РГПУ им. А. И. Герцена)

С 88 **«Студент — Исследователь — Учитель»** : Материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции [Электронный ресурс] / ред. кол.: К. Г. Антонян, Н. И. Верба, Т. С. Вологова и др. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 1 электронно-оптический диск. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-8064-3404-4

Сборник включает статьи, подготовленные на основе докладов и сообщений участников 24-й Межвузовской студенческой научной конференции «Студент — Исследователь — Учитель», состоявшейся 4–15 апреля 2022 года в Санкт-Петербурге в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Статьи прошли отбор редакционной коллегии сборника и рецензирование.

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

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

Минимальные системные требования:

Тип компьютера, процессор, частота: IBM/PC; Intel Core J3 3,3 ГГц

Оперативная память (RAM): 512 Мб

Необходимо на винчестере: 25 Мб

Дополнительные программные средства: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-5-8064-3404-4

© Коллектив авторов, 2023

© РГПУ им. А. И. Герцена, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

- Морошкина Е. А.* Воспитание патриотизма обучающихся школы в работе кружка по безопасности жизнедеятельности.....17
- Мусатова В. Е., Поценковский Д. М.* Организация проектной деятельности обучающихся в курсе ОБЖ при изучении экологической безопасности.....24
- Трифоев А. В.* Профилактика вовлечения молодежи в деструктивные секты.....28

#### Современные проблемы безопасности человека

- Васильева Е. В., Юллинен А. И.* Определение в воздухе помещений радиоактивных остатков распада радона как маркера радиационной безопасности для человека.....33

#### Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности

- Белкина К. В.* Решение ситуационных задач на уроках ОБЖ.....37
- Зуев А. В.* Нормативно-правовое обеспечение подготовки бакалавров на факультативных занятиях в области безопасности на водных объектах.....42
- Кулева Е. Ю.* Профилактика информационной зависимости обучающихся 8-х классов во внеурочной деятельности.....46
- Тулегенова К. Н.* Значение эмоционального интеллекта в обучении школьников-подростков безопасности жизнедеятельности.....50

## БИОЛОГИЯ

#### Актуальные проблемы фитобиологии, микробиологии и экологии

- Иванова Д. Д.* Современные методы исследования макромицетов на примере рода *Microsalliota* в лесных экосистемах Центрального и Южного Вьетнама.....55
- Кузьмина А. А.* Влияние антропогенных и природных факторов на почвы и растительность нижнего течения р. Ижора.....62
- Насонов К. В.* Применение ризобактерий для оценки устойчивости семян к стрессу.....70
- Тихонова Е. С.* Метод инокуляции семян ризобактериями для повышения ростовых процессов растений.....76

<i>Трофимова А. С.</i> Развитие пыльника и пыльцевого зерна у видов <i>Salix L.</i> , <i>Toisusu Trautv.</i> et <i>Meu.</i> (Salicaceae).....	81
<i>Чумакова А. Н.</i> Влияние предпосевной обработки семян бактериальными препаратами на морфо-физиологические показатели полбы в условиях засухи и нормального увлажнения.....	90

### Молекулярная и клеточная физиология

<i>Ларкина Д. А.</i> Гистологическая характеристика органов-мишеней крыс в позднем онтогенезе под воздействием клеточной терапии.....	98
<i>Реброва А. В.</i> Роль 3-гидроксикинурина в формировании хромосомных перестроек в ответ на гипоксическое воздействие.....	106
<i>Рыбалко Д. С., Сайфитдинова А. Ф., Кошель Е. И.</i> Характеристика микробиома эндометрия.....	112
<i>Степаненко О. А.</i> Гистологическая характеристика органов-мишеней крыс в позднем онтогенезе под воздействием этилметилгидроксипиридин сукцината («Мексидол»).....	119

### Зоология

<i>Дмитриев Д. А.</i> Распределение и количественное развитие крупных двустворчатых моллюсков на литорали Псковско-Чудского озера.....	128
<i>Дьяченко М. Д.</i> Влияние брюшной полости на формирование тазово-крестцового сочленения бесхвостых амфибий (Amphibia, Anura).....	141
<i>Исакова А. А.</i> Особенности морфогенеза фуркоцеркарий семейств Schistosomatidae, Diplostomidae, Strigeididae и Leucochloridiomorphidae.....	147
<i>Хребтова М. С.</i> Изучение гемолимфы <i>Viviparus viviparus</i> (Mollusca).....	158

### Системная физиология

<i>Кострюкова М. С.</i> Влияние пищевых и физических нагрузок на углеводный обмен.....	166
--	-----

### Современные проблемы биологического и экологического образования в школе и вузе

<i>Бороздина Д. С.</i> Обобщающие таблицы как средство систематизации и обобщения знаний учащихся .....	172
---	-----

<i>Волова Т. А.</i> Значение дискуссионной образовательной технологии для формирования научного мировоззрения на уроках общей биологии.....	177
<i>Кузнецова А. К.</i> Трудности отбора содержания уроков в практике обучения биологии в школе.....	181
<i>Малкова В. В.</i> Особенности применения графического планшета при подготовке учителя к дистанционному уроку по биологии.....	185
<i>Полетаева П. А.</i> Особенности применения средств информационно-коммуникационной среды для развития исследовательских умений школьников.....	189
<i>Токарева Д. Е.</i> Подготовка влажных препаратов эмбрионов курицы и их применение в школьном курсе биологии.....	194

## **ГЕОГРАФИЯ**

### **Актуальные проблемы физической географии и картографии**

<i>Волкова В. С.</i> Геоморфологический анализ размещения населения Михайловского района Волгоградской области.....	198
---	-----

## **ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

### **Актуальные проблемы раннего обучения иностранным языкам**

<i>Романькова С. А.</i> Способы преодоления проблем мотивации у младших школьников на уроках английского языка.....	206
---	-----

### **Английский язык в дистанционном обучении: новые реалии образования**

<i>Северина А. К., Северина Е. Ю.</i> Интерактивная презентация на уроке английского языка — зачем и почему? .....	210
--	-----

### **Детская читальня — перекрестки интересов читателя, художника, педагога**

<i>Жанетова Р. А., Мусина Д. Т.</i> Специфика сетевой читательской коммуникации учащихся казахстанских школ.....	217
<i>Сапанжа А. В.</i> Читательский паблик российских школьников: между Хогвартсом и Простоквашино.....	223
<i>Бенуа М. Д., Черничкова Э. А.</i> Современная книжная иллюстрация как средство обогащения игровой деятельности детей дошкольного возраста.....	229

## **Креативность в поликультурном образовании ребенка**

<i>Зайцева М. А.</i> Роль театральных технологий в развитии творческого воображения у младших школьников.....	236
---	-----

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

<i>Каронен А. А.</i> Использование многовариантных заданий при формировании вычислительных умений.....	243
<i>Меркушева Т. В.</i> Результаты экспериментального исследования по теме: «Математические экскурсии как средство развития учебно-познавательной мотивации младших школьников к обучению математике».....	251

## **Психолого-педагогические исследования в начальном образовании**

<i>Выборова С. И.</i> Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения.....	256
<i>Грушина П. В.</i> Готовность к морально-нравственной рефлексии у младших школьников.....	262
<i>Ефимова Т. Е.</i> Проблемы формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы .....	268
<i>Захарова М. В.</i> Проблема использования интернет-ресурсов для развития учебного сотрудничества младших школьников.....	275
<i>Иванова А. М.</i> Педагогическая поддержка мотивации учащихся при переходе из начальной в основную школу.....	281
<i>Кузьмина Л. Ю.</i> Развитие внимания младших школьников во внеурочной деятельности как условие формирования самоконтроля.....	287
<i>Пашкова А.</i> Формирование действия планирования у младших школьников в проектной деятельности.....	296

## **Ребенок и взрослый в мире языка и литературы**

<i>Грибушенкова М. А.</i> Использование лингвистических словарей при работе со значениями многозначных слов на уроках русского языка в начальной школе.....	303
<i>Кулешова А. В.</i> Особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста (по результатам исследования).....	312
<i>Савина И. А.</i> Особенности владения диалогической речью учащимися 4-го класса.....	319

## Public Talk: честно о раннем развитии

*Грицай С. Е., Кернер О. А.* Система государственной поддержки семей с детьми с ОВЗ.....327

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

*Святова К. О.* Особенности обучения детей младшего школьного возраста элементам дизайна в графических редакторах.....334

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Искусствоведение и художественное образование

*Романова И. С.* Предреставрационные исследования как важный аспект при реставрации станковой масляной живописи.....340

*Семенкова Е. В.* К вопросу о визуальных аллюзиях в шпалере «Полтавская баталия».....347

*Цветкова Е. Т.* Иконологический анализ фресковой композиции с изображением скомороха церкви Успения Богородицы в Мелётово.....353

### Музыка, театр и хореография в педагогическом измерении.

#### Взгляд молодых ученых

*Миргородская И. Г.* Специфика уроков вокала на музыкально-театральном отделении в ДОУ.....363

*Овчинникова Е. С.* Хореографические онлайн-события как ресурс развития современных педагогических технологий.....367

*Сюй Чжэн.* Первые вокальные конкурсы в Китае как показатель развития вокальной школы.....372

*Эпель К. С.* Система Fach как вектор успешного карьерного роста современного певца на примере творчества Э. Груберовой, Л. Шевченко, Т. Сержан и Е. Стихиной.....377

### Теория и история культуры

*Арашина Е. С.* «ШКЯ (шутки, кайф, яшперицы)» в контексте метамодернистских тенденций.....382

*Ковальская Н. А.* Сущность и значение современных творческих сообществ (на примере Санкт-Петербурга).....386

*Мусатова Д. Д.* Салонный академизм в отечественной художественной культуре: история и современность.....392

*Наталичева Ф. Г.* Образ Санкт-Петербурга в медиапространстве.....396

*Корольков М. Е.* Диалог в виртуальной среде: проблемы и перспективы.....400



<i>Слепков Я. В.</i> «Но забыли мы, что осиянно только слово среди земных тревог...»: генезис и развитие концепта «Осиянного слова» Н. С. Гумилёва.....	405
<i>Черных М. А.</i> Образ Христа в баскской мифологии.....	412

## **ИСТОРИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ**

### **Актуальные проблемы всеобщей истории**

<i>Мотайленко В. Д.</i> Рецепция римского права Вестготской правдой.....	416
<i>Петухов-Панагушин Н. А.</i> Катынский расстрел как пример развития исторической памяти и признания ответственности за преступление.....	422

### **Актуальные проблемы истории России**

<i>Груздев Н. А.</i> Земские учителя Петербургского/Петроградского уезда в 1866–1917 гг.: состав и деятельность.....	428
<i>Леонов Е. А.</i> Политическая работа Совкомбалта на Балтийском флоте в период март — декабрь 1918 г. ....	433
<i>Лукьянова А. А.</i> Приют принца П. Г. Ольденбургского: причины создания и начальный период истории (1848–1881).....	439
<i>Мединская Д. А.</i> К. П. Победоносцев и Николай II: учитель и ученик? .....	444
<i>Носко М. А.</i> Особенности поставки оборудования Сестрорецкому оружейному заводу на примере закупки станков для изготовления взрывателей (1910–1914).....	450
<i>Осипова В. Д.</i> Деятельность Петровского и Московского обществ распространения коммерческого образования в 1896–1898 гг. ....	455
<i>Поспелова Н. В.</i> Причины создания и подготовка к Московскому совещанию общественных деятелей (июль-август 1917 г.).....	460
<i>Савенко Г. А.</i> Запасной батальон л.-гв. Волынского полка в дни апрельского кризиса 1917 г. ....	466
<i>Шарши И. И.</i> Учебная деятельность Санкт-Петербургского реального училища 1872–1918 гг. ....	470

### **Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознания**

<i>Филоненко Е. А.</i> Компьютерные игры This War of Mine и Frostpunk как средства обучения на уроке обществознания.....	475
--	-----

### **Актуальные проблемы политологии**

<i>Власова И. А.</i> Эффективное число партий в российских региональных парламентах.....	481
--	-----

- Куличкова М. И.* Власть в локальных сообществах: теория городских режимов для изучения городской политики в современной России .....491
- Поликарпов Д. С.* Будущее политической теории — фрагментация продолжается?.....499

## ПСИХОЛОГИЯ

### Здоровье и качество жизни

- Тирских В. В.* Представления об окружающем мире и о себе у людей с диагнозом ВИЧ-инфекции.....505

### Идентичность и представления детей о различных сторонах жизни

- Теплова Д. А.* Теория моральных оснований Дж. Хайдта и идентичность с природой в юношеском возрасте.....512

### Проблемы профориентации и профессионального самоопределения

- Исаева А. А.* Тенденции развития эмоционального выгорания студентов педагогического вуза.....519

### Ребенок в зеркале художественной литературы

- Балашова Е. А., Мартынова А. А., Романюкина Д. В.* Портрет ребенка первой половины XX века в отечественной литературе.....524

### Спортивная психология

- Ончурова М. А.* Характеристики стрессоустойчивости обучающихся университета ГПС МЧС России, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта.....529
- Потоцкая А. С.* Влияние психологической подготовки юных спортсменов на результаты спортивной детальности.....537

## СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

### Актуальные проблемы специальной психологии

- Андреанова Е. Н.* Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с ЗПР со сверстниками.....543
- Захарова А. А.* Особенности развития наглядно-действенного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.....549
- Комарова П. О.* Особенности межличностного общения подростков с нарушением зрения.....554

<i>Негуляева К. Г.</i> Эмпатия как условие социализации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	559
<i>Сметанина Е. А.</i> Развитие навыков саморегуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.....	568
<i>Хмыльниина М. А.</i> Развитие воображения у дошкольников с нарушением зрения.....	573

### **Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ**

<i>Дмитриева К. М.</i> Нарушения словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	579
<i>Савосько Н. И.</i> Предпосылки дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	583

### **Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ**

<i>Табачкова Е. А.</i> Методические рекомендации по профилактике дискалькулии у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	587
<i>Эрзанукаева З. И.</i> Программа экспериментальной диагностики способности младших слабовидящих школьников к цветоразличению.....	591

### **Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ**

<i>Антонова О. Л.</i> Дети с нарушением слуха как читатели.....	597
<i>Лопатина О. М.</i> Технология коррекции и развития тонко координированных движений и действий у детей с нарушением зрения: теоретико-экспериментальное обоснование.....	604
<i>Лужнова К. Н.</i> Особенности интеграции системы ПЕКС в процесс обучения детей с аутизмом в специальных школах.....	610
<i>Петрова Ю. В.</i> Применение цифровых технологий в обучении глухих школьников разговорной речи.....	614
<i>Стеблянко А. С., Чиж О. А.</i> К вопросу изучения нравственных представлений учащихся с нарушением слуха на этапе получения основного общего образования.....	619

## **ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

### **Исследование проблем высшего образования**

<i>Алексеева М. В.</i> Диалог в формировании ценностных ориентаций студентов — будущих учителей.....	627
<i>Дойникова Д. А.</i> Студенты с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза.....	632

## Современные исследования проблем воспитания

- Полыгалова А. Л.* Квест-технология как педагогическое средство в профориентации школьников.....639
- Юдина А. Г.* Диагностика развития классного коллектива в современной школе.....644

## Современные исследования проблем обучения

- Ходюшина М. А.* Электронные учебные материалы: значение в процессе обучения биологии (на примере подраздела «Животные»).....649

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### Актуальные проблемы и вопросы технологического образования

- Ковкова М. А., Ковков Д. В.* Разработка учебно-методического пособия «Технология вторичной переработки пластмасс».....653
- Кудрявцева Н. А.* Анализ опыта организации конкурсов по предпринимательству для учащихся общеобразовательной школы.....660

## ФИЗИКА

### Методика обучения физике

- Третьякова А. Д., Крицына Е. А.* Образовательный квест «Педагог сегодня, завтра и вчера» .....666

### Теоретическая физика

- Строганова А. О., Рыжов И. В.* Высокая отражающая способность метаповерхности трехуровневых  $\Theta$ -излучателей: учет дефазировки состояний.....672
- Яковлев М. Ю.* Использование волновых пакетов для моделирования квантовых явлений...677

### Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

- Дункабаш А. Р.* Неразрушающий контроль элементного состава конденсированного состояния вещества с разрешением по глубине.....695

### Физические явления в конденсированных средах

- Волгина Е. А.* Термоактивационная спектроскопия пористого поливинилиденфторида (ПВДФ).....701
- Резцов Т. В.* Исследование температурных зависимостей проводимости пленок МФ-4СК, модифицированных тербием.....709
- Родионов А. В.* Термоэлектрическая батарея новой конструкции.....714

## ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

### Академический дискурс стран Северной Европы

<i>Горохова М. А.</i> Языковые способы репрезентации политической корректности в финских интернет-СМИ.....	718
<i>Епанчинцева Д. Л.</i> Структурные и семантические особенности новой датской лексики периода пандемии COVID-19.....	724
<i>Ефимов К. С.</i> Об одной из малоизученных форм глагола прошедшего времени в удмуртском языке .....	728
<i>Коренева В. П.</i> Традиции исследования междометий и звукоподражаний в датской лингвистике.....	734
<i>Корнильева Е. Р.</i> Система зооморфизмов в финском языке (в сопоставительном аспекте)...	740
<i>Лаврентьева А. В.</i> Языковые особенности бытового диалога в современной норвежской прозе.....	745
<i>Осипенкова М. В.</i> Отражение ахроматических аспектов цвета в датской колоративной лексике.....	753
<i>Садовская О. А.</i> Лексико-фразеологическое поле «война» в финском и русском языках и его отражение в текстах военных песен.....	759
<i>Щиляева О. С.</i> Лингвориторические средства речевого воздействия в датском рекламном дискурсе.....	766

### Актуальные проблемы русской и зарубежной филологии

<i>Гоностарева Л. Ю.</i> Трансформация мотива волшебного кольца в произведениях Дж. Р. Р. Толкина.....	773
<i>Зибина Е. А.</i> Мотив иллюзий в романах Ч. Диккенса.....	777
<i>Коваль А. В.</i> Жития юродивых в древнерусской литературе: между восточной и западной традициями.....	782
<i>Кошева А. А.</i> Дискредитация мифа об Орфее в пьесах Т. Уильямса (на материале пьес «Орфей спускается в ад» и «Сладкоголосая птицы юности») .....	791
<i>Лысянская А.</i> Диана Сеттерфилд и готическая традиция.....	798
<i>Мищенко Д. Ю.</i> Жанр притчи в сборнике Симеона Полоцкого «Вертоград многоцветный» .....	803
<i>Нишинева Д. А.</i> «Записки из подполья» Достоевского в контексте творчества С. Цвейга.....	810
<i>Полгуева П. Д.</i> Образ реки во «Властелине колец» Дж. Р. Р. Толкина.....	815
<i>Филимоненкова П. О.</i> «Рим» Гоголя и эстетика римской жизни Зинаиды Волконской.....	820

## Актуальные проблемы английской филологии

<i>Абдрафикова А. А.</i> Речевая характеристика персонажа видеоигры как языковой личности... 825
<i>Балашов Д. С.</i> Angloromani (цыганский английский) как этнолект..... 830
<i>Гущина П. В.</i> Синтаксические особенности SMM-текстов британских брендов..... 836
<i>Карташова В. М.</i> К вопросу об особенностях языковой репрезентации иронии в современном британском политическом дискурсе..... 840
<i>Кукушкин К. В.</i> Конфликтные речевые ситуации в творчестве Джона Фаулза..... 847
<i>Осипова П. И.</i> Лексические стилистические приемы как средство воздействия в английских рекламных слоганах..... 853
<i>Петренко А. О.</i> Характеристики синтаксической организации англоязычных интервью в фэшн-индустрии..... 860
<i>Пластинин П. Д.</i> Красота и молодость в сказочном сборнике Оскара Уайльда «“Счастливый принц” и другие сказки»..... 866
<i>Гаевская М. А.</i> Прагматический потенциал предикативных конструкций в английском языке..... 872

## Актуальные проблемы восточного языкознания и лингводидактики

<i>Анофриева Д. С.</i> Использование полуаутентичных видеоматериалов для совершенствования коммуникативной компетенции в процессе обучения корейскому языку..... 878
<i>Левина Е. П.</i> Этапы формирования лексической компетенции у обучающихся старшего этапа обучения с использованием аутентичных медиаматериалов на материале корейского языка..... 883
<i>Лесовая А.</i> Модель культурологического урока в процессе обучения китайскому языку учеников младшей школы..... 889
<i>Нежибицкая О. Д.</i> Роль периода оккупации Японии (1945–1952) в упрощении японской письменности..... 897
<i>Новикова Д. Д.</i> Практическое применение мнемотаблиц при развитии навыков говорения детей старшего дошкольного возраста на китайском языке..... 903
<i>Осипова П. А., Малых О. А.</i> Игровые приемы обучения иероглифике китайского языка младших школьников..... 909
<i>Родин В. А.</i> Связь грамматики китайского языка с культурой: взгляд китайских ученых... 913
<i>Таболina Л. М.</i> Особенности лексической номинации фауны в китайском языке..... 920
<i>Угай В. А.</i> Способы внедрения мобильного обучения в процесс изучения китайского языка..... 927

<i>Черткова А. А.</i> Специфика использования технологии CLIL в обучении китайскому языку студентов экономических специальностей.....	931
---	-----

### **Актуальные проблемы немецкой филологии**

<i>Павлова П. А.</i> Scherzfragen: энигматика на грани шутки.....	940
<i>Соколова А. С.</i> Роль интертекстов из лирических произведений в романе Г. Бёлля “Gruppenbild mit Dame” .....	945
<i>Сычёва А.</i> Способы визуализации темы коммуникации в коммерческой и социальной рекламе.....	950
<i>Шалтыкова Е. В.</i> Zucht — обозначение «воспитания рыцаря» в Средние века в Германии.....	958

### **Актуальные проблемы романской филологии**

<i>Боголюбова А. А.</i> Влияние образа жизни испаноязычных американцев на ассимиляцию английской лексики в языке spanglish (на примере глаголов) .....	963
<i>Герутис М. В.</i> Временное пространство в романе Л. Дюпре “La mémoire” .....	967
<i>Киселёв Н. В.</i> Проблема рецепции мотива феи в лэ Марии Французской.....	974
<i>Кудрявцева А. Д.</i> Лингвистические изменения в эпоху пандемии коронавируса (на материале французского языка) .....	980
<i>Лисевич Д. В.</i> Неопределенный артикль во французском языке и его эквиваленты в русском языке (на материале художественной литературы) .....	988
<i>Петрова Е. Р.</i> Лингводидактический потенциал геопоэтических текстов в обучении французскому языку (на материале франкофонных поэтических текстов Квебека).....	995
<i>Семичева Т. А.</i> Каламбуры во французской рекламе: омонимия и полисемия.....	1002
<i>Срапян Д. А.</i> Использование эллиптических конструкций в учебной литературе (на примере учебника Claire Miquel <i>Grammaire en dialogue</i> ) .....	1008

### **Онтолингвистика и детский билингвизм**

<i>Волощенко А. А.</i> Возрастные особенности понимания отвлеченных существительных детьми дошкольного возраста (3–6 лет) .....	1013
<i>Мордерер М. А.</i> Этапы становления сложных предложений в речи дошкольника.....	1019
<i>Петелина О. И.</i> К вопросу об освоении детьми дошкольного возраста наречий времени...	1027

### **Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам**

<i>Мелик-Карамянц К. С.</i> Трудности обучения лексике испанского языка в основной школе.....	1033
---	------

<i>Муравьева М. П.</i> Использование арт-технологий в процессе обучения иноязычному говорению учащихся основной школы (на материале немецкого языка).....	1039
---	------

## **ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ**

### **Дополнительное образование детей: достижения и перспективы развития**

<i>Бритвина А. С., Осипова С. И.</i> Отношение детей младшего школьного возраста к детям с ограниченными возможностями в образовательной среде учреждения дополнительного образования.....	1048
<i>Запесочная А. А., Мироненко П. А., Кузьмова А. Д.</i> Актуальность нравственного воспитания детей в системе дополнительного образования.....	1054
<i>Скурихина А. И., Силина А. А.</i> Влияние социального капитала на формирование и развитие гражданской активности подрастающего поколения.....	1060

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

### **Язык и литература коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ**

<i>Анлёк Л. В.</i> Учебный проект в инклюзии этнофилологического образования.....	1070
---	------

### **Этнокультурология и история Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ**

<i>Веретнова Г. П.</i> Одежда тунгусского типа: от прошлого к настоящему.....	1074
<i>Косоля Ю. Р., Кузнецов А. П.</i> Комикс как одно из современных средств сохранения культуры коренных малочисленных народов Севера.....	1080

## **ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**

### **Международное публичное и частное право и вызовы современности**

<i>Егорова У. И.</i> Проблемные аспекты усыновления российских детей гражданами иностранных государств.....	1087
<i>Матвеева А. М.</i> Развитие искусственного интеллекта в сфере правосудия.....	1092
<i>Светашова И. А.</i> Проблема признания за рубежом российских дипломов о высшем образовании: правовые аспекты.....	1097
<i>Суслова М. Н., Суслова А. Н.</i> Проблемы, связанные с международной охраной авторских и смежных прав.....	1101



*Тараненко А. К.* Правовой механизм защиты участников образовательной мобильности: международный и национальный аспекты.....1110

### **Актуальные вопросы уголовного права и криминологии**

*Белусова Е. В.* Массовые расстрелы в школе: криминологический анализ феномена.....1116

*Найденова Д. Е.* Отдельные гражданско-правовые проблемы трансплантации тканей и органов.....1121

*Хелефов А. М.* Адвокатская тайна как гарантия независимости адвоката.....1127

### **Права человека в России: история и современность**

*Мыльникова П. И.* Реализация экономических прав человека в России в контексте пандемии COVID-19.....1131

*Ухова Т. И.* Ликвидация «Международного Мемориала»: причины и последствия.....1136

### **Актуальные проблемы цивилистической науки и практики**

*Аширов А. А.* Основные проблемы российского патентного права: общие стратегии их преодоления.....1140

*Васильева М. А.* Взаимодействие профессиональных и образовательных стандартов.....1147

*Кадовб Н. С.* Развитие и проблематика существования интеллектуальной собственности.....1153

*Кондрашкина Д. А.* К вопросу об особенностях признания индивидуального предпринимателя несостоятельным (банкротом) .....1160

*Павленко Н. А.* Проблемы правового регулирования проведения игр и пари.....1165

*Слинько А. В.* Договоры об оказании платных услуг как средство управления качеством образования.....1171

*Филатов С. Б.* Проблемы незаконного использования объектов интеллектуальной собственности в сети Интернет.....1177

*Чуриков Д. С.* Компенсация морального вреда как способ защиты права в Российской Федерации и в Республике Молдова: сравнительно-правовой анализ.....1182

**Благодарности рецензентам.....1187**

# БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## Культурно-просветительская деятельность в области безопасности жизнедеятельности в образовательном учреждении

---

**Воспитание патриотизма  
обучающихся школы в работе  
кружка по безопасности  
жизнедеятельности**

**Морошкина Екатерина Анатольевна**  
Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [moroshkina.murviell@mail.ru](mailto:moroshkina.murviell@mail.ru)

**Teaching patriotism to school stu-  
dents in the work of a circle on life  
safety**

**Ekaterina A. Moroshkina**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 337

Научный руководитель — О. В. Силакова, канд.  
пед. наук, доц.

---

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальность патриотического воспитания школьников через увеличение познавательного интереса к предмету основы безопасности жизнедеятельности, а также необходимость увеличения количества часов на изучение вопро-сов патриотического характера путем организации и проведения различных мероприятий патриотического характера в кружковой деятельности по безопасности жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, кружковая деятельность.

*Abstract.* The article discusses the relevance of patriotic education of schoolchildren through an increase in their cognitive interest in the Basics of Life Safety subject. The article also considers the need to increase the number of hours devoted to studying the issues of a patriotic nature by organizing and conducting various events of a patriotic nature in a circle on life safety.

*Keywords:* patriotism, patriotic education, circle activity.

Вопросам патриотического воспитания молодежи во все времена уделялось повышенное внимание со стороны руководства государства на разных уровнях, и особенно в системе образования. В современных реалиях патриотическое воспитание детей и молодёжи является одним из ключевых направлений в образовании прежде всего из-за изменениями общественной идеологии на фоне возрастающей информатизации общества и роста уровня циничности, равнодушия и агрессивности людей, в том числе молодёжи. Причиной этих негативных явле-

ний среди молодых людей является влияние различных радикальных религиозных и политических течений, в том числе националистического толка, также отсутствуют четкие мировоззренческие позиции, наблюдается смещение жизненных ценностей [1; 3; 6].

В целом ситуация в последнее время в России стала меняться в вопросах патриотического воспитания молодёжи в лучшую сторону благодаря грамотной популяризации военной службы, в том числе за счет реализации программ патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях, и последние пять лет в военных вузах вновь наблюдается высокий конкурс при поступлении [5].

В Законе «Об образовании» отмечается важность оптимизации деятельности по патриотическому воспитанию молодежи. В Государственной программе патриотического воспитания молодежи «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» поднимаются вопросы о необходимости развития законодательной базы, обоснования и разработки методического обеспечения, улучшения и обновления материально-технической базы, совершенствования системы патриотической работы в учебных заведениях разного уровня и рабочих коллективах, в том числе с привлечением к деятельности в данном направлении СМИ, средств культуры, интернет-сети. В Государственной программе прописано следующее: «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [4: 8].

Патриотом не рождаются, им становятся! И процесс этот происходит на протяжении всей жизни человека, а полноценное воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма реализуется прежде всего в семье, при взаимодействии различных образовательных, культурно-спортивных учреждений через разнообразные мероприятия [1; 5], такие как беседы с детьми по вопросам патриотизма, проводимыми родителями, воспитателями и школьными учителями на классных часах; районные и областные тематические конкурсы, творческие конкурсы и фестивали патриотической направленности; коллективно-творческие дела, например мероприятия по благоустройству памятников истории, военных обелисков, захоронений и т. д; проведение выставок; посещение краеведческих и исторических музеев; поисковые отряды; реконструкции; оборонно-спортивные игры (например, «Зарница»); памятные мероприятия в честь тех, кто сражался за Родину [1; 3].

Воспитывать у школьников патриотизм необходимо, учитывая существующие возрастные и психологические особенности школьников, увеличивать меры воспитательного воздей-

ствия путём использования различные активные, интерактивные технологии и массовые мероприятия, инновационные педагогические технологии в соответствии с личностно-ориентированным подходом, тем самым формируя духовно богатую личность [2; 5; 6]. Замечательно, что со следующего учебного года уроки во всех школах Российской Федерации будут начинаться с подъёма государственного флага и исполнения гимна страны.

Предметная область Безопасности жизнедеятельности занимает в патриотическом воспитании молодежи ведущее место. В урочной деятельности патриотическому воспитанию способствует в большей степени раздел «Основы военной подготовки», главным образом у юношей, воспитывая такие качества, как — надежность и твердость характера, уважение к профессии военного, физическая выносливость, а также смелость. Все эти черты являются неотъемлемыми не только для тех, кому предстоит служить в армии, защищать свою страну, но и для самых разных профессий, например для врачей, учителей, юристов, экономистов, сотрудников МЧС разного уровня и др.

В курсе ОБЖ содержится социально-патриотическое направление воспитания школьников. Оно направлено на общую активизацию культурно-исторической, духовно-нравственной преемственности поколений, а также на создание активной жизненной позиции, появление заботы о пожилых людях, проявление чувства сострадания и благородства [4; 5; 6].

В настоящее время, в соответствии с курсом ОБЖ, патриотизм выступает в единстве гражданственности, духовности, социальной активности личности, которая осознает неразрывность с Отечеством. Основными задачами курса ОБЖ в области реализации патриотического воспитания школьников, можно назвать:

- создание у школьников верности Родине, а также готовности служить Отечеству;
- развитие милосердия, гуманизма и общечеловеческих ценностей;
- воспитание толерантности, уважения к различным национальным традициям, бережливого отношения к богатствам Родины, культуры общения.

В соответствии с ФГОС нового поколения, при работе со школьниками по курсу ОБЖ, при реализации патриотического воспитания важно соблюдать принципы [4]:

- здорового образа жизни;
- гуманизма;
- учета индивидуальных и возрастных особенностей;
- сотрудничества;
- непрерывности и преемственности;
- толерантности;
- духовности;

- единства требований;
- воспитания в коллективе, а также через коллектив.

Сегодня в курсе ОБЖ при реализации патриотического воспитания школьников приоритет делается на определенные направления, среди них:

1) формирование у школьников знаний о традициях государства и общества:

- изучение истории Отечества;
- посещение памятников героев;
- организация в общеобразовательных учреждениях выставок, аллей, музеев боевой славы;
- проведение экскурсий и встреч с ветеранами, участниками боевых действий;

2) военно-спортивное воспитание:

- реализация историко-туристических походов по местам воинской и боевой славы;
- реализация военно-спортивных игр патриотического характера;

3) реализация воспитания школьников с помощью проведения массовых мероприятий [5].

Мы можем выделить несколько проблем, которые характерны для современной сферы патриотического воспитания школьников:

- преобладание традиционных методов и форм воспитательной работы;
- недостаточное применение инновационных воспитательных технологий;
- сильная привязка реализуемых воспитательных мероприятий к конкретным памятным датам, что ухудшает систематичность воспитательной работы;
- отсутствие достаточной скоординированности различных структур и ведомств, которые занимаются патриотическим воспитанием школьников.

Таким образом, целью патриотического школьного воспитания является формирование механизмов для удовлетворения потребностей, направленных на общее становление духовно богатой и устойчивой личности, с чёткой гражданской позицией, патриота своей страны, готового защищать её народ, богатства и территориальную целостность [5].

Поэтому тема, выбранная для выпускной квалификационной работы «Патриотическое воспитание школьников в условиях работы кружка по ОБЖ» является актуальной, т. к. с введением новых образовательных стандартов в школах по ОБЖ идёт сокращение классно-урочных часов по предмету, поэтому особая роль в освоении программы по ОБЖ отводится внеурочной деятельности, в работе кружка по ОБЖ.

В рамках ВКР при проведении констатирующего этапа педагогического эксперимента на базе ГБОУ СОШ № 234 было проведено анкетирование учащихся 9-х классов — 50 человек. При реализации исследования, изначально в констатирующем эксперименте мы исследовали существующий уровень патриотизма у школьников.

В данном исследовании были использованы следующие методы диагностики: беседа, опрос, наблюдение и систематизация результатов.

Чтобы определить начальный уровень сформированности патриотизма у школьников данных классов, был проведен опрос, вопросы которого и ответы представлены в таблице — *Анализ опроса школьников 9-х классов по вопросам патриотизма.*

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что большинство опрошиваемых учащихся считают себя патриотами: в 9 А среди юношей — более 60% и девушек — более 55%, в 9 Б — среди девушек — более 60%, среди юношей — более 50%; однако нами отмечено, что в обоих классах о будущем страны подростки предпочитают не очень задумываться, число заинтересованных будущим страны среди и юношей и девушек в обоих классах в диапазоне от 30 до 40%, да и гордость за свою страну испытывают в обоих классах чуть менее половины опрошиваемых — в диапазоне 40 до 50%, мероприятия патриотической направленности посещают также чуть меньше половины опрошенных в обоих классах — от 42 до 50% максимум.

При ответе на вопрос «Посещаете ли мероприятия патриотической направленности?» (в анкете было предложено написать в отдельной строке под вопросом, какие это мероприятия) среди респондентов были такие ответы: соревнования по военно-прикладным видам спорта и туризму, смотр строя и песни, экскурсии в музей боевой славы, экскурсии по местам боевых сражений, участие в памятных мероприятиях к годовщине ВОВ (например — Вахта памяти), Зарница, Военные сборы, конкурсы рисунков, плакатов, участие в исторических реконструкциях сражений.

Очень показательны, на наш взгляд, результаты, полученные на вопрос «Считаете ли Вы важным прохождение военной службы?». Более половины респондентов — юношей в обоих классах — осознают важность военной службы и в таком же соотношении (см. таблицу) готовы в случае необходимости защищать Родину, а вот девушки в обоих классах лишь чуть более 25 % положительно относятся к военной службе и некоторые из этого числа даже хотели бы иметь профессию, связанную с военной службой, а значит, и в случае необходимости готовы защищать Родину, однако большинство девушек считают всё же, что военная служба — это не женское дело.

## Анализ ответов школьников 9-х классов по вопросам патриотизма

Вопрос	Варианты	9 А (контрольная группа)				9 Б (экспериментальная группа)			
		мальчики		девочки		мальчики		девочки	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?	да	8	66,7	7	58,3	8	57,1	7	63,6
	нет	4	33,3	6	50	6	42,8	4	36,4
2. Важно ли для Вас будущее страны?	да	4	33,3	5	38,5	5	35,7	4	36,4
	нет	8	66,7	8	61,5	9	64,3	7	63,6
3. Вы испытываете гордость за свою страну?	да	5	41,7	6	50	5	35,7	5	45,5
	нет	7	58,3	7	58,3	9	64,3	6	54,5
4. Посещаете ли мероприятия патриотической направленности?	да	6	50	6	50	6	42,8	5	45,5
	нет	6	50	7	58,3	8	57,1	6	54,5
5. Считаете ли важным прохождение военной службы?	да	7	58,3	4	30,7	7	50	3	27,3
	нет	5	41,7	9	69,2	7	50	8	72,7
6. В случае необходимости готовы ли Родину защищать?	да	7	58,3	4	30,7	7	50	3	27,3
	нет	5	41,7	9	69,2	7	50	8	72,7
7. Хотели бы заниматься в кружке по ОБЖ вопросами патриотического характера?	да	6	50	8	61,5	9	64,3	6	54,5
	нет	6	50	5	38,5	5	35,7	5	45,5

На вопрос «Хотели бы заниматься в кружке по ОБЖ вопросами патриотического характера?» подавляющее большинство ответили «да».

Подводя общий итог полученным результатам, мы констатируем средний уровень сформированности патриотических мотивов у анкетированных учащихся, поэтому дополнительные занятия в кружке по ОБЖ патриотической направленности, по нашему мнению, могут способствовать повышению уровня патриотизма у школьников.

Таким образом, патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений в системе образования России, так как способствует формированию у молодежи высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины [1; 3; 4; 6].

### Литература

1. Алиева С. А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2002. 164 с.
2. Алпацкий И. И. Культуроохранные технологии социально-культурной деятельности в системе патриотического воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 214 л.
3. Аманбаева Л. И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях: дис. ... д-ра пед. наук. Якутск, 2002. 351 л.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 30.12.2015 г. № 1493 // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2016. № 5. С. 7–17.
5. Силакова О. В., Мамедова К. Р. Использование массовых мероприятий по патриотическому воспитанию школьников при изучении школьниками безопасности жизнедеятельности // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика: материалы Международной научно-практической конференции, г. Санкт-Петербург, 22 ноября 2017 г. / Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена», фак. безопасности жизнедеятельности; под ред. П. В. Станкевича, Т. В. Вилейто, Э. М. Ребко. 2017. С. 167–171. Казань: Бук, 2017.
6. Силакова О. В., Спицына Т. А. Патриотическое воспитание в общеобразовательных школах как приоритетное направление в российском образовании // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 202–207.



---

**Организация проектной деятельности обучающихся в курсе ОБЖ при изучении экологической безопасности**

**Мусатова Виктория Евгеньевна**  
**Поценковский Данила Михайлович**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [musatova.2001@inbox.ru](mailto:musatova.2001@inbox.ru),  
[danilka06042001@gmail.com](mailto:danilka06042001@gmail.com)

**Organization of project activities of students in the course of life safety in the study of environmental safety**

**Viktoriya E. Musatova**  
**Danila M. Potsenkovski**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — В. Ю. Абрамова, канд. пед. наук

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В статье рассмотрены актуальные аспекты организации и проведения проектной деятельности обучающихся по экологической безопасности. На примере изучения обучающимися 8-х классов темы экологической безопасности в курсе ОБЖ авторы предлагают учебные проекты с целью усвоения учебного материала по данной теме. В статье рассмотрены виды учебных проектов и этапы организации проектной деятельности.

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

*Abstract.* The article deals with topical aspects of the organization and implementation of student project activities on environmental safety. The authors propose educational projects aimed at learning the educational material on environmental safety as part of the Life Safety course taught to the 8th grade students. The article discusses the types of educational projects and the stages of organizing project activities.

*Keywords:* environmental safety, educational project, educational and research activities, project activities.

Одной из ключевых задач современного образования является создание условий для развития личности обучающегося, формирование таких качеств, как инициативность, ответственность, самостоятельность и самореализация. В ФГОС ОО указывается на необходимость использования педагогических технологий в образовательном процессе, направленных на развитие разных видов деятельности обучающихся. В этой связи проектная деятельность отвечает запросам образования, так как в ходе работы над учебным проектом у «обучающихся формируются коммуникативные, учебно-исследовательские умения, навыки критического мышления, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности» [1].

Основой проектной деятельности обучающихся является развитие познавательных умений: определение цели и задач проекта; формулирование гипотезы; планирование работы; отбор и критический анализ информации. Кроме того, в процессе проектной деятельности обучающиеся приобретают коммуникативные умения, создаются условия для реализации самостоятельной деятельности школьников.

В нашем исследовании мы опирались на следующее определение понятия «проектная деятельность»: «это особый вид целенаправленной, познавательной, интеллектуальной, самостоятельной деятельности обучающихся, осуществляемой под гибким руководством учителя, направленной на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде, материального и/или идеального продукта» [3].

Большинство исследователей выделяют в организации проектной деятельности обучающихся следующие этапы, представленные на рисунке 1.



Рис. 1. Структура проектной деятельности

Для выявления состояния осуществления проектной деятельности по экологической безопасности в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» нами было проведено анкетирование обучающихся 8-х классов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 96 человек. Вопросы анкеты — «Принимали ли вы участие в проектах в рамках курса ОБЖ?», «В каких именно проектах вы принимали участие?» — были направлены на выявление участия обучающихся в проектной деятельности по ОБЖ и предлагаемых тем проектов по ОБЖ. Результаты опроса выявили, что большая часть обучающихся не принимала участие в проектах в рамках курса ОБЖ. Обучающиеся, участвовавшие в проектной деятельности по ОБЖ, называли следующие темы проектов: «Влияние вредных при-

вычек на здоровье», «Как я отдыхаю с пользой», «Здоровое питание в школе», «Как стать долгожителем в нашем регионе?», «Инфекционные заболевания — угроза для молодежи» и др. Больше всего, подростков интересовали проекты на темы влияния вредных привычек и правильного питания. На вопрос о том, что больше всего привлекает в проектной деятельности, многие ребята отвечали, что им интересно работать в коллективе со сверстниками и проявлять свои творческие способности. Как показали ответы на данный вопрос анкеты, темы по экологической безопасности по курсу ОБЖ предлагаются редко.

Обучающимся были заданы вопросы на выявление эффективности использования проектов для усвоения учебного материала по предмету ОБЖ. Большинство обучающихся, принявших участие в проектах по ОБЖ, отметили, что совместная работа над проектом, самостоятельный поиск и отбор нужной информации повышает интерес к изучаемой теме и позволяет глубже изучить понятия данной темы.

Такие вопросы анкеты, как «Получили ли вы навыки планирования своей деятельности?», «Какие источники информации вы использовали чаще всего?», «Научились ли вы самостоятельно работать с информацией, искать и выделять нужные вам материалы?», были направлены на выявление у обучающихся, как они оценивают результаты своей проектной деятельности. Большинство обучающихся из тех, кто участвовал в проектной деятельности по ОБЖ, отмечали, что они научились планировать свою деятельность, самостоятельно работать с информацией и анализировать проделанную работу. В качестве источника учебной информации для проектной деятельности использовали интернет, но некоторые все же обращались и к печатным материалам.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что вопросы экологической безопасности по ОБЖ в проектной деятельности предлагаются обучающимся редко. На современном этапе в целях реализации задач экологического воспитания школьников остро встает вопрос о необходимости проектной деятельности по темам экологической безопасности в курсе ОБЖ. Вопросы экологической безопасности, изучаемые в курсе ОБЖ в 8-м классе, являются актуальными вопросами для формирования экологической культуры подростков, в связи с чем можно предложить обучающимся следующие темы проектной деятельности: «Пластик в жизни человека», «Экологически безопасный транспорт», «Упаковки из экологически чистых продуктов»; «Убери мусор!», «Экология строительных материалов», «Экологическая оценка учебного кабинета», «Экологический след», «Маленькая батарейка — большая угроза!», «Живая вода — роскошь будущего».

Анализ литературы по проблеме исследования позволил вывить ряд требований к организации проектной деятельности обучающихся: «выбор темы учебного проекта; утвержде-

ние темы проекта и плана работы над проектом; совместная работа обучающегося и руководителя проекта» [2]. Завершающим этапом работы над проектом является презентация продукта проекта (практический результат), представленный в различных формах: *письменная работа* (памятка, буклет, эссе, тезисы по теме, отчет по работе); *материальные объекты* (макет, изделие) и др. Критерии оценивания проектной деятельности обучающихся представлены на рисунке 2.

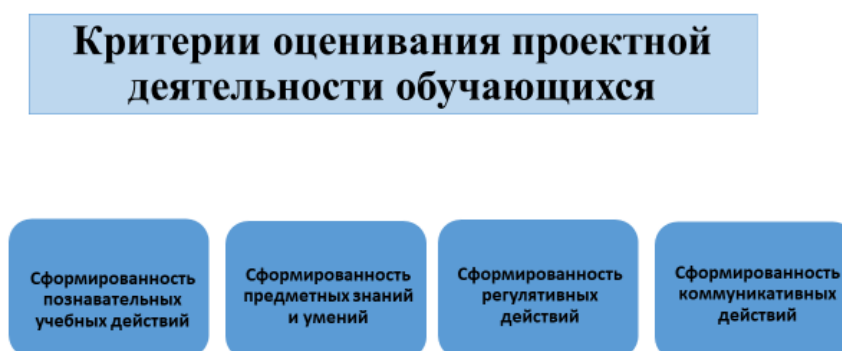


Рис. 2. Критерии оценивания проектной деятельности обучающихся

Также проектная деятельность обучающихся по экологической безопасности осуществляется в организация дополнительного образования. Так, осенью 2021 года наши студенты РГПУ им. А. И. Герцена в качестве вожатых приняли участие в работе Всероссийского детского центра «Смена», находящегося на берегу Черного моря, в городе Сукко. Обучающиеся этого центра погружаются в проектную деятельность под руководством не только квалифицированных педагогов, но и экспертов разных областей.

Например, одна из программ проектной деятельности направлена на развитие интереса обучающихся к научно-исследовательской и конструкторской деятельности в сфере экологической безопасности. Целью программы является развитие у школьников интереса к вопросам в области охраны окружающей среды. Обучающиеся участвовали в разработке проекта на улучшение окружающей среды за счет грамотной утилизации батареек. Вначале была определена проблема и актуальность проекта, связанная с возрастающим антропогенным воздействием на окружающую среду. Далее было предложено название проекта — «Маленькая батарейка — большая проблема». Работая над проектом, обучающиеся изучили состав химических элементов, входящих в батарейку и влияние этих веществ на окружающую среду и здоровье человека. Выяснили, к каким загрязнениям приводит выброшенная батарейка, каким образом необходимо утилизировать ее и как различить специальные контейнеры для сбора батареек.

Для решения данной проблемы на базе кластера «Строительство», направления «Архитектура городского пространства» обучающиеся на занятиях учились эскизировать, моделировать, макетировать. В рамках занятий ребята разрабатывают практико-ориентированные проекты, направленные на создание макета градостроительной концепции защиты населения от экологической катастрофы, а именно макет территории лагеря со специальными баками для утилизации батареек.

Таким образом, проектная деятельность обучающихся по экологической безопасности является важным условием для развития личности обучающегося и для формирования таких качеств, как активность, ответственность и самостоятельность.

### Литература

1. Абрамова В. Ю., Бойков А. Е., Елизарова И. С. Методическая подготовка студентов магистратуры педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к осуществлению учебной проектной и исследовательской деятельности в школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 9–12.
2. Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Барнаул, 2017.
3. Новикова Т. Г. Проектные технологии на уроке и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7. С. 152–157.

---

**Профилактика вовлечения молодежи в деструктивные секты**

**Трифоев Александр Владимирович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [tana\\_24@mail.ru](mailto:tana_24@mail.ru)

**Prevention of youth involvement in destructive sects**

**Alexander V. Trifoev**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.06

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

---

*Аннотация.* В статье раскрывается одна из важнейших проблем современности России и всего мирового сообщества — проблема вовлечения молодежи в деструктивные секты. Актуальность темы заключается в необходимости более тщательного изучения комплекса проблем в этом направлении, разработки мероприятий по духовно-нравственному воспитанию школьников, дающих возможность действовать осознанно в социально опасных ситуациях, связанных с деструктивным сектантством.

*Ключевые слова:* деструктивная секта, духовно-нравственные ценности, религиозность, оккультизм, адепт, критическое мышление.

*Abstract.* The article explores one of the key items on today's Russian and international agenda — the involvement of young people in destructive sects. The relevance of the reported study is twofold. First, it is a complex issue and requires more research efforts. Second, it necessitates the development of a program aimed at spiritual and moral education of school students. The latter will train them to act consciously in socially dangerous situations associated with destructive sectarianism.

*Keywords:* destructive sect, spiritual and moral values, religiosity, occultism, adept, critical thinking.

С конца прошлого столетия во всем мире становятся актуальными проблемы общей религиозной и, как следствие, национальной безопасности государств, а также психологической безопасности личности. Особое беспокойство вызывают средства, обращенные к духовным и нравственным ценностям молодежи, потому что они имеют отрицательные последствия не только в отношении отдельных граждан, но и основополагающих устоев всего социума. Вовлечение молодежи в деструктивные секты составляет одну из актуальнейших проблем современности, ибо представляет собой прямую угрозу государственным устоям, духовной, нравственной и психологической безопасности общества.

Деструктивная секта или деструктивный культ — это любая авторитарная иерархическая организация, религиозная, политическая, философская, образовательная, психотерапевтическая, коммерческая, которая производит обманную вербовку и полный контроль сознания адептов. Секта спланируется вокруг некоего одиозного лидера, а адепты могут быть вовлечены в нее различными психологическими техниками, включая гипноз и внушение. Так и происходит психологическая разбалансировка личности человека, сознание его изменяется, происходит потеря критического мышления. Все стороны жизни человека оказываются под непрекращающимся контролем, и он полностью попадает под подчинение руководителей секты [1].

Рассмотрим основные секты, действующие в России в настоящее время.

1. Традиционные для России — адвентисты, баптисты и другие.
2. Претендующие на овладение новым «откровением» — «Церковь Иисуса Христа святых последних дней»; движение Муна, или «Церковь объединения»; «Церковь последнего Завета» лжехриста Виссариона; «Белое братство»; «Богородичный центр»; Аум Сенрикэ; иеговисты.
3. Секты ложно-библейской ориентации тоталитарного направления — «Новопопостольская церковь», «Церковь Христа» и другие.

4. Оккультизм. Представители этой секты обращают внимание на развитие в человеке экстрасенсорных и паранормальных способностей. К ним относятся целители, колдуны, различные восточные культы, центр «Дианетики» или секта сайентологии, «Ювенир» — неоязыческий центр и некоторые другие.

5. Сатанинские культы являются одними из самых опасных. В такие группы молодых людей приводит юношеский нигилизм, жажда безнаказанности, отсутствие авторитета у родителей, обещания полной свободы. В их среде уничтожаются все моральные устои, торжествует безнравственность, безжалостность и сила. Таким образом, мы видим, что в обществе, опутанном сектантской сетью, исчезает традиционная культура, социум остается без жизненных сил, хранимых в духовно-нравственной области, становится недееспособным к конструктивному диалогу [2].

Религиозные вербовщики настолько виртуозно преподносят свои идеи, переиначивающие основные догмы священных писаний, что далеко не каждый человек способен устоять перед их натиском. Самой легкой и удобной мишенью для секты являются подростки. Многие из них еще только пытаются расширить круг своего общения, найти свое предназначение в мире, стремятся быть значимыми во многих отраслях сразу. Однако надо заметить, что подростково-юношеский возраст, будучи периодом гормональных и эмоциональных взрывов, сам по себе не является причиной для социальных отклонений. Если принять к рассмотрению всю совокупность физиологических, поведенческих, эмоционально-волевых особенностей данного периода, то они могут непроизвольно стимулировать предрасположенность молодых людей к уходу в деструктивные организации, что и используют главари секты с целью вовлечения новых adeptов [3].

В вербовке молодежи в деструктивные религиозные секты задействовано не только очное общение, но и возможности информационных структур. Как известно, в XXI веке в жизни подрастающего поколения интернет имеет огромное значение, а для многих социальные сети стали даже важнее общества друзей и близких. Информационное пространство для секты имеет неограниченные возможности для грамотного выстраивания коммуникативных путей вовлечения в религиозный культ под прикрытием психологической поддержки и опоры. Названный факт предполагает необходимость обеспечения информационной безопасности современной молодежи.

Если подростки не будут осведомлены и предупреждены об угрозах, таящихся в деструктивных организациях, возникает огромная опасность потерять себя в них, создать угрозу своей жизни и здоровью своих родных. Поэтому так важно расширение спектра способов преодоления и нейтрализации религиозного насилия в молодежной среде. В качестве доказатель-

ства осознания всей мировой и отечественной общественностью значимости, социальной актуальности, опасности деструктивных сект и необходимости борьбы с ними рассмотрим некоторые российские и международные нормативно-правовые акты:

1) «Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений» (принята 25.11.1981 Резолюцией 36/55 на 73 пленарном заседании Генеральной ассамблеи ООН);

2) «Единогласное решение Совета Европы: запрос о создании организации помощи жертвам деструктивных культов». Агентство ДРА. Страсбург, 22.06.1999 г.;

3) Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»;

4) Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»;

5) Федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»;

6) Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы».

Особая роль предупреждения вовлечения молодежи в деструктивные секты отводится педагогической профилактике, под которой понимают комплексную систему социальных, образовательных и психологических мероприятий по выявлению, устранению причин и факторов вовлечения молодежи в религиозные секты. Их цель — предупредить развитие и нейтрализовать отрицательные личностные, социальные, педагогические последствия вовлечения молодых людей в религиозные секты деструктивного характера.

В системе субъектов профилактической деятельности с полным основанием первостепенное место занимают общеобразовательные учреждения, применяющие эффективные воспитательно-профилактические возможности для предотвращения вовлечения молодежи в деструктивные религиозные секты. Проводимая в образовательных учреждениях педагогическая профилактика представляет собой системную, комплексную и целенаправленную работу учителя, социального педагога и психолога, включающую взаимосвязанные виды педагогической деятельности: воспитательную, психолого-диагностическую, разъяснительную; медико-санитарное и правовое образование; организационно-методические мероприятия, формирующие здоровый образ жизни учащихся; психологическую коррекцию; оформление карты личностного развития учащегося.

Цель такой профилактической деятельности — духовно-нравственное воспитание личности, формирование смысловых жизненных ценностных ориентиров у молодежи, развитие критического мышления и психологическая защита в случае риска. Можно добавить развитие



практических навыков противостояния психологическому давлению, умения конструктивно разрешать возникающие конфликты. Рассмотрим задачи, стоящие перед педагогической профилактикой:

а) профилактические мероприятия, проводимые с молодежью и родителями должны отличаться целенаправленностью и систематичностью;

б) привлечение к профилактической работе компетентных специалистов, повышение уровня их профессиональной подготовки;

в) привлечение к профилактической работе родителей, повышение их психологической грамотности;

г) создание профилактических памяток по предупреждению вовлечения молодежи в религиозные секты.

Основными методическими приемами воспитательно-профилактической деятельности являются:

а) проведение с учащимися информационных бесед, классных часов, круглых столов по проблеме вовлечения в деструктивные секты, позволяющие сформировать у подростков правильное представление о деструктивном сектантстве;

б) проведение бесед воспитательного направления с родителями учащихся на тему борьбы с сектантским движением;

в) просмотр учебных фильмов, знакомящих молодежь с феноменом деструктивных сект;

г) знакомство учащихся с представителями, имеющими негативный опыт пребывания в деструктивной секте;

д) решение с подростками проблемных и ситуационных задач;

е) работа по изучению и обсуждению тематической литературы.

Важно отметить значение развития у учащихся критического мышления в целях профилактики вовлечения их в деструктивные секты:

а) возможность распознавать характер социальной группы и ее влияния на человека, понимать, что же представляет собой заинтересовавшая группа и ее лидер, уметь выделять ложные идеи, высказывания и рассуждения;

б) обладать решимостью принимать безопасные решения в ситуациях социально-психологического давления, задавать уточняющие вопросы в случаях сомнения;

в) умения защищать границы своей личности и говорить «нет», всегда сохранять чувство собственного достоинства [3].

Таким образом, работа по профилактике вовлечения подрастающего поколения в деструктивные секты должна быть направлена: во-первых, на грамотное представление школьникам опасностей сектантства как острых и социально значимых проблем для того, чтобы подростки смогли противостоять любым воздействиям идеологических лидеров сект; во-вторых, на создание комплекса мероприятий по духовному и нравственному становлению личности, формирующих надежный фундамент знаний подростков о деятельности религиозных деструктивных организаций, сплоченности школьного коллектива, формирование у обучающихся веротерпимости и толерантности, милосердия и сострадания.

### Литература

1. Кудаева Л. А. Современное состояние религиозно-нравственного просвещения в общеобразовательных учреждениях России // Педагогика. 1998. № 8. 69 с.
2. Мулышина Ж. И. Религиозные секты — признаки и опасность. Каменец-Подольский: Каменец-Подольский нац. ун-т им. Ивана Огиенко, 2018.
3. Яковлева М. Г. Педагогическая профилактика вовлечения молодежи в деструктивные секты США. М.: ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, 2017. 200 с.

## Современные проблемы безопасности человека

---

<b>Определение в воздухе помещений радиоактивных остатков распада радона как маркера радиационной безопасности для человека</b>	<b>Васильева Елизавета Викторовна</b> <b>Юллинен Анастасия Ильинична</b> Санкт-Петербургский университет ветеринарной медицины Санкт-Петербург, Россия Электронная почта: <a href="mailto:yull2002@mail.ru">yull2002@mail.ru</a>
<b>Radioactive residues of radon decay in indoor air as a marker of radiation safety</b>	<b>Elizaveta V. Vasilyeva</b> <b>Anastasia I. Yullinen</b> Saint Petersburg University of Veterinary Medicine Saint Petersburg, Russia Научный руководитель — О. А. Карулина, канд. мед. наук, доц.

---

*Аннотация.* Доклад посвящен актуальной проблеме исследования содержания в воздухе помещений самого важного для здоровья человека естественного источника радиации — радона, воздействие которого формирует около половины дозы, получаемой человеком от всех источников излучения. Представлены результаты исследования, направленного на выяв-

ление в воздушной среде жилых помещений радиоактивных остатков распада радона и определение периода полураспада короткоживущего изотопа, исходя из закона радиоактивного распада.

*Ключевые слова:* обнаружение радона, закон полураспада, радиоактивный ряд, методы понижения концентрации радона в воздухе.

*Abstract.* Radon is the most important natural source of radiation for human health that contributes to about a half of the dose received by a person from all radiation sources. The article presents the results of a study aimed at detecting radioactive residues of radon decay in the air of residential premises and determining the half-life of a short-lived isotope based on the law of radioactive decay.

*Keywords:* radon detection, half-life law, radioactive series, methods of reducing radon concentration in the air.

Воздух жилых, хозяйственных и промышленных помещений может быть радиоактивен. Такое явление может быть связано с присутствием в воздухе газов и аэрозолей, которые являются изотопами радона —  $^{222}\text{Rn}$  — радон,  $^{220}\text{Rn}$  — торон,  $^{219}\text{Rn}$  — актинон — и образуются вследствие радиоактивного распада  $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$  и  $^{235}\text{U}$ . В атмосферу эти газы попадают в процессе эксхалации (выделение изотопов Rn с поверхности пород, вод и растений).

Радон представляет собой наиболее известный опасный газ, который при попадании в дыхательную систему человека во время вдоха излучает альфа-частицы, приводящие к разрушению живых клеток организма, и может вызывать раковые заболевания, лучевые болезни [3]. Однако вклад собственно радона в облучение невелик, больший вред наносят его дочерние продукты распада [4]. Этот бесцветный газ является инертным, также из-за отсутствия вкуса и запаха его практически невозможно обнаружить с помощью органов чувств. Радон имеет свойство скапливаться в непосредственной близости к земле или полу т. к. он в 7–8 раз тяжелее воздуха. Основными его источниками являются грунт, строительные материалы (гранит, щебень), природный газ и т. п. Поэтому повышенная концентрация радона часто обнаруживаются в плохо проветриваемых подвальных помещениях, нижних этажах. Изотоп  $^{222}\text{Rn}$  имеет относительно других изотопов большой период полураспада и из-за этого может диффундировать на большие расстояния. Газ попадает в окружающую среду и рассеивается в атмосферном воздухе, но вследствие диффузии из щелей полов стен и потолков он может накапливаться в жилых помещениях, намного превышая предельно допустимое значение [2].

В ходе нашей работы мы провели исследование, направленное на выявление в воздухе помещения радиоактивных остатков распада радона и определение периода полураспада ко-

роткоживущего изотопа, используя для достижения данной цели закон радиоактивного распада [4]. Так же нашей задачей стало нахождение способов, которые можно предпринять для уменьшения концентрации радона в воздухе и, соответственно, уменьшить его негативное влияние на здоровье человека.

Для выполнения работы мы измерили несколько раз естественный радиоактивный фон в комнате, снимая показания счетчиком бета частиц СБТ-7 в течение 5 минут и определили среднее значение.

Затем, пропуская большой объём воздуха в течение 20 минут через фильтр, улавливающий твёрдые частицы воздуха, сконцентрировали продукты распада радона в малом объёме фильтра, который сразу же был помещен в свинцовый домик. На протяжении часа каждую минуту с использованием счетчика СБТ-7 измерялось количество вылетающих из фильтра частиц.

Дочерние продукты распада радона, собранные в фильтре, сами распадаются и число активных ядер убывает, подчиняясь закону полураспада:

$$N_t = N_0 \cdot e^{-\lambda t} = N_0 \cdot e^{-\frac{\ln 2}{T} t},$$

(где  $N_t$  — число ядер, не распавшихся к моменту времени  $t$ ,  $N_0$  — число ядер в момент времени  $t = 0$ ,  $\lambda$  — постоянная распада,  $T$  — период полураспада).

Исходя из полученных данных, для определения периода полураспада радиоактивных изотопов в воздухе, были построены зависимости логарифма скорости счёта от фильтра без учета фона  $\ln N_t$  как функция времени  $t$ . На графике мы выделили два линейных участка, следовательно, в исследуемом препарате имеются два радиоактивных изотопа.

По данным графикам мы провели вычисления и выяснили, что наблюдаются периоды полураспада двух веществ. Первый период составляет 27 минут, второй 58 мин.

Чтобы определить изотоп элемента, для которого определён период полураспада, мы использовали номограммы радиоактивных рядов [4].

В исследуемой нами воздушной радиоактивной аэрозоли были обнаружены изотопы таких атомов металлов, как  ${}_{82}\text{Pb}^{214}$  и  ${}_{83}\text{Bi}^{212}$  (это два короткоживущих изотопа из рядов урана ( ${}_{92}\text{U}^{238}$ ) и тория ( ${}_{90}\text{Th}^{232}$ )). Атомы металла могут появиться в воздухе благодаря последовательным распадам ядер атомов газа радона, присутствующем в воздухе, ( ${}_{220}$ ) и торона ( ${}_{222}$ ). Так как мы обнаружили радиоактивные частицы в воздухе, что представляет опасность для здоровья человека, необходимо придерживаться следующих мер, позволяющих снизить концентрацию радона [1]:

1. Вентиляция подвальных помещений. Этот пункт необходимо учитывать при строительстве как жилых, так и промышленных помещений. При исправной вентиляции происходит постоянная циркуляция воздуха, что способствует снижению концентрации радона.

2. Отвод радона из почвы под фундаментом с помощью специальных магистралей. Данные действия необходимо учитывать перед началом строительных работ.

3. Заделка стен, трещин и отверстий в фундаменте и т. д. Меры являются необходимыми, т. к. углубления, повреждения фундамента являются местами залега радона вследствие его высокой массы по сравнению с атмосферным воздухом.

4. Использование специальных радононепроницаемых покрытий, например, трехслойное покрытие стен масляной краской даже в уже эксплуатируемых зданиях [4].

5. Установка «радоновых колодцев» — это колодец, выкопанный на глубину 4 м на расстоянии 10–60 м от дома. В колодце устанавливается мощный вентилятор, который выводит радон из почвы наружу. Радоновые колодцы могут понизить уровень концентрации радона на 92% в пределах 60 м от колодца при условии высокой проницаемости почвы [1].

6. Использование специальных установок для очистки воздуха от ДПП (дочерних продуктов распада).

## Литература

1. Бородин С. Н., Матвиенко Д. В. Методы снижения концентрации радона в воздухе жилых помещений. 1.01. 2011. Красноярск: Сибирский федеральный университет.
2. Карулина Е. А., Карулина О. А., Чистякова О. В. Повышение мотивации профессионального самосовершенствования личности будущего специалиста-биоэколога в курсе биофизики через интеграцию физиологии, физики и биологии, раскрывающую обобщенную методологию познания научной картины мира // Физическое образование в вузах. 2021. Т. 27, № 1. С. 105–110.
3. Карулина О. А., Бойко И. В. Методология экспертизы профессиональной пригодности: проблемы и пути их решения // Медицина труда и промышленная экология. 2013. № 12. С. 12–16.
4. Санитарные правила и нормативы СанПиН 2.6.1.2523-09 «Нормы радиационной безопасности НРБ-99/2009» (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 7 июля 2009 г. № 47). URL: <https://www.base.garant.ru/4188851/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=llduac0225380903730>
5. Шилягина Н. Ю., Масленникова А. В., Юдина Л. М. и др. Биофизика. Лабораторный практикум. Раздел «Радиационная биофизика»: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2021. 50 с.

## Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности

---

**Решение ситуационных задач  
на уроках ОБЖ**

**Белкина Кристина Валерьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [boykov.alik@yandex.ru](mailto:boykov.alik@yandex.ru)

**Case study as part of Health and  
Safety classes**

**Christina V. Belkina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 37.02

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

---

*Аннотация.* Статья посвящена описанию проблемы применения ситуационных задач в процессе обучения школьников основам безопасности жизнедеятельности. Представлены результаты исследования эффективности использования данного приема на уроках ОБЖ, дано сравнение ситуационных задач с альтернативными методами и приемами обучения ОБЖ.

*Ключевые слова:* ситуационная задача, средство обучения, решение ситуационных задач, основы безопасности жизнедеятельности.

*Abstract.* The article explores application of case study in Health and Safety training for school students. We report the results of a study on the effectiveness of using this teaching tool in health and safety training at schools and compare case study with alternative teaching methods and tools.

*Keywords:* case study, learning tool, teaching tool, Health and Safety training.

С самого детства мы учимся предвидеть угрозы нашей безопасности, избегать возможных опасностей, выбирать правильный порядок действий в тех или иных опасных ситуациях, а также устранять или изолировать последствия данных ситуаций. Но время не стоит на месте, и в ногу со стремительно развивающимися технологиями растет и разнообразие потенциальных и реальных угроз и опасностей для человечества. Мы адаптируем наши знания и умения под новые угрозы, что подрастающему поколению сделать сложнее. Поэтому очень важно с раннего возраста воспитывать в детях культуру безопасности. Роль родителей или законных представителей ребенка в этом вопросе неоспорима, но большой вклад в безопасное воспитание вносит школа, в частности уроки ОБЖ.

Сегодня значимость урока ОБЖ для детей очень высока. Данный учебный предмет помогает им научиться четко определять опасности, находить пути избегания опасных ситуаций

или безопасного поведения в них, а также дает необходимые знания о здоровом образе жизни, оказании первой помощи, основах военной службы и т. д.

Учителя ОБЖ прилагают большие усилия для наилучшего усвоения знаний учащимися, применяют различные традиционные и современные методы и приемы обучения. Для практического закрепления знаний, полученных на уроке, учащимся необходимо научиться применять эти знания на практике, т. е. использовать их в конкретных ситуациях, которые могут с ними произойти. Эффективным средством для этого выступают ситуационные задачи.

«Ситуационные задачи — задачи, которые позволяют ученику осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценка (в соответствии с таксономией целей К. Блума). Таким образом, в основе ресурсов повышения качества образования лежит психологический закон усвоения знаний — знания формируются в сознании субъекта учения не до, а в процессе применения их на практике» [5].

Большую ценность в осмыслении теоретических и методических аспектов применения ситуационных задач оказали теоретические разработки И. П. Подласого, А. П. Панфиловой, М. М. Левиной.

«Ситуационная задача, — по мнению И. П. Подласого, — это самостоятельное произведение педагога, его творческий почерк, опирающийся на собственное видение и понимание педагогического процесса».

М. М. Левина считает, что при анализе ситуаций создаются информационно-оперативные условия, стимулирующие и направляющие мысль обучающихся, развивается логический рационализм умственной деятельности и интеллектуальное творчество, детерминируется активность обучающихся со стороны мотивационных и регулятивных процессов. Регулируются личностные намерения, что усиливает значимую мотивацию.

А. П. Панфилова отмечает, что основанные на ситуациях задания учат анализу последствий принимаемых решений, формируют навыки оценки альтернативных вариантов решения или поведения в условиях неопределенности [3].

Решение ситуационных задач на уроке ОБЖ — это осознанное представление опасной ситуации, продумывание алгоритма конкретных действий при попадании в данную ситуацию или при угрозе ее возникновения, либо для ликвидации ее последствий.

Это особенно актуально, учитывая то, что при изучении правил поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях освоение алгоритмов безопасного поведения невозможно без формирования устойчивого осознания причин закрепления именно этой последовательности действий, разбора реальных ситуаций, ставших причинами создания этих алгоритмов [1].

Использовать ситуационные задачи можно на различных этапах урока ОБЖ: актуализация знаний, формирование мотивации учащихся, усвоение новых знаний, закрепление, обобщение и систематизация знаний. Решение задач будет особенно целесообразно при изучении таких тем, где затрагиваются опасные ситуации, алгоритмы прогнозирования угроз и действий при них.

Построение ситуационных задач на уроке ОБЖ может основываться как на материале учебника, так и на конкретных ситуациях из повседневной жизни учащихся. Правильно составленные ситуационные задачи должны отвечать следующим требованиям:

- 1) соответствовать целям обучения;
- 2) соответствовать возрасту и уровню подготовленности учащихся;
- 3) быть актуальными;
- 4) иллюстрировать типичные ситуации;
- 5) развивать аналитическое мышление;
- 6) развивать способность к систематизации;
- 7) провоцировать коммуникацию и дискуссию;
- 8) иметь несколько вариантов решений.

«Для оценивания решения ситуационных задач на уроках ОБЖ целесообразно использовать таксономии целей полного усвоения знаний известного американского ученого Бертольда Блума (1956), которые должен реализовать обучающий педагог, чтобы добиться полного присвоения знаний учеником. Учащийся должен пройти следующие шесть «шагов-целей» на познавательном пути: ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценку» [4].

Роль учителя при использовании ситуационных задач на уроках ОБЖ заключается в осуществлении руководящей функции, контроля за процессом выполнения задания, коммуникации учащихся, формировании и поддержании поля знаний.

На сегодняшний день, эффективность применения ситуационных задач на уроках ОБЖ остается не до конца изученной. В нашей статье мы постараемся доказать, что решение ситуационных задач на уроках ОБЖ не только эффективно закрепляет теоретические знания учащихся, но и помогают применять их в реальной жизни.

Для начала сравним прием ситуационных задач с другими современными и традиционными приемами обучения (табл. 1).



Таблица 1

Прием	Преимущества	Недостатки
Работа с учебником, учебной литературой	При рациональном использовании учебника как средства обучения эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений	Слабое формирование навыков поведения, отсутствие интереса со стороны учащихся, низкий уровень коммуникации между участниками образовательного процесса
Упражнения	Достоинство данного приема состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков	Слабая мотивация к выполнению задания, требование многократного повторения задания, необходимость «заучивания» знаний для выполнения задания
Ситуационные задачи	Грамотно построенные ситуационные задачи позволяют обогащать опыт безопасного поведения учащихся, учить их адекватно оценивать происходящие события, находить наиболее оптимальные пути решения из создавшейся опасной ситуации, формировать готовность при необходимости рационально действовать	Необходимость учительского контроля при групповом решении задачи

При сравнении мы можем видеть, что, несмотря на преимущества других приемов обучения, решение ситуационных задач является более действенным или эффективным средством закрепления знаний, получаемых на уроке ОБЖ.

Также нами было проведено исследование эффективности использования ситуационных задач на уроке ОБЖ.

Для заключительной части урока на тему «Личная гигиена» мы разработали ситуационную задачу, которую предложили учащимся в качестве альтернативы традиционному методу — работа с учебником.

Ситуационная задача «Неудачный завтрак» для начала предлагает учащимся ознакомиться с текстом ситуации, которая могла произойти с любым человеком, нарушающим элементарные правила личной гигиены, а затем ответить на основной и дополнительные вопросы о понятии личной гигиены, способах ее соблюдения в повседневной жизни и в школе, о значимости соблюдения правил личной гигиены для человека. Решение данной задачи предполагает коллективное обсуждение и выдвижение логических умозаключений учащихся, осмысление действий других людей и собственных, анализ имеющихся знаний учащихся и формулирование лично значимых выводов.

Мы предполагаем, что решение ситуационной задачи поможет учащимся успешно применить полученные знания на практике, закрепит их, а также будет содействовать развитию коммуникации и мотивационной сферы у учащихся.

Для создания ситуационной задачи по теме урока мы использовали «Конструктор задач», предложенный Л. С. Илюшиным, доктором педагогических наук, профессором Санкт-Петербургского государственного университета, «учителю-практику» комплексный дидактический приём, позволяющий создавать собственный «дидактический текст» и с его помощью решать конкретные педагогические задачи, связанные с проектированием, сопровождением и оценкой достижений учащихся. Под «дидактическим текстом» в данном случае мы будем понимать развёрнутое описание учебного задания, ориентированного на достижение учениками различных групп «предметных», «метапредметных» и «личностных» образовательных результатов» [2].

В исследовании приняли участие 24 учащихся 9б класса МОУ школы № 34 г. Петрозаводска. Задание выполнялось в группах по 4–5 человек. На решение задачи было отведено 10 минут.

Мы отметили повышенный интерес учащихся уже на этапе объяснения предлагаемого задания. Они активно задавали интересующие вопросы, на которые получили подробные разъяснения по этапам выполнения задания. Вопросы ситуационной задачи были доступны для понимания учащимися, соответствовали их возрасту и уровню знаний. После распределения обязанностей в группах, каждый из учащихся приступил к выполнению индивидуальных заданий, продемонстрировав самостоятельность и личную заинтересованность. В процессе выполнения задания учащиеся активно совещались в группах, отстаивая и аргументируя свои предложения, а также предлагали нестандартные решения поставленных задач, что говорит о творческом подходе к выполнению задания.

С решением ситуационной задачи на «отлично» справились 80% учащихся, на «хорошо» — 20%. Усвоение и закрепление знаний всеми членами группы было гарантировано распределением обязанностей внутри группы. Все учащиеся показали глубокие знания темы, сформированность опыта действий в конкретной ситуации, способность к анализу и систематизации знаний.

Таким образом, можно прийти к выводу, что применение ситуационных задач на уроке ОБЖ является эффективным средством закрепления полученных знаний, формирования мотивации к обучению, развития коммуникационных и презентационных качеств учащихся.

## Литература

1. Бойков А. Е. Применение метода кейс-стади с использованием технологии виртуальной реальности на уроках по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» // Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности: Материалы XXIV научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11 ноября 2020 года. Казань: Бук, 2020. С. 39–42.
2. Илюшин Л. С. Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 123–132. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18904851> (дата обращения: 29.03.2022).
3. Малиновцева Н. В. Роль ситуационных заданий в процессе формирования профессиональной самостоятельности студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. С. 192–200. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21143231> (дата обращения: 27.03.2022).
4. Новые педагогические практики: конструирование и применение ситуационных задач: учебно-методическое пособие / сост.: Слобожанинов Ю. В. Киров, 2012. 72 с. URL: [https://www.vnovtk.ru/docs/metod\\_job/0\\_publication\\_149\\_1.pdf](https://www.vnovtk.ru/docs/metod_job/0_publication_149_1.pdf) (дата обращения: 29.03.2022).
5. Суровцева В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования // Школьная педагогика. 2016. № 4 (7). С. 48–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27265342> (дата обращения: 27.03.2022).

---

**Нормативно-правовое обеспечение подготовки бакалавров на факультативных занятиях в области безопасности на водных объектах**

**Зуев Андрей Вячеславович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [univerandrey@mail.ru](mailto:univerandrey@mail.ru)

**Legal basis of bachelor student training in extracurricular classes on water safety**

**Andrey V. Zuev**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

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

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы нормативно-правового обеспечения подготовки бакалавров на факультативных занятиях в области безопасности на водных объектах. В рамках исследования отмечено, что вода является основой жизнедеятельности людей, именно поэтому она охраняется на территории Российской Федерации. Правовая база образовательной области в сфере обеспечения безопасности на водных объектах строится из многочисленных нормативно правовых актов. Автор приходит к выводу, что в современном российском законодательстве отсутствует само определение понятия безопасности на водоемах, водотоках и иных объектах водной среды. Тем не менее, несмотря на существующий пробел, нормативно-правовая база

может выступать как основа проведения факультативных занятий в сфере обеспечения безопасности, а также охраны жизни и здоровья граждан на водных объектах.

*Ключевые слова:* бакалавр, учебный курс, система обучения, безопасность на водных объектах, нормативно-правовые акты, источник права, система обучения.

*Abstract.* The article analyses the legal basis of bachelor student training in extracurricular classes on water safety. Water is protected on the territory of the Russian Federation as the basis of human life. The legal basis of education in the field of ensuring water safety comprises numerous laws. However, we conclude that in modern Russian legislation there is no definition of safety on water bodies, watercourses and other water objects of aquatic environment. Nevertheless, it can act as the basis for extracurricular activities in the field of water safety as well as for protection of life and health of citizens on water bodies.

*Keywords:* bachelor, training course, education system, safety at water bodies, laws, source of law, education system.

Благодаря своим качествам, вода выступает неотъемлемой частью природной среды, она уязвима и в определенной мере ограничена. Вода является основой жизнедеятельности людей, именно поэтому она охраняется на территории Российской Федерации.

Правовая база образовательной области в сфере обеспечения безопасности на водных объектах строится из многочисленных нормативно правовых актов.

Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Водные объекты представляют собой сосредоточение вод на поверхности суши в формах ее рельефа либо в недрах, имеющее границы, объем и черты водного режима [1: 68].

Обратим внимание на то, что водное законодательство РФ, в соответствии со ст. 72 Конституции РФ от 12.12.1993 г., находится в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.

Система российского права включает в себя Водный кодекс РФ, а также Правила охраны жизни людей на воде и Правила пользования водными объектами для плавания на маломерных плавательных средствах на территории субъекта Российской Федерации, утвержденные в соответствии с данным кодексом. Необходимость существования таких сборников правил обусловлена тем, что водоемы выступают как места для отдыха, спорта, работы людей, а также транспортные пути.

Полномочия органов государственной власти России, а также органов власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления в области использования и охраны водных объектов определены в Водном кодексе РФ.

Отношения обеспечения человеческой безопасности на водном объекте и эксплуатации местными жителями водных объектов, предназначенных для общего пользования, регулируются статьей 6 Водного кодекса РФ.

В статье 14 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» сказано, что к вопросам местного значения городского поселения относится осуществление мероприятий по обеспечению безопасности деятельности людей на водных объектах, охране их жизни и здоровья.

В Кодексе РФ об административных правонарушениях определяются виды административного наказания, а также правила их применения и меры административной ответственности.

Например, в ст. 8.13 КоАП закреплена ответственность, которая наступит вследствие нарушения правил охраны водных объектов. Ст. 8.14 закрепляет ответственность за нарушение правил использования водных ресурсов. В ст. 11.6 определена ответственность за действия, которые создают угрозу безопасного движения на водном транспорте. Статья 11.7 отражает ответственность за нарушение правил плавания и т. д.

УК РФ закрепляет меры уголовной ответственности, в том числе за преступления, связанные с безопасностью на водных объектах.

Так, например, в ст. 211 закреплена ответственность за неправомерное завладение водным судном и иным водным транспортом без цели хищения. Статья 252 отражает ответственность за загрязнение морей. В ст. 263 определена ответственность, наступающая вследствие нарушения правил безопасности движения и эксплуатации водного транспорта, морских судов и т. д.

Что касается обеспечения безопасности жизнедеятельности людей на водных объектах, в соответствии с Водным кодексом РФ утверждение Правил охраны жизни людей на водных объектах является полномочием органов государственной власти субъектов РФ. Порядок утверждения Правил установлен постановлением Правительства РФ от 14 декабря 2006 г. № 769 «О порядке утверждения правил охраны жизни людей на водных объектах».

Также, приняты Постановления Правительства РФ от 04.09.2003 г. № 547 «О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» и ППРФ № 794 от 17.05.2017 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций».

Для охраны жизни и обеспечения безопасности людей на водных объектах предусмотрено, в частности:

1. Разработка при взаимодействии с органами Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России собственных правил по охране жизни и здоровья людей на водных

объектах, а также определение ответственности лиц за нарушение данных правил в соответствии с действующим законодательством...

2. Совместно с органами санитарного-эпидемиологического надзора, органами Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России, а также органами охраны природы устанавливаются места отдыха, занятий спортом на акваториях, водных бассейнах и иных водных объектах.

Безопасность населения на водоемах и водотоках, а также требования, обеспечивающие сохранность жизни и здоровья граждан, устанавливаются Типовыми Правилами охраны жизни людей на водных объектах, которые утверждены МЧС России 03.12.2001 г.

Выполнение данных правил обязательно для предприятий, организаций и граждан Российской Федерации, предприятиями, учреждениями, организациями и иными пользователями водных объектов на территории Российской Федерации.

Стоит учитывать, что к объектам водной сферы водное законодательство РФ относит места отдыха граждан, организованные места культурного досуга, купания, туризма и занятий спортом, а также бассейны и наплавные мосты.

Перечисленные выше объекты применяются для отдыха людей, проведения спортивных мероприятий и туристических прогулок только в тех местах, которые согласовали территориальный уполномоченный орган совместно с ГИМС МЧС России.

К сожалению, необходимо принять факт отсутствия определения понятия безопасности на водоемах, водотоках и иных объектах водной среды в законодательстве РФ.

Нормативно-правовые акты, описанные выше выступают как основа проведения факультативных занятий в сфере обеспечения безопасности, а также охраны жизни и здоровья граждан на водных объектах, а также могут быть использованы преподавателем в практической деятельности.

## **Литература**

1. Артамонов В. С., Латышев О. М., Заносов О. Ю., Зуев А. В. Безопасность на водных объектах: учебник. СПб.: Санкт-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2016. 496 с. ISBN 978-5-906765-33-8. EDN ZBSRQH.

---

**Профилактика информационной зависимости обучающихся 8-х классов во внеурочной деятельности**

**Кулева Елена Юрьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [elena54605@narod.ru](mailto:elena54605@narod.ru)

**Prevention of information dependence of 8th grade students in extracurricular activities**

**Elena U. Kuleva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
 St. Petersburg, Russia

УДК 37.02

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

---

*Аннотация.* В статье рассмотрено влияние деструктивной информации на реальную жизнь подростка, на его успеваемость, окружение, мотивацию. Выявлена необходимость осуществления комплексной работы с обучающимися, направленной на формирование поведенческих норм в социальных сетях. Автором предложены направления профилактической работы с обучающимися 8-х классов и приведены примеры мероприятий, направленные на привлечение внимания школьников и их родителей к проблеме безопасного нахождения в сети Интернет.

*Ключевые слова:* информационная зависимость, деструктивная информация, внеурочная деятельность, профилактика.

*Abstract.* The article considers the influence of destructive information on the life of a teenager, his academic performance, environment and motivation. The author revealed the need for complex work with students, which is aimed at the formation of behavioral norms in social networks. The author suggests ways of preventive work with 8th grade students. The article contains examples of activities that attract the attention of schoolchildren and their parents to the problem of safe behavior on the Internet.

*Keywords:* information dependence, destructive information, extracurricular activities, prevention

Формирование информационной культуры обучающегося в динамично развивающемся информационном обществе является одной из важнейших задач обучения и воспитания в образовательной организации. Информационная культура обучающегося отражает его умение работать с информацией, используя современные технические средства и методы, распознавать и противостоять деструктивной информации.

Подросткам проще реализовываться в виртуальном мире, где не надо проявлять коммуникативные навыки, которые у многих находятся не на высоком уровне. Наблюдение за

подростками показывает, что во время перемен большинство обучающихся вместо активного отдыха и живого общения со своими одноклассниками предпочитают общение в социальных сетях либо онлайн-игры. В образовательном процессе также активно используются информационные ресурсы для углубления и закрепления знаний по какому-либо предмету, для организации самостоятельной работы обучающихся. Но вместе с тем школьник может столкнуться с деструктивной информацией, негативно влияющей не только на его психологическое, но и на физическое здоровье.

На рисунке представлены результаты исследования, с какой деструктивной информацией сталкивались подростки.



Рис. 1. Результаты исследования по вопросу «С какой деструктивной информацией сталкивались подростки?»

Одна из опасностей, с которой может встретиться подросток в социальных сетях, — это манипуляции, влияющие на взаимоотношения с окружающим миром. Деструктивная информация, размещенная в социальных сетях, оказывает негативное влияние на его реальную жизнь, успеваемость, окружение и мотивацию. Особенно подвержены влиянию деструктивного контента подростки.

Поэтому учитель должен убеждать обучающихся в том, что необходимо противодействовать манипуляторам, распознавать и противостоять деструктивной информации, не стать жертвой манипуляции. Профилактика информационной зависимости носит целенаправленный и систематический характер «основными методами пропаганды являются: убеждение, внушение, личный пример педагогов, родителей и др. Данные методы воспитания оказывают влияние на формирование личности ученика, его сознание и поведение» [2: 72].



Педагогический коллектив Аничкова лицея активно решает задачи профилактики информационной зависимости обучающихся. Так, например, предложены современные виды работы во внеурочной деятельности, вызывающие интерес обучающихся к предметным знаниям и умениям. Следует отметить «большое значение внеурочной деятельности в формировании личности обучающегося. Внеурочная деятельность развивает самостоятельность, вызывает интерес к предметным знаниям, вырабатывает волевые качества, формирует исследовательские навыки» [3: 22].

В таблице представлены некоторые виды работ с использованием социальных сетей.

Т а б л и ц а

#### Виды работ с использованием социальных сетей

№ п/п	Вид работы	Краткая характеристика
1.	Марафон	Небольшой курс по определённой теме, например здоровое питание
2.	Челлендж	Обучающимся выдаются задания, которые надо выполнить за определённый срок
3.	Батл	Обучающиеся получают задание, после выполнения которого проходит голосование
4.	Социальная акция	Один из видов социальной деятельности, целью которой может быть привлечение внимания общества к существующей социальной проблеме

Очень интересным и увлекательным оказались *марафоны* по физической культуре и ОБЖ, где учащиеся выполняли определённые нормативы, сравнивали и делали исследования и выводы, делали отчетное видео. Обучающимся 8-х классов были предложены *челленджи*, имеющие не только развлекательный характер, но и выполняющие воспитательные задачи, например «челлендж “Помоги природе”». Большинство обучающихся приняли активное участие в *социальных акциях*, таких как «Собери макулатуру, спаси дерево, помоги животным в приюте!», «Второе дыхание» (нефинансовая помощь силами учащихся лицея животным зоопарка в оформлении мест их пребывания зелёными растениями).

В профилактической работе по информационной зависимости обучающихся 8-х классов большая роль отводится родителям. Поэтому необходимо вовлекать родителей к обсуждению данного вопроса. Как отмечается в методической литературе, «взаимодействие педагога с родителями строится на основе сотрудничества и направлено на развитие личностных качеств обучающегося, в том числе и на формирование личной безопасности школьников, которое определяется как состояние защищенности жизни и здоровья человека, его идеалов, ценностей, интересов» [1: 16]. Были предложены формы работы по профилактике информационной зависимости: индивидуальные беседы с родителями, родительский дискуссионный клуб, традиционная ученическая ассамблея для старшеклассников (10–11-е классы), классные часы и конференция для учащихся средней школы (8–9-е классы).

Работа систематически отражается на официальном сайте ГБНОУ «СПБ ГДТЮ» Аничкова дворца. Активно работает портал аничков.ру и <https://zadavator.spbal.ru/>, образовательные платформы для учащихся лицея, в разработке которых принимают активное участие педагоги. Ежегодно приглашаются все желающие к участию в «Марафоне возможностей». Участвуя в марафоне, обучающиеся и гости узнают, как проходят уроки в лицее, какие программы дополнительного образования реализуются в Аничковом лицее: в Юношеском клубе космонавтики, Клубе юных геологов и секторе археологии. Кроме того, разработаны рекомендации обучающимся, которые необходимо соблюдать при работе в социальных сетях.

#### *РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ РАБОТЕ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ*

- *Проявляйте осторожность при переходе по ссылкам.*
- *Контролируйте информацию о себе, которую вы размещаете.*
- *Не разрешайте социальным сетям сканировать адресную книгу вашего ящика электронной почты.*
- *Не добавляйте в друзья в социальных сетях всех подряд.*
- *Не регистрируйтесь во всех социальных сетях без разбора.*
- *Проявляйте осторожность при установке приложений или дополнений для социальных сетей.*

Интернет, социальные сети, онлайн-игры, безусловно, имеют огромное значение в жизни современных подростков, но в то же время могут нести деструктивную информацию. Поэтому необходимо систематически проводить профилактику информационной зависимости обучающихся, особенно во внеурочной деятельности, располагающей большими возможностями в решении данной проблемы. Педагоги и родители, которые разнообразят жизнь подростков и прислушаются к их желаниям, никогда не столкнутся с проблемой информационной зависимости.

#### **Литература**

1. Абрамова В. Ю. Подготовка бакалавров к осуществлению взаимодействия с родителями по вопросам личной безопасности школьников // *Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности: Материалы научно-практической конференции / под общ. ред. Э. М. Ребко, П. В. Станкевича. Казань: ООО «Бук», 2019. С. 16–20.*
2. Киселева Э. М., Абрамова В. Ю., Киселев С. А. Пропаганда безопасного и здорового образа жизни как ключевое условие формирования личной безопасности школьников // *Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов. Сборник статей XIX Международной научно-практической конференции / под ред. Н. Д. Андреевой. СПб., 2021. С. 70–75.*
3. Киселева Э. М., Попова Р. И., Абрамова В. Ю. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных*

заведений, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Барнаул, 2017.

4. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

---

<b>Значение эмоционального интеллекта в обучении школьников-подростков безопасности жизнедеятельности</b>	<b>Тулегенова Ксения Николаевна</b> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия Электронная почта: <a href="mailto:tulegenovak@list.ru">tulegenovak@list.ru</a>
<b>The importance of emotional intelligence in teaching life safety to teenagers</b>	<b>Ksenia N. Tulegenova</b> Herzen State Pedagogical University of Russia Saint Petersburg, Russia
УДК 37.031	Научный руководитель — Э. М. Киселева, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* Среди современных проблем образования в области безопасности жизнедеятельности особо актуальной является проблема значения эмоционального интеллекта. Именно эмоционально-ценностная сфера обучающихся оказывает влияние на практическую реализацию обучения безопасности, применение различных педагогических методов и технологий, а также на результаты. Целью данной статьи является рассмотрение значения эмоционального интеллекта в обучении школьников-подростков безопасности жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, подростки, обучающиеся, школьники, ОБЖ.

*Abstract.* Among the modern issues of education in the field of life safety, the importance of emotional intelligence is especially relevant. Emotions and values of adolescents have a great influence on safety training, the use of teaching methods and techniques, and learning outcomes. The purpose of this article is to consider the importance of emotional intelligence in teaching teenage students life safety.

*Keywords:* emotional intelligence, EQ, teenagers, schoolchildren, life safety.

Подготовка педагогических кадров для народного образования, несомненно, является важной государственной задачей. Успех педагогической деятельности зависит от многих факторов. «Современный преподаватель ежедневно оказывается на поле пересечения интересов всех субъектов образовательного процесса: студентов, администрации образовательных орга-

низаций, государства, которые не всегда совпадают» [6: 137]. В данных обстоятельствах становятся особенно значимыми не только высокий профессионализм и осознанная педагогическая мотивация, но и способность педагога к плодотворному взаимодействию, его коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект.

В материалах ФГОС ОО развитие эмоционального интеллекта школьников обозначено как важная задача педагогической деятельности, решение которой связано с возможностью эффективной самореализации обучающихся и успешной профессиональной деятельностью.

Что же такое «эмоциональный интеллект»?

Интерес многих ученых к взаимодействию эмоций и мышления породил понятие «эмоциональный интеллект». Изучение эмоционального интеллекта берет свое начало в 1930-х годах, когда исследователи Р. Л. Торндайк и С. Штейн выделили понятие «социальный интеллект» [1: 8]. Однако основателями теорий эмоционального интеллекта принято считать Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, Р. Бар-Она, а также некоторых отечественных ученых: Д. В. Люсина, Г. Г. Гарскова, И. Н. Андреева и М. И. Манойловой [3: 14].

Исследование эмоционального интеллекта на современном этапе является самостоятельным направлением в психологической и педагогической науках. Эмоциональный интеллект является психическим явлением, которое заключается в переживании человеком эмоций, в ответной реакции на жизненные явления, предметы и ситуации, с целью удовлетворения собственных потребностей. Иными словами, это способность, навык, личностная компетенция к проявлению, пониманию и управлению эмоциями — собственных и окружающих. Стоит отметить, что эмоции, в отличие от чувств, ситуативны, являются кратковременной ответной реакцией. Чувства в свое время являются стабильным эмоциональным отношением к объекту, которое не зависит от ситуации.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что эмоции не только занимают важное место в развитии и воспитании личности, например таких значимых черт, как отзывчивость, гуманность, сострадание и др., но и играют большую роль в эффективности обучения подростков, в их способности усвоения материала, развитии творческих способностей, воспитании мышления и др. [5: 34–40]. Вопрос развития эмоционального интеллекта в большей степени раскрыт в теории, однако стоит отметить, что и теоретическое рассмотрение данной сферы чаще всего направлено на младший школьный возраст, в то время как теоретическая разработка ЭИ с учетом специфики подросткового возраста практически не рассматривается.

Важно отметить и наличие противоречия между требованиями ФГОС основного общего и среднего общего образования к развитию у подростков эмоциональной сферы и недостаточной реализацией указанных требований на практике. Практическая реализация развития ЭИ у подростков также затруднена недостаточной разработанностью и неопределенностью в

использовании методов, приемов, форм и средств; а также отсутствием достаточной компетентности педагогов по данным вопросам, недостаточной разработкой педагогических условий. Особенно это касается уроков по направлению безопасности жизнедеятельности, где развитие эмоционального интеллекта напрямую связано с усвоением знаний о предупреждении, защите от опасностей, формировании здорового образа жизни.

В результате формирование и развитие ЭИ у подростков затруднено, они имеют недостаточный опыт в понимании и управлении эмоциональной сферы, что влечет за собой затруднения в построении коммуникации, подросток хуже воспринимает информацию, а также нарушается его здоровье: появляются тревога, депрессия, различные эмоциональные отклонения [7: 42–50].

Несмотря на то что эмоциональная сфера формируется в основном в детском возрасте (до 11–12 лет), ее более полное раскрытие происходит в подростковом возрасте [8: 19–20]. Именно подросткам свойственны такие эмоциональные изменения, как резкие перепады в настроении, глубокие переживания, импульсивность, повышенная возбудимость, рефлексивная напряженность. К моменту перехода в юношеский возраст подросток уже сформировывает определенное устойчивое мировоззрение, различные личностные установки, а также приобретает спокойный эмоциональный фон.

В подростковый период происходит становление эмоциональной отзывчивости, проявляясь в основном в творчестве и моральных ценностях; способности понимать и выражать собственные и чужие чувства и эмоции, проявлять к ним внимание и уважение; способности к сопереживанию другим людям, героям фильмов или литературы; а также более содержательное расширение таких форм общения, как дружба и любовь [2: 51–64].

Эмоциональный интеллект, являясь совокупностью поведенческих и чувственных навыков, формирующих понимание, выражение и регулирование эмоций, оказывает большое влияние на успешное взаимодействие людей друг с другом, социализацию, способствует личностному росту и развитию не только эмоциональному, но и интеллектуальному.

Подросток с развитым эмоциональным интеллектом способен справляться с окружающим давлением, лучше переживает стрессовые ситуации без нанесения ущерба психическому здоровью. Также он более эффективен в общении, адаптируется в обществе, лучше обучается. Согласно исследованию Д. Деклера и Д. Готтмана, дети с развитым ЭИ физически здоровее и имеют крепкий иммунитет [4: 28].

Также важно отметить последствия недостаточно развитого эмоционального интеллекта. Так, подростки с низким ЭИ имеют затруднения в обучении, повышается риск появления психосоматических заболеваний и преступных наклонностей. Появляются различные

внутриличностные и межличностные проблемы, конфликты. Им тяжело определить свое место в жизни, осознать свои желания, найти мотивацию к деятельности, сложно общаться и контролировать свои эмоциональные порывы.

Развитие эмоционального интеллекта не только в целом повышает успеваемость и внимательность обучающихся, но и крайне важен при освоении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Согласно ФГОС основного общего и среднего общего образования изучение предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» должно обеспечить эмоциональное развитие личности с учетом предметной области, формирование и развитие здорового и безопасного образа жизни. На уроках по основам безопасности жизнедеятельности подростки должны приобрести такие личностные, предметные и метапредметные результаты, как формирование культуры безопасного и здорового образа жизни, умение предвидеть опасные ситуации и принимать обоснованные решения, сохранять эмоциональную устойчивость в чрезвычайных ситуациях [9].

Повышение эмоционального интеллекта подростков также способствует становлению «портрета выпускника школы», на который ориентирован федеральный государственный стандарт: осознание и принятие ценностей человечества, семьи, народа; развитое критическое мышление; трудолюбие, мотивация на творчество и инновационную деятельность; готовность к сотрудничеству; уважение чужого мнения, и др.

Одной из задач обучения безопасности жизнедеятельности является становление безопасной и здоровой личности. Формирование эмоциональной культуры как раз способствует достижению этой задачи, так как подросток, обучаясь понимать, выражать и регулировать эмоции, укрепляет психическое здоровье, предупреждает возникновение и развитие болезней: неврозов, тревожности, депрессии и др.

Таким образом, эмоциональная сфера человека, непосредственно влияющая на качество жизни, поддается контролю — ее возможно изменять и улучшать с помощью развития эмоционального интеллекта. Укрепление и развитие ЭИ особенно важно в подростковом возрасте, так как наиболее полно начинает раскрываться эмоциональная сфера, и ее можно контролировать через обучение и воспитание, в том числе и на уроках ОБЖ. Благодаря развитому эмоциональному интеллекту подростки способны идентифицировать опасность, предупреждать негативные воздействия и создавать личную безопасную среду.

Множество ученых до сих пор спорят о том, какие следует применять методики, техники и средства для становления и развития ЭИ. Исследователи отмечают, что не существует общепринятых методик диагностики, и каждый ученый выдвигает собственные гипотезы и проводит научные исследования. Однако несмотря на разницу подходов, необходимо разра-

батывать и внедрять методики и технологии по развитию эмоционального интеллекта, проводить эксперименты, анализировать полученные результаты, изучать общие черты полученных показателей различных исследований.

## Литература

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // под ред.: Л. А. Черепанова, Г. И. Шатон, А. А. Аладьин. Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Междунар. междисциплинарной научно-практ. конф. Минск: ЭНВИЛА, 2002. С. 194–196.
3. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
4. Готтман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М.: Миф, 2020. 296 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 544 с.
6. Киселева Э. М., Зуев А. В. Подготовка педагогических кадров в области безопасности жизнедеятельности: проблемные аспекты // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 8 (198). С. 136–141.
7. Колодич Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. Минск: ОО-ОпФУАинформ, 2002. 128 с.
8. Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Павлович К. Э. Подросток: Физиолого-гигиенические и психологические основы обучения и воспитания. М.: МИОО, 2004. 280 с.
9. Федеральный государственный стандарт. Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://www.fgos.ru/> (дата обращения: 13.05.2022).

## БИОЛОГИЯ

### Актуальные проблемы фитобиологии, микробиологии и экологии

**Современные методы исследования макромицетов на примере рода *Micropsalliota* в лесных экосистемах Центрального и Южного Вьетнама**

**Modern methods of macromycetes study: New data on genus *Micropsalliota* from Central and Southern Vietnam**

УДК 58.08

**Иванова Дарья Дмитриевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [krakatau1349@yandex.ru](mailto:krakatau1349@yandex.ru)

**Daria D. Ivanova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный консультант — О. В. Морозова, канд. биол. наук, ст. науч. сотрудник Лаборатории систематики и географии грибов БИН РАН

Научный руководитель — С. В. Кондрат, канд. биол. наук

*Аннотация.* Методика изучения агарикоидных макромицетов на протяжении десятилетий претерпевала изменения. При изучении рода *Micropsalliota*, характерного для Центрального и Южного Вьетнама, был использован комплекс традиционных и современных методов: морфологического и молекулярно-генетического. В результате исследования было выявлено 15 филогенетических линий, представляющих 15 видов, из них 6 отмечаются впервые для территории, один описан как новый и ещё 8, вероятно, также являются новыми для науки.

*Ключевые слова:* *Micropsalliota*, Agaricaceae, агарикоидные базидиомицеты, молекулярная биология, систематика грибов.

*Abstract.* Methods of studying Agaricomycetes have been changing over decades. This study employed a mix of traditional and modern methods to collect morphological and molecular data on *Micropsalliota* in Central and Southern Vietnam. The obtained data revealed 15 lineages: 15 species, 6 of which represent new distribution reports to Vietnam, one represents a new species, and 8 also appear to be new taxa.

*Keywords:* *Micropsalliota*, Agaricaceae, taxonomy, molecular biology.

**Актуальность** исследования определяется ролью грибов, в особенности макромицетов, которую они играют в функционировании и устойчивости наземных экосистем, а именно роль редуцентов при разложении различных органических материалов. Грибы, будучи вовлеченными в круговорот веществ, занимают важное место в биосфере и являются



важнейшим компонентом лесных экосистем, наряду с другими сапротрофными организмами. Лесные экосистемы повсеместно находятся под влиянием антропогенного воздействия, и особенно остро этот вопрос стоит в отношении тропических лесных экосистем.

На территории Вьетнама антропогенное воздействие усиливалось в течение нескольких десятилетий: с 1945 по 1990 г. площадь территорий, покрытых лесом, сократилась с 43 до 27%, лишь в 1992 г. были приняты запретные меры в отношении заготовки леса [6]. Масштабные вырубki ведут к дисбалансу лесных экосистем, сокращению видового разнообразия и впоследствии к исчезновению видов, в том числе видов грибов; в этой связи необходимо проводить углубленное изучение биоразнообразия грибов на территории СРВ. И хотя последние исследования показывают, что политика Вьетнама движется в сторону восполнения лесных ресурсов [8], охрана лесных массивов подлежит пристальному вниманию ввиду нелегальных вырубok.

Недостаточная изученность рода *Micropsalliota* также определяет актуальность проводимого исследования. Представители этого рода распространены в тропических и субтропических лесах Африки, Азии и Америки [5], и по мере развития молекулярно-генетических методов таксономический состав рода претерпевает значительные изменения. Большое количество исследовательских работ по территории Азии проведено за последние 15 лет, и вплоть до 2021 г. в них фиксируется открытие новых таксонов, что свидетельствует о том, что огромное число видов пока остается неизвестным науке.

Актуальность исследования также обусловлена отсутствием других исследовательских работ, рассматривающих род *Micropsalliota* в рамках ареала, затрагивающего территории СРВ. Данное исследование охватывает Центральное нагорье (плато Тэйнгвен) и южную часть СРВ, где с целью сохранения горных, предгорных и равнинных лесов созданы такие природоохранные территории, как национальные парки Каттъян (Cát Tiên), Донгнай (Đông Nai, Mã Đà), Бузямап (Bù Gia Mập), Йокдон (Yok Đôn), Конкакин (Kon Ka Kinh), заповедник Контяранг (Kon Chu Răng) и охраняемый лесной массив Конплонг (Kon Plông). Изучение видового разнообразия рода *Micropsalliota*, характерного для лесной местности в перечисленных регионах, поможет получить достоверную информацию о таксономическом богатстве макромицетов, в особенности при дальнейшей разработке природоохранных мероприятий.

**Объектом** исследования является род *Micropsalliota* (Agaricaceae, Basidiomycota).

**Предмет** исследования — представители рода *Micropsalliota* (Agaricaceae, Basidiomycota), характерные для лесных экосистем Центрального и Южного Вьетнама, в контексте видового разнообразия, экологии, филогенетики, а также морфологии и анатомии.

**Целью** исследования является изучение разнообразия представителей рода *Micropsalliota* (Agaricaceae, Basidiomycota) в лесных экосистемах Центрального и Южного Вьетнама.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие **задачи**:

- 1) определить видовой состав представителей рода *Micropsalliota* ряда охраняемых территорий Центрального и Южного Вьетнама на основе использования комплекса морфологических и молекулярно-генетических методов;
- 2) изучить микро- и макроморфологические признаки, составить морфологические описания идентифицированных видов;
- 3) выявить новые для науки виды, сделать их описания;
- 4) проанализировать географическое распространение выявленных видов и их распределение по биотопам;
- 5) составить ключ для определения зарегистрированных на территории Вьетнама видов рода *Micropsalliota*.

**Гипотеза:** лесные экосистемы Центрального и Южного Вьетнама характеризуются большим видовым разнообразием рода *Micropsalliota*, включающим малоизученные, редкие и ещё не описанные виды.

### **Краткая характеристика рода *Micropsalliota***

Для рода *Micropsalliota* обычно характерны мелкие размеры базидиом, однако в некоторых случаях их размеры вполне сопоставимы с таковыми у рода *Agaricus*. Базидиомы состоят из шляпки со свободными пластинками на её нижней стороне и ножки, часто с кольцом. Споры бурые в массе, эллипсоидной или миндалевидной формы, реже овальной, в большинстве случаев с апикальным утолщением. Базидии булавовидной или широко-булавовидной формы. Хейлоцистиды разнообразны по форме, часто имеют более или менее выраженную головку.

По состоянию данных ресурса Index Fungorum на апрель 2022 г. род *Micropsalliota* насчитывает 70 видов. Ареал рода в основном охватывает территории с тропическим климатом: Юго-Восточная Азия (Шри-Ланка, Таиланд, Малайзия, Сингапур, Вьетнам, Индонезия); Западная, Центральная и Восточная Африка (Сенегал, Кения, Демократическая Республика Конго), Индия, о. Шри-Ланка, Новый Свет (Аргентина, Бразилия, Боливия, Коста-Рика, Мексика); Китай и Папуа-Новая Гвинея. Исключениями является *M. subalpina* Guzm.-Dáv. & Heinem. 1994 и *M. heinemaniana* Guzm.-Dáv. 1992, обнаруженные в мезофитных лесах на территории Мексики [4], а также *M. geesterani* (Bas & Heinem) R. L. Zhao & L.A. Parra 2015, представленная в умеренных широтах Европы: в Нидерландах, Германии и Великобритании [7].

Единственный вид, характерный для территории Вьетнама — *M. albofelina* D. D. Ivanova & O.V. Morozova, — был нами описан в ходе настоящего исследования в 2021 г.

[3]. В более ранних публикациях, посвященных базидиальным макромицетам на территории Вьетнама, о роде *Micropsalliota* нет сведений [2].

### **Материалы исследования**

В качестве материала для исследования были отобраны образцы рода *Micropsalliota*, собранные сотрудниками БИН РАН и МГУ в ходе экспедиций совместного Российско-Вьетнамского тропического научно-исследовательского и технологического центра в 2010–2016 гг. в особо охраняемые природные территории: в 2010 г. — Каттъян и Мада, в 2011 г. — Бузямап, в 2014 г. — Бузямап и Йокдон, в 2016 г. — Конкакинъ, Конплонг, Контяранг; и в 2021 г. — остров Че. В сумме нами изучено 20 образцов. Сбор материала сотрудники осуществляли маршрутным методом, фиксировали местообитания образцов, снимали географические координаты, делали фотографии и описания макроморфологических признаков, которые не сохраняются после гербаризации. Материал был высушен с использованием силикагеля. Высушенные образцы находятся на салфетках в пластиковых пакетах с застёжкой Zip-Lock. Весь изученный нами материал был депонирован в Микологический гербарий Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН (LE и LE-F).

### **Морфологические методы исследования**

Макроморфологический анализ проводился на основе гербарного материала, а также фотографий и описаний, сделанных сотрудниками БИН РАН и МГУ в полевых условиях.

Для изучения микроморфологических структур были приготовлены микропрепараты отдельных частей высушенных базидиом (пластинок, поверхности шляпки и ножки) с использованием 5%-го раствора щёлочи (KOH). Идентификация, детальное изучение материала и фотографирование проводились при помощи микроскопа Axio Imager.A1 с системой документации изображения AxioCam 506 color и мультимодульным программным обеспечением ZEN v3.2 (Carl Zeiss, Германия).

Полученные изображения были обработаны с использованием графического редактора GNU Image Manipulation Program 2.10 (GIMP Development Team, США).

Размеры микроструктур указываются в формате (min)  $\overline{min}$  —  $\overline{max}$  (max), где min и max — абсолютное минимальное и максимальное значение,  $\overline{min}$  и  $\overline{max}$  — минимальное и максимальное арифметическое среднее значение. Коэффициент Q обозначает соотношение длины и ширины спор и дается в том же формате. Для каждого образца измерялось по 20 спор.

### **Молекулярно-генетические методы исследования**

Экстракция ДНК проводилась из высушенных базидиом с использованием с помощью NucleoSpin Plant II согласно прилагаемым протоколам. Участок ITS1–5.8S–ITS2 (ITS) был ам-

плифицирован с использованием пары специфических грибных праймеров ITS1F и ITS4b. Амплифицированные фрагменты были визуализированы с помощью электрофореза в 1%-м агарозном геле с применением флуоресцентного красителя GelRed™ Nucleotid Acid Gel Stain. Гель наблюдали и получали электрофореграммы с помощью системы гель-документирования GelDoc XR+ и программного обеспечения Quantity One. Далее нами была произведена очистка полученных фрагментов ДНК от побочных продуктов ПЦР с помощью набора Thermo Scientific GeneJET PCR Purification Kit.

Реакция секвенирования проводилась с использованием BigDye™ Terminator v.3.1 cycle sequencing Ready Reaction kit и BrilliantDye™ Terminator, v.3.1. Полученные после реакции продукты были очищены с использованием BigDye™ X Terminator™ Purification Kit по прилагаемому протоколу. Нуклеотидные последовательности были получены на ABI model 3130 Genetic Analyzer с первичной обработкой данных с помощью Sequencing Analysis 5.3.1 на материально-технической базе Центра коллективного пользования научным оборудованием «Клеточные и молекулярные технологии изучения растений и грибов» Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН.

Предварительная работа с хроматограммами и получение выравнивания проводились в программе MEGA X: Molecular Evolutionary Genetics Analysis across computing platforms. Нуклеотидная последовательность образца с гербарным номером LE 312536 была депонирована в NCBI GenBank.

После выравнивания последовательностей Байесовским методом (Bayesian inference) в программе MrBayes v.3.2.7 было сгенерировано филогенетическое дерево (рис. 1). Визуализация и редактирование полученного дерева производились в программе FigTree v. 1.4.4.

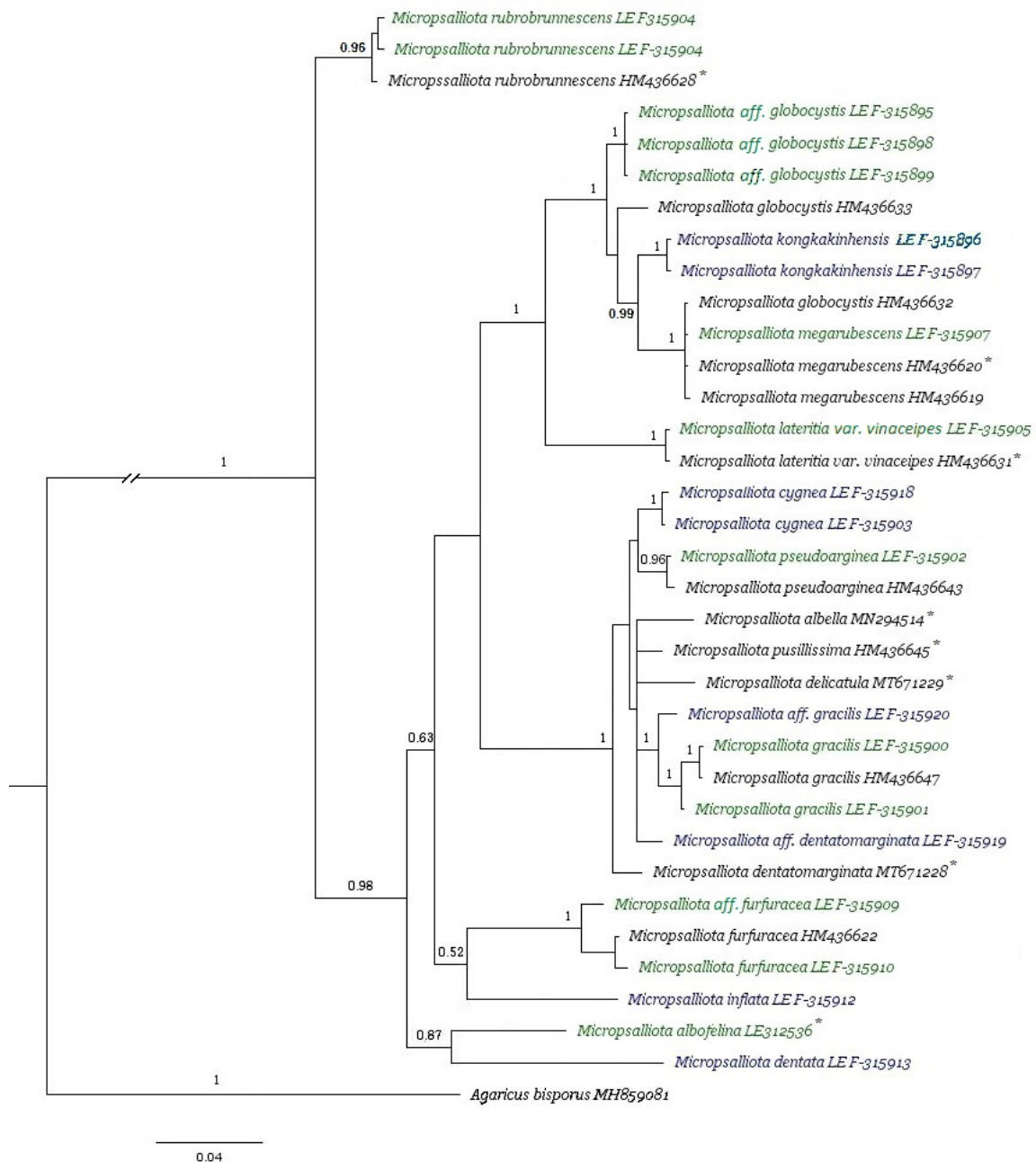


Рис. 1. Филогенетическое дерево, построенное с помощью Байесовского анализа (ВА) на основе последовательностей ITS1-5.8S-ITS2 участка. Значения над ветвями показывают значение апостериорной вероятности (Posterior Probability). Масштабная линейка соответствует доле нуклеотидных замен

### Выводы

В ходе изучения рода *Micropsalliota* посредством сравнительно-морфологического и молекулярно-генетического подходов было выявлено 15 филогенетических линий, представляющих 15 видов, среди которых 6 определены до вида и отмечаются впервые для территории Вьетнама (*M. furfuracea* R. L. Zhao, Desjardin, Soyong & K. D. Hyde; *M. gracilis* Heinem.; *M. lateritia* Heinem.; *M. megarubescens* R. L. Zhao, Desjardin, Soyong & K. D. Hyde; *M. pseudoarginea* Heinem.; *M. rubrobrunnescens* R. L. Zhao, Desjardin, Soyong & K. D. Hyde), один

(*M. albofelina* D. D. Ivanova & O. V. Morozova) описан как новый и ещё 8, вероятно, также являются новыми для науки. В итоге, больше половины изученных нами образцов представляют собой еще неописанные виды, что указывает на необходимость дальнейшего изучения рода *Micropsalliota* на территории Вьетнама.

Также в ходе исследования выявились криптические виды рода *Micropsalliota*, что подтверждает невозможность получения полной информации о видовом разнообразии грибов без применения молекулярно-генетических методов [1].

Эколого-ценотический и географический анализы показали, что наибольшее видовое разнообразие присуще национальному парку Бузяпам с низкогорными листопадными, полулистопадными и вечнозелеными широколиственными лесами, что является доводом для усиления природоохранных мер для этой ООПТ (рис. 2).



Рис. 2. Распределение видов по выявленным биотопам

В целом для рода *Micropsalliota* характерен юго-восточный тип распространения, один из видов также встречается в Папуа-Новой Гвинее. Продолжение изучения этого рода даст более полное представление о его географии.

Все изученные нами образцы в количестве 22 штук дополнили коллекцию Микологического гербария Ботанического института им. В. Л. Комарова РАН (LE, LE F) и доступны для дальнейшего исследования.

Составленные ключи к определению видов будут полезны для других исследований, сопровождаемых необходимостью идентификации видов грибов на территории Центрального и Южного Вьетнама.

## Литература

1. Новожилов Ю. К., Малышева В. Ф., Малышева Е. Ф., Щепин О. Н., Азаров Д. В., Змитрович И. В., Волобуев С. В., Коваленко А. Е. Скрытое разнообразие грибов и грибообразных протистов в природных экосистемах: проблемы и перспективы // Биосфера. 2016. Т. 8, № 2. С. 202–215. DOI: 10.24855/biosfera.v8i2.244
2. Фам Тхи Ха Жанг, Попов Е. С., Морозова О. В., Нгуен Данг Хой. История изучения базидиальных макромицентов Центрального нагорья Вьетнама // Микология и фитопатология. 2018. Т. 52, № 5. С. 306–318. DOI: 10.1134/S0026364818050033
3. Crous P. W., Osieck E. R., Jurjevi Ž., et al. Fungal Planet description sheets: 1284–1382 Persoonia. 2021. Vol. 47. P. 178–374. DOI: 10.3767/persoonia.2021.46.11
4. Guzman-Davalos L. & Heinemann P. *Micropsalliota subalpina* nov. sp. (Agaricaceae) from Mexico // Bull. Jard. Bot. Natl. Belg. 1994. Vol. 63. P. 195–199.
5. Li J.-X., He M.-Q., Zhao R.-L. Three new species of *Micropsalliota* (Agaricaceae, Agaricales) from China // Phytotaxa. 2021. Vol. 491 (2). P. 167–176. DOI: 10.11646/phytotaxa.491.2.6
6. Meyfroidt P., Lambin E. F. Forest transition in Vietnam and displacement of deforestation abroad // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106, no. 38. P. 16139–16144. DOI: 10.1073/pnas.0904942106
7. Parra L., Tan Y., Xu M.-L., Zhou J.-L., Wang B., Zhao R.-L. A reexamination of *Allopsalliota* indicates synonymy with *Micropsalliota* (Agariceae, Agaricaceae, Agaricales, Basidiomycota) // Mycoscience. 2016. Vol. 57. P. 1–8. DOI: 10.1016/j.myc.2016.02.005
8. Trædal L. T., Angelsen A. Policies Drive Sub-National Forest Transitions in Vietnam // Forests. 2020. Vol. 11 (10). P. 1038. DOI: 10.3390/f11101038

---

**Влияние антропогенных и природных факторов на почвы и растительность нижнего течения р. Ижора**

**Influence of anthropogenic and natural factors on soils and vegetation in the lower reaches of the Izhora river**

УДК 631.4

**Кузьмина Анастасия Алексеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [28akuz@mail.ru](mailto:28akuz@mail.ru)

**Anastasia A. Kuzmina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. Ю. Окунева, канд.  
геогр. наук, доц.

---

*Аннотация.* В работе представлены результаты изучения почвенно-растительного покрова нижнего течения р. Ижора, выполненные по заказу «Дирекции особо охраняемых природных территорий Санкт-Петербурга» с целью присвоения данному участку статуса особо охраняемой природной территории регионального значения. Полученные данные позволили выявить современное состояние почвенно-растительных комплексов исследуемого района, а также спрогнозировать последствия антропогенного влияния на ближайшее время.

*Ключевые слова:* почвенно-растительный покров, агроземы, ООПТ, р. Ижора, Колпинский район.

*Abstract.* This article presents the results of the study of the lower reaches of the Izhora river. The study was commissioned by the Directorate of Specially Protected Natural Territories of Saint Petersburg with the aim of assigning the status of a specially protected natural territory of regional significance to this area. The results made it possible to identify the current state of soil and vegetation complexes and predict the consequences of anthropogenic impact in the near future.

*Keywords:* soil and vegetation complex, agrosols, SPNA, Izhora river, Kolpino district.

Исследование проходило в пределах Колпинского района г. Санкт-Петербурга в долине нижнего течения р. Ижора и ее притоков — Большая Ижорка и Малая Ижорка. Территория исследования имеет богатую историю освоения человеком, и современные почвенно-растительные комплексы в значительной степени преобразованы в результате человеческой деятельности. В настоящее время долина р. Ижора и ее притоков подвергаются высокой техногенной нагрузке, создаваемой промышленными предприятиями, сельским хозяйством и плотной жилой застройкой. В связи с этим возникла необходимость придания данной территории охранного статуса, что позволило бы сохранить биоразнообразие и существующие природные комплексы, а также в целом улучшить экологическую обстановку в пределах Колпинского района. Целью данной работы является изучение влияния природных и антропогенных факторов на почвы и растительность нижнего течения р. Ижора и ее притоков, а также выявление уникальных и ценных природных комплексов с дальнейшим установлением определенного режима охраны.

## **Материалы и методы**

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап — полевой осуществлялся сотрудниками РГПУ им. А. И. Герцена совместно с сотрудниками БИН им. В. Л. Комарова РАН летом 2020 г. Полевой этап проводился общепринятыми маршрутными методами [4; 6]. При прохождении маршрутов изучался рельеф, растительность и почвы с фиксацией условно принятой степени антропогенной нагрузки. Также были заложены четыре почвенных разреза — один на левом берегу р. Большая Ижорка, два — на правом берегу и один — на отвалах глиняного карьера (рис. 1). Заложение разрезов преимущественно в долине р. Большая Ижорка объясняется тем, что именно на этом участке отмечена наименьшая нарушенность почвенного покрова. Из первых трех разрезов были отобраны почвенные образцы. Результаты полевого этапа предоставлены сотрудниками факультета биологии РГПУ им. А. И. Герцена — А. С. Евдокимовым и Е. Ю. Окуневой.



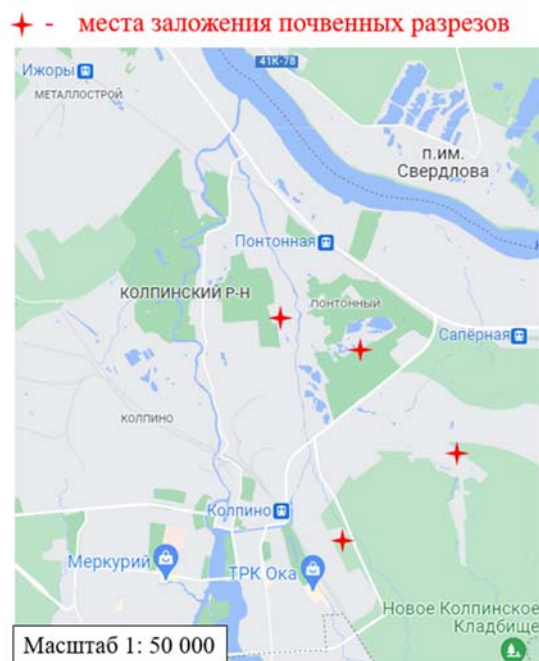


Рис. 1. Места заложения почвенных разрезов

Второй этап — лабораторный проводился на базе почвенной лаборатории кафедры ботаники и экологии РГПУ им. А. И. Герцена. В почвенных образцах был определен гранулометрический состав методом отмучивания, содержание гумуса — методом И. В. Тюрина, актуальная и потенциальная кислотность — потенциометрически [3].

Помимо обработки почвенных образцов, проводился анализ полевых геоботанических описаний с учетом степени нарушенности условно принятой в процентах от относительно ненарушенных фрагментов в пределах описываемого участка: более 50% — сильнонарушенные, 30–50% — средненарушенные, менее 30% — слаборазрушенные. Выделялись наиболее распространенные сообщества с привязкой их к определенным местообитаниям, представляющим собой огороды и сельскохозяйственные угодья, далее вторичные древостои, луговые сообщества по средненарушенным участкам, сорно-рудеральные сообщества и вторичные древостои.

## Результаты

В результате морфо-генетических и химических анализов почвенных образцов были получены следующие результаты.

### Почвенный разрез № 1

Разрез заложен на левом берегу р. Большая Ижорка. Рельеф преимущественно равнинный, микрорельеф представлен небольшими повышениями и микропонижениями. Растительность — преимущественно кормовые травы и мелколиственные породы деревьев.

РУ (0–32 см)	темно-серый с коричневым оттенком, среднесуглинистый, комковатый, уплотненный, влажный. Переход ясный по цвету и структуре, граница слабоволнистая, почти ровная.
ELg (32–38 см)	неоднородно окрашенный, светло-коричневый с сизыми, серыми, охристыми пятнами, среднесуглинистый, плитчато-ореховатый, с кремнеземистой присыпкой по граням структурных агрегатов, плотный, влажный. Переход постепенный по цвету.
BEЛg (38–46 см)	неоднородно окрашенный, коричневый с сизыми пятнами, среднесуглинистый с прослойками тонкозернистого песка, плитчато-ореховатый, плотный, влажный. Переход постепенный по цвету и плотности.
BTg (46–69 см)	коричневый с сизыми пятнами, тяжелосуглинистый, плитчато-ореховатый, вязкий, мокрый. Переход заметный по появлению слоистости (темно-коричневые прослойки сменяются серыми, почти белесыми).
CG (69–75 см)	слоистый, тяжелосуглинистый, вязкий.

Почва: агродерново-подзолистая глубокоосветленная, глееватая, среднесуглинистая на ленточных глинах.

Таблица 1

### Химические свойства почв из разреза № 1

Генетический горизонт, глубина, см	Гумус, %	рН		Гранулометрический состав
		H <sub>2</sub> O	KCl	
РУ1 (5–15)	4,5	5,7	4,8	Среднесуглинистый
РУ2 (15–25)	3,1	5,8	4,7	Среднесуглинистый
ELg (32–38)	0,4	5,2	3,9	Среднесуглинистый
BEЛg (38–46)	0,5	5,4	4,2	Среднесуглинистый
BTg (50–60)	0,7	5,4	4,3	Тяжелосуглинистый
CG (69–75)	0,9	5,5	4,3	Тяжелосуглинистый

### Почвенный разрез № 2

Разрез заложен на правом берегу р. Большая Ижорка. Рельеф представлен славодренированной заболоченной равниной. Растительность — осиново-березовый лес с редкими елями в подросте.

О (0–2 см)	состоит из слабо разложившегося опада.
АУ (2–13 см)	серый с коричневым оттенком, среднесуглинистый, комковатый, уплотненный, влажный. Переход ясный по цвету и структуре, граница волнистая.
ELg (13–27 см)	светло-серый с коричневатым оттенком с сизыми, местами охристыми пятнами, среднесуглинистый, плитчато-комковатый, с кремнеземистой присыпкой по граням структурных агрегатов, плотный, влажный. Переход постепенный по цвету.

BELg (27–35 см)	неоднородно окрашенный, коричневый с сизыми и охристыми пятнами, среднесуглинистый, плитчато-ореховатый, плотный, влажный. Переход постепенный по цвету.
BTg (35–51 см)	коричневый с сизыми пятнами, тяжелосуглинистый, плитчато-ореховатый, вязкий, мокрый. Переход заметный по появлению слоистости (темно-коричневые прослойки сменяются серыми, почти белесыми).
CG (51–62 см)	слоистый, тяжелосуглинистый, вязкий.

Почва: дерново-подзолистая неглубокоосветленная, малогумусированная, глееватая, среднесуглинистая на ленточных глинах.

Таблица 2

### Химические свойства почв из разреза № 2

Генетический горизонт, глубина, см	Гумус, %	рН		Гранулометрический состав
		H <sub>2</sub> O	KCl	
AУ (2–12)	2,8	5,5	4,5	Среднесуглинистый
ELg (13–23)	не опр.	4,9	3,5	Среднесуглинистый
BELg (27–35)	0,3	5,2	3,9	Среднесуглинистый
BTg (40–50)	0,4	5,3	4,0	Тяжелосуглинистый
CG (51–59)	0,4	5,3	4,1	Тяжелосуглинистый

### Почвенный разрез № 3

Разрез заложен на правом берегу р. Большая Ижорка. Рельеф представлен равниной с большим количеством дренажных канав, микрорельеф выражен в виде кочек и межкочечных понижений. Растительность — березово-сосновый лес.

О (0–1 см)	буровато-темно-коричневый; состоит из слабо разложившегося опада (хвоя, мхи, лиственный опад).
Н (1–20 см)	черный, состоит из сильно разложившегося опада мажущей консистенции, мокрый. Переход резкий по составу.
ВНf (20–39 см)	светло-коричневый, песчаный, рыхлый, бесструктурный, мокрый, встречаются редкие корни. Переход постепенный по цвету.
ВFg (39–65 см)	светло-палевый, песчаный, рыхлый, бесструктурный, мокрый. Переход ясный, заметный по цвету.
ВСg (65–73 см)	палево-охристый, песчаный, рыхлый, бесструктурный, мокрый. Переход постепенный по цвету.
CG (73–80 см)	палевый, песчаный, рыхлый, бесструктурный, мокрый.

Почва: торфяно-подбур глеевый, песчаный на моренных песках, подстилаемых суглинком.

Химические свойства почв из разреза № 3

Генетический горизонт, глубина, см	Гумус, %	рН		Гранулометрический состав
		H <sub>2</sub> O	KCl	
O (10–20)	не опр.	4,9	3,7	–
BHF (20–39)	1,2	6,0	4,5	Песчаный
BFg (40–50)	0,3	5,9	4,4	Песчаный
BCg (65–73)	0,2	6,3	4,6	Песчаный

**Почвенный разрез № 4**

Разрез заложен на отвалах заброшенного карьера по добыче глины для кирпичного завода. На месте карьера образована система прудов. Береговая линия и внутренние части прудов покрыты ивой, ольхой, осиной с примесью садовых деревьев, кустарников и травянистых многолетников.

W (0–2 см)	серовато-коричневый, тяжелосуглинистый, комковатый, плотный, влажный. Переход постепенный, размытый.
Cg (9–14 см)	неоднородно окрашенный, коричневый с пятнами разных оттенков коричневого цвета с сизыми пятнами, с гумусовыми потеками тяжелосуглинистый, ореховатый, влажный, плотный немного вязкий.

Почва: пелозем техногенный тяжелосуглинистый на отвалах глиняного карьера.

Для этой почвы лабораторные анализы проведены не были, т. к. выявление каких-либо закономерностей не представляется возможным в связи с многократным перемешиванием почв в результате добычи глины. Однако наличие слабо развитого гумусового горизонта (W) мощностью в 2 см может свидетельствовать о процессах восстановления почв.

Таким образом, почвы из первых трех разрезов могут быть отнесены к естественным или слабонарушенным. Почва разреза № 1 относится к агроземам, т. к. верхний горизонт (агрогоризонт) был изменен человеком. В первую очередь это проявляется в более высоком содержании гумуса (4,5%), обусловленным внесением органических удобрений, по сравнению с 2,8% в верхних горизонтах нетронутой человеком почвы из разреза № 2. В элювиальном и среднем горизонтах, не затронутых распашкой, в рассматриваемых почвах наблюдаются схожие закономерности — наименьшее содержание гумуса и наименьшие значения кислотности. Для обеих почв общими являются процессы почвообразования: элювиально-иллювиальный, лессиваж и оглеение. Это обусловлено одинаковыми условиями почвообразования — равнинный слабодренированный рельеф, гумидный климат, тяжелые почвообразующие породы и промывной в сочетании с застойным водный режим. Отличия в свойствах определяются лишь антропогенным вмешательством.

В разрезе № 3 почвы формируются на двучленных наносах — моренных песках, подстилаемых суглинками. Смена почвообразующей породы обуславливает формирование здесь других почвенных процессов — подстилкообразование, альфегумусовый, определяющих другой тип почвообразования, отличный от почв первых двух разрезов. Однако в нижних горизонтах и здесь наблюдается оглеенность, что скорее всего связано с залеганием под песками тяжелых отложений. По показателям обменной кислотности почва обладает кислой реакцией с небольшим уменьшением степени кислотности книзу, — это, вероятно, связано с обогащенностью основаниями подстилающих пород.

Помимо перечисленных почв к числу естественных относятся также торфянисто-подзолистые, редко подзолистые и в поймах — аллювиальные. Однако все эти почвы составляют лишь малую часть от всей площади территории исследования. Согласно литературным данным преобладающими являются интродуцированные серогумусовые почвы и агроземы [1: 345]. Встречаются также непочвенные образования и полностью преобразованные почвы, например пелоземы, формирование которых приурочено к отвалам карьера (разрез № 4).

Растительность на территории исследования полностью изменена человеком. Наибольшие площади занимают садово-огородные комплексы, приурочены в основном к долинам рек Ижора, Большая Ижорка и Малая Ижорка. На заброшенных участках происходит естественное зарастание ольхой, осинкой, ивой с сохранением садовых форм — яблони, сливы, ягодных кустарников.

На втором месте по площади распространения находятся мелколиственные древостои из ольхи (*Alnus incana*), ивы (*Salix caprea*), осины (*Populus tremula*), в травостое сорно-рудеральная растительность с преобладанием злаков (*Calamagrostis epigeios*, *Agrostis gigantea*, *Deschampsia caespitosa*).

Относительно слабонарушенные местообитания отмечены на юго-востоке территории исследования в долине р. Большая Ижорка. Сообщество здесь представлено сосновым лесом с примесью березы и типичным для таких лесов травяно-кустарничковым ярусом, представленным черникой (*Vaccinium myrtillus*), щучкой дернистой (*Deschampsia cespitosa*), грушанкой (*Pyrola rotundifolia*), золотарником (*Solidago virgaurea*).

В связи с тем, что естественные природные комплексы в большой степени изменены человеком, оценка природоохранной ценности исследуемых территорий крайне затруднена. С одной стороны, относительно слабонарушенные местообитания не представляют интереса, т. к. на них не встречаются уникальные виды животных или растений, которые подлежат охране. С другой стороны, на сильнонарушенных, техногенно-преобразованных местообитаниях, которые сами по себе не могут быть взяты под охрану, встречаются нехарактерные для территории исследования объекты живой природы, требующие присвоения охранного статуса.

## Выводы

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) почвенный покров территории исследования представлен преимущественно антропогенно-преобразованными и интродуцированными почвами и их комбинациями с естественными почвами;

2) растительный покров почти полностью изменен человеком. Среди растительных сообществ преобладают травянистые сорно-рудеральные и мелколиственные древостои;

3) природные факторы определяют основные процессы почвообразования — элювиально-иллювиальный, лессиваж, альфегумусовый, оглеение, торфообразование;

4) значительную роль в почвообразовании играют антропогенные факторы, которые, с одной стороны, приводят к усилению процессов гумусообразования и улучшению степени дренированности почв, а с другой — к сильной загрязненности и нарушенности верхнего слоя почв;

5) на сегодняшний день присвоение исследуемой территории статуса ООПТ регионального значения не представляется возможным;

6) интенсивность землепользования и техногенная нагрузка на исследуемые территории со временем будет возрастать. Прогноз последствий антропогенного влияния на почвы и растительность в целом неблагоприятный.

## Литература

1. Апарин Б. Ф., Сухачева Е. Ю. Почвенный покров Санкт-Петербурга: «Из тьмы лесов и топи блат» к современному мегаполису // Междисциплинарный научный и прикладной журнал «Биосфера». 2013. Т. 5, № 3. С. 327–352.
2. Бахматова К. А. Агрогенетическая характеристика почв Приневской низменности: автореф. дис. ... канд. с.-х. наук. СПб.; Пушкин, 1997.
3. Павлова Т. К., Кондрат С. В. Лабораторно-практические занятия по почвоведению: методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 34 с.
4. Полевая геоботаника / Акад. наук СССР. Ботан. ин-т им. В. Л. Комарова; под общ. ред. и с предисл. Е. М. Лавренко, А. А. Корчагина. М.; Л.: Изд-во АН СССР (Ленингр. отд-ние), 1959–1964. 3 т.
5. Результаты комплексного экологического обследования участка территории «Долина реки Ижора и ее притоков»: монография / под ред.: Зарина Л. М., Стрельцов А. Н., Суббето Д. А. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 236 с.
6. Розанов Б. Г. Морфология почв: учебник для высшей школы. М.: Академический Проект, 2004. 432 с.

<p><b>Применение ризобактерий для оценки устойчивости семян к стрессу</b></p>	<p><b>Насонов Кирилл Владиславович</b>          Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена          Санкт-Петербург, Россия          Электронная почта: <a href="mailto:knasonov99@mail.ru">knasonov99@mail.ru</a></p>
<p><b>The use of rhizobacteria to assess the resistance of seeds to stress</b></p>	<p><b>Kirill V. Nasonov</b>          Herzen State Pedagogical University of Russia          Saint Petersburg, Russia          Научный руководитель — В. Н. Лебедев, канд. с.-х. 631наук, доц.</p>
<p>УДК 581.1.:8</p>	

*Аннотация.* Статья посвящена роли инокуляции семян редьки масличной ассоциативными ризобактериями в повышении всхожести после перенесения стресса в период их покоя. В качестве модели стресса было выбрано ускоренное старение, которое осуществлялось в искусственных условиях путем изменения условий окружающей среды. Объектом служили семена редьки масличной. В работе показано, что даже после перенесенного стресса они сохраняют устойчивость и способность к прорастанию.

*Ключевые слова:* редька масличная, ускоренное строение, инокуляция, бактериальные препараты, ассоциативные ризобактерии, всхожесть, ростовые процессы.

*Abstract.* The article is devoted to the role of inoculation of oilseed radish seeds by associative rhizobacteria in increasing germination after transfer stress during their rest period. Accelerated aging was chosen as a stress model and was carried out by making artificial changes in environmental conditions. The seeds of oilseed radish were used as the object. The work shows that even after suffering stress the seeds retain stability and the ability to germinate.

*Keywords:* oilseed radish, accelerated structure, inoculation, bacterial preparations, associative rhizobacteria, germination, growth processes.

## **Введение**

Старение семян заключается в нарушении их метаболизма, но в отличие от старения всего растительного организма оно не является заранее генетически запрограммированным явлением и зависит от внешних факторов [9]. Считается, что причиной этого явления служат окислительные процессы, вызванные высокими температурами и высокой влажностью, а также сочетания этих факторов, которые вызывают окислительный стресс семян [1].

Высоко эффективным способом, при помощи которого можно изучить метаболические процессы, является метод ускоренного старения. Он позволяет смоделировать в лабораторных

условиях. Для этого семена выдерживаются при повышенных температуре и влажности воздуха. Более устойчивые семена лучше переносят эти экстремальные условия, медленнее повреждаются и обладают большей всхожестью [2].

Инокуляция семян оказывает протекторную роль и позволяет растениям противостоять различным стрессам на самых ранних этапах органогенеза. Поэтому использование таких ростостимулирующих бактерий может способствовать снижению негативного влияния от ускоренного стресса [4]. Это может способствовать повышению продуктивности растений, улучшает экологическое состояние продукции и повышает экономическую эффективность, что позволяет нивелировать возможные риски аграрного предприятия.

Применение ризобактерий основано на их возможности стимулировать ростовые процессы [6], а также и в целях экологизации земледелия и снижения экономических рисков, которые связаны с этой тенденцией [8].

Цель данной работы — анализ влияния инокуляции семян ассоциативными ризобактериями к стрессовым воздействиям, индуцированным ускоренным старением.

## Материалы и методы

На кафедре ботаники и экологии РГПУ им. А. И. Герцена в 2021–2022 гг. нами были проведены лабораторные опыты по ускоренному старению с последующей инокуляцией семян редьки масличной ассоциативными ризобактериями, согласно общепринятой методике. Бактериальные препараты для бактеризации были отобраны из числа штаммов, которые зарекомендовали себя как эффективные на других видах растений семейства Капустные [3].

Семена раскладывались на фильтровальной бумаге в чашках Петри и подвергались ускоренному старению. Для этого их помещали на семь дней в эксикатор над насыщенным раствором KCl, создающим 75%-ную влажность воздуха.

Далее семена запаковывали в герметичные алюминиевые пакеты и выдерживали три дня при температуре 40°C. После ускоренного старения семена подсушивали и инокулировали штаммами ассоциативных ризосферных бактерий.

Для оценки всхожести семена проращивали на фильтровальной бумаге в чашках Петри при 22°C согласно схеме:

- 1) контроль (без инокуляции);
- 2) мизорин (*Arthrobacter mysorens*, штамм 7);
- 3) флавобактрин (*Flavobacterium sp.* штамм 30).



Было проведено две серии лабораторных опытов. В одной растения подвергались процедуре ускоренного строения, а потом инокулировались штаммами ризосферных азотфиксирующих штаммов. Во второй серии — семенной материал вначале подвергался бактеризации и только потом ускоренному строению.

Количество проросших семян учитывали каждые сутки. Процент всхожести учитывался трижды: на 1-й, 4-й и 6-й дни проведенного нами исследования. Проросшими считали семена, у которых зародышевый корешок проклюнулся сквозь семенную оболочку. Повторность опыта трехкратная. Статистическая работа по математической обработке исследовательских данных была проведена дисперсионным методом анализа [4; 7].

## Результаты

Семена, подвергнутые процедуре ускоренного старения, согласно методике подвергали инокуляции ассоциативными ризобактериями (табл. 1).

В результате было установлено, что уже на первый день после процедуры инокуляции число проросших семян в опытном варианте с применением флавобактерина было выше, чем в контроле (без инокуляции) и при использовании мизорина. На четвертый и шестой день наблюдения эта разница только увеличивалась.

Таблица 1

### Влияние биопрепаратов на всхожесть семян редьки масличной, подвергнутых ускоренному старению

Варианты	Повторность			Всего
	I	II	III	
	<b>Первый день</b>			
Контроль	2	0	0	2
Мизорин	1	1	2	4
Флавобактерин	0	0	0	0
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	1,9
<b>Четвертый день</b>				
Контроль	50	47	30	127
Мизорин	41	30	45	116
Флавобактерин	53	47	52	152
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	6,3
<b>Шестой день</b>				
Контроль	58	47	30	135
Мизорин	41	30	47	118
Флавобактерин	53	47	52	152
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	6,9

Эффективным в отношении семян нивелирования стресса, вызванного ускоренным старением, оказывал бактериальный препарат флавобактерин, где всхожесть повышалась на 13%. В то же самое время результаты в опытном варианте с мизорином было ниже, чем в контроле.

На рис. 1 показана динамика прорастания семян редьки масличной, подвергнутых ускоренному старению, а в дальнейшем инокулированных бактериальными препаратами. Можно видеть, что применение флавобактерий позволяет семенам лучше противостоять стрессу, вызванному условиями инкубации при температуре 40°C и влажностью 75%.

Такой протекторный эффект данного препарата, в сравнении с мизорином, объясняется тем, что одни и те же препараты могут по-разному проявлять себя в разных условиях, особенно под действием внешнего стресса. Подобный эффект с бактериальными препаратами ранее был достаточно подробно изучен и описан в условиях водного стресса при моделировании авторами условий почвенной засухи в условиях вегетационных опытов [3].

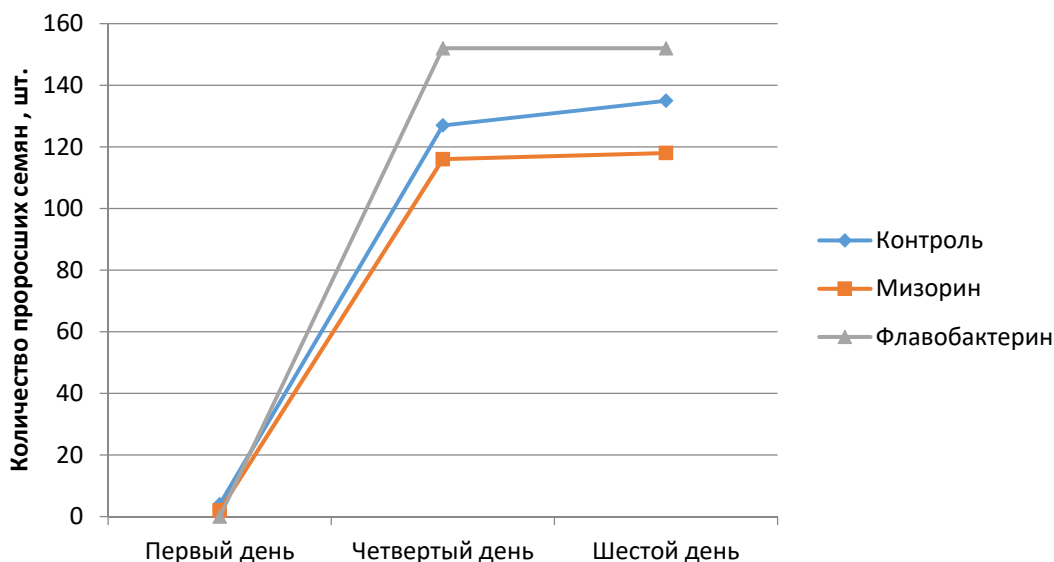


Рис. 1. Динамика прорастания семян редьки масличной после ускоренного старения и инокуляции семян ассоциативными ризобактериями

В лабораторном опыте, где семена изначально были бактериализованы данными ассоциативными штаммами, а затем подвергнуты ускоренному старению, эффективность действия штаммов всегда была выше (табл. 2).

**Всхожесть семян редьки масличной предварительно инокулированных ассоциативными ризобактериями, подвергнутых ускоренному старению**

Варианты	Повторность			Всего
	I	II	III	
	Первый день			
Контроль	2	1	0	3
Мизорин	2	1	1	4
Флавобактерин	2	1	1	4
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	1,7
Четвертый день				
Контроль	18	23	23	64
Мизорин	22	25	26	73
Флавобактерин	22	18	26	66
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	3,7
Шестой день				
Контроль	19	23	23	65
Мизорин	22	25	26	73
Флавобактерин	22	29	26	77
НСР <sub>05</sub>	–	–	–	3,2

При этом такая тенденция прослеживалась, начиная с первого дня наблюдения. Кроме того, следует отметить, что оба препарата оказывают практически одинаковый эффект. В первый день наблюдения результаты опытных вариантов не отличались друг от друга. На четвертый день наиболее эффективным оказался мизорин, где всхожесть превышала контроль на 14%. На шестой день наблюдения всхожесть семян редьки была максимальна при использовании флавобактерина — на 18% относительно контрольных данных.

На рисунке 2 показана динамика прорастания семян редьки масличной, подвергнутых ускоренному старению, после инокуляции семян ассоциативными ризобактериями. Результаты исследования иллюстрируют, что оба биопрепарата имеют более высокий показатель уровня стрессоустойчивости. Наиболее положительное влияние на процессы всхожести оказал флавобактерин, который увеличивал степень эффективности в течение времени.

При этом в опытном варианте с мизорином отмечается скачкообразное падение жизнеспособности семян. Это указывает на низкие протекторные свойства данного штамма бактерий в условиях повышенной температуры и высокой влажности воздуха.

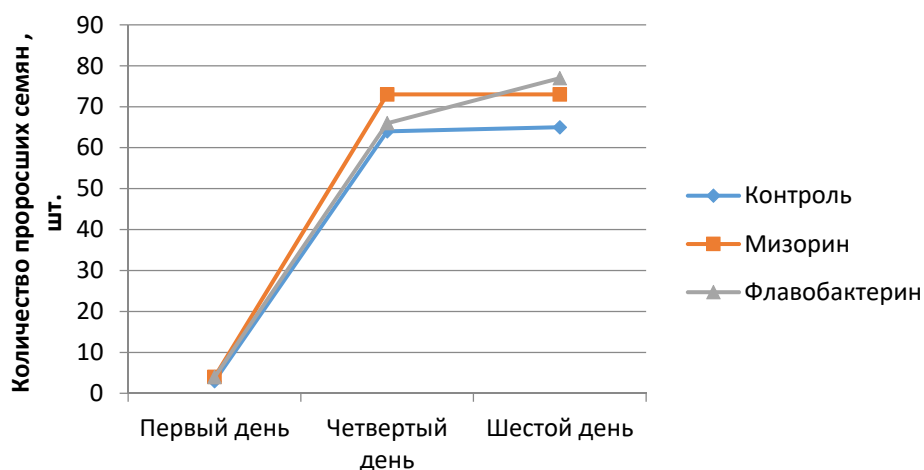


Рис. 2. Динамика прорастания семян редьки масличной, подвергнутых ускоренному старению, после инокуляции семян ассоциативными ризобактериями

## Выводы

1. Ассоциативные ризобактериальные препараты способны повышать всхожесть семян редьки масличной. При этом этот эффект не зависит от времени действия ускоренного старения (до инокуляции или после проведения семенной инокуляции).

2. Наиболее эффективным бактериальным препаратом в отношении повышения всхожести семян редьки при от негативного действия ускоренного старения, является флавобактерин (*Flavobacterium sp.* штамм 30).

## Литература

1. Веселовский В. А., Веселова Т. В., Чернавский Д. С. Бимодальное изменение всхожести семян при тепловом воздействии // Радиационная биология. Радиоэкология. 2003. Т. 43, № 3. С. 355–357.
2. Веселовский В. А., Веселова Т. В. Перекисное окисление липидов, гидролиз углеводов и реакция Амадори-Майларда на ранних этапах старения сухих семян // Физиология растений. 2012. Т. 59, № 6. С. 763–770.
3. 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. Н. Новгород, 2011. С. 151–152.
4. 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.
5. Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Основы обработки экспериментальных данных с использованием табличного процессора Excel: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 54 с.
6. Лебедев В. Н., Воробейков Г. А. Продуктивность растений семейства Brassicaceae при ино-

- куляции семян бактериальными препаратами // Труды Карельского научного центра Российской академии наук. Петрозаводск, 2017. № 12. С. 80–86.
7. Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Статистический анализ в биологии с использованием Excel: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 51 с.
  8. Ураев Г. А., Лебедев В. Н. Способы оценивания рисков аграрных предприятий // Управление рисками в экономике: проблемы и решения: труды III научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2017 г. СПб., 2017. С. 266–273.
  9. McDonald M. B. Seed deterioration: physiology, repair and assessment // Seed Science and Technology. 1999. Vol. 27, no. 1. P. 177–237.

---

<p><b>Метод инокуляции семян ризобактериями для повышения ростовых процессов растений</b></p>	<p><b>Тихонова Екатерина Сергеевна</b>          Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет          Санкт-Петербург, Россия          Электронная почта: <a href="mailto:katya_tikhonova_96@rambler.ru">katya_tikhonova_96@rambler.ru</a></p>
<p><b>Inoculation of seeds with rhizobacteria to enhance plant growth</b></p>	<p><b>Ekaterina S. Tikhonova</b>          Saint Petersburg State University of Commerce and Economics          Saint Petersburg, Russia          Научный руководитель — Г. В. Ромащенко, канд. техн. наук, доц.</p>
<p>УДК 581.1:631.8</p>	

---

*Аннотация.* В статье рассматривается эффективность использования бактериальных препаратов на основе PGPR. В качестве способа инокуляции использовалась предпосевная обработка семенного материала, что создавало возможность влиять на растения уже на первых этапах их органогенеза. Объектом исследования являлась культура представителя семейства капустных растений. В результате исследования показано стимулирующее влияние отобранных бактериальных препаратов на ростовые процессы растений. Наиболее эффективными по совокупности изученных показателей оказались бактериальные препараты экстрасол (*Pseudomonas fluorescens*, штамм ПГ-5) и флавобактерин (*Flavobacterium sp.* штамм 30).

**Ключевые слова:** горчица сарептская, бактериальные препараты, инокуляция, ассоциативные ризобактерии, сухая масса, ростовые процессы, продуктивность.

*Abstract.* The article discusses the effectiveness of plant growth-promoting (PGP) bacterial preparations. As a method of inoculation, pre-sowing treatment of seeds was used. This made it possible to influence plants already at the first stages of their organogenesis. The study focused on species

from the cabbage plant family. The study was based on two bacterial preparations: Ekstrasolar (*Pseudomonas fluorescens*, strain PG-5) and Flavobakterin (*Flavobacterium sp.*, strain 30). The study showed a stimulating effect of selected bacterial preparations on plant growth.

*Keywords:* brown mustard, inoculation, associative rhizobacteria, dry mass, growth processes, productivity.

## **Введение**

На сегодняшний день не прекращается поиск альтернативных экологических агроприемов ведения сельского хозяйства для снижения химизации аграрных производств [3].

Одним из таких агроприемов является использование почвенной микрофлоры, включая искусственное внесение на семенной материал или поверхность растений ассоциативных азотфиксирующих ризобактерий. Их применение основано на получившей широкую популярность способности повышать рост и развитие многих небобовых сельскохозяйственных культур в целях экологизации земледелия [1; 8].

Обработка семенного материала, например горчицы сарептской, биопрепаратами, в основе которых лежат штаммы эндофитных ризосферных бактерий, является актуальным агротехническим приемом, который можно использовать в отношении ценным с точки зрения сельского хозяйства, небобовых растений [10]. Применение ризобактерий основано не только на их возможности стимулировать ростовые процессы [1], но также и в целях экологизации земледелия и снижения экономических рисков, которые связаны с этой тенденцией [9]. Установлено также [4], что данные микробы способны оказывать протекторную роль при стрессовых факторах, таких как водный дефицит в почве.

## **Материалы и методы**

Нами было проведено два полевых опыта (весенний и летний), которые были заложены на дерново-подзолистой почве, согласно общепринятой методике. Биопрепараты отбирались на основании результатов с инокуляцией других видов крестоцветных растений, которые эволюционно являются родственными горчицы сарептской [7].

Семена при посеве *Brassica juncea* Czern. были обработаны бактериальными биопрепаратами согласно схеме: 1) контроль (без инокуляции); 2) агрофил (*Agrobacterium radiobacter*, штамм 10); 3) мизорин (*Arthrobacter mysorens*, штамм 7); 4) флавобактерин (*Flavobacterium sp.* штамм 30); 5) мобилин (*Pseudomonas fluorescens*, штамм ПГ-5).

Все морфологические показатели изучались в фазу активного цветения. Первым ростовым показателем, входящим в структуру продуктивности надземной массы, который был изучен, является высота растений. Статистическая обработка результатов опытов была проведена дисперсионным методом анализа [5, 6].

## Результаты

Положительное влияние бактериальных препаратов было отмечено на всех фазах роста растений, и показатели по всем вариантам оказались выше контроля (табл. 1).

Таблица 1

### Эффективность влияния биопрепаратов на высоту горчицы сарептской

Фаза	Всходы		Розетка		Стеблевание		Бутонизация		Цветение	
	см	%	см	%	см	%	см	%	см	%
Весенний посев										
Контроль	0,81	100	1,7	100	27,4	100	55,5	100	68,9	100
Агрофил	0,82	102,1	1,72	101,4	28,1	102,6	58,2	104,9	71,2	104
Мизорин	0,82	102,1	1,78	104,9	28	105,1	57,1	102,9	69,5	101,7
Флавобактерин	0,84	104,1	1,85	108,8	28,2	102,9	59	106,4	71,9	105,2
Мобилин	0,85	105,4	1,84	108,2	28,3	103,4	60,4	108,9	72,5	106,1
Летний посев										
Контроль	0,65	100	1,47	100	21,8	100	37,4	100	43,9	100
Агрофил	0,75	116,5	1,55	105,4	26,2	119,8	51,2	136,6	61,8	140,7
Мизорин	0,93	143,3	1,78	121	24,2	110,8	54,5	145,7	60,3	137,3
Флавобактерин	1,07	166	1,81	123,1	28,8	131,8	53,4	142,5	61,3	139,5
Мобилин	0,95	146,9	1,84	125,1	29,6	135,7	56,3	150,3	62	141,2

В фазу всходов высота растений под действием бактериальных препаратов при весеннем посеве колеблется от 0,81 до 0,85, а при летнем — от 0,65 до 0,95 см. Наиболее эффективными оказались флавобактерин и мобилин в обоих посевах. В весеннем посеве рост горчицы сарептской увеличился на 4,1% и на 5,4% соответственно, а в летнем посеве — на 46,9% при обработке мобилином и на 66% при обработке флавобактерином по отношению к контролю.

В фазу розетки высота растений составляла уже от 1,7 до 1,84 см в весеннем посеве и от 1,47 до 1,84 см в летнем. Лидирующую позицию в весеннем посеве занимает флавобактерин (108,8%), а в летнем посеве — мобилин (125,1%) по отношению к контролю.

Высота горчицы сарептской (сорт Камышинская-5) в фазу стеблевания эффективно увеличилась при инокуляции семян мобилином как в весеннем посеве, так и летнем (103,4 и 135,7% соответственно по отношению к контролю).

В фазу бутонизации происходит более активный рост в высоту у растений, обработанных биопрепаратом, созданным на основе штамма *Flavobacterium* sp. штамм Л-30 как при весеннем посеве, так и при летнем и составляет 108,9 и 150,3% соответственно по отношению к контролю.

К периоду укосной зрелости в фазу цветения отмечается увеличение высоты растений при обработке мобилином в обоих посевах (106,1% в весеннем и 141,2% в летнем посевах по

отношению к контролю). Немного уступает ему эффективность от использования флавобактерина. При бактеризации семян этим препаратом прибавка в высоте горчицы сарептской в весеннем (105,2%) и летнем (139,5%) посевах была наиболее существенна.

Таким образом, можно сделать вывод, что на все фазы роста горчицы сарептской бактериальные препараты оказали благоприятное воздействие, но наиболее эффективными были флавобактерин и мобилин как в весеннем посеве, так и в летнем.

Важнейшими показателями, вскрывающими причины увеличения роста растения, являются число узлов и длина междоузлий, одновременно учитывалось количество узлов. Особенно важным является именно длина междоузлий у растений, исследуемых в обоих посевах (табл. 2).

Таблица 2

**Действие ризобактерий на число и длину междоузлий горчицы сарептской**

Вариант	Кол-во междоузлий		Длина междоузлий	
	шт.	%	см	%
Весенний посев				
Контроль	4,4	100	8,5	100
Агрофил	4,7	106	8,73	102,7
Мизорин	4,6	103,8	8,57	100,8
Флавобактерин	5	113,5	8,8	103,5
Мобилин	4,9	110,5	9,1	107,1
Летний посев				
Контроль	4,5	100	6,5	100
Агрофил	4,9	110,4	8,3	128,9
Мизорин	4,6	103	7,8	120,6
Флавобактерин	4,8	105,9	8,2	126,3
Мобилин	5,07	112,6	8,7	134

Анализ результатов, представленных в таблице 6, показывает, что большого варьирования числа междоузлий не происходило. В среднем во всех вариантах весеннего и летнего посева их число составляет 5,0 шт./раст. Однако несколько лучше показатели были на вариантах с применением флавобактерина и мобилина в весеннем посеве (113,5 и 110,5% по отношению к контролю соответственно), а также с применением агрофила (110,4%) и мобилина (112,6%) в летнем посеве по отношению к контролю.

Еще одним структурно-ростовым показателем является длина междоузлий. В весеннем посеве изменялась в пределах от 8,5 до 9,1 см, а в летнем — от 6,5 до 8,7 см. Здесь максимальная эффективность, в сравнении с контролем, отмечена нами при обработке семян флавобактериями (103,5%) и псевдомонадами (107,1%) по отношению к контролю в весеннем опыте. В летнем опыте — агробактериями (128,9%) и псевдомонадами (134%), относительно контроля.



На основе полученных данных видно, что линейный рост горчицы происходил благодаря удлинению междоузлий.

Как показали проведенные исследования, биопрепараты способны оказать влияние на накопление сухой массы в растениях (табл. 2). Однако результаты между весенним и летним посевом могут существенно отличаться, хотя закономерность сохраняется не зависимо от времени посева. Контрольные результаты (без инокуляции) всегда были меняльными: 29,7 ц/га (весенний посев) и 31,3 ц/га (летний посев). Мобилин был наиболее эффективен в обоих посевах: в весеннем посеве — 43,8 ц/га (116,9%) и в летнем посеве — 42,7 ц/га (136,2%).

Таблица 3

### Влияние бактериальных препаратов на продуктивность горчицы сарептской

Вариант	Посев	ц/га	%
Контроль	Весенний	29,7	100
Агрофил		31	104,5
Мизорин		30,3	102,2
Флавобактерин		33	112,2
Мобилин		43,8	116,9
НСР <sub>05</sub>		2,8	-
Контроль	Летний	31,3	100
Агрофил		32,7	104,3
Мизорин		38,3	122,3
Флавобактерин		39	124,5
Мобилин		42,7	136,2
НСР <sub>05</sub>		1,2	-

### Выводы

Таким образом, наиболее эффективными биопрепаратами по всей совокупности исследованных параметров, включая продуктивность сухой массы, вне зависимости от времени посева (весенний или летний), являются экстрасол (*Pseudomonas fluorescens*, штамм ПГ-5) и флавобактерин (*Flavobacterium sp.* штамм 30).

### 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. Н. Новгород, 2011. С. 151–152.

3. Лебедев В. Н. Нектароносы и энтомофаги как биотический фактор в защите BRASSICA OLERACEA в условиях Северо-Западного региона // Функциональная морфология, экология и жизненные циклы животных: Сб. науч. тр. каф. зоологии РГПУ им. А. И. Герцена. СПб.: ТЕССА, 2003. С. 65–77.
4. 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.
5. Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Основы обработки экспериментальных данных с использованием табличного процессора Excel: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 54 с.
6. Лебедев В. Н., Ураев Г. А. Статистический анализ в биологии с использованием Excel: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 51 с.
7. Монастырский В. А., Бабичев А. Н., Ольгаренко В. И., Сухарев Д. В. Возделывание горчицы сарептской в качестве сидерата // Плодородие. 2019. № 5 (110). С. 45–47.
8. Накаряков А. М., Завалин А. А. Влияние биопрепаратов и удобрений на урожайность и качество зерна озимой пшеницы на светло-серой лесной почве // Плодородие. 2021. № 4 (121). С. 26–30.
9. Ураев Г. А., Лебедев В. Н. Способы оценивания рисков аграрных предприятий // Управление рисками в экономике: проблемы и решения: труды III научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2017 г. СПб., 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.

---

**Развитие пыльника и пыльцевого зерна у видов *Salix L.* и *Toisusu Trautv. et Mey.* (*Salicaceae*)**

**Трофимова Анна Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [dendrolann@yandex.ru](mailto:dendrolann@yandex.ru)

**Development of anther and pollen grain in *Salix L.* and *Toisusu Trautv species.* et *Mey.* (*Salicaceae*)**

**Anna S. Trofimova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. Ф. Яндовка, д-р биол. наук

УДК 581.3

---

*Аннотация.* Ивовые — ценные декоративные растения. Они способны размножаться как вегетативно, так и семенами. Изучение мужских генеративных структур важно для оценки успешности развития полноценных семян и семенной продуктивности растений. В статье приводятся результаты изучения развития пыльника и пыльцевого зерна, а также строение зрелого

пыльника у представителей семейства *Salicaceae*. Определена фертильность и жизнеспособность пыльцы. Изучены как растения аборигенной флоры Санкт-Петербурга, так и интродуцированные виды. На основе результатов изучения качества пыльцы выявлены наиболее адаптированные к условиям Санкт-Петербурга виды *Salicaceae*.

*Ключевые слова:* *Salicaceae*, пыльцевое зерно, фертильность и жизнеспособность пыльцы, адаптация растений.

*Abstract.* Willow trees are valuable ornamental plants. They are able to reproduce both vegetatively and by seeds. The study of male generative structures is important for assessing the success of the development of full-fledged seeds and seed productivity of plants. The article presents the results of studying the development of anther and pollen grains, as well as the structure of mature anther in representatives of the *Salicaceae* family. The fertility and viability of pollen was determined. Both plants of the native flora of St. Petersburg and introduced species have been studied. Based on the results of the pollen quality study, the most adapted species of *Salicaceae* to the conditions of St. Petersburg were identified.

*Keywords:* *Salicaceae*, pollen grains, fertility, viability, adaptation.

Представители семейства *Salicaceae* — ценные декоративные растения, их часто поселяют в новые климатические условия. В привычных условиях у ивовых растений вегетативное размножение является приоритетным, однако при интродукции семенное размножение более эффективно. При интродукции не всегда из цветков развиваются полноценные семена. Одной из причин является низкая степень морфологической сформированности пыльников и пыльцы. Поэтому изучение развития мужских генеративных структур является актуальным. Недостаточная изученность проблемы развития пыльника и жизнеспособности пыльцы у интродуцентов семейства *Salicaceae* послужила основанием для проведения нашего исследования.

Изучением пыльников и пыльцы у представителей *Salicaceae* занимались немногие исследователи. Мужские генеративные структуры в условиях интродукции мало изучены. Имеющиеся в литературе данные имеют фрагментарный характер. Яковлев [7] дал краткую характеристику пыльникам. Chamberlain [9] описал развитие микроспор. Морфологические и функциональные особенности репродуктивных структур видов и гибридов семейства *Salicaceae* изучал Барна [1]. Чжэн-хай Чжан [12] изучал морфологию цветка и развитие пыльцы на примере *Populus bolleana* Lauche. (разновидность *P. alba*). Нагарадж [10] занимался изучением морфологии цветков *Populus deltoides* и *P. tremuloides*. В «Эмбриологии ивы козьей» [4] приводится описание развития пыльников одного вида — *S. caprea*. Куприянова [2] приводит ха-

рактеристику пыльцевых зерен различных видов ив — *S. alba*, *S. caprea*, *S. cinerea*, *S. phylicifolia*, *S. polaris* Wahl, *S. reticulata*, *S. glauca*. Палинологический анализ с использованием данных электронной микроскопии был проведен Петрук [6]. Sohma [11] исследовал пыльцевые зерна 72 видов рода *Salix*. Палинологическое исследование рода *Salix* проводили и в Иране [8]. Фертильность и жизнеспособность пыльцы была изучена Мирненко [3]. Слабая изученность цито-эмбриологических аспектов мужских генеративных структур послужила основанием для проведенного нами исследования.

**Целью работы** было изучение динамики развития мужских генеративных структур у некоторых видов *Salix* и *Toisusu* семейства *Salicaceae* при интродукции в г. Санкт-Петербурге.

### **Объекты и методы**

Объектами исследования были представители родов семейства *Salicaceae* — *Salix* и *Toisusu*: *Salix kochiana* Trautv. — ива Коха, *Salix integra* Thunb. — ива цельнолистная, *Toisusu cardiophylla* Kimura. — ива сердцелистная, *Salix caprea* subsp. *hultenii* L. — ива козья подвид Хультена, *Salix acutifolia* Willd. — ива остролистная, *Salix schwerinii* E. Wolf. — ива Шверина, произрастающие в Ботаническом саду Петра Великого БИН им. В. Л. Комарова РАН.

Структуру пыльника изучали путем изготовления постоянных микропрепаратов по общепринятой цитоэмбриологической методике [5]. Материал фиксировали в смеси FAA, окрашивали сафранином и алциановым синим с последующим заключением в канадский бальзам. Фотографии эмбриологических препаратов сделаны с использованием микроскопа Leica DM1000. Скульптуру поверхности пыльцевого зерна изучали на сканирующем электронном микроскопе в Центре коллективного пользования РГПУ им. А. И. Герцена. Фертильность пыльцы определяли ее окрашиванием в ацетокармине. Фертильные зерна идентифицировали по яркому окрашиванию, стерильные не были окрашены полностью. Градации пыльцы по размеру определяли «на глаз». Фертильная пыльца обычно имеет средние размеры, крупные или мелкие пыльцевые зерна не прорастают в дальнейшем. Измененная форма пыльцы также указывает на ее отклонения в развитии. Жизнеспособность определяли проращиванием пыльцы при 28°C (условия термостата) на искусственной питательной среде, состоящей из агар-агара, дистиллированной воды, сахарозы и борной кислоты. Жизнеспособной считалась та пыльца, у которой длина пыльцевой трубки не меньше трех диаметров пыльцевого зерна.

### **Результаты**

Развитие тычинки у всех исследуемых видов происходит сходным образом. В первой половине августа начинается развитие генеративных почек. Развитие мужских генеративных структур начинается с развития апекса. В начале формирования после митотических делений

его клеток выделяется эпидермальный слой. Далее быстро, за 2–3 недели, в конце августа, у всех исследуемых видов формируется пыльник. В нем выделяются 2 теки, соединенные массивным связником. В каждой теке — по 2 микроспорангия (рис. 1). К концу августа — началу сентября в стенке микроспорангия четко видны 3 слоя: эпидермальный слой, под ним — эндотеций и тапетум. При этом прослеживаются тонкой полосой клетки среднего слоя. По-видимому, средний слой в стенке микроспорангия у ив формируется последним (как показали исследования — в сентябре). Первоначально средний слой однорядный, виден в виде узкой полосы, а к осени в нем уже отчетливо видны 2 ряда клеток (рис. 2). В начале развития, с сентября до января, клетки всех 4 слоев стенки микроспорангия приблизительно одинаковые по форме и размерам (рис. 2).

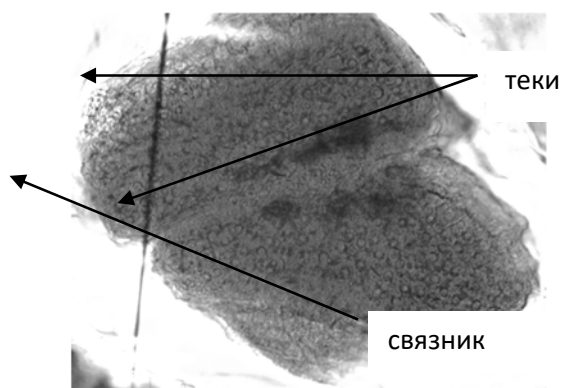


Рис. 1. Строение пыльника на примере *S. kochiana* от 22.09.2020

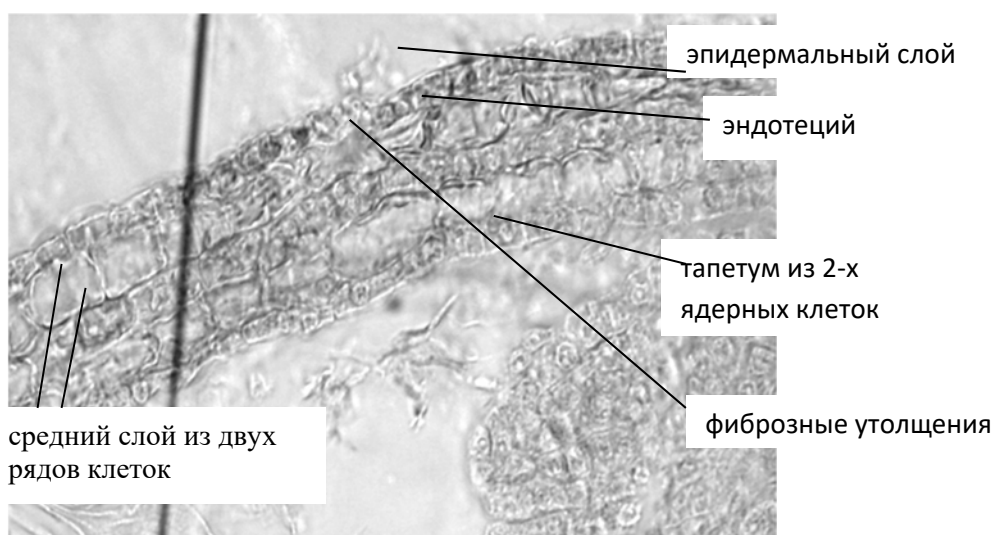


Рис. 2. Стенка микроспорангия у *Salix integra* от 22.09.2020

При небольшом повышении температуры, в первой декаде февраля, клетки дифференцируются и приобретают различия по форме и размерам. Эпидермальный слой является покровной тканью пыльника. Его клетки у всех видов имеют прямоугольную форму, но дистальная стенка может быть более выпуклая, за счет чего размер слоя кажется больше.

Эндотеций — слой, за счет которого происходит разрыв стенки микроспорангия и высыпание пыльцы. Форма клеток эндотеция различается: у *S. integra* шестиугольная, у *S. kochiana* — округлая, у *Toisusu* — равносторонняя. Фиброзные утолщения в эндотеции возникают рано, еще в августе, и сохраняются во время созревания пыльцы. Самые мощные фиброзные утолщения у клеток эндотеция *Salix integra*. У других видов эти утолщения меньше.

Тапетум — слой, расходующийся на питание развивающихся пыльцевых зерен. Тапетум у ивовых клеточный, однородный. Клетки тапетума квадратные, в начале развития быстро становятся 2-ядерные. Их размеры не различаются у разных видов.

Внутри микроспорангия развивается спорогенная ткань, представленная в начале развития микроспороцитами. С начала ее формирования (конец августа) до марта эта ткань не изменяется. Микроспорогенез происходит, как только температура воздуха становится близкой к нулю, примерно после 10 марта. К началу апреля элиминируют ряды клеток среднего слоя и уже не видны клетки тапетума (рис. 3). Двухядерную пыльцу у *Salix integra* и *Toisusu* наблюдали 14 апреля, а у *S. kochiana* — 22 апреля.

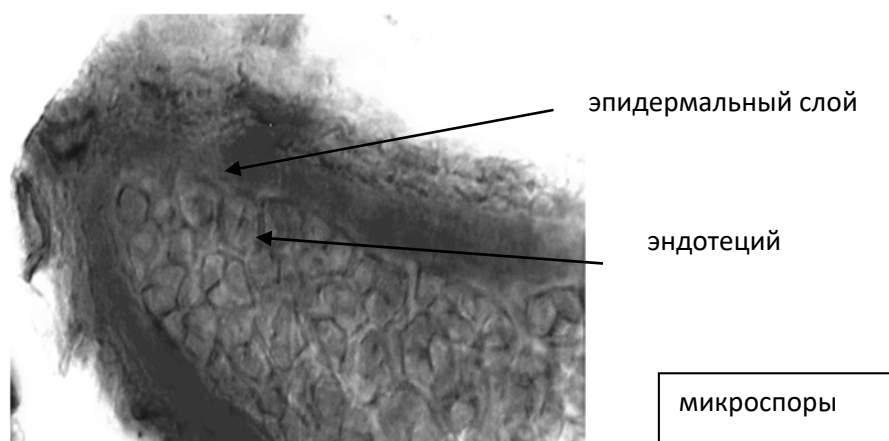


Рис. 3. Фрагмент пыльника *Salix integra* от 01.04.2021

Палинологический анализ с помощью электронной микроскопии показал, что исследуемые растения *Salicaceae* имеют схожее строение пыльцевых зерен. У всех видов зерна трехбороздные, полюса плоские. Длина полярной оси (п. о.) у п. з. *S. integra* колеблется от 18,6 до 29,2 мкм, размер экваториального диаметра (э. д.) — от 11,6 до 26,9 мкм. Преобладающая форма пыльцевого зерна широкоэллипсоидальная: п. о. / э. д. = 1,1–1,5 (рис. 4). Длина полярной оси у *S. kochiana* варьирует в пределах от 20,5 до 27,8 мкм, экваториальный диаметр — от 12,5 до 20,9 мкм. Преобладает узкоэллипсоидальная форма зерна. У *Toisusu cardiophylla* пыльцевые зерна самые крупные (рис. 5). Длина полярной оси колеблется в пределах от 27 до 40,9 мкм, размер экваториального диаметра — от 17,6 до 26,5 мкм. Большинство зерен эллипсоидальной формы. У всех видов экзина с выраженной сетчатой структурой (рис. 6). У *Salix*

*kochiana* и *Toisusu cardiophylla* поверхность п. зерна крупносетчатая, у *Salix integra* — средне-сетчатая.

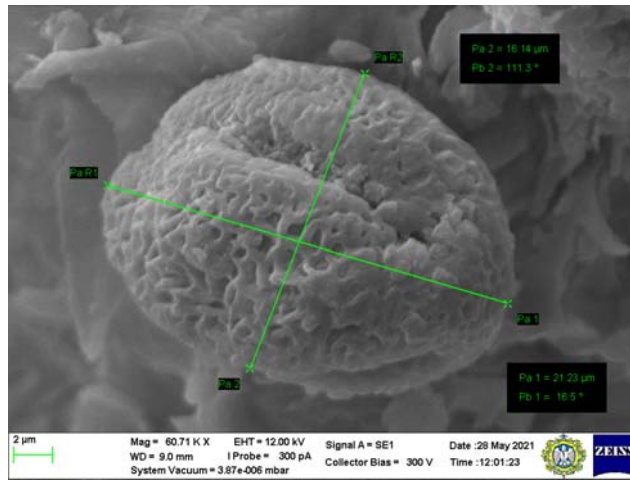


Рис. 4. Структура пыльцевого зерна *Salix integra*

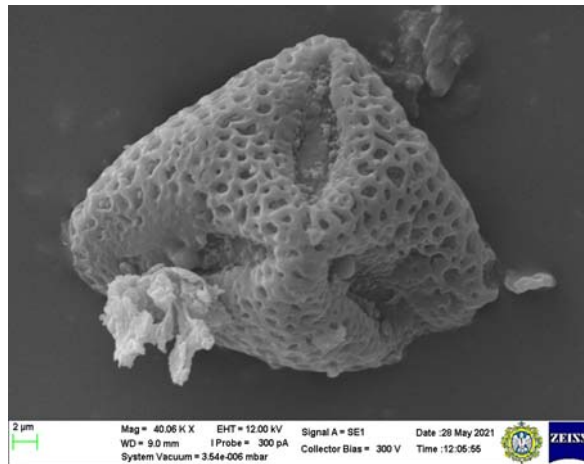


Рис. 5. Структура пыльцевого зерна *Toisusu cardiophylla*

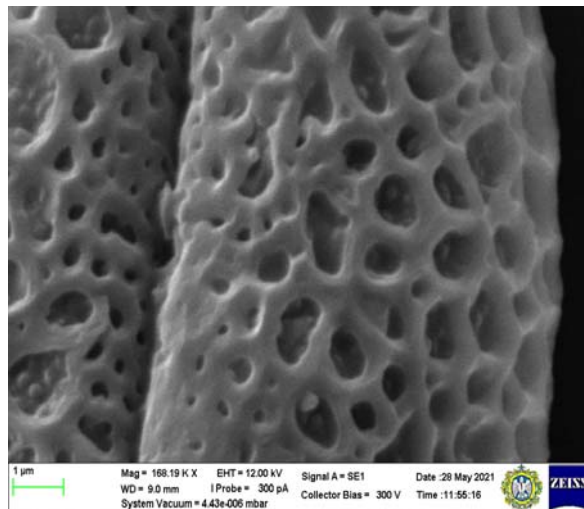


Рис. 6. Сетчатая структура экзины пыльцевого зерна *Salix kochiana*

Фертильность пыльцы говорит о ее морфологической сформированности и готовности к прорастанию. Нами было рассмотрено количество зерен каждого вида в размере  $\pm 600$ . Процент неокрашенных в каждом случае довольно мал, до 7%, т. е. пыльца у всех видов в основном морфологически сформированная. Для оценки динамичности этого показателя использовали коэффициент вариации. Большой коэффициент вариации показывает нестабильность генома в конкретных условиях среды. Как видно из таблицы 1, варьирование значений фертильности пыльцы у *Toisusu cardiophylla* незначительное, а у представителей рода *Salix* превышает 20%. Средние размеры пыльцевых зерен преобладают у *Salix caprea* — 99,1%. Мелкие зерна преобладали у *Salix kochiana* — 87,7%. Крупные зерна встречались довольно редко у всех видов. Чаще — у *Toisusu cardiophylla* — 5,22%. Также в ходе исследования были выявлены отклонения формы пыльцевого зерна — от округлой формы пыльцы до грушевидной. У ивы цельнолистной и ивы остролистной таких форм не обнаружено, у других видов — в небольшом количестве — до 8%. Различные форма и размеры пыльцевых зерен показаны на рисунке 7 на примере *S. integra*. Таким образом, фертильность пыльцы, определяемая окрашиванием в ацетокармине, у *Salix caprea* составила 99,08%, *Salix kochiana* — 96,6%, *Salix acutifolia* — 95,7%, *Salix integra* — 94,7%, *Salix schwerinii* — 94%, *Toisusu cardiophylla* — 93,01% (табл. 1).

Таблица 1

**Фертильность пыльцы родов *Salix* L. и *Toisusu* Trautv. et Mey**

Вид	всего, шт	Пыльцевые зерна, %					
		не окрашенные, % $\pm m$	Коэффициент вариации не окрашенных, %	крупные	средние	мелкие	с измененной формой
<i>Salix integra</i>	470	5,32 $\pm$ 1,1	20,68	0	83,6	16,4	0
<i>Salix caprea</i> subsp. <i>hultenii</i>	649	0,92 $\pm$ 0,37	21,9	0,15	99,1	0,77	0,31
<i>Toisusu cardiophylla</i>	515	6,99 $\pm$ 0,32	4,58	5,22	27,14	67,64	7,72
<i>Salix acutifolia</i>	415	4,34 $\pm$ 0,25	13,12	0	93,25	6,75	0
<i>Salix schwerinii</i>	466	6,0 $\pm$ 0,29	8,29	0	95,92	4,08	0,86
<i>Salix kochiana</i>	666	3,45 $\pm$ 1,21	35,07	2,8	9,49	87,71	3,42



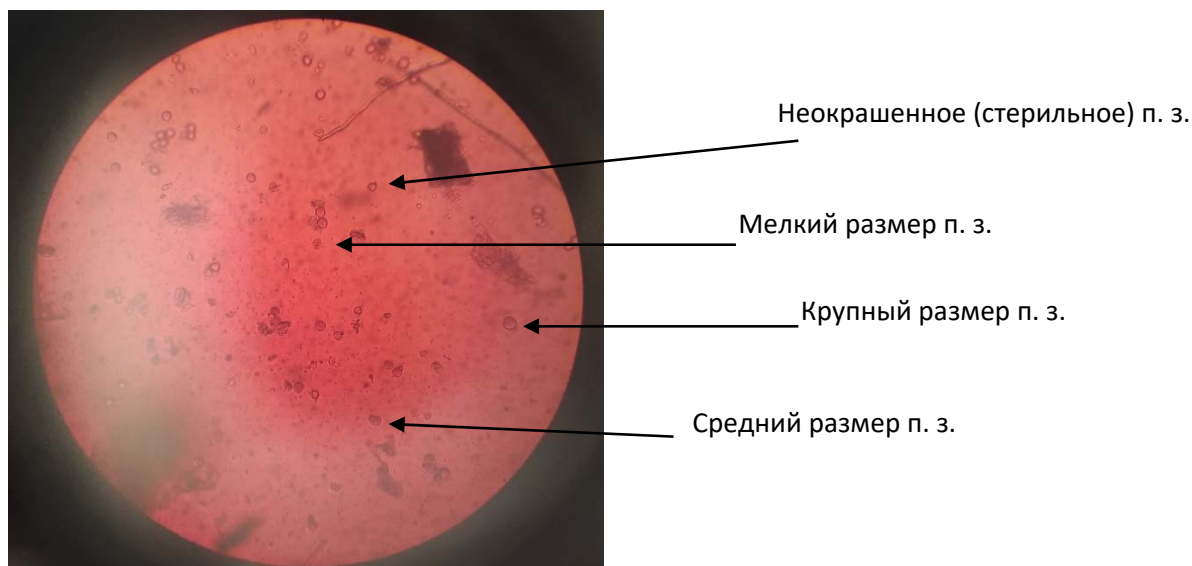


Рис. 7. Фертильность пыльцы *Salix integra* (x10)

При изучении жизнеспособности просматривали под микроскопом 470–600 пыльцевых зерен у каждого вида. Как видно из таблицы 2, процент не проросших пыльцевых зерен довольно большой — свыше 75%, что свидетельствует о низком качестве пыльцы. Коэффициент вариации максимален у *Salix caprea* subsp. *hultenii* — 27,7%, минимален у *Salix integra* — 4%. Из проросших зерен больший процент средних пыльцевых трубок отмечен у *Salix caprea* — 83,5%), меньший — у *Salix schwerinii* (5,7%). Максимальный процент коротких пыльцевых трубок наблюдается у *Salix schwerinii* (92,1%), длинных — у *Toisusu cardiophylla* (8,1%). Пыльца с короткими пыльцевыми трубками имеет потенциал к росту, но с большой вероятностью она не будет способна к оплодотворению. А пыльца со средними и длинными трубками прорастает в столбике пестика довольно хорошо. Измененная форма трубки была отмечена лишь у одного вида — *Salix integra* (8,2%). Таким образом, наиболее высокая жизнеспособность пыльцы характерна для местного вида *Salix caprea* — 24,2%, наиболее низкая — для интродуцента *Salix kochiana* (5,7%) (табл. 2). Низкая жизнеспособность пыльцы, по-видимому, обусловлена климатическими условиями Санкт-Петербурга, не подходящими для ряда видов.

Жизнеспособность пыльцы родов *Salix* и *Toisusu*

Вид	Пыльцевые зерна			Пыльцевые трубки, %			
	всего, шт	проросшие, % + m	Коэффициент вариации проросших, %	длинные	средние	короткие	с измененной формой
<i>Salix integra</i>	493	9,9 + 0,4	4	0	69,4	30,6	8,2
<i>Salix caprea subsp.hultenii</i>	592	24,2 + 6,7	27,7	14	83,5	2,5	0
<i>Toisusu cardiophylla</i>	528	14,0 + 0,9	6,4	8,1	66,2	25,7	0
<i>Salix acutifolia</i>	489	6,1 + 0,6	9,8	0	36,7	63,3	0
<i>Salix schwerinii</i>	540	12,4 + 1,8	14,5	2,2	5,7	92,1	0
<i>Salix kochiana</i>	473	5,7 + 0,4	7	0	48,1	51,9	0

**Выводы**

1. Развитие пыльника у исследуемых растений происходит сходным образом. Формируется пыльник с 4 микроспорангиями. Стенка микроспорангия состоит из 4 слоев (эпидермис, эндотений, средний слой из 2 рядов клеток, тапетум), которые различаются у разных видов. Средний слой и тапетум исчезают ко времени формирования зрелой пыльцы (в начале апреля).

2. В условиях Санкт-Петербурга сроки формирования пыльцы различаются. У *S. integra* и *Toisusu* двухъядерная пыльца образуется к 14 апреля, *S. kochiana* — 22 апреля.

3. Зрелая пыльца ивы трехбороздная. Форма полюсов плоская, округлая. Средняя длина полярной оси  $28,5 \pm 2,4$  мкм, экваториального диаметра —  $17,4 \pm 1,4$  мкм. Скульптура поверхности пыльцевого зерна с выраженной сетчатой структурой, имеющей различия у разных видов.

4. Фертильность пыльцы в условиях С.-Петербурга максимальная у *Salix caprea subsp.hultenii* — 99,08%, минимальная у *Toisusu cardiophylla* — 93,01%.

5. Жизнеспособность пыльцы наиболее высокая у *Salix caprea subsp.hultenii* — 24,2%, а наиболее низкая у *Salix kochiana* — 5,7%.

6. Наиболее адаптированным к условиям Санкт-Петербурга, исходя из полученных данных по пыльце, является местный вид — *Salix caprea subsp.hultenii*, из интродуцированных видов — *Toisusu cardiophylla* и *Salix schwerinii*.

**Литература**

1. Барна Н. Н. Репродуктивная биология видов и гибридов семейства Ивовые (Salicaceae Mirb.): дис. ... д-ра биол. наук. Тернополь, 2001.

2. Куприянова Л. А., Алешина Л. А. Пыльца двудольных растений флоры Европейской части СССР. Ленинград: Наука, 1978. 169 с.
3. Мирненко Н. С. Фертильность и жизнеспособность пыльцы *Salix alba* L. в условиях г. Донецка. Проблемы экологии и охраны природы техногенного региона. 2020. № 1–2. С. 6–12.
4. Николаева Е. С. К эмбриологии ивы козьей. Луганский государственный педагогический институт им. Т. Г. Шевченко. Ученые записки. Серия естественно-географических и физико-математических наук. 1958. Т. 9. С. 71–90.
5. Паушева З. П. Практикум по цитологии растений. М.: Агропромиздат, 1980. 304 с.
6. 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.
7. Яковлев М. С. Сравнительная эмбриология цветковых растений. Phytolaccaceae — Thymelaeaceae. Л.: Наука, 1983. 364 с.
8. Babayi F., Pakravan F., Maassoumi A. A., Tavasoli A. Palynological study of *Salix* L. (Salicaceae) in Iran // Iran J. Bot. 2012. No. 18 (1). P. 118–126.
9. Chamberlain C. J. Contribution to the life history of *Salix* // Bot. Gaz. 1897. Vol. 23, no. 3. P. 147–178.
10. Nagaraj M. Floral morphology of *Populus deltoides* and *P. tremuloides* // Hull Botanical Laboratory. 1952. Vol. 114, no. 2. DOI: <https://doi.org/10.1086/335763>
11. Sohma K. Pollen Diversity in *Salix* (Salicaceae). Science Reports oh the Tohoku University. Series Biology. 1993. No. 4 (40). P. 77–178.
12. Zhang Zheng-hai., Kang X., Shang-de Wang., Li Dai-li., Chen Hong-wei. Pollen development and multi-nucleate microspores of *Populus bolleana* Lauche. Forestry studies in China, 2008. P. 107–111. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11632-008-0027-5>

---

**Влияние предпосевной обработки семян бактериальными препаратами на морфо-физиологические показатели полбы в условиях засухи и нормального увлажнения**

**Influence of presowing treatment of seeds with bacterial preparations on the morphological and physiological parameters of emmer under conditions of drought and normal moisture**

УДК 581.1:631.8

**Чумакова Александра Николаевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [aleks.andra.13@list.ru](mailto:aleks.andra.13@list.ru)

**Alexandra N. Chumakova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — С. В. Кондрат, канд.  
биол. наук, доц., канд. с.-х. наук

---

*Аннотация.* Во многих регионах России стала преобладать засуха в период вегетации важных сельскохозяйственных культур. Недостаток воды отрицательно влияет на формирова-

ние вегетативных и генеративных органов растений. Данная публикация посвящена экологическому приему повышения засухоустойчивости растений при помощи препаратов на основе ризосферных ассоциативных микроорганизмов. В статье изложены экспериментальные данные по применению современных штаммов ассоциативных diaзотрофов под полбу и их влияния на устойчивость растений к засухе.

*Ключевые слова:* засуха, инокуляция, ризобактерии, бактериальные препараты, продуктивность.

*Abstract.* In many regions of Russia, drought began to prevail during the growing season of important agricultural crops. The lack of water negatively affects the formation of vegetative and generative organs of plants. This report is devoted to the ecological method of increasing the drought resistance of plants using preparations based on rhizospheric associative microorganisms. The report presents experimental data on the use of modern strains of associative diazotrophs under spelled and their influence on plant resistance to drought.

*Keywords:* drought, inoculation, rhizobacteria, bacterial preparations, productivity.

## **Введение**

Засуха является основным стрессовым фактором окружающей среды, влияющим на развитие растений, ограничивающий производство и урожайность сельскохозяйственных культур. Растения демонстрируют различные морфологические, физиологические, биохимические и молекулярные реакции на этот стресс. Недостаток воды сильно влияет на вегетативные и репродуктивные стадии развития растений. Поэтому необходимы стратегии по сокращению потерь урожая при действии этого фактора [8: 69–75]. Одной из стратегией преодоления повреждений растений в условиях засухи стало использование биопрепаратов (например, на основе штаммов ассоциативных ризосферных бактерий или микоризы), эволюционировавших совместно с корнями растений на протяжении многих лет и обладающих адаптивными чертами, улучшающими приспособленность растений к биотическим и абиотическим стрессам [5: 13–18]. Применение механизмов усиления засухоустойчивости растений значимо особенно для злаковых культур [2: 189–191]. Одним из ценных злаков является полба. Зерна её богаты витаминами B6, B9, минералами (Mn, Cu, и Zn), содержат пониженное количество глиадина, производного глютенa, что важно для людей с целиакией, богаты белком, аминокислотами и другими биологически активными веществами.

Поэтому целью нашей работы было изучение влияния инокуляции семян полбы бактериальными препаратами и микоризой на морфофизиологические показатели, продуктивность и параметры водного режима растений в условиях засухи и нормального увлажнения.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие **задачи**:

1. Исследовать влияние инокуляции ризобактериями и микоризой семян на морфофизиологические показатели растений полбы в зависимости от условий выращивания.

2. Изучить изменение параметров водного режима инокулированных растений при недостатке влаги в почве.

3. Установить роль бактериальных препаратов и микоризы в формировании продуктивности и урожая зерна полбы в зависимости от условий выращивания.

*Объект исследования:* Культура полбы разновидности к-7349 (пшеница *Triticum dicocum* (Schrank) Schuebl.)

*Предмет исследования:* изменение морфофизиологических показателей, продуктивности полбы под действием бактериальных препаратов в условиях засухи и нормального увлажнения.

### **Методы исследований**

Вегетационный опыт был заложен на базе агробиостанции РГПУ им. А. И. Герцена в поселке Вырица согласно общепринятой методики. На данной территории преобладают подзолистые почвы, бедные перегноем с повышенной кислотностью [7]. Также присутствуют дерново-подзолистые почвы, слабо и среднеподзолистые почвы, поэтому в пластмассовые вегетационные сосуды вместимостью по 5 кг вносили минеральное удобрение (азофоска) из расчета  $N_{0,1}P_{0,1}K_{0,1}$  грамм действующего вещества удобрений на 1 кг почвы. Обработка семян бактериальными препаратами производилась перед посадкой. В опыте применялись следующие препараты: азоризин (*Azospirillum brasilense*, *um.* 137), ризоагрин (*Agrobacterium radiobacter*, *um.* 204), флавобактерин (*Flavobacterium sp.*, *um.* 30), микориза (*Glomus intradices* 8 шт.). Предпосевная обработка проводилась согласно рекомендациям для бактериальных препаратов [4].

Во время всего периода вегетации поддерживалось нормальное увлажнение (НУ). Влагосодержание в почве сохранялось на 60% от полной влагоёмкости (ППВ). После начала критического периода, когда наступила фаза цветения, часть сосудов подверглась снижению влажности (до 30% от полной влагоёмкости). Данное состояние сохранялось на протяжении 10 дней. Далее сосуды с почвенной засухи вернули к сосудам с нормальным увлажнением, с дальнейшим поддержанием влажности почвы в сосудах. На протяжении всего вегетационного периода проводились исследования: измерения площади листьев, подсчета количества листьев, измерения высоты растений, определение интенсивности транспирации, водоудерживающей способности листьев и др.

## Результаты и их обсуждение

Инокуляция растений во время предпосевной обработки благоприятно воздействует на морфофизиологические показатели [3: 151–152] полбы (высоту, сухую массу, площадь), увеличивая имеющиеся параметры, косвенно указывают на создание лучших условий для растения в поглощении питательных веществ (табл. 1).

Анализ данных показал, что наилучший результат в высоте растений отмечен после совместного внесения препаратов микориза+ризоагрин. Увеличение высоты растений составило 32% относительно контроля. Этот же препарат был эффективен при формировании сухой массы листа (прирост к контролю этого показателя составил 32%).

Инокуляция семян бактериальными препаратами стимулирует рост растений и формирует большую листовую поверхность, что позволяет лучше накопить сухое вещество.

В следующих исследованиях проводилось сравнение изменений параметров водного режима инокулированных растений при нормальном увлажнении и почвенной засухе (рис. 1).

Транспирация — показатель обеспеченности растений влагой и интенсивности ее расходования. Это происходит из-за того, что содержание воды в растениях изменчиво и непрерывно.

Таблица 1

### Влияние ризобактерий и микоризы на высоту и площадь листа у растений полбы (фаза колошение)

Вариант	Высота, см	% к контролю	Сухая масса листа, г	% к контролю	Площадь листа, см <sup>2</sup>	% к контролю
контроль	48,6	100	0,46	100	5,6	100
азоризин	56,0	115	0,56	122	7,3	130
ризоагрин	54,2	112	0,51	111	6,9	123
флавобактерин	48,5	99,8	0,57	124	6,5	116
микориза	49,8	102	0,47	102	6,5	116
микориза+ ризоагрин	63,9	132	0,61	132	6,5	116
микориза+ флавобактерин	59,4	122	0,56	122	6,6	119

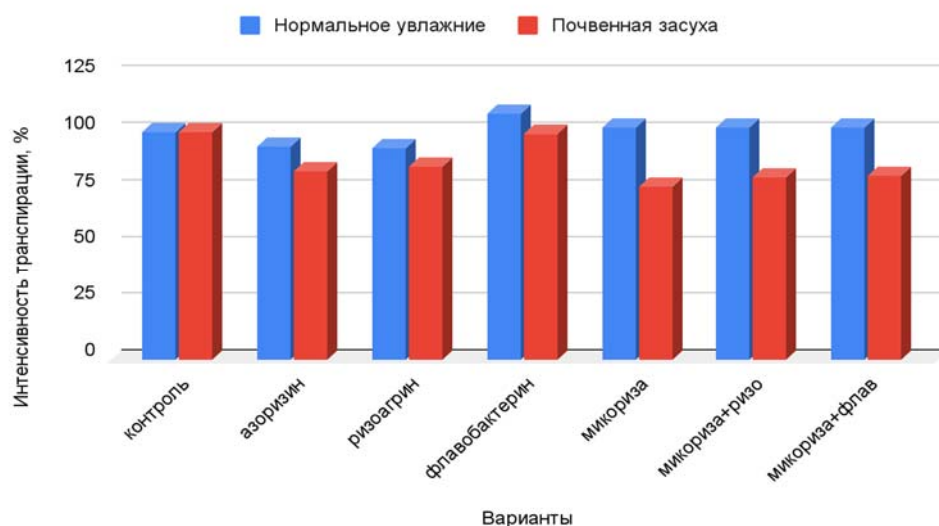


Рис. 1. Изменение интенсивности транспирации в зависимости от штамма ризобактерий при различных условиях увлажнения

Во время почвенной засухи растения своей фитомассой задерживают некоторое количество осадков и впоследствии расходуют полученную влагу на транспирацию, таким образом приспособиваясь к условиям окружающей среды (адаптационный фактор).

Анализ данных диаграммы показал, что интенсивность транспирации инокулированных растений была ниже или равна контрольному варианту в условиях нормального увлажнения. Исключение составил вариант при обработке флавобактерином. Прирост интенсивности транспирации в этом случае составил 8%, относительно контроля. В условиях засухи интенсивность транспирации инокулированных растений была ниже контрольной. Наименьшие её значения были отмечены в вариантах с микоризой, а также при совместном использовании микоризы и бактериальных препаратов. Интенсивность транспирации в этих вариантах снижалась на 20–34%.

Водный дефицит — это нехватка воды в растениях (растительных клетках), когда происходит активная потеря воды, например из-за почвенной засухи или из-за увеличения интенсивности испарения воды (транспирация). Это происходит, потому что корни не успевают покрывать расход воды на транспирацию, что приводит к снижению продуктивности. Изменение данного показателя у инокулированных растений полбы представлено в таблице 2.

При анализе данных таблицы можно увидеть, что больше воды при нормальном увлажнении содержали растения вариантов: контроль (82%), микориза+ризоагрин (80%), а в условиях засухи это были: микориза+ризоагрин (65%), микориза+флавобактерин (60%).

Водный дефицит в условиях нормального увлажнения составил 7–12%, а в условиях засухи 23–36%. Самый высокий процент получился у вариантов: контроль (12%), микориза (11%) при нормальном увлажнении, контроль (36%), ризоагрин (34%) при засухе. В данном

случае применение бактериальных препаратов снижает показатели водного дефицита относительно контрольного варианта, способствуя снижению недостатка воды.

Высокий результат в водопоглощающей способности листьев (табл. 2) показали растения, инокулированные микоризой (160%), азорином (150%) при нормальном увлажнении; микоризой+флавобактерином (222%), азорином (179%) при засухе.

После ликвидации опыта были проведены исследования продуктивности растений и урожая зерна при нормальном увлажнении и засухе. Результаты проведённых исследований представлены в таблицах 3 и 4.

Наибольшее изменение массы растений относительно контроля показала совместная инокуляция препаратами микориза+флавобактерин при засухе и при нормальном увлажнении. Прирост показателя составил 65% и 58 % соответственно (табл. 3).

Таблица 2

**Изменение показателей водного режима в зависимости от штамма ризобактерий при различных условиях увлажнения**

Вариант	Содержание воды, %			Водный дефицит, %		Содержание воды после регидратации (водопоглощающая способность листьев), %	
	НУ	З	З/НУ	НУ	З	НУ	З
контроль	82	50	0,61	12	36	119	129
азоризин	79	47	0,60	10	31	150	179
ризоагрин	75	55	0,73	8	34	122	130
флавобактерин	73	59	0,80	9	30	125	156
микориза	73	59	0,81	11	23	160	140
микориза+ризоагрин	80	65	0,81	7	28	128	140
микориза+флавобактерин	72	60	0,83	10	25	136	222

При измерении массы колосьев в условиях нормального увлажнения большие значения отмечены в вариантах микориза+ризоагрин и микориза+флавобактерин. Прирост показателя составил 39% в двух вариантах относительно контроля.

В вариантах с инокуляцией масса колосьев в условиях засухи также увеличилась. Наибольшие значения массы отмечены при совместном использовании микоризы и ризоагрина и микоризы и флавобактерина. Прирост к контролю оказался 35%.

Урожайность пшеницы — важный показатель при её выращивании [6: 13–19]. Она характеризуется количеством зерен с одного колоса, массы зерна и массы 1000 зерен (табл. 4).



Масса зерна достаточно сильно изменилась при совместной обработке препаратами микориза и ризоагрин, микориза+флавобактерин при нормальном увлажнении. Прирост к контролю составил 50%. В условиях засухи прирост массы зерна в этих же вариантах — 66%.

Таблица 3

**Продуктивность растений в фазу полной спелости в разных условиях увлажнения (на 10 растений)**

Вариант	Масса растений, г/сосуд			Масса колосьев, г/сосуд		
	Нормальное увлажнение	Засуха	З/НУ	Нормальное увлажнение	Засуха	З/НУ
контроль	4,5	4	0,9	2,3	1,7	0,7
азоризин	6,3	5,2	0,8	2,7	2	0,7
ризоагрин	5,7	5,2	0,9	3	2,1	0,7
флавобактерин	6,7	5,7	0,9	3,1	2,2	0,7
микориза	5,8	5,3	0,9	2,8	2,2	0,8
микориза+ ризоагрин	6,5	5,5	0,8	3,2	2,3	0,7
микориза+ флавобактерин	7,1	6,6	0,9	3,2	2,3	0,7

Таблица 4

**Урожай семян при разных условиях увлажнения (на 10 растений)**

Вариант	Масса зерна, г			Масса 1000 зерен, г		
	НУ	З	З/НУ	НУ	З	З/НУ
контроль	1,6	1,2	0,8	30,2	23,6	0,8
азоризин	1,9	1,4	0,7	31,0	22,9	0,7
ризоагрин	2,1	1,9	0,9	31,4	19,3	0,6
флавобактерин	2,2	1,5	0,7	34,1	18,4	0,5
микориза	2,3	1,5	0,6	31,6	27,1	0,9
микориза+ ризоагрин	2,4	2,0	0,8	32,7	29,3	0,9
микориза+ флавобактерин	2,4	1,8	0,8	31,7	24,5	0,8

При определении массы 1000 зёрен высокий результат был достигнут предпосевной обработкой флавобактерином (увеличение на 12% относительно контроля) при нормальном увлажнении. В условии засухи масса 1000 зерен была выше в вариантах при совместной инокуляции микоризой и бактериальными препаратами. Прирост к контролю этого показателя составил 24%.

## Выводы

1. Инокуляция ризобактериями и микоризой положительно влияет на морфофизиологические показатели полбы вне зависимости от условий выращивания. Обработанные растения оказались склонны к лучшему развитию ростовых и листовых параметров. Прирост этих показателей составил 12–32%.

2. Инокулированные растения более устойчивы к почвенной засухе, чем без неё (контрольные варианты). У данных растений выше водопоглощающая способность. Прирост этого показателя составил 19–40%. Интенсивность транспирации опытных вариантов снижается в пределах 20–34%.

3. Предпосевная инокуляция семян растений полбы способствовала приросту сухой массы растений, урожая зерна и массы 1000 зерен в пределах 17–24%.

Наилучшее влияние на формирование морфофизиологических признаков в условиях нормального увлажнения и почвенной засухи оказало совместное применение микоризы с бактериальными препаратами.

## Литература

1. 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. Н. Новгород, 2011. С. 151–152.
2. Воробейков Г. А., Кондрат С. В., Муратова Р. Р. Повышение засухоустойчивости растений в критический период онтогенеза с применением агрохимических и биологических приемов // Материалы Международной научной конференции «Биосфера и человек». Майкоп, 2019. С. 189–191.
3. 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 РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 141. С. 114–123.
4. Воробейков Г. А., Царенко В. П., Лунина Н. Ф. Полевые и вегетационные исследования по агрохимии и фитофизиологии. СПб.: Проспект Науки, 2014. 144 с.
5. 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.
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 ГПК. 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-Петерб. гос. аграр. ун-та. 2021. № 2 (63). С. 69–75.

## Молекулярная и клеточная физиология

**Гистологическая характеристика органов-мишеней крыс в позднем онтогенезе под воздействием клеточной терапии**

**Ларкина Дарья Андреевна**

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Томск, Россия

Электронная почта: [stepanenko.darya555@gmail.com](mailto:stepanenko.darya555@gmail.com)

**Histological characteristics of target organs in old rats in response to cell therapy**

**Daria A. Larkina**

National Research Tomsk State University

Tomsk, Russia

УДК 591.8

*Аннотация.* Исследованы 18-месячные самки крыс “Wistar” ( $n = 12$ ): группа 1 — животные без воздействия, группа 2 — с трёхкратной инъекцией мезенхимальных стволовых клеток в количестве  $1 \times 10^6$ . После выведения животных из эксперимента у них извлекали надпочечник, яичник, печень, соматическую и сердечную мускулатуру. По серии микрофото- снимков для надпочечника вычислили относительные площади мозгового вещества, коры, клубочковой, пучковой, сетчатой зон коры, а также площадь адренкортикоцитов, их ядер, цитоплазмы. Для яичника определяли абсолютное количество фолликулов и долю фолликулов каждой стадии зрелости. Для печени измеряли площадь гепатоцитов, их ядер и цитоплазмы. Кроме того, определили объем их ядер и ядерно-цитоплазматическое отношение. Для соматической мускулатуры подсчитывали центральный ядерный индекс и площадь волокон. Сердце оценивали по степени фуксинорагической реакции с помощью балльной системы. Также исследовали ряд биохимических показателей, а именно уровень щелочной фосфатазы, аминотрансфераз, общего белка, липопротеинов высокой и низкой плотности, глюкозы, триглицеридов, холестерина и уровня кортикостерона. У крыс поздних этапов онтогенеза при использовании клеточной терапии по сравнению с таковыми, не получавшими воздействия, наблюдается меньшая относительная площадь пучковой зоны, меньшая площадь ядер её клеток, бóльшая относительная площадь сетчатой зоны, некротические изменения гепатоцитов вместе с увеличением размеров клеток печени, уменьшение площади пучков соматической мускула-

туры, большее содержание ишемизированных участков в области левого желудочка. Для биохимических параметров сыворотки крови исследование показало, что при введении мезенхимальных стволовых клеток возрастным лабораторным крысам уровень АЛТ, АСТ, ЛПВП, триглицеридов становится выше, чем у животных без воздействия, в то время как уровень ЛПНП, глюкозы, холестерина и кортикостерона, наоборот, становится ниже у животных, подвергнутых терапии в сравнении с животными без воздействия.

*Ключевые слова:* клеточная терапия, возрастные крысы, геронтология, мезенхимальные стволовые клетки.

*Abstract.* The study investigated 18-month-old female Wistar rats ( $n = 12$ ): group 1 — animals without exposure, group 2 — animals administered a triple injection of mesenchymal stem cells in a dose of  $1 \times 10^6$ . After the experiment, adrenal glands, ovaries, liver, somatic and cardiac muscles were eviscerated. A series of microphotographs of adrenal gland allowed to calculate the relative areas of the medulla, cortex, glomerular, fascicular, and reticular cortical zones as well as the areas of adrenocorticocytes, their nuclei and cytoplasm, the volume of the nuclei and the nuclear-cytoplasmic ratio. The absolute number of follicles and the proportion of follicles at each stage of maturity were determined for the ovary. The area of hepatocytes, their nuclei and cytoplasm, the volume of nuclei and nuclear-cytoplasmic ratio were measured for the liver. The central nuclear index and fiber area were calculated for somatic musculature. The heart was assessed by the degree of fuchsinor-rhagic reaction using a point system. In addition, a number of biochemical parameters were studied, namely: the level of alkaline phosphatase, aminotransferases, total protein, high- and low-density lipoproteins, glucose, triglycerides, cholesterol, and corticosterone levels. Compared to the old rats that did not receive therapy, the old rats after cell therapy were found to have a smaller relative area of the fascicular zone, a smaller area of its cell nuclei, a large relative area of the reticular zone, necrotic changes in hepatocytes along with an increase in the size of liver cells, a decrease in the area of somatic muscle bundles, a greater content of ischemic areas in the left ventricle. As regards biochemical parameters of blood serum, the study showed that when mesenchymal stem cells are injected into aged laboratory rats, the level of ALT, AST, HDL and triglycerides becomes higher than in animals without exposure. However, the level of LDL, glucose, cholesterol and corticosterone becomes lower in animals subjected to therapy in comparison with animals without exposure.

*Keywords:* cell therapy, old rats, gerontology, mesenchymal stem cells.

## **Введение**

Старение человека — уникальный и закономерный процесс, характеризующийся постепенностью, разновременностью и неуклонным прогрессирующим и затрагивающий в той или иной степени все уровни биологической организации [2]. Оно ведет к снижению функций

некоторых органов и понижению жизнеспособности человека и, в конечном итоге, определяет продолжительность жизни. Развивающимся направлением клеточной медицины является использование мезенхимальных стволовых клеток (МСК), терапевтический эффект трансплантации которых определяется их дифференцировкой и регуляторной функцией [4].

Цель настоящего исследования — оценка морфологического состояния надпочечников, яичников, печени, сердечной и соматической мускулатуры крыс “Wistar” поздних этапов онтогенеза при использовании клеточной терапии.

## Материалы и методы

Данное исследование проведено на самках крыс “Wistar” возрастом 18 месяцев и массой 250–300 г ( $n = 12$ ). Животные содержались в стандартных условиях вивария. Для исследований животных разделили на две экспериментальные группы: интактная ( $n = 6$ ) — крысы без воздействия; опытная ( $n = 6$ ) — животные, которым трёхкратно внутрибрюшинно вводили суспензию МСК костного мозга в количестве  $1 \times 10^6$ .

Выделение и культивирование ядродержащих клеток костного мозга осуществляли по стандартной методике [1]. В качестве доноров стволовых клеток выступали половозрелые самцы крыс “Wistar”, костный мозг изымался из бедренной кости.

На 24-й день крыс выводили из эксперимента. После выведения следовали стандартные этапы обработки образцов, завершающиеся окрашиванием срезов и получением микропрепаратов [6]. Срезы надпочечников, яичников, печени и соматической мускулатуры окрашивали обзорными методами, а срезы сердца — методом ГОФП по Ли, позволяющим выявить ранние ишемические повреждения миокарда [3].

По серии микрофотоснимков для надпочечника вычислили относительные площади мозгового вещества (ОПМВ), коры (ОПКВ), клубочковой (ОПКЗ), пучковой (ОППЗ), сетчатой (ОПСЗ) зон коры, а также площадь адренокортикоцитов, их ядер, цитоплазмы, объем их ядер и ядерно-цитоплазматическое отношение (ЯЦО). Для яичника определяли абсолютное количество фолликулов и доля фолликулов каждой стадии зрелости. Для печени измеряли площадь гепатоцитов, их ядер и цитоплазмы. Кроме того, объем их ядер и ЯЦО. Для соматической мускулатуры подсчитывали центральный ядерный индекс и площадь волокон. Сердце оценивали по степени фуксинарагической реакции с помощью балльной системы [5].

В целях диагностики и наблюдения за состоянием изучаемых органов исследовали ряд биохимических показателей, а именно уровень щелочной фосфатазы, аминотрансфераз (АЛТ и АСТ), общего белка, липопротеинов высокой (ЛПВП) и низкой (ЛПНП) плотности, глюкозы, триглицеридов, холестерина, а также уровня кортикостерона.

Анализ данных проводили в программе Statistica 8.0 (StatSoft, США). Вариационные ряды проверяли на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро — Уилка, рассчитывали следующие описательные статистики: среднее ( $\bar{x}$ ), минимум ( $min$ ) и максимум ( $max$ ), стандартное отклонение ( $\sigma$ ), стандартная ошибка среднего ( $m_{\bar{x}}$ ), коэффициент вариации ( $Cv$ ), уровень значимости ( $p$ ). Сравнение независимых выборок проводили с использованием  $t$ -критерия Стьюдента или критерия Манна — Уитни в зависимости от характера распределения вариационных рядов. При проверке статистических гипотез достоверным считали уровень значимости менее или равен 5% ( $p \leq 0,05$ ).

## Результаты

У крыс опытной группы в сравнении с интактными в надпочечниках гистологический анализ выявил следующие изменения: меньшая ОППЗ ( $Z = 3,37$ ;  $p < 0,05$ ), меньшая площадь ядер ( $t_{st} = -3,46$ ;  $p < 0,05$ ) её клеток, большая ОПСЗ ( $Z = -3,02$ ;  $p < 0,05$ ), меньший объем ядер ( $t_{st} = -2,48$ ;  $p < 0,05$ ) клеток адренокортикоцитов (табл. 1, 2).

Таблица 1

### Изменчивость параметров частей надпочечника и зон его коры крыс интактной и опытной групп

Группы животных	Показатели, %				
	ОПМВ	ОП КВ	ОП КЗ	ОП ПЗ	ОП СЗ
Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ $min-max$	18,18 ± 0,69 14,71–24,70	81,82 ± 0,69 75,30–85,29	11,51 ± 0,63 8,56–17,06	57,74 ± 2,00 45,30–69,86	30,76 ± 2,24 19,10–45,98
Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ $min-max$	18,92 ± 0,95 13,03–26,40	81,08 ± 0,95 73,60–86,97	11,88 ± 0,54 9,81–18,06	45,84 ± 1,95* 35,46–61,04	42,28 ± 2,38* 24,97–53,78
Результат сравнения	$Z = -0,28$ $p > 0,05$	$Z = 0,28$ $p > 0,05$	$Z = -0,71$ $p > 0,05$	$Z = 3,37$ $p < 0,05$	$Z = -3,02$ $p < 0,05$

Таблица 2

**Изменчивость параметров адренокортикоцитов пучковой зоны коры надпочечников крыс интактной и опытной групп**

Группы животных	Показатели				
	Площадь клеток, мкм <sup>2</sup>	Площадь ядер, мкм <sup>2</sup>	Площадь цитоплазмы, мкм <sup>2</sup>	ЯЦО, доли	Объем ядер, мкм <sup>3</sup>
Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	328,97 ± 98,40 105,60–700,39	47,38 ± 8,90 28,49–81,13	281,59 ± 95,72 72,86–638,54	0,19 ± 0,07 0,06–0,53	216,50 ± 60,59 98,33–404,90
Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	313,78 ± 6,16 149,14–572,76	44,11 ± 0,67* 20,59–81,12	269,67 ± 5,95 120,85–523,47	0,17 ± 0,00 0,07–0,33	198,77 ± 4,72* 72,82–562,64
Результат сравнения	$t_{st} = -1,59$ $p > 0,05$	$t_{st} = -3,46$ $p < 0,05$	$t_{st} = -1,28$ $p > 0,05$	$t_{st} = -1,56$ $p > 0,05$	$t_{st} = -2,48$ $p < 0,05$

Для яичников значимых различий между группами не выявлено (табл. 3).

Таблица 3

**Количественное содержание фолликулов разной степени зрелости яичников крыс интактной и опытной групп**

Показатели, шт	Группы животных		Результат сравнения
	Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	
Примордиальные фолликулы	580,3 ± 122,7 231,0–1018,1	674,46 ± 184 101,0–1317,5	$t_{st} = -0,05$ $p > 0,05$
I однослойные фолликулы	266,6 ± 47,3 94,1–402,1	283,7 ± 119,9 94,1–812,7	$Z = 0,40$ $p > 0,05$
I многослойные фолликулы	52,5 ± 8,7 15,0–80,0	82,5 ± 14,0 45,0–145,0	$t_{st} = -1,81$ $p > 0,05$
II многослойные фолликулы	45,0 ± 4,5 25,0–55,0	58,3 ± 10,6 30,0–96,0	$t_{st} = -1,16$ $p > 0,05$
Зрелые фолликулы	19,2 ± 4,0 5,0–35,0	10,8 ± 3,5 0,0–26,0	$t_{st} = 1,57$ $p > 0,05$
Атретические фолликулы	63,3 ± 7,4 45,0–95,0	70,0 ± 7,3 50,0–100,0	$t_{st} = -0,64$ $p > 0,05$
Желтые тела	8,3 ± 1,1 5,0–13,0	14,16 ± 3,5 3,0–28,0	$t_{st} = -1,59$ $p > 0,05$

В печени опытных животных выявлены некротические изменения гепатоцитов вместе с увеличением площади клеток печени ( $Z = -13,81$ ;  $p < 0,05$ ), их ядер ( $Z = -16,26$ ;  $p < 0,05$ ),

цитоплазмы ( $Z = -12,47; p < 0,05$ ), объема ядер ( $Z = -18,24; p < 0,05$ ), уменьшением ЯЦО гепатоцитов ( $Z = 3,63; p < 0,05$ ) (табл. 4).

Таблица 4

**Изменчивость цитометрических и кариометрических параметров гепатоцитов печени крыс интактной и опытной групп**

Группы животных	Показатели				
	Площадь клетки, мкм <sup>2</sup>	Площадь ядер, мкм <sup>2</sup>	Площадь цитоплазмы, мкм <sup>2</sup>	ЯЦО, доли	Объем ядер, мкм <sup>3</sup>
Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	294,95 ± 4,50 120,21–675,07	54,60 ± 0,55 28,62–113,51	240,35 ± 4,24 78,34–587,74	0,24 ± 0,00 0,11–0,53	303,19 ± 3,36 167,314–673,5
Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	405,11 ± 5,67* 205,82–783,10	70,20 ± 0,66* 36,87–130,39	334,92 ± 5,57 * 135,43–684,06	0,23 ± 0,00 * 0,10–0,70	457,58 ± 6,00 * 205,26–805,30
Результат сравнения	$Z = -13,81$ $p < -0,05$	$Z = -16,26$ $p < -0,05$	$Z = -12,47$ $p < -0,05$	$Z = 3,63$ $p < 0,05$	$Z = -18,24$ $p < 0,05$

Для соматической мускулатуры выявлено уменьшение площади пучков соматической мускулатуры ( $Z = 2,28; p < 0,05$ ) (табл. 5).

Таблица 5

**Изменчивость параметров волокон соматической мускулатуры крыс интактной и опытной групп**

Группы животных	Показатели	
	Площадь волокон, мкм <sup>2</sup>	ЦЯИ, %
Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	1805,40 ± 119,54 370,94–4233,09	102,50 ± 0,43 101,00–104,00
Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	1513,50 ± 128,79 * 491,96–4179,87	102,67 ± 0,88 101,00–104,0
Результат сравнения	$Z = 2,28$ $p < 0,05$	$t_{st} = -0,19$ $p > 0,05$

Для сердца опытной группы спектр изменений больше, чем у интактной. У животных этой группы отмечены срезы с отсутствием или со слабым проявлением фуксиноррагической реакции (0 и 1 балл), кроме того, опытная группа характеризуется наибольшей частотой встречаемости фрагментарной окраски в красный цвет только в отдельных мышечных волокнах препарата, при окрашивании в желтый цвет остальных волокон (2 балла). В этой же группе отмечены срезы, мышечные волокна которых в равном количестве окрашены в красный и в желтый цвет (3 балла). Фуксиноррагия наиболее выражена у опытных животных (табл. 6).

Таблица 6



**Распределение частот встречаемости повреждения сердечной ткани  
(в баллах по пятибалльной шкале), установленная в исследовании крыс  
в позднем онтогенезе под воздействием клеточной терапии**

Значение (в баллах по пятибалльной шкале)	$f_a$ (абсолютная частота) интактной группы	$f_a$ (абсолютная частота) опытной группы	$f_0$ (относительная частота) интактной группы	$f_0$ (относительная частота) опытной группы	$f_{sum}$ (накопленная частота) интактной группы	$f_{sum}$ (накопленная частота) опытной группы
0	17	6	0,810	0,300	0,810	0,300
1	4	4	0,190	0,200	1,000	0,500
2	0	7	0,000	0,350	1,000	0,850
3	0	3	0,000	0,150	1,000	1,000
4	0	0	0,000	0,000	1,000	1,000
5	0	0	0,000	0,000	1,000	1,000
$\Sigma$ (сумма):	21	20	1	1	–	–

Для доказательства морфофункциональных изменений изучаемых органов проведено дополнительное исследование биохимических параметров крови, где показано, что введение МСК возрастным лабораторным крысам вызывает увеличение уровня АЛТ ( $t_{st} = -6,35$ ;  $p < 0,05$ ), АСТ ( $t_{st} = -6,80$ ;  $p < 0,05$ ), ЛПВП ( $t_{st} = -8,49$ ;  $p < 0,05$ ), триглицеридов ( $t_{st} = -7,82$ ;  $p < 0,05$ ) в сравнении с животными без воздействия. В то время как уровень ЛПНП ( $t_{st} = 5,22$ ;  $p < 0,05$ ), глюкозы ( $t_{st} = 28,91$ ;  $p < 0,05$ ), холестерина ( $t_{st} = 4,04$ ;  $p < 0,05$ ) и кортикостерона ( $Z = 2,56$ ;  $p < 0,05$ ), наоборот, становится ниже у животных, подвергнутых терапии в сравнении с животными без воздействия (табл. 7).

Таблица 7

**Уровень биохимических показателей в сыворотке крови крыс  
интактной и опытной групп**

Показатели	Группы животных		Результат сравнения
	Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	
Кортикостерон, нг/мл	123,6 ± 46,74 14,20–288,60	11,08 ± 1,70 * 8,10–17,60	$Z = 2,56$ $p < 0,05$
Щелочная фосфатаза, ед/л	400,58 ± 81,47 217,0–1053,0	383,64 ± 86,25 57,30–549,80	$Z = -0,86$ $p > 0,05$
Холестерин, ммоль/л	1,89 ± 0,10 1,51–2,52	1,12 ± 0,19 * 0,64–1,54	$t_{st} = 4,04$ $p < 0,05$
Общий белок, г/л	61,49 ± 1,85 52,20–70,3	63,05 ± 1,53 59,00–67,60	$t_{st} = -0,54$ $p > 0,05$
ЛПВП, ммоль/л	0,20 ± 0,0 0,18–0,27	0,44 ± 0,03 * 0,32–0,53	$t_{st} = -8,49$ $p < 0,05$
ЛПНП, ммоль/л	1,69 ± 0,09 1,27–2,30	0,67 ± 0,2 * 0,21–1,17	$t_{st} = 5,22$ $p < 0,05$

Глюкоза, ммоль/л	15,64 ± 0,25 13,80–16,6	4,04 ± 0,23 * 3,61–4,86	$t_{st} = 28,92$ $p < 0,05$
Триглицериды, ммоль/л	0,63 ± 0,01 0,58–0,76	1,18 ± 0,09 * 0,90–1,48	$t_{st} = -7,82$ $p < 0,05$
АСТ, ед/л	60,03 ± 3,13 47,2–79,8	186,24 ± 26,49 * 101,00–252,90	$t_{st} = -6,80$ $p < 0,05$
АЛТ, ед/л	78,57 ± 2,96 69,10–97,9	110,58 ± 3,91 * 98,40–119,20	$t_{st} = -6,36$ $p < 0,05$

## Выводы

На данный момент встречались лишь единичные работы с похожей моделью эксперимента и в основном они направлены на изучение влияния клеточной терапии на сердце и печень возрастных животных [7; 8]. Авторы этих исследований приходят к выводам о том, что возраст донора клеток влияет на потенциальные преимущества клеточной терапии миокарда у возрастных животных, а для репарации стареющего инфарктного миокарда необходимы молодые здоровые МСК. Однако в нашем исследовании наблюдается изменение изучаемых органов с деструктивной тенденцией. Можно предположить, что в нашей работе МСК выступали в роли стрессора для организма возрастных животных опытной группы. При гистологическом анализе в другой работе для печени авторы делают следующие выводы: однократное введение стволовых клеток, полученных из костного мозга, через печеночную артерию имеет преимущество в терапевтическом эффекте в сравнении с многократным введением. В настоящем исследовании инъекции выполнялись троекратно, не исключено, что это могло послужить развитию стрессорных реакций. Для биохимических параметров крови показано, что введение МСК повлияло на уровень кортикостерона, аминотрансфераз, липопротеинов, глюкозы и триглицеридов путем оказания воздействия на гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось, что могло вызвать деструктивные морфологические изменения изучаемых органов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что предлагаемый подход клеточной терапии на данной модели не эффективен.

## Литература

1. Альбертс Б. Молекулярная биология клетки. М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». Институт компьютерных исследований, 2012. 2000 с.
2. Ильницкий А. Н., Прощаев К. И., Матейовска-Кубешова Х., Коршун Е. И. Возрастная жизнеспособность в геронтологии и гериатрии (обзор) // Научные результаты биомедицинских исследований. 2019. Т. 5, № 4. С. 102–116.
3. Коржевский Д. Э. Основы гистологической техники. М.: СпецЛит, 2010. 95 с.
4. Мезен Н. И. Стволовые клетки: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2014. 62 с.
5. Мережко Г. В. Некоторые вопросы гистологической диагностики острой гипоксии отдель-

ных тканей в предсмертном периоде // Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы. 2018. № 2. С. 278–286.

6. Ярцев В. В. Основы гистологической техники для зоологов: учебно-методическое пособие для биологических специальностей вузов. Томск: Нац. исслед. Томский гос. ун-т, 2019. 85 с.
7. Khan M., Mohsin S., Khan S. N., Riazuddin S. Repair of senescent myocardium by mesenchymal stem cells is dependent on the age of donor mice // Journal of cellular and molecular medicine. 2011. Vol. 15, no. 7. P. 1515–1527.
8. Zhang H., Fazel S., Tian H., Donald A. G. Mickle D. F. G., Weisel R. D., Fujii T., Li R. Increasing donor age adversely impacts beneficial effects of bone marrow but not smooth muscle myocardial cell therapy // American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology. 2005. Vol. 289, no. 5. P. 2089–2096.

---

**Роль 3-гидроксикинуренина в формировании хромосомных перестроек в ответ на гипоксическое воздействие**

**Реброва Алина Викторовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [alyarebrova@yandex.ru](mailto:alyarebrova@yandex.ru)

**The role of 3-hydroxykinurenine in the formation of chromosomal aberrations in response to hypoxic exposure**

**Alina V. Rebrova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 577.25

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

---

*Аннотация.* Актуальность изучения механизмов гипоксии и мишеней гипоксического воздействия определяется широким распространением патологий, включающих гипоксическую компоненту. В работе проанализировано влияние гипоксии на хромосомный аппарат клеток нервного ганглия личинок на стадии анафазы дрозофилы двух линий — *CS* (линия дикого типа) и *cd* (мутантная линия с нарушением кинуренинового пути обмена триптофана, характеризующаяся накоплением 3-гидроксикинуренина). Для изучения и анализа хромосомных перестроек в ганглиях использовали анафазный метод. Гипобарическую гипоксию осуществляли в барокамере проточного типа.

*Ключевые слова:* дрозофила, хромосомные aberrации, двухцепочечные разрывы, гипоксия, 3-гидроксикинуренинин.

*Abstract.* The relevance of studying the mechanisms of hypoxia and the targets of hypoxic exposure is determined by the large number of pathologies including the hypoxic component. The paper analyzes the effect of hypoxia on the cell's chromosomal apparatus of larval nerve ganglion at

the stage of *Drosophila* anaphase of two lines — *CS* (the wild line) and *cd* (the mutant line with violation of the kynurenine tryptophan exchange pathway, with accumulation of 3-hydroxykynurenine). The anaphase method was used to study and analyze chromosomal aberrations in ganglia. Hypobaric hypoxia was carried out in a flow-type pressure chamber.

*Keywords:* *Drosophila*, chromosomal aberrations, double-stranded breaks, hypoxia, 3-hydroxykynurenine.

Актуальность изучения механизмов гипоксии и мишеней гипоксического воздействия определяется широким распространением патологий, включающих гипоксическую компоненту. Недостаток кислорода является серьезным повреждающим фактором, сильная гипоксия вызывает гибель нервных клеток, снижает пластичность нервной системы, что влияет на способность к обучению и памяти. Однако по современным данным умеренная гипоксия оказывает протекторный эффект на функционирование мозга [1].

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

Кинурениновый путь обмена триптофана представляет собой основной путь катаболизма незаменимой аминокислоты триптофана [9]. Более 90% триптофана катаболизируется до кинуренина, главным образом в печени. Метаболиты КПОТ обладают нейроактивными свойствами и оказывают множественные эффекты на центральную нервную систему [10]. Нарушения КПОТ наблюдаются при многих заболеваниях нервной системы (болезнь Паркинсона и Альцгеймера, старческое слабоумие, шизофрения, депрессия и т. д.) [2].

Суммарный эффект кинуренинов на активность ЦНС определяется соотношением концентраций возбуждающих метаболитов КПОТ (хинолиновая кислота (QUIN), кинуренин (KYN), ЗНОК) и их антагонистов (кинуреновая кислота (KYNA), 3-оксипируват, никотинамид) [3].

Кинуренины обладают как прооксидантным, так и антиоксидантным действием. Аутоокисление ЗНОК и его производных — 3-гидроксиантраниловой кислоты (ЗНАА) и ксантоматина (XAN) — приводит к гиперпродукции активных форм кислорода (АФК), повреждающих такие клеточные структуры, как липиды, белки и ДНК [5; 11; 13].

В то же время показано, что ЗНОК и ЗНАА являются мощными поглотителями АФК. ЗНОК и ЗНАА, являясь сильными антиоксидантами, поглощают пероксильные радикалы [7].

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 [12].

Дрозофила — 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 (НДЗ).

Согласно предыдущим исследованиям, для дрозофилы 3% уровень кислорода в барокамере по физиологическим показателям соответствует умеренной гипоксии у млекопитающих. В условиях гипоксии наблюдается усиление способности к обучению, но не памяти, в парадигме условно-рефлекторного подавления ухаживания [4].

В нашей работе мы использовали линии дрозофилы из биоколлекции Института физиологии им. И. П. Павлова РАН (ЦКП «Биоколлекция ИФ РАН для исследования интегративных механизмов деятельности нервной и висцеральных систем»). Для изучения влияния гипоксии на хромосомный аппарат клеток нервного ганглия личинок дрозофилы на стадии анафазы использовали две линии — Canton S (CS) (линия дикого типа) и cardinal (cd) (мутантная линия с нарушением кинуренинового пути обмена триптофана, характеризующаяся накоплением 3-гидроксикинуренина). Линия cardinal несет мутацию cd (3R:94C1, ярко-красный цвет глаз), нарушающую синтез фермента феноксазиносинтетазы, что приводит к накоплению 3-гидроксикинуренина, вызывающего оксидативный стресс и нейродегенерацию.

Для изучения и анализа хромосомных перестроек в ганглиях личинок *D. melanogaster* использовали ана-телофазный метод. Данный метод позволяет выявить такие хромосомные aberrации, как фрагменты, мосты и отставшие хромосомы. В ходе эксперимента мы выявляли частоту хромосомных aberrаций в нервных ганглиях личинок *D. melanogaster* III возраста в нормальных условиях и после гипоксического воздействия.

Гипобарическую гипоксию осуществляли в барокамере проточного типа.

Адекватные для дрозофилы условия гипоксии выбирали по физиологическому (остановка движений личинок) и цитогенетическому (анализ хромосомных перестроек в анафазе) критерию.

Применяли 30-минутное воздействие:

5 мин — 360 мм рт. ст. (10% O<sub>2</sub>);

5 мин — 180 мм рт. ст. (5% O<sub>2</sub>);

10 мин — 140 мм рт. ст. (4% O<sub>2</sub>);

10 мин — 120 мм рт. ст. (3% O<sub>2</sub>).

Нервные ганглии фиксировали через 3 ч после пребывания в барокамере.

Для анализа частоты хромосомных aberrаций использовали двусторонний рандомизационный тест ( $p < 0,05$ ). Размер выборок — 20 особей на каждую экспериментальную точку.

В нормальных условиях частота перестроек у мутантной линии *cd* достоверно выше, чем у контрольной линии *CS*. Частота отставших хромосом и фрагментов у линий *CS* и *cd* достоверно не отличаются в норме.

При этом частота мостов у мутантной линии *cd* достоверно выше, чем у контрольной линии *CS*, которая в свою очередь демонстрирует довольно низкую частоту данных перестроек (рис. 1).

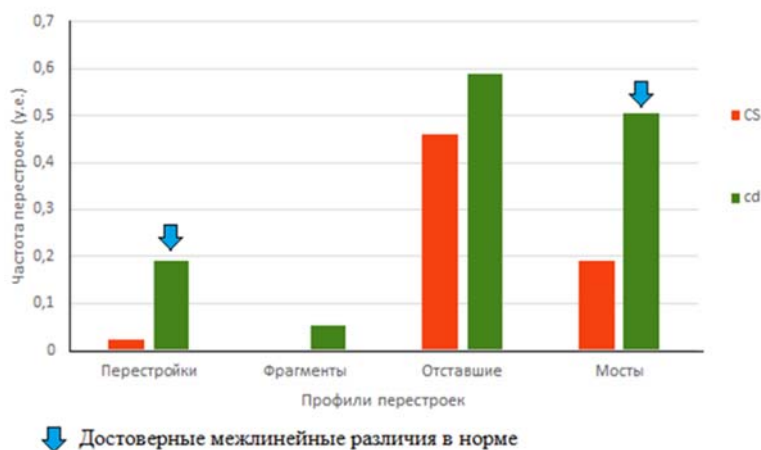


Рис. 1. Частоты хромосомных aberrаций в нервных ганглиях дрозофилы в норме

Частота фрагментов у мутантной линии *cd* достоверно выше после воздействия гипоксией, чем у линии *CS*. Частота перестроек и мостов, а также профиль отставших хромосом у линий *CS* и *cd* достоверно не отличаются после гипоксического воздействия (рис. 2).

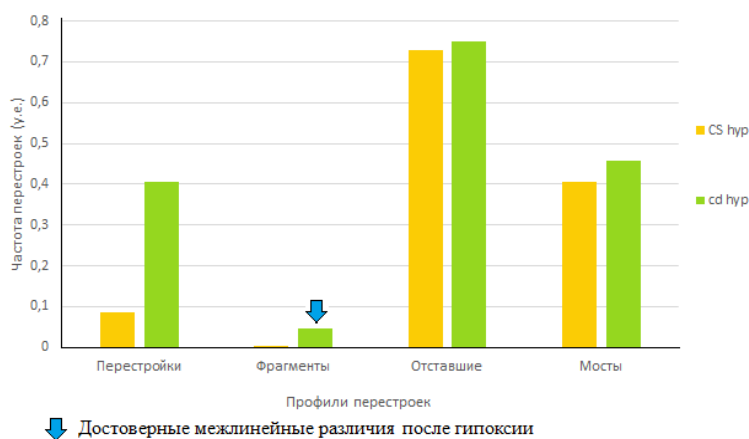


Рис. 2. Частоты хромосомных aberrаций в нервных ганглиях дрозофилы после 30-минутного воздействия гипоксией

После гипоксического воздействия у исследованных линий достоверно увеличилась частота хромосомных aberrаций. Данное воздействие вызывает у *CS* увеличение частоты мостов и отставших хромосом. У мутантной линии *cd* возрастает частота фрагментов, что свидетельствует об увеличении уровня ДЦР по сравнению с контрольной линией. Частота мостов остается на прежнем высоком уровне и не отличается от таковой у контрольной линии (рис. 3).

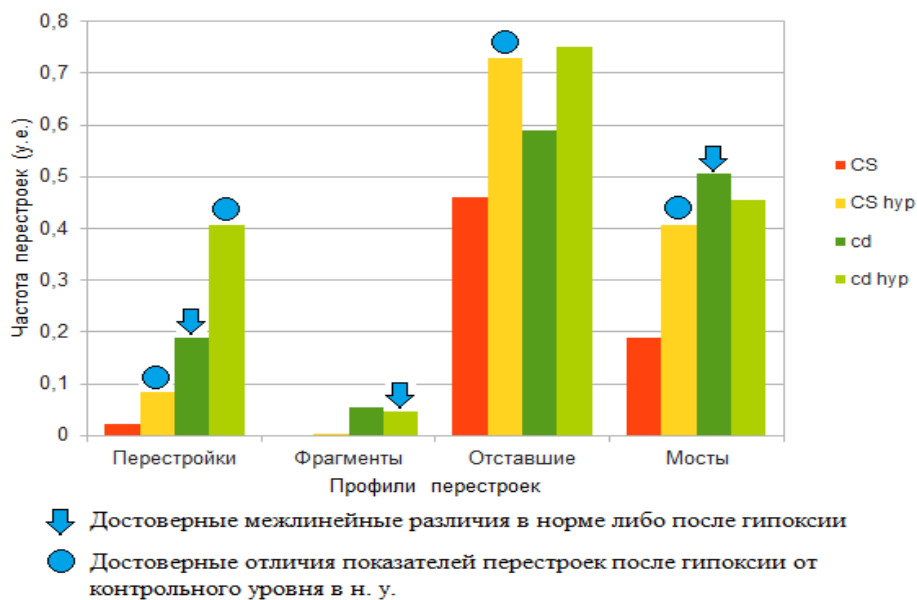


Рис. 3. Частоты хромосомных aberrаций в нервных ганглиях дрозофилы в норме и после 30-минутного воздействия гипоксией

Гипоксическое воздействие приводит к увеличению частоты разрывов ДНК как у контрольной, так и у мутантной линии, что может быть связано с тем, что гипоксия индуцирует выработку АФК [8].

Для мутантной линии *cd* характерен изначально высокий по сравнению с *CS* уровень перестроек, который увеличился при действии гипоксии.

В живых клетках АФК продукты перекисного окисления липидов, реактивные формы азота образуются непрерывно в результате метаболических и других биохимических реакций, что может вызывать повреждения ДНК [6]. Как известно, ЗНОК — мощный поглотитель АФК [7]. Однако выступая в качестве антиоксиданта, блокируя перекисное окисление липидов путем донорства Н-атомов, он также может легко генерировать АФК при димеризации, что приводит к развитию окислительного стресса [13]. Двойственный эффект ЗНОК, видимо, объясняет изначально высокий уровень повреждений ДНК и меньший эффект гипоксического воздействия у мутантной линии *cd*.

Полученные данные позволяют предполагать влияние ЗНОК и гипоксического воздействия на хромосомный аппарат нейронов.

1. Накопление ЗНОК у мутантной линии *cd* приводит к достоверному увеличению частоты перестроек, а также профиля мостов в анафазе митоза клеток нервного ганглия личинок дрозофилы в интактном контроле.

2. Гипоксическое воздействие вызывает у контрольной линии *CS* достоверное увеличение частоты мостов и отставших хромосом.

3. У мутантной линии *cd* при гипоксическом воздействии наблюдается достоверное увеличение частоты фрагментов.

4. Гипоксия приводит к увеличению частоты разрывов ДНК, которое реализуется у *CS* в виде повышения уровня мостов, а у мутантной линии *cd* — фрагментов, что свидетельствует о том, что именно ДНК является мишенью гипоксического воздействия.

*Данное исследование выполнено при поддержке Государственной программы РФ 47 ГП «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» (2019–2030) (тема 63.1).*

## Литература

1. Ветровой О. В., Рыбникова Е. А., Самойлов М. О. Церебральные механизмы гипоксического/ишемического посткондиционирования // Биохимия. 2017. Т. 82, № 3. С. 542–551.
2. Журавлев А. В., Никитина Е. А., Савватеева-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. СПб.: ДЕАН, 2004. 224 с.
4. Медведева, А. В., Токмачева, Е. В., Никитина, Е. А., Васильева С. А., Заломаева Е. С., Савватеева-Попова Е. В. 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
5. 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.
6. de Bont R., van Larebeke N. Endogenous DNA damage in humans: a review of quantitative data // Mutagenesis. 2004. Vol. 19, no. 3. P. 169–185. DOI: 10.1093/mutage/geh025
7. Christen S., Peterhans E., Stocker R. Antioxidant activities of some tryptophan metabolites: possible implication for inflammatory diseases // Proc Natl Acad Sci. 1990. No. 87. P. 2506–2510. DOI: 10.1073/pnas.87.7.2506
8. Hernansanz-Agustín P., Enríquez J. A. Generation of reactive oxygen species by mitochondria // Antioxidants. 2021. Vol. 10, no. 3. Art. 415. DOI: 10.3390/antiox10030415
9. Leklem J. E. Quantitative aspects of tryptophan metabolism in humans and other species: a review. Am J Clin Nutr. 1971. Vol. 24, no. 6. P. 659–672. DOI: 10.1093/ajcn/24.6.659
10. Myint A. M., Kim Y. K. Network beyond IDO in psychiatric disorders: revisiting neurodegeneration hypothesis // Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry. 2014. No. 48. P. 304–313. DOI: 10.1016/j.pnpbp.2013.08.008



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. Suberbielle E., Sanchez P. E., Kravitz A. V., Wang X., Ho K., Eilertson K., Devidze N., Kreitzer A. C., Mucke L. Physiologic brain activity causes DNA double-strand breaks in neurons, with exacerbation by amyloid- $\beta$  // *Nat Neurosci*. 2013. Vol. 1, no. 5. P. 613–621. DOI: 10.1038/nn.3356
13. Zhuravlev A. V., Vetrovoy O. V., Savvateeva-Popova E. V. Enzymatic and non-enzymatic pathways of kynurenines' dimerization: the molecular factors for oxidative stress development // *PLoS Comput Biol*. 2018. Vol. 14, no. 12.
14. Zhuravlev A. V., Zakharov G. A., Shchegolev B. F., Savvateeva-Popova E. V. Antioxidant Properties of Kynurenines: Density Functional Theory Calculations // *PLoS Comput Biol*. 2016. Vol. 12, no. 11. Art. 1005213. DOI: 10.1371/journal.pcbi.1005213

---

**Характеристика микробиома  
эндометрия**

**Рыбалко Дарья Сергеевна**

**Сайфитдинова Алсу Фаритовна**

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

**Кошель Елена Ивановна**

Университет ИТМО

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [rybalkodarya@mail.ru](mailto:rybalkodarya@mail.ru)

**Characterization of the endometrial  
microbiome**

**Daria S. Rybalko**

**Alsu F. Saifitdinova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

**Elena I. Koshel**

ITMO University

Saint Petersburg, Russia

УДК 579.6

Научный руководитель — А. Ф. Сайфитдинова, д-р  
биол. наук

---

*Аннотация.* Современные исследования указывают на взаимосвязь между составом эндометриальной микробиоты и исходом беременности. В данной статье приводится характеристика микробиома эндометрия в норме и патологии, а также описано исследование на примере образца эндометрия пациентки с привычным невынашиванием и повторными неудачами беременности в циклах ЭКО после остановки развития эуплоидного эмбриона. Разработаны специфические праймеры к патогенным родам бактерий *Atopobium* и *Gardnerella*. На основании

полученных данных сделано предположение о возможной причине привычного невынашивания.

*Ключевые слова:* микробиом эндометрия, микробиота полости матки, эндометрий, гинекологическое и репродуктивное здоровье.

*Abstract.* Recent studies indicate a connection between the composition of the endometrial microbiota and pregnancy outcome. The article describes the normal and abnormal endometrial microbiome. The article also describes the endometrial microbiome from a patient with recurrent miscarriage and repeated pregnancy failures in IVF cycles after the transfer of the euploid embryo. Specific primers for the pathogenic bacterial genera *Atopobium* and *Gardnerella* have been designed. Based on the data obtained, the possible cause of habitual miscarriage is hypothesised.

*Keywords:* endometrial microbiome, uterine microbiota, endometrium, gynecologic and reproductive health.

## **Введение**

Тело человека населяет огромное количество микроорганизмов — эукариот, архей, вирусов и бактерий. Какие-то биотопы организма являются более густозаселенными, другие — менее, а третьи и вовсе остаются стерильны в здоровом состоянии [4: 1694–1697]. К числу последних долгое время относили и матку. Но развитие в последние годы методов секвенирования нового поколения позволило по-новому взглянуть на данный вопрос и несколько пролить свет на взаимосвязь между эндометриальной микробиотой и различными аспектами женского репродуктивного здоровья.

Представление о стерильности здоровой матки было своеобразной догмой на протяжении всего XX века, и убеждение об отсутствии какой-либо бактериальной контаминации эндометрия при нормальной беременности практически не оспаривалось [2: 208]. Первые бактериальные культуры из полости матки были получены еще в 1960-х годах. Однако исследования того времени связывали полученные результаты с различными патологиями женской репродуктивной системы или же возможной контаминацией, произошедшей при сборе образцов [1: 394–396]. В 1980-х годах начинается активное накопление культуральных данных о присутствии бактерий в эндометрии уже не только в патологии, но и в норме [5: 1038–1045; 8: 872–874].

Тем не менее реальную оценку состава микробиоты полости матки удалось получить только с развитием технологий секвенирования нового поколения (NGS) в XXI веке. Это связано с тем, что подавляющее большинство бактерий, населяющих женскую половую систему, не культивируется, а потому использование лишь традиционных микробиологических методов не может быть достаточным для полноценного анализа микробиоты эндометрия.

В настоящий момент присутствие бактерий в матке здоровых как беременных, так и небеременных женщин практически не оспаривается. Первые уверенные утверждения о существовании здоровой микробиоты эндометрия, основанные на исследованиях с использованием ПЦР в реальном времени и секвенировании гена 16S рРНК, появились в 2015 году [6: 129–136; 13: 611]. С тех пор интерес к данной теме исследований только продолжает расти [7: 205; 11: 971; 14: 684–703; 16: 1–17; 18: 350].

Современные исследования указывают на то, что эндометриальная микробиота, хотя и отличается от влагалищной, все же имеет определенные черты сходства с ней. Это, в первую очередь, обусловлено близостью расположения данных сред и их неполной изоляцией друг от друга [8: 102–108].

В связи с этим считается, что в здоровом эндометрии преобладают бактерии рода *Lactobacillus*, которые также являются наиболее распространенными и во влагалищной микробиоте [12: 813–820]. Некоторые авторы даже предлагают выделять два типа микробиома эндометрия по его составу: с преобладанием *Lactobacillus*, если более 90% представленных в образце видов относятся к *Lactobacillus spp.* (*Lactobacillus*-dominated — LD) и микробиом без доминирования *Lactobacillus*, если более 10% видов представлены другими родами бактерий (*non-Lactobacillus*-dominated — NLD) [14: 684–703]. Присутствие LD микробиоты часто ассоциировано со здоровым течением беременности, тогда как NLD микробиоту связывают с повышенным риском прерывания беременности, самопроизвольным абортom и другими патологиями [15: 296–305]. Однако следует отметить, что не все исследования подтверждают это требование к обязательному наличию LD микробиоты в эндометрии для здоровой беременности [6: 129–136; 11: 971; 18: 350].

В настоящее время ученые стремятся выявить отдельных бактериальных патогенов эндометрия, которые могут негативно влиять на исход беременности. Разные исследования указывают на разные рода бактерий: *Gardnerella* и *Streptococcus* [14: 684–703], *Atopobium* и *Bifidobacterium* [7: 205], *Kocuria dechangensis* [18: 350], *Escherichia coli*, *Enterococcus*, *Staphylococcus* [10: 2446–2456] и других.

Самое масштабное исследование взаимосвязи состава микробиоты эндометрия с репродуктивным исходом у пациенток было проведено Mogeno и соавторами. В нем были проанализированы образцы эндометрия от 342 женщин путем секвенирования 16S рРНК. Результаты показали, что образцы, содержащие такие рода, как *Atopobium*, *Bifidobacterium*, *Chryseobacterium*, *Gardnerella*, *Haemophilus*, *Klebsiella*, *Neisseria*, *Staphylococcus* и *Streptococcus*, были чаще связаны с неблагоприятными исходами беременности [16: 1–17].

Таким образом, микробиота эндометрия играет значимую роль в женском репродуктивном здоровье, и более детальное исследование этой роли в перспективе может помочь найти решения некоторых репродуктивных проблем.

## Материалы и методы

Образец ткани эндометрия пациентки с привычным невынашиванием и повторными неудачами беременности в циклах ЭКО после остановки развития эуплоидного эмбриона был предоставлен Международным центром репродуктивной медицины. Выделение геномной ДНК из образца эндометрия проводилось с использованием набора DU-250 «Биолабмикс» согласно протоколу, предложенному производителем. Для выделения ДНК из грамположительных бактерий на этапе лизиса к образцу был добавлен раствор лизоцима (30 мкл, 50 мг/мл) в TE буфере (0.01 M Tris-HCl, 0.001 M EDTA, pH 8.0). Для улучшения качества ДНК было проведено ее спиртовое осаждение с помощью 4M ацетата натрия и этанола.

Выявление присутствия бактериальной ДНК в образце проводилось с помощью универсальных праймеров 515FB и 806RB, нацеленных на гипервариабельный участок V4 гена 16S рРНК эубактерий [3: 4516–4522]. Для определения оптимальной температуры отжига данных праймеров была поставлена градиентная ПЦР с пятью пробами на различных температурах: 50,0°C, 52,0, 56,3°C, 58,3°C и 60,0°C. В каждую пробирку была добавлена реакционная смесь объемом 10 мкл с реактивами: 10X Taq Turbo буфер (с Mg<sup>2+</sup>, 5 × 1,5 мл, Евроген), смесь dNTP (10 mM каждого, 200 мкл, 2 мкмоль, Евроген), Taq ДНК-полимераза (5 ед./мкл, 100 мкл, Евроген), 515FB (4,5 нмоль, Евроген), 806RB (4,8 нмоль, Евроген), ДНК (117,85 нг/мкл). Заданные параметры амплификации: 95°C, 1 мин; 30 циклов: 95°C, 15 с; отжиг с соответствующими температурами, 30 с; 72°C, 30 с; 72°C, 1 мин. Результаты ПЦР были проверены с помощью электрофореза в 1%-ном агарозном геле в TBE буфере (рис. 1).

Для дизайна специфических праймеров в Mega11 были загружены доступные в базе NCBI последовательности 16S рРНК представителей семейств *Atopobiaceae* и *Bifidobacteriaceae* и выравнены с помощью ClustalW. Применяя функцию Toggle Conserved Sites at 50% Level, внутри каждого семейства были отобраны участки, специфичные только для искомым родов — *Atopobium* и *Gardnerella*. Оба эти рода, наряду с родами *Staphylococcus* и *Streptococcus*, наиболее часто упоминаются в литературе в качестве патогенов эндометрия [7: 205; 10: 2446–2456; 14: 684–703; 16: 1–17]. Среди отобранных последовательностей были выбраны пары, в которых расстояние между участками соответствует желаемой длине продукта ПЦР — около 200 п. н. Дизайн праймеров среди полученных пар последовательностей проводился в программе Primer-BLAST.

## Результаты

В соответствии с результатами гель-электрофореза амплификация с универсальными праймерами пошла только в пробирке с температурой отжига 50,0°C (рис. 1). Наличие полосы с фрагментами ДНК длиной около 250 п. н. соответствует заявленному продукту праймеров 515FB и 806RB, что свидетельствует о присутствии бактериальной ДНК в образце эндометрия данной пациентки. Полученный фрагмент может быть далее направлен на исследование при помощи методов NGS для определения детального состава микробиома, чтобы иметь возможность сделать вывод о наличии патогенных бактерий в образце.

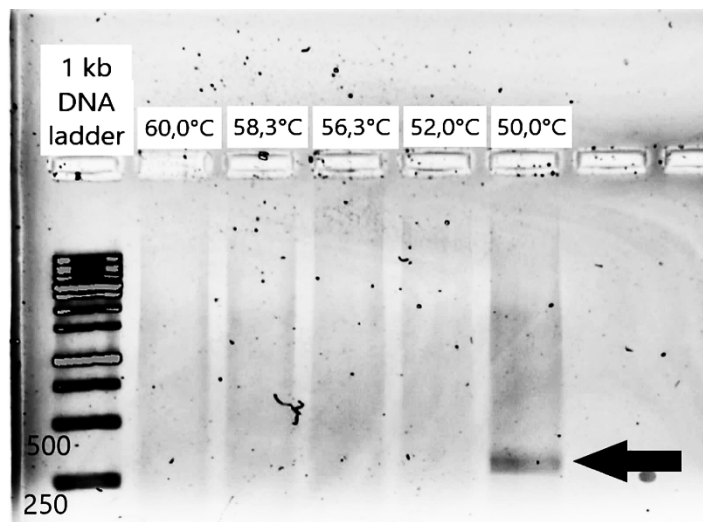


Рис. 1. Результаты гель-электрофореза продуктов ПЦР после амплификации с универсальными праймерами 515FB и 806RB

Результаты массового параллельного секвенирования в лаборатории Igenomix выявили присутствие значительной доли бактерий рода *Gardnerella* в образце эндометрия данной пациентки (рис. 2). При этом типичные возбудители хронического эндометрита, относящиеся к родам *Escherichia*, *Klebsiella*, *Chlamydia*, *Mycoplasma*, *Neisseria*, *Ureaplasma*, *Staphylococcus*, *Streptococcus* и *Enterococcus*, обнаружены не были. Род *Gardnerella* является одним из основных патогенов как влагалищной, так и эндометриальной микробиоты [14: 684–703; 17: 4680–4687]. Распространение *Gardnerella* в микробиоте эндометрия при снижении доли бактерий рода *Lactobacillus* могло послужить причиной репродуктивных проблем у данной пациентки.

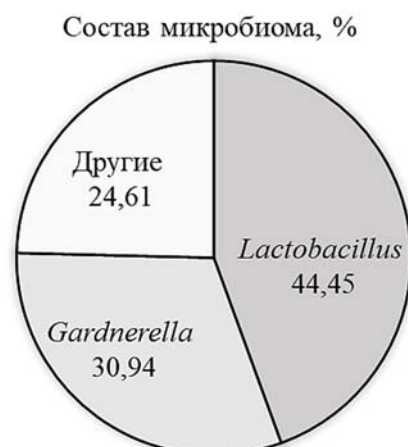


Рис. 2. Процентное соотношение бактерий в образце эндометрия по результатам секвенирования в лаборатории Igenomix

Однако методы NGS, хотя и являются наиболее точным способом анализа состава микробиома, остаются довольно дорогостоящими. Поэтому в тех случаях, когда полный метагеномный анализ не требуется, исследователи часто прибегают к другим методикам. Одним из таких альтернативных методов является ПЦР тестирование. Тест-системы, использующие специфические праймеры к определенным микроорганизмам, позволяют таргетно выявлять их присутствие в образце.

В связи с этим было принято решение о разработке ПЦР тест-системы, направленной на одних из основных патогенов микробиоты эндометрия — бактерий, относящихся к родам *Atopobium* и *Gardnerella*. По результатам дизайна родоспецифических праймеров для *Atopobium* была выбрана пара AtoF (5'-CCAAGGCAGTTATGGGTAG-3') и AtoR (5'-GCACGTATTTAGCCGGAG-3') с продуктом длиной 230 п. н. и температурой отжига 56,0°C. Для *Gardnerella* была выбрана пара праймеров GardF (5'-TAAAGAGCTTGTTAGGCGG-3') и GardR (5'-СТТСТСАГСАГТАААСА-3') с продуктом длиной 193 п. н. и температурой отжига 55,0°C.

### Заключение

Изучение характеристик микробиома эндометрия как в норме, так и в патологии позволяет пролить свет на его взаимосвязь с различными аспектами женского репродуктивного здоровья. Разработка ПЦР тест-систем для выявления конкретных патогенов эндометриальной микробиоты предоставит возможность в значительной степени облегчить выявление этих взаимосвязей и удешевить диагностику патологий.

### Благодарности

Авторы выражают благодарность врачу акушеру-гинекологу В. В. Радионовой из Международного центра репродуктивной медицины за сбор и предоставление материала эндометрия.

## Литература

1. Ansbacher R., Boyson W. A., Morris J. A. Sterility of the uterine cavity // *American journal of obstetrics and gynecology*. 1967. Vol. 99, no. 3. P. 394–396. DOI: 10.1016/S0002-9378(16)34549-5
2. Baker J. M., Chase D. M., Herbst-Kralovetz M. M. Uterine microbiota: residents, tourists, or invaders? // *Frontiers in Immunology*. 2018. Vol. 9. P. 208. DOI: 10.3389/fimmu.2018.00208
3. Caporaso J. G., Lauber C. L., Walters W. A. et al. Global patterns of 16S rRNA diversity at a depth of millions of sequences per sample // *Proceedings of the national academy of sciences*. 2011. Vol. 108 (Supplement 1). P. 4516–4522. DOI: 10.1073/pnas.1000080107
4. Costello E. K., Lauber C. L., Hamady M. et al. Bacterial community variation in human body habitats across space and time. *Science*. 2009. Vol. 326, no. 5960. P. 1694–1697. DOI: 10.1126/science.1177486
5. Eschenbach D. A., Rosene K., Tompkins L. S., Watkins H. et al. Endometrial cultures obtained by a triple-lumen method from afebrile and febrile postpartum women // *Journal of Infectious Diseases*. 1986. Vol. 153, no. 6. P. 1038–1045. DOI: 10.1093/infdis/153.6.1038
6. Franasiak J. M., Werner M. D., Juneau C. R. et al. Endometrial microbiome at the time of embryo transfer: next-generation sequencing of the 16S ribosomal subunit // *Journal of assisted reproduction and genetics*. 2016. Vol. 33, no. 1. P. 129–136. DOI: 10.1007/s10815-015-0614-z
7. Garcia-Grau I., Perez-Villaroya D., Bau D. et al. Taxonomical and functional assessment of the endometrial microbiota in a context of recurrent reproductive failure: a case report. *Pathogens*. 2019. Vol. 8 no. 4. P. 205. DOI: 10.3390/pathogens8040205
8. Hansen L. K., Becher N., Bastholm S. et al. The cervical mucus plug inhibits, but does not block, the passage of ascending bacteria from the vagina during pregnancy // *Acta obstetrica et gynecologica Scandinavica*. 2014. Vol. 93, no. 1. P. 102–108. DOI: 10.1111/aogs.12296
9. Hemsell D. L., Obregon V. L., Heard M. C. et al. Endometrial bacteria in asymptomatic, non-pregnant women // *The Journal of reproductive medicine*. 1989. Vol. 34, no. 11. P. 872–874.
10. Khan K. N., Fujishita A., Kitajima M. et al. Intra-uterine microbial colonization and occurrence of endometritis in women with endometriosis // *Human reproduction*. 2014. Vol. 29, no. 11. P. 2446–2456. DOI: 10.1093/humrep/deu222
11. Leoni C., Ceci O., Manzari C. et al. Human endometrial microbiota at term of normal pregnancies // *Genes*. 2019. Vol. 10, no. 12. P. 971. DOI: 10.3390/genes10120971
12. Miles S. M., Hardy B. L., Merrell D. S. Investigation of the microbiota of the reproductive tract in women undergoing a total hysterectomy and bilateral salpingo-oophorectomy // *Fertility and sterility*. 2017. Vol. 107, no. 3. P. 813–820. DOI: 10.1016/j.fertnstert.2016.11.028
13. Mitchell C. M., Haick A., Nkwopara E. et al. Colonization of the upper genital tract by vaginal bacterial species in nonpregnant women // *American journal of obstetrics and gynecology*. 2015. Vol. 212, no. 5. P. 611. DOI: 10.1016/j.ajog.2014.11.043
14. Moreno I., Codoñer F. M., Vilella F. et al. Evidence that the endometrial microbiota has an effect on implantation success or failure // *American journal of obstetrics and gynecology*. 2016. Vol. 215, no. 6. P. 684–703. DOI: 10.1073/pnas.1002611107
15. Moreno I., Garcia-Grau I., Bau D. et al. The first glimpse of the endometrial microbiota in early pregnancy // *American journal of obstetrics and gynecology*. 2020. Vol. 222, no. 4. P. 296–305. DOI: 10.1016/j.ajog.2020.01.031
16. Moreno I., Garcia-Grau I., Perez-Villaroya D. et al. Endometrial microbiota composition is associated with reproductive outcome in infertile patients // *Microbiome*. 2022. Vol. 10, no. 1. P. 1–

17. DOI: 10.1186/s40168-021-01184-w
17. Ravel J., Gajer P., Abdo Z. et al. Vaginal microbiome of reproductive-age women // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2011. no.. 108 (Supplement 1). P. 4680–4687. DOI: 10.1073/pnas.1002611107
18. Riganelli L., Iebba V., Piccioni M. et al. Structural variations of vaginal and endometrial microbiota: hints on female infertility. *Frontiers in cellular and infection microbiology*. 2020. P. 350. DOI: 10.3389/fcimb.2020.00350

---

**Гистологическая характеристика органов-мишеней крыс в позднем онтогенезе под воздействием этилметилгидроксипиридин сукцината («Мексидол»)**

**Степаненко Ольга Андреевна**

Национальный исследовательский Томский государственный университет  
Томск, Россия  
Электронная почта: [stepanenkokooly93@gmail.com](mailto:stepanenkokooly93@gmail.com)

**Histological characteristics of target organs of rats in late ontogenesis under the influence of ethylmethylhydroxypyridine succinate (Mexidol)**

**Olga A. Stepanenko**

National Research Tomsk State University  
Tomsk, Russia

УДК 591.8

Научный руководитель — А. Ф. Сайфитдинова, д-р биол. наук

---

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты исследования морфологической особенности надпочечников, яичников, печени, сердечной и соматической мускулатуры крыс “Wistar” поздних этапов онтогенеза при использовании этилметилгидроксипиридина сукцината (Мексидол) и без воздействия.

*Ключевые слова:* старение, надпочечник, яичник, печень, миокард, скелетная мускулатура, Wistar, фармакологическая терапия.

*Abstract.* The article presents the results of a study of the morphological features of the adrenal glands, ovaries, liver, and cardiac and somatic muscles of Wistar rats of late stages of ontogenesis using ethylmethylhydroxypyridine succinate (Mexidol) and without exposure.

*Keywords:* aging, adrenal gland, ovary, liver, heart, myocardium, skeletal muscles, age, Wistar, pharmacological therapy.

Органы-мишени с возрастом претерпевают ряд изменений, снижающих компенсаторные возможности организма и способствующих развитию разного рода болезней. При взаимодействии с пациентами гериатрической группы должны учитываться возрастные аспекты. В связи с этим особый интерес представляют комплексные исследования, позволяющие охватить сразу несколько функциональных систем организма.



В клинической и амбулаторной практике активно применяется этилметилгидроксипиридина сукцинат (далее — Мексидол) торговой марки «Мексидол» фармацевтической компании «Фармасофт» (ООО «Элара», Россия). Молекула препарата активирует синтез аденозинтрифосфата, проявляет антиоксидантный, антигипоксический и ноотропный эффекты, модулирует активность бензодиазепинового, ацетилхолинового и ГАМК-рецепторных комплексов, характеризуется транквилизирующим, антистрессорным, антиатерогенным, противовоспалительным, антитромботическим действием. Достаточно широкий спектр фармакологических эффектов Мексидола делает его перспективным для использования в геропротекции. К тому же существуют работы, связанные с исследованием геропротективных эффектов препарата [3; 5; 7]. Но комплексное гистологическое исследование возрастных животных еще не осуществлялось.

Цель работы — оценка морфологического состояния надпочечников, яичников, печени, сердечной и соматической мускулатуры крыс “Wistar” поздних этапов онтогенеза при использовании Мексидола.

Исследованы 18-месячные самки крыс “Wistar” ( $n = 12$ ). Все процедуры с животными производились согласно правилам и рекомендациям гуманного обращения с животными. Группа 1 — 5-кратные инъекции физиологического раствора (ФР), группа 2 — 5-кратные инъекции Мексидола. Препарат вводили в форме 0,5% раствора в объеме 0,5 мл на 100 г массы в течение 5 дней [6]. Эксперимент длился 24 дня, после чего животных выводили декапитацией под CO<sub>2</sub>-наркозом и препарировали левые надпочечник и яичник, дистальный край левой латеральной лопасти печени, бедренную мышцу (1–2 см<sup>2</sup>). Сердце извлекали с последующим перфузионным промыванием ФР. Органы фиксировали в 10% забуференном формалине.

Гистологический анализ проводили по стандартной методике [13]. Органы, предварительно вырезанную центральную область изъятых частей печени и бедренную мышцу, обезвоживали в спиртах, просветляли в бутаноле и заключали в парафин (LabPoint, Россия). Срезы получали на ротационном микротоме RMD-3000 (MTPoint, Россия). Срезы надпочечников (5 мкм) окрашивали гематоксилином Майера и эозином (ГЭ). Яичник нарезали полностью (5 мкм) и окрашивали модифицированным азаном (МА) и пикрофуксином по Ван-Гизону (ВГ). Срезы печени (5 и 10 мкм) окрашивали несколькими методами: ШИК-реакцией, МА, трихромом по Массону — Гольднеру (Т). Срезы мускулатуры (5 мкм) — ГЭ и ВГ. Окраску срезов сердца (5 и 10 мкм) осуществляли ГЭ, МА, Т и методом ГОФП по Ли.

Полученные гистологические препараты анализировали с помощью микроскопов МСП-1 (Россия) и Axio Lab A1 с последующей морфометрией по микрофотоснимкам, получаемым с помощью камеры AxioCam ERc 5s (Германия) и программы ZEN 2 (Германия).

По серии микрорентгеновских снимков рассчитаны относительные площади коркового (КВ) и мозгового (МВ) веществ надпочечников, относительные площади клубочковой (КЗ), пучковой (ПЗ) и сетчатой зон (СЗ), площадь ядра (Я), цитоплазмы (Ц) и клетки (АКЦ) пучковой зоны, объем ядра (ОЯ) и ядерно-цитоплазматическое отношение (ЯЦО).

С помощью микроскопа определили число фолликулов разной степени зрелости (примордиальных (П), первичных однослойных (ИОС) и многослойных (ИМС), вторичных многослойных (ИМС), Граафовых пузырьков (ГП)), число атретических (АТ) и желтых (ЖТ) тел. На каждом 11-м срезе вычисляли П и ИОС фолликулы, после чего сумму чисел умножали на поправочный коэффициент 7/9 и на коэффициент 11. Для подсчета ИМС, ИМС, ГП и АТ использовали каждый 5-й срез и сумму чисел умножили на 5 [14]. ЖТ фиксировали в срединном срезе.

Для оценки морфологического и функционального состояния печени определяли площадь клетки (ПКГЦ), площадь (ПЯГЦ) и объем (ОЯГЦ) ядра, площадь цитоплазмы (ПЦГЦ) и ЯЦО.

Скелетную мускулатуру оценивали по двум параметрам: центральный ядерный индекс (ЦЯИ) (отношение числа мышечных волокон с одним и более ядром в центре к общему числу мышечных волокон, исключая мышечные волокна без ядер в поперечном сечении); площадь волокон (ПВМ).

Повреждения кардиомиоцитов оценивали по пятибалльной шкале [Мережко, 2018]. Модификация отражает наличие и распределение фуксиноррагии (ярко-красное окрашивание ишемизированных кардиомиоцитов при окрашивании методом ГОФП по Ли) в тканевых структурах.

Для уточнения полученных гистологических данных привлечен дополнительный материал: содержание кортикостерона (К) сыворотки крови (для выявления возможного развития стресса), уровень щелочной фосфатазы (ЩФ), холестерина (Х), общего белка (Бобщ), липопротеинов (ЛПВП и ЛПНП), глюкозы (ГЛ), триглицеридов (ТГ), аминотрансфераз (АСТ и АЛТ). Рассчитаны коэффициент атерогенности (КА) и коэффициент Де Ритиса (КДР).

Статистический анализ выполнен с помощью пакета программ Statistica 8.0 (StatSoft, США). Ряды данных проверены на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро — Уилка. Рассчитаны следующие описательные статистики: среднее ( $\bar{x}$ ), минимум (*min*) и максимум (*max*), стандартное отклонение ( $\sigma$ ), стандартная ошибка среднего ( $m_{\bar{x}}$ ), коэффициент вариации (*Cv*), уровень значимости (*p*). Сравнение независимых выборок проводили с использованием критерия Стьюдента (*t<sub>st</sub>*) или критерия Манна — Уитни (*U-test*). При проверке статистических гипотез достоверным считали уровень значимости менее 5% ( $p < 0,05$ ).

Сравнение гистологических параметров надпочечников интактных и опытных крыс показало значимые статистические различия по ОППЗ ( $U$ -test:  $Z = 2,44$ ;  $p < 0,05$ ), ОПСЗ ( $U$ -test:  $Z = -2,00$ ;  $p < 0,05$ ), ПКАКЦ ( $t_{st} = -3,60$ ;  $p < 0,05$ ), ПЦАКЦ ( $t_{st} = -3,15$ ;  $p < 0,05$ ), ОЯАКЦ ( $t_{st} = -9,80$ ;  $p < 0,05$ ), ПЯАКЦ ( $t_{st} = -5,66$ ;  $p < 0,05$ ). При анализе яичника различия обнаружены по количеству ИОС ( $t_{st} = -2,58$ ;  $p < 0,05$ ), ИМС ( $t_{st} = -3,14$ ;  $p < 0,05$ ), ПМС ( $t_{st} = -2,65$ ;  $p < 0,05$ ). По цито- и кариометрическим показателям печени значимые статистические различия выявлены по ПЦГЦ ( $U$ -test:  $Z = 2,69$ ;  $p < 0,05$ ), ПЯГЦ ( $U$ -test:  $Z = -14,97$ ;  $p < 0,05$ ), ОЯГЦ ( $U$ -test:  $Z = -8,73$ ;  $p < 0,05$ ), ЯЦОГЦ ( $U$ -test:  $Z = -10,87$ ;  $p < 0,05$ ). Гистологические показатели скелетной мускулатуры не показали значимых статистических отличий. Анализ сердца показал преобладание оценочного значения, равное 0 баллов, у животных обеих исследуемых групп, то есть в большей части проанализированных препаратов мышечные волокна без видимых ишемических повреждений. Количество препаратов, оцененных в 1 балл, выше у животных опытной группы. Наивысшее выявленное значение фуксиноррагии обнаружено на препаратах только опытной группы (2 балла).

Животные опытной группы в сравнении с интактной характеризуются бóльшей сетчатой и меньшей пучковой зонами, меньшими размерами адренокортикоцитов (АКЦ) и ядер надпочечников (рис. 1); бóльшим количеством первичных однослойных, многослойных и вторичных многослойных фолликулов (рис. 2); бóльшими размерами ядер и меньшей площадью цитоплазмы гепатоцитов (рис. 3); более ишемизированными волокнами миокарда (рис. 4). В группе животных, получавших Мексидол, отмечены единичные признаки жирового гепатоза, включения липофусцина. У трех из шести исследуемых особей наблюдались расширенные синусоиды совместно с выраженным венозным полнокровием. Структура паренхимы печени интактных животных не нарушена, граница печеночных балок четкая. Гепатоциты не изменены. У одной особи синусоиды печени неравномерно расширены.

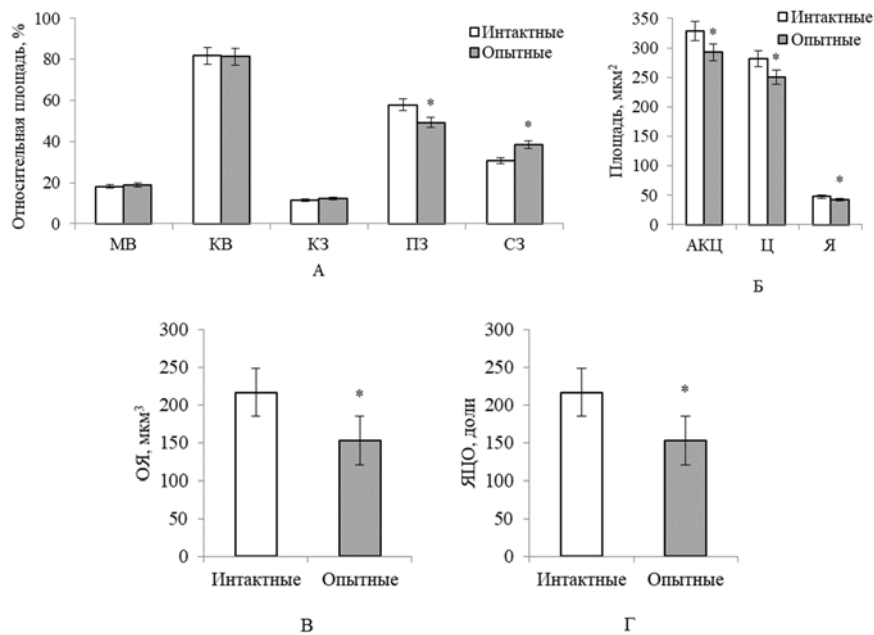


Рис. 1. Соотношение гистологических параметров надпочечников крыс интактной и опытной групп: А — частей и зон, Б — адренокортикоцитов, В — объема ядер, Г — ЯЦО.  
\* —  $p \leq 0.05$  по отношению к интактной группе

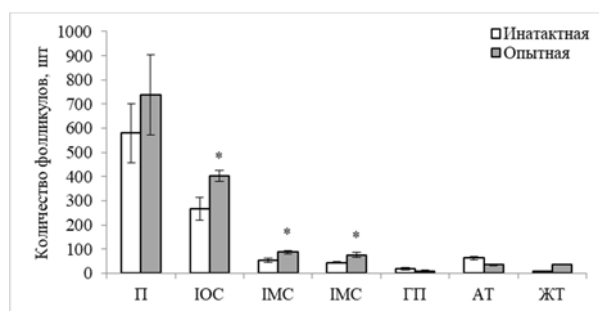


Рис. 2. Соотношение фолликулов разной степени зрелости яичников исследуемых животных.  
\* — см. рис. 1

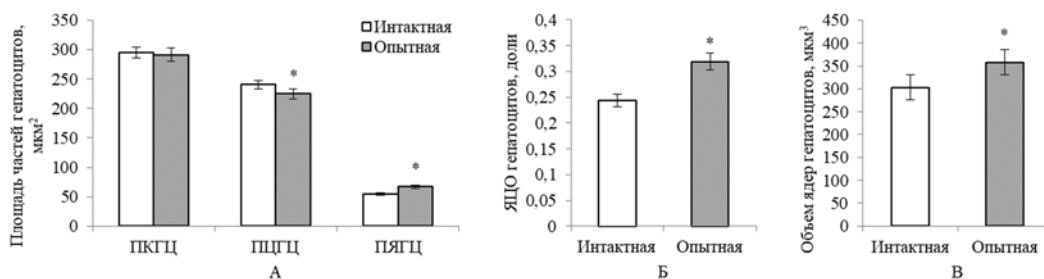


Рис. 3. Соотношение гистологических параметров печени крыс интактной и опытной групп: А — частей, Б — ЯЦО, В — объема ядер.  
\* — см. рис. 1

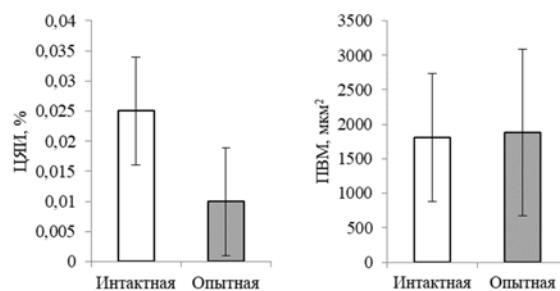


Рис. 4. Центральный ядерный индекс (А) и площадь мышечного волокна (Б) скелетной мускулатуры крыс интактной и опытной групп

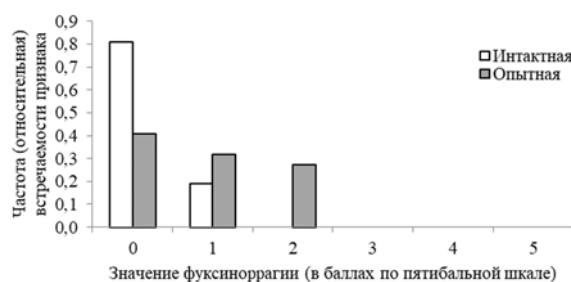


Рис. 5. Распределение частот фуксиноррагии миокарда крыс интактной и опытной групп

Сравнение показателей биохимического анализа (табл. 1) интактных и опытных крыс выявило значимые статистические различия по Бобщ ( $t_{st} = -16,52; p < 0,05$ ), ЛПВП ( $t_{st} = -4,23; p < 0,05$ ), ГЛ ( $t_{st} = 31,73; p < 0,05$ ), АСТ ( $t_{st} = -7,06; p < 0,05$ ), КДР ( $t_{st} = -5,96; p < 0,05$ ), КА ( $t_{st} = 3,6; p < 0,05$ ). По уровню содержания гормона стресса кортикостерона значимых отличий не выявлено ( $U$ -test:  $Z = 1,28; p > 0,05$ ). По таким показателям крови, как ЩФ ( $U$ -test:  $Z = -0,19; p > 0,05$ ) и ХС ( $t_{st} = 0,82; p > 0,05$ ), значимых статистических различий не обнаружено.

Крысы опытной группы по сравнению с интактной отличаются большим уровнем Бобщ, ЛПВП, ГЛ и АСТ, а также высоким коэффициентом Де Ритиса и низким коэффициентом атерогенности (рис. 5).

**Уровень биохимических показателей в сыворотке крови крыс  
интактной и опытной групп**

Показатели	Группы животных		Результат сравнения
	Интактная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	Опытная $\bar{x} \pm m_{\bar{x}}$ <i>min-max</i>	
Кортикостерон, нг/мл	123,6 ± 46,74 14,20–288,60	43,96 ± 4,33 7,50–147	$Z = 1,28$ $p > 0,05$
Щелочная фосфатаза, ед/л	400,58 ± 81,47 217,0–1053,0	317,97 ± 25,84 242,2–420,0	$Z = -0,19$ $p > 0,05$
Холестерин, ммоль/л	1,89 ± 0,10 1,51–2,52	2,07 ± 0,07 1,85–2,45	$t_{st} = -1,29$ $p > 0,05$
Общий белок, г/л	61,49 ± 1,85 52,20–70,3	112,98 ± 2,62 100,0–120,7	$t_{st} = -16,52$ $p < 0,05$
ЛПВП, ммоль/л	0,20 ± 0,0 0,18–0,27	0,51 ± 0,08 0,21–0,82	$t_{st} = -4,23$ $p < 0,05$
ЛПНП, ммоль/л	1,69 ± 0,09 1,27–2,30	1,56 ± 0,13 1,03–1,99	$t_{st} = 0,76$ $p > 0,05$
Глюкоза, ммоль/л	15,64 ± 0,25 13,80–16,6	2,54 ± 0,33 0,94–3,63	$t_{st} = 31,73$ $p < 0,05$
Триглицериды, ммоль/л	0,63 ± 0,01 0,58–0,76	0,59 ± 0,06 0,39–0,87	$t_{st} = 0,75$ $p > 0,05$
АСТ, ед/л	60,03 ± 3,13 47,2–79,8	223,30 ± 27,64 124,40–308,60	$t_{st} = 7,06$ $p < 0,05$
АЛТ, ед/л	78,57 ± 2,96 69,10–97,9	78,71 ± 5,26 62,0–96,0	$t_{st} = 0,02$ $p > 0,05$
Коэффициент Де Ритиса, доли	0,77 ± 0,04 0,57–1,00	2,92 ± 0,43 1,57–4,77	$t_{st} = -5,96$ $p < 0,05$
Коэффициент атерогенности, доли	8,20 ± 0,45 5,29–10,45	4,18 ± 1,18 1,25–9,47	$t_{st} = 3,6$ $p < 0,05$

У животных опытной группы гипотрофия коркового вещества за счет уменьшения пучковой зоны происходит в связи с уменьшения площади ее ядер и самих АКЦ, что свидетельствует об отсутствии хронического или окислительного стресса [12]. Большие размеры сетчатой зоны у опытной группы свидетельствуют об увеличении размеров ее клеток, трансформацией русла кровеносных сосудов, следовательно, активацией секреторных процессов в клетках данной зоны [1]. Это соответствует нестатистическому пониженному  $K$ , что косвенно подтверждает догадки об уменьшении окислительного стресса у опытных животных.

Мексидол мог оказывать влияние на регуляцию растущих фолликулов, взаимодействуя через антимюллеровский гормон (АМГ) [2] или на механизм передачи гонадотропных гормонов (повысить чувствительность растущих фолликулов на фолликулостимулирующий гормон).

Увеличение ЯЦО свидетельствует о возрастании функциональной активности ядра гепатоцитов, что указывает на подготовку клетки к митозу и связанную с ним активацию синтеза нуклеиновых кислот, белков и т. д. В. Е. Новиков с соавторами [11] установил способность Мексидола предотвращать цитолитический синдром гепатоцитов с параллельным снижением уровня АСТ, АЛТ и общего белка. В нашем же эксперименте наблюдается обратное влияние препарата на биохимические показатели и качественное состояние печени, вероятно, связанное с возникшей дополнительной нагрузкой на печень возрастных животных, вследствие приема лекарственного препарата, несмотря на то что Мексидол не относится к гепатотоксичным препаратам.

Т. А. Замощина с соавторами [6] показала положительный эффект Мексидола на процессы регенерации (или адаптации) соматической мускулатуры. Но, учитывая возрастную категорию крыс “Wistar” участвующих в нашем эксперименте, можно предположить снижение регенераторного потенциала скелетной мускулатуры у данных животных.

Состояние миокарда опытной группы имеет небольшие различия в сравнении с интактной, выраженные в большем поражении сердечной мышцы ишемией. Вероятно, Мексидол, не оказал нужного эффекта в связи с отсутствием стандартной терапии, в комплексе с которой показатели состояния миокарда могли бы быть лучше [9; 10].

Повышение продукции глюкокортикоидов приводит к увеличению продукции ГЛ и отложения гликогена, синтеза белка в печени, повышению активности трансаминаз, увеличению липолиза и содержания в крови жирных кислот и липопротеинов. Их избыток увеличивает содержание ЛПНП, ЛПВП, ХЛ и ТГ [4]. Недостаток в организме глюкокортикоидов приводит к изменению обмена углеводов, белков, липидов и нуклеиновых кислот в противоположную сторону.

Вышеописанные эффекты глюкокортикоидов согласуются с полученными нами тенденциями биохимического анализа сыворотки крови крыс “Wistar” интактной и опытной группы.

Итак, полученные нами результаты свидетельствуют о разнонаправленности эффектов для разных органов, что указывает на недостаточно эффективное влияние и, вероятно, ограниченность возможного применения препарата для коррекции поздних возрастных изменений.

## Литература

1. Беляев Н. Г. и др. Морфофункциональная характеристика надпочечников самок крыс в условиях адаптации к интенсивным мышечным нагрузкам и приема сывороточных белков // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2017. № 2 (4). С. 435–439.

2. Боярский К. Ю. Роль антимюллерова гормона (АМГ) в норме и при различных гинекологических заболеваниях // Журнал акушерства и женских болезней. 2009. № 58 (3). С. 75–85.
3. Воронина Т. А. Геропротективные эффекты этилметилгидроксипиридина сукцината в экспериментальном исследовании // Экспериментально-теоретические вопросы. 2020. № 120 (4). С. 81–87.
4. Гончаров Н. П., Колесникова Г. С. Кортикостероиды: метаболизм, механизм действия и клиническое применение. М.: Изд-во Адамантъ, 2002. 180 с.
5. Громова О. А., Торшина И. Ю., Федотова Л. Э. Геронтоинформационный анализ свойств молекулы мексидола. Оригинальные исследования и методики. 2017. № 9 (4). С. 46–54.
6. Замощина Т. А. и др. Влияние «Мексидола» на физическую работоспособность и уровень лактата в крови крыс в условиях световых десинхронозов // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. № 11. С. 82–86.
7. Кирова Ю. И., Шакова Ф. М., Германова Э. Л. и др. Влияние Мексидола на церебральный митохондриогенез в молодом возрасте и при старении // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2020. № 120 (1). С. 55–62.
8. Мережко Г. В. Некоторые вопросы гистологической диагностики острой гипоксии отдельных тканей в предсмертном периоде. Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы. 2018. № 2. С. 278–286.
9. Михин В. П., Смирнов Л. Д., Сернов Л. Н. Средство для лечения нестабильной стенокардии и острого инфаркта миокарда. Патент РФ на изобретение № 2168993/11.05.2000 // Бюл. 2000. № 17. URL: <https://patents.google.com/patent/RU2168993C1/ru> (дата обращения: 19.05.2022).
10. Никольская И. Н. и др. Сравнительная оценка клинической эффективности и безопасности препарата мексидол у больных с острым коронарным синдромом при включении в стандартную схему терапии // Кардиология и сердечно-сосудистая хирургия. 2013. № 6 (3). С. 37–42.
11. Новиков В. Е., Маркова Е. О., Парфенов Э. А. К механизму антигипоксического действия нового комплексного соединения аскорбиновой кислоты // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. 2013. № 2. С. 59–65.
12. Солодкова О. А. Влияние экстракта Кукумарии японской на структуру надпочечников белых крыс при холодовом стрессе // Фундаментальные исследования. 2012. № 2 (8). С. 419–423.
13. Ярцев В. В. Основы гистологической техники для зоологов: учебно-методическое пособие для биологических специальностей вузов. Томск: Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2019. 85 с.
14. Mandl A. M., Zuckerman S. Numbers of normal and atretic oocytes in unilaterally spayed rats // Journal of Endocrinology. 1951. No. 7 (2). P. 112–119.



**Распределение и количественное развитие крупных двустворчатых моллюсков на литорали Псковско-Чудского озера**

**Дмитриев Дмитрий Алексеевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [art.snapfire@yandex.ru](mailto:art.snapfire@yandex.ru)

**Distribution and quantitative development of large bivalve mollusks in the littoral zone of lake Peipus**

**Dmitry A. Dmitriev**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 574 + 591.5

Научный руководитель — В. П. Беляков, канд. биол. наук

*Аннотация.* В работе рассматривается распределение и количественное развитие крупных двустворчатых моллюсков на литорали Псковско-Чудского озера в 2021 году. Общее количество собранных моллюсков составило 855 экз. возрастом от 2 до 11 лет. Преобладающей является популяция *Dreissena polymorpha*, составляющая 93,1% от общего количества моллюсков. В результате работы был оценен уровень участия двустворчатых моллюсков в трансформации органического вещества и самоочищении озера.

*Ключевые слова:* двустворчатые моллюски, Псковско-Чудское озеро, *Dreissena polymorpha*, распределение, количественное развитие.

*Abstract.* The article discusses the distribution and quantitative development of large bivalves in the littoral zone of Lake Peipus in 2021. The total number of collected mollusks was 855 specimens aged from 2 to 11 years. The population of *Dreissena polymorpha* was dominant and accounted for 93,1% of the total number of mollusks. The study results allowed us to assess the level of bivalves' participation in the transformation of organic matter and self-purification of the lake.

*Keywords:* bivalve mollusks, lake Peipus, *Dreissena polymorpha*, distribution, quantitative development.

Двустворчатые моллюски (класс Bivalvia) являются гидробионтами, которые, активно фильтруя большие объемы воды, частично осаждают на дно или аккумулируют в своем теле различные органические и токсичные вещества, играя важную роль в очистке водоемов и ограничении процесса эвтрофирования [1; 3].

Цель исследования — анализ размерно-возрастной структуры популяций, их распределения, количественного развития и роли в процессах трансформации органического вещества на литорали Псковско-Чудского озера.

Исследования проводились на Псковско-Чудском озере — нестратифицированном, мезогумозном, слабощелочном, эвтрофном водоеме с хорошим насыщением воды кислородом [6; 7; 9].

### Материалы и методы

Материалом для работы послужили двустворчатые моллюски, отобранные в августе 2021 года вблизи г. Гдова на трех литоральных станциях Псковско-Чудского озера, расположение которых представлено на рисунке 1.

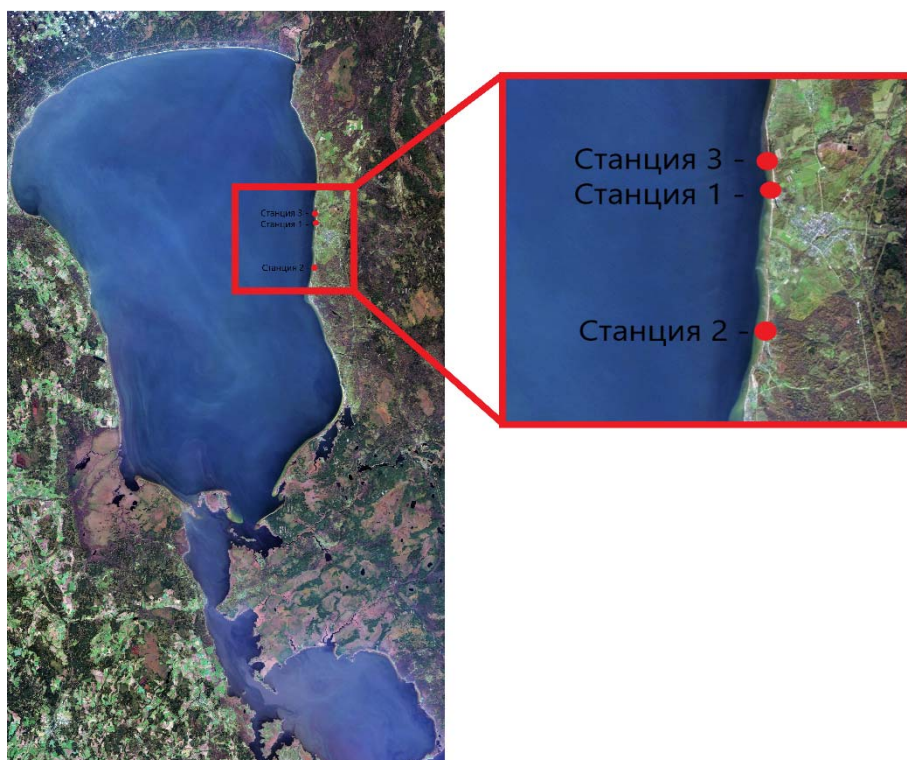


Рис. 1. Расположение станций отбора в Псковско-Чудском озере

Некоторые характеристики исследованных биотопов представлены в таблице 1.

## Характеристики литоральных станций на Псковско-Чудском озере

№ станции отбора	Координаты	Характеристика подстилающего грунта	Произрастающие макрофиты
1	58.762881, 27.783511	Мелкозернистый песок с небольшими включениями ила	<i>Phragmites australis</i> (Cav.) Trin. ex Steud.); <i>Potamogeton perfoliatus</i> L.
2	58.711343, 27.779485	Каменисто-песчаный с включениями ила, ракушечник	<i>Myriophyllum spicatum</i> L.
3	58.772581, 27.783325	Песок	<i>Potamogeton perfoliatus</i> L.

Пробы отбирались с использованием рамки площадью 0,25 м<sup>2</sup> (0,5м × 0,5м), из которой выбирался грунт с организмами. Для промывки грунта и сепарации организмов использовалось сито с ячейей 5 мм. Общий объем отобранного материала составил 230 проб. Определение линейных размеров, индивидуальной массы и возраста проводили согласно стандартным гидробиологическим методикам [Жадин, 1960].

На основе полученных данных рассчитывалась зависимость изменения длины (массы) от возраста и определялись величины продукции и других функциональных характеристик популяции моллюсков.

Для этого данные о возрасте и длине моллюсков в каждой выборке были аппроксимированы уравнением роста:

$$L_t = L_\infty \times (1 - e^{-kt}), \quad (1)$$

где  $L_t$  — длина моллюска ко времени  $t$ ;  $L_\infty$  — асимптотическая длина (или теоретическая максимальная длина раковины);  $k$  — константа роста, которая используется для оценки скорости приближения к асимптотической длине;  $e$  — основание натуральных логарифмов.

Для расчета ориентировочной величины продукции популяции ( $P_t$ , кДж за сезон) использовалось уравнение:

$$P_t = C_b \times B, \quad (2)$$

где  $C_b$  — удельная продукция, представляющая собой суточный  $P/B$  коэффициент с размерностью «сут<sup>-1</sup>»;  $B$  — средняя биомасса, г/м<sup>2</sup>.

Скорость обмена при температуре воды 20°C ( $R^{20}$ , мгО<sub>2</sub>/ч) определяли с помощью уравнения:

$$R^{20} = a \times W_{cp}^b, \quad (3)$$

$W_{\text{ср}}$  — средняя масса моллюска определенного вида в выборке;  $a$  и  $b$  — константы уравнения.

Определение затрат энергии на обмен ( $R$ , кДж за сезон) проводили по следующему уравнению:

$$R = R^{20} \times 3,4, \quad (4)$$

где  $R^{20}$  — скорость обмена при температуре воды  $20^\circ\text{C}$ ,  $\text{мгO}_2/\text{ч}$ ; 3,4 — оксикалорийный коэффициент,  $\text{кал}/\text{мгO}_2$ .

Количество ассимилированной пищи ( $A$ , кДж за сезон) определялась с помощью равенства:

$$A = P + R, \quad (5)$$

где  $P$  — продукция кДж/сезон;  $R$  — затраты на обмен кДж/сезон.

Величину рациона ( $C$ , кДж за сезон) получали из уравнения:

$$C = A : U, \quad (6)$$

где  $A$  — скорость ассимиляции пищи, кДж/сезон;  $U$  — усвояемость пищи (по А. Ф. Алимову она равна 0,6).

При помощи балансового равенства вычислялась величина неусвоенной пищи ( $f$ ), которую получили из балансового равенства:

$$f = A - C, \quad (7)$$

где  $A$  — скорость ассимиляции пищи, кДж/сезон;  $f$  — величина неусвоенной пищи, кДж/сезон;  $C$  — рацион.

Определение скорости фильтрации ( $F$ , мл/час) проводили по формуле:

$$F = m \times W_{\text{ср}}^n, \quad (8)$$

где  $m$  — интенсивность фильтрации воды на единицу веса;  $W_{\text{ср}}$  — средний вес животного из выборки;  $n$  — константа уравнения.

Для уравнений использовали ранее приводимые в литературе коэффициенты [2; 8].

Статистическую обработку данных и расчеты проводили при помощи программ Statistica 8.0, PAST и LibreOffice Calc.

## Результаты и обсуждение

В результате исследования на литорали Псковско-Чудского озера были обнаружены четыре вида крупных двустворчатых моллюсков: *Anodonta cygnea*, *Unio tumidus*, *U. pictorum* и *Dreissena polymorpha*. Всего на трех литоральных станциях обнаружили 855 экз., из них 93,1% — *D. polymorpha*, остальные виды представлены незначительно (в сумме 6,9%) и менее

всего — *A. cygnea* (1%). Поэтому дальнейший анализ распределения и функциональных характеристик популяций двустворчатых моллюсков был сосредоточен на 3 видах: *U. tumidus*, *U. pictorum* и *D. polymorpha*.

В таблице 2 представлены количественные характеристики основных литоральных популяций двустворчатых моллюсков.

Таблица 2

**Количественные характеристики развития основных популяций двустворчатых моллюсков на литорали Псковско-Чудского озера**

Вид	Кол-во проб	Численность, экз./м <sup>2</sup>	Биомасса, г/м <sup>2</sup>	Средняя масса особи
<i>D. polymorpha</i>	230	14 ± 2,9	3,54 ± 0,050	0,26 ± 0,010
<i>U. tumidus</i>		0,7 ± 0,10	5,7 ± 1,58	8,64 ± 0,970
<i>U. pictorum</i>		0,2 ± 0,06	1,98 ± 0,870	9,51 ± 0,950

Видно, что популяция инвазивного вида *D. polymorpha* численно преобладает над аборигенными видами *U. tumidus* и *U. pictorum*, хотя их суммарная биомасса вдвое больше, чем у вида-вселенца.

Распределение двустворчатых моллюсков *D. polymorpha* на литорали соответствует лог-нормальному типу. Для поиска значимых различий между выборками трех литоральных станций были проведены статистические тесты сравнений, результаты которых показаны в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты статистического сравнения выборок моллюсков по трем литоральным станциям**

Лит. ст. №	Средние значения		t-value	df	p	Объем выборки		Стандартное отклонение		F-ratio	p
	гр. 1	гр. 2				гр. 1	гр. 2	гр. 1	гр. 2		
1 и 3	1,387	0,887	0,950	158	0,343	80	80	4,291	1,929	4,949	0,000
2 и 1	8,771	1,387	3,542	148	0,0005	70	80	18,078	4,291	17,746	0,000
2 и 3	8,771	0,887	3,877	148	0,0002	70	80	18,078	1,929	87,829	0,000

Очевидно, что между станциями № 1 и № 3 нет статистически значимых различий ( $p = 0,343$ ,  $p > 0,05$ ), что, возможно, объясняется сходными характеристиками подстилающего грунта и макрофитов. Статистически значимые различия обнаружены между станциями № 1 и № 2 ( $p = 0,0005$ ,  $p < 0,05$ ), а также между станциями № 2 и № 3 ( $p = 0,0002$ ,  $p < 0,05$ ), что

объясняется, вероятно, большим количеством органических взвесей, большим заилением, а также наличием субстрата для прикрепления моллюсков *D. polymorpha*. Наиболее благоприятные условия для обитания моллюсков отмечены на станции № 2, где также заметно больше урути колосистой, характерной для стоячих или медленно текущих вод, богатых известью, с илистым дном.

На рисунке 2 представлен размерный состав популяции *D. polymorpha* на трех литоральных станциях Псковско-Чудского озера, а на рисунке 3 — возрастной состав.

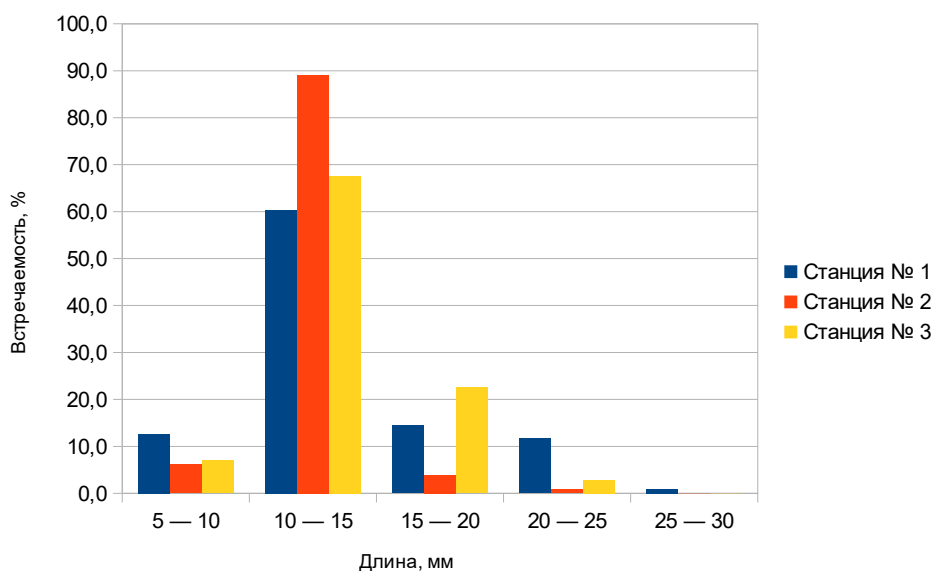
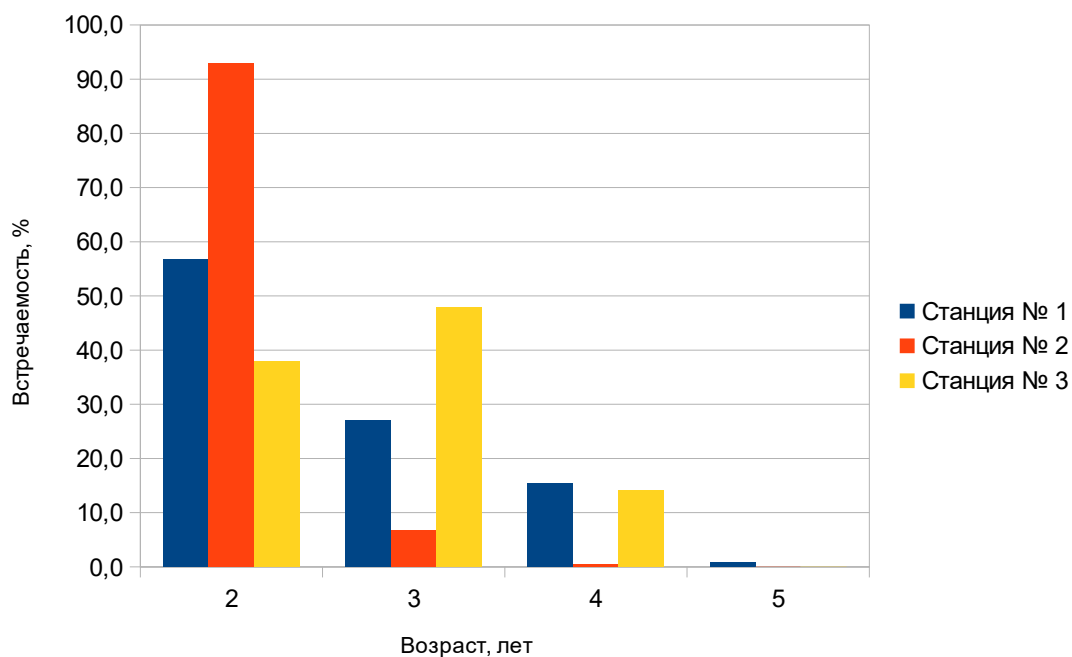


Рис. 2. Размерный состав популяции *D. polymorpha* на литоральных станциях Псковско-Чудского озера

Рис. 3. Возрастной состав популяции *D. polymorpha* на литоральных станциях



Псковско-Чудского озера

На станции № 1 было выловлено 111 моллюсков. Они были представлены особями с длиной раковины от 7,8 до 25,6 мм (среднее значение  $13,73 \pm 0,39$  мм), массой от 0,05 до 1,75 г (среднее значение  $0,37 \pm 0,04$  г), в возрасте от двух до пяти лет. При этом преобладали особи с длиной раковины 10–15 мм (60,4%), в основном возрасте двух лет (56,8%).

На станции № 2 было выловлено 614 моллюсков. Они были представлены особями с длиной раковины от 6,4 до 24,4 мм (в среднем  $12,23 \pm 0,077$  мм), массой от 0,05 до 1,58 г ( $0,221 \pm 0,005$  г), в возрасте от двух до четырех лет. При этом преобладали особи с длиной раковины 10–15 мм (89,1%), в основном возрасте двух лет (92,8%).

На станции № 3 было выловлено 71 моллюсков. Они были представлены особями с длиной раковины от 9,4 до 21,7 мм (в среднем  $13,7 \pm 0,33$  мм), массой от 0,1 до 1,42 г ( $0,37 \pm 0,03$  г), в возрасте от двух до четырех лет (в среднем  $2,76 \pm 0,08$  лет). При этом преобладали особи с длиной 10–15 мм (67,6%), в основном возрасте трех лет (47,9%).

На основании полученных данных видно, что возрастная и размерная структуры станции № 1 и станции № 3 довольно сходны и имеют одинаковые максимальные значения встречаемости возрастных и размерных классов. Станция № 2 отличается от других станций наибольшим количеством особей возрастом двух лет с длиной раковины от 5 до 15 мм, что объясняется наличием на этой станции субстрата для прикрепления, создающего благоприятные условия для выживания моллюсков раннего возраста.

Данные о длине и возрасте моллюсков в каждой выборке аппроксимировались уравнением роста Бергаланфи (1).

На рисунках 4, 5 и 6 представлены кривые, отображающие зависимость длины раковины моллюсков от возраста для популяций *D. polymorpha*, *U. tumidus*, *U. pictorum* соответственно.

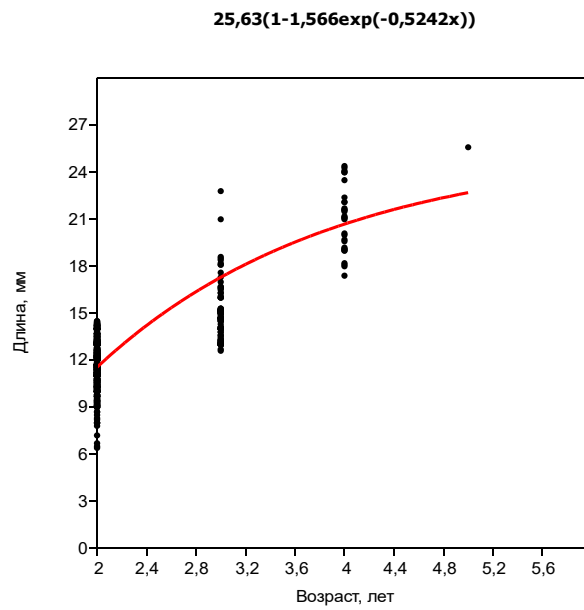


Рис. 4. Зависимость длины раковины моллюсков *D. polymorpha* от возраста

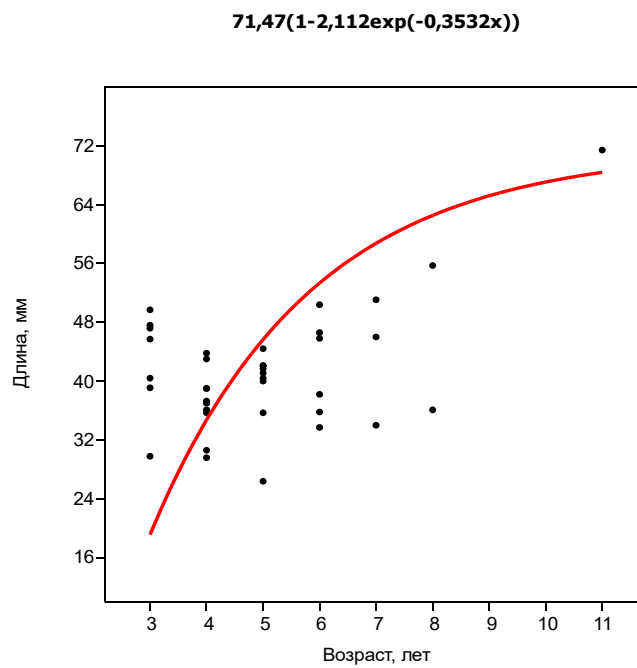


Рис. 5. Зависимость длины раковины моллюсков *U tumidus* от возраста



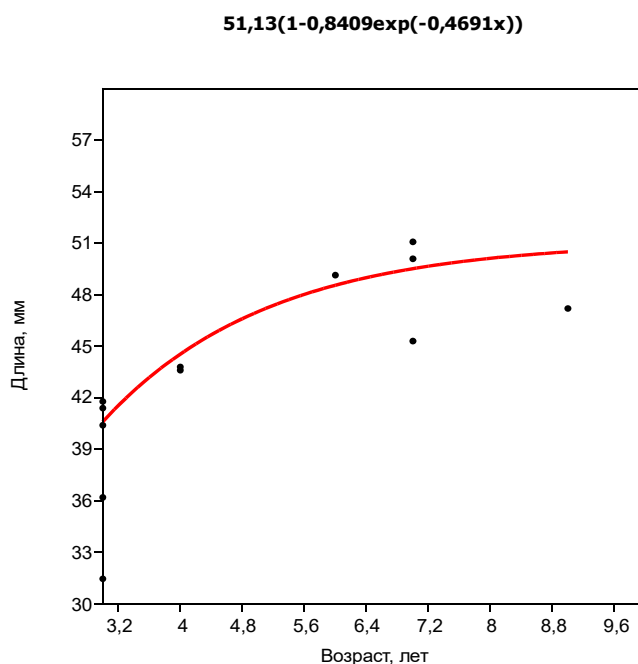


Рис. 6. Зависимость длины раковины моллюсков *U. pictorum* от возраста

Помимо этого, были получены коэффициенты уравнения, которые соответствуют максимальной теоретической длине раковины, представляющей собой асимптоту роста ( $L_{\infty}$ , мм), а также скорости приближения к асимптотической длине ( $K_1$ , год<sup>-1</sup>). Все полученные коэффициенты были сведены в таблице 4.

Таблица 4

**Количественные характеристики уравнения роста для основных популяций  
двустворчатых моллюсков**

Вид	$L_{\infty}$ , мм	$K_1$ , год <sup>-1</sup>
<i>D. polymorpha</i>	25,63 ± 0,75	0,52 ± 0,13
<i>U. tumidus</i>	71,47 ± 10,52	0,35 ± 0,339
<i>U. pictorum</i>	51,15 ± 1,95	0,47 ± 0,15

Также для основных популяций двустворчатых моллюсков были построены графики зависимости массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) и рассчитаны параметры  $a_1$  и  $b_1$  для степенного уравнения данной зависимости:

$$W = a_1 \times L^{(b_1)}, \quad (9)$$

где  $a_1$  и  $b_1$  параметры уравнения;  $L$  — длина раковины моллюска.

Графики зависимости массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) представлены в логарифмической форме на рисунках 7, 8, 9 соответственно для популяций *D. polymorpha*, *U. tumidus*, *U. pictorum*.

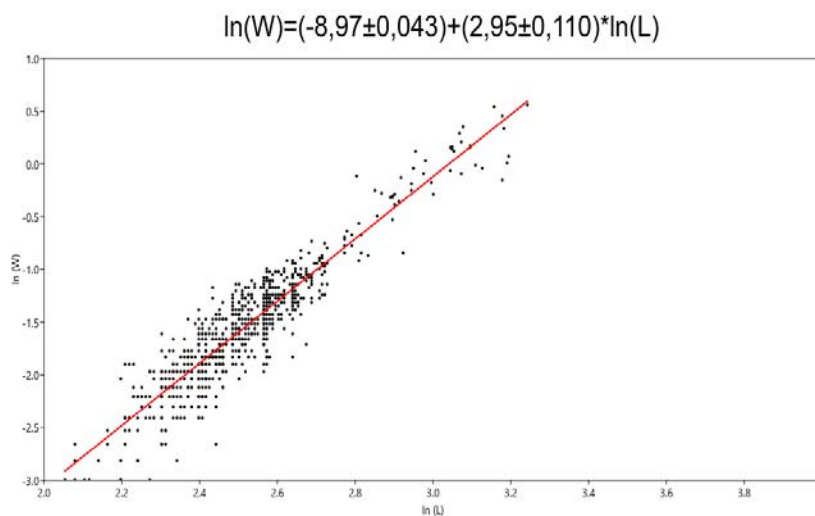


Рис. 7. Зависимость индивидуальной массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) у моллюсков *D. polymorpha* на литорали Псковско-Чудского озера

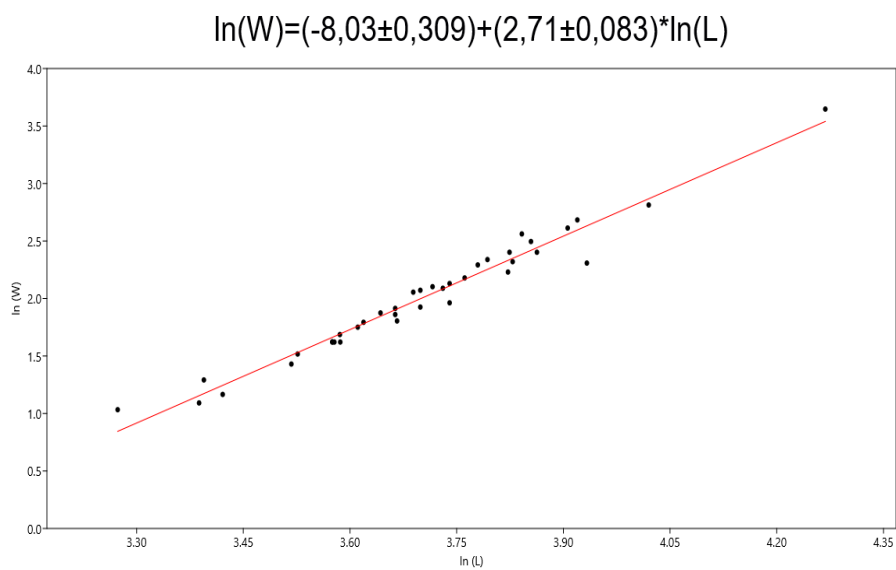


Рис. 8. Зависимость индивидуальной массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) у моллюсков *U. tumidus* на литорали Псковско-Чудского озера

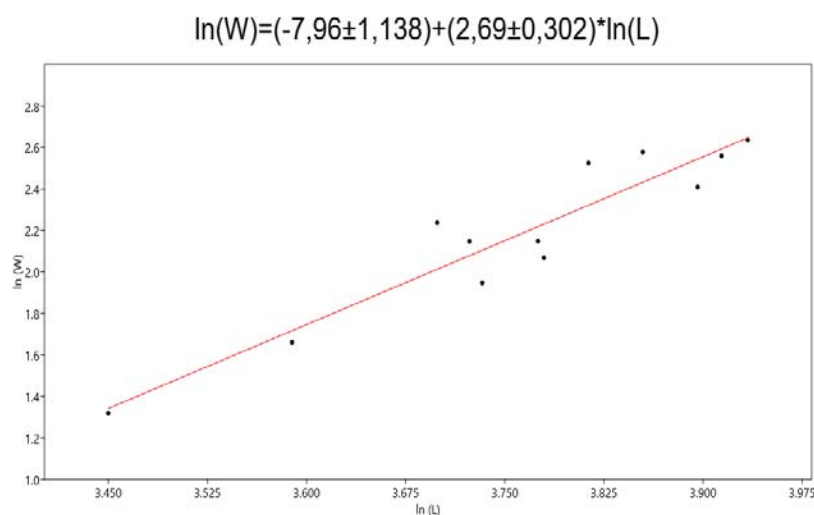


Рис. 9. Зависимость индивидуальной массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) у моллюсков *U. pictorum* на литорали Псковско-Чудского озера

Полученные степенные уравнения зависимости массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) для трех популяций моллюсков имеют следующий вид:

$$D. polymorpha \quad W = (0,00013 \pm 0,00010) \times L^{(2,95 \pm 0,110)},$$

$$U. tumidus \quad W = (0,00032 \pm 0,00028) \times L^{(2,71 \pm 0,083)},$$

$$U. pictorum \quad W = (0,00034 \pm 0,000812) \times L^{(2,69 \pm 0,302)}.$$

В целом рассчитанные уравнения зависимости массы ( $W$ ) от длины раковины ( $L$ ) у моллюсков сходны с ранее полученными [2; 8].

На основе данных о структуре, росте и количественном развитии были рассчитаны параметры энергетического баланса популяций двустворчатых моллюсков озера и оценен вклад этих популяций в самоочищении водоема.

Ориентировочная величина продукции за сезон ( $P$ , кДж/м<sup>2</sup>) рассчитывалась с помощью уравнения (2), величина удельной продукции ( $C_b$ ) для *D. polymorpha* была равна 0,0013 сут<sup>-1</sup>, для *U. pictorum* — 0,00036 сут<sup>-1</sup>, для *U. tumidus* — 0,00035 сут<sup>-1</sup>. Затем полученную продукцию в г/м<sup>2</sup> пересчитывали в энергетический эквивалент, исходя из того, что калорийность 1 г сырого веса для *D. polymorpha* составляет приблизительно 310 кал, для *U. tumidus* и *U. pictorum* — приблизительно 475 кал.

Для определения трат энергии на обмен ( $R$ , кДж) за вегетационный сезон по уравнению (3) рассчитывалась скорость обмена ( $R^{20}$ , мгО<sub>2</sub>/ч), которая была приведена к средней температуре воды за май — сентябрь (20°C). Константы  $a$  и  $b$  для *D. polymorpha* были равны 0,1396 и 0,63 соответственно, для *U. pictorum* и *U. tumidus* — 0,074 и 0,64. Учитывая количество часов

потребления кислорода моллюсками в сутки (18 ч) и среднюю продолжительность вегетационного периода (153 дня), рассчитали скорость обмена за вегетативный сезон, учитывая температурную поправку и оксикалорийный коэффициент в соответствии с уравнением (4).

Количество ассимилированной пищи ( $A$ , кДж/м<sup>2</sup>) определялось по уравнению (5).

Величина рациона ( $C$ , кДж/м<sup>2</sup>) определена по уравнению (6), учитывая, что усвояемость пищи ( $U$ ) равна 0,6. Количество неусвоенной пищи ( $f$ ) рассчитывали с помощью уравнения (7).

Все балансовые характеристики трех популяций сведены в таблицу 5.

Таблица 5

**Энергетический баланс трех популяций моллюсков за вегетационный сезон на литорали Псковско-Чудского озера**

Вид	$B$ , кДж/м <sup>2</sup>	$R$ , кДж/м <sup>2</sup>	$P$ кДж/м <sup>2</sup>	$A$ , кДж/м <sup>2</sup>	$f$ , кДж/м <sup>2</sup>	$C$ , кДж/м <sup>2</sup>
<i>D. polymorpha</i>	4,59	32,4	2,18	34,58	23,02	57,6
<i>U. tumidus</i>	11,3	7,75	1,65	9,4	6,2	15,6
<i>U. pictorum</i>	3,9	2,45	0,51	2,96	1,94	4,9
Сумма	19,79	42,6	4,34	46,94	31,16	78,1

Видно, что, несмотря на более низкую биомассу дрейссен, количество ассимилированной и осажденной ими органики втрое превышает аналогичные величины двух других популяций.

Общий объем органического вещества, ассимилированного популяциями крупных двустворчатых моллюсков на литорали озера, составил около 47 кДж/м<sup>2</sup> или 1,1 гС/м<sup>2</sup>, количество органического вещества на дне увеличилось на 31 кДж/м<sup>2</sup> или 0,74 гС/м<sup>2</sup>.

Об участии в самоочищении воды озера от органических и других взвесей также можно судить по величине объема профильтрованной моллюсками воды.

Определение скорости фильтрации проводилось по формуле (8), исходя из того, что коэффициенты  $m$  и  $n$  для видов *U. tumidus*, *U. pictorum* и *D. polymorpha* равны 85,5 мл/ч на г сырого веса и 0,605 соответственно.

Приняв, что двустворчатые моллюски фильтруют воду в среднем 12 часов в сутки [2; 8], определили количество воды, которое они профильтровывают за вегетационный сезон.

Для того чтобы рассчитать объем профильтрованной воды к общему объему озера (25,07 км<sup>3</sup>), учли, что площадь мелководной зоны, на которой обитают моллюски, составляет примерно 10,4% от общей площади озера [5].

Результаты данных расчетов сведены в таблице 6.

**Количество профильтрованной воды за вегетационный сезон основными популяциями моллюсков на литорали Псковско-Чудского озера**

Вид	F, л/м <sup>2</sup> в сутки	F, л/м <sup>2</sup> за вегетационный сезон	Доля профильтрованной воды за вегетационный сезон к общему объему озера, км <sup>3</sup>
<i>D. polymorpha</i>	6,3	963,9	0,36
<i>U. tumidus</i>	2,65	404,8	0,15
<i>U. pictorum</i>	0,8	122	0,05
Сумма	9,75	1490,7	0,56

### Выводы

1. На распространение двустворчатых моллюсков на литорали озера влияют локальные характеристики грунта и наличие растений-макрофитов.

2. Численно в литоральном зооценозе инвазивный вид моллюсков *D. polymorpha* (93,9%) преобладает над аборигенными видами двустворчатых моллюсков, хотя и уступает по биомассе (31,5%).

3. Вклад трех популяций моллюсков в трансформацию органического вещества на литорали озера составил в виде ассимилированного вещества около 1,12 гС/м<sup>2</sup>, количество органического вещества на дне было увеличено на 0,74 гС/м<sup>2</sup>, максимальную долю в данных процессах составила популяция *D. polymorpha*.

4. Объем профильтрованной воды двустворчатыми моллюсками на литорали Псковско-Чудского озера за вегетационный сезон составляет 0,53 км<sup>3</sup> (2,24%), что составляет примерно 1/50 объема озера.

### Литература

- Алехина Г. П., Мисетов И. А. Характеристики фильтрационной способности пресноводных двустворчатых моллюсков семейства Unionidae среднего течения реки Урал // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 10 (159). С. 34–35.
- Алимов А. Ф. Функциональная экология пресноводных двустворчатых моллюсков. Л.: Наука, 1981. 248 с.
- Вестхайде В., Ригер Р. Зоология беспозвоночных: в 2 т. Том 1: от простейших до моллюсков и артропод / пер. А. В. Чесунова. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2008. 512 с.
- Жадин В. И. Методы гидробиологического исследования. М.: Высшая школа, 1960, 191 с.
- Зарипова Р. С. Структура и функционирование сообществ зоопланктона Псковско-Чудского озера как кормовой базы молоди рыб: автореф. ... канд. биол. наук. Л., 1986.
- Лозовик П. А., Фрумин Г. Т. Современное состояние и допустимые биогенные нагрузки на Псковско-Чудское озеро // Труды Карельского научного центра Российской Академии

Наук. 2017. № 3. С. 3–10. DOI: 10.17076/lim626

7. Мельник М. М. Современное состояние макрозообентоса Псковско-Чудского озера: автореф. дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2000.
8. Методы изучения двустворчатых моллюсков / под ред. Г. Л. Шкорбатова, Я. И. Старобогатова. Л.: Зоологический институт АН СССР, 1990. 208 с.
9. Nõges T., Haberman J., Jaani A. et al. General description of Lake Peipsi-Pihkva // Hydrobiologia. 1996. No. 338. P. 1–9.

---

**Влияние брюшной полости на формирование тазово-крестцового сочленения бесхвостых амфибий (Amphibia, Anura)**

**Дьяченко Мария Дмитриевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [mariya.dyachenko20@gmail.com](mailto:mariya.dyachenko20@gmail.com)

**The influence of an abdominal cavity on the pelvic-sacral joint formation in tailless amphibians (Amphibia, Anura)**

**Maria D. Diachenko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. И. Кружкова, канд. биол. наук

УДК 597.8:591.471.32

---

*Аннотация.* Тип тазово-крестцового сочленения является одним из важнейших признаков, используемых в систематике бесхвостых амфибий. Тем не менее причина разнообразия строения этого сочленения до сих пор остается неизвестной. Данное исследование направлено на проверку гипотезы о ключевой роли брюшной полости головастика в определении положения подвздошных отростков таза относительно крестцового позвонка. Модельными объектами послужили 3 вида бесхвостых амфибий, демонстрирующие разные типы тазово-крестцового сочленения и разную величину брюшной полости.

*Ключевые слова:* брюшная полость, тазово-крестцовое сочленение, бесхвостые амфибии.

*Abstract.* The type of the pelvic-sacral joint is one of the most important signs used in anuran taxonomy. However, the reason for that configuration diversity remains unknown. The following study aims to check the hypothesis about the key role of the abdominal cavity of larvae in the ilium position relative to the sacral vertebra. Three anuran species served as models to demonstrate different types of pelvic-sacral joints and different sizes of the abdominal cavity.

*Keywords:* abdominal cavity, pelvic-sacral joint, Anura.

Представители бесхвостых амфибий на сегодняшний день являются одними из интереснейших объектов для исследования. Особый интерес вызывает уникальное строение тазово-крестцового комплекса у представителей этой группы позвоночных [2; 6; 7; 9]. Однако несмотря на важность этого отдела посткраниального скелета для диагностирования новых видов и установления филогенетических связей, а также для выявления закономерностей формообразования скелетных элементов, причина его межвидового разнообразия до сих пор остается малоизученной [2].

Принято считать, что на развитие скелетных элементов влияют органы и системы, закладывающиеся в онтогенезе раньше них. Пищеварительная система — одна из первых появляется во время развития зародыша. Е. Б. Малашичевым было показано, что брюшная полость определяет тип таза у амниот. От ее размера и положения зависит наклон лобковой кости у взрослого животного и, соответственно, тип таза: пре- или опистопубический [3].

Целью моей работы стало изучение влияния брюшной полости на формирование таза и тазово-крестцового сочленения у анамний на примере бесхвостых амфибий.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

- 1) изучить строение и развитие тазового пояса у бесхвостых амфибий;
- 2) сравнить развитие тазово-крестцового сочленения у бесхвостых амфибий с разными типами его строения по Эмерсону [5];
- 3) изучить развитие брюшной полости бесхвостых амфибий и оценить ее влияние на формирование тазово-крестцового сочленения.

## Материалы и методы

В качестве объектов исследования выступили представители трех видов: *Rana temporaria* (травяная лягушка), *Xenopus laevis* (шпорцевая лягушка), *Pelophylax ridibundus* (озерная лягушка) с разным типом тазово-крестцового сочленения. Стадии развития головастика бесхвостых амфибий определялись по таблицам нормального развития вида *Rana temporaria* Даб-агына и Слепцовой [1]. Личинки рассматривались под бинокляром МБС-9 и сфотографированы на камеру телефона Samsung galaxy S21. Затем фотографии личинок были обработаны в программе PowerPoint. Всего было изучено 52 экземпляра вида *R. temporaria*, 30 экземпляров вида *X. laevis* и 9 экземпляров вида *P. ridibundus*. Общее количество изученных экземпляров — 91. Одна часть личинок была окрашена по методике Вассерсуга (альциановым синим на хрящ и ализариновым красным на кость) [10]. Другая часть личинок не окрашивалась. На этом материале на окрашенном отмечалось: положение подвздошного отростка таза и его мускулатуры, положение брюшной полости относительно миомеров и зоны роста крестца.

## Результаты и обсуждение

Таз бесхвостых амфибий, относящихся к анамниям, состоит из лобкового, подвздошного и седалищного элементов. Тазово-крестцовое сочленение образуется между поперечными отростками крестцового позвонка и дистальными отростками подвздошных костей [2]. Однако в зависимости от особенностей прикрепления и размера мышц, формы крестцовых поперечных отростков и характера прикрепления связок к крестцу и тазу морфология тазово-крестцового сочленения у бесхвостых амфибий может различаться [4].

Эмерсон выделила три типа тазово-крестцового сочленения — тип I, тип IIА и IIВ [5]. В данном исследовании мы остановились на рассмотрении тех типов сочленений, которые характерны для наших модельных объектов (рис. 1). Тип I характеризуется широкими крестцовыми поперечными отростками, отсутствием их прямого контакта с крестцом и свободным скольжением таза относительно осевого скелета. Этот тип характерен для *X. laevis*. Для *R. temporaria* и *P. ridibundus* характерен IIВ тип. Поперечные отростки цилиндрической формы. Между дистальным концом подвздошной кости и крестцовым поперечным отростком сформирован сустав с капсулой. Движение таза относительно крестца жестко ограничено.

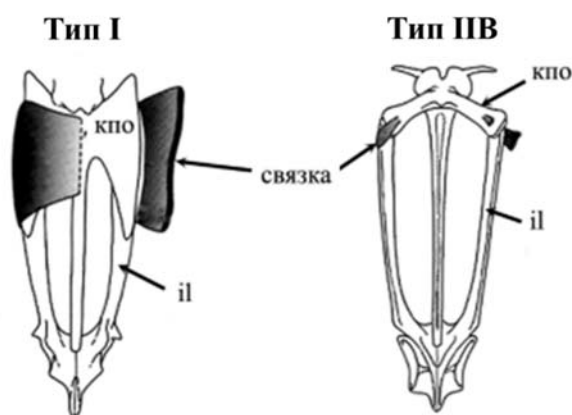


Рис. 1. Типы тазово-крестцового сочленения [по Emerson, 1979, с изменениями].

il — подвздошный отросток таза, кпо — крестцовый поперечный отросток

У всех исследованных видов поперечный отросток крестцового позвонка закладывается на невральной дуге на уровне нервной трубки и растет по девятой миосепте в латеральном направлении, к покровам. Зачаток подвздошного отростка таза формируется в клиновидном пространстве, образуемом в зоне контакта задней стенки брюшной полости с миомерами (рис. 2). Охрящевение этой структуры начинается на вентральном конце зачатка и распространяется в краниодорзальном направлении.



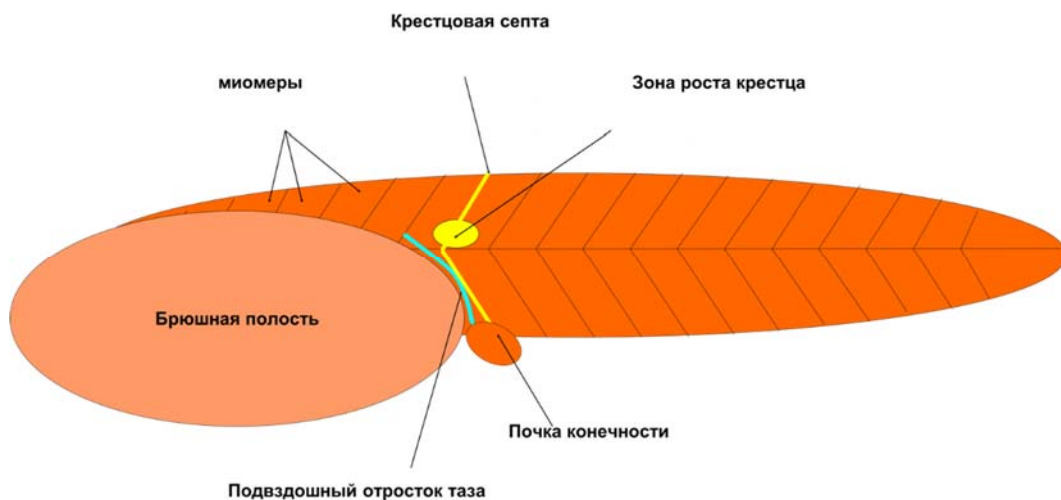


Рис. 2. Взаимное расположение брюшной полости, зоны роста подвздошного отростка таза и зоны роста крестцового диапофиза у головастика [2]

### Влияние брюшной полости на положение подвздошного отростка таза

Положение брюшной полости и ее задней стенки у *X. laevis* и *R. temporaria* с *P. ridibundus* различается (рис. 3). У *R. temporaria* и *P. ridibundus* верхняя граница брюшной полости не доходит до уровня дорзальной стенки хорды. Задняя стенка брюшной полости вплотную прилегает к эпоксиальной части крестцовой септы. У *X. laevis* верхняя граница брюшной полости не доходит выше уровня вентральной стенки хорды. Задняя стенка брюшной полости располагается ниже эпоксиальной части миомера и наклонена сильнее, чем у видов с П В типом тазово-крестцового сочленения.

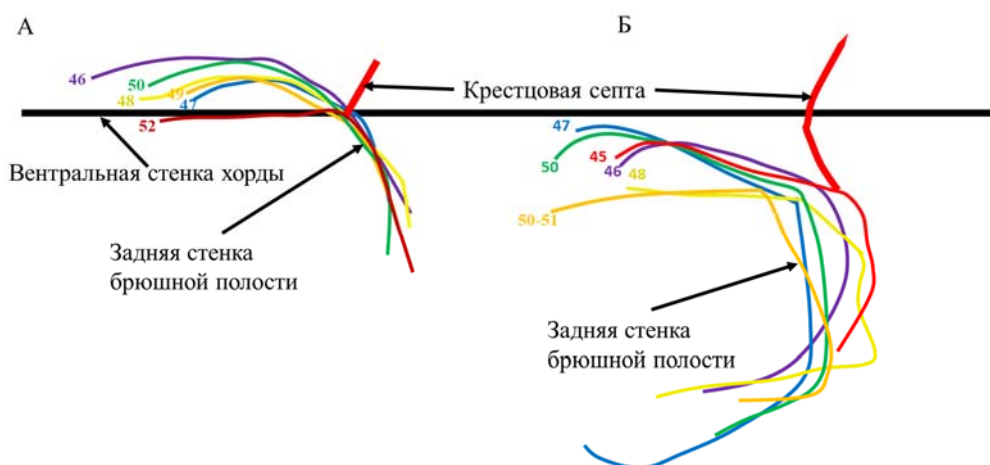


Рис. 3. Положение брюшной полости головастика *P. ridibundus* (А) и *X. laevis* (Б) относительно вентральной стенки хорды и крестцовой септы на разных стадиях развития (обозначены цифрами)

Проследив положение брюшной полости относительно крестцовой септы на тотальных препаратах личинок *P. ridibundus* и *X. laevis*, находящихся на разных стадиях развития, можно

утверждать, что оно практически не изменяется по мере взросления головастика. Исключением являются стадии 53 и 54, когда личинка заканчивает проходить метаморфоз. Брюшная полость во время метаморфоза несколько меняет свои очертания, но к этому моменту сочленение между подвздошным отростком таза и крестцовым поперечным отростком на этих стадиях уже сформировалось и дальнейшее развитие сочленения перестает быть зависимым от положения брюшной полости.

В ходе роста подвздошного элемента таза его дистальный конец смещается дорзально и краниально. На рисунке 4 отражено развитие подвздошных отростков таза *X. laevis* и *P. ridibundus* по мере прохождения личинками последовательных стадий развития. Видно, что степень краниального смещения подвздошных отростков этих видов разная и зависит от положения брюшной полости. У *P. ridibundus*, как и у *R. Temporaria*, задняя стенка брюшной полости расположена таким образом, что делает смещение дистального конца подвздошного элемента таза в краниальном направлении практически невозможным. Подвздошный отросток таза у этих видов не выходит за пределы крестцового позвонка и зоны роста крестцового поперечного отростка. У *X. laevis* брюшная полость не препятствует росту подвздошного отростка таза в краниальном направлении, так как она не поднимается выше хорды головастика. Дистальный конец подвздошного элемента может дойти до 5 предкрестцового позвонка.

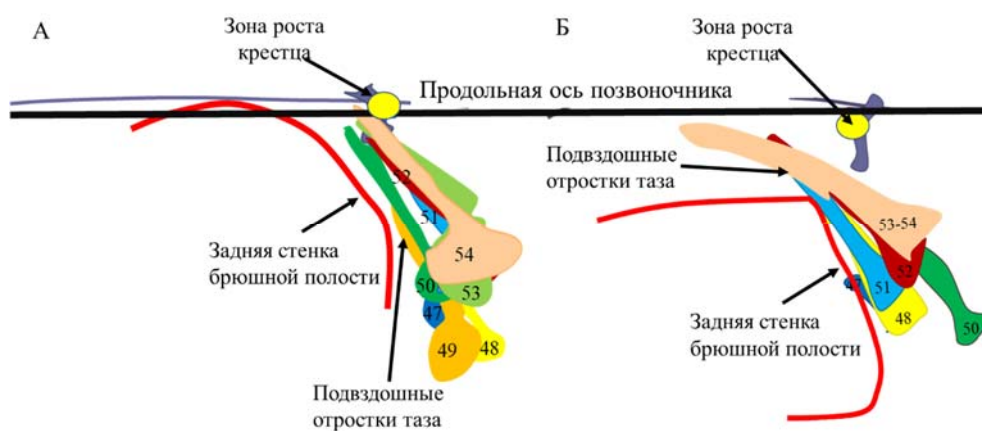


Рис. 4. Положение подвздошных отростков таза у личинок *Rana temporaria* (А) и *Xenopus laevis* (Б) относительно задней стенки брюшной полости, продольной оси тела и зоны роста крестца. Цифрами обозначены стадии развития головастика

### Влияние брюшной полости на формирование сустава между крестцовыми поперечными отростками и подвздошным элементом таза

Чем дальше в краниальном направлении продвигается подвздошный отросток таза, тем больше оказываются разнесены в пространстве его дистальный конец и крестцовый поперечный отросток. У *P. ridibundus*, как и у *R. temporaria*, дистальный конец подвздошного элемента таза оказывается в непосредственной близости от дистального конца крестцового поперечного отростка на стадии молодого хряща, когда сустав между двумя этими элементами еще может

быть сформирован. У *X. laevis* дистальные концы этих структур, как и сами структуры на протяжении большей части своего развития, лежат на большом расстоянии друг от друга. Крестец и таз сближаются друг с другом только в конце метаморфоза головастика. Формирование сустава между подвздошным элементом таза и крестцовым поперечным отростком уже невозможно, так как оба элемента уже окостенели.

## Заключение

Полученные нами данные позволяют предположить, что тип тазово-крестцового сочленения у бесхвостых амфибий зависит от пространственного соотношения зон роста крестцового диапофиза и подвздошного отростка таза. А это, в свою очередь, зависит от положения брюшной полости головастика относительно позвоночника, а также от угла наклона ее задней стенки.

Если наше предположение относительно наличия связи между определенной конфигурацией брюшной полости и определенным типом тазово-крестцового сочленения верно, то у нас появляется возможность диагностировать один из самых важных в систематическом отношении признаков посткраниального скелета бесхвостых амфибий по любой из личиночных стадий, не дожидаясь конца метаморфоза, и, что самое главное, на живых амфибиях, не вскрывая животных. Такая возможность будет очень удобна при полевых фаунистических исследованиях и описаниях новых видов в природе.

## Литература

1. Дабагян Н. В., Слепцова Л. А. Объекты биологии развития. М.: МАИК «Наука/Интерпериодика», 1975. С. 442–462.
2. Кружкова Ю. И. Строение, развитие и изменчивость крестцово-тазового комплекса бесхвостых амфибий (*Amphibia*, *Anura*): дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2008.
3. Малашичев Е. Б. Строение и развитие крестцово-тазового комплекса амниот: дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2003.
4. Collings A. J., Richards C. T. Digital dissection of the pelvis and hindlimb of the red-legged running frog, *Phlyctimantis maculatus*, using Diffusible Iodine Contrast Enhanced computed microtomography (DICE  $\mu$ CT) // *PeerJ*. 2019. No. 7. P. 1–29. DOI: <http://doi.org/10.7717/peerj.7003>
5. Emerson S. H. The ilio-sacral articulation in frogs: form and function // *Biological Journal of The Linnean Society*. 1979. Vol. 11. P. 153–168. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1095-8312.1979.TB00032.X>
6. Haas A. Phylogeny of frogs as inferred from primarily larval characters (*Amphibia*: *Anura*) // *Cladistics*. 2003. Vol. 19. P. 23–89.
7. Lynch J. D. The transition from archaic to advanced frogs // Vial J. L. (ed.) *Evolutionary biology of the anurans: contemporary research on major problems*. Columbia: University of Missouri Press, 1973. P. 133–182.

8. Nieuwkoop P. D., Faber J. Normal table of *Xenopus laevis*. Xenbase. URL: <https://www.xenbase.org/anatomy/alldev.do> (дата обращения: 02.05.2022).
9. Trueb L. Historical constraints and morphological novelties in the evolution of the skeletal system of pipid frogs (Anura: Pipidae) // *The biology of Xenopus* / edit. R. C. Tinsley, H. R. Kobel. London; Oxford, 1996. P. 349–377.
10. Wassersug R. Procedure for differential staining of cartilage and bone in whole formalin-fixed vertebrates // *Stain technology*. 1976. No. 51 (2). P. 131–134.

---

**Особенности морфогенеза фуркоцеркарий семейств Schistosomatidae, Diplostomidae, Strigeidae и Leucochloridiomorphidae**

**Исакова Алина Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [alinka\\_isakova@bk.ru](mailto:alinka_isakova@bk.ru)

**Morphogenesis of furcocercariae (families Schistosomatidae, Diplostomidae, Strigeidae and Leucochloridiomorphidae)**

**Alina A. Isakova**

Herzen State Pedagogical University of Russian

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. П. Исакова, канд. биол. наук

УДК 595.122

---

*Аннотация.* Работа посвящена сравнению строения и последовательности закладки структур фуркоцеркарий на примере видов трех семейств: *Bilharziella polonica* Kowalewsky, 1895 (Schistosomatidae), *Diplostomum pseudospathaceum* Niewiadomska, 1984 (Diplostomidae), *Leucochloridiomorpha lutea* Voelker, 1963 (Leucochloridiomorphidae). Морфогенез изученных личинок имеет много общего, но у каждого вида обладает рядом особенностей. Наибольшие различия наблюдаются в последовательности и характере закладки желез проникновения, зачатков пищеварительной и выделительной систем.

*Ключевые слова:* трематоды, развитие церкарий, Schistosomatidae, Diplostomidae, Leucochloridiomorphidae.

*Abstract.* The paper presents the comparison of the structure and sequence of formation of furcocercariae organs in species of three families: *Bilharziella polonica* (Schistosomatidae), *Diplostomum pseudospathaceum* (Diplostomidae), and *Leucochloridiomorpha lutea* (Leucochloridiomorphidae). The morphogenesis of the studied cercariae has much in common, but each species demonstrates a number of distinctive features. The greatest differences are observed in the sequence and nature of the laying of the glands of penetration as well as in the rudiments of the digestive and excretory systems.

*Keywords:* Trematoda, development of cercaria, Schistosomatidae, Diplostomidae, Leucochloridiomorphae.

## Введение

Трематоды — облигатные эндопаразиты. Они вызывают ряд опасных заболеваний, поражающих животных и человека (фасциолез, парагонимоз, опистархоз и другие). На территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области распространены виды, вызывающие церкариоз у человека (*Bilharziella polonica*) и диплостомоз у рыб (*Diplostomum pseudospathaceum*). Кроме того, *B. polonica* — удобный модельный объект для изучения закономерностей развития трематод семейства Schistosomatidae, 6 видов которого вызывают тропический шистосомоз, ежегодно уносящий несколько сотен человеческих жизней.

Учитывая сказанное, неудивительно, что на протяжении уже более 100 лет трематоды и их жизненные циклы являются объектом пристального внимания многих исследователей. Активно изучаются и обсуждаются вопросы морфологии, систематики и экологии этих паразитических червей. Данные же по морфогенезу, в том числе гермафродитного поколения, фрагментарны. Представленных в литературе сведений недостаточно для построения целостной картины развития церкарий.

## Материалы и методы

В качестве объектов исследования были выбраны фуркоцеркарии трех видов: *Bilharziella polonica* Kowalewsky, 1895 (Schistosomatidae), *Diplostomum pseudospathaceum* Niewiadomska, 1984 (Diplostomatidae) и *Leucochloridiomorpha lutea* Voelker, 1963 (Leucochloridiomorphae). Данные виды трематод в качестве первых промежуточных хозяев используют пресноводных брюхоногих моллюсков: *Viviparus viviparus*, Linnaeus, 1758, *Planorbis corneus*, Linnaeus, 1758, *Lymnaea stagnalis*, Linnaeus, 1758.

Гастропод собирали с мая по октябрь в 2019–2021 годах в водоемах и водотоках Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Морфологию эмбрионов и церкарий описывали по временным и постоянным препаратам, гистологическим срезам. Для этого личинок, партенит и участки тканей моллюсков фиксировали в 70%-м спирте и растворе Буэна. Для выявления внутренних структур живых церкарий и эмбрионов использовали раствор нейтрального красного. Тотальные препараты окрашивались кармином. Гистологические срезы толщиной 5–6 мкм изготавливали по стандартной методике, окраску производили гематоксилином Эрлиха с последующей подкраской водным раствором эозина. Готовые препараты изучали на микроскопе Leica DM500. Фотографии выполнялись на микроскопе Nikon Eclipse Ni-U с камерой, а также при помощи камеры телефона Apple iPhone 12.

## Список обозначений к рисункам

*бп* — зачаток брюшной присоски,

*г* — ганглий,

*жп* — преацетабулярные железы проникновения со светлой цитоплазмой,

*зх* — зачаток хвоста,

*к* — зачаток кишечника,

*пж* — проток железы,

*пжп* — постацетабулярные железы проникновения,

*пз* — половой зачаток,

*по* — зачаток переднего органа,

*пржп* — преацетабулярные железы с базофильным секретом,

*ф* — зачаток фурки.

## Результаты

Эмбрионы церкарий всех изученных видов развиваются из генеративных клеток при полном неравномерном дроблении. На стадии 20–25 бластомеров на их поверхности формируется зародышевая мембрана. С этого момента они обозначаются как зародышевые шары. Далее идет активное клеточное деление, и на стадии 70–100 клеток различия между бластомерами стираются. В этот период эмбрион, представляющий собой массу недифференцированных клеток, начинает вытягиваться, у него появляются первые зачатки органов.

### 1. Особенности морфогенеза церкарий *Bilharziella polonica*

В ходе морфогенеза первыми появляются зачатки переднего органа, брюшной присоски и хвоста (рис. 1). Это плотные скопления мелких округлых клеток, обособленные от остальных клеток зародыша. По мере развития клетки в составе зачатков брюшной присоски и переднего органа увеличиваются в размере, расходятся, располагаются упорядоченно, дифференцируясь в миобласты. Позднее в зачатке переднего органа появляются протоки желез проникновения, а также собственные железистые клетки. Передний орган у функционально зрелой личинки имеет грушевидную форму и вооружен шипами (табл. 1). Брюшная присоска в процессе развития несколько смещается к заднему концу тела.

На заднем полюсе эмбриона скопление мелких клеток образует округлое выпячивание — хвостовую почку. Последняя постепенно вытягивается, и формируются две фурки (рис. 1Б). Последние образуют сначала небольшие выпячивания, на которых *in vivo* уже заметны экскреторные поры. Далее увеличивается длина стволика хвоста и фурок. На стадии, когда зародыш имеет три пары циртоцитов, хвостовой зачаток равен длине тела. На стадии

пяти пар циртоцитов фурки и стволик церкарии имеют длину в половину меньше, чем у готовой к отрождению личинки.

Одновременно с появлением хвостовой почки в центральной части зародыша появляются крупные клетки с пузырьковидными ядрами — начинается формирование желез проникновения. В процессе развития эти клетки увеличиваются в размере, в их цитоплазме накапливается секрет (рис. 1А). Самые крупные из них дифференцируются за брюшной присоской, их протоки постепенно прорастают к переднему органу (рис. 1Б). Преацетабулярные железы формируются на уровне брюшной присоски. Самая передняя пара желез проникновения появляется последней.

Готовые к отрождению церкарии *B. polonica* имеют все 6 пар желез проникновения, протоки которых открываются на переднем органе (рис. 2). У функционально зрелой личинки постацетабулярные железы содержат эозинофильный секрет. Они крупнее остальных ( $14 \pm 3 \times 11 \pm 4$  мкм). Две пары преацетабулярных желез локализуются на уровне брюшной присоски (рис. 2). На гистологических срезах заметно, что сформированные железы имеют мелкозернистый секрет. Третья — самая передняя — пара преацетабулярных желёз характеризуется крупнозернистым базофильным секретом.

Еще до формирования хвостовых фурок от переднего органа отходит зачаток пищевода, представленный тяжом клеток, которые по мере роста личинки вытягиваются в длину. Короткие ветви кишки появляются позднее. Глотки у церкарий *B. polonica* нет.

На поздних этапах морфогенеза, когда хвостовой стволик и фурки практически сформированы, позади брюшной присоски обособляется половой зачаток (рис. 2Б). По мере роста зародыша он смещается назад вместе с зачатком брюшной присоски. У функционально зрелой церкарии половой зачаток представляет собой округлое скопление недифференцированных клеток одинакового размера. Количество клеток в половом зачатке — 15 ( $n = 5$ ). Размер полового зачатка —  $12 \times 11$  мкм.

Очень рано закладывается и начинает функционировать выделительная система. У эмбрионов с обособившимися зачатками переднего органа, брюшной присоски и хвоста можно рассмотреть 4 циртоцита. Все они делятся, давая начало 8 мерцательным клеткам. Задние циртоциты претерпевают еще одно деление. При этом одна из вновь образовавшихся клеток перемещается в начало хвостового зачатка. Далее удваивается пара циртоцитов, лежащая в переднем конце тела (рис. 6). В результате здесь формируется пучок из трех клеток. Аналогично делится пара циртоцитов в центральной части зародыша (рис. 6). Экскреторная формула функционально зрелой личинки имеет вид:  $2[(1+1+1)+(1+2)+1] = 14$ . Тонкие извитые каналы впа-

дают в собирательные каналы, переходящие в мочевой пузырь. От последнего в хвост отходит канал, разделяющийся на вершине стволика. Выделительная система заканчивается ампулами и порами на концах фурок хвоста.

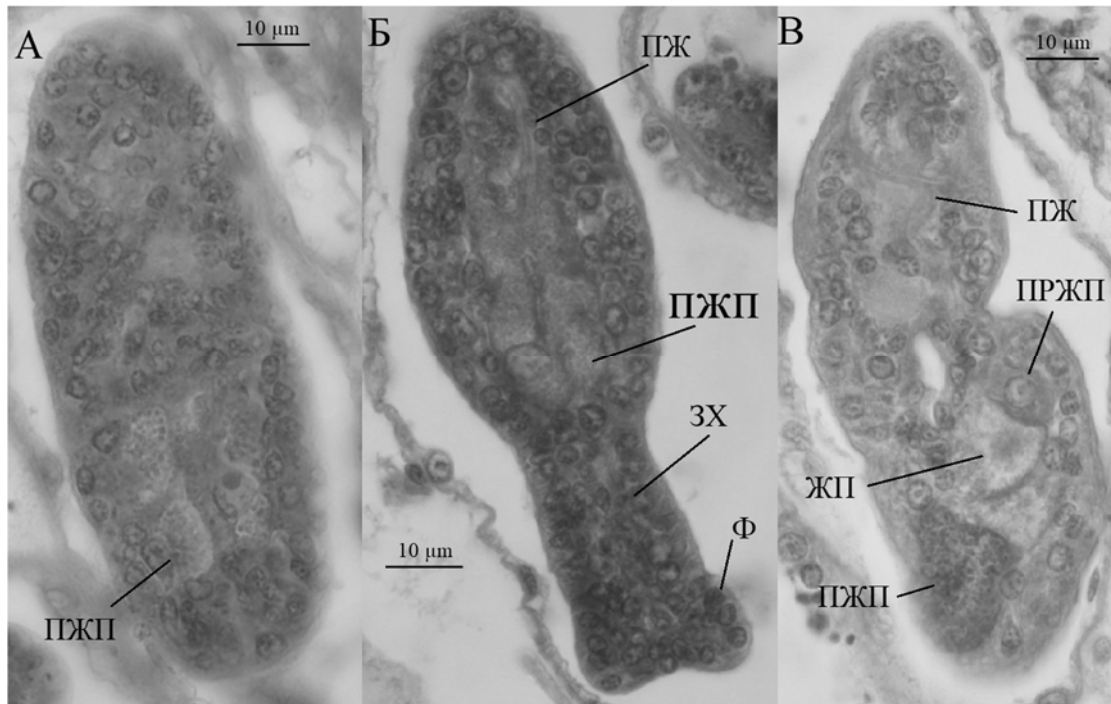


Рис. 1. Гистологические срезы эмбрионов церкарий *Bilharziella polonica* разного возраста: А — фронтальный срез эмбриона церкарии; Б — срез эмбриона церкарии с хвостовой почкой; В — сагиттальный срез эмбриона церкарии с тремя типами желез проникновения

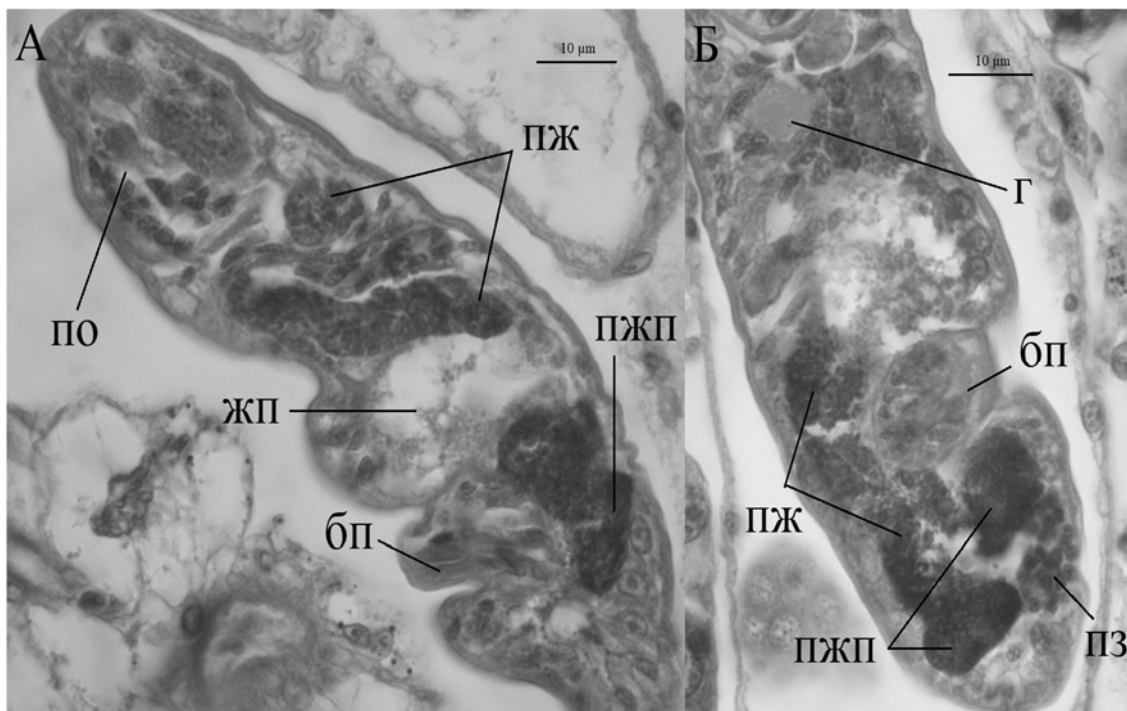


Рис.2. Гистологические срезы зародышей церкарий *Bilharziella polonica* на завершающих этапах развития



**Размеры церкарий *Bilharziella polonica*, *Diplostomum pseudospathaceum*  
и *Leucochloridiomorpha lutea*, мкм (измерения выполнены на временных препаратах)**

	<i>B. polonica</i>	<i>D. pseudospathaceum</i>	<i>L. lutea</i>
Общая длина церкарии	388 ± 102 (n = 28)	499 ± 16 (n = 13)	228 ± 57 (n = 12)
Размер тела	173 ± 17 × 59 ± 9 (n = 28)	166 ± 7 × 42 ± 5 (n = 11)	181 ± 22 × 7 ± 8 (n = 12)
Размер хвостового стволика	196 ± 18 × 23 ± 5 (n = 25)	164 ± 5 × 25 (n = 8)	74 ± 3 × 22 ± 2 (n = 4)
Длина хвостовых фурук	81 ± 18 (n = 25)	160 ± 7 (n = 5)	106 ± 6 (n = 3)
Размер брюшной присоски	22 ± 5 × 24 ± 5 (n = 18)	30 ± 5 × 28 ± 7 (n = 8)	36 ± 7 × 33 ± 7 (n = 5)
Размер переднего органа	45 ± 9 × 33 ± 4 (n = 26)	44 ± 10 × 24 ± 6 (n = 8)	51 ± 7 × 43 ± 6 (n = 5)

## 2. Морфогенез церкарий *Diplostomum pseudospathaceum*

Развитие переднего органа и брюшной присоски церкарий *Diplostomum pseudospathaceum* сходно с развитием этих органов у личинки *B. polonica*. В толще переднего органа обособляются две крупные клетки со светлой цитоплазмой, в них появляются включения. К моменту отрождения личинки здесь формируется одна пара желез проникновения (табл. 1).

Принципиально сходно происходит и развитие хвоста (рис. 3). Однако у сформированной личинки *D. pseudospathaceum* фурки длиннее и не имеют плавательной мембраны.

Достаточно рано в процессе морфогенеза в центральной части зародыша дифференцируются четыре плотно расположенные клетки с пузырьковидными ядрами — будущие железы проникновения (рис. 3А). Они растут и смещаются назад, занимая положение позади брюшной присоски. Цитоплазма этих клеток постепенно заполняется базофильным зернистым секретом. Протоки желез проникновения прорастают вперед и открываются на переднем органе. Размер желез проникновения у сформированной личинки 12\*11 мкм.

Сразу же после закладки брюшной присоски у церкарий *D. pseudospathaceum* начинается образование пищеварительной системы: обособляются два продольных ряда, каждый из которых состоит из 6 кубических клеток (рис. 3Б, 4). В клетках появляется вакуоль, которая

постепенно заполняется гомогенным эозинофильным содержимым. За счет быстрого роста вакуоли увеличиваются размеры самих клеток, ядро смещается на периферию. У свободноплавающей церкарии ветви зачатка кишечника достигают заднего конца тела, клетки их расположены очень плотно друг к другу, но не сливаются, общий просвет не формируется. Также рано закладываются зачатки глотки и пищевода. Развитие последнего сходно с формированием этого отдела у церкарии *B. polonica*.

Последним появляется зачаток половой системы. У функционально зрелых личинок он имеет треугольную форму, находится позади желез проникновения, перед мочевым пузырем (рис. 4). Половой зачаток представлен скоплением из 30 ( $n = 5$ ) мелких недифференцированных клеток, которые плотно прилегают к друг другу. На гистологических срезах половой зачаток интенсивно окрашивается гематоксилином. Размер полового зачатка —  $15 \times 9$  мкм.

Развитие выделительной системы происходит следующим образом: 2 первых циртоцита в результате двух последовательных делений дают начало 8 пламенным клеткам; циртоцит задней пары смещается в основание хвоста и делится; мерцательные клетки, занимающие самое переднее положение, также делятся; аналогичный процесс идет и у циртоцитов, расположенных в средней части тела (рис. 6). В результате в теле церкарии на вторичном собирательном канале расположены по три циртоцита. Два общих собирательных канала с обеих сторон впадают в мочевой пузырь, переходящий в каудальный ствол. Выделительная система оканчивается экскреторными порами в середине фурок. Экскреторная формула церкарий *D. pseudospathaceum*:  $2 [(1 + 1 + 1) + (1 + 1 + 1 + [2])] = 16$ .

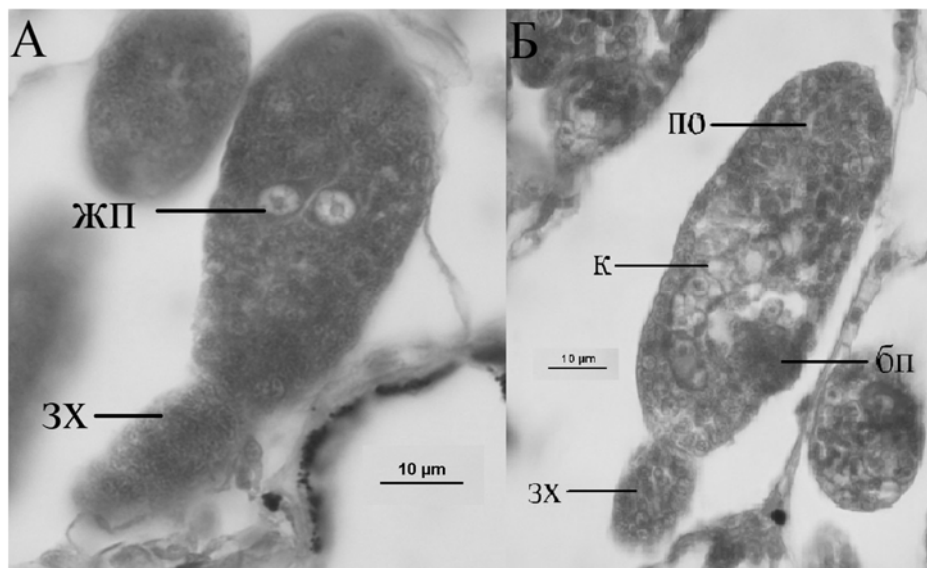


Рис. 3. Фронтальный (А) и сагиттальный (Б) гистологические срезы эмбрионов церкарий *Diplostomum pseudospathaceum*

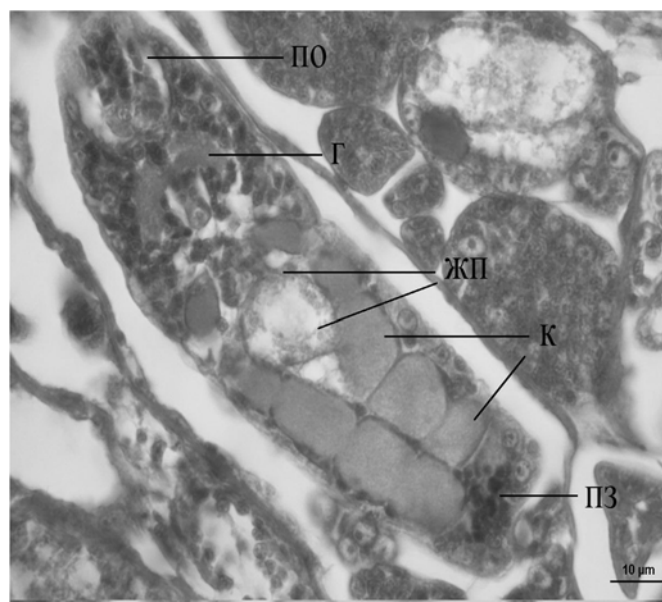


Рис. 4. Фронтальный срез готовой к отрождению церкарии *Diplostomum pseudospathaceum*

### 3. Описание развития церкарии *Leucochloridiomorpha lutea*

Передний орган, брюшная присоска и хвост формируются так же, как у церкарий вышеописанных видов. Однако сформированная в центре зародыша брюшная присоска не меняет своего положения, внутри переднего органа формируются три пары желез проникновения, а хвост не достигает размеров, свойственных личинкам *D. pseudospathaceum* и *B. polonica* (табл. 1).

Процесс формирования желез проникновения очень напоминает описанный выше для *B. polonica*. Железы, расположенные в задней части тела, обособляются за брюшной присоской (рис. 5А), остальные перед ней. У сформированной личинки железистый аппарат представлен пятью парами преацетабулярных желез с мелкозернистой цитоплазмой и тремя парами постацетабулярных желез с крупными включениями (рис. 5Б). Размер последней пары постацетабулярных желез —  $19\pm 3 \times 12\pm 3$  мкм.

Пищеварительная система начинает формироваться на этапе обособления фурок хвоста. Пищеварительная система у функционально зрелой церкарии *L. lutea* представлена овальной глоткой, коротким пищеводом и двумя ветвями кишечника, слепозамкнутые концы которых заканчиваются перед брюшной присоской. При этом в отличие от предыдущих видов в кишечнике формируется просвет.

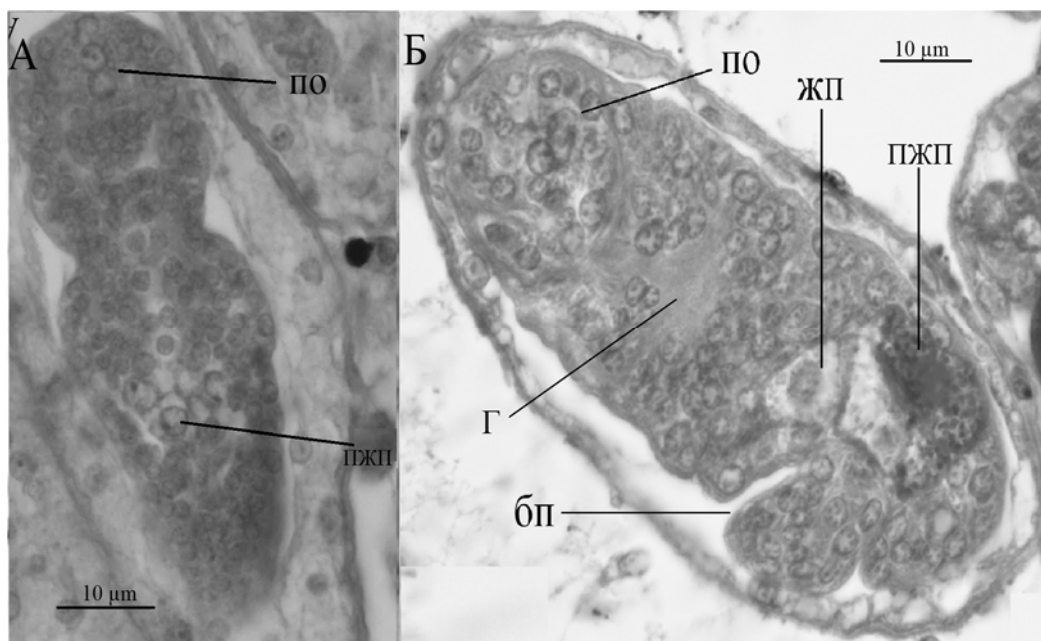


Рис. 5. Продольные гистологические срезы зародышей церкарий *Leucochloridiomorpha lutea* на разных этапах развития

Развитие полового зачатка идет так же, как у видов, описанных нами ранее. Он закладывается вблизи брюшной присоски и после смещается в заднюю часть тела, ближе к мочевому пузырьку. Половой зачаток у сформированной личинки — это группа из 45–50 ( $n = 6$ ) недифференцированных клеток. Размер его к этому времени —  $23 \times 19$  мкм.

Экскреторная формула церкарий *L. lutea* проста:  $2 \times [2 + 2] = 8$ . Так же как при развитии выделительной системы у церкарий *D. pseudospathaceum* и *B. polonica*, у личинок *L. lutea* в результате двух последовательных делений формируется 8 циртоцитов. При этом первичные каналы формируют обращенную вперед стеностомную петлю. От мочевого пузырька отходит два канала, которые далее объединяются в каудальный канал. Последний разветвляется непосредственно перед фурками. На их концах формируются терминально расположенные экскреторные поры.

## Обсуждение

На основе собственных и литературных данных [1; 3; 4, и др.] нам удалось выделить основные этапы морфогенеза личинок гермафродитного поколения трематод.

Первыми появляются структуры экскреторной системы — дифференцируются 2 протонефридия, в состав которых входят циртоцит и канал. Параллельно с этими процессами происходит образование дефинитивных покровов — тегумента.

Следующими обособляются клетки ротовой присоски. У фуркоцеркарий вместо нее закладывается способный выдвигаться передний орган, в толще которого позднее закладываются железы. Зачаток брюшной присоски может обособляться одновременно (как у изученных нами видов) или после ротовой присоски [1].

В этот же период становятся различимы первые железы проникновения. Они крупнее всех остальных клеток зародыша, их ядра увеличиваются и становятся пузырьковидными, а цитоплазма накапливает секрет. В случае наличия нескольких типов желез проникновения они закладываются последовательно. Так, у личинок *B. polonica* и *L. lutea* сначала закладываются постацетабулярные железы.

Вслед за закладкой первых желез проникновения появляются зачатки глотки, пищевода и кишки. Степень развития пищеварительной системы сильно отличается у разных видов трематод. Так, церкарии *D. pseudospathaceum* обладают длинными ветвями кишечника, у которых нет общего просвета, короткий же кишечник *L. lutea* уже обладает сформированной выстилкой и просветом.

Последним появляется половой зачаток. Во всех случаях исходно он расположен за брюшной присоской. Далее он может смещаться назад. При этом у одних видов он так и остается группой мелких недифференцированных клеток (у всех фуркоцеркарий) или же начнется выделение зачатков гонад, матки и т. п.

Завершается морфогенез личинки формированием органов чувств (сенсилл и глазков) и вооружения — тегументальных шипиков.

Следует отметить, что в процессе морфогенеза существенно меняются пропорции личинки. Связано это с неравномерным ростом разных частей тела: передняя часть тела растет быстрее. При этом брюшная присоска, железы проникновения и половой зачаток в той или иной степени смещаются назад.

Изученные нами виды существенно отличаются по количеству циртоцитов при близких размерах тела (табл. 1). Самое малое число циртоцитов — 4 пары — у церкарии *L. lutea*. По сути, ее выделительная система соответствует начальному этапу развития других фуркоцеркарий (рис. 6).

Таким образом, сравнение морфогенеза и степени развития органов фуркоцеркарий подтверждает мысль о том, что ювенилизация с сопровождающей ее миниатюризацией личинок трематод — основная линия в эволюции этой группы. Воспроизводство мелких церкарий требует меньших энергетических затрат, что приводит к повышению продукции личинок. При этом наибольшего развития достигают провизорные органы. Формирование же дефинитивных органов переходит на следующую фазу жизненного цикла. В сумме все эти процессы приводят к повышению эффективности трансмиссии.

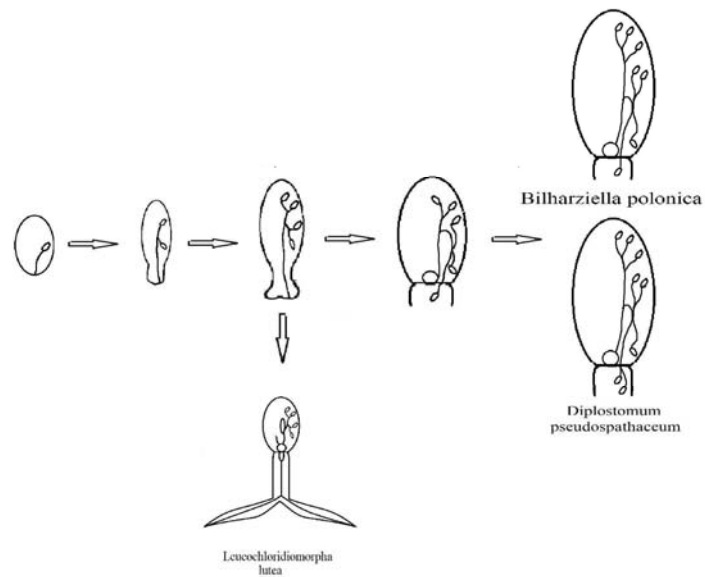


Рис. 6. Схема формирования экскреторной системы фуркоцеркарий

### Литература

1. Галактионов К. В., Добровольский А. А. Гермафродитное поколение трематод Л.: Наука, 1987. 192 с.
2. Галактионов К. В., Добровольский А. А. Происхождение и эволюция жизненных циклов трематод. СПб.: Наука, 1998. 404 с.
3. Cheng T. C., Bier J. W. Studies on molluscan schistosomiasis: an analysis of the development of the cercaria of *Shistosoma mansoni* // *Parasitology*. 1972. Vol. 64. P. 129–141.
4. Wisniewski L V. The development cycle of *Posthodiplostomum brevicaudatum* (v. Nordmann, 1832) Kozicka, 1958 // *Acta parasitol. pol.* 1958. Vol. 6. P. 251–271.

---

**Изучение гемолимфы *Viviparus viviparus* (Mollusca)**

**Хребтова Мария Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [khrebtova.masha@gmail.com](mailto:khrebtova.masha@gmail.com)

**A study of the hemolymph of *Viviparus viviparus* (Mollusca)**

**Mariiya S. Khrebtova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 594.32, 576.3

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

---

*Аннотация.* Проведено исследование клеточного состава гемолимфы моллюсков *Viviparus viviparus*. При помощи методов микроскопии и проточной цитофлуориметрии выявлено три основных типа гемоцитов, отличающихся по морфологическим и функциональным характеристикам. Обнаружены отличия в составе популяций циркулирующих гемоцитов самцов и самок. Отмечено, что при трематодной инвазии происходит изменение клеточного состава гемолимфы. Описан процесс инкапсуляции в ответ на иммунизацию ксенотрансплантатом.

*Ключевые слова:* *Viviparus viviparus*, гемоциты, микроскопия, проточная цитофлуориметрия, трематодная инвазия.

*Abstract.* The report will focus on the results of the study into the cellular composition of the hemolymph of mollusks *Viviparus viviparus*. Microscopy and flow cytometry identified three main types of hemocytes different in morphological and functional characteristics. The differences were found in the cellular composition of males and females, as well as changes in the cellular composition of the hemolymph during trematode invasion. The study found that immunization with a xenograft resulted in a protective cellular reaction.

*Keywords:* *Viviparus viviparus*, hemocytes, microscopy, flow cytometry, trematode invasion.

## **Введение**

В последнее время количество работ, посвященных изучению гемолимфы беспозвоночных животных, значительно растет. Во-первых, компоненты гемолимфы являются маркерами физиологического состояния всего организма [4: 274; 6: 259]. Во-вторых, клетки гемолимфы — гемоциты являются основными эффекторными элементами иммунной системы [1: 371; 5: 119].

Интерес ученых вызван желанием изучить не только механизм работы иммунной системы каждого конкретного вида, но и эволюционное развитие иммунитета. Поскольку мол-

люски являются промежуточными хозяевами паразитических червей — трематод, их совместное эволюционное сосуществование сказалось на развитии иммунитета моллюсков и становлении устойчивой системы паразито-хозяинных отношений «трематоды — моллюски».

Среди брюхоногих моллюсков наиболее хорошо изучен иммунитет pulmonat. Выяснено, что ключевым звеном, осуществляющим защитные реакции, являются гемоциты, способные к распознаванию, адгезии и инкапсуляции чужеродных объектов. Вопрос о клеточном составе все еще остается дискуссионным, однако большинство исследователей выделяют два типа гемоцитов — гранулоциты (крупные гранулярные клетки) и гиалиноциты (мелкие агранулярные клетки) [3: 111; 2: 164]. Менее изученной в этом отношении является группа жаберных моллюсков.

Поэтому наше исследование было посвящено изучению гемолимфы переднежаберных моллюсков *Viviparus viviparus*.

## Материалы и методы

Моллюски были собраны в р. Оредеж, пос. Вырица, Ленинградская область. Зараженность определялась при вскрытии улиток после забора гемолимфы. Морфологический анализ клеток проводили на временных и фиксированных препаратах с использованием методов световой микроскопии. Мазки гемолимфы, фиксированные 4%-м PFA, окрашивались коммерческим набором MGG (May-Grünwald Giemsa) (Биолайн) в соответствии с инструкцией производителя. Свежесобранная гемолимфа также анализировалась на проточном цитофлуориметре CytoFlex LX (Beckman Coulter). Для каждой особи регистрировались параметры прямого (FSC) и бокового (SSC) светорассеяния, интенсивность флуоресценции красителей SYTO16 Green, LysoTracker Green, MitoTracker Red, DAPI, а также доля каждой популяции в процентах от общего числа одиночных гемоцитов.

Для изучения защитной клеточной реакции проводилась иммунизация моллюсков ксенотрансплантатом (фрагменты вибриссы кошки). Через 1, 3, 7 и 10 дней после иммунизации объекты фиксировали в свежеприготовленном растворе Буэна. Заливку в парафин осуществляли по стандартной методике. Срезы толщиной 6 мкм, приготовленные на микротоме (Leica RM2235), были окрашены гематоксилином Эрлиха и водным раствором эозина, а затем заключены в монтирующую среду Витрогель (Biovitrum).

Количественные данные представлены в виде медиан и интерквартильного размаха. Для сравнения выборок был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. При  $p < 0,05$  различия между выборками считались достоверными.



## Результаты и обсуждение

По результатам микроскопического анализа в гемолимфе *Viviparus viviparus* было обнаружено три морфологических типа гемоцитов. Размеры гемоцитов всех типов указаны в таблице 1.

I тип — это самые мелкие гемоциты (рис. 1). У таких гемоцитов не обнаружено псевдоподий, гранул и вакуолей в цитоплазме. Ядро округлой формы.

Гемоциты II типа на фиксированных и окрашенных препаратах были разделены на 4 подтипа, так как представлены морфологически неоднородными клетками (рис. 1):

- клетки **1-го подтипа** не имеют псевдоподий;
- клетки **2-го подтипа** имеют многочисленные филоподии;
- псевдоподии клеток **3-го подтипа** представлены не только филоподиями, но и ламеллоподиями;
- клетки **4-го подтипа** имеют самую большую площадь клетки с учетом псевдоподий за счет наличия одной круговой ламеллоподии.

Клетки разных подтипов имеют разброс по величине площади клетки от 54,8 мкм (1 подтип) до 155,0 мкм (4 подтип), а также обнаружены достоверные отличия по этой характеристике между гемоцитами 1 и 3, 1 и 4, 2 и 3, 2 и 4 подтипов. Однако при сравнении величин, не учитывающих псевдоподии (диаметр клеток без учета псевдоподий и диаметр ядер), отличия оказываются достоверно не значимыми. В цитоплазме клеток этого типа не обнаруживаются гранулы и вакуоли. Ядра этих клеток круглые.

При наблюдении за гемоцитами II типа в режиме фазового контраста была отмечена их высокая динамичность. Клетки активно передвигаются по субстрату, а также способны к быстрому образованию/исчезновению псевдоподий. Кроме того, было замечено, что клетки обнаруживаются гемоциты, имеющие везикулы и гранулы в цитоплазме.

III тип — это гемоциты, имеющие самые большие размеры клеток (рис. 1). У этих клеток сильно выражена способность расплываться по субстрату. За счет образования длинных псевдоподий по типу ламеллоподий. В цитоплазме, относительно остальных морфологических типов клеток, содержится большое количество вакуолей. Ядро овальное.

## Размеры гемоцитов

Тип	I	II				III
Подтип	–	1	2	3	4	–
d1 клетки, мкм	6,7 (5,7; 7,6)	9,2 (8,6; 10,6)	8,3 (8,2; 8,8)	9,0 (7,6; 11,2)	8,4 (6,3; 9,5)	18,6 (14,3; 21,5)
d2 клетки, мкм	6,1 (5,2; 7,1)	7,7 (7,4; 8,6)	7,2 (6,7; 7,6)	7,3 (6,7; 8,5)	6,3 (4,9; 8,6)	11,6 (9,5; 13,2)
Lmax, мкм	6,7 (5,7; 7,6)	9,2 (8,6; 10,6)	13,9 (12,2; 16,9)	17,0 (14,9; 23,8)	17,4 (13,4; 18,6)	34,2 (30,9; 41,1)
d1 ядра, мкм	4,0 (3,4; 4,4)	5,6 (4,4; 6,5)	5,1 (5,0; 5,6)	4,7 (4,0; 5,6)	4,8 (3,8; 5,6)	8,9 (8,0; 11,7)
d2 ядра, мкм	2,8 (2,6; 3,7)	4,2 (3,5; 5,5)	4,5 (3,7; 4,9)	4,0 (3,3; 4,7)	3,7 (3,1; 4,4)	5,8 (5,2; 6,2)
Сядра, мкм <sup>2</sup>	7,3 (6,9; 11,2)	18,0 (13,8; 19,1)	15,5 (12,0; 17,3)	13,9 (10,9; 18,5)	11,5 (8,1; 18,1)	36,1 (32,0; 42,3)
Склетки, мкм <sup>2</sup>	30,8 (21,6; 35,1)	54,8 (48,6; 64,3)	61,9 (50,4; 65,7)	104,0 (77,3; 157,0)	155,0 (97,2; 210,3)	408,0 (234,0; 554)

Благодаря фазово-контрастной микроскопии удалось заметить, что клетки III типа кроме ламеллоподий обладают длинными филлоподиями и многочисленными гранулами и вакуолями в цитоплазме (рис. 1).

Гемоциты II и III типов часто образуют клеточные скопления. При этом клетки II типа обнаруживаются как в скоплении, так и поодиночке, что не характерно для клеток III типа, которые почти никогда не встречались одиночными.

Использование флуоресцентной микроскопии позволило выявить различия разных типов гемоцитов. Гемоциты II и III типов обладают развитым актиновым цитоскелетом (рисунок 1), чего нельзя сказать про I тип гемоцитов.

По результатам цитофлуориметрического исследования после исключения из анализа дебриса и клеточных дуплетов на основании прямого и бокового светорассеяний было обнаружено также три клеточные популяции (A, B1 и B2) и две популяции апоптотических клеток сложную структуру цитоплазматического компартмента и относительно «гладкую» клеточную поверхность. Клетки популяции B2, обладающие самыми большими показателями малоуглового и бокового светорассеяний, имеют самые большие размеры, сложную структуру и организацию цитоплазмы. Гемоциты, относящиеся к клеточной популяции B1, занимают промежуточное положение и обладают промежуточными значениями показателей светорассеяний.

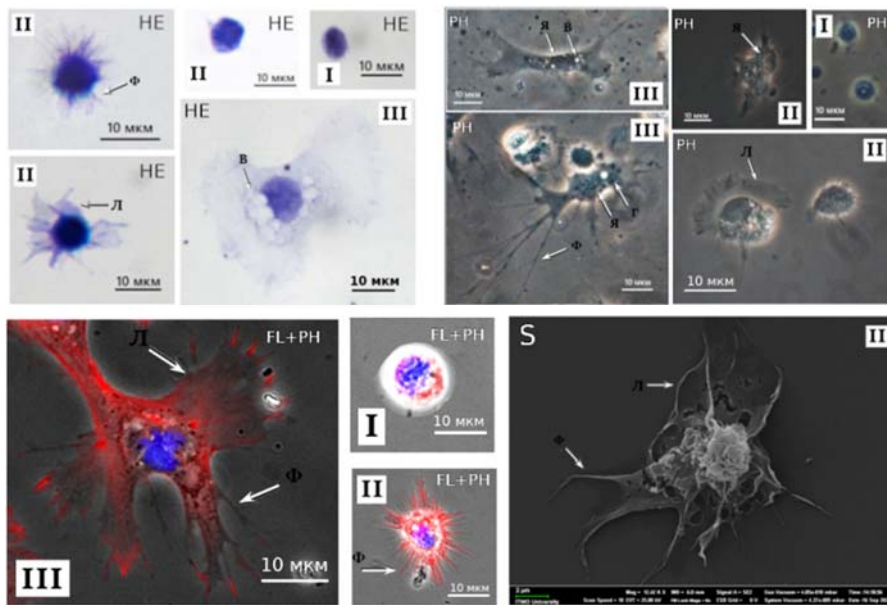


Рис. 1. Гемоциты моллюска *Viviparus viviparus*. FL — флуоресцентная микроскопия; HE — окрашивание гематоксилин-эозином; PH — фазовый контраст; S — сканирующая микроскопия. I, II, III — типы гемоцитов. в — вакуоль; г — гранулы; л — ламеллоподия; ф — филоподия; я — ядро

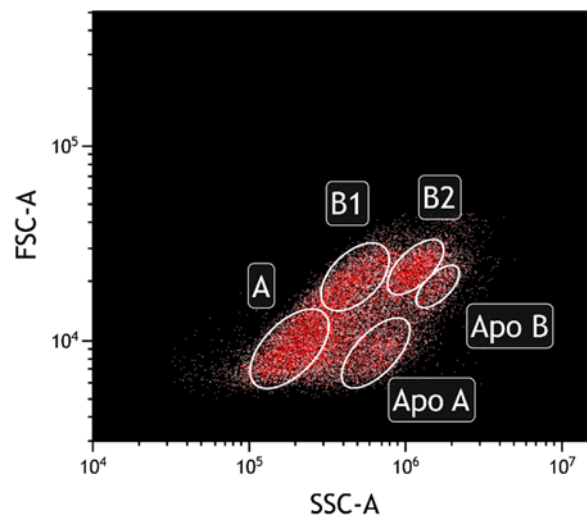


Рис. 2. Клеточные популяции, выделенные на основании прямого (FSC) и бокового (SSC) светорассеяния. Пояснения в тексте

Обработка гемоцитов флуоресцентными красителями для цитофлуориметрического анализа позволила определить, что клетки популяции А имеют 2 субпопуляции. Для первой характерно меньшее накопление красителей SYTO16, MitoTracker и LysoTracker и, кроме того, она присутствует только в гемолимфе зараженных трематодами самок. Вторая характерна для всех особей и сходна с клетками популяции В1, имеющими промежуточные значения накопления красителей. Клетки популяции В2 имеют самые большие значения накопления всех флуоресцентных красителей.

Выявлены отличия в клеточном составе гемолимфы моллюсков *V. viviparus* между самцами и самками, не зараженными трематодами (табл. 2).

Концентрация гемоцитов в гемолимфе самок в полтора раза превышает таковую у самцов. Преобладает у самок и относительное количество клеток в популяции В1. При этом клетки популяции А и В2 самок крупнее, чем клетки соответствующих популяций самцов. Однако клетки всех популяций самок менее гранулярные, а подавляющее большинство апоптотических клеток находится на более поздней стадии апоптоза, чем у самцов.

Среди самок *V. Viviparus*, зараженных и не зараженных трематодами, также выявлены отличия (табл. 2). Зараженные самки имели достоверно меньшую концентрацию клеток в циркуляции по сравнению с незараженными, а также достоверно меньшее относительное количество клеток популяции В1. Однако эти клетки были более гранулярными, чем у незараженных. Клетки популяции А и В2 зараженных самок имеют меньшие размеры. Клетки популяции В2 накапливают достоверно больше красителей SYTO16 и Mitotracker, чем клетки популяции В1 в отличие от незараженных особей, для которых не было показано отличий по этим показателям между клетками популяций В1 и В2. Комбинация красителей PI+Po-Pro позволила выявить, что зараженные самки имеют больший процент живых клеток в популяциях А и В1, чем незараженные особи.

У зараженных самцов *V. viviparus* наблюдается увеличение размера клеток популяции В1 до размера, статистически не имеющего отличий от размера клеток популяции В2. При этом размер клеток В1 достоверно не отличается от размеров клеток соответствующей популяции незараженных моллюсков (табл. 2).

Таблица 2

**Различия клеточного состава гемолимфы интактных и зараженных самцов и самок *V. viviparus* по данным проточной цитофлуориметрии (выделенные значения в попарных ячейках имеют достоверные статистические отличия)**

	Самцы		Самки	
	интактные	зараженные	интактные	зараженные
Концентрация, мкл <sup>-1</sup>	<b>147,7</b> (120,3; 180,6)	151,0 (88,4; 232,2)	<b>276,2</b> (207,2; 328,3)	<b>173,7</b> (149,5; 210,7)
А, %	57,6 (48,5; 65,1)	53,4 (46,6; 59,8)	59,8 (51,6; 67,1)	65,2 (58,1; 69,4)
В1, %	<b>12,0</b> (8,0; 14,6)	12,0 (8,3; 20,8)	<b>18,1</b> (12,1; 21,8)	<b>11,5</b> (9,3; 17,7)
В2, %	32,5 (23,3; 36,5)	32,5 (25,4; 37,1)	22,0 (17,7; 26,5)	21,9 (13,8; 26,9)
FSC А	<b>9,2 × 10<sup>3</sup></b> (8,8 × 10 <sup>3</sup> ; 9,6 × 10 <sup>3</sup> )	8,7 × 10 <sup>3</sup> (8,4 × 10 <sup>3</sup> ; 9,6 × 10 <sup>3</sup> )	<b>9,5 × 10<sup>3</sup></b> (9,3 × 10 <sup>3</sup> ; 9,9 × 10 <sup>3</sup> )	<b>8,7 × 10<sup>3</sup></b> (8,3 × 10 <sup>3</sup> ; 9,2 × 10 <sup>3</sup> )

FSC B1	<b>18,8 × 10<sup>3</sup></b> (18,0 × 10 <sup>3</sup> ; 20,3 × 10 <sup>3</sup> )	<b>20,5 × 10<sup>3</sup></b> (19,0 × 10 <sup>3</sup> ; 21,4 × 10 <sup>3</sup> )	19,0 × 10 <sup>3</sup> (17,8 × 10 <sup>3</sup> ; 19,9 × 10 <sup>3</sup> )	18,3 × 10 <sup>3</sup> (16,9 × 10 <sup>3</sup> ; 19,4 × 10 <sup>3</sup> )
FSC B2	<b>21,0 × 10<sup>3</sup></b> (18,8 × 10 <sup>3</sup> ; 21,6 × 10 <sup>3</sup> )	21,1 × 10 <sup>3</sup> (19,3 × 10 <sup>3</sup> ; 21,6 × 10 <sup>3</sup> )	<b>22,8 × 10<sup>3</sup></b> (21,9 × 10 <sup>3</sup> ; 23,5 × 10 <sup>3</sup> )	<b>21,9 × 10<sup>3</sup></b> (21,2 × 10 <sup>3</sup> ; 22,4 × 10 <sup>3</sup> )
SSC A	<b>248,7 × 10<sup>3</sup></b> (235,1 × 10 <sup>3</sup> ; 256,9 × 10 <sup>3</sup> )	243,2 × 10 <sup>3</sup> (231,1 × 10 <sup>3</sup> ; 261,2 × 10 <sup>3</sup> )	<b>229,8 × 10<sup>3</sup></b> (223,6 × 10 <sup>3</sup> ; 239,3 × 10 <sup>3</sup> )	240,7 × 10 <sup>3</sup> (220,6 × 10 <sup>3</sup> ; 250,0 × 10 <sup>3</sup> )
SSC B1	<b>582,0 × 10<sup>3</sup></b> (528,4 × 10 <sup>3</sup> ; 621,6 × 10 <sup>3</sup> )	596,8 × 10 <sup>3</sup> (544,3 × 10 <sup>3</sup> ; 649,9 × 10 <sup>3</sup> )	<b>472,5 × 10<sup>3</sup></b> (447,3 × 10 <sup>3</sup> ; 495,8 × 10 <sup>3</sup> )	<b>510,9 × 10<sup>3</sup></b> (487,3 × 10 <sup>3</sup> ; 567,6 × 10 <sup>3</sup> )
SSC B2	<b>1,3 × 10<sup>6</sup></b> (1,2 × 10 <sup>6</sup> ; 1,4 × 10 <sup>6</sup> )	1,2 × 10 <sup>6</sup> (1,0 × 10 <sup>6</sup> ; 1,3 × 10 <sup>6</sup> )	<b>1,1 × 10<sup>6</sup></b> (1,06 × 10 <sup>6</sup> ; 1,2 × 10 <sup>6</sup> )	1,1 × 10 <sup>6</sup> (1,0 × 10 <sup>6</sup> ; 1,2 × 10 <sup>6</sup> )
SYTO16 A	15,8 × 10 <sup>3</sup> (11,3 × 10 <sup>3</sup> ; 21,0 × 10 <sup>3</sup> )	17,2 × 10 <sup>3</sup> (14,4 × 10 <sup>3</sup> ; 196,2 × 10 <sup>3</sup> )	21,6 × 10 <sup>3</sup> (20,4 × 10 <sup>3</sup> ; 31,0 × 10 <sup>3</sup> )	25,7 × 10 <sup>3</sup> (20,0 × 10 <sup>3</sup> ; 29,8 × 10 <sup>3</sup> )
SYTO16 B1	125,8 × 10 <sup>3</sup> (81,7 × 10 <sup>3</sup> ; 166,9 × 10 <sup>3</sup> )	150,7 × 10 <sup>3</sup> (124,4 × 10 <sup>3</sup> ; 447,3 × 10 <sup>3</sup> )	<b>48,5 × 10<sup>3</sup></b> (43,2 × 10 <sup>3</sup> ; 64,0 × 10 <sup>3</sup> )	<b>84,4 × 10<sup>3</sup></b> (43,8 × 10 <sup>3</sup> ; 100,2 × 10 <sup>3</sup> )
SYTO16 B2	260,0 × 10 <sup>3</sup> (150,4 × 10 <sup>3</sup> ; 294,0 × 10 <sup>3</sup> )	211,7 × 10 <sup>3</sup> (196,8 × 10 <sup>3</sup> ; 399,6 × 10 <sup>3</sup> )	<b>58,4 × 10<sup>3</sup></b> (50,4 × 10 <sup>3</sup> ; 91,4 × 10 <sup>3</sup> )	<b>134,1 × 10<sup>3</sup></b> (87,4 × 10 <sup>3</sup> ; 161,8 × 10 <sup>3</sup> )
MitoTracker A	15,5 × 10 <sup>3</sup> (11,9 × 10 <sup>3</sup> ; 24,7 × 10 <sup>3</sup> )	17,0 × 10 <sup>3</sup> (16,2 × 10 <sup>3</sup> ; 20,7 × 10 <sup>3</sup> )	18,3 × 10 <sup>3</sup> (17,3 × 10 <sup>3</sup> ; 19,9 × 10 <sup>3</sup> )	32,1 × 10 <sup>3</sup> (19,1 × 10 <sup>3</sup> ; 38,8 × 10 <sup>3</sup> )
MitoTracker B1	184,0 × 10 <sup>3</sup> (74,9 × 10 <sup>3</sup> ; 222,7 × 10 <sup>3</sup> )	167,4 × 10 <sup>3</sup> (48,0 × 10 <sup>3</sup> ; 185,8 × 10 <sup>3</sup> )	<b>39,7 × 10<sup>3</sup></b> (35,9 × 10 <sup>3</sup> ; 41,9 × 10 <sup>3</sup> )	<b>71,5 × 10<sup>3</sup></b> (33,2 × 10 <sup>3</sup> ; 103,4 × 10 <sup>3</sup> )
MitoTracker B2	145,8 × 10 <sup>3</sup> (111,3 × 10 <sup>3</sup> ; 343,3 × 10 <sup>3</sup> )	215,6 × 10 <sup>3</sup> (55,7 × 10 <sup>3</sup> ; 248,9 × 10 <sup>3</sup> )	<b>48,2 × 10<sup>3</sup></b> (40,5 × 10 <sup>3</sup> ; 74,7 × 10 <sup>3</sup> )	<b>116,3 × 10<sup>3</sup></b> (63,2 × 10 <sup>3</sup> ; 146,7 × 10 <sup>3</sup> )
LysoTracker A	465,7 × 10 <sup>3</sup> (426,6 × 10 <sup>3</sup> ; 489,2 × 10 <sup>3</sup> )	402,1 × 10 <sup>3</sup> (247,3 × 10 <sup>3</sup> ; 417,8 × 10 <sup>3</sup> )	317,7 × 10 <sup>3</sup> (268,1 × 10 <sup>3</sup> ; 382,3 × 10 <sup>3</sup> )	392,9 × 10 <sup>3</sup> (369,4 × 10 <sup>3</sup> ; 468,3 × 10 <sup>3</sup> )
LysoTracker B1	1,4 × 10 <sup>6</sup> (1,2 × 10 <sup>6</sup> ; 1,5 × 10 <sup>6</sup> )	1,6 × 10 <sup>6</sup> (0,7 × 10 <sup>6</sup> ; 1,7 × 10 <sup>6</sup> )	0,6 × 10 <sup>6</sup> (0,5 × 10 <sup>6</sup> ; 1 × 10 <sup>6</sup> )	1,0 × 10 <sup>6</sup> (0,9 × 10 <sup>6</sup> ; 1,2 × 10 <sup>6</sup> )
LysoTracker B2	1,6 × 10 <sup>6</sup> (1,3 × 10 <sup>6</sup> ; 1,7 × 10 <sup>6</sup> )	1,4 × 10 <sup>6</sup> (1,2 × 10 <sup>6</sup> ; 1,4 × 10 <sup>6</sup> )	0,9 × 10 <sup>6</sup> (0,6 × 10 <sup>6</sup> ; 1,3 × 10 <sup>6</sup> )	1,3 × 10 <sup>6</sup> (1,0 × 10 <sup>6</sup> ; 1,5 × 10 <sup>6</sup> )

Изучение клеточной защитной реакции *V. viviparus* было проведено при иммунизации ксенотрансплантата в ткани ноги моллюска. Независимо от времени иммунизации вокруг чужеродного объекта наблюдается реакция инкапсуляции. На всех сроках после иммунизации (п. и.) было показано купирование стенки раневого канала несколькими слоями гемоцитов.

Чем дальше ксенотрансплантат находился в моллюске, тем больше слоев клеток насчитывалось в составе капсулы и тем более уплощенными становились образующие ее гемоциты (рис. 3). Так, к 10 дню п. и. капсула состояла из 5 слоев гемоцитов. Также наблюдалось оседание гемоцитов непосредственно на поверхности вибриссы. Гемоциты, участвующие в образовании капсулы, имеют веретеновидную форму. Такая морфология напоминает гемоциты III типа.

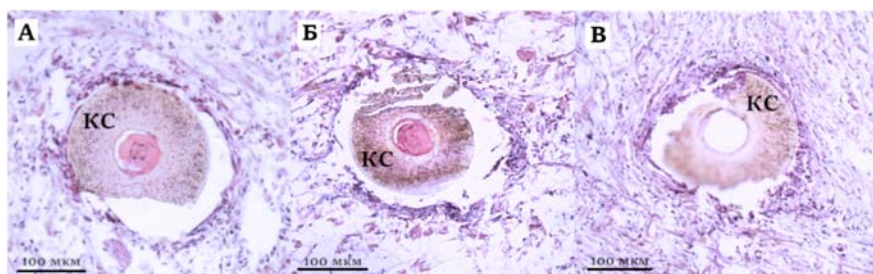


Рис. 3. Образование капсулы через 1 сутки (А), 7 суток (Б) и 10 суток (В) после введения ксенотрансплантата (КС)

Было отмечено, что на образование капсулы сильное влияние оказывал тип ткани, в которой расположен ксенотрансплантат. Так, к 3-му дню п. и. в случае попадания фрагмента вибриссы в мышечную ткань не было обнаружено сформированных слоев гемоцитов на стенках раневого канала. К 7-му дню п. и. было отмечено образование лишь слабой выстилки (2–3-го слоя гемоцитов).

Таким образом, при образовании капсулы происходит два процесса: выстилка гемоцитами раневого канала и оседание гемоцитов на поверхности чужеродного объекта.

## Заключение

Клетки гемолимфы *Viviparus viviparus* представлены тремя типами. I тип гемоцитов — это небольшие клетки, не образующие псевдоподий, для них характерна низкая метаболическая активность. II тип — это более крупные клетки, образующие псевдоподии нескольких типов, что приводит к вариабельности форм гемоцитов. Их метаболическая активность выше, чем у гемоцитов I типа. III тип гемоцитов — это наиболее крупные и гранулярные клетки, образующие псевдоподии. Они обладают наиболее высокой метаболической активностью.

Результаты цитофлуориметрического анализа самцов и самок *V. viviparus* показали определенные отличия, в частности большую концентрацию гемоцитов в гемолимфе самок.

На клеточный состав гемолимфы моллюсков влияет трематодная инвазия. Это явление наиболее выражено у самок *Viviparus viviparus*. При заражении у самок происходит снижение количества гемоцитов в циркуляции за счет уменьшения доли клеток II типа. Однако гранулярность гемоцитов II типа повышается. Кроме того, наблюдается увеличение метаболической активности гемоцитов III типа.

При введении ксенотрансплантата (фрагмента вибриссы кошки) наблюдалась инкапсуляция раневого канала и оседание гемоцитов на поверхности ксенотрансплантата.

## Литература

1. Атаев Г. Л., Прохорова Е. Е., Токмакова А. С. Защитные реакции легочных моллюсков при паразитарной инвазии // Паразитология. 2020. Т. 54. С. 371–401. DOI: 10.31857/S1234567806050028
2. Ataev G. L., Prokhorova E. E., Kudryavtsev I. V. et al. The influence of trematode infection on the hemocyte composition in *Planorbarius corneus* (Gastropoda, Pulmonata) // Invertebrate survival journal. 2016. Vol. 13. P. 164–171.
3. Cheng T. C. A classification of molluscan hemocytes based on functional evidence // Comparative Pathobiology. 1984. Vol. 6. P. 111–146.
4. Nicolai A., Filser J., Lenz R. et al. Quantitative assessment of hemolymph metabolites in two physiological states and two populations of the land snail *Helix pomatia* // Physiological and Biochemical Zoology. 2012. Vol. 85. P. 274–284. DOI: 10.1086/665406
5. Pila E. A., Sullivan J. T., Wu X. Z. et al. Haematopoiesis in molluscs: a review of haemocyte development and function in gastropods, cephalopods and bivalves // Developmental & Comparative Immunology. 2016. Vol. 58. P. 119–128. DOI: 10.1016/j.dci.2015.11.010
6. Ziętek J., Guz L., Wójcik A. et al. The concentration of urea in hemolymph as a marker of health in *Lissachatina fulica* and *Cornu aspersum* edible snails—a preliminary study // Polish Journal of Veterinary Sciences. 2019. P. 259–262. DOI: 10.24425/pjvs.2019.127094

## Системная физиология

---

**Влияние пищевых и физических нагрузок на углеводный обмен**

**Кострюкова Марина Сергеевна**

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия

Электронная почта: [kostryukova\\_ms@mail.ru](mailto:kostryukova_ms@mail.ru)

**The effect of food and physical activity on carbohydrate metabolism**

**Marina S. Kostryukova**

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

УДК 612.1/8

Научный руководитель — Р. И. Айзман, д-р биол. наук, проф.

---

*Аннотация.* В статье рассматривается влияние питания и физической активности на показатели глюкозы в крови. Показано, что концентрация углевода в крови здоровых студентов в возрасте 20–21 года в покое утром натощак, после сахарной нагрузки (сладкий чай с шоко-

ладом) и физической активности (50 приседаний за 1 мин.) укладывается в диапазон гомеостатических значений (5,2–5,6 мМ/л). Рассматривается роль скрининг оценки глюкозы для выявления нарушений углеводного обмена.

*Ключевые слова:* углеводный обмен, глюкоза, сахарный диабет, пищевые нагрузки, физические нагрузки.

*Abstract.* The article examines the effect of nutrition and physical activity on blood glucose levels. It is shown that after a glucose challenge (sweet tea with chocolate) and physical activity (50 squats in 1 min.) glucose concentration in the blood of healthy students aged 20-21 is within the range of homeostatic values (5.2–5.6 mM / l). Blood tests were made in the morning, at rest and on an empty stomach. The article also focuses on the role of glucose screening for the detection of carbohydrate metabolism disorders.

*Keywords:* carbohydrate metabolism, glucose, diabetes mellitus, nutritional loads, physical activity.

## **Введение**

В организме человека глюкоза является главным источником энергии. За счёт быстрого распада и окисления, а также при быстрой мобилизации гликогена, она обеспечивает пополнение и поддержание энергетических ресурсов при высоких затратах энергии, возбуждённом эмоциональном состоянии, при активной физической работе [4]. По различным данным, нормальный уровень глюкозы в крови варьирует от 3,5 до 6,0 ммоль/л, или 80–120 мг%, что составляет гомеостатическую константу [4; 9]. Уровень глюкозы может изменяться в течение суток, поэтому границы жестко не определены. К уровню глюкозы в крови чувствительны многие системы организма, особенно ЦНС. При понижении концентрации глюкозы (гипогликемия) наблюдается слабость и быстрая утомляемость [4]. При резком снижении уровня глюкозы в крови до 2,8–2,2 ммоль/л (примерно 50–70 мг%), характерны такие реакции со стороны организма, как усиленное потоотделение, изменения просвета сосудов, а также судороги и предобморочное состояние [4]. При длительной гипергликемии выше 15 ммоль/л наблюдается учащенное мочеиспускание, жажда, повышенная утомляемость, снижение остроты зрения, головная боль и т. д.

Нарушения углеводного обмена и заболевания, связанные с ними, являются серьёзной проблемой современного общества. Наиболее известным заболеванием, связанным с нарушением углеводного обмена, является сахарный диабет. Уменьшение утилизации глюкозы клетками, усиление глюконеогенеза и разрушение бета-клеток поджелудочной железы являются



причинами возникновения сахарного диабета [5]. Недостаток инсулина и длительная гипергликемия обуславливают развитие острых и хронических специфических осложнений сахарного диабета [8].

По данным на 2021 год в мире число больных с сахарным диабетом приближается к 450 млн, при этом 183 млн людей имеют не выявленный сахарный диабет [3]. В РФ на 31 декабря 2017 года общая численность пациентов с сахарным диабетом составила 4 498 955 (3,06% населения РФ), из них: сахарный диабет 1 типа (СД1) — 5,7% (256,1 тыс.), сахарный диабет 2 типа (СД2) — 92,1% (4,15 млн) [2]. Количество заболеваний, связанных с нарушением углеводного обмена, увеличивается как на территории РФ, так и во всём мире. Однако правильное и вовремя проведённое обследование может остановить рост числа больных.

Исследуя глюкозу в крови человека в покое, после пищевых и физических нагрузок можно выявить предрасположенность к нарушению углеводного обмена.

Целью данного исследования является выявление влияния пищевых и физических нагрузок на концентрацию глюкозы в крови.

## **Материалы и методы исследования**

Сегодня определение уровня глюкозы в крови является довольно распространённым тестом, который проводят как в стационарных, так и в домашних условиях [10]. Данный тест прост в выполнении и позволяет с лёгкостью следить за концентрацией глюкозы в крови, что особенно важно больным с сахарным диабетом. Определение уровня глюкозы в крови проводят с помощью инвазивных и неинвазивных глюкометров. Кроме того, имеются оптические методы неинвазивной диагностики, применяемые в лабораторной диагностике [10]. Всё же наиболее распространённым и доступным способом измерения уровня глюкозы в крови остаётся инвазивный метод с помощью глюкометра.

Нами было исследовано влияние пищевых и физических нагрузок на изменение уровня глюкозы в крови. Измерение уровня глюкозы в крови проводили путём прокалывания пальца и выдавливания капли крови, которая прикладывалась к тест-полоске. В работе были использованы электромеханический глюкометр OneTouch Select Plus Flex, тест-полоски OneTouch Select, ручка для прокалывания, стерильные ланцеты, спиртовые салфетки. Результаты анализа, полученные с помощью данного глюкометра, калиброваны по плазме крови, что позволяет сравнивать их с лабораторными данными. Точность результатов измерения системы во всём диапазоне концентраций глюкозы составляет  $\pm 0,8$  ммоль/л, или  $\pm 20\%$ . В исследовании в качестве испытуемых принимали участие 11 студентов-добровольцев, в возрасте от 20 до 21 года, 7 девушек и 4 юношей.

У студентов было проведено три забора капиллярной крови (из пальца): в покое натощак, через два часа после еды и сразу после физической активности. Забор крови проводили при комнатной температуре (23°C) при соблюдении санитарных и гигиенических норм во избежание инфицирования и искажения результатов исследования. В качестве пищевой нагрузки испытуемым предлагали выпить сладкий чай с кусочком шоколада, а для физической нагрузки было предложено сделать 50 приседаний за 1 мин.

### Результаты исследования

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Изменение уровня глюкозы в крови (ммоль/л) при пищевых и физических нагрузках (*M* — среднее значение уровня глюкозы; $\pm m$ — ошибка средней)

№ испытуемого	Уровень глюкозы до еды	Уровень глюкозы после еды	Уровень глюкозы после физических нагрузок
1	5,2	5,6	5,4
2	4,8	5,4	5,2
3	5,1	4,6	4,2
4	5,1	5,4	5,2
5	5,7	6,0	5,1
6	5,3	5,6	5,3
7	5,4	5,7	5,3
8	4,5	5,1	5,2
9	4,2	5,2	3,9
10	6,0	6,2	5,9
11	5,7	6,4	6,0
<i>M</i>	5,2	5,6	5,2
$\pm m$	0,2	0,2	0,2

Используя установленные ВОЗ референтные значения уровня глюкозы [9], представленные в таблице 2, проанализируем полученные результаты исследования.

Таблица 2

#### Референтные показатели глюкозы (ммоль/л) у здоровых людей в покое и после нагрузок

Уровень сахара	Натощак	Через 2 часа после еды	После физической активности
Норма	3,3–5,6	< 7,8	7,8
Преддиабет	5,5–7,8	< 11	7,8–11
Диабет	> 7,8	> 11	> 11,1

Результаты уровня глюкозы в крови практически всех испытуемых до приёма пищи находятся в пределах нормы 3,3–5,6 ммоль/л. Содержание глюкозы в крови у испытуемых под номерами 10 и 11 несколько повышено, но укладывается в диапазон нормальных значений.

Таким образом, можно сделать вывод, что у исследованных студентов уровень глюкозы натощак до приёма пищи находится в гомеостатических границах, что говорит об отсутствии нарушений углеводного обмена.

Второе измерение глюкозы проводили через 2 часа после приёма пищи. Как видно из полученных данных, уровень глюкозы в среднем увеличился на 0,4 ммоль/л. Однако у испытуемого под номером 3 наблюдалось снижение уровня глюкозы после приёма пищи. Понижение показателя составило 0,5 ммоль/л, однако значение оставалось в пределах нормы.

Как видно из представленных данных в таблице 1, уровень глюкозы до и после приёма пищи у всех испытуемых был различен; несмотря на некоторое повышение концентрации глюкозы у десятирых обследуемых и в целом по группе, у одного студента отмечалось ее понижение в крови. Это свидетельствует о том, что изменения уровня глюкозы и выработка инсулина зависят не только от употребляемой пищи, но и от многих других факторов. Данные различия могут быть обусловлены разной моторикой желудочно-кишечного тракта и процессов всасывания в нем, стрессоустойчивостью организма и продолжительностью сна [1].

Поступившая в кровь глюкоза транспортируется в печень, где из неё синтезируется гликоген [4]. Гликоген представляет собой запас углеводов, который может расщепляться до глюкозы при нехватке сахара. Его количество может достигать у взрослого человека 150–200 грамм. При медленном поступлении сахара в кровь образование гликогена происходит быстро, поэтому повышения уровня глюкозы в крови не выявляется. При поступлении же в организм большого количества легко расщепляющихся и быстро усваиваемых углеводов, как в нашем случае, в крови наблюдается быстрое повышение уровня глюкозы [4]. При частом поступлении в организм большого количества быстро всасывающихся углеводов может развиваться алиментарная, или пищевая, гипергликемия. Если уровень глюкозы в крови повышается до 8,9–10,0 ммоль/л, то происходит выведение глюкозы из организма с мочой — развивается глюкозурия [4], что позволяет восстановить концентрацию углевода в крови.

В результате физической активности организм затрачивает энергию, тем самым понижается уровень глюкозы в крови. Доказано, что физическая активность хорошо сказывается на метаболизме и здоровье человека. Показано, что у инсулинозависимых людей устойчивость к инсулину может быть понижена с помощью физической активности [1]. Так, например, влияние одного сеанса физической нагрузки на взрослого человека увеличивает чувствительность тканей к инсулину и сохраняет толерантность к глюкозе примерно в течение 48 часов [1]. В нашем исследовании после 50 приседаний у всех испытуемых уровень глюкозы в крови понизился в среднем на 0,4 ммоль/л, что соответствует норме.

Вместе с определением уровня глюкозы в крови при клинических исследованиях обычно измеряют уровень гликированного гемоглобина (HbA1c), отражающего длительное изменение концентрации глюкозы в крови, повышение которого может свидетельствовать о диабете. Было установлено, что длительный бег снижает уровень HbA1c и уменьшает гипергликемию у пациентов с диабетом 2-го типа. Кроме того, физическая активность способствует уменьшению дозы инсулина, которая необходима для поддержания уровня глюкозы [6].

Помимо положительного влияния, чрезмерная физическая активность может приводить к понижению уровня глюкозы ниже допустимого уровня [6]. Результатом такого состояния могут быть проблемы с сердечно-сосудистой системой. Таким образом, физическая активность может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на углеводный обмен в зависимости от объема и длительности физических нагрузок и их соответствия возможностям организма.

## **Заключение**

В ходе исследования было выявлено, что как пищевые, так и физические нагрузки влияют на углеводный обмен. При употреблении углеводов происходит увеличение уровня глюкозы в крови. Увеличение глюкозы выше предельных значений указывает на нарушения, которые могут свидетельствовать о преддиабете или диабете. При физических нагрузках у здоровых людей уровень глюкозы в крови снижается. При заболеваниях, связанных с нарушением углеводного обмена, необходимо подбирать оптимальную физическую нагрузку и консультироваться со специалистами, чтобы не вызвать негативные последствия.

По данным проведенного исследования у испытуемых не выявлено нарушений углеводного обмена, все представленные показатели находятся в пределах нормы. Однако необходимо вести контроль уровня глюкозы в крови и тщательно следить за своим здоровьем, грамотно подбирать качественное питание и нормировать физические нагрузки.

## **Литература**

1. Аметов А. С., Черникова Н. А., Пуговкина Я. В. Гомеостаз глюкозы у здорового человека в различных условиях. Современный взгляд // Эндокринология. Новости. Мнения. Обучение. 2016. № 1 (14). С. 45–55.
2. Всемирная организация здравоохранения. Информационной бюллетень. Тема номера: Всемирный день борьбы с диабетом. Ноябрь 2021. URL: <https://www.whodc.mednet.ru/ru/component/attachments/download/200.html> (дата обращения: 13.02.2022).
3. Дедов И. И., Шестакова М. В., Викулова О. К., Железнякова А. В., Исаков М. А. Сахарный диабет в Российской Федерации: распространенность, заболеваемость, смертность, параметры углеводного обмена и структура сахароснижающей терапии по данным Федерального регистра сахарного диабета, статус 2017 г. // Сахарный диабет. 2018. Т. 21 (№3). С. 144–159. DOI: 10.14341/DM9686

4. Демидова И. Ю. Ранняя диагностика и лечение начальных стадий нарушений углеводного обмена // Вестник Российского государственного медицинского университета. 2013. № 1. С. 9–13.
5. Косицкий Г. И. (ред). Физиология человека. М.: Альянс, 2015. 544 с.
6. Лебедев Т. Ю. Актуальные вопросы клиники и диагностики внутренних болезней. Белгород: Белгород. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 106 с.
7. Неинвазивные методы измерения сахара в крови: материалы VI научно-практической конференции с международным участием, Томск, 27–30 мая 2015 года. Томск: Нац. иссл. Томск. политехн. ун-т, 2015. С. 74–82.
8. Подвигина Т. Т., Ярушкина Н. И., Филаретова Л. П. Влияние бега на развитие диабета и индуцированных диабетом осложнений // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2022. Т. 108 (2). С. 134–156.
9. Порядина Г. В., Салмаси Ж. М. (ред.). Патофизиология углеводного обмена. Сахарный диабет. М.: РГМУ, 2013. 39 с.
10. Современные возможности контроля уровня сахара. Evercare. URL: <https://evercare.ru/sovremennye-vozmozhnosti-kontrolya-urovnya-sakhara> (дата обращения: 13.02.2022).

## Современные проблемы биологического и экологического образования в школе и вузе

**Обобщающие таблицы как средство систематизации и обобщения знаний учащихся**

**Бороздина Дарья Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [borozdinadar98@gmail.com](mailto:borozdinadar98@gmail.com)

**Biological terms in generalisation of school students' knowledge about health**

**Daria S. Borozdina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 372.857

Научный руководитель — Н. В. Малиновская, канд. пед. наук, доц.

*Аннотация.* В современной образовательной ситуации важной задачей является создание условий для реализации творчества в профессиональной деятельности учителя. Творчество проявляется в разработке и реализации новых методик, методических приемов, средств обучения, которые помогут педагогу достичь планируемых результатов обучения биологии. Некоторые новые приемы базируются на традиционных подходах, которые длительное время применяются в школьной практике, однако и они могут включать черты и элементы, продиктованные вызовами современного времени. Это относится и к сравнительно-обобщающим

таблицам, которые применяются для обобщения и закрепления системы знаний учащихся по биологии.

*Ключевые слова:* обобщающие таблицы, систематизация знаний, обобщение знаний, многократное повторение, схемы, конспект, наглядно-образное мышление, понятийное мышление.

*Abstract.* Knowledge mastered by school students is formal in nature: their skills of comparison and selection of the main and secondary information are underdeveloped; they cannot generalise the studied information or use the scientific language of the subject. On the other hand, biological concepts are a tool in which the ideas of objects and natural phenomena are already generalised. Therefore, performing activities and tasks with terms can help students to identify meanings of concepts, since term definitions reflect their essential features.

*Keywords:* biological terms, terminology, concepts, generalisation of knowledge, scientific language.

В начале 70-х годов XX века В. Ф. Шаталов разработал оригинальную новаторскую систему обучения и воспитания школьников. Она стала популярной во многих странах мира. Педагог применил в своей методической системе принципы, часть из которых он творчески заимствовал у Л. В. Занкова. Леонид Владимирович был специалистом в педагогической психологии, разбирался в области развития памяти и запоминания. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении. Он — автор оригинальной системы развивающего обучения.

Система В. Ф. Шаталова включает в себя элементы: организацию многократного повторения, проверку знаний, систему оценки знаний, методику решения задач, опорные конспекты и двигательную активность детей. Особенности содержания технологии В. Ф. Шаталова заключаются в следующем:

- материал вводится крупными дозами;
- материал вводится с избытком, то есть предоставляется учащимся большое количество информации;
- материал разбивается на смысловые блоки;
- материал оформляется в виде опорных схем-конспектов.

Опорный конспект — это наглядная схема, в ней отражены подлежащие усвоению единицы информации и даже дается иерархия целей и информации по уровню значимости, то есть цветом, шрифтом и разными пометками внимания [6].

Система В. Ф. Шаталова доказала свою состоятельность в школьной практике. Опорные сигналы можно применять и для составления обещающих таблиц. При этом происходит

кодировка информации с последующей расшифровкой, что требует определенных интеллектуальных усилий от ученика. Опорные сигналы, как правило, отражают самые существенные признаки изучаемых объектов и процессов, тем самым способствуя обобщению знаний.

Для развития понятий большое значение имеет умение правильно использовать такие логические операции, как анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение. Их применение помогает правильно выделить существенные признаки тех или иных понятий, конкретизировать определенное понятие, отделить его от других, обобщить совокупность простых понятий в сложное [1].

Обучение составлению обобщающих таблиц имеет большое значение, так как учащиеся с их помощью могут систематизировать и обобщать учебный материал, посмотреть под другим углом на определенные биологические понятия в курсе. Такой метод позволяет объединить факты и понятия, свести их в систему знаний о том или ином объекте. Помимо всего, у учащихся активизируется активность и самостоятельность.

Школьный курс биологии представляет собой систему понятий различного содержания, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости, которые могут быть подчеркнуты при составлении таблиц. Таблицы можно широко использовать при проверке знаний, изучении и закреплении учебного материала, а также в качестве домашнего задания.

Работа с обобщающими таблицами — важное методическое умение учителя. От учеников такая деятельность требует также существенных усилий, так как требует мобилизации знаний и применения логических операций. Основная цель обобщающих таблиц — выделение наиболее существенного из приобретённых знаний, установление связи частного общим и систематизация знаний.

При формировании знаний и умений для учащихся наиболее сложным процессом является установление связей между понятиями, правильное их соподчинение, соотношение частных и общих понятий, их конкретизация.

Курс «Человек и его здоровье» опирается на раздел «Живые организмы» и одновременно подготавливает учащихся к изучению общей биологии. Поэтому одной из задач является обобщение знаний. В связи с этим необходимо обучать учащихся умению обобщать полученные специальные знания, а также и все общебиологические понятия. Важно научить школьников делать обобщения на уровне объяснения связи строения с выполняемой функцией, организма и среды, организма как единого целого, эволюции органического мира и др. Но также педагоги должны направлять учащихся на применение знаний по анатомии, физиологии человека для обоснования гигиенических правил. На это обращают внимание в своих работах методисты И. Д. Зверев [4], Е. П. Бруновт [2], М. Н. Румянцева, Л. В. Реброва [5].

Большое значение таблицам как средству обобщения знаний учащихся придавал И. Д. Зверев. Он отмечал, что систематизация знаний по анатомии, физиологии и гигиене человека при составлении таблиц осуществляется на основе постоянного сравнения и выявления существенных признаков биологических объектов и явлений [4].

Известный методист Е. П. Бруновт обращала внимание на проблему развития приёмов умственной деятельности учащихся при обучении биологии, в том числе и на формирование приёмов обобщения и систематизации знаний. Она указывала на возможность использования с этой целью разных подходов: проблемных вопросов, беседы, таблиц и схем, домашних заданий и другое. Автор пишет: «Видимо, если бы в учебнике более строго выдерживался синтетический подход к изучению учебного материала, больше бы давалось обобщающих характеристик, то это бы могло значительной степени обеспечить систематичность знаний школьников» [3].

Обобщение и систематизация знаний способствует формированию научного мировоззрения учащихся и развитию их самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, поэтому необходимо проводить специальные самостоятельные работы по обобщению знаний. Примеры таких работ приводятся в пособии для учителя «Самостоятельные работы учащихся по биологии». В нем отмечается, что при составлении обобщающих таблиц можно организовать работу учащихся с текстами нескольких параграфов учебника и иллюстрациями, ориентируя учеников на их анализ и сравнение. Такие обобщающие задания могут быть использованы при повторении знаний по курсу анатомии, физиологии и гигиены человека [2].

Формирование знаний по биологии особенно важно совмещать с развитием наглядно-образного и понятийного мышления учащихся. Обобщающая наглядность (таблицы, схемы) как раз и сочетает эти виды мышления, что помогает формировать у учащихся целостные научные представления о взаимосвязи строения и функций, системности организма человека. Таблицы как вид наглядности помогают конкретизировать текст учебника и понять изложенный учителем материал.

Специальных исследований в методике обучения биологии по вопросу применения обобщающих таблиц нами не обнаружено. Примерами таких таблиц могут являться отдельные печатные таблицы, издаваемые массовым тиражом. Очень важно в творческой работе учителя самостоятельная разработка таблиц с целью обобщения знаний. Это помогает самому учителю, особенно молодому, переосмыслить содержание предмета и применить свои методические умения.

Обычно обучающиеся испытывают затруднения в выделении существенных признаков биологических процессов и явлений, поэтому для конкретизации понятий нужно системати-



чески проводить работу по заполнению сравнительно-обобщающих таблицы. Наблюдения показывают, что учащиеся легко справляются с заполнением сравнительно-обобщающих таблиц как на уроках, так и в процессе выполнения домашнего задания, если у них сформированы действия, входящие в состав этого умения: выявить признаки для сравнения, выделить самые существенные и второстепенные характеристики изучаемых объектов, найти черты сходства и различия и др. Следовательно, учеников нужно специально обучать такой деятельности [1].

Кроме плюсов таблиц, можно отметить и минусы. Использование только графических пособий делает обучение формальным, оторванным от действительных объектов и явлений природы. Знания учащихся при этом — малоконкретные и часто глубоко не осмысливаются [1].

Ученики получают необходимые теоретические выкладки в готовом виде. Участие школьников в составлении таблиц нередко бывает чисто символическим, основная же роль принадлежит учителю. Учащиеся фактически заучивают материал таблиц, что оставляет мало простора для их творческого мышления. Продуктивным также будет использование вопросов после заполнения таблицы, это поможет школьникам правильно сформулировать выводы по ее содержанию.

Таким образом, использование обобщающих и сравнительно-обобщающих таблиц в преподавании биологии способствует лучшей конкретизации, систематизации и усвоению учащимися понятий и являются одним из способов решения проблемы обобщения и систематизации знаний учащихся.

## Литература

1. Александрова Н. П. Проблемы дидактических средств обучения биологии в школе (сборник научных статей) // Об использовании обобщающих и сравнительно-обобщающих таблиц в курсе зоологии / под ред. Д. И. Трайтака. М.: Просвещение, 1979. С. 85.
2. Бруновт Е. П., Богоявленская А. Е. и др. Самостоятельные работы учащихся по биологии: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1984. С. 160.
3. Бруновт Е. П., Бровкина Е. Т. Формирование приёмов умственной деятельности учащихся на материале учебного предмета биологии. М.: Педагогика, 1981. С. 64.
4. Зверев И. Д. Основы системы обучения анатомии, физиологии и гигиены в средней школе. Л., 1971.
5. Реброва Л. В. Тематическое планирование учебного материала по анатомии, физиологии и гигиене человека // Биология в школе. 1983. № 3. С. 6.
6. Шаталов В. Ф. Методические рекомендации для работы с опорными сигналами по тригонометрии. М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», 1993.

---

**Значение дискуссионной образовательной технологии для формирования научного мировоззрения на уроках общей биологии**

**Волова Татьяна Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [tanya.volova@yandex.ru](mailto:tanya.volova@yandex.ru)

**Developing students' scientific worldview through debate in biology classes**

**Tatiana A. Volova**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia  
 Научный руководитель — А. Л. Левченко, канд. пед. наук

УДК 372.857

---

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме применения дискуссионных образовательных технологий для формирования у учащихся научного мировоззрения при обучении разделу «Общая биология». В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение данной проблемы.

*Ключевые слова:* дискуссионная образовательная технология, научное мировоззрение, процесс обучения общей биологии.

*Abstract.* The article reports the results of a study devoted to the use of a debate method in general biology classes to develop students' scientific worldview.

*Keywords:* debate method of teaching, scientific worldview, teaching general biology.

Одной из основных задач школьного биологического образования является формирование у школьников научного мировоззрения в соответствии с современной биологической картиной мира.

Проблемой формирования научного мировоззрения у старшеклассников при обучении общей биологии занималась М. И. Морозова [4]. Она выделила 3 этапа формирования научного мировоззрения: *подготовительно-диагностический* (включает в себя подготовку формирования научного мировоззрения и рассмотрения уже имеющегося мировоззрения у школьников, их идею, взглядов и убеждений), *формирующий* (мировоззренческие знания, взгляды и убеждения ученика формируются через изучение теоретических школьных знаний, сначала изучаются отдельные мировоззренческие взгляды, которые могут переходить в убеждения, а те в свою очередь влияют на поведение человека в окружающей среде) и *оценочно-корректировочный*, где происходит осмысление и оценивание учителем всех этапов процесса и одновременно идёт закрепление мировоззренческих убеждений и взглядов учащихся [4].

В нашем исследовании мы предположили, что дискуссионная образовательная технология может выступать одним из способов формирования научного мировоззрения при обучении разделу «Общая биология», т. к. для формирования научного мировоззрения, учащимся сначала надо осмыслить и понять теоретические биологические знания. Так, Т. В. Борзова считает, что невозможно ученику полноценно строить убеждения и взгляды на предмет, который он не знает и не понимает, а один из способов запоминания и осмысления информации — дискутировать на данную тему, где происходит обмен информацией между участниками. Кроме того, во время дискуссии ученики пропускают полученную информацию через призму уже имеющихся у них взглядов и убеждений и это помогает им лучше понять и осмыслить сложный биологический материал [1].

Например, для формирования научного мировоззрения у школьников Д. С. Ермаков предлагал использовать кейс-метод с элементами учебной дискуссии. В кейсе по теме «Этика науки в отношении ГМО» ученый привел противоречивую реальную ситуацию, где нет однозначного варианта поведения. Ученики сначала должны проанализировать ситуацию, понять причины ее возникновения, а потом совместно обсудить эту проблему в группе и найти общее решение. В итоге школьники знакомятся с теоретическими знаниями (о природе ГМО) и научными открытиями в области генной инженерии, на основе чего делают собственные выводы и формируют убеждения [2].

Дискуссионная образовательная технология — это технология активного обучения, основанная на организации коммуникации в процессе решения учебных задач. М. В. Кларин выделяет следующие формы учебной дискуссии: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание [3].

Для изучения современного состояния проблемы применения дискуссионной образовательной технологии в целях формирования научного мировоззрения при обучении разделу «Общая биология» нами был проведен опрос среди учителей биологии и учащихся 10–11-х классов. В анкетировании приняли участие 22 педагога и 52 ученика. В основном все участники анкетирования проживают в Санкт-Петербурге и Ленинградской области.

Анкетирование учителей биологии показало следующие результаты. Лишь 59,1% опрошенных учителей ответили, что используют в практике обучения разделу «Общая биология» дискуссионную образовательную технологию. Уточняя информацию о том, какие формы данной технологии они применяют, мы узнали, что самыми популярными оказались «мозговой штурм» (75%) и «дебаты» (66,7%), а такие формы, как «форум», «симпозиум» или «аквариум» не применяются в педагогической практике у опрошенных педагогов вообще.

Анализируя результаты ответов на вопрос «При изучении каких тем в разделе «Общая биология» приемлемо применение дискуссионных технологий?», чаще всего учителя отвечали

«Эволюционные учение» (83,3%), «Антропогенез» (58,3%) и «Эволюция биосферы и человека» (58%).

Кроме того, мы поинтересовались у тех учителей, которые не применяют на уроках общей биологии дискуссионную образовательную технологию, почему они так поступают, и выяснили, что «к таким урокам труднее готовится» (так ответили 22,2% опрошенных) и «данная технология не удобна в практике» (11,1%). Хотелось бы отметить тот факт, что никто из опрошенных не выбрал вариант ответа «данная технология не интересна ученикам».

Затем, мы решили узнать у педагогов, что они думают о том, насколько актуальна в школьной практике проблема формирования научного мировоззрения у современных учащихся. В результате мы выяснили, что очень актуальной ее считают 77,3% опрошенных. На вопрос о том, какие педагогические технологии, по их мнению, целесообразно применять для формирования у учащихся научного мировоззрения при обучении разделу «Общая биология», мы узнали, что лучше всего этому будет способствовать применение технологии проблемного обучения (так ответили 72,7% опрошенных учителей), а дискуссионная образовательная технология подходит для этого лишь по мнению 36,4% респондентов. Кроме того, мы попросили учителей уточнить, какие приемы дискуссионной образовательной технологии лучше всего способствуют формированию научного мировоззрения у учащихся. «Дебаты», «мозговой штурм» и «круглый стол» были самыми популярными ответами.

Результаты анкетирования учеников оказались также очень интересными. Только у 23,1% учеников уроки биологии иногда проходят с применением дискуссионной образовательной технологии, у остальных же (76,9%) уроки чаще всего проходят традиционно. Следующие три вопроса предназначались для тех учеников, у которых на уроках учителя применяют различные формы дистанционной образовательной технологии. На вопрос «Какие приемы использовал учитель во время дискуссионного урока?» ученики ответили, что это были «круглый стол» и «дебаты» — по 42,9% каждый. А непопулярными ответами были «заседание экспертной группы» и «симпозиум» — по 0%. На вопрос «На уроках по каким темам у Вас были дискуссионные уроки?» самый популярный ответ был «Основы генетики и селекции» (так ответили 56,3% опрошенных учеников), вариант «Основы эволюционного учения» выбрали 62,5% респондентов. При этом никто из учеников не выбрал ответ «Основы учения о клетке».

Также мы узнали мнение старшеклассников о том, что они думают о формировании научного мировоззрения с помощью дискуссионной образовательной технологии. И большинство ответили положительно (88,5%). Для ребят, которые ответили, что дискуссионные технологии могут помочь сформировать научное мировоззрение, мы задали вопрос, какие виды дискуссионных образовательных технологий, по их мнению, наиболее всего способствует формированию научного мировоззрения. Популярным ответом был «кейс-метод», который дали

50% респондентов. А непопулярным ответом было «судебное заседание» — так ответили 21,7%.

Нам также было важно узнать в какой степени у опрошенных нами школьников сформированы мировоззренческие знания. Интересным оказался тот факт, что те школьники, у которых на уроках биологии учитель проводил уроки с применением дискуссионной образовательной технологии имеют более высокий уровень сформированности мировоззренческих знаний. Результаты можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты проверки сформированности мировоззренческих знаний  
у учащихся 10–11-х классов**

№ вопроса	12	13	14	15	16	17	18	19	20
% правильных ответов	57,7	34,6	73,1	48,1	25,0	73,1	21,1	30,7	26,9
% правильных ответов учеников, на уроках у которых применялись ДОТ	100	40,0	71,4	80,0	33,3	100	33,3	32	20,0
% правильных ответов учеников, на уроках у которых не применялись ДОТ	57,1	34,0	73,3	44,7	24,4	71,4	20,4	0	27,6

Таким образом, мы можем сделать выводы, что большинство участников исследования, как среди учителей, так и среди учеников, считают, что применение на уроках общей биологии дискуссионной образовательной технологии способствует формированию у учащихся научного мировоззрения. Результаты опроса также показали, что у учеников, у которых проводились уроки с применением дискуссионной образовательной технологии, продемонстрировали более высокие показатели сформированности мировоззренческих знаний, чем остальные учащиеся.

### Литература

1. Борзова Т. В. Психология обучения студентов пониманию // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. № 2–1. С. 17–26.
2. Ермаков Д. С. Этика науки. Ситуационный анализ // Биология в школе. 2015. № 7. С. 59–68.
3. Кларин М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе // Народное образование. 2015. № 5. С. 139–151.

4. Морозова М. И. Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 159 с.

---

**Трудности отбора содержания уроков в практике обучения биологии в школе**

**Кузнецова Алина Кирилловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [alinekirillovna@gmail.com](mailto:alinekirillovna@gmail.com)

**Difficulties in selecting the content of biology lessons at school**

**Alina K. Kuznetsova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 372.857

Научный руководитель — Н. Д. Андреева, д-р пед. наук

---

*Аннотация.* В настоящее время в средних общеобразовательных учреждениях в рамках учебного процесса есть определенные сложности в формировании содержания уроков биологии. В статье представлено обоснование темы, а также первые результаты исследования, которые направлены на выявление трудностей отбора содержания уроков в практике обучения биологии в школе.

*Ключевые слова:* содержание обучения биологии, трудности отбора содержания.

*Abstract.* Currently secondary educational institutions experience certain difficulties in shaping the content of biology lessons. The article presents the substantiation of the topic as well as the first results of the study aimed at identifying the difficulties in selecting the content of biology lessons at school.

*Keywords:* content of biology education, difficulties in content selection.

В настоящее время в средних общеобразовательных учреждениях в рамках учебного процесса есть определенные сложности в формировании содержания уроков по учебной дисциплине «биология». Отбор содержания уроков занимает существенное место в научных исследованиях теоретического и прикладного характера. Однако трудности, с которыми учителя сталкиваются при отборе содержания для уроков биологии, освещены в научной литературе не полно.

В данный момент наблюдается огромное многообразие школьной учебной и методической литературы по биологии, которая обеспечивает вариативность обучения. Образовательные ресурсы также способствуют разнообразию материала, который можно использовать на

уроках. Отбор и построение учебной информации осуществляются на теоретическом, методическом уровнях и уровне педагогической действительности и ориентированы на требования ФГОС ООО и ФГОС ОСО.

В. С. Леднев в свое время отмечал: «Проблема содержания образования в ряду других педагогических проблем всегда стояла на первом месте. И это понятно: человечеству на всех этапах своего развития приходилось решать, чему учить подрастающее поколение» [1], имея в виду, что вопрос о том, какие компоненты необходимо включить в содержание образования, в какой последовательности их располагать для наилучшего достижения цели, является актуальным во все времена.

С целью выявления проблем отбора содержания обучения биологии в современной школе было проведено анкетирование 37 учителей различных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (ГБОУ школ № 544, № 348 и другие школы Невского района).

Исследование происходит на уровне педагогической действительности. В анкету были включены следующие вопросы:

1. Какие трудности вы испытываете при отборе содержания уроков биологии в 10 и 11 классах?
2. Какие учебные темы вызывают наибольшее затруднение? Почему?
3. Учитываете ли Вы необходимость включения в содержание уроков сведения о новых достижениях в биологии? Если да, то в какие темы Вы включаете этот учебный материал? Если да, то какие информационные ресурсы при этом используете?
4. При отборе содержания урока возникновение трудностей Вы связываете с тем, что...
5. Какими источниками Вы пользуетесь для обогащения методической копилки для уроков биологии?
6. Считаете ли Вы, что правильная формулировка темы урока упрощает отбор его содержания? Если да, приведите примеры.

Тот факт, что 91,9% педагогов в принципе сталкиваются с трудностями при отборе содержания уроков биологии, свидетельствует об актуальности изучаемого вопроса. Среди 59,5% принявших участие в опросе отметили, что при обучении биологии в 10–11-х классах они сталкиваются с определенной проблемой отбора содержания уроков. Эта проблема связана с тем, что трудно удерживать внимание и сохранять заинтересованность учащихся, так как повторяется учебное содержание изученного по предмету в 9-м классе. Также существенной проблемой (32,4% опрошенных) является дифференциация учащихся в ходе учебного процесса на тех, кто будет сдавать ЕГЭ, и тех, кто не будет.

При ответе на второй вопрос о том, какие учебные темы вызывают наибольшее затруднение, 51,4% респондентов ответили «Основы генетики и селекции», 21,6% — «Происхождение человека», 27,0% — другие темы. Респонденты часто отмечали, что тема «Основы генетики и селекции» вызывает особые сложности из-за обилия понятий, связанных с генетикой, а также за счет того, что после применения словесных методов обучения приходится использовать практические методы. В теме «Происхождение человека» основные сложности вызваны в силу наличия большого пласта теоретического материала абстрактного характера. Учителя затрудняются подбирать материал с понятиями, которые идут в разделе «Происхождение человека».

Подавляющее большинство респондентов (83,8%) на вопрос «Учитываете ли Вы необходимость включения в содержание уроков сведения о новых достижениях в биологии?» ответили положительно, говоря, что уроки должны быть актуальными. Многие респонденты даже при положительном ответе отмечали, что необходимо с большой осторожностью включать противоречивую информацию, во избежание путаницы при восприятии материала учащимися.

Среди опрошенных учителей биологии 62,2% ответили, что для нахождения новых материалов о научных достижениях в области биологии используют интернет-ресурсы и статьи в свободном доступе интернет. Некоторые респонденты указали, что используют подписку на научно-популярные журналы (например, «Биология в школе»), но таких оказалось всего 8,1% из опрошенных учителей. Часть учителей при анкетировании написали о том, что подписка на журналы дорогая и удобнее покупать отдельные статьи для подготовки уроков.

В интернете можно ознакомиться с различными материалами в любое удобное время, выбрать наиболее подходящие для себя ресурсы, сверить данные, а также большая часть информации находится в свободном, то есть бесплатном доступе. Несколько респондентов (8,1%) отметили, что пользуются научно-электронными библиотеками, такими как e-library. Стоит отметить, что лишь 10,8% анкетированных ответили, что пользуются учебниками и учебно-методическим комплектом к нему для того, чтобы брать актуальную информацию при отборе содержания. Следовательно, большая часть обращается к дополнительным источникам, указанным выше.

Также при анализе анкетирования было выяснено, что при отборе содержания урока возникновение трудностей учителя связывают больше всего с количеством часов биологии в неделю, данную проблему обозначали 67,6% опрошенных. Можно предположить, что это касается 7-х классов, которые в 2019 году вместо 2 учебных часов в неделю биологии стали заниматься 1 час, и выпускных классов, которые сдают экзамены. Отсутствие или недостаток нужных информационных ресурсов отмечает 40,5% респондентов, что говорит о том, что



большинство учителей не в курсе того, какими источниками можно пользоваться при планировании уроков. Это подтверждается распределением ответов следующего вопроса.

Источниками информации, которыми пользуются учителя биологии для обогащения методической копилки для уроков, чаще всего являются учебник и прилагаемый к нему учебно-методический комплекс (97,3%), а также образовательные порталы (91,9%). Дополнительной и справочной литературой пользуется 43,2% учителей (рис. 1).

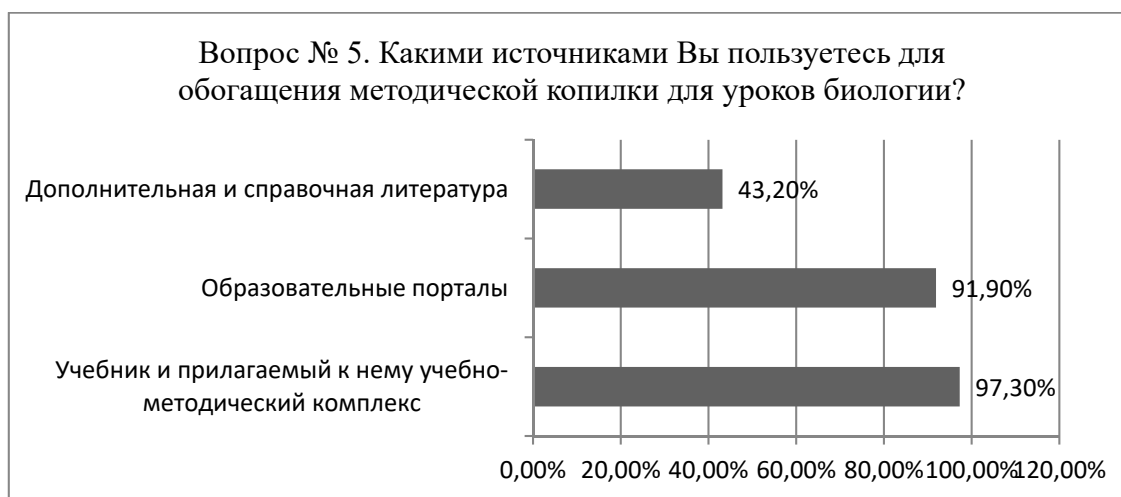


Рис. 1. Использование источников для обогащения методической копилки

Среди образовательных порталов лидирующее место занимают ООО «Инфоурок», «Мультиурок», «ИнтернетУрок» и «Открытый урок — первое сентября». Учителя пользуются наработками своих коллег, которые находятся в свободном доступе. Учебники и прилагаемые к нему учебно-методические комплекты — такие же, которые прописаны в рабочей программе школы и находятся у учащихся на руках. Например, практически все респонденты в анкетировании указывали УМК И. Н. Пономаревой и УМК В. В. Пасечника. К сожалению, конкретную дополнительную литературу респонденты не указывали.

За редким исключением респонденты (2,7%) указали, что покупают электронные пособия из образовательных платформ «Видеоуроки в интернете» или «Лекта».

На вопрос «Считаете ли Вы, что правильная формулировка темы урока упрощает отбор его содержания?» 86,5% учителей биологии ответили утвердительно (рис. 2). Некоторые учителя отмечают, что правильная формулировка темы — это залог успеха урока, однако некоторым сначала проще отобрать содержание, а после сформулировать более емкую или же «захватывающую» тему урока. Другие учителя отмечают, что правильная постановка темы урока уже определяет объем информации, который нужно дать учащимся, ведь тема направляет поиск содержания. Например, есть существенная разница между темами «Клетка» и «Клетка, ее структура и химический состав», пишет один из респондентов.

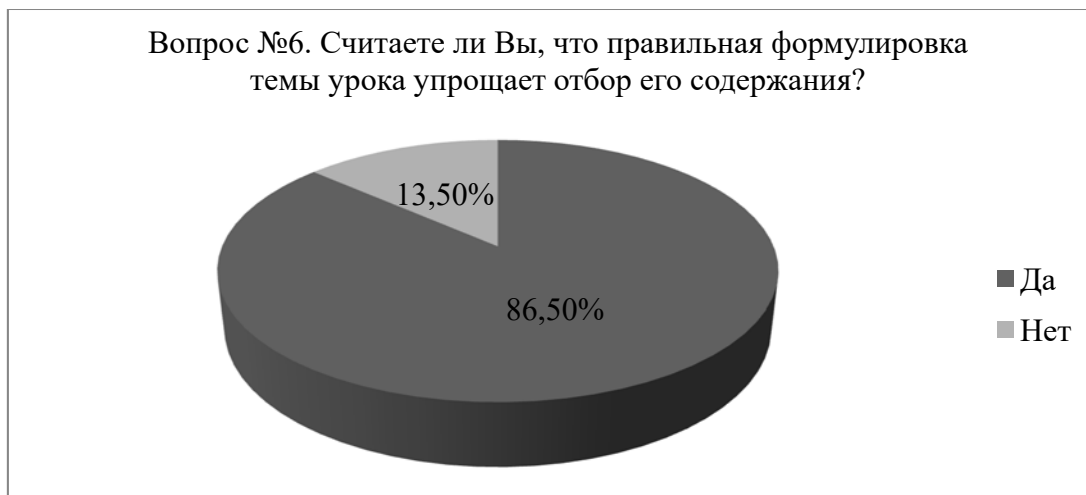


Рис. 2. Влияние правильной формулировки темы урока

Таким образом, мы выяснили, что учителя действительно сталкиваются с проблемами отбора содержания биологии. Отбор содержания зависит от множества критериев, начиная с названия темы урока, заканчивая необходимостью включать в урок новые достижения биологии, проверяя их достоверность при помощи различных источников. Проведенное исследование дало возможность показать многогранность проблемы, что свидетельствует о необходимости разработки методических рекомендаций по отбору содержания уроков биологии.

### Литература

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.

**Особенности применения графического планшета при подготовке учителя к дистанционному уроку по биологии**

**Малкова Виктория Вячеславовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [vika\\_m19952010@mail.ru](mailto:vika_m19952010@mail.ru)

**Using a graphic tablet in planning an online lesson in biology**

**Viktoriya V. Malkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 372.857

*Аннотация.* Статья посвящена применению графического планшета как средства для подготовки учителя к дистанционному уроку по биологии. С помощью данного устройства возможно осуществлять подготовку иллюстративного материала, отвечающего требованиям

по заявленной теме. Это позволяет не только раскрыть творческий потенциал педагога, но и мотивировать школьников активно принимать участие в процессе обучения.

*Ключевые слова:* Информационно-коммуникативные технологии, информатизация образования, графический планшет, дистанционное обучение.

*Abstract.* The article discusses the use of a graphic tablet as a tool for teachers to plan an online lesson in biology. A graphic tablet is instrumental in designing visual aids that are indispensable in teaching biology. They help teachers to fulfill their creative potential and motivate students to actively engage in teaching and learning.

*Keywords:* information and communication technologies, informatization of education, graphic tablet, distance learning.

Современные школьники используют средства информационных технологий (ИТ) чаще в качестве развлечения и в меньшей степени как средства для получения новых знаний. Вместе с тем информатизация образования представляет собой процесс обеспечения системы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания. Поэтому необходимо осуществлять систематическую подготовку квалифицированных специалистов, не только владеющих современными методами и приемами обучения биологии, но и способных эффективно применять ИТ в своей профессиональной сфере.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) существенно расширило возможности модернизации системы образования. Так, при дистанционном обучении преподаватель организует систематические занятия с учащимися в сети Интернет (на педагогических Web-сайтах или специализированных образовательных платформах) с применением цифровых устройств (компьютер, веб-камера, проектор и др.). Положительной стороной данной формы обучения является интерактивное взаимодействие между учителем и учащимися, широкий доступ к образовательным ресурсам и сервисам, приобретение опыта работы с различными средствами ИТ. Отрицательной стороной дистанционного обучения является, например, отсутствие личного контакта с педагогом, потеря навыков ведения опорных конспектов и сокращение наглядного материала с пояснительным сопровождением учителя.

Урок является основной формой организации учебного процесса по биологии. Для эффективной организации и проведения урока учитель еще на этапе планирования выбирает определенные методы обучения, приемы, и средства ИТ в соответствии с поставленными целями, с помощью которых педагог создает условия для развития интеллектуальных способностей (умение находить и структурировать информацию, анализировать и выстраивать при-

чинно-следственные связи и др.), социальной компетентности (умение вести диалоги, работать в коллективе и строить продуктивные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми), а также творческого потенциала и личностных качеств обучающихся. Одним из средств ИКТ может выступать графический планшет, который представляет собой устройство для ввода информации с помощью электронного пера. Электронное перо повторяет форму обычного карандаша или ручки, что является привычным инструментом в процессе письма или рисования, поэтому для работы с ним не требуются особые навыки и не требуются профессиональные программы, достаточно стандартных программ установленных в каждом компьютере (PowerPoint, Paint, Word). В сети Интернет можно найти специальные программы, которые расширяют функциональные возможности графического планшета (ImageJ, GIMP). В настоящее время объем научной информации огромен и постоянно обновляется, поэтому существуют определенные требования необходимые для организации эффективного урока. Особое внимание уделяется поиску оптимальной формы изложения учебного материала в соответствии с требованиями учебной программы и выбору методов, приемов и средств, которые стимулируют учащихся к обучению.

Так, при подготовке к этапу изучения нового материала, учитель с помощью графического планшета может воспроизводить или редактировать используемый наглядный материал (схемы, таблицы, рисунки), а полученная информация синхронно оцифровывается и выводится на экран компьютера в online-режиме. Например, при подготовке дистанционного урока для 8 класса по теме «Ткани организма человека», учитель может схематично нарисовать строение ткани, а затем свести данные всех типов тканей в общую сравнительную таблицу. Во время урока на экранах обучающихся будет представлен шаблон таблицы с названиями столбцов: тип ткани, расположение в организме и его функции. Учитель в режиме реального времени заполняет таблицу с соответствующим пояснением материала. Таким образом, формируется интерактивное взаимодействие между учителем и классом, как при очном формате обучения. Можно взять за основу готовые изображения (схема строения нервной клетки, основные отделы головного мозга, схема кровообращения и пр.), а на уроке дополнять заметками или обозначениями непосредственно в самой презентации. В профессиональных художественных программах можно создавать собственные изображения, 3D модели (костей, мышц, органов) и GIF-анимации (движение крови по большому и малому кругу кровообращения, обмен газов в легких и тканях и др.).

На этапе закрепления нового материала и контроля полученных знаний можно подготовить учебные карточки в виде документа с открытым доступом для обучающихся или коллаж с микрофотографиями для определения структур клеток или тканей организма. Например, на экран выведены микрофотографии внутриклеточных структур, необходимо назвать их и

соотнести с функциями в таблице. Возможно, подготовить дидактические карточки по теме «Зрительный анализатор» и провести устный опрос класса. Карточка состоит из двух вопросов по изученной теме, в одном из них представлен рисунок «Строение глазного яблока» без обозначений частей органа. Учитель может опросить, как одного учащегося, так и разделить класс на группы. С помощью графического планшета, возможно, осуществить проверку домашнего задания, тестов и напечатанных рефератов в формате PDF, оставляя пометки любым цветом палитры, что напоминает проверку бумажных вариантов работ или тетрадей.

Таким образом, применение графического планшета существенно расширяет возможности дистанционной формы обучения, позволяет эффективно использовать творческий потенциал учителя при подборе иллюстративного материала и видеофрагментов. Применение информационных средств обучения повышает интерес к изучению биологии, способствует формированию продуктивного стиля мышления, способствует формированию навыков самоконтроля в процессе анализа допущенных ошибок, благодаря обратной связи с учителем, и содействует творческой самореализации.

### Литература

1. Зверева Ю. С. Информатизация образования // Молодой ученый. 2016. № 6-3 (110.3). С. 23–25.
2. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
3. Никуличева Н. В., Дьякова О. И., Глуховская О. С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе // Открытое образование. 2020. № 24 (5). С. 4–17. URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/761> (дата обращения: 15.02.2022).
4. Пономарева И. Н., Роговая О. Г., Соломин В. П. Методика обучения биологии: учебник для студентов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» / под ред. И. Н. Пономаревой. М.: Академия, 2012. 368 с.
5. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 236–239.

---

**Особенности применения средств  
информационно-коммуникацион-  
ной среды для развития исследова-  
тельских умений школьников**

**Полетаева Полина Алексеевна**

Российский государственный педагогический уни-  
верситет им А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [poletaevapolya@gmail.com](mailto:poletaevapolya@gmail.com)

**Using information and communica-  
tion tools to develop research skills in  
school students**

**Polina A. Poletaeva**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

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

УДК 372.857

---

*Аннотация.* В статье освещается одна из актуальных проблем организации процесса обучения биологии: проблема развития исследовательских умений учащихся средствами информационно-коммуникационной среды. Практика показывает, что благодаря применению средств информационно-коммуникационной среды учащиеся становятся более активными участниками процесса обучения. На конференции будет представлено краткое теоретическое обоснование решения данной проблемы, а также некоторые результаты исследования, направленного на изучение особенностей применения средств новых информационных технологий для развития исследовательских умений учащихся на уроках биологии.

*Ключевые слова:* процесс обучения биологии, исследовательские умения, информационно-коммуникационная среда, средства новых информационных технологии.

*Abstract.* The article discusses one of the key issues in teaching biology — developing students' research skills through information and communication environment. Practice shows that information and communication tools make students more engaged in learning. The conference report will provide a brief overview of the theoretical background and present the results of the study that explored how the use of new information technologies contributes to the development of students' research skills in biology classroom.

*Keywords:* teaching biology, research skills, information and communication environment, new IT tools.

Одной из важных особенностей современного этапа развития общества является формирование разносторонне развитой, высокообразованной личности, которая способна существовать в реалиях сегодняшнего дня. Кроме того, по мнению ученых, для становления профессиональной личности требуются такие базовые компоненты, как исследовательские умения и навыки [1]. Конечно, в этом процессе большую роль играет общеобразовательная школа.

Однако, на данный момент существует по меньшей мере два противоречия, которые необходимо разрешить с тем, чтобы полноценно решать поставленные перед школой и системой биологического образования задачи:

1. Противоречие между необходимостью реализовывать в процессе обучения биологии инновационных тенденций и сложностью их реализации в связи с низким уровнем подготовленности учителей к решению поставленных перед ними современных задач.

2. Противоречие между потенциальными возможностями учащихся в овладении исследовательскими умениями и существующими дидактико-методическими условиями обучения в общеобразовательной школе.

Именно поэтому, проблема применения средств информационно-коммуникационной среды для осуществления процесса обучения биологии вообще и исследовательских умений, в частности, в общеобразовательной школе является весьма актуальной.

Включение учащихся в исследовательскую деятельность имеет историю длинную более чем в 100 лет. Изучению этого вопроса в разные годы посвящали свои работы Ю. К. Бабанский, Б. В. Всесвятский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, А. В. Леонтович, И. Я. Лернер, Б. Е. Райков, М. Н. Скаткин, В. Ю. Ульянинский и многие другие.

Понятие «исследовательская деятельность» можно трактовать по-разному: по функции деятельности, по логике процесса деятельности, в том числе и исследовательской. Приняв за основу различные авторские подходы, понятие «исследовательские умения» можно сформулировать следующим образом: исследовательские умения — это совокупность умственных операций и прикладных действий, осуществляемых обучающимися при сопровождении педагога, позволяющая мотивированно выполнить учебную исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются предметные компетенции [1].

Исследовательские умения рассматриваются как сложные умения, состоящие из трех основных компонентов: мотивационного (формируется под воздействием целей новой деятельности); содержательного (включает систему знаний об исследовательской деятельности); операционного (включает уже имеющуюся у человека систему навыков и умений). Если один из перечисленных компонентов отсутствует или недостаточно сформирован, то развитие исследовательской деятельности не является возможным [2].

Выделяют следующие группы и виды исследовательских умений [1]:

- интеллектуальные (умения осмыслить задачу, поставить вопрос, выдвинуть гипотезу, дать определение понятию);

- познавательные (уметь самостоятельно генерировать идеи, найти недостающую информацию, находить несколько вариантов решения проблемы, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать, проводить эксперименты);
- коммуникативные (умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, вступать в диалог, задавать вопросы);
- регулятивные (уметь планировать свою исследовательскую деятельность, принимать решения, прогнозировать их последствия).

Применение различных средств информации в процессе обучения биологии, а также умение включать их в урок позволяет повысить интерес и расширить кругозор учащихся по предмету. В современных реалиях биологического образования важно изменить традиционный стиль преподавания и позволять школьникам искать ответы на вопросы, давать возможность размышлять самостоятельно, совершать ошибки, почувствовать себя исследователями.

Существуют различные информационные ресурсы, которые можно применять в процессе обучения биологии, например сайт LearningApps (режим доступа: <https://learningapps.org/>). В нем можно разработать различные учебные задания (классификация, хронологическая линейка, сортировка картинок, заполнение пропусков, пазл и многие другие). Материалы на сайте представлены в открытом доступе. Пример задания, которое было разработано нами с использованием данной платформы и включено в ход лабораторной работы «Строение костей», представлено на рисунке 1. В рамках задания было необходимо рассмотреть предложенные виды костей и определить их в верную группу. Удобно, что для наиболее успешной работы можно сделать подсказки или наводящие вопросы, которые будут отображаться при выполнении задания.

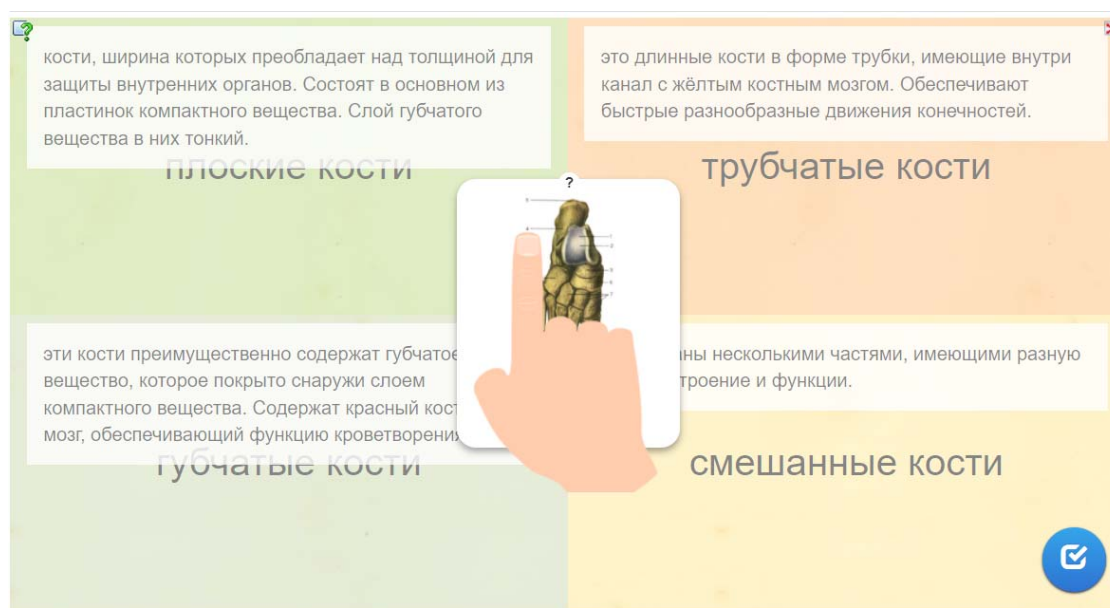


Рис. 1. Задание из лабораторной работы по теме «Строение костей»



Важно отметить, что данная лабораторная работа проходила в «смешанном формате», то есть у учеников были реальные материалы, которые они могли потрогать, детально рассмотреть, изучить, а затем предлагалось выполнить интерактивное задание на компьютере. Нами был отмечен тот факт, что благодаря смене видов деятельности на уроке у детей значительно повысился интерес к выполнению задания.

Также проводилась лабораторная работа по теме «Ткани». Она была направлена на развитие умения проводить эксперимент и организована в малых группах (по 4–5 человек). В качестве оборудования были предложены микроскопы и микропрепараты различных типов и видов тканей человека. Нужно было выяснить, какие действия необходимо осуществить, чтобы приготовить микропрепарат. Для этого предлагалось посмотреть видеоролик, в котором был показан процесс создания микропрепарата. Далее в задании нужно было расположить этапы приготовления в правильном порядке (задание представлено на рисунке 2). Затем в группах было необходимо совместно определить цель работы и поставить задачи, а также рассмотреть предложенные микропрепараты с типами и видами тканей животных под микроскопом и классифицировать их.



Рис. 2. Техника приготовления временного микропрепарата

Таким образом, в ходе лабораторной, проверялись не только теоретические и практические навыки учащихся, но и их умение определять цели работы, выделять этапы практической работы и умение анализировать материал. Все перечисленные умения и навыки необходимы для осуществления исследовательской деятельности.

По итогам эксперимента было установлено, что школьники, которые посещали лабораторные работы смешанного типа (где предлагались задания с применением средств новых ин-

формационных технологий), лучше усвоили материал. В результате анализа развития исследовательских умений оказалось, что высший уровень (оценка 5) показали 26% учащихся экспериментальных классов, в контрольных классах данный показатель оказался равным 15%. Для наглядности динамика развития исследовательских умений школьников экспериментальных и контрольных классов представлена в виде гистограммы (рис. 3).

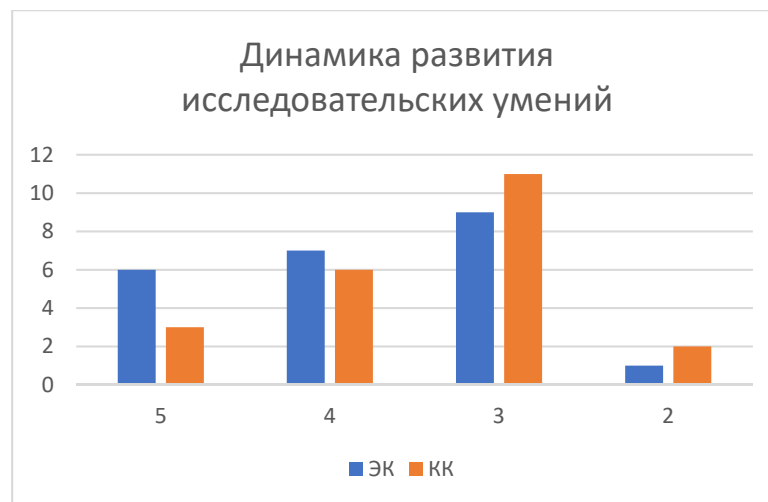


Рис. 3. Динамика развития исследовательских умений

Ученики были более заинтересованы и мотивированы. Также это способствовало развитию коммуникативных навыков учащихся, так как благодаря применению различных видов деятельности дети стали активными участниками процесса обучения.

В профессиональной деятельности, с которой так или иначе столкнутся все ученики, ценится не только умение выполнять работу по заданному шаблону или предложение различных идей. В наибольшей степени ценится умение воплотить идею в жизнь. Особенно если человек работает в команде. Важно уметь правильно выделять этапы деятельности (например, выполнения проекта), распределять роли, ставить задачи, прогнозировать результат. Благодаря заданиям с использованием ресурсов информационно-коммуникационной среды, которые направлены на развитие исследовательских умений учащихся, возможно сформировать разносторонне развитую личность.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что навыки, приобретенные на уроках биологии, будут полезны не только для тех, кто планирует работать в естественно-научном направлении, но и в любой профессиональной сфере.

## Литература

1. Лубинская Т. Н. Исследовательские умения и навыки как базовые компоненты профессионального становления личности. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskie-umeniya-i-navyki-kak-bazovye-komponenty-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti/viewer> (дата обращения: 21.03.2022).

2. Мусс Г. Н., Пахомова М. А. К вопросу об исследовательских умениях младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 13. С. 72–75. URL: <http://www.e-koncept.ru/2017/770288.htm> (дата обращения: 18.03.2022).

---

**Подготовка влажных препаратов эмбрионов курицы и их применение в школьном курсе биологии**

**Токарева Дарья Евгеньевна**

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Россия

Электронная почта: [daria.tokareva.01@mail.ru](mailto:daria.tokareva.01@mail.ru)

**Making wet chicken embryo preparations and their use at school classes in biology**

**Darya E. Tokareva**

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

Научный руководитель — Н. Г. Иглина, канд. биол. наук, доцент

---

УДК 372.857

*Аннотация.* В данной статье представлена методика изготовления влажных препаратов эмбрионов курицы на базе кабинета биологии, а также раскрывается возможность их применения на уроках биологии.

*Ключевые слова:* влажные препараты, методика изготовления, эмбрионы курицы, урок биологии, практическое значение.

*Abstract.* This report focuses on the method of making wet chicken embryo preparations based on the equipment of a standard biology classroom. The practical value of the method is that such preparations may find an application in practice-oriented biology classroom.

*Keywords:* wet preparations, making technique, chicken embryo, biology classroom, practical value.

В настоящее время в образовательных организациях процесс обучения направлен на реализацию Стандартов второго поколения, в которых главная цель — формирование у детей универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование коммуникативных, познавательных, результативных качеств личности. В связи с этим основная деятельность педагога направлена не только на формирование знаний у обучающихся, но и на выработку умений и навыков, которые необходимы в дальнейшей деятельности человека. При этом очень важен в обучении исследовательский компонент.

Так, по стандарту изучение биологии требует осуществление следующих основных видов учебной деятельности: умение обучающегося характеризовать, объяснять, классифицировать, овладевать методами научного познания, проводить эксперименты, делать выводы и

умозаключения [4]. Конечно же, в современной школе, самым интересным и удобным для детей способом являются исследовательские проекты. Они очень хорошо выполняют сразу несколько задач — знакомят обучающихся с основами научных работ и погружают его в интересующую область науки. Именно поэтому актуальность внедрения учебно-исследовательских работ в повседневную деятельность обучающихся возрастает.

Цель исследования — показать возможности применения исследовательской деятельности обучающихся на уроках биологии ( на примере работы с эмбрионами кур).

Для достижения этой цели использовались следующие методы: анализ школьных учебников 7-х, 10–11-х классов, для чёткого понимания возможностей применения влажных препаратов в школьном курсе биологии; изучение научно-методической литературы по отбору, инкубированию куриных яиц до стадии 4–10 дней, приготовлению влажных препаратов и изготовление препаратов эмбрионов на данных стадиях.

*Обзор литературы.* «Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением... и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы (или выделение основополагающего вопроса), изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [3].

Почему хотелось бы привлекать школьников именно к исследовательской деятельности? Потому что именно она развивает в обучающихся научное мышление, способность критически мыслить, в том числе подготавливает их к публичным выступлениям, и самое главное — укореняет в них идею о том, что наука — это интересно и доступно [2].

Как привлечь детей к такой деятельности? Прежде всего их нужно заинтересовать, раздвинуть границы обычного урока, сводящегося к констатации теоретического материала, наполнив занятие практическими элементами. В частности, если говорить об уроках биологии, то внимание обучающихся можно привлечь различными наглядными пособиями, в том числе влажными препаратами.

Конечно, перед тем, как предлагать обучающимся тот или иной материал, сначала необходимо ознакомиться с тем, какую информацию содержит школьная программа, учебник и учебные пособия. По результатам анализа ряда учебников по биологии (В. М. Константинов, В. Г. Бабенко, В. С. Кучменко «Биология: 7 класс», 2016; В. В. Латюшин, В. А. Шапкин «Биология. 7 класс: Учебник», 2017; Д. К. Беляева, Г. М. Дымшица, «Биология 10–11 класс», 2017) — стало понятно, что влажные препараты эмбрионов курицы на стадии 4–10 дня разви-

тия могут быть использованы для небольшого количества тем. У 7-го класса это «Размножение и развитие птиц» или «Класс птицы», в них изложена минимальная информация о развитии птиц и совершенно, на мой взгляд, не достаточная для раскрытия даже основных аспектов данного процесса. Поэтому необходимы дополнительные пояснения от педагога и использование наглядного подкрепления, что позволит усвоить материал за короткий срок и в интересной для обучающихся форме.

Третья тема «Доказательства эволюции» освящена в учебнике для 10–11 классов. Для нее влажные препараты могут понадобиться в качестве наглядного материала для рассмотрения и усвоения одного из доказательств эволюции — схожесть эмбрионов разных позвоночных, а также для изучения ранних стадий развития позвоночных.

Подкрепляя теоретическую часть наглядными пособиями, мы не только задействуем большее количество мозговых центров, отвечающих за разные типы памяти, но и привлечем внимание большего количества детей к предмету. Более того, после таких занятий у детей возрастает интерес к обсуждаемой теме, может возникнуть много вопросов и идей, которые вполне реализуемы через исследовательскую деятельность.

Например, мы предлагаем привлечь обучающихся к методике изготовления влажных препаратов эмбрионов курицы, которая в дальнейшем может изменяться в зависимости от интересов юных исследователей.

В ходе исследования были разработаны следующие рекомендации к выполнению данной работы.

Для приготовления препаратов эмбрионов курицы, обучающимся предлагается использовать автоматический мини инкубатор «SITITEK 9 LED» вместимостью 9 куриных яиц. Инкубатор снабжен системой вентиляции, т. е. не требует ежедневных проветриваний; губкой, для поддержания влажной среды; подсветкой, позволяющей просвечивать яйца и наблюдать за процессами развития эмбриона; панелью регуляции температуры.

Перед инкубацией яйцам необходимо постоять около восьми часов при комнатной температуре для адаптации к среде, если транспортировка яиц приходится на холодный период. Внутреннюю часть инкубатора необходимо обработать антисептиком, чтобы избежать инфекционных и бактериальных поражений яиц, и прогреть около суток, для того чтобы проследить колебания температуры.

Следующий этап — загрузка яиц в инкубатор. Температура для инкубирования первых недель — 37,9°C. Поворот яиц следует осуществлять в соответствии с графиком (табл. 1) аккуратно и медленно, вправо и влево на 45°, чтобы зародыш не прилип к скорлупе [1].

И уже после первых 12 часов инкубации можно увидеть потемнение сквозь скорлупу — свидетельство выделения зародышевого щитка и продольной первичной полоски. На четвертые сутки инкубации значительно разрастается сосудистое поле, охватывающее 1/3 желтка и эмбрион достигает достаточного для фиксации этапа развития. Зародыш отделяется с помощью подручных средств (металлический химический шпатель, ложка) от провизорных органов и желтка и помещается в тару с налитым в неё 10%-ным раствором формалина. Формалин — токсичное соединение, поэтому требует работы под вытяжкой или на открытом воздухе! В течение нескольких минут препарат теряет свой цвет. Через несколько дней зародыш ссыхается и становится меньше. Таким же образом, следует приготовить препараты зародышей на 5, 8 и 10-е сутки развития.

Следует учесть, что весь процесс по приготовлению только 6 препаратов может занимать до месяца. Это внушительный срок с учётом того, что есть периоды, называемые осенней линькой, в которые куры не размножаются, соответственно, инкубация яиц приостанавливается на время (от двух-трех недель до полутора месяцев). Не исключено также, что яйцо, помещённое в инкубатор, окажется неоплодотворенным или при несоблюдении правил инкубации, развитие зародыша приостановится. К тому же для всех манипуляций требуется материал — жидкость для фиксации, емкости для хранения и главное — инкубатор.

Изготовив влажные препараты по данным рекомендациям, мы подтвердили свои предположения о том, что подобные наглядные пособия можно приготовить самостоятельно. Такая работа не только реальна по своему исполнению, но и применима к процессу обучения.

Таким образом, процесс выращивания эмбрионов, наблюдение за их развитием может быть интересен обучающимся старшей школы и носить характер научно-исследовательской работы по следующим направлениям: рост и развитие птиц, влияние различных факторов внешней среды на эмбрионы птиц, приготовление раствора фиксирующей жидкости, изготовление тары для хранения влажного препарата.

## Литература

1. Инкубация с основами эмбриологии: в 3 ч. Ч. 3: Эмбриональное развитие сельскохозяйственной птицы: методические указания к лабораторно-практическим занятиям / Н. Н. Лисицкая, Н. И. Кудрявец. Горки: БГСХА, 2011. 56 с.
2. Исследовательская деятельность обучающихся // Научно-методический сборник: в 2 т. / под ред. А. С. Обухов. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. 495 с.
3. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников / А. В. Леонтович. М., 2003. 14 с.
4. Стандарт второго поколения: примерная программа по биологии для основной школы (проект) // Биология в школе. 2009. № 2. С. 16–33.

## Актуальные проблемы физической географии и картографии

**Геоморфологический анализ размещения населения Михайловского района Волгоградской области**

**Волкова Варвара Сергеевна**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Волгоград, Россия

Электронная почта: [vaya-varvara-volkova@mail.ru](mailto:vaya-varvara-volkova@mail.ru)

**Geomorphological analysis of population distribution in Mikhailovsky District of Volgograd Region**

**Varvara S. Volkova**

Volgograd State Pedagogical University

Volgograd, Russia

Научный руководитель: Н. П. Дьяченко, канд. геогр. наук

УДК 551.4

*Аннотация.* Произведен анализ роли геоморфологического фактора в пространственной организации поселений Михайловского района Волгоградской области. Дана оценка влияния морфометрических показателей на размещение населенных пунктов и численность проживающего населения, установлены основные характеристики рельефа поселений, обуславливающие комфортность условий проживания и возможность осуществления разнообразной хозяйственной деятельности на исследуемой территории.

*Ключевые слова:* численность населения, рельеф, геоморфологические условия, морфометрические показатели, населенные пункты.

*Abstract.* The paper considers the role of the geomorphological factor in the spatial distribution of settlements in Mikhailovsky District of Volgograd Region. We assess the influence of morphometric indicators on the location of the settlements and their population size and identify the main trends and features of the relief of the studied territory, which determine the living conditions and the possibility of carrying out various economic activities.

*Keywords:* population, relief, geomorphological conditions, morphometric indicators, settlements.

Комплекс геоморфологических условий обуславливает динамику процессов рельефообразования данной территории и оказывает влияние на расположение населенных пунктов. Морфометрические характеристики склонов, их протяженность, максимальные и минимальные высоты, положение в речном бассейне играют важную роль при выборе мест размещения поселений, поскольку эти характеристики влияют на дальнейшее существование и развитие

населенных пунктов. В зависимости от высотных характеристик развиваются неблагоприятные геолого-геоморфологические процессы, часто спровоцированные антропогенными воздействиями, поэтому проблема размещения и функционирования населенных пунктов напрямую связана с геоморфологическими особенностями территории.

*Актуальность* данного исследования обусловлена тем, что геоморфологические условия оказывают важное влияние на пространственную организацию поселений, так как в целом определяют степень комфортности условий проживания и возможность осуществления хозяйственной деятельности населения.

*Целью* данного исследования является анализ роли геоморфологического фактора в пространственной организации поселений, его влияния на размещение и численность населения Михайловского района. Для ее решения были поставлены следующие *задачи*: изучить геоморфологические особенности исследуемой территории; рассмотреть пространственную организацию и численность поселений; установить главные морфометрические показатели, обуславливающие особенности размещения и численности населения Михайловского района.

*Объектом исследования* является рельеф Михайловского района Волгоградской области, *предметом исследования* служит оценка влияния геоморфологических особенностей на размещение и численность населения.

*Методы и приемы исследования* включают сбор и обработку фактического материала, полевые маршрутные наблюдения, картографический метод (с использованием топографической карты Волгоградской области масштаба 1 : 200 000), составление таблиц и диаграмм. Анализ научной литературы показал, что геоморфологические особенности территорий и их роль в размещении населенных пунктов рассматривались в трудах и публикациях Э. А. Лихачевой, Д. А. Тимофеева, М. П. Жидкова, В. А. Брылева, Н. П. Дьяченко, И. С. Дедовой и других авторов [1; 2; 3; 4].

Михайловский район находится в северо-западной части Волгоградской области. Согласно геоморфологическому районированию исследуемая территория относится к Хоперско-Бузулукской ледниково-эрозионной равнине. Поверхность равнины сложена озерно-ледниковыми и моренными отложениями разнозернистых кварцевых песков, погребенных под покровом глин и суглинков. В рельефе преобладают выпуклые водоразделы раннеплейстоценовой ледниковой равнины. Доледниковый аккумулятивно-эрозионный рельеф плиоценовых палеорек был сnivelирован Донским языком Днепровского оледенения. Рельеф имеет мягкие очертания с высотами 120–170 м и слабую эрозионную расчлененность — в среднем 0,2–0,5 км/км<sup>2</sup>. Территория района занимает часть бассейна реки Медведица с притоками и овражно-балочными системами. Длинные пологие склоны переходят в плоские водораздельные пространства, благоприятные для сельскохозяйственной деятельности населения.



Основные особенности в размещении поселений и численности населения Михайловского района выявлены на основе полученных результатов произведенного анализа пространственного размещения поселений в соответствии с методикой Геоморфологической комиссии Института географии РАН [2]. Для выявления роли основных морфометрических параметров в расположении населенных пунктов была использована топографическая карта Волгоградской области масштаба 1 : 200 000, по которой определялись следующие данные:

$H_{\max 2,5}$  — максимальная высота в круге с радиусом 2,5 км и центром в точке центра (исторического) населенного пункта;

$H_{\min 2,5}$  — минимальная высота в круге с радиусом 2,5 км и центром в точке центра (исторического) населенного пункта;

$DH 2,5$  — размах высот в круге с радиусом 2,5 км и центром в точке центра (исторического) населенного пункта;

$H_{dom 2,5}$  — преобладающая (доминирующая) в радиусе 2,5 км высота (занимающая большую часть территории населенного пункта в указанном радиусе);

$Nr 2,5$  — условный показатель густоты горизонтального расчленения рельефа — число рек и береговых линий (синих линий на карте), пересекающихся с кругом 2,5 км и центром в точке центра населенного пункта;

$Az$  — простираание долины главной реки населенного пункта;

$S$  — количество и название рек (см. табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Морфометрические показатели рельефа поселений Михайловского района  
(составлено автором)**

Название пункта и численность населения, тыс. чел.	$H_{\max 2,5}$	$H_{\min 2,5}$	$DH 2,5$	$H_{dom 2,5}$	$Nr 2,5$	$Az$	$S$
1. Станица Арчединская (1,3)	150	70	80	80	2	СЗ-ЮВ СВ-ЮЗ	2 (Княжня, Медведица)
2. Хутор Безымянка (1,7)	100	80	20	80	2	В-З С-Ю	2 (Безымянка, Медведица)
3. Хутор Большой (1,6)	100	90	10	90	1	СВ-ЮЗ	1 (Тишанка)
4. Станица Етеревская (0,8)	95	80	15	90	3	С-Ю	1 (Медведица)
5. Хутор Карагичевский (1,3)	140	120	20	130	1	В-З	—
6. Хутор Катасонов (0,5)	160	140	20	150	2	В-З Ю-С	—
7. Хутор Плотников 2-й (1,1)	160	130	30	150	2	С-Ю	балка Кишина
8. Поселок Отрадное (1,9)	100	80	20	80	1	СЗ-ЮВ	—

9. Хутор Раздоры (0,3)	90	90	0	90	4	В-3	1 (Медведица)
10. Хутор Сухов 2-й (1,4)	160	150	10	160	1	В-3	–
11. Хутор Сенной (1,0)	170	90	80	90	1	С-Ю	балка Сеннов- ская
12. Село Сидоры (2,5)	120	100	20	110	1	С-Ю	1 (Тишанка)
13. Поселок Реконструкция (1,3)	160	145	15	150	1	ЮВ-СЗ	балка Мал. Кар- ман
14. Хутор Троицкий (1,7)	150	140	10	140	1	ЮВ-СЗ	1 (Кумылга)
15. Город Михайловка (56,9)	130	70	60	80	4	СВ-ЮЗ	1 (Медведица)

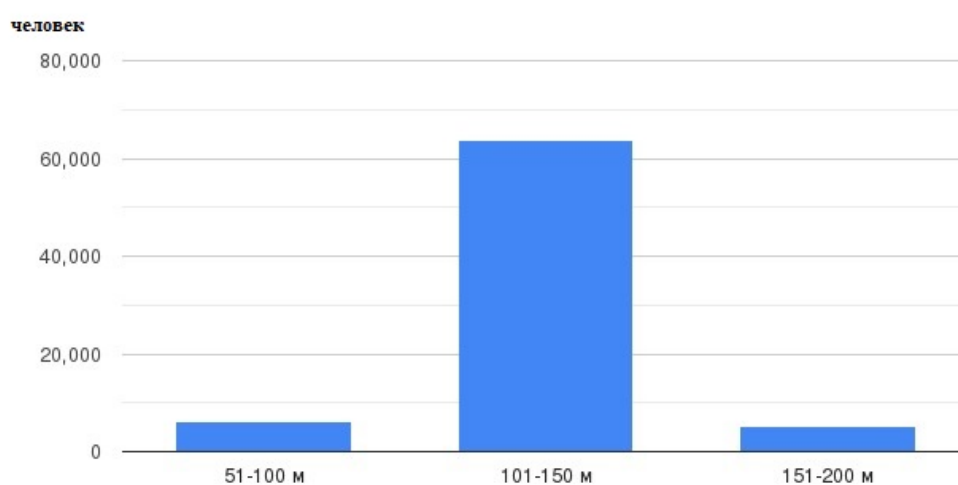


Рис. 5. Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от максимальных высот (составлен автором)

Анализируя рисунок 1, можно отметить, что в зависимости от максимальных высот наибольшая численность населения более 60 тыс. человек проживает на высотах 101–150 м. Сюда входят такие населенные пункты, как самый населенный — Михайловка, хутора Карачевский, Троицкий, село Сидоры и станица Арчединская. На высотах от 51 до 100 м проживает почти 10 тыс. человек (хутора Безымянка, Большой, Раздоры и станица Етеревская). На высотах 151–200 м проживает 5317 человек в следующих населенных пунктах: хутора Катарсонов, Плотников 2-й, Сухов 2-й, Сенной, Реконструкция.

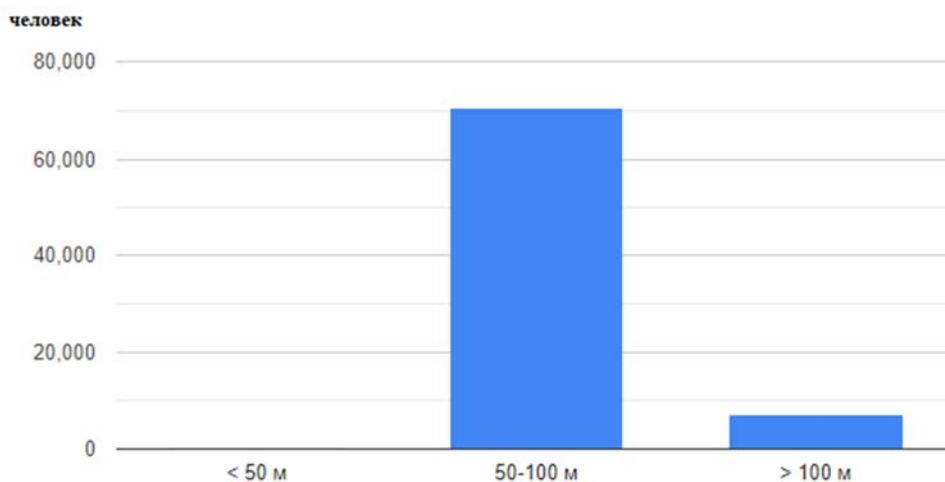


Рис. 6. Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от минимальных высот (составлен автором)

Анализируя диаграмму размещения населения района в зависимости от минимальных высот (рис. 2), можно сделать вывод о том, что наибольшая численность населения проживает на высотах от 51 до 100 м — более 60 тыс. человек. Остальная часть населения проживает на высотах более 100 метров, чуть менее 10 тыс. человек.

В зависимости от амплитуды колебания высот до 10 м проживает 3618 человек из хуторов Большой, Раздоры и Троицкий. Большинство населения проживает там, где амплитуда колебания высот более 50 м — 59 тыс. человек. На высотах от 11 м до 50 проживает чуть больше 10 тыс. человек (рис. 3).

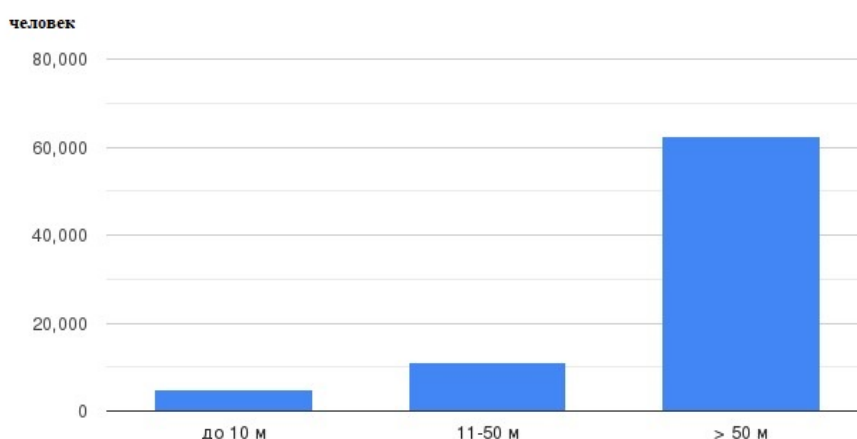


Рис. 7 Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от амплитуды колебания высот (составлено автором)

Анализируя данные диаграммы численности населения в зависимости от преобладающей высоты, можно отметить, что на высотах от 51–100 м проживает наибольшая часть населения — более 60 тыс. человек за счет города Михайловка. На преобладающих высотах от 101

да 150 м проживает часть населения численностью почти в шесть раз меньше, а на высотах 151–200 м — почти 1400 человек (хутор Сухов 2-й) (рис. 4).

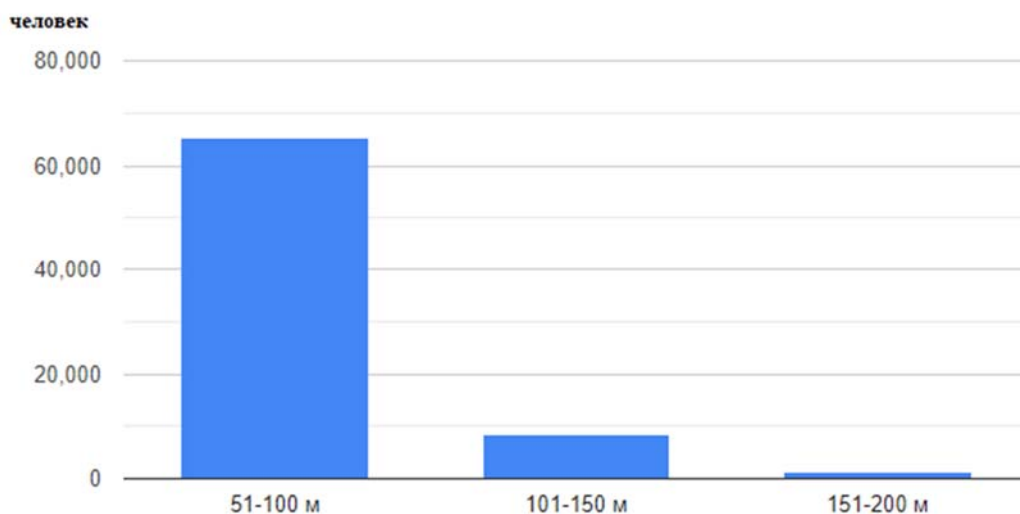


Рис. 8. Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от преобладающей высоты (составлено автором)

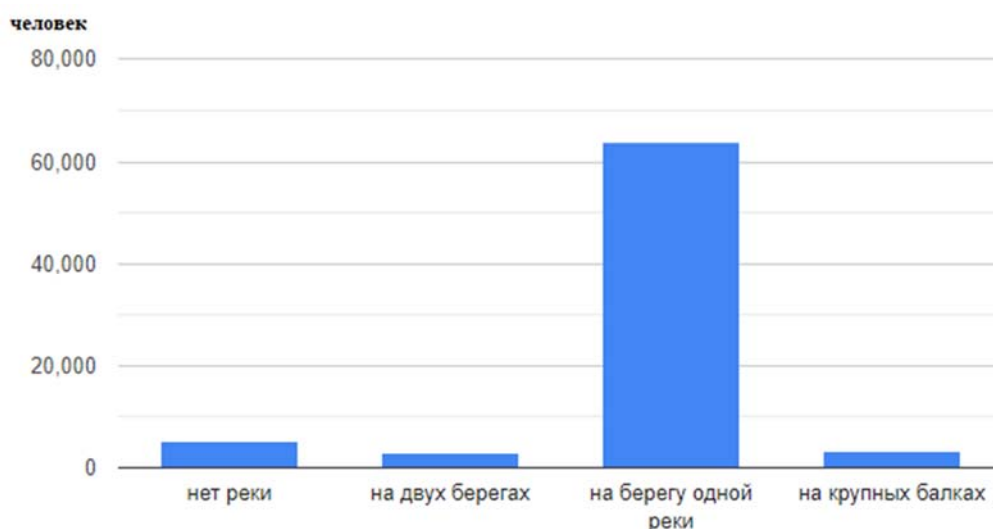


Рис. 9. Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от положения по берегам рек и крупным балкам (составлено автором)

Большинство населенных пунктов Михайловского района располагаются на побережьях крупных и мелких рек региона. Наибольшее количество населения (64 тыс. человек) проживает на берегах одной реки: хутора Большой и село Сидоры — река Тишанка; хутор Троицкий — река Кумылга; станица Етеревская, хутор Раздоры и город Михайловка — река Медведица. Два населенных пункта расположены на берегах двух реках одновременно — станица Арчединская (река Княжня и Медведица) и хутор Безымянка (реки Безымянка и Медведица). На территории этих населенных пунктов проживают 3062 человека. Семь населенных пунктов не имеют привязки к рекам, три из них расположены на крупных балках: хутор Плотников 2-й (балка Мишина), хутор Сенной (Сенновская балка) и поселок Реконструкция (балка Малый

Карман). Эти населенные пункты объединяют около 10 тыс. человек. Данные сведения вновь доказывают, что река является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека (см. рис. 5).

Реки, протекающие по территории Михайловского района, имеют три основных направления — это С-Ю, СЗ-ЮВ и СВ-ЮЗ (рис. 6). Наибольшая часть населения (60 тыс. человек) размещена в зависимости от простираания долины главной реки района — Медведицы СВ-ЮЗ направления. На берегах рек Медведица, Тишанка при С-Ю направлении течения численность населения несколько превышает 5 тыс. человек. На реках СЗ-ЮВ направления (Княжня и балки поселка Отрадное) численность населения не достигает 5 тыс. человек, а на реках Ю-С и ЮВ-СЗ (балки хутора Катасонов, река Кумылга, балка Малый Карман), соответственно, — не достигает этого показателя.

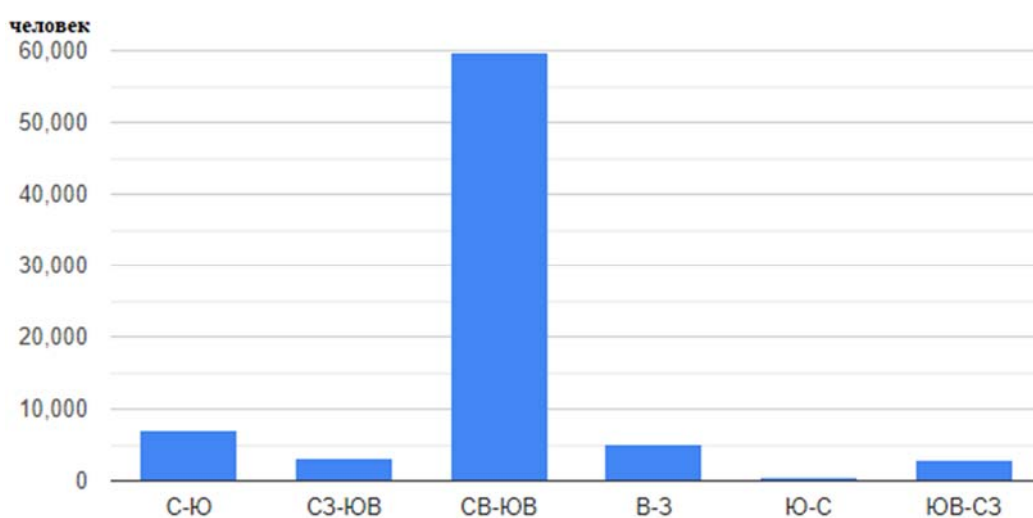


Рис. 10. Диаграмма размещения населения Михайловского района в зависимости от простираания долины главной реки (составлено автором)

*Основные выводы.* Одним из главных факторов, способствующих расположению поселений, является тяготение их к долинам рек Медведицы и Тишанки, а также крупных балок. Это лишний раз подтверждает важнейшую роль рек в хозяйственной деятельности населения. Реки, протекающие на территории Михайловского района, имеют два главных направления: С-Ю и В-З, особенно характерных для рек Донского бассейна.

Особенности размещения поселений и численность населения Михайловского района, наряду с историческими предпосылками заселения и освоения территории, в ряду природных факторов находятся в зависимости от геоморфологических условий и гипсометрических характеристик рельефа. Большая часть населения района, за счет города Михайловка, в зависимости от максимальных высот в окрестностях населенного пункта проживает на высотах 101–150 м; в зависимости от минимальных высот от 51 до 100 м проживает более 60 тыс. человек. Большинство населения проживает в условиях амплитуды колебания высот в окрестностях поселений более 50 м и на берегах одной реки.

В целом расположение населенных пунктов с наибольшей численностью населения в Михайловском районе предопределяется имеющимися морфометрическими характеристиками равнинного рельефа с незначительными показателями эрозионной расчлененности овражно-балочных систем, что удовлетворяет запросам населения в удовлетворении нужд в отношении, прежде всего, водных и земельных ресурсов, а также способствует осуществлению транспортных взаимосвязей между населенными пунктами.

### **Литература**

1. Геоморфология Волгоградской области: коллективная монография / В. А. Брылев, И. С. Дедова и др. М.: Планета, 2017. С. 3–38.
2. Город — экосистема / Э. А. Лихачева, Д. А. Тимофеев, М. П. Жидков и др. М.: ИГРАН, 1996. С. 208–218.
3. Дьяченко Н. П., Волкова В. С. Антропогенное рельефообразование Михайловского района // Грани познания. 2021. № 6 (77). С. 19–23.
4. Дьяченко Н. П., Нестерова Н. А. Влияние орографического фактора на размещение населенных пунктов Иловлинского района // Грани познания. 2019. № 6 (65). С. 65–68.

## ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### Актуальные проблемы раннего обучения иностранным языкам

---

**Способы преодоления проблем мотивации у младших школьников на уроках английского языка**

**Романькова Софья Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [fia\\_romankova88@mail.ru](mailto:fia_romankova88@mail.ru)

**Strategies to overcome the lack of motivation in primary school English lessons**

**Sophia A. Romankova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 37.02

Научный руководитель — Н. Л. Филиппова

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема повышения мотивации младших школьников при обучении иностранному языку (на материале английского языка). Прослеживается зависимость достижения высокого уровня успеваемости от стремления учащихся получать и использовать знания. Целью статьи является анализ основных факторов, влияющих на мотивацию учащихся; кроме того, предлагаются методы обучения, стимулирующие высокий уровень заинтересованности учеников.

*Ключевые слова:* мотив, мотивация, методы обучения, младшие школьники, иностранный язык.

*Abstract.* The article focuses on the motivation of primary school children in English lessons. Particular attention is paid to the dependence of good academic performance on the students' desire to study and use the knowledge they gain. The article analyzes the problems of low motivation and proposes possible means of solving them.

*Keywords:* motive, motivation, teaching methods, primary school children, foreign language.

Одним из первых требований к результатам освоения программы начального образования, согласно «Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования», является сформированность мотивации к обучению и познанию [8]. Мотивацию в широком смысле можно охарактеризовать как что-то, «что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия» [2]. Мотивация включает в себя внутреннюю и внешнюю. Ее можно охарактеризовать как состояние личности, которое определяет степень активности и направление действий человека в той или иной ситуации [7]. «В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется развитие и познавательных способностей ребенка, его навыков, умений, привычек, его характера» [1].

Учебная мотивация является частным видом мотивации. Она неразрывно связана с процессом учебной деятельности и определяется образовательной системой. Также она характеризуется организацией учебного процесса, спецификой учебного предмета, субъективными особенностями ученика и педагога [2]. И. П. Подласый замечает, что мотивация является общим названием «для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [5]. Для успешного освоения учебного материала необходимо, чтобы цели и мотивы учебной деятельности стали личными целями и мотивами ученика, для этого процесс обучения должен строиться с учетом возрастных и личностных особенностей учащихся [1]. К концу дошкольного периода у детей присутствует сильная мотивация к обучению, которая связана с тем, что ребенку интересно познать новое, у него возникает потребность в личностном и социальном развитии. Это касается и начала изучения иностранного языка. Но постепенно эта сильная мотивация начинает снижаться. Необходимо помнить, что ученики при постановке позитивных учебных целей испытывают радость, но в то же время у них присутствует страх потерпеть неудачу и столкнуться с критикой в свой адрес. Поэтому преподавателю следует всячески развивать в учащихся стремление к успеху и поощрять их достижения, не акцентируя внимание на неудачах [3].

Важную роль в формировании учебной мотивации играет образ учителя. Для школьников начальных классов оценивание учителя носит эмоциональный характер. Если преподаватель не сумел заинтересовать учащихся на первых уроках английского языка, то школьники могут потерять интерес к предмету. Исходя из этого, становится понятна высокая степень влияния личности учителя на мотивацию младших школьников. Учитель должен быть очень терпеливым, заинтересованным в поисках новых подходов к работе со своими учениками, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности.

Более того, на начальном этапе изучения иностранного языка учащиеся младшей школы не осознают его значимость для своей жизни. Для поддержания заинтересованности младших школьников в обучении необходимо активизировать весь арсенал детской деятельности: игровой, познавательной, коммуникативной, художественной. Различные квесты, кроссворды, раскраски, мультфильмы, выступления на английском языке, участие в конкурсе чтецов и викторины способствуют повышению уровня мотивации учащихся.

Одним из эффективных методов является использование песенного материала при обучении иностранному языку. Благодаря песням, школьники младших классов:

- изучают новую лексику;
- учатся воспринимать речь на слух;
- знакомятся с культурными особенностями страны;



- впоследствии совершенствуют собственное произношение.

Дети не воспринимают пение как метод обучения иностранному языку, для них это игра, которая приносит им удовольствие, расслабляет и вносит элемент праздника, вызывает желание научиться петь на английском языке. Им хочется запомнить текст и музыку. Поэтому возникает желание воспроизвести текст, то есть спеть его. Чем больше учитель вносит в урок песенного материала, тем лучше запоминается лексика и меняется отношение к урокам иностранного языка.

Песенная практика влияет на восприятие и запоминание. Когда учащиеся поют на иностранном языке, они учатся правильной артикуляции. Таким образом, постепенно органы речи встают в правильное положение, запоминается темп и ритм речи. С помощью песен дети осваивают новые слова и фразы. Постепенно учащиеся начинают понимать, как строятся предложения с точки зрения грамматики. Благодаря пению на английском языке школьники избавляются от неуверенности в себе, песни улучшают настроение, помогают раскрыться и найти новых друзей.

В самом начале изучения иностранного языка следует подобрать несложные по грамматике и лексике песни, важно разобрать песню с учащимися, перевести ее, выписать новые слова и выражения, прочитать и затем спеть. Благодаря ритму и рифмам композиции, новые слова запоминаются проще. Также можно использовать видеоклипы, в которых дети могут увидеть, о чем поется в песне, им будет легче понять ее смысл и повторять жесты героев, что активизирует моторную память [4]. Таким образом, благодаря песням у школьников младших классов повышается интерес и мотивация к изучению английского языка.

Еще одно условие, которое связано с организацией успешной работы над предметом, является работа малыми группами. Большую мотивационную роль играет правильное комплектование этих малых групп. То есть «если детей с нейтральным отношением к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к предмету в группу любящих данный предмет, то отношение к предмету у первых не меняется» [6].

Школьники младших классов стремятся к общению, интенсивно устанавливают дружеские контакты, приобретают умения и навыки социального взаимодействия с группой сверстников, стремятся дружить и любят работать в группе. Именно поэтому, чтобы повысить уровень мотивации, преподаватель должен правильно распределить учащихся по группам.

Итак, чтобы преодолеть проблемы мотивации школьников младших классов на уроках английского языка, у преподавателя должен быть четкий план действий, в который входят не только особенности преподавания, но правила поведения и общения с детьми самого учителя

на уроках английского языка, а также использование разных увлекательных и познавательных методов преподавания.

## Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Официальный сайт Института «Высшая школа психологии». URL: <https://www.vshp.pro/wp-content/uploads/2020/02/Bozhovich-L.I.-Problemy-formirovaniya-lichnosti.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология // Электронная студенческая библиотека «Учебник». URL: <https://www.uchebnik.biz/book/180-pedagogicheskaya-psixologiya/38--1-motivaciya-kak-psixologicheskaya-kategoriya/> (дата обращения: 10.05.2022).
3. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций. Учебные материалы. URL: <https://www.works.doklad.ru/view/5OszfKpo-zM.html> (дата обращения: 02.05.2022).
4. Перчаткина В.Г. Роль музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку. Электронная библиотека КиберЛенинка. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/rol-muzykalnogo-komponenta-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 07.05.2022).
5. Подласый И. П. Педагогика // Официальный сайт СВФУ им. М. К. Амосова. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-truktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/podlasuy1.pdf> (дата обращения: 28.04.2022).
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология // Официальный сайт БГУ им. Доржи Банзарова. URL: <https://www.bsu.ru/content/page/1415/hecadem/talysina/talysina.pdf> (дата обращения: 10.05.2022).
7. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент // Общественный ресурс. URL: <https://www.sudmed.ru>. URL: [https://www.studmed.ru/utkin-ea-osnovy-motivacionnogo-menedzhmenta\\_77ad5a43c56.html](https://www.studmed.ru/utkin-ea-osnovy-motivacionnogo-menedzhmenta_77ad5a43c56.html) (дата обращения: 30.04.2022).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Правительства РФ. URL: <http://gov.garant.ru/document?id=97127&byPara=1&sub=55> (дата обращения: 19.05.2022)

## Английский язык в дистанционном обучении: новые реалии образования

---

**Интерактивная презентация на уроке английского языка — зачем и почему?**

**Северина Анна Константиновна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

**Северина Елена Юрьевна**

ГБОУ СОШ 237 Красносельского района

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [severinova57@gmail.com](mailto:severinova57@gmail.com)

**Interactive presentation in English lessons: Why and what for?**

**Anna K. Severinova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

**Elena Yu. Severinova**

SBEE School 237 (Krasnoselsky District)

Saint Petersburg, Russia

УДК 37.02

---

*Аннотация.* Интерактивная презентация — особый вид презентации, который позволяет сформировать мотивацию, являясь психологически безопасной для ученика. При формировании компетентностей в области английского языка с ее помощью обучающийся учится самоконтролю, рефлексии и систематичности самостоятельной работы. Такая презентация позволяет персонифицировать образовательный маршрут. Однако использование интерактивных презентаций ограничивается некоторыми факторами.

*Ключевые слова:* интерактивная презентация, компетентность, иностранный язык, образовательные функции.

*Abstract.* Interactive presentation is a specific kind of presentation which forms motivation and at the same time is psychologically safe for the student. When forming English language competences with the help of such presentations, the learner acquires a number of skills: self-control, reflection on their performance, and systematical independent study. Such presentations allow to personify educational activity. But the use of such presentations has specific features.

*Keywords:* interactive presentation, competence, foreign language, educational functions.

В настоящее время активно обсуждается процесс создания и использования интерактивных презентаций [1; 2; 3; 6; 15]. Но ряд исследователей считают, что интерактивность презентации заключается в сочетании изображения с возможностью отвечать на вопросы [23] или наличии анимации [12]. И это очень популярная точка зрения [18; 19: 1646; 20; 21: 39].

Однако, на наш взгляд, данные исследователи исходят из ложных посылов. Интерактивность (от англ. *interaction* — «взаимодействие») — понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами/субъектами. Оно используется в таких областях, как теория информации, информатика и программирование, системы телекоммуникаций, социология, дизайн и др. Сейчас среди специалистов этих областей отсутствует конкретное устоявшееся определение значения данного термина [16].

Термином «интерактивный» активно пользуются и педагоги, однако понятие «интерактивность» не определено для этой области знаний. Поэтому воспользуемся изданиями для специалистов в областях «информатика», «социология», «иностранный язык».

Термин является калькой слова *interaction*. Словарь В. К. Мюллера [11: 382] определяет его как «взаимодействие». Следовательно, интерактивность в педагогике — это взаимодействие учителя, презентации и ученика, а интерактивная презентация — это такая презентация, в рамках которой учитель опосредованно организует взаимодействие обучающегося и презентации.

В социологии интерактивность — одна из ключевых категорий социологического анализа, описывающая многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях [5].

В области технических наук интерактивность — это принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы [17].

Все вышеперечисленное реализуется в интерактивной презентации. Во-первых, такая презентация организует взаимодействие между учителем и обучающимся (через отбор материала и форм взаимодействия). Такое взаимодействие можно назвать межличностным. Во-вторых, цель работы — формирование знаний, умений, навыков и/или компетенций достигается в результате обмена информацией. Ученик получает — через презентацию — разного рода информацию от учителя. Учитель, просматривая результаты деятельности ученика, получает информацию о степени усвоения целевых элементов.

Таким образом, интерактивная презентация — это презентация, при которой взаимодействие педагога и обучающегося является опосредованным и асинхронным. Она не используется для «повышения выразительности выступления» [9].

Из специфики интерактивной презентации вытекают ее особенности. Рассмотрим их по реализации основных функций педагогической презентации. Отметим, что теоретических исследований функций интерактивной презентации на данный момент авторами не обнаружено, хотя выделение дидактических функций презентации произведено (см., напр.: [22]).

Однако интерактивная презентация является учебным материалом и ее функции могут быть рассмотрены по тем же критериям, что и функции презентации и учебника. Но ее специфика состоит в кратковременности и самостоятельной работе ученика. Поэтому реализация

таких функций, как продуктивно-творческая, развивающая, информационная, рефлексивная, коммуникативная, воспитывающая и контролирующая не будут отличаться от реализации этих функций, описанных еще Д. Д. Зуевым, В. Г. Бейлинсоном и И. Я. Лернером [7: 305–317; 8: 68; 14: 124–135].

Поэтому ниже мы рассмотрим специфически реализующиеся функции интерактивной презентации, опираясь на указанные выше труды.

### **Иллюстративная функция**

Обычная презентация в наглядной форме поддерживает речь докладчика и без его речи не вполне понятна. По требованиям к презентациям важная информация доносится в устной речи, а слайды содержат иллюстрации или базовые положения. Интерактивная презентация может содержать эти элементы, но при ее составлении они не являются основными. Интерактивная презентация является самодостаточной, то есть не требует участия учителя непосредственно во время использования. Она является комбинацией наглядного материала (как языкового и речевого, так и картинной наглядности) и материала, организующего деятельность обучающегося. Из вышесказанного вытекает, что для обычной презентации иллюстративная функция является ведущей, а для интерактивной презентации — второстепенной.

### **Трансформационная функция**

Трансформационная функция обычно предполагает такое изменение материала, чтобы он стал доступен обучающимся конкретного возраста. В интерактивной презентации эта функция реализуется как трансформация материала не только с учетом возраста, но и так, чтобы обучающийся мог взаимодействовать с презентацией, что предполагает разбиение теоретического материала на порции (не более одного слайда), при этом большая часть содержания трансформируется в задания, которые обучающийся выполняет самостоятельно, а обратную связь о качестве выполнения ему дает не преподаватель, а сама презентация.

### **Организационная функция**

Оба типа презентаций реализуют данную функцию, но по-разному. Для обычной презентации эта функция реализуется как упорядочивание материала, его линейное выстраивание для облегчения следования логике доклада. Она несет ту организацию, которую заложил разработчик для облегчения своей работы. Она также организует материал для восприятия различными органами чувств (зрение, слух). Интерактивная презентация тоже организует восприятие материала на слух и с помощью зрения. Но в большей степени она организует работу обучающегося, регулирует его деятельность по ознакомлению с новым материалом, тренировке целевых действий, самоконтролю. В этом состоит ее главное отличие.

### **Индивидуализирующая функция**

Обычная презентация не реализует данную функцию. Работа с такой презентацией полностью соотносится с трансляционной парадигмой усвоения материала [4], и обновленные ФГОС требуют отказа от нее.

Интерактивная презентация, наоборот, позволяет индивидуализировать работу, адаптировать для конкретного обучающегося темп работы, а также материал (например, могут быть добавлены задания под рубриками «Это интересно» — для мотивированных обучающихся, «Задания повышенного уровня» — для талантливых обучающихся, «Готовимся в ВПР/ОГЭ/ЕГЭ» — для целевой аудитории.). Ее основная задача — организовать работу одного обучающегося.

### **Мотивационная функция**

Эта функция реализуется презентациями обоих типов за счет включения дополнительных мотивирующих элементов. Однако интерактивная презентация обладает дополнительным мотивирующим потенциалом, так как предлагает обучающемуся выполнить задания и проверить себя по предоставляемым ключам. Это снимает страх ошибиться, а знание того, что ответил правильно, формирует положительную внутреннюю мотивацию и веру в себя. Учитель может предложить учащимся работу с презентациями в определенных случаях (если обучающийся пропустил данную тему или нуждается в дополнительной тренировке; для одаренных обучающихся; для мотивированных обучающихся).

### **Персонифицирующая функция**

Под персонификацией понимается активное включение обучающегося в организацию процесса учения, самостоятельность в постановке целей учения и их достижении. Этот тренд является требованием времени в рамках парадигмы непрерывного образования. Обычная презентация не в состоянии реализовать данную функцию. А интерактивная презентация за счет самостоятельности в оценке своих достижений позволяет частично ее реализовать.

### **Тренировочная функция (функция закрепления)**

Обычная презентация не реализует данную функцию. Даже если на ее слайды выносятся упражнения, оно выполняется и проверяется фронтально, то есть время не индивидуализируется, нет возможности повторно выполнить упражнение, то есть обеспечить больший объем тренировки. Интерактивная презентация позволяет не только выполнить упражнения в своем темпе, но и обратиться к ним необходимое количество раз, перечитывать правила, сопоставлять свои ответы и ключи, чтобы найти ошибку. Таким образом, интерактивная презентация выполняет тренировочную функцию.

## Функция самоконтроля

Как правило, обычная презентация может реализовывать контрольную функцию и помогать учителю контролировать усвоение материала. Интерактивная презентация не может в силу своей специфики включать такие контрольные мероприятия, она включает задания для самоконтроля и может подавать ключи для самопроверки.

## Реализация деятельностного подхода

В настоящее время системно-деятельностный подход является основной парадигмой учения (ФГОС) [13]. Это означает, что регулярная самостоятельная деятельность обучающегося является основой его учения (эта деятельность включает постановку целей, определение задач и методов достижения целей, работа по достижению целей, самопроверку и самооценку). Традиционная презентация, работающая по парадигме трансляции знаний, не может соответствовать парадигме системно-деятельностного подхода, тогда как интерактивная презентация направлена на самостоятельное усвоение обучающимся целевых действий и компетенций, то есть требует от пользователя систематической самостоятельной деятельности.

В отличие от традиционной презентации интерактивная презентация может быть использована на любом этапе усвоения материала.

При **введении** материала она обеспечивает усвоение нового материала за счет не только ознакомления, но и применения полученных сведений. Например, обучающийся может прочитать информацию и представить ее в виде графика, таблицы, плана или применить правило к конкретному новому материалу. Специфика презентации требует подачи информации об успешности каждого действия. Чтение же в силу своей природы является рецептивным видом речевой деятельности, поэтому об успешности чтения можно судить только по экстернизации полученной при чтении информации, то есть выполнении на основе чтения продуктивных действий [17: 107].

На этапе **закрепления** материала такая презентация обеспечит необходимое количество выполнений действий вне зависимости от типа действий (лексические, грамматические, словообразовательные или иные).

На этапе **повторения** такая презентация не только предложит повторить действия с материалом, но и подаст сведения о том, что необходимо повторить дополнительно конкретному ученику.

В соответствии с ФГОС, интерактивная презентация поможет провести **самоконтроль**.

На старших этапах обучения возможно провести **полный цикл работы** над новым материалом с помощью интерактивной презентации.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что презентация и интерактивная презентация, несмотря на сходство названий, являются различными инструментами учителя при организации учебной деятельности и должны применяться соответственно своим особенностям. К преимуществам интерактивной презентации относятся формирование самостоятельности, универсальность, персонафикация и небольшой объем.

## Литература

1. Алешина А. П. Что важно учесть при создании презентации для онлайн-обучения. URL: <https://www.vc.ru/education/142328-chto-vazhno-uchest-pri-sozdanii-prezentacii-dlya-onlayn-obucheniya?ysclid=18ubmixn1c247339569> (дата обращения: 05.10.2022).
2. Аствацатуров Г. О. Как создать хорошую учебную презентацию. URL: <http://didaktor.ru/kak-sozdat-xoroshuyu-uchebnuyu-prezentaciyu/?ysclid=18ubj9wt2i331783065> (дата обращения: 05.10.2022).
3. Бредгауэр В. А. Интерактивные технологии обучения на уроках физики // Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (19–20 ноября 2015 г.) / ред. Т. С. Мамонтова. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2015. С. 26–29.
4. Григолия Я. А. Сдвиг парадигмы от «преподавания» к «обучению». Педагогическое мастерство: Материалы X Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2017. С. 8–11.
5. Грицанов А. А., Абушенко В. Л., Евелькин Г. М., Соколова Г. Н., Терещенко О. В. Социология: Энциклопедия. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
6. Желтова М. Н. Интерактивная презентация как средство организации образовательной деятельности учащихся. Открытый урок. Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/676093?> (дата обращения: 11.05.2022).
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Просвещение, 2015. 317 с.
8. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / ред.: И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев. М., 1992. 106 с.
9. Копылова Т. В. Культура оформления презентации. URL: <http://www.myshared.ru/slide/900096/> (дата обращения: 11.05.2022).
10. Кормилицина О. В. Факторы обеспечения качества электронного обучения в профессиональной подготовке студентов // Инновации в гражданской авиации. 2017. Т. 2, № 1. С. 117–124.
11. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М.: АСТ, 2021. 800 с.
12. Нартова С. А. Пять удобных сервисов для создания презентаций. URL: <https://infourok.ru/interaktivnaya-prezentaciya-i-vystuplenie-pyat-udobnyh-servisov-dlya-sozdaniya-prezentacij-6070392.html> (дата обращения: 11.05.2022).
13. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 11.05.2022).
14. Проблемы школьного учебника: XX век: итоги / сост. Зуев Д. Д. М.: Просвещение, 2004. 384 с.
15. Сидоров О. В., Козуб Л. В., Бызов В. М. и др. Модель подготовки учителя технологии и ее



роль в формировании естественно-научных общетехнических и технологических знаний, умений и навыков // Инновации и инвестиции. 2015. № 4. С. 50–54.

16. Шалыт И. С. Справочник технического переводчика. URL: <http://www.find-info.ru/doc/dictionary/technical-translator/fc/slovar-200-75.htm#zag-77804> (дата обращения: 11.05.2022).
17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
18. Grzeszczyk K. B. Using multimedia in the English language classroom // World Scientific News. 2016. No. 43. С. 104–157.
19. Jelemenská K., Čičák P., Dúckya V. Interactive presentation towards students' engagement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2011. No. 29. С. 1645–1653. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.407
20. Ketan H. Interactive PowerPoint Games for ESL Students. So, You Think You Can Teach ESL? URL: <https://www.soyouthinkyoucanteachesl.com/2017/05/11/interactive-powerpoint-games-for-esl-students> (дата обращения: 05.10.2022).
21. Ngoc Son Pham. The effectiveness of using Powerpoint in teaching English: a survey on hufi students' performance // Conference: ELT UPGRADE 2018: A FOCUS ON FLUENCY. 2018. С. 37–54. DOI:10.5281/zenodo.3353625.
22. Sukma Denty Marga, Nurkamto Joko, Drajadi Nur Arifah. Multimedia-based presentation: exploring interactivity emergence in academic speaking classroom. *Science, Engineering, Education, and Development Studies (SEEDs)* // Conference Series Faculty Of Teacher Training And Education. Sebelas Maret University 29. Vol. 2. 2018. P. 29–40.
23. West Ch. Ways to Create an Interactive Presentation That Stands Out. URL: <https://www.visme.co/blog/interactive-presentation/> (дата обращения: 11.05.2022).

## Детская читальня — перекрестки интересов читателя, художника, педагога

---

**Специфика сетевой читательской коммуникации учащихся казахстанских школ**

**Жанетова Райхан Аскаркызы**

**Мусина Дина Тимуровна**

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Электронная почта: [rajhanzanetova536@gmail.com](mailto:rajhanzanetova536@gmail.com),  
[muss3dd6trn@gmail.com](mailto:muss3dd6trn@gmail.com)

**Online reader communities  
of Kazakhstan school students**

**Raikhan A. Zhanetova**

**Dina T. Mussina**

Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

УДК 37.06

Научный руководитель — М. С. Костюхина, канд.  
филол. наук, доцент

---

*Аннотация.* В статье рассматривается специфика казахстанских читательских пабликов (публичных страниц), создаваемых школьниками для реализации книжной сетевой коммуникации. На основе анализа результатов опроса учащихся 7–9-х классов общеобразовательных школ г. Алматы представлены возможные пути развития у учащихся интереса к чтению с помощью сетевой читательской коммуникации.

*Ключевые слова:* сетевая коммуникация, читательские паблики, книги, чтение подростков.

*Abstract.* The article discusses Kazakhstan online reader communities created by school students to communicate with peer-readers. The results of a survey conducted among 7–9 year students of secondary general education schools in Almaty showed possible ways to develop students' interest in reading through online reader communication.

*Keywords:* online communication, online reader communities, books, teenager reading.

С ростом популярности социальных сетей среди школьников чтение и обсуждение прочитанного из традиционного формата перешли в формат онлайн, заменяя собой традиционные встречи в библиотеках. Одним из методов коммуникации подростков стали читательские паблики (сообщества). Читательские паблики — это публичные страницы в онлайн формате в социальных сетях (ВКонтакте, Facebook\*, Одноклассники, Телеграм), где желающие могут обсуждать книги по их интересам. В подобных пабликах, помимо обсуждения литературных произведений, школьники имеют возможность делиться творчеством, основанном на сюжете, персонажах, локациях, атрибутах и прочем. Видами фанатской творческой деятельности являются фанарты, фанфики, онлайн ролевые игры, музыкальные композиции, стихотворения,

конкурсы, викторины, косплеи, фан-анимации, фан-видео и многое другое. Таким способом школьники и подростки объединяются в фандомы по интересам для нахождения единомышленников и продвижения своего творчества в интернете.

Предметом нашего исследования являются читательские паблики в Казахстане. Для выявления приоритетных способов сетевой читательской коммуникации казахстанских школьников был проведен опрос среди учащихся 7–9-х классов среднеобразовательных школ города Алматы. Больше всего в опросе приняли участие ученики 7-х классов — 50,9%, всего опрошено учеников — 106. Анализ опроса разделен на две части.

\* Признана экстремистской организацией и запрещена на территории Российской Федерации.

Первая часть нацелена на выявление и анализ интереса учащихся к чтению для определения популярных у школьников произведений. В ответах было выявлено несоответствие между интересом к чтению и выбором досуга, т. е. утверждение об их любви к чтению расходится с выбором досуга.

Только 15,3% от количества респондентов читают больше 10 книг в год, столько же не любит читать. Было обнаружено, что в вопросе о последней прочитанной книге присутствуют материалы из школьной программы («Бедная Лиза», «Хамелеон», «Маленький принц»), однако большинство ответов соответствует любимому жанру (фэнтези и комиксы): «Чужие», «Гарри Поттер», «Вход в рай 2», «Наследница Черного Дракона», «Излом времени» и комикс про Росомаху.

Треть респондентов ответила, что последний раз читали книгу сегодня или вчера. Выявилось несоответствие между ответами на вопрос о любви к чтению и недавно прочитанной книге: многие не смогли ничего сказать о ней. Также обнаружилось расхождение в ответах о любимом жанре и прочитанной книге: они не соответствуют. Это говорит о том, что школьник был вынужден прочитать произведение в рамках школьной программы или же родители или учителя обязывают его читать и, таким образом, подавляют в нем интерес к чтению. Большинство таких школьников предпочтут мультфильм, фильм или социальные сети книге, что также говорит о их незаинтересованности в чтении.

Нашлись и учащиеся, которые действительно любят читать, много и регулярно читают и выберут книгу между книгой, мультфильмом, фильмом и социальными сетями. Эти школьники поделились названием книги, которое соответствует выбранным ими любимыми жанрами литературы, также они смогли предоставить достаточно развернутый ответ на вопрос о последней прочитанной книге. Большая часть школьников выбрала любимым жанром фэнтези. На втором месте комиксы, а дальше романтические истории и книги про психологию. Исходя из ответов на вопрос о последней прочитанной книге, которую они могли бы

посоветовать другу, среди школьников имеет большую популярность и лидирует серия книг о Гарри Поттере.

Вторая часть анкетирования состоит из 12 вопросов, направленных на изучение, анализ уровня сетевой читательской коммуникации у школьников. По результатам опроса более 80% школьников не обсуждают или редко обсуждают прочитанные книги. Причиной этого являются разные читательские интересы и нелюбовь к обсуждению прочитанного. Только 7,5% опрошенных состоят в читательских сообществах и активно обсуждают прочитанное, что говорит о слабой развитости читательского диспута в интернет-среде. Также школьники знают, что такое фанфики, фанарты, косплей, следовательно, даже те, кто не любит читать, знакомы с творческой фанатской деятельностью. Некоторые из школьников проявляют к этому интерес, то есть пробовали писать фанфики и рисовать фанарты, и имеют представление о читательской коммуникации и хотели попробовать обсуждение книг в онлайн-пространстве. На вопросы, какую бы книгу посоветовали и какая любимая книга, неоднократно были замечены варианты ответов «не знаю» или «нет такой», что говорит о существовании некоего барьера, из-за которого школьник не может поделиться тем, что ему нравится.

Из анализа ответов становится ясным, что школьники Казахстана сейчас не состоят в онлайн-обсуждении и редко обсуждают книгу в живом общении со своими друзьями.

Активность читательских пабликов в Казахстане невелика, читательские странички живут недолго. Причиной их краткосрочной деятельности можно назвать маленькую по масштабам аудиторию и незаинтересованность в читательской коммуникации. Это также может быть связано с тем, что школьники остерегаются кибербуллинга и осуждения своих интересов и взглядов.

Значительная часть пабликов связана с мировым детским бестселлером о Гарри Поттере: «Гарри Поттер ФАКТ\_ТОП\_НР» (<https://vk.com/garripotterfangp>), «Типичный Гарри Поттер {ТПП}» (<https://vk.com/tgp531785>), «Гарри Поттер» (<https://vk.com/club105015785>), «Гарри Поттер. Группа для фанатов» (<https://vk.com/gruppadayfanatovharrypotter>), «Fandom's» ([https://vk.com/f\\_a\\_n\\_d\\_o\\_m\\_s](https://vk.com/f_a_n_d_o_m_s)), «Ролевая игра Перси Джексон» ([https://vk.com/persey\\_d](https://vk.com/persey_d)) «Нарнийский уголок Хроники Нарнии» (<https://vk.com/narnialand>).

В паблике «Гарри Поттер ФАКТ\_ТОП\_НР» обстановка была в целом дружелюбной (за исключением нескольких комментариев с критикой и намеком на недружественное отношение одного участника к другому). Автор выкладывал в сеть развлекательный контент в виде выдержек из серии книг о Гарри Поттере и их обсуждения, тестов на определение «факультета в Хогвартсе», фанартов и шуток. Вначале активность была средней, но позже спала и канал перестали вести.

В сообществе «Типичный Гарри Поттер {ТГП}» автор выбрал юмористичное направление и фанарты без обсуждений. Активность была невысокой с самого начала, по этой и ряду других причин автор прекратил свою деятельность в паблике.

В паблике «Ролевая игра Перси Джексон» у всех участников есть возможность высказать свое мнение не только в комментариях, но и на стене сообщества, они делятся своим творчеством, обсуждают множество игр ролевых и не только.

Как можно заметить, в Казахстане, не только в отдаленных местностях, но и в центральных городах, читательские паблики менее развиты, чем в России. Именно поэтому в опросах школьники в большинстве случаев указывали на российские паблики, в том числе: «Я поттероман Гарри Поттер | Фантастические твари» ([https://vk.com/i\\_am\\_potterhead\\_hp](https://vk.com/i_am_potterhead_hp)) «Мейзи Хитчинс | Холли Вебб | Фан группа» (<https://vk.com/meizi.hitchins>), «Орудия Смерти: Сумеречные Охотники» (<https://vk.com/tmirussia>), «Таймлесс. Рубиновая книга | Rubinrot» (<https://vk.com/rubinrotbook>), «Милые кости | The Lovely bones» (<https://vk.com/bonelovely>), «Бегущий в Лабиринте | The Maze Runner» (<https://vk.com/mazerunnerrus>),

В ходе исследования было выявлено, что российские читательские паблики пользуются среди казахстанских школьников большей популярностью. Связано это с тем, что в них большее средоточие единомышленников и интересующего их контента. Казахстанские школьники не часто выступают активистами, делясь своей фанатской деятельностью, чаще они просто зрители.

Проблема развития детского и школьного чтения является в Казахстане острой, как и во всем мире, но, в отличие от других стран, казахстанские программы по развитию чтения лишь в редких случаях используют возможности сетевой читательской коммуникации.

Разные казахстанские программы предлагают в качестве путей развития читаемости среди молодежи цифровизацию библиотек, повышение статуса и зарплат библиотекарей, разработку специальных приложений именно для чтения, приобретение школьными библиотеками мировых бестселлеров художественной литературы.

Возможным решением читательской проблемы могло бы стать участие кураторов чтения (учителей, педагогов) в сетевой читательской коммуникации школьников. Такое участие — непростая задача для учителя, привыкшего выступать ментором на уроке. Иное дело — стать одним из участников сетевого обсуждения наравне с юными читателями.

Для выявления готовности учителей казахстанских школ применять сетевую читательскую коммуникацию как способ популяризации чтения и проведения школьных занятий был проведен опрос среди учителей русского языка и студентов, как будущих специалистов.

Исходя из итогов анализа, были сделаны следующие выводы:

- большинство опрошенных являются учителями и студентами в возрасте от 18 до 35 лет, в то же время учителей старшего возраста (от 55) крайне мало. Это свидетельствует

о том, что учителям предпенсионного возраста сложно адаптироваться в среде социальных сетей, поскольку опрос проводился в онлайн-формате и, возможно, был ими проигнорирован;

- На вопрос о способах популяризации чтения, которые учителя могли бы предложить, некоторые учителя не смогли дать точного ответа. По ответам на этот вопрос можно заметить, что работа над заинтересованностью детей в чтении в школах проводится редко или вовсе не проводится. То есть проблема читаемости, которая должна решаться учителем, не рассматривается с позиции ученика, в редких случаях учителя прибегают к интерактивным методам;

- отношение к читательским пабликам у молодого поколения учителей в большинстве ответов положительное. В противовес этому старшее поколение к читательским пабликам относится либо нейтрально, либо отрицательно, не имея представления или желания понимать, для чего и зачем они нужны. Молодое поколение легче адаптируется к переменам, чему-то новому, открыто к самореализации и саморазвитию, оно более гибкое в вопросах обучения. Старшее же поколение, наоборот, все новомодное и современное может воспринимать как угрозу для нравственного воспитания школьников. Возможно, это связано с тем, что учителя советской закалки, которые привыкли к пассивному методу обучения, не могут примерить на себя роль куратора, отбросив авторитаризм.

В Казахстане традиционно старшее поколение людей имеет более высокий статус, который предполагает уважительно-почтительное отношение к ним и не позволяет указывать на неправоту. Это же неравное положение разных поколений зачастую переносится и в другие сферы жизни, в том числе и в школьную среду, из чего следует вывод о неприемлемости для учителя старшего поколения равноправных рабочих отношений с учеником.

Использование возможностей сетевых читательских пабликов может помочь не только в развитии у школьников интереса к чтению, но и в проведении школьных занятий. Это могут быть интерактивные уроки, способствующие поднятию мотивации и интереса к обучению в целом. Например, после ознакомления с тем или иным произведением, учитель мог бы выкладывать в читательский паблик свои творческие работы (фанарты, косплей и т. д.) и запустить челлендж для участников данного паблика (всяческие задания, размещенные в сети, которые знакомые или неограниченный круг пользователей могут повторить), а по завершении презентовать их творения на одном из уроков.

С помощью сетевых читательских пабликов есть возможность устраивать дебаты, круглые столы, конференции. В свободное от учебных занятий время, например каникулы, выходные, учитель согласовывает тему диспута с учениками, далее ученики формируют ротационные тройки и обсуждают основные вопросы и задачи выбранной темы. Данный метод взаимодействия имеет преимущество, состоящее в том, что ученики сами могут выбрать удобное им

время и площадку для проведения диспута. Это могут быть прямые эфиры в той или иной социальной сети, конференции на платформе Zoom, Google Meet, MS Teams и др.

Понимая возможные опасности сетевого пространства и руководствуясь принципами безопасности, современный педагог может использовать популярность общения в социальных сетях среди детей и подростков для расширения границ детской читательской коммуникации и решения задач формирования культуры чтения [1: 213].

При создании читательских пабликов учитель должен помнить, что для комфортного и безопасного пребывания в нем школьников следует составить инструкцию, предполагающую соблюдение речевого этикета, адекватного поведения и поддержания дружеской атмосферы во избежание кибербуллинга (травля с использованием цифровых технологий) и троллинга (форма социальной провокации или издевательства в сетевом общении) и др. Следует отметить, что учитель может не ограничиваться задействованием в сетевых читательских пабликах только одного класса. При правильной организации можно рассмотреть вариант вовлечения всей школы в подобный процесс взаимодействия.

Также учитель может проводить различные викторины-соревнования и опросы, нацеленные на вовлечение учеников в обсуждение произведения. Но тут перед педагогом может встать непростая задача. Дело в том, что использование сетевых читательских коммуникаций в учебных целях предполагает высокий уровень доверия между учениками и учителем, школьник не должен бояться делиться своим мнением. Для этого учитель обязан выступать в качестве друга и помощника не только в интернет-среде, но и за ее пределами.

Сетевое пространство, где учитель находится в демократичных отношениях с учеником, привлекает своей возможностью для ученика самовыражаться, повысить свои навыки коммуникации не только со сверстниками, но и в социуме, расширить свой кругозор. Учитель должен быть куратором, тренером и мостом между учениками и литературным миром, используя привычные для современных подростков методы и органично вливаясь в их мир.

## Литература

1. Сапанжа А. В. Детская читательская коммуникация: реалии и стратегии // Литературная педагогика и ее роль в развитии эмоциональной грамотности: Материалы Международной научно-практической конференции (26–27 октября 2021 г.). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. 248 с.
2. Чукреева М. А., Чушкина С. Е. Книжные сообщества в социальных медиа как метод повышения читательской культуры // Book communities in social media as a method of reading culture's increasing/ ISSN 1997–4558. Педагогика искусства. 2017. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal>
3. 5 интерактивных форм работы в онлайн-курсе // We.Study. [Электронный ресурс]. URL: [https://we.study/blog/interactive\\_online](https://we.study/blog/interactive_online) (дата обращения: 29.04.2022).

---

**Читательский паблик российских школьников: между Хогвартсом и Простоквашино**

**Сапанжа Анна Васильевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [sapanzhaa@yandex.ru](mailto:sapanzhaa@yandex.ru)

**Russian reader's public: between Hogwarts and Prostokvashino**

**Anna V. Sapanzha**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — М. С. Костюхина, канд. филол. наук, доц.

---

УДК 374

*Аннотация.* В статье рассмотрен контент читательских пабликов российских школьников и освещена проблема заимствования материалов из иностранных источников. На основе анализа комментариев и деятельности школьников сформулирован ответ на вопрос — таким ли чужеродным является материал читательских обсуждений переводных бестселлеров?

*Ключевые слова:* читательский паблик, публичная интернет-страница (паблик), сетевая читательская коммуникация, интерес к чтению у детей и подростков, читательская культура.

*Abstract.* The content of Russian reader's publics worries many parents and teachers with an abundance of translated bestsellers. The article is dedicated to the content of modern reader's publics and the problem of multitude of borrowed materials in them. The article analyses the comments and children's activity in reader's public in order to answer the questions: are the materials of reader's publics so harmful and what could we do about it?

*Keywords:* reader's public, internet page, network reader's communication, reader's culture.

Развитие сетевой культуры приводит к стиранию границ между странами. Литературная глобализация включает в себя появление на полках книжных магазинов различной переводной литературы и создание единых «форматов», в которых работают отечественные и иностранные писатели [2].

Следствием популярности является формирование «медиа-вселенных» на основе произведений, которые перестают быть просто «книгой» и превращаются в мультимедийный продукт, включающий исходное произведение, (мульт)фильмы, сериалы, созданные по его мотивам, игрушки, фанатскую атрибутику, клубы по интересам в разных форматах, изображения на популярных брендах и многое другое.

В 2000-х годах такой формат приобрели книги о Гарри Поттере, которые являются основой одной из самых популярных серий мультимедийных продуктов. Гарри Поттер — это



больше чем популярная книга или фильм, это полномасштабный мультимедийный продукт, который включает много различных компонентов.

Существует мнение, что обилие бестселлеров на полках — это негативное явление, так как они написаны исключительно с целью получения дохода, на самом деле их потенциал можно оценить как достаточно высокий. Бестселлеры получили высокую оценку в мире и предлагают возможности для развития современного ребенка при грамотном их использовании.

Современные фанаты объединяются в онлайн- и офлайн-сообщества, внутри которых ведется обсуждение и анализ различных аспектов произведения. В последние годы такое взаимодействие разворачивается в социальных сетях, таких как ВКонтакте и Telegram.

Сетевое взаимодействие в рамках пабликов по бестселлерам может протекать в различных направлениях. Например, отечественные фанаты Гарри Поттера развили и доработали идею о том, что для жителей всего постсоветского пространства существует отдельная школа магии — Колдовстворец, которая расположена далеко в Уральских горах и имеет свои национальные особенности. Этой школе посвящено большое количество отечественных фанатских ресурсов, таких как паблики ВКонтакте и диалоговые ленты на ресурсе «Яндекс.Кью».

Отличает от Хогвартса это «учебное заведение» не только название, но и особенности организации обучения, магические существа, обитающие поблизости. Различные ситуации в рамках ролевой игры тесно связаны с отечественным фольклором. Так, например, в одной из ситуаций, представленных в паблике, герои сбегают с занятий, чтобы посмотреть на лешего и водяного (см. Приложение 1).

Вопреки распространенному мнению, что все бестселлеры — это зарубежные произведения, в настоящее время существует большое количество отечественных мультимедийных продуктов, которые также были признаны во всем мире. Например, отечественная франшиза Маша и Медведь сегодня — это 37,5 миллионов подписчиков на YouTube [Маша и Медведь] и место в пятерке самых популярных детских брендов в Европе [«Маша и Медведь»: как российский сериал за 10 лет покорила мир]. Мультсериал «Маша и Медведь» впервые был показан в начале 2009 года и сразу же стал популярным у детской публики. Это привело к его активному развитию в России и стремительному выходу за пределы нашей страны.

Стоит отметить, что Маша и Медведь — это герои русского фольклора, которые были изменены и доработаны в соответствии с вызовами современности. Именно соответствие сюжета мультфильма интересам и потребностям ребенка позволило мультимедийному продукту приобрести популярность как в России, так и за ее пределами. Еще одним фактором, определившим повышенную известность мультсериала, стало то, что разработчики не останавливаются на отечественной культуре, давая возможности зарубежным брендам, производителям и

педагогам знакомить детей с национальными праздниками и традициями с помощью любимых героев детей — Маши и Медведя.

Еще одним примером мультимедийного продукта, который продолжает развиваться, является «Дядя Федор, пес и кот». Сказочная повесть Э. Успенского стала очень известной среди детей сразу после выхода, по ее мотивам появился мультфильм под названием «Трое из Простоквашино». Уже в 2002 году компания «Юнимилк» (позже «Danone»), получила права на использование персонажей из повести Э. Успенского и снятого по ее мотивам мультфильма для реализации своей молочной продукции. Эти товары быстро стали популярными, а герои повести начали ассоциироваться у людей не только с печатным произведением и советским мультфильмом, но и с молочным брендом.

Исследования, проведенные М. С. Костюхиной в школах Санкт-Петербурга и опрос детей, проведенный Е. Манучаровой и А. Шафиковой в Казани и Елабуге, показали, что книга — это не единственный и далеко не самый важный источник сведений о персонаже [1]. Когда исследователи попросили детей ответить, откуда они узнали о персонажах Э. Успенского, они ответили, что в первую очередь источником информации стали мультфильм и бренд молочной продукции, затем различные комиксы и раскраски и лишь на четвертом месте оказалась книга [3].

В этом году в ГБОУ СОШ № 403 мной проводилось исследование, одним из этапов которого было обсуждение сказочных повестей Э. Успенского с последующим созданием небольших видеороликов по теме. В ходе беседы были сделаны выводы о том, что основным источником информации о героях повести для детей является мультсериал «Новое Простоквашино», который был выпущен студией Союзмультфильм в 2018 г.

В ходе обсуждения произведений Э. Успенского детям был задан ряд вопросов по сказочной повести «Дядя Федор, пес и кот». Учащимся нужно было перечислить героев повести, вспомнить ее сюжет, рассказать, когда они познакомились с повестью и почему решили ее прочитать. Дети смогли практически сразу рассказать, о чем сказочная повесть, однако при перечислении героев назвали много лишних персонажей. Из-за отсутствия представлений о сюжете «Нового Простоквашино» исследователь и учитель не смогли сразу понять, откуда учащиеся взяли перечисленных героев, таких как Оля, Маргарита Егоровна и другие. После опроса учащихся стало ясно, что перечисленные персонажи являются героями Нового Простоквашино, знакомство с которым пробудило интерес детей к исходной сказочной повести.

Мультфильм, по сути, является продолжением сказочной повести (и советского мультфильма, выпущенного также студией Союзмультфильм), однако многие дети сначала посмот-

рели «Новое Простоквашино» и лишь потом узнали, что существует сказочная повесть. Примечательно, что действие мультсериала разворачивается в наши дни и проблемы, с которыми сталкиваются герои, тоже современные.

Так, например, в одной из серий Шарик настолько увлекся игрой в компьютер, что забыл о выполнении всех своих обязанностей, а Матроскин, пытаясь вытащить Шарика из «виртуального» мира, берет ножницы и хочет перерезать интернет-кабель, что является отсылкой к любимому детьми «мему» — «Достаточно на сегодня интернета» (см. Приложение 2).

Во время классного часа учащиеся рассказали, что после знакомства со сказочной повестью Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот» смотреть «Новое Простоквашино» стало гораздо интереснее из-за большого количества отсылок к оригинальному произведению, которые дети с интересом находили и делились с одноклассниками. Например, в первой серии сериала почтальон Печкин рассказывает дяде Федору, что ему пришла отправленная по интернету посылка, только он ее все равно не отдаст.

Анализ пабликов в социальной сети ВКонтакте подтвердил, что мультсериал «Новое Простоквашино» набирает популярность. Если ввести в поисковом запросе «Простоквашино» или «Дядя Федор, пес и кот», то первым сообществом, которое будет отображено, станет фан-группа Нового Простоквашино, в которой в настоящее время уже более 7000 подписчиков. По мотивам нового мультсериала уже начал выпускаться ежемесячный детский журнал, в котором дети вместе с любимыми героями могут узнать больше о мире, в котором они живут, поиграть в игры. Вокруг нового сериала образовалось фан-сообщество, появление которого привело и к повышению интереса к сказочной повести Э. Успенского: дети знакомятся с мультфильмом и хотят узнать, как началась история, а некоторые взрослые, узнав, что их ребенок интересуется теми же героями, что и они, стремятся показать ребенку, какими были эти персонажи много лет назад.

Таким образом, можно сделать вывод, что мультимедийные продукты — это объекты, которые были признаны мировым сообществом. В мультимедийных продуктах поднимаются актуальные для современного ребенка вопросы, касающиеся не только взросления, но и взаимодействия со стремительно меняющимся миром информационных технологий, а большое количество отсылок, как к классическим детским произведениям, так и к сфере интересов современных детей (например, «мемы» в интернете), позволяют заинтересовать ребенка и реализовать образовательный потенциал современного мультимедийного продукта и исходного произведения, по которому он был создан.

## Литература

1. Костюхина М. С. Герои мультимедийных франшиз на уроках чтения // Литературная педагогика и ее роль в развитии эмоциональной грамотности: материалы Международной

научно-практической конференции (26–27 октября 2021 г.). Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. С. 101–105.

2. Костюхина М. С. Детский МАССОЛИТ и читательские сообщества // Литература. 2008. № 8. С. 32–36.
3. Костюхина М. С. «Простоквашино — это наше все!» (мультимедийная франшиза в культуре современного российского детства) // Культ-товары. Массовая культура в современной России: конструирование миров умножений серий. Гродно, 2020. С. 319–329.
4. Тырышкина Д. Ю., Сизых И. С. Психологические причины популярности продукта «Гарри Поттер» // PR и реклама: традиции и инновации. 2011. № 6–2. С. 99–102.

### **Интернет-ресурсы**

5. Маша и Медведь // You Tube. URL: <https://www.youtube.com/c/MashaMedvedTV> (дата обращения: 05.04.2022).
6. «Маша и Медведь»: как российский сериал за 10 лет покори́л мир // Кинопоиск. URL: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/2894052/> (дДата обращения: 05.04.2022).
7. Новое Простоквашино // ВКонтакте. URL: <https://vk.com/newprostokvashino2018> (дата обращения: 05.04.2022).
8. Что мы вообще знаем о России в волшебном мире Гарри Поттера // Яндекс.кью. URL: [https://yandex.ru/q/question/chto\\_my\\_voobshche\\_znaem\\_o\\_rossii\\_v\\_mire\\_ddf88d02/](https://yandex.ru/q/question/chto_my_voobshche_znaem_o_rossii_v_mire_ddf88d02/) (дата обращения: 05.04.2022).
9. Школа магии и чародейства Колдовстворец // ВКонтакте. URL: [https://vk.com/koldovstoretz\\_gp](https://vk.com/koldovstoretz_gp) (дата обращения: 05.04.2022).

## Приложения

### Приложение 1



Школа магии и чародейства Колдовстворец  
3 сен 2021

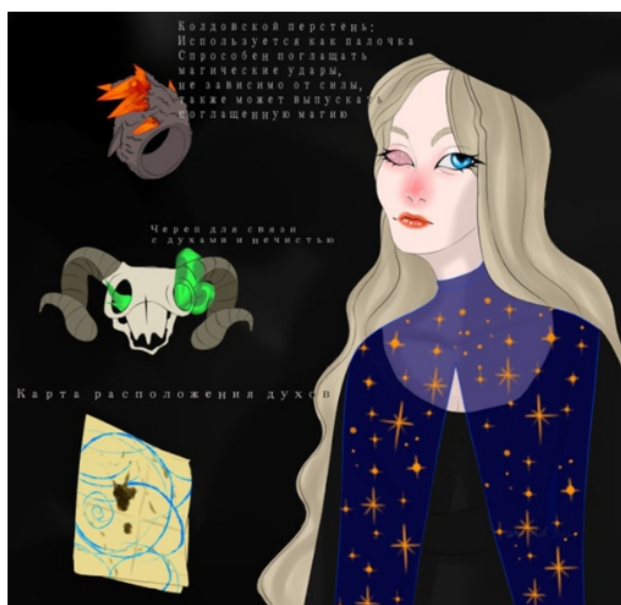


✘ колдовстворец\_хедканон ✘

Быть студентом Колдовстворца это...

Сбежать с уроков, чтобы успеть посмотреть на карточный поединок между лешим и водяным, но случайно попасться преподавателю, чей предмет прогуливаешь, потому что он решил отвести весь курс на знакомство со "сказочными" существами.

#koldovstoretz\_rp



### Приложение 2



---

**Современная книжная иллюстрация как средство обогащения игровой деятельности детей дошкольного возраста**

**Бенуа Мария Денисовна**  
**Черничкова Эвелина Алексеевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [MashaZacharova@yandex.ru](mailto:MashaZacharova@yandex.ru),  
[ina.lihno@gmail.com](mailto:ina.lihno@gmail.com)

**Modern book illustration as a way to enrich the play activities of preschoolers**

**Mariia Benois**  
**Evelina A. Chernichkova**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 373.2

Научный руководитель — О. В. Солнцева, канд. пед. наук.

---

*Аннотация.* В докладе рассматривается проблема низкого уровня игровой деятельности современных дошкольников, которая в таком качестве сложно представляется как ведущая на данном возрастном этапе. Ее актуальность подтверждается приведением результатов исследований, посвященных изучению этой темы. Также раскрывается значение литературных произведений как источника актуальных для общества ценностей, моделей социальных отношений, которые становятся субъектным опытом ребенка в процессе игры. Авторы предлагают решение обозначенной проблемы через использование современной книжной иллюстрации.

*Ключевые слова:* игровая деятельность, детское чтение, современная книжная иллюстрация.

*Abstract.* The report focuses on play activity of modern preschoolers. Play is usually considered the leading activity of a child at this age stage — however, this view is hardly supported by the low level of play activity of modern preschoolers. The relevance of the problem is confirmed by the results of studies devoted to this topic. The problem also reveals the significance of literary works as a source of values relevant to society and the models of social relations that become a child's subjective experience during the game. The authors propose a solution to this problem through the use of modern book illustrations.

*Keywords:* play activity, children's reading, modern book illustration.

### **Актуальное состояние игровой деятельности современных дошкольников**

Вопрос обогащения игровой деятельности детей дошкольного возраста на сегодняшний день является актуальным и значимым в сфере дошкольного образования. Многочисленные исследования игры, проведенные как отечественными, так и зарубежными специалистами

подтверждают, что в формировании главных новообразований дошкольного детства, в том числе самосознания, произвольного поведения, творческого воображения, игровая деятельность занимает ключевое место. Более того, в отечественной психологии игра признается ведущим видом деятельности детей на дошкольном этапе детства.

Несмотря на то что важность и ценность игры общепризнанна и закреплена в Конвенции о правах ребенка и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, современные исследования состояния игровой деятельности детей дошкольного возраста показывают снижение уровня ее развития. Игровые сюжеты становятся однообразными и сводятся к действиям с игрушками, дети не готовы брать на себя роль и отыгрывать ее. Из 112 дошкольников низкий уровень игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдается у 60% детей, а высокий уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у 2 детей из 100) [4]. Связано ли это с кризисом игры или же с ее изменением?

Содержание игры современного ребенка отличается от содержания игры его сверстника полвека назад, и если раньше оно строилось вокруг деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни, то теперь оно определяется новыми игровыми мотивами. Е. О. Смирнова и И. А. Рябкова среди мотивов, побуждающих ребёнка к игре выделяли: заботу (мотив родительских фигур), беспомощность (дети и детеныши), преодоление (образ супергероя), нападение (образ монстра или преступника), красоту (образ прекрасного создания), пленённость (образ страдающей жертвы), самодостаточность (образ любого независимого существа), трудовую функцию взрослого, пародирование (обесценивание всех перечисленных мотивов) [4].

Можно говорить о том, что изменение содержания игр современных дошкольников требует поиска новых средств обогащения ее содержания через мотивы, соответствующие переживаниям современного ребенка.

Многие исследователи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец), в том числе и современные авторы, определяют книгу как первый доступный даже маленькому ребенку вид искусства, а иллюстрации к ней — как формат, объект восприятия, делающий это возможным. Именно иллюстрация придает мысли образ, вербальную информацию наделяет наглядностью.

### **Особенности восприятия детей дошкольного возраста**

Восприятие художественного произведения является сложным процессом и состоит из нескольких составляющих, таких как слушание, представление, осознание прослушанного и,

как результат, понимание. Слушание выступает первостепенным звеном, но ввиду преобладания наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте вызывает у ребенка некоторые трудности, связанные с участием в нем только слухового анализатора. Именно поэтому важно активизировать и анализатор зрительный, что будет заключаться в выразительности чтения, мимике, жестах, интонации воспитателя. Неотъемлемым элементом наглядности, безусловно, выступает и иллюстрация.

Разумеется, не любая книга и иллюстрации в ней способны обогатить игровую деятельность ребенка. Для их успешного и эффективного включения в этот процесс они должны проходить отбор в соответствии с определенными критериями. Основой критериев служат особенности восприятия дошкольников.

В одной из своих статей Марина Аромштам наделяет изображение ключевой ролью в развитии процесса опознавания знака, наглядностью которого оно выступает [1]. Педагог обращает внимание на специфику этого явления, заключающуюся в том, что образ того или иного объекта складывается не на основе его идентичного изображения, а на выделении в этом изображении качественных признаков. Так, например, ребенок младшего дошкольного возраста способен к целостному восприятию иллюстрации, однако многие детали для него остаются недоступными. Это подтверждает необходимость отбора книги и иллюстраций с учетом особенностей восприятия детей в дошкольном детстве, которые будут иметь свою специфику на каждом его этапе.

Восприятие представляется как результат обобщения сенсорной деятельности в процессе деятельности мыслительной. В свою очередь, первоисточником сенсорной информации выступают органы чувств, соответственно им выделяют следующие виды восприятия: осязательное, зрительное, слуховое, обонятельное и вкусовое. Конкретно в процессе понимания литературного произведения и сопровождающих текст иллюстраций задействовано слуховое и зрительное восприятие.

Рассмотрим более подробно особенности восприятия детей младшего и старшего дошкольного возраста.

Очевидно, что книжная иллюстрация, предназначенная для ребенка 3–4 лет, должна основываться на особенностях восприятия младшего дошкольника. Учитывая синкретичность восприятия ребенка младшего дошкольного возраста, важно чтобы иллюстрация и текст перекликались между собой и соответствовали друг другу. Несоответствие одного компонента другому приведет к искаженному восприятию смысла. Следует также помнить о том, что при просмотре иллюстрации ребенок будет стремиться выделить главный объект, а лишние детали и детализированный яркий фон будут мешать ему это сделать. Герои должны быть изобра-



жены крупно и красочно, а их эмоции — легко распознаваться. Кроме того, младшим дошкольникам трудно будет понять, что происходит на иллюстрации, где объект изображен со сложного ракурса или не таким, как его обычно видит ребенок.

Уже отмечалось, что восприятие книжной иллюстрации в старшем дошкольном возрасте имеет качественные отличия.

Помимо основных цветов, ребенок этой возрастной группы уже способен различать их оттенки, от более насыщенного к менее насыщенному. Также он уже может выделять различные группы цветов, такие как теплые и холодные, пастельные и яркие. Тем не менее важно, чтобы картинка была контрастной. Это вовсе не означает использование «ядерных» цветов, главное, чтобы цвета не сливались и были четко дифференцируемы [2].

Еще один аспект, который важно учитывать при отборе иллюстраций для их использования в образовательном процессе, — это форма. В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже сформировались базовые представления о внешнем виде того или иного объекта, поэтому изображение животного, предмета или явления обязательно должно быть максимально реалистичным. Простые формы оставляют возможность для развития и работы воображения, творческого мышления. К тому же не стоит совсем исключать иллюстрации с большим количеством деталей, они могут послужить опорой для содержательного обсуждения, в ходе которого ребенок сможет определить ключевые характеристики героя, возможный дальнейший ход сюжета [1].

Если же говорить о композиционной составляющей книжной иллюстрации, то для ребенка уже доступно восприятие перспективы, нереалистичного расположения компонентов иллюстрации. Композиция может быть спорной и не совпадать с содержанием текста, создавая ответвления сюжета и предпосылки для его развертывания.

Эмоциональный опыт ребенка старшего дошкольного возраста находится на уровне, позволяющем ребенку дифференцировать такие эмоции, как радость, страх, злость, удивление, грусть, восторг, а также узнавать их в невербальных проявлениях героя, отражающихся в мимике, движениях тела. На основе этого ребенок также может делать выводы о характере персонажа [6]. Наибольшую смысловую нагрузку для ребенка несет запечатленное в жесте движение героя.

Цвет, форма, композиция — все это также занимает ключевое значение и в изображении отдельного героя как ведущего компонента в восприятии иллюстрации сюжета. Именно роль персонажа может примерить на себя ребенок и обрести субъектный опыт раскрывающихся в литературном произведении социальных моделей.

Основываясь на выделенных особенностях, можно сформулировать следующие критерии, которые необходимо рассматривать при отборе книжных иллюстраций:

- цвет,
- форма,
- композиция,
- эмоциональное содержание.

Описанные механизмы восприятия ребенком книжной иллюстрации определяют спектр задач, в решении которых она может быть использована, а также раскрывают варианты ее включения.

### **Обогащение и поддержка игровой деятельности дошкольников средствами современной книжной иллюстрации**

#### *Обогащение и поддержка игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста*

О. В. Солнцева предлагает использовать книжную иллюстрацию следующими способами [5]:

1) иллюстрация как фон для игрового события. Использование иллюстрации как фона позволяет ребенку воспроизводить в игре сюжет книги и отношения между персонажами с визуальной опорой на увиденное. Фокус работы педагога должен зависеть от поставленных задач. Например, для расширения игровых действий ребенка можно предложить ему обыгрывать действия героев книги. Если же перед педагогом стоит задача включить детей в создание предметной обстановки для игры и в поиск предметов-заместителей, можно предложить ребенку расставить игрушки «так, как на картинке»;

2) иллюстрация как событие для обыгрывания. Суть использования иллюстрации как события для обыгрывания заключается в том, что детям предлагается самостоятельно разыграть изображенное, сопровождая игру придумыванием реплик и диалогов;

2) иллюстрация как игровой вызов. Иллюстрация как игровой вызов означает то, что ребенок видит начало события, но не видит его развития и завершения. Их он обыгрывает в игре. Для младшего дошкольника этот способ самый сложный, поскольку требует от ребенка игрового ответа.

#### *Обогащение и поддержка игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста*

Возвращаясь к вопросу внесения книги и знакомства с ней, но уже в контексте игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, обратимся к британскому опыту. Он интересен инструментом, который был для этого использован. Речь идет о технологии «Сторисек».

В дословном переводе с английского понятие «сторисек» звучит как «мешок историй» [3]. Он представляет собой набор различных материалов, которые взаимосвязаны и взаимодополняемы между собой и своей целью имеет поддержку и развитие читательского интереса у детей. Для эффективного и успешного внедрения этой технологии важно провести все ее этапы. К ним относятся подготовительный и основной этапы.

Первый этап посвящен наполнению «мешка историй» следующими компонентами:

- игрушки; это могут быть готовые фигурки главных героев;
- научно-популярная книга на тему, которая соотносится с выбранным литературным произведением;
- аудио-книга выбранного литературного произведения;
- DVD-диск или внешний носитель с мультфильмом по выбранному литературному произведению. Этот пункт является желательным, но не обязательным.

Список может пополняться, выше перечислены его основные компоненты. В качестве дополнения в соответствии с проблематикой рассматриваемой темы предлагается внесение в мешок полифункциональных материалов для создания не только пространственных атрибутов, но и самих героев.

Чтобы изученное произведение стало толчком для развития игровой деятельности ребенка, самым эффективным способом понимания его содержанием считается технология продуктивного чтения. Она включает в себя три этапа: на первом этапе дети самостоятельно знакомятся с книгой, то есть происходит только зрительное восприятие смысла; на втором — чтение книги сопровождается паузами для рассуждения и обсуждения, в ходе которого непременно идет обращение к книжной иллюстрации; на третьем — закрепление понимания детьми содержания в косвенной форме, освоенный смысл апробируется в игре. Книжная иллюстрация сопровождает каждый этап данной технологии, именно она позволяет размышлять о содержании книги не только во время ее изучения.

Известно, что существует множество разновидностей книжной иллюстрации в целом, и детской в частности. Мы выделили такие виды иллюстративного сопровождения книг, которые будут использоваться для поддержки игрового творчества старших дошкольников:

- виммельбух — это очень детализированные иллюстрации, чаще всего большого формата, занимающие целый разворот книги; в этом случае текст сопровождает иллюстрацию или отсутствует вовсе;
- сайлентбук — книга без слов, в которой полностью отсутствует текст и которая буквально читается по картинкам;
- комикс — так же как и предыдущее иллюстративное сопровождение, представляет собой рассказ в картинках, который передается через диалоги его героев;
- наиболее традиционное иллюстративное сопровождение — этот вид книжной иллюстрации привычным для нас образом сопровождает текст.

В качестве практической ценности исследования мы предлагаем концепцию сборника кейсов по осуществлению поддержки игрового творчества старших дошкольников средствами современной книжной иллюстрации. Ее уникальность состоит в попытке раскрыть возможные

варианты включения основных видов иллюстративного сопровождения и в игру детей старшего дошкольного возраста в соответствии с характерными для них игровыми мотивами. Например, сюжетное и иллюстративное содержание книг «Тату и Пату. Супергерои» и «Тату и Пату. Изобретатели» авторства Айно Хавукайнен и Сами Тойвонен отвечает мотивам преодоления и нападения.

## Заключение

Частичная апробация проектов подтвердила актуальность статистической и качественной картины игры современного дошкольника, состояния предметно-игровой среды, которую сформировали результаты исследований, послуживших обоснованием к изучению проблематики темы. Кроме того, реализация кейсов позволяет сделать вывод, что современная книжная иллюстрация действительно служит источником социальных отношений, различных характеров, мотивов и решений. Именно она может подтолкнуть ребенка на развертывание сюжета игры, определив контекст, но не ограничив свободу, минимизируя вмешательство взрослого в процесс придумывания, лишь задавая сюжет, но не определяя окончательное его содержание и оставляя место для работы воображения.

## Литература

1. Аромштам М. С. Зачем нужны веселые картинки [Электронный ресурс] // Папмамбук: Зачем нужны веселые картинки? URL: <https://www.papmambook.ru> (дата обращения: 21.04.2022).
2. Грин А. Как должны выглядеть иллюстрации в детских книгах. [Электронный ресурс] // Как должны выглядеть иллюстрации в детских книжках. URL: <https://www.mel.fm> (дата обращения: 21.04.2022).
3. Лынская М. И. Методические рекомендации по проведению «Сторисек». [Электронный ресурс] URL: <https://www.docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Ftinaocenter.ru%2Fdata%2Fattachments%2F6e7f48e7124fb1810.pdf&name=6e7f48e7124fb1810.pdf&lang=ru&c=5757f350920a> (дата обращения: 21.04.2022).
4. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Содержание ролевой игры современных дошкольников // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2018. № 7. С. 57–59. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-rolevoy> (дата обращения: 21.04.2022).
5. Солнцева О. В. Мотивация и организация образовательной деятельности в детском саду: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 97 с. (Высшее образование). URL: <https://www.urait.ru/bcode/512357> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: Учебно-методическое пособие / сост. В. В. Канащенкова. Иркутск, 2009.

## Креативность в поликультурном образовании ребенка

**Роль театральных технологий в развитии творческого воображения у младших школьников**

**Зайцева Мария Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [www.masha.ru\\_1997@mail.ru](mailto:www.masha.ru_1997@mail.ru)

**Theatre techniques in development of creative imagination in primary school students**

**Maria A. Zaytseva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — И. Д. Пелих, канд. искусстведения

УДК 373

*Аннотация.* В статье рассмотрены типы воображения, и в частности структурный анализ творческого воображения. Представлены концепция авторской анкеты «Театральные технологии в начальном образовании» и некоторые ее результаты, позволяющие изучить потребности и возможности включения в педагогический процесс развитие структурного компонента креативности — творческое воображение ребенка. Намечен план методических рекомендаций. Предложенный материал будет полезен студентам педагогических вузов, учителям, родителям.

*Ключевые слова:* воображение, творческое воображение, младший школьник, театральные технологии, образовательный процесс.

*Abstract.* The article deals with the types of imagination and, in particular, the structural analysis of creative imagination. We present an original questionnaire “Theatre techniques in primary education” and some of its results that reveal the need and possibilities to develop the structural component of creativity — the child’s creative imagination — in education. Moreover, we outlined a plan of methodological recommendations. The article can be useful for students of pedagogical universities, teachers, and parents.

*Keywords:* imagination, creative imagination, primary school student, theatre techniques, educational process.

Одним из критериев успешности освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования является наличие мотивации к творческому труду, освоение способов решения проблем творческого и поискового характера. Без творчества невозможно существование таких видов деятельности, как изобретательской, научной, литера-

турной, художественной. Именно поэтому перед образованием стоит задача в подготовке выпускников, обладающих высоким творческим потенциалом, способностью преобразовывать мир и производить оригинальные, не имеющие аналогов объекты.

Основой творческой (преобразующей) деятельности является психический процесс — воображение, который играет важную роль в развитии и становлении личности каждого человека. Так, младший школьник, благодаря воображению, начинает осуществлять целеполагание, предвосхищая при этом будущий результат и направляя активность на получение желаемого, решает учебные и жизненные задачи. Кроме этого, воображение позволяет ребенку ставить себя на место другого человека, проявлять эмпатию и другие качества личности, способствующие успешному взаимодействию с окружающими.

Изначально воображение подразделяется на два вида: активное воображение и пассивное воображение. К пассивному воображению относятся грёзы, сновидения. Активное воображение связано с целенаправленным созданием образов. Оно бывает воссоздающим и творческим. Воссоздающее воображение характеризуется созданием образа по описанию (на основе рассказа, текста, на основе ранее воспринимаемых образов), а под *творческим воображением* понимается самостоятельное создание новых образов на основе имеющегося опыта.

Проблемой творческого воображения, а значит, и построения образа, занимались многие отечественные и зарубежные психологи: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. Б. Богоявленский, Дж. Гилфорд, Э. Торренс и др.

На вопрос «Как создаются образы?» наиболее полно ответил Т. Рибо, выделив в творческом воображении два основных фактора:

- 1) *интеллектуальный фактор* — под ним подразумевается выделение в образах из личного опыта различных элементов (знаний, представлений) и соотнесение их друг с другом;
- 2) *эмоциональный фактор*, который делает создание нового особой потребностью человека, что говорит о развитии его личности и приводит к конструированию реальности согласно своим интересам и индивидуальным свойствам [4].

Соотнесение этих двух факторов (эмоционального и интеллектуального) и позволяет каждому человеку прогнозировать (предвосхищать) результат перед началом творческого процесса. А поскольку видов творчества существует много, можно сказать, что творческое воображение — это универсальная деятельность, являющаяся основой для создания шедевров искусства, изобретений, для открытий и инсайтов.

По мнению А. А. Люблинской и В. С. Мухиной, младший школьный возраст наиболее сензитивен (благоприятен) для того, чтобы развивать творческое воображение. А в связи со сменой ведущей деятельности, у ребенка с поступлением в школу появляются и новообразования в этом психическом процессе:

- *осознанное разделение ребенком игры и труда* как процессов, в которых может быть продуктивным творческое воображение. Младший школьник не перестает играть, фантазируя, однако, понимает, что эта деятельность осуществляется ради развлечения и получения удовольствия, а труд является деятельностью, направленной, прежде всего, на достижение результата;
- *произвольность творческого воображения* связана с тем, что ребенок учится активизировать творческое воображение, опираясь на цель, и создает новые образы, ориентируясь на конечный результат своей деятельности;
- *реализм творческого воображения* предполагает то, что образы, не соответствующие реалиям, постепенно отходят на второй план, а преобладают начинают те, которые являются правдоподобными, достижимыми и возможными в действительном мире. Комбинирование образов становится логически аргументированным [1].
- *повышение уровня оригинальности* и увеличение разнообразия продуктов воображения. Эта особенность связана с получением новых знаний, накоплением опыта, а также с постепенным освоением и осознанным использованием приемов создания образов.

Однако в школе во многом созданы условия лишь для развития воссоздающего воображения. Например, младшие школьники создают образ предмета по его описанию, берут за основу своей деятельности имеющиеся образы, которые помогают им решать различные задачи. Создание новых образов в процессе учебной деятельности значительно затруднено. Это связано с тем, что большинство учебных заданий направлены на усвоение правил, новых понятий, а область применения творческих способностей ограничена.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что, несмотря на готовность к творчеству, ребенок младшего школьного возраста может столкнуться с отсутствием условий для него в рамках учебного процесса.

Мы провели графический тест креативности Э. П. Торренса, который показал, что у 47% обучающихся 2-го класса уровень оригинальности — основной составляющей творческого воображения — находится на низком уровне (рис. 1). Это указывает на то, что ребенок не генерирует идеи, отличающиеся нестандартным подходом. Образы, создаваемые детьми с низким уровнем оригинальности, являются очевидными. Ответы учащихся легкие, общепринятые [5].

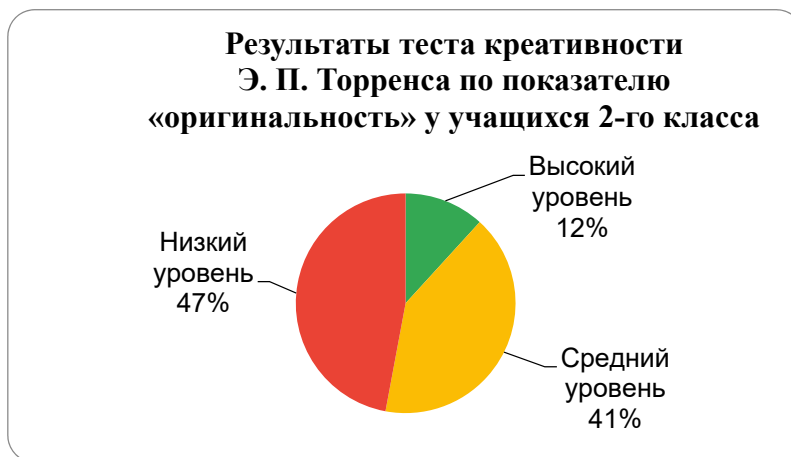


Рис. 11

В связи с этим для активизации творческого воображения младшего школьника необходимо искать средства, позволяющие ему находиться в ситуации успеха вне зависимости от индивидуальных особенностей. Ведь когда ребенок чувствует, что он успешен в своем деле, это повышает желание получать знания для достижения новых результатов, а значит, мотивирует учащегося к творчеству в комфортном для него виде деятельности.

Но не все виды деятельности одинаково будут мотивировать младшего школьника к творчеству. Кто-то больше проявляет интерес к рисованию, музыке и пению, некоторые учащиеся имеют склонности к сочинению сказок, стихов, хорошо представляют свои мысли в устной и письменной форме. Поэтому необходимо искать средства работы с детьми, которые помогли бы предоставить ребенку выбор. К таким средствам смело можно отнести театральные технологии, включающие в себя различные виды искусства.

Конечно, в рамках школы сложно говорить о полноценной реализации возможностей театра, однако создание его модели, внедрение отдельных идей в ткань образовательного процесса могут помочь детям лучше эмоционально откликаться на материал и повысят положительное отношение к учебному процессу.

Нами была запущена авторская анкета «Театральные технологии в начальном образовании», в которой принимали участие учителя начальных классов с разным педагогическим стажем. Рассмотрим особенности применения театральных технологий в начальной школе, ориентируясь на данные анкетирования.



*В урочной системе* применение театральных технологий осуществляется, в основном, на уроках литературного чтения в виде театрализации. При этом репетиции, как правило, отсутствуют, ученики импровизируют прямо у доски, костюмы и реквизит сводятся к минимуму, а зрителями чаще становятся учитель и другие одноклассники. Однако учителя начальных классов отмечают, что и такая, не требующая особой подготовки, деятельность, будет нести скорее эпизодический характер, ввиду ограниченности временных ресурсов.

*В рамках внеклассной деятельности* творческий коллектив детей собирается для осуществления конкретной работы (поэтический вечер, школьный праздник или представление). Такая деятельность в школе также является периодической и возникает, как правило, по мере необходимости подготовки мероприятия.

*Внеурочная деятельность* подразумевает работу в общеобразовательной школе театральной студии. Это то место, куда дети приходят специально для того, чтобы научиться театральному мастерству. Занятия проводятся систематически и имеют определенное расписание. На них происходит знакомство с основными понятиями театрального искусства [2]. Однако опрос показал, что театральные студии при школе — достаточно редкое явление.

Под применением театральных технологий *во внешкольной деятельности* понимается посещение детьми театра вместе с учителем с целью дальнейшего анализа постановки, привития у детей зрительской культуры, внесения разнообразия в учебный процесс.

Таким образом, мы видим, что включение театральных технологий в образование может быть явлением периодическим, если в школе нет постоянно действующей, в рамках внеурочной деятельности, театральной студии. И в таком случае задачей учителя будет являться поиск возможностей для включения театральных технологий в учебный процесс.

Театральные технологии вносят существенный вклад в развитие младшего школьника. Однако для того, чтобы они способствовали развитию творческого воображения, важно учитывать следующие рекомендации.

*1. Использование режиссуры урока (драматургии и атмосферы урока), инсценировок.* Это поможет учащимся эмоционально откликаться на учебный материал, а значит, лучше его усваивать; повысит уровень их познавательной мотивации, желание творить; сделает школьную жизнь ярче и интереснее. Даже отстающие в обучении дети могут оказаться весьма успешными на занятиях и уроках, где применяются театральные технологии. Элементы театра в образовательном процессе — это явление, к которому нельзя принуждать. Учителю важно пробудить желание к совместному творчеству, которое дети должны воспринимать, как праздник, а не как обременение на дополнительные «школьные страдания».

2. *Театральные игры, упражнения.* Использование театральных игр, упражнений в структуре образовательного процесса помогает снять эмоциональное напряжение, мышечные зажимы, налаживать отношения между детьми, раскрепощать их. Выбирать при этом следует именно те игры, которые работают на развитие творческого воображения, (например, «магическое если бы» и «предлагаемые обстоятельства»).

3. *Мы идем в театр!* Совместный поход в театр и просмотр спектакля может стать самым настоящим праздником для детей. Однако для того, чтобы такая деятельность решала задачи по развитию творческого воображения, необходимо наличие дальнейшей работы над спектаклем: анализа и обратной связи со стороны учащихся. Это может быть коллективное обсуждение или какие-либо формы отчетности: сочинения, рисунки, синквейны. Такая деятельность также работает на эмоциональный фактор творческого воображения, позволяет учителю и учащимся использовать идеи, увиденные в спектакле, в постановке своих театрализованных представлений.

#### 4. *Коллективная работа над спектаклем.*

- *Какой спектакль поставить?* Прежде всего, произведение или сценарий должны быть доступны для осмысления младшим школьником. Произведение изучается, анализируется учителем и учащимися. Для еще более полного погружения возможен просмотр экранизаций и театральных постановок, если они имеются, и их дальнейший анализ.
- *Сценарий для младших школьников.* Преобразование произведения является важным моментом, когда речь идет о театрализации в школе. Стоит учитывать возраст учащихся и время, в течение которого внимание младшего школьника может быть активным. И если произведение большое, растянутое, то необходимо его переосмыслить, выбрать главное именно для детского восприятия и тем самым сделать спектакль более динамичным. Детям не придется учить много текста, они не будут утомляться на репетициях и поэтому от самого процесса подготовки получают большее удовольствие.
- *Играют все!* Сложно найти в оригинале такое произведение, в котором хватило бы ролей на весь класс. Поэтому задача учителя — преобразовать сценарий так, чтобы ролей было много и чтобы активное участие в постановке принимали все учащиеся. Очень важно договориться с детьми о том, что все роли главные! И совершенно не важно, что именно ребенок делает в спектакле: поет, говорит (или не говорит вообще), танцует или просто стоит на сцене.
- *«Не хочу! Не буду!» — Что делать?* Бывают ситуации, в которых ребенок не хочет выходить на сцену. Конечно же, заставлять его непозволительно, но и оставлять без дела, отделять от общего коллектива такого ученика также нельзя. И здесь учителю

важно будет найти занятие, в котором такому ребенку будет комфортно реализоваться творчески.

- *Театр — карнавал видов искусства.* Его возможности позволяют создавать творческие группы по интересам учащихся: ребенок сможет выбрать группу, в которой ему комфортнее выразить себя. Помимо этого, в каждом классе есть дети, которые, кроме общеобразовательной школы, занимаются музыкой, танцами, рисованием. Но таланты этих учащихся могут остаться незамеченными их сверстниками. Поэтому, планируя спектакль, важно узнать творческие предпочтения детей. Возможно, с учащимися, которые хорошо поют, стоит разучить песню для спектакля, дети, играющие на инструментах, исполняют что-то в качестве музыкального сопровождения, а рисующие дети помогут сделать декорации, афишу. Такое разнообразие видов искусства в постановке поможет ученикам самореализоваться и воспитывать в себе уважительное отношение к своим товарищам, положительное отношение к искусству в целом.

5. *Учитель — это актер.* Говоря о реализации театральных технологий учителем, нельзя не затронуть речь о его артистизме. При этом существует артистизм внешний (экспрессивность учителя: его речь, интонации, мимика) и артистизм внутренний (гибкость его психики, умение импровизировать, сопереживать) [3]. Учитель, обладающий артистизмом, харизмой, способностью к творчеству, умеющий эмоционально реагировать и воздействовать, всегда будет являться авторитетом, примером и идейным вдохновителем для своих учеников.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что при определенных условиях театральные технологии, включающие в себя различные виды искусства, помогают ребенку не только развивать артистизм и воспитывать основы эстетической культуры, но и эмоционально откликаться на материал, вызывают желание творить, взаимодействовать в творческой среде, выбирать наиболее комфортный вариант для самовыражения, и развивать, таким образом, творческое воображение.

## Литература

1. Мухина В. С. Детская психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2004. 352 с.
2. Никитина А. Б. (ред.). Театр, где играют дети: учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 288 с.
3. Пелих И. Д. Театральные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 245 с.
4. Рибо Т. Творческое воображение / пер. с фр. Е. Предтеченского, В. Ранцев. СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1901. 327 с. // Biblioclub.ru. URL: <https://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=228207> (дата обращения: 08.05.2022).
5. Туник Е. Е. Тест Е. Торренса: диагностика креативности: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2004. 191 с.

## Перспективные направления развития естественно-математического начального образования

---

**Использование многовариантных заданий при формировании вычислительных умений**

**Каронен Анна Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта:

[karonen11anna122000@gmail.com](mailto:karonen11anna122000@gmail.com)

**Multiple-solution problems in development of computational skills**

**Anna A. Karonen**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 373 + 37.02

Научный руководитель — Е. Е. Останина, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* В работе рассматривается проблема формирования вычислительных умений у младших школьников с использованием многовариантных заданий, подводятся некоторые итоги изучения качеств сформированности вычислительных умений по теме «Внетабличное сложение и вычитание» и умений выполнять младшими школьниками многовариантные задания. Анализируется возможность использования многовариантных заданий для результативного формирования вычислительных умений у младших школьников.

*Ключевые слова:* многовариантные задания, вычислительные умения, младшие школьники.

*Abstract.* The paper reports the results of a study on primary school students' computational skills in addition and subtraction without using addition and subtraction tables and their ability to solve multiple-solution problems. The results suggest that teaching multiple-solution problems can serve as an effective technique to develop computational skills in primary school students.

*Keywords:* multiple-solution problems, computational skills, primary school students.

Формирование вычислительных умений младших школьников — это одна из основных задач начального математического образования. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, является одним из таких требований.

Проблему формирования вычислительных умений изучали такие исследователи, как М. А. Бантова, С. А. Зайцева, Н. Б. Истомина, С. Е. Царева и др. [1; 3; 6]. В исследованиях указанных авторов отмечается, что для формирования у младших школьников вычислительных

умений и навыков важна систематическая последовательная работа, которая требует определенного количества усилий и времени. Система упражнений должна включать достаточно большое число разнообразных тренировочных заданий, а в дальнейшем и заданий творческого характера.

Наш анализ учебников математики УМК «Школа России» и УМК «Перспектива» показал, что в них достаточно много заданий тренировочного характера, которые направлены на усвоение сути вычислительного приема и выработку умения его применять. Учащиеся систематически выполняют такие задания, связанные с вычислениями. Как было нами выявлено, второклассники практически безошибочно справляются со всеми предложенными заданиями такого вида. Но у учеников понижается правильность вычислительного умения, когда им предлагают задания творческого характера. В связи с этим возникает необходимость поиска путей для более результативного формирования вычислительных умений. Мы предлагаем для этого использовать многовариантные задания творческого характера (на дополнение примеров, самостоятельное составление примеров и др.), выполнение которых поможет сформировать необходимые качества вычислительных умений. По мнению Н. В. Воронковой, многовариантные задания — это задания, которые содержат в условии некую неопределенность, которая позволяет трактовать условие неоднозначно, а значит, предлагать несколько ответов [2].

Останина Е. Е. [4] выделяет следующие группы многовариантных заданий.

1-я группа. Задания, имеющие единственный правильный ответ, нахождение которого осуществляется разными способами.

2-я группа. Задания, имеющие несколько вариантов ответа, причем их нахождение осуществляется одним и тем же способом.

3-я группа. Задания, имеющие несколько вариантов ответа, которые находятся отличающимися способами.

Учитель чаще использует на уроках задания, имеющие единственный правильный ответ, нахождение которого осуществляется разными способами, и практически не использует задания, имеющие несколько вариантов ответа, которые находятся отличающимися способами. В нашей работе мы рассматриваем задания 2-й группы. В психолого-педагогической литературе многовариантные задания связывают с проблемой развития вариативности мышления. Под вариативностью мышления в психологии понимают способность человека находить разнообразные решения. Показателями развития вариативности мышления являются его продуктивность, самостоятельность, оригинальность и разработанность [4]. Младшим школьникам можно предложить многовариантные задания, специально направленные на формиро-

вание определенного показателя развития вариативности мышления: продуктивности, оригинальности, самостоятельности. Нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 24 ученика 2-го класса.

Целью эксперимента было определить сформированность качеств вычислительных умений младших школьников и умений выполнять многовариантные задания.

Для этого нами были составлены и проведены две проверочные работы. Целью первой проверочной работы было выявление у учеников 2-го класса сформированность таких качеств вычислительных умений, как правильность и осознанность. Для проверки были взяты изученные к этому времени случаи внетабличного сложения и вычитания в пределах 100.

Первое задание нужно для того, чтобы мы могли оценить сформированность осознанности умения. Мы составили задание, в котором учащимся нужно не только написать результат вычисления, а подробно описать прием вычисления.

Второе задание было направлено на проверку сформированности правильности вычислительного умения. В этом задании нам было важно проверить, правильно ли ученик находит результат арифметического действия. Такой вид задания относится к заданиям тренировочного типа, мы отнесли его к заданию, в котором применяется прием вычисления в простых условиях, так как выражения были в одно действие и ученики регулярно выполняют подобные задания на уроках математики.

Третье задание было также направлено на проверку сформированности правильности вычислительного умения, но изменился характер упражнения. В этом задании мы предложили ученикам задание творческого характера. В нем применяется прием вычисления в сложных условиях, так как нужно не только вычислить, но и выполнить преобразование равенства. Подобные задания могут вводиться только после тренировочных на этапе закрепления знания и приема и выработки вычислительного умения. В третьем задании учащимся предлагалось найти неверные записи и расставить скобки так, чтобы они стали верными.

Приведем результаты, которые мы получили после проведения проверочной работы № 1. Проиллюстрируем с помощью диаграмм 1, 2, 3.



Диаграмма 1. Результаты проверки у учеников 2-го класса осознанности вычислительных умений в январе 2022 года

В диаграмме 1 отражено число учащихся, выполнивших первое задание в проверочной работе № 1. Мы видим, что 12 учеников из 24 могут произвести правильную запись приема и верные вычисления. Мы можем сделать вывод о том, что только половина класса владеют предложенными им приемами вычисления в случаях внетабличного сложения и вычитания, и могут пояснить их. Это говорит о сформированности таких качеств, как правильность и осознанность.



Диаграмма 2. Результаты проверки у учеников 2-го класса правильности вычислительных умений в январе 2022 года

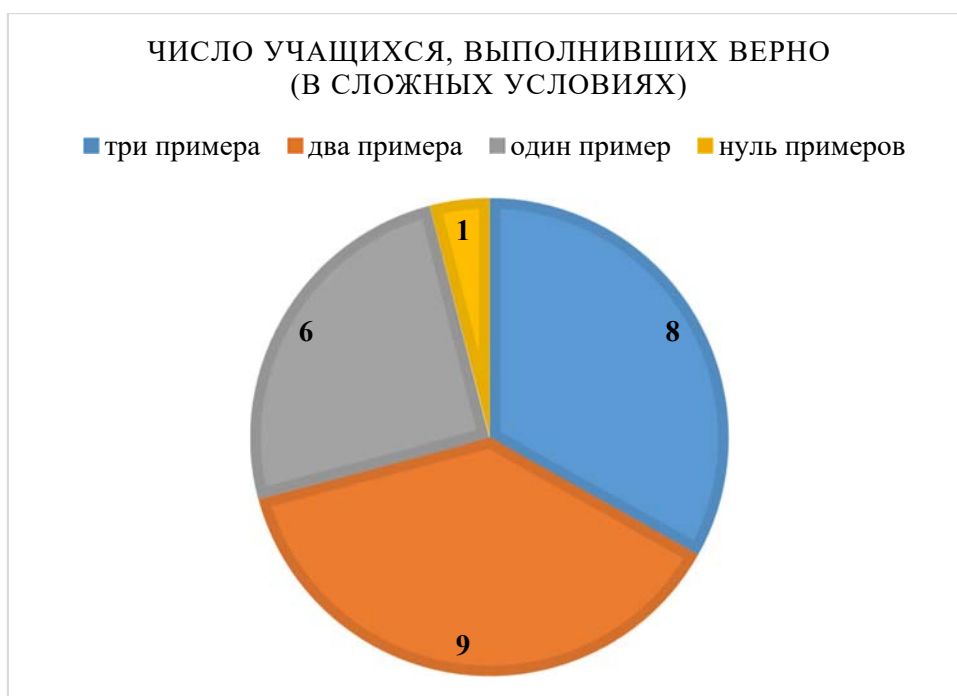


Диаграмма 3. Результаты проверки у учеников 2-го класса правильности вычислительных умений в январе 2022 года

Из диаграмм 2 и 3 видно, что в простых условиях большая часть учеников (16 человек) справляется со всеми предложенными примерами, в то время как в сложных условиях со всеми примерами справляется только 8 учеников. В простых условиях не было учащихся, которые не справились с заданием, а в сложных условиях с заданием не справился один ученик.

Выполняя задание тренировочного характера, т. е. задание в простых условиях, большая часть учеников (16 человек из 24) справляется со всеми предложенными примерами, но учащиеся не могут применить умения внетабличного сложения и вычитания в сложных условиях. Видна необходимость дальнейшей работы по формированию осознанности и правильности умений.

При анализе другой проверочной работы нами было выявлено, что в исследуемом классе большинство учащихся проявляют такие качества вычислительных умений, как правильность и осознанность, но в случае выполнения заданий тренировочного характера. Во второй проверочной работе мы ставили цель: проверить у учеников 2-го класса умения выполнять многовариантные задания. В проверочной работе мы предлагаем два вида заданий. В первом задании мы предлагаем учащимся дополнить записи и не указывали на то, что они должны найти несколько вариантов решения. А во втором задании мы предложили учащимся заменить число суммой слагаемых и указали на то, что им нужно найти как можно больше вариантов решения.

Результаты проверочной работы № 2 представлены в диаграммах 4 и 5:





Диаграмма 4. Результаты проверки у учеников 2-го класса умения выполнять многовариантные задания



Диаграмма 5. Результаты проверки у учеников 2-го класса умения выполнять многовариантные задания

Из диаграмм 4 и 5 мы видим, что если нет указания на то, что может быть несколько вариантов решения, то большая часть учеников (17 человек) записывают только один вариант ответа, при этом было 6 учеников, которые смогли найти два варианта ответа, и есть один ученик, который смог найти 3 варианта ответа. Во втором задании было указано, что нужно найти как можно больше разных вариантов решения. Мы видим, что большая часть детей (15

учеников) нашли от 6 до 9 правильных вариантов решения. Не было учеников, которые не смогли найти хотя бы 2 правильных варианта решения.

Мы видим, что учащиеся способны находить разные варианты решения. Конечно, большая часть учеников делает это только после специального указания, но при этом довольно много учеников данного класса стали находить другие варианты решения примеров в задании, в котором не было такого указания. Мы сделали вывод, что следует в этом классе продолжить работу по формированию умения вычислять во внетабличных случаях сложения и вычитания. На этапе выработки вычислительных умений учителю необходимо изменять характер упражнений: от тренировочных упражнений к упражнениям творческого характера, какими и являются многовариантные задания.

При изучении качеств сформированности вычислительных умений младших школьников и умений выполнять многовариантные задания, мы пришли к выводу, что половина учащихся в исследуемом классе владеет предложенными вычислительными приемами вычисления в случаях внетабличного сложения и вычитания и может пояснить их, но сделать это может, только выполняя задания тренировочного характера. Когда учащимся предлагаются задания творческого характера, ученики начинают делать ошибки. Это говорит о том, что учащимся необходимо продолжать формировать вычислительные умения внетабличного сложения и вычитания. Таким образом, мы видим необходимость разработки набора многовариантных заданий, имеющих творческий характер и способствующих дальнейшему формированию вычислительных умений у второклассников.

Данный проект разрабатывается с целью повысить правильность вычислительных умений второклассников при изучении темы «Внетабличное сложение и вычитание». По результатам констатирующего эксперимента мы увидели, что правильность вычислений учеников падает при переходе к выполнению заданий творческого характера, поэтому в обучении предлагается включить многовариантные задания на вычислительном материале следующих видов:

- на дополнение примеров,
- на преобразование примеров,
- самостоятельное составление примеров.

Нашей задачей было подобрать многовариантные задания разного вида, особое внимание мы уделяли тем видам заданий, которые встретили наименьшее количество при анализе учебников. Приведем примеры заданий к каждому виду.

*Задание № 1:* на дополнение примеров «Восстанови пример, чтобы равенство стало верным. Найди три варианта.  $7 * - * 7 = 4*$ ». Возможные варианты ответов:  $79 - 37 = 42$ ;  $78 - 37 = 41$ ;  $77 - 37 = 40$ .

*Задание № 2:* на преобразование примеров «Какое одно изменение можно внести, чтобы запись стала верной?  $84 - 50 + 33 = 1$ . Возможные варианты ответов:  $84 - (50 + 43) = 1$ ,  $84 - 50 + 33 = 67$ ,  $84 - 50 - 33 = 1$ .

*Задание № 3* направлено на самостоятельное составление примеров: «Составь всевозможные равенства из чисел 56, 38, 94». Тогда возможными вариантами ответов будут:  $56 + 38 = 94$ ;  $94 - 38 = 56$ ;  $94 - 56 = 38$ ;  $56 + 38 = 94$ .

Работу с многовариантными заданиями мы строили в три этапа. На первом этапе включаются многовариантные задания, которые направлены на развитие такого качества, как продуктивность. В этих заданиях не должно быть первоначально большого количества вариантов ответов, так как важно постепенно и последовательно включать такие задания, чтобы ученики научились выполнять их самостоятельно. На втором этапе включаются задания, которые направлены на развитие оригинальности, а на третьем — задания, в которых не должно быть прямых указаний на поиск разных вариантов. Используя такие задания, у учеников будет возможность повысить правильность вычислительных умений.

## Литература

1. Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений педагогических училищ. М.: Просвещение, 1984. 335 с.
2. Воронина М. В., Шимко С. С., Мухтарова И. Д. Система работы по совершенствованию вычислительных навыков в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов XLVII всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск, 2017. С. 63–68.
3. Глушкова Ю. Н. Дидактическая игра как средство формирования вычислительных навыков школьников на уроках математики // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 14. С. 258–260.
4. Ивашова О. А., Останина Е. Е. Формирование вычислительных умений младших школьников как предметных учебных действий // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 64–75.
5. Каменкова Н. Г., Некрасова С. А. О формировании вычислительных умений младших школьников на основе моделирования // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10, № 1. С. 136–145.
6. Ковтуняк Н. Б. Индивидуальный подход в процессе формирования вычислительных навыков у младших школьников // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2019. № 3 (18). С. 46–48.

---

**Результаты экспериментального исследования по теме: «Математические экскурсии как средство развития учебно-познавательной мотивации младших школьников к обучению математике»**

**Меркушева Татьяна Вячеславовна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [t-a-n-u-s-h-a99@mail.ru](mailto:t-a-n-u-s-h-a99@mail.ru)

**Mathematical excursions as a means of developing learning and cognitive motivation for learning mathematics among primary school students: The results of an experimental study**

**Tatyana V. Merkusheva**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.032

Научный руководитель — О. А. Ивашова, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* В статье описана диагностика сформированности учебно-познавательной мотивации младших школьников, выявлено отношение учителей и детей к проведению математических экскурсий и приведены результаты диагностики знаний и умений второклассников по теме «Величины».

*Ключевые слова:* младшие школьники, учебно-познавательная мотивация, математические экскурсии.

*Abstract.* The article describes the assessment of the formation of educational and cognitive motivation of primary school students. The article also reveals the attitude of teachers and children to conducting mathematical excursions and presents the results of diagnosing the knowledge and skills of second-graders on the topic “Values”.

*Keywords:* primary school students, educational and cognitive motivation, mathematical excursions.

Современные требования к организации учебного процесса включают достижение метапредметных и личностных образовательных результатов. Учебно-познавательная мотивация является одним из личностных результатов образования, за достижение которых отвечает и урочная, и внеурочная деятельность.

И. П. Подласый считает, что «мотивация — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [4: 184]. Под формированием мотивации младших школьников исследователи В. Вилунас, А. Гребенюк, Е. Ильин, А. Маркова понимают специально организованный процесс целенаправленного воздействия на ученика, создание ситуации для проявления его деятельности с целью развития позитивных мотивов. М. В. Матюхина и

С. Б. Спиридонова классифицируют учебные мотивы. В нашем исследовании рассмотрим социальные (ребенок осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе) и познавательные (ребенок стремится преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность) мотивы.

У большинства детей к концу младшего возраста учебно-познавательная мотивация падает, начинает преобладать социальный мотив [3: 10]. Именно поэтому важно развивать учебно-познавательную мотивацию, которая позволит сделать учение преобладающей деятельностью. В нашем исследовании повышение учебно-познавательной мотивации учащихся достигается путем проведения экскурсий по теме «Величины». Экскурсия — это особая форма организации учебного процесса по всестороннему развитию школьников, благодаря которой учащиеся имеют возможность посетить достопримечательные чем-либо объекты (предприятия, выставки и т. д.) с образовательной целью (на основе определений словаря Ф. Ф. Ушакова, Большой Советской Энциклопедии, Т. Б. Лисицыной и В. А. Слостенина) [2; 5; 6].

Тема «Величины», с одной стороны, является одной из сложных, с другой — раскрывает связь математики с жизнью. Именно поэтому целесообразно проводить экскурсии по данной теме во внеурочной деятельности и на уроках.

В 2021–2022 уч. году мы продиагностировали учебно-познавательную мотивацию учеников 2-х классов (123 учащихся), используя несколько методик, и провели анкетирование учителей начальных классов по данному вопросу (15 человек) в ГБОУ лицей № 226 Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

С помощью «Лесенки побуждений» А. И. Божович и И. К. Марковой были проранжированы социальные и познавательные мотивы. Ученики выбирали формулировки из следующих: *я учусь для того, чтобы все знать; мне нравится процесс учения; хочу получать хорошие оценки; хочу научиться самому решать задачи; хочу быть полезным людям; хочу, чтобы учитель был доволен моими успехами; хочу своими успехами радовать родителей; хочу, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи* [1: 107]. Было выявлено, что 16% опрошенных детей вообще не имеют познавательных мотивов учения, а у  $\frac{1}{3}$  они не выражены.

С помощью методики С. Я. Рубинштейн в модификации В. Ф. Моргуна «Составление расписания на неделю» мы продиагностировали отношение младших школьников к предмету «Математика». Выяснилось, что больше половины участников эксперимента не имеют интереса к предмету, а следовательно, и мотивации к его изучению.

Методика «Наличие у младших школьников мотивации к получению познавательной информации при выполнении математических заданий» позволила нам выявить наличие у второклассников мотивации к получению познавательной информации при выполнении вычислений. Младшим школьникам предлагались на выбор две карточки, на одной из которых

нужно просто найти значения выражений, а на другой — с помощью вычислений узнать, чему равен аршин. Примеры карточек представлены на рисунке 1.

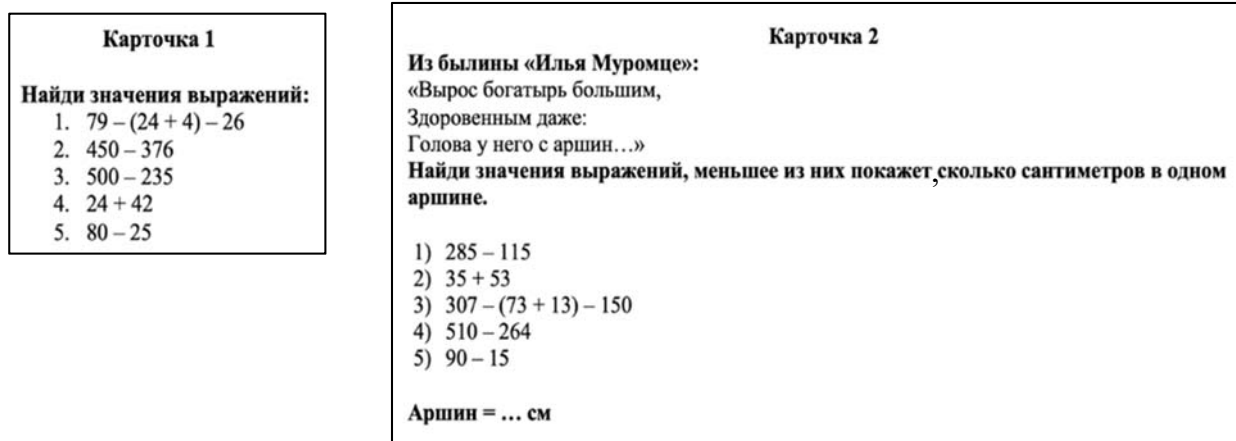


Рис. 1. Карточки на выявление наличия у второклассников мотивации к получению познавательной информации при выполнении вычислений

Получилось, что больше половины участников эксперимента не выбрали карточки, с помощью которых могли получить познавательную информацию. Это еще раз доказывает, что у большей части исследуемых второклассников не выражена познавательная мотивация.

Анкетирование младших школьников, фрагмент которого представлен ниже, показало, что больше половины учеников имеют желание посещать математические экскурсии. Они отметили, что хотели бы побывать и на реальной экскурсии, и на виртуальной одинаково. Помимо этого, дети проявили интерес к изучению старинных единиц длины. Такие ответы подтверждают целесообразность предполагаемой работы на этапе формирующего эксперимента.

Фрагмент анкеты для учащихся вторых классов:

<p>1. Нравится ли тебе урок математики?</p> <p><input type="checkbox"/> да, очень нравится      <input type="checkbox"/> да, нравится, но не очень      <input type="checkbox"/> нет.</p>
<p>3. Хотел бы ты побывать на математической экскурсии?</p> <p><input type="checkbox"/> да, хотел бы очень      <input type="checkbox"/> да, хотел бы, но не очень      <input type="checkbox"/> нет.</p>
<p>4. Знаешь ли ты, что такое «виртуальная экскурсия»? (Если да, то запиши, что это)</p> <p><input type="checkbox"/> да      <input type="checkbox"/> нет</p> <p>Виртуальная экскурсия – это _____</p> <p>_____</p>
<p>8. Какие экскурсии ты бы хотел посещать чаще?</p> <p><input type="checkbox"/> реальные      <input type="checkbox"/> виртуальные      <input type="checkbox"/> и реальные, и виртуальные одинаково</p>
<p>9. Какие величины ты знаешь? Запиши</p> <p>_____</p>
<p>10. О каких старинных единицах длины ты слышал:</p> <p><input type="checkbox"/> верста    <input type="checkbox"/> пядь      <input type="checkbox"/> фунт      <input type="checkbox"/> фут      <input type="checkbox"/> пуд      <input type="checkbox"/> аршин      <input type="checkbox"/> дюйм</p>
<p>11. Хотел бы ты узнать о старинных единицах длины больше?</p> <p><input type="checkbox"/> да, хотел бы очень      <input type="checkbox"/> да, хотел бы, но не очень      <input type="checkbox"/> нет.</p>

Диагностическая работа позволила нам оценить сформированность знаний и умений учащихся 2-го класса по теме «Величины». В работе представлены задания в разных видах: на представление, перевод, сравнение, измерение и отмеривание. В таблице 1 представлены результаты выполнения учениками работы.

Таблица 1

### Результаты выполнения диагностической работы учениками 2-го класса

№	На что направлены задания	Кол-во учащихся (в %) которые:		
		справились полностью	не справились	не приступили
1	измерение длины	100%	–	–
2	отмеривание отрезка	76%	24%	–
3	наглядные представления об изученных единицах (подбор объектов к единице)	49%	32%	19%
4	наглядные представления об изученных единицах (подбор единицы для измерения объектов)	38%	50%	12%
5	представления о самих величинах	63%	24%	13%
6	перевод значений длины из мелких единиц в крупные	89%	8%	3%
7	перевод значений длины из крупных единиц в мелкие	59%	38%	3%
8	сравнение вместимости на глаз	96%	4%	–
9	сравнение длины, вместимости и массы на основе числовых значений	49%	51%	–
10	выполнение арифметических действий (без перевода значениями массы и вместимости, с переводом из одних единиц длины в другие)	45%	54%	1%
11	определение массы предмета без числового значения	38%	54%	8%

Полученные данные подтверждают то, что тема «Величины» является одной из самых сложных. Наглядные представления об изученных единицах у детей почти не сформированы. Именно математическая экскурсия позволит нам это исправить.

Анкетирование учителей, фрагмент которого представлен ниже, показало, что 100% учителей отметили важность формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации к изучению математики.

Большая часть учителей не используют экскурсии на математическом материале во внеурочной деятельности совсем или делают это редко, так как, по их мнению, это требует длительной подготовки.

Многие из них стали бы проводить такие экскурсии при наличии готовых материалов. Из тех, кто все-таки проводит такую форму работы, лишь 30% используют математический материал и считают, что это способствует развитию учебно-познавательной мотивации младших школьников.





**Развитие оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения**

**Выборова Софья Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [sofia.vyborova@list.ru](mailto:sofia.vyborova@list.ru)

**Development of student self-assessment autonomy in primary school**

**Sofia I. Vyborova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

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

УДК 37.09

---

*Аннотация.* Статья посвящена теме формирования оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения. На основе анализа научной литературы автором определены общие педагогические условия развития оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения. В статье раскрываются проблемы организации оценочной деятельности в начальной школе как средства формирования оценочной самостоятельности учеников; представлены концепция и результаты авторского анкетирования учителей о сложившейся организации оценивания в начальной школе. На основе результатов анкетирования выделены трудности, возникающие у учителей при организации развивающего оценивания. Обосновывается идея того, что внедрение в процесс оценивания электронных инструментов помогает наиболее эффективным образом разрешить распространенные трудности учителей при организации оценивания в классе. В статье представлены электронные инструменты оценивания и описание их применения в рамках организации педагогических условий по развитию оценочной самостоятельности в процессе обучения младших школьников.

*Ключевые слова:* процесс обучения, младший школьник, оценивание, формирующее оценивание, развивающее обучение, учебная самостоятельность, оценочная самостоятельность.

*Abstract.* The article explores development of student self-assessment autonomy in primary school. Based on the analysis of the scientific literature, we identify pedagogical conditions necessary for developing students' autonomy in self-assessment. The article presents the study design and the results of the survey conducted among teachers about their opinion on the existing assessment system in primary schools. The survey results suggest that using electronic tools in assessment may be an effective way to resolve common difficulties that teachers experience. The article presents a list of

electronic assessment tools and the description of their application for development of student self-assessment autonomy in primary schools.

*Keywords:* educational process, primary school, evaluation, formative assessment, developmental teaching, learning autonomy, self-assessment autonomy.

Согласно деятельностной теории развития личности, основная движущая сила развития — процесс деятельности человека (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Период 7–11 лет — младший школьный возраст, когда ребенок переходит к систематическому обучению в школе и ведущим видом деятельности становится учебная деятельность. В ходе ее формирования у ребенка закладываются основы теоретического сознания, и они ведут к возникновению такого новообразования, как рефлексия, в структуру которого входит оценивание.

Выделяют основные компоненты учебной деятельности: мотивация, учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки (Д. Б. Эльконин [5], В. В. Давыдов [2]). Действия контроля и оценки, их называют регулятивными действиями, психологи рассматривают как основу развития личности. Так, Л. С. Выготский считал овладение собственными психическими процессами, или саморегуляцию, ключевой характеристикой личности. Он пишет: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [2: 225].

Развитие личности учащегося в учебной деятельности происходит через формирование умения учиться, становления субъектности ученика, его самостоятельности. Основой умения учиться является оценочная самостоятельность, так как, во-первых, на ее основе формируются рефлексивные действия, которые являются одним из важнейших структурных компонентов личности человека, а во-вторых, оценочная деятельность сопряжена с контролем, и вкуче они являются основой саморегуляции, которая считается ключевой характеристикой личности в деятельностной теории развития.

В педагогике существует несколько подходов к оцениванию в обучении: теория формирующего оценивания, безотметочная система оценивания развивающего обучения Д. Б. Эльконина [5] и В. В. Давыдова [3], содержательная оценка Ш. А. Амонашвили [1] и др. В ходе анализа научной педагогической литературы нами были выделены общие педагогические условия по организации оценочной деятельности, способствующей развитию у детей оценочной самостоятельности:

- 1) отношение к ученику как к субъекту оценочной деятельности;
- 2) отношение к оценке как к средству формирования оценочной самостоятельности;

- 3) создание поддерживающей, безопасной и неконкурентной атмосферы, положительного отношения к оцениванию, в том числе с помощью внедрения ситуации успеха для детей;
- 4) постепенное формирование оценочной деятельности от конкретных действий к их комплексу по линиям усложнения: от ретроспективной к прогностической оценке, от оценивания учителем к оцениванию одноклассниками и самооцениванию, от сопоставления с образцом к самостоятельной выработке критериев оценивания, характеристике своих и чужих ошибок и выдвижению гипотез, почему они могли возникнуть;
- 5) оцениванию подлежат как предметные результаты обучения, так и метапредметные и личностные, на уроке оценивается как исполнительская деятельность ученика, так и творческая;
- 6) использование разнообразных методов и приемов оценивания, чередование количественной и качественной оценки;
- 7) для оценивания используются четкие, дифференцированные критерии, заранее известные всем субъектам оценочной деятельности, для выработки которых и организовано совместное обсуждение со всеми участниками оценочной деятельности, в ходе которого разрабатываются и оценочные шкалы.

Можно выделить два взаимосвязанных направления по развитию оценочной самостоятельности ученика: условия организации оценочной деятельности в обучении учителем и методы и приемы по формированию оценочной деятельности у детей. В рамках статьи мы рассмотрим организацию оценочной деятельности младших школьников учителем как средство развития самостоятельности в оценочной деятельности.

Для определения инструментов организации оценочной деятельности в начальной школе нами был проведен опрос учителей о существующих трудностях в оценивании младших школьников. В анкетировании приняли участие 20 учителей с опытом работы в школе преимущественно два-три года.

На вопрос о том, может ли младший школьник принимать участие в оценивании своей работы, все респонденты ответили утвердительно, и подавляющее большинство учителей (93,8%) используют на уроке те или иные приемы самооценки и самоконтроля («волшебная линеечка», «сверка с образцом», «знаки +/-/?», листы самооценивания, «лесенка успеха» и др.). Результаты свидетельствуют о готовности учителей к развитию оценочной самостоятельности у младших школьников.

На открытый вопрос *«Возникают ли у вас трудности в организации оценивания в обучении? Какие?»* мы получили следующие ответы: *«долгое объяснение и включение в систему»*,

*«отсутствие четких критериев оценки», «система оценивания имеет четкие границы, а иногда необходимо оценить улучшение только в конкретном ученике», «объективность оценивания», «определение минимума», «бывают спорные вопросы».* Можно сделать вывод, что основные проблемы, по мнению учителей, заключаются в объективности оценочной системы, выработке четких критериев оценивания, в больших временных затратах на объяснение приемов и включения их в систему оценивания.

Также учителям были заданы вопросы, целью которых было выяснение, какую роль они видят в отметке. На вопрос *«Для чего, на ваш взгляд, нужна отметка в обучении?»* большинство учителей (17) ответили *«для оценки текущих и итоговых образовательных результатов ученика»*, на втором месте оказалась коммуникативная *«для осуществления обратной связи между родителями, учителем, учеником»* и мотивирующая функция отметки (девять ответов). На вопрос о том, какие трудности в реализации безотметочного обучения можно выделить, 13 учителей назвали снижение мотивации к обучению и 10 учителей также высказали предположения, что в таких условиях трудно отследить прогресс ученика. Также шесть респондентов отметили, что разработка критериев и шкал оценивания занимает большое количество времени.

При определении средств развития оценочной деятельности важно учитывать трудности, которые возникают на практике у учителей. В применении отметочной системы оценивания учителя выделяют следующие трудности: невозможность проследить индивидуальный прогресс ребенка, трудности в оценке по пятибальной шкале нестандартных проявлений, познавательного творчества ребенка. Среди проблем непосредственно организации оценивания учителя можно отнести отсутствие систематичности в применении инструментов развивающего оценивания, сложность обработки результатов разных видов оценивания, затрачиваемое время на объяснение новых приемов и включение их в существующую оценочную систему.

Можно предположить, что учителям не хватает методической поддержки: разработанных систем заданий на предметном содержании, критериальных таблиц для оценивания разных форм деятельности, форм для обработки результатов, по которым можно отслеживать индивидуальный прогресс ребенка по критериям.

Исходя из результатов опроса учителей, нами было выдвинуто предположение, что внедрение электронных инструментов оценивания в процесс обучения облегчит применение методов и приемов организации развивающего оценивания и, соответственно, даст возможность большему количеству учителей реализовывать формирующее оценивание в школе.

Покажем на примере работу с электронными инструментами, которые помогут учителям осуществлять технологию формирующего оценивания в классе наиболее эффективным образом.

Одно из основных преимуществ использования электронных инструментов — возможность предоставлять ученикам мгновенную обратную связь. В ходе реализации формирующего оценивания учитель может создавать интерактивные рабочие листы для самостоятельной работы детей в таких ресурсах, как Learning Apps, и использовать уже готовые в каталоге данных. На примере покажем, как реализуется формирующее оценивание в ходе использования данного инструмента. При создании рабочего листа учитель может создать для детей пояснения, которые появляются, если ребенок совершил ошибку. Например, при выполнении задания по сопоставлению частей растения и их названий в рабочем листе ученик сразу видит, правильно он ответил или нет, и получает обратную связь от учителя, например, *«корни растения находятся в почве»*. В ходе самостоятельной работы ребенок включается в активное обучение, и материал усваивает лучше, а учитель может сократить время на проверку и оценку работ каждого ученика в классе.

С помощью такого ресурса, как Rubistar (online rubric maker), учитель может внедрять критериальное оценивание в обучение. К возможностям инструмента относятся создание оценочных и редактирование листов с варьируемыми критериями оценки, сохранение их в личном кабинете и возможность в дальнейшем использовать в работе, таблицы можно распечатать. В рубрикатор учитель вносит баллы по критериям за работы учеников, и программа показывает результаты анализа данных по классу. Таблицы можно использовать несколько раз, и наглядное представление данных по критериям дает возможность видеть ученикам свой прогресс в обучении, а табличная форма представления позволяет создавать инфографику для учеников при, например, составлении отзыва детям об их работе. Подобную работу можно организовывать и, например, в таблицах Excel, но у ресурса есть преимущество: на сайте представлена база с готовыми разработками рубрикаторов учителей по разным предметам, темам и видам деятельности. Электронный рубрикатор помогает в решении проблемы временных затрат на критериальное оценивание школьников, которое помогает сделать оценивание более прозрачным и понятным для всех участников образовательного процесса и способствует развитию самостоятельности младших школьников в оценочной деятельности.

Одним из распространенных инструментов содержательного оценивания, используемых в начальной школе, является портфолио ученика. Облегчить сбор материалов, их анализ может электронный ресурс «4Портфолио». На сайте учитель регистрирует класс, и каждый ученик заходит в личный кабинет, заполнять который помогают инструкции, написанные на понятном для детей языке. В классе требуется провести несколько консультаций по работе с ресурсом, первая из которых должна создать у детей мотивацию вести электронное портфолио, далее следует обсудить организацию работы над электронным портфолио, подбором и загрузкой материалов на свою страницу, правилами общения в сети.

Ребенок сам решает, какие материалы он готов опубликовать на личной странице, это могут быть как успехи в учебе — содержательные отзывы учителя, грамоты и примеры работ, так и достижения во внешкольных занятиях — спорте, творчестве. Наиболее важной и отличающей от классического портфолио функцией является возможность для общения и взаимодействия детей в виртуальной безопасной среде. Дети могут просматривать страницы портфолио своих одноклассников, участвовать в общих темах обсуждений, оставлять под публикациями друг друга комментарии. На ресурсе размещены правила общения в сети, которые может использовать учитель при введении ресурса в работу с детьми. Интерактивная составляющая помогает реализовать подход содержательного оценивания, в котором оценивание одноклассниками достижений друг друга играет большую роль в формировании самооценки ученика. Важно при этом, чтобы были соблюдены правила доброжелательного отношения друг к другу, которые в беседе с детьми устанавливает учитель. Кроме того, что с помощью инструмента «Веб-портфолио» возможно организовать содержательное оценивание учеников, у детей появляется возможность научиться общению в социальных сетях в безопасных условиях: доступ к портфолио можно ограничить группой пользователей-учеников класса, а все комментарии учеников видит учитель.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование перечисленных нами электронных инструментов помогает решить существующие проблемы учителей в организации оценочной деятельности, направленной на формирование оценочной самостоятельности младших школьников.

В ходе анализа научной педагогической литературы нами была обоснована значимость оценивания в учебной деятельности и определены общие педагогические условия организации оценочной деятельности, способствующие развитию оценочной самостоятельности детей.

В ходе исследования условий организации оценочной деятельности в школе мы пришли к выводу, что основным препятствием к внедрению развивающего оценивания в процесс обучения учителя называют временные затраты и трудности анализа индивидуального прогресса ребенка. Проблема может быть решена внедрением электронных инструментов в организацию оценивания.

Перспективным в организации формирующего оценивания мы считаем разработку системы оценивания на платформе крупных образовательных ресурсов (Яндекс Учебник, Учи.ру и т. д.). С помощью автоматического анализа данных выполнения учебных задач школьником можно отслеживать и визуализировать индивидуальный прогресс ребенка в обучении по заданным критериям и предлагать дифференцированный материал для учеников согласно их уровню. Таким образом может решиться и проблема оценки освоения метапредметных результатов обучения, если при разработке системы заданий по развитию универсальных учебных

действий выделить критерии их оценивания и разработать балльную систему отслеживания прогресса ученика. При этом в личном кабинете у каждого ребенка появится возможность увидеть свой прогресс в обучении и на основе анализа данных — индивидуальный образовательный маршрут.

### Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Кн. 4. Об оценках. М.: Амрита-Русь, 2020. 368 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 5–242.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Денисова А. А. Особенности диагностики и развития в младшем школьном возрасте самооценки как универсального учебного действия // Герценовские чтения. СПб.: Начальное образование, 2020. Т. 11. С. 34–39.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 315 с.

---

**Готовность к морально-нравственной рефлексии у младших школьников**

**Грушина Полина Владимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [grushina.pol@gmail.com](mailto:grushina.pol@gmail.com)

**Readiness of primary school students for moral reflection**

**Polina V. Grushina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 373

Научный руководитель — Л. Ю. Савинова, канд. пед. наук, доц.

---

*Аннотация.* В статье отражены результаты исследовательской работы, в основе которой лежит анализ результатов диагностики готовности учащихся 3–4-х классов к морально-нравственной рефлексии. По итогам диагностики можно оценить совокупность знаний о базовых национальных ценностях, принятие моральных норм и нравственных ценностей, понимание мотивов и морально-нравственных последствий поступков, умение дать оценку нравственной ситуации, наличие опыта нравственного поведения и желание повышать свой уровень морально-нравственного развития. На основе представленных и интерпретированных данных будут предложены возможные варианты повышения уровня морально-нравственного развития младших школьников.

*Ключевые слова:* морально-нравственная рефлексия, младший школьник, духовно-нравственное развитие.

*Abstract.* This paper reports the results of a survey on readiness of the 3rd and 4th year primary school students for moral reflection. The obtained results allow us to evaluate students' knowledge about basic national values, their acceptance of moral norms and values, understanding of the motives and moral consequences of actions, their ability to assess a moral situation, their experience of moral behaviour, and the desire to improve their level of moral development. Based on the presented and interpreted data, we suggest strategies for increasing the level of moral development in primary school students.

*Keywords:* moral self-reflection, primary school, moral development.

Наблюдаемые в практике школ многочисленные нарушения в поведении школьников, социально неприемлемые влечения и зависимости, откровенные иждивенческие настроения заставляют более внимательно отнестись к содержанию нравственного воспитания школьника, формирование которого в работе педагогов и психологов встречает серьезные трудности.

Младший школьный возраст — благоприятный период для развития морально-нравственных качеств. В возрасте 7–11 лет формируются личностные и общественные ценности. Это возраст становления таких нравственных чувств, как чувство товарищества и дружбы, долга и справедливости, любви к Отечеству и верности, коллективизма и свободы, а также способности к сопереживанию, эмпатии. Познавая нравственные ценности, ребенок уже способен оценить свое отношение к ним, в его поведении появляется потребность соответствовать и применять новые морально-нравственные качества на практике.

Уровень развития рефлексии как одного из важнейших новообразований определяют следующие факторы: осознанность взаимоотношений с окружающими, оценка своих действий, внутренний анализ поступков. Развитие морально-нравственной рефлексии в начальных классах помогает формированию правильных личностных характеристик школьника и оказывает влияние на всю его дальнейшую жизнь.

Рефлексию обычно понимают как важнейшую характеристику сознания, вид самопознания. Теоретические основы изучения рефлексии у детей, условия и особенности ее развития были заложены в 1920–1930 годах в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Позднее психологи Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Л. Д. Демина В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий рассматривали рефлексию как способность человека к внешней оценке собственной деятельности и самого себя.



В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что «рефлексия содержит в себе построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок и охватывает обращение к убеждениям в целях объяснения, анализа, осуществления действий» [2: 45–47].

Рефлексия — это перенос внимания человека на самого себя, на свои мысли, эмоции и поведение. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания и ценностей с мнением и отношением других людей, группы и общества в целом.

Морально-нравственная рефлексия — это рефлексивная деятельность человека, объектом которой выступают базовые национальные и нравственные ценности, а средством — нормы морали, принятые в гражданском обществе силой традиций.

На готовность человека к развитию морально-нравственной рефлексии влияет его умение находить выход из сложной конфликтной ситуации, желание решать их в рамках принятых в обществе норм морали и переосмысливать свое поведение, то есть обеспечивает развитие одной из важнейших составляющих интеллекта — умение предвидеть последствия собственных поступков.

Ребенку необходимо не только осознать эти требования, но и научиться выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов, ценностных установок.

Л. Ю. Савинова отмечает, что развитие навыков рефлексии является значимой составляющей в процессе организации готовности младших школьников к ценностному выбору: «У младших школьников необходимо формировать потребность в рефлексии и умении оценивать свои действия, определяя дальнейшие ориентиры в поведении» [4: 3–8].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что эмоции (чувства), знания (мысли), поступки (мотивы), образующие неразрывную связь, являются компонентами рефлексии.

Сформулируем определения рефлексивных компонентов исходя из определения морально-нравственной рефлексии:

- когнитивный (мысли) — знание и принятие базовых национальных и нравственных ценностей, норм морали, принятых в обществе;
- эмоционально-оценочный (чувства) — внутреннее осознание, стремление к нравственному преобразению, понимание мотивов и морально нравственных последствий поступков;
- мотивационно-поведенческий — совершение нравственного выбора в определенной предложенной ситуации, наличие опыта нравственного поведения и желание повышать свой уровень морально-нравственного развития.

Следовательно, готовность к морально-нравственной рефлексии можно определить как совокупность знаний о базовых национальных ценностях, принятие моральных норм и нравственных ценностей, понимание мотивов и морально-нравственных последствий поступков, умение дать оценку нравственной ситуации, наличие опыта нравственного поведения и желание повышать свой уровень морально-нравственного развития.

Изучив теоретические основы развития морально-нравственной рефлексии в младшем школьном возрасте, нами была разработана диагностика на основе существующих методик Д. В. Григорьевой, А. И. Шемшуриной, С. И. Петровой, Кольберга и Пиаже. Всего в анкетировании приняли участие 30 учащихся 3–4-х классов.

В первой части диагностики у 20 школьников из 30 был выявлен основной и продвинутый уровень развития когнитивного компонента. Однако процент низкого показателя составил 33%. Эти дети не смогли раскрыть смысловую составляющую базовых национальных ценностей. Понимание ценностей и норм морали у них было либо искажено, либо не обозначено вовсе.

Во второй части 57% (17) школьников показали основной и продвинутый уровень, 43% (13) школьников показали базовый уровень эмоционально-оценочного компонента. Дети выражают понимание и эмоциональное переживание причин и последствий поступков, но в ответах наблюдается неустойчивое отношение к нравственным нормам, трудность в оценке поступка другого человека.

В третьей части 50% (15) школьников продемонстрировали основной и продвинутый уровни мотивационно-поведенческого компонента. В диагностике были предложены три дилеммы, выявляющие отношение к таким ценностям, как отношения в коллективе, дружба, честность. Дети смогли дать оценку ситуации в соответствии с нравственными нормами, но предложить свой вариант развития могут не все, им сложно «встать» на место персонажей, скорее всего, в силу малого жизненного опыта.

Проведенный анализ диагностики показал основной уровень готовности младших школьников к морально-нравственной рефлексии. Несмотря на то что средний показатель готовности преобладает в этой группе школьников, все же хочется отметить большое количество детей с базовым уровнем готовности. Скорее всего, причиной является небольшой жизненный опыт младшего школьника, недостаточные знания норм морали и навыков общения между людьми, а также трудность в оценке своих поступков и поступков других людей. В ответах школьники ориентируются на оценку взрослых, принятие решения в ситуации нравственного выбора дается сложно (рис. 1).

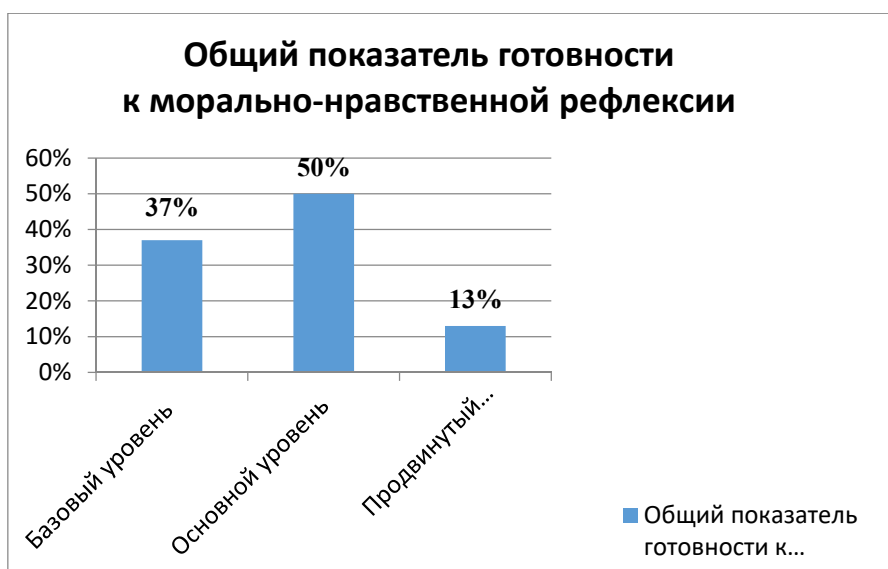


Рис. 1. Общий показатель готовности к морально-нравственной рефлексии

Исходя из анализа результатов диагностики школьников 3–4-х классов, мы можем сделать вывод:

- о недостаточной четкости нравственных представлений в связи с небольшим опытом;
- о наличии противоречий между знанием, как нужно поступать, и практическим применением, особенно когда нравственные ценности и нормы морали не совпадают с личным желанием.

В младшем школьном возрасте ребенку еще сложно самостоятельно размышлять, отстаивать свою позицию и личное мнение, но стремление к этому ярко выражено.

Для успешного развития морально-нравственной рефлексии педагогу необходимо создавать условия, стимулирующие рефлексивное взаимодействие с другими людьми, развития позитивного самоотношения и уверенности в себе, переживания ответственности за свои поступки.

Мы предлагаем выделить следующие педагогические условия, соответствующие цели развития морально-нравственной рефлексии у младших школьников:

- 1) создание педагогом условий для самостоятельного осмысления младшим школьником поступков и их мотивов в ходе своей жизнедеятельности;
- 2) ориентированность педагога на развитие внутреннего мира ребенка — эмоциональности и отзывчивости;
- 3) осуществление гуманистического взаимодействия педагога и учащихся, при котором педагог демонстрирует пример рефлексивного поведения и стимулирует учащихся на рефлексивную самооценку и самоуправление поведением.

Для развития морально-нравственной рефлексии педагогу необходимо поставить задачу на выявление в повседневной жизни проблем морально-нравственного содержания, требующих активных действий и совершенствования личностного развития школьника.

Целью педагога должно стать мотивирование ребенка в решении поставленной или возникшей ситуации морально-нравственной направленности, желания им повышать свой опыт нравственного поведения и уровень личностного развития. Для достижения этой цели необходимо научить ребенка самостоятельно использовать одновременно три компонента в задачах предложенной личностной ситуации — когнитивный (знания, мысль), эмоционально-оценочный (чувства), мотивационно-поведенческий (действия, поступки) — и принимать адекватные решения в соответствии с морально-нравственными нормами.

Для проработки когнитивного компонента, увеличения объема знаний и развития понимания ситуации мы предлагаем в работе с детьми использование таких методов, как групповые дискуссии и обсуждения.

Принятие решения в ситуации морально-нравственного выбора зависит от эмоциональной собранности и устойчивости ребенка, а также от его способности соотнести свои решения и их последствия с одобрительной самооценкой другого человека. Отработка эмоционально-поведенческого компонента возможна при использовании методов решения моральных дилемм, диспутов. Применение этих методик дает детям возможность выступить в роли исследователя и изучить предложенные темы с учетом многогранности вариантов развития и изменения интенсивности переживания как своих, так и других участников.

Нравственный опыт приобретается в проработке мотивационно-поведенческого компонента. С этой целью можно успешно применять следующие методы: ролевые и имитационно-моделирующие игры, анализ конфликтных ситуаций, проектная деятельность, творческие мастерские. Цель данных методик — мотивировать школьника на совершение реального действия. Главное при этом, чтобы ребенок увидел и понял, что он сам способен что-то изменить в окружающей жизни.

Таким образом, педагогические условия подразумевают гуманистический подход: в отношении «учитель — ученик»; в создании педагогом условий и мотивации для самостоятельного осмысления учеником своих поступков в ситуации морально-нравственного выбора с учетом полученных знаний о жизненных ценностях, стремления развиваться и повышать свой уровень морально-нравственного развития.

### **Литература**

1. Козырева Т. В. Понятие рефлексии в истории философии // Вестник угрюдения. 2013. № 2. С. 75–85.
2. Метаева В. А. От философии к педагогике // Омский научный вестник. 2006. № 4. С. 45–47.

3. Подласый П. И. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Просвещение, 1996. С. 277.
4. Савинова Л. Ю. Воспитание ценностных отношений к жизни у младших школьников // Герценовские чтения. 2010. № 1. С. 3–8.
5. Филоненко А. А. Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 892–894.

---

**Проблемы формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы**

**Ефимова Тамара Евгеньевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [efimova.2000.k@gmail.com](mailto:efimova.2000.k@gmail.com)

**Developing communicative competence in primary school students**

**Tamara E. Efimova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 373

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

---

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции ребенка в образовании. Показана значимость формирования коммуникативной компетентности на этапе получения начального образования. Раскрыты и охарактеризованы компоненты коммуникативной компетенции. Приводятся данные опытно-экспериментальной работы, проведенной автором на базе ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Петроградского района г. Санкт-Петербург. Выявлены основные коммуникативные умения младших школьников согласно ФГОС НОО, уровни каждого компонента коммуникативной компетенции, которые формируют учителя начальной школы, форма организации учебного процесса, эффективно влияющая на формирование необходимых компетенций

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция, компоненты коммуникативной компетенции, начальное образование, младший школьник.

*Abstract.* This article studies development of students' communicative competence as a crucial part of primary general education. We define and characterize components of the communicative competence and report the data of an experimental study carried out in Academic Gymnasium No. 56 in Petrogradsky District of Saint Petersburg. The study revealed the main communication skills of younger schoolchildren according to the Federal State Educational Standard of the Primary General Education, levels of each component of the communicative competence, and conditions of the educational process that stimulate development of the necessary competencies.

*Keywords:* communicative competence, communicative culture, components of communicative competence, primary general education, primary school student.

В настоящее время наше общество характеризуется ростом противоречий в социальной сфере, развитием контактов, а также резкой сменой ценностных ориентиров. Коммуникативная компетентность сегодня включена в пятерку самых востребованных компетенций будущего [5].

Поэтому большое внимание в российском образовании отводится развитию коммуникативной компетенции учащихся. Несмотря на обширное изложение проблемы формирования коммуникативной компетентности (далее КК) как общекультурного явления, проявляющегося в способности индивида к эффективному общественному взаимодействию, отчерченные философские (Г. Драч, М. Петров, В. Шапко и др.), социально-педагогические (Э. Руденский, А. Соколов и др.) и психологические (А. Бодалев, И. Горелов, Т. Дридзе, Ю. Емельянов, Э. Зимняя, Петровская, и др.) исследования не дают четкого решения на вопрос, как на ступени начального образования организовать работу по формированию КК личности, способную эффективно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в непрерывно меняющемся информационном и коммуникативном пространстве.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту к окончанию начальной школы учащиеся должны овладеть следующими коммуникативными умениями: «учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером» [11].

Таким образом, объективной необходимостью современной педагогики начальной школы является поиск оптимальных путей организации учебно-педагогического процесса, который бы способствовал формированию у младших школьников КК [6].

«Коммуникативная компетентность включает уважение и внимательность к собеседнику, способность устанавливать контакт, способность слушать и слышать, эмпатию, искусство адекватно выражать собственную позицию, коммуникативную гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы» [3].

С. Г. Батыревой были выделены компоненты КК, которые являются взаимосвязанными и дополняют друг друга (рис. 1) [1].



Рис. 1. Универсальная структура компетенции по С. Г. Батыревой

Когнитивный компонент включает знания, которые освоены ребенком в период обучения. Аксиологический компонент определяется мотивами общения и ценностными ориентациями личности. Интерактивный состоит из набора предметных и универсальных учебных действий, позволяющих успешно реализовывать учебную деятельность и социальное взаимодействие с разными людьми и группами. Эмпирический компонент отражает устойчивый позитивный опыт ребенка реализации компетенции в рамках образовательной практики и бытия.

Рассматривая начальную ступень образования, необходимо обратить внимание на то, что дошкольники, поступающие в начальные классы, имеют уже определенный базовый уровень КК. Поэтому главное для педагога — понять, какой это уровень, его наполнение по каждому показателю, чтобы организовать такой педагогический процесс, в котором бы каждый ученик смог в «зоне ближайшего развития» реализовывать свою КК.

Целью предложенного доклада выступает исследование проблематики формирования КК у младших школьников, где фундаментальным показателем выступает именно диагностика формирования компонентов КК, развиваемые учителями начальной школы. Для достижения данной цели мы использовали особую форму опроса — анкетирование, позволяющее проведение количественного анализа и массового сбора информации, что при получении и обработке данных есть один из самых эффективных методов.

Для учителей ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Петроградского района г. Санкт-Петербург специально была разработана анкета, направленная на выявление уровней сформированности компонентов КК, а также выявление эффективных методов для каждого компонента. В представленной форме опроса предлагались вопросы с закрытым типом, с несколькими вариантами ответа, но не более трех. Всего в пилотном опросе приняли участие 18 учителей.

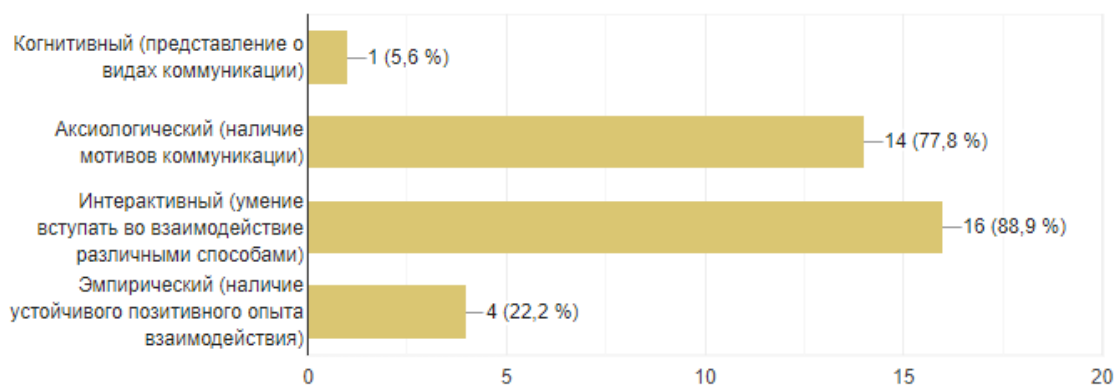


Рис. 2. Распределение значимости компонентов коммуникативной компетенции по мнению педагогов, в %

Согласно представленным результатам (рис. 2) в своей педагогической деятельности учителя акцентируют внимание более всего на интерактивном компоненте КК: умение вступать во взаимодействие со сверстниками и более старшими членами социальной группы с помощью применения различных способов. Все респонденты отметили значимость данного компонента. Второй по количеству набравших ответов компонент — аксиологический, связанный с направленностью учащихся на активную коммуникацию, наличие у них осознанных задач построения конструктивных взаимоотношений с окружающими. Всего лишь 22% опрошенных выбрали эмпирический компонент, что указывает на то, что при формировании своей работы с учащимися начальной школы учителя меньше уделяют внимания наличию и формированию устойчивого позитивного опыта взаимодействия. За когнитивный компонент коммуникации свой голос отдал только один учитель, это менее 6%. Получается, что при выстраивании образовательного процесса учителя не выделяют такой компонент, как когнитивный, считая, что он формируется естественным образом и не требует их педагогического внимания.

Исходя из вышеперечисленного, респонденты не выдвигают на первый план следующее: наличие у младших школьников системы представлений о видах коммуникации, устной и письменной, непосредственной и опосредованной, познание другого человека, включение способности предвидеть поведение другого человека, эффективность решения проблем различными способами, возникающих между людьми, — когнитивный компонент. Но стоит отметить, что без «необходимой базы» — знаний и первоначальных представлений, уровень общения и взаимодействия не может быть высоким. Когнитивная деятельность младших школьников есть дальнейший системообразующий фактор для подготовки и становлении компетентного специалиста, обеспечивающего интеллектуальное и познавательное развитие. Таким образом, нам важно акцентировать на данном компоненте КК особое внимание, а значит выделить те методы, которым опрошенные учителя отдают свое предпочтение при формировании коммуникативной компетенции.



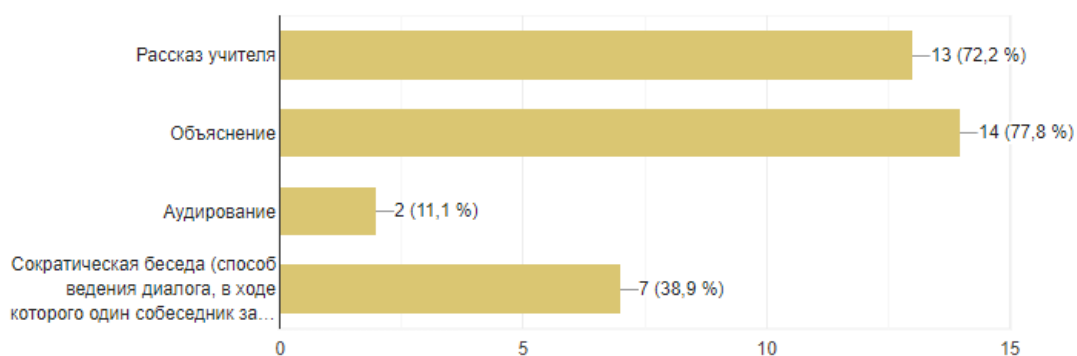


Рис. 3. Востребованность методов формирования когнитивного компонента коммуникативной компетенции в практике учителей начальных классов, в %

В соответствии с полученными данными (рис. 3) объяснение (77,8%) и рассказ учителя (72,2%) как метод эффективного формирования когнитивного компонента коммуникативной компетенции являются наиболее востребованными и результативными, набрав самое большое количество голосов.

Сократическая беседа — способ ведения диалога, в ходе которого один собеседник задает вопросы, а другой — отвечает на них, где цель задающего вопросы — сделать так, чтобы собеседник усомнился в своих знаниях, но с помощью уточняющих вопросов нашел правильный ответ, — по мнению учителей, является действенным методом; за него проголосовало семь респондентов, что составляет 38,9%. Использование аудирования в урочное и внеурочное время у педагогов пользуются меньшей распространенностью (11,1%), что свидетельствует о неэффективности.

Обобщая вышеперечисленное, учителя начальной школы при формировании КК младших школьников не акцентируют достаточного внимания на таком компоненте компетенции, как когнитивный.

Для решения данной проблематики, на наш взгляд, стоит акцентировать внимание на когнитивном компоненте КК, выступающем необходимым фундаментом для эффективного формирования представления у учащихся о коммуникации, ее средствах, видах, особенностях и способов достижения результативного общения. Учителям в урочное и внеурочное время важно концентрировать внимание также и на взаимодействие учащихся при выполнении работ фронтально, в парах, в группах.

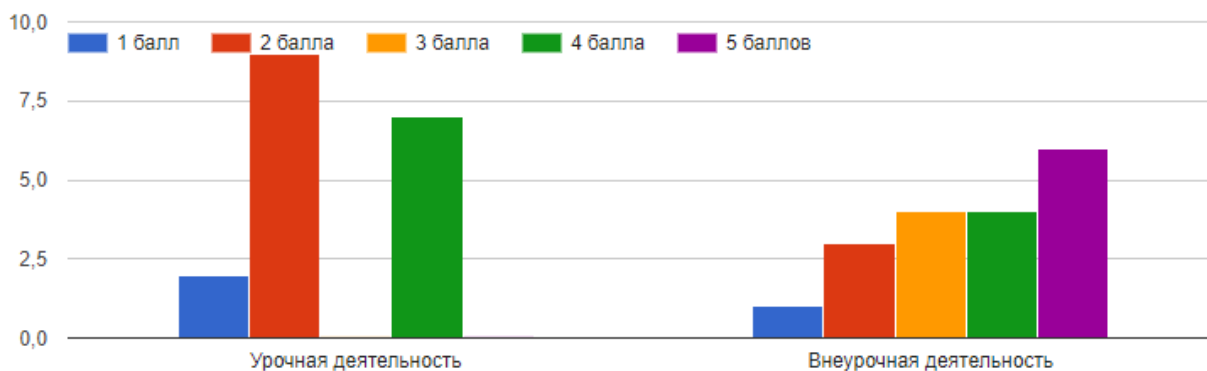


Рис. 4. Эффективность форм организации образовательного процесса при формировании коммуникативной компетенции

Согласно результатам опроса (рис. 4) наиболее эффективной формой организации образовательного процесса выступает внеурочная деятельность, за которую, выставив самый высокий балл — пять, проголосовали половина опрошенных. По мнению респондентов, урочная деятельность не является особо действенной: 9 человек из 18 опрошенных, т. е. половина, оценили ее в два балла. Отметим, что структура и содержание внеурочного занятия предоставляют широкие возможности как для знакомства учащимися с понятием «общение», так и для дальнейшего формирования его, при котором взаимодействие учеников начальной школы является открытым, инициативным, разнообразным и доверительным. «В итоге возникают ситуации свободного общения, дети учатся высказывать свою точку зрения, учитывать позиции товарищей по деятельности, контролировать совместно не только процесс продвижения к цели, но и поведение друг друга в этом процессе» [4]

Таким образом, наилучшей формой организации педагогического взаимодействия для наиболее эффективного и результативного формирования КК у младших школьников выступает внеурочная деятельность, осуществляемая «через различные формы организации такие, как кружки, мастерские, секции, экскурсии, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, конкурсы, соревнования, круглые столы, конференции, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. Все эти формы в образовательном процессе, как правило, тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, в основе каждой из которых лежит самостоятельная работа детей под руководством учителя» [8].

Так, использование внеурочных занятий позволит действительно сформировать у учащихся начальной школы необходимые знания и представления о коммуникации, а такие методы, как объяснение и рассказ учителя, только повысят возможности успеха.

Без сомнения, для решения проблемы формирования КК у младших школьников важно заострить внимание на пропедевтической составляющей. В стенах школы нам в этом может

помочь организация внеурочных занятий. Так, возможно обеспечить существование факультатива «Как научиться договариваться?», который бы включал в себя систему занятий, целью которых было бы создание условий для знакомства со средствами, приемами, видами коммуникации, а также для эффективного применения полученных знаний при общении со сверстниками и взрослыми. Стоит подчеркнуть, что общение также «не должно исчерпываться различными формами внеурочной деятельности — этическими беседами, дебатами, тематическими диспутами, проблемно-ценностными дискуссиями. Оно должно проявляться во всех сторонах школьной жизни ребенка — в спонтанно проявившихся и специально созданных воспитательных ситуациях на уроке, на перемене, в процессе общения, при обсуждении результатов проведенных дел, событий и т. д.» [9]. Педагогу важно систематично и целенаправленно организовывать педагогический процесс в учебное и внеучебное время, затрагивая все компоненты коммуникативной деятельности.

«Успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений зависят от того, насколько они осознаются школьником, насколько он сам способствует их развитию и насколько целенаправленно участвует в этом процессе» [10]. Коммуникативная компетентность — это определенный набор знаний и умений, необходимых для оптимальной реализации межличностных норм общения и поведения, возникающих в период обучения. В результате анализа был выявлен когнитивный компонент, которым пренебрегают учителя. «Важно, чтобы все структурные компоненты целенаправленно формировались учителями как в учебной, так и во внеурочной деятельности. При этом важно учитывать, что невозможно формировать конкретно один компонент КК, не затрагивая при этом другие» [7]. Таким образом, максимальное включение каждого компонента в организацию педагогического процесса может решить проблему формирования КК у младших школьников.

## Литература

1. Батырева С. Г. Коммуникативная компетентность младших школьников как результат начального общего образования: монография. М.: Планета, 2020. 128 с. (образовательный стандарт).
2. Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Вып. 1. М.: ФИРО, 2010.
3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. С. 137.
4. Денисова А. А., Захарова М. В. Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 2. С. 41–49. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-41-49

5. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Концептуальная рамка глобальных компетенций: к постановке проблемы // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика к 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: Сборник научных статей. Вып. VI / под ред. А. А. Сорокиной. М.: Изд-во: ООО «Книгодел», 2019. С. 378–382.
6. Котова С. А., Казакова А. А. Направления формирования коммуникативной компетентности младших школьников // Современное детство в пространстве науки и образовательной практики: Мат-лы Междун. научно-практ. конф. и Форума молодых ученых, посвященных 100-летию института детства Герценовского университета 24–26 апреля 2019 г. / отв. ред. Е. И. Николаева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 727–735.
7. Котова С. А., Костикова В. И. Работа педагога и психолога по формированию конфликтологической компетентности младших школьников // Герценовские чтения: Начальное образование. Т. 3, вып. 2: Реализация стандартов в начальном образовании. СПб.: Изд-во ВВМ, 2012. С. 36–47.
8. Мисюкевич А. Н., Котова С. А. Проектирование форм и видов внеурочной деятельности в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10, № 2. С. 9–14.
9. Савинова Л. Ю. К вопросу организации проблемно-ценностного общения в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т. 4, № 1. С. 3–7.
10. Сихимбаева С. М., Асылбаева Ж. У., Мейрбекова Р. Т., Мурзабекова М. Р. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 3–2. С. 30–33. URL: <https://exeducation.ru/ru/article/view?id=4831> (дата обращения: 10.04.2022).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Мин-во образования и науки РФ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.

---

**Проблема использования интернет-ресурсов для развития учебного сотрудничества младших школьников**

**Захарова Мария Васильевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mashaden1999@gmail.com](mailto:mashaden1999@gmail.com)

**Online resources in developing educational cooperation of primary school students**

**Maria V. Zakharova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

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

УДК 373

---

*Аннотация.* В статье поднимается проблема развития учебного сотрудничества младших школьников с точки зрения современных требований по организации учебного процесса в начальной школе. Обозначены важные функции, направления и структура рассматриваемого типа взаимодействия. В качестве результативного средства развития учебного сотрудничества рассматриваются интернет-ресурсы.

*Ключевые слова:* учебное сотрудничество, младший школьник, коммуникативные умения, интернет-ресурсы.

*Abstract.* The article discusses development of educational cooperation among primary school students according to current requirements for the educational process organization in primary school. The study indicates important functions, content, and the structure of the interaction in question. We consider online resources as an effective means of developing educational cooperation.

*Keywords:* educational cooperation, primary school children, communicative skills, online resources.

Современный младший школьник — это личность, которая должна быстро подстраиваться под новые условия в постоянно изменяющемся мире, ориентироваться в безграничном информационном пространстве, уметь взаимодействовать в разных обстоятельствах с социумом. Важным механизмом формирования такой личности выступает образование, требования к качеству которого формирует государство и общество в целом. По отношению к начальной школе эти требования, в первую очередь, отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где во всех группах планируемых результатов освоения программы прослеживается важное на сегодня умение младших школьников — сотрудничество [5].

В образовательном процессе учебная деятельность может определяться разными понятиями, например совместная коллективная или групповая работа, совместная учебная деятельность. Но особое значение придается учебному сотрудничеству как наиболее общему и понятному. Оно определяется Т. В. Луговой как форма целенаправленного взаимодействия обучающихся-партнеров по достижению индивидуальных и общегрупповых целей посредством коммуникации и совместных действий, осуществляемых в условиях согласованной деятельности [4].

Очевидно, что сотрудничество — одно из наиболее сложных типов взаимодействия между людьми, а тем более между младшими школьниками (система «ученик — ученик или ученики»). Связано это в первую очередь с тем, что эта форма взаимодействия требует от его участников достаточной компетенции, она многокомпонентная, включающая в себя несколько основных показателей:

- общая цель совместной деятельности;
- продуктивность, т. е. получение совместного, общего, результата;
- коммуникативные умения учащихся: слышать и слушать партнера, принимать чужую точку зрения и аргументировать свое мнение, договариваться, приходить к общему решению и т. д.;

- взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе совместной деятельности;
- позитивное, нейтральное или негативное эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Некоторые из этих показателей были изучены нами в начале 2021 года у 52 учеников 1-х классов [2]. В ходе исследования было выявлено, что у большинства учеников слабо развиты или не сформированы многие из коммуникативных умений, среди которых учет позиции собеседника или партнера по деятельности, умение договариваться, вести дискуссию, выражать свои мысли также вызвали трудности методики, нацеленные на объединение усилий для достижения общей цели и осуществления совместной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что важно формировать и развивать учебное сотрудничество уже в младшем школьном возрасте, что, конечно, выступает непростой задачей для педагога. В этой форме взаимодействия учителю необходимо, по мнению Г. А. Цукерман, соблюдать некоторые условия. Первое — это создание ситуации, которая спровоцирует у детей перестройку сложившихся у них способов действий. Вторым условием является организация учебного процесса таким образом, чтобы учащийся мог сам обнаружить объективные причины ошибок, недостаток знаний и умений и сообщить об этом взрослому. И наконец, сам учитель вступает во взаимодействие, сотрудничество с детьми только по конкретному запросу детей о помощи, по их инициативе. Здесь важно, чтобы этот запрос был «сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании» [6: 20–21]. Также эти условия можно дополнить использованием различных форм работы: в парах, в группах или в коллективном взаимодействии.

Грамотная организация учебного сотрудничества младших школьников будет иметь ряд положительных эффектов:

- развитие коммуникативных умений;
- повышение мотивации учащихся;
- обеспечение системно-деятельностного подхода, в связи с чем увеличивается объем, прочность, глубина усвоения материала, а также возрастает доля самостоятельности детей;
- стимулирование познавательной активности;
- развитие критического, творческого мышления, интеллекта;
- социализация учащихся, развитие личностных качеств;
- организация разных форм работ, что обеспечивает личностно-ориентированный подход;

- реализация воспитательных аспектов, которые оказывают положительное влияние как на отдельную личность, так и на формирование и развитие всего классного коллектива.

Таким образом, учебное сотрудничество в образовательном процессе младших школьников выполняет пять функций: развивающую, коммуникативную, воспитательную, контрольно-оценочную, организационную.

Конечно, для развития такого сложного и многокомпонентного типа взаимодействия в распоряжении учителя имеется много технологий: проектная, проблемное обучение, коллективное творческое дело и другие. Но современное общество переходит на новый этап своего развития, который обусловлен процессами цифровизации и информатизации. В образовательный процесс активно внедряются инновационные технологии, цифровые ресурсы, Интернет, а значит, в копилке учителя все больше появляется приемов и методов информационно-коммуникационных технологий, в том числе интернет-ресурсов, под которыми понимается «совокупность форм, методов, способов, приемов, средств обучения с использованием ресурсов и служб Интернета» [1]. Облачные сервисы как отдельный тип интернет-ресурсов могут быть результативным средством для развития учебного сотрудничества младших школьников, т. к. они имеют определенные возможности:

- доступ к информации с любого устройства, подключенного к Интернету;
- возможность обработки хранящихся материалов с разных устройств как по очереди, так и одновременно (при этом не надо специально переносить информацию на все устройства с помощью карты памяти, проводов или скачивать ее);
- возможность одновременного просмотра и редактирования информации разными пользователями с разных устройств;
- минимизация рисков потери информации, т. к. хранение материалов осуществляется в одном месте — облачном сервере;
- разнообразие бесплатных и простых в использовании ресурсов, содержащих готовые шаблоны, инструкции, широкий функционал [3].

Важность использования интернет-ресурсов для развития учебного сотрудничества учеников начальных классов также обусловлена требованиями ФГОС НОО, в котором говорится о том, что образовательное учреждение и непосредственно учитель должны обеспечить возможность взаимодействия субъектов образовательного процесса, используя ресурсы Интернета. Причем это взаимодействие может быть организовано как в очном формате, так и в дистанционном или смешанном, но доступ учеников к ресурсам сети должен обязательно контролироваться [5].

Рассмотрим некоторые бесплатные интернет-ресурсы, которые могут быть эффективными в процессе развития учебного сотрудничества учеников начальных классов. Одним из популярных и известных ресурсов является Яндекс-диск, который позволяет не только хранить 10 Гб различного материала и обмениваться им, но и совместно работать над текстовыми документами и презентациями. Но стоит иметь в виду, что в ресурсе много рекламы, в режиме редактирования нестабильная работа. Яндекс-диск можно использовать для организации сотрудничества младших школьников по созданию общих проектов (коллекций материалов, сборников интересных идей), групповых заданий по заполнению, например, таблиц, созданию презентаций.

Еще один ресурс — онлайн-доска «Padlet», на которой можно размещать неограниченное количество «постов» и, например, совместно организовать виртуальную выставку или библиотеку. Преимуществами являются простой интерфейс и возможность работы без регистрации, но бесплатно можно создать только пять досок.

В «Canva» младшие школьники могут совместно создать презентации, плакаты, стенгазеты, буклеты и т. д. по уже готовым дизайнерским шаблонам, причем понятные инструменты, автоматическое сохранение, редактирование с любого устройства значительно облегчат работу, но для этого необходима регистрация.

Создать вместе бесконечную интеллект-карту по готовым шаблонам можно в MindMeister. Во время работы можно выделить признаки частей речи на русском языке, подобрать рифмы к слову на литературном чтении, дать характеристику объекта на окружающем мире и т. д. Для редактирования не обязательна регистрация, но непривычный инструментарий может затруднить работу.

Изучение литературы и электронных источников показало, что современное информационное пространство богато разнообразием бесплатных и доступных интернет-ресурсов для формирования учебного сотрудничества младших школьников. Все эти ресурсы объединяют возможность совместного редактирования и хранения материала, простой и доступный функционал, разнообразие бесплатных инструментов. При этом имеется и ряд значительных отличий — необходимость регистрации или привязки к имеющемуся аккаунту, разные возможности бесплатного пользования и конечные продукты. Учитывая все вышеперечисленное, можно выделить педагогические условия, при соблюдении которых использование интернет-ресурсов для развития учебного сотрудничества младшего школьника будет результативным средством:

- предварительное знакомство с ресурсами с их возможностями и рисками, инструментарием и правилами работы как учителя, так и учащихся, родителей (мотивация всех субъектов, обоснование эффективности использования);



- введение интернет-ресурсов после того, как дети получают опыт индивидуальной работы с ними и взаимодействия с классическими средствами (учебниками, тетрадями, распечатками, играми и т. д.);
- учет материально-технического обеспечения образовательного процесса (доступ в компьютерный класс, возможность работы со смартфонами или планшетами на уроках);
- продумывание методов контроля с учетом того, что некоторые ресурсы позволяют отследить вклад конкретного ребенка в общий продукт, а некоторые нет;
- обеспечение включения всех учащихся в работу группы, учитывая возможность или невозможность доступа каждого учащегося к интернет-ресурсам;
- формулирование не только дидактической цели перед уроком, но и социальной (какие коммуникативные и ИКТ-умения мы будем развивать, какие нам будут нужны и для чего);
- обоснованность выбора интернет-ресурса для конкретного содержания, поставленной учебной задачи и сотрудничества;
- объединение в группы и распределение ролей не только на основе личностных качеств детей, уровне их коммуникативных УУД, но и развитости ИКТ-компетенций, навыков и опыта работы с разными электронными средствами обучения;
- регулярность использования интернет-ресурсов для организации учебного сотрудничества, но чередуя с традиционными средствами и методами, не перегружая учебный процесс.

Самым главным условием однозначно является субъектность младшего школьника, которая достигается через реализацию всех вышеуказанных положений.

Итак, развитие учебного сотрудничества — важная задача современного образования, отраженная во ФГОС НОО. Этот тип взаимодействия включает в себя много компонентов, требует от участников определенного уровня развития компетенций, что затрудняет процесс его организации — педагогу необходимо придерживаться определенных правил, использовать разнообразные технологии, формы и приемы работы, среди которых интернет-ресурсы. При соблюдении выделенных педагогических условий они открывают новые возможности для эффективной организации учебного сотрудничества младших школьников, обладая мобильностью, доступностью, экономичностью.

### Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Денисова А. А., Захарова, М. В. Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Ученые записки ЗабГУ. 2021. Т. 16, № 2. С. 41–49. URL: <http://www.uchzap.com/wp-content/plugins/zv-magazine-manager/article-information-page.php?article=2645&locale=ru> (дата обращения: 17.10.2021).
3. Каменкова Н. Г. Использование облачных сервисов в образовательном процессе начальной школы // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 38–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36293162> (дата обращения: 13.12.2021).
4. Луговая Т. В. Учебное сотрудничество: содержание и технология организации. М.: Перспектива, 2015. 112 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: [https://www.fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=nach](https://www.fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach) (дата обращения 18.05.2022).
6. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

---

**Педагогическая поддержка мотивации учащихся при переходе из начальной в основную школу**

**Иванова Анастасия Михайловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [nastenka1234567891@yandex.ru](mailto:nastenka1234567891@yandex.ru)

**Motivating students during transition from primary to secondary school**

**Anastasiya M. Ivanova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.09

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

---

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме поддержки мотивации выпускников начальной школы при переходе в основную школу. Практика показывает, что данный переход является весьма трудным этапом в обучении учащихся. Учителю необходимо выработать систему поддержки мотивации учеников. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение мотивации выпускников начальной школы и способы ее поддержки.

*Ключевые слова:* переход в основную школу, педагогическая поддержка, мотивация.

*Abstract.* The article considers ways of boosting motivation of primary school graduates during their transition to secondary school. The evidence from educational practice shows that this transition is a very challenging period for younger students. Teachers need to develop a system to support and motivate students. The article presents the results of a study on motivation of primary school graduates and ways to increase it.

*Keywords:* secondary school transition, pedagogical support, motivation.

В педагогической психологии переход младших школьников из начальной школы в среднее звено рассматривается как один из весьма трудных этапов в обучении и в развитии учащихся. Можно сказать, что данный период также связан с увеличением нагрузки на психологическое состояние ученика, так как в 5-м классе происходит внезапное изменение требований обучения [3: 307–311].

Именно в это время для большинства учеников, как показывает педагогическая практика, характерны: эмоциональная нестабильность, понижение успеваемости, повышенная утомляемость, а самое главное — снижение мотивации. А ведь в ФГОС НОО одним из главных личностных результатов обучения является именно сформированность мотивации к обучению и познанию у младших школьников.

Проблема мотивации учащихся начальной школы как была, так и остается одной из важных и актуальных в психологии и педагогике. Эту проблему изучали различные ученые, как отечественные (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова и др.), так и зарубежные (К. Роджерс, Х. Хекхаузенра и др.). При проведении многочисленных исследований данного вопроса ученые по настоящее время так и не пришли, к сожалению, к единому мнению решения данной проблемы. Поэтому на сегодняшний день важно понять, как же поддерживать мотивацию младших школьников.

В настоящее время исследователи, такие как Н. В. Лебедева и другие, наблюдают, что у выпускника начальной школы мотивационная готовность находится на низком уровне, в связи с этим возникают различные трудности и проблемы в учебной деятельности на последующих ступенях образования [4].

А. К. Маркова утверждает, что «младший школьный возраст — это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста» [5: 73].

Анализ литературы позволяет говорить о том, что в формировании мотивации выпускников начальной школы важная роль возлагается на учителя. Именно ему необходимо создать такую педагогическую поддержку, которая сможет повлиять на повышение мотивации к окончанию начальной школы.

Под педагогической поддержкой О. С. Газман понимал «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [2].

Педагогическая поддержка состоит в том, чтобы помочь младшему школьнику самому постараться обнаруживать и преодолевать какие-либо трудности, опираясь на уже имеющиеся реальные и возможные способности, при этом развивая у него интерес к самостоятельным и успешным действиям.

Необходимо отметить, что педагогическая поддержка содержит в себе систему средств, оказывающих помощь младшим школьникам в преодолении трудностей самореализации в различной деятельности (коммуникативной, учебной, творческой, трудовой и т. д.), и помощь при самостоятельном выборе: гражданском и нравственном самоопределении.

Для того чтобы узнать, на какие аспекты мотивации необходимо обращать внимание учителю, в 2022 году было проведено исследование по изучению уровня мотивации выпускников начальной школы на базе МБОУ Гимназия № 1 г. Полярные Зори. В этом эксперименте приняли участие учащиеся 4 «А» класса в количестве 26 человек и учащиеся 4 «В» класса в количестве 21 человек. А также было проведено анкетирование учителей начальных классов и средней школы с целью выявления проблем, возникающих при переходе учащихся из начальной школы в 5-й класс и способов педагогической поддержки мотивации.

Для определения уровня школьной мотивации учащихся в обоих классах использовалась методика Н. Г. Лускановой «Диагностика школьной мотивации учеников начальной школы». В результате было выделено пять групп четвероклассников в зависимости от их уровня школьной мотивации. Имеются ученики с очень высоким уровнем школьной мотивации, но их немного, лишь 6% учащихся. Высокий уровень наблюдается у 34% учащихся. Как отмечает Н. Г. Лусканова, такие показатели имеет чаще всего большинство учащихся начальных классов, которые, в свою очередь, успешно справляются с учебными обязанностями. Средний уровень мы можем наблюдать у 34% учащихся. Такие учащиеся обычно имеют хорошее отношение к школе, но образовательное учреждение привлекает их больше не учебной деятельностью, а, например, взаимодействием и общением с одноклассниками или учителем. Низкий уровень школьной мотивации был выявлен у 17% учащихся. Эти ученики без особой радости хотят посещать учебное учреждение, даже могут предпочитать не посещать уроки. При посещении же уроков они больше любят заниматься своими делами, нежели учебной деятельностью. Очень низкий уровень наблюдается у 9% учащихся. У таких учащихся имеются довольно серьезные проблемы в школе, а значит, отсюда следует, что они не справляются с учебной деятельностью.

Далее была применена методика Т. Д. Дубовицкой «Диагностика направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности» с целью выявления вида мотивации: внешний или внутренний, а также конкретного уровня внутренней мотивации учеб-

ной деятельности. По результатам диагностики было выявлено, что из 47 учащихся 4-х классов 61,7% имеют внутреннюю мотивацию учебной деятельности. Это говорит о том, что у таких детей хорошо развиты внутренние мотивы, например проявление интереса к процессу учебной деятельности, стремление к саморазвитию, а также развитию каких-либо своих потребностей и способностей. 38,3% имеют внешнюю мотивацию учебной деятельности. Это нам говорит о том, что у детей преобладают внешние мотивы, например стремление занять определенное положение среди своих одноклассников, осуществление учебной деятельности из-за упреков родителей или родственников.

Также данная методика позволила определить конкретный уровень внутренней мотивации. Было выявлено, что высокий уровень внутренней мотивации учебной деятельности наблюдается лишь у 38,3% учащихся. Это означает, что именно эти учащиеся осознают свои цели и мотивы, задают характер учебной деятельности. Средний уровень внутренней мотивации учебной деятельности наблюдается у 40,4% учащихся. У таких детей внутренняя мотивация развита достаточно, однако она не всегда может быть решающей. Низкий уровень внутренней мотивации учебной деятельности наблюдается у 21,3% учащихся. Это говорит о том, что у таких ребят осознание своих целей, мотивов находится на низком уровне, соответственно здесь преобладает в большей степени внешняя мотивация. Анализируя результаты данной диагностики, можно прийти к выводу, что необходимо развивать внутреннюю мотивацию учащихся, а значит, и позицию самого школьника.

Исходя из всех проведенных методик, можно сделать вывод, на что стоит обращать внимание учителю при развитии и поддержке мотивации учащихся 4-х классов: на взаимоотношения с родителями, на взаимоотношения с учителем, на межличностные отношения между учащимися, на внутреннюю позицию самих учащихся, на организацию учебной деятельности.

Все вышеперечисленные аспекты влияют на уровень мотивации учащихся, поэтому именно этим аспектам учителю стоит придавать большое значение при работе с младшими школьниками по развитию и поддержанию мотивации, и отсюда следует, что с точки зрения мотивационной сферы выпускники начальной школы будут подготовлены к успешному переходу в среднее звено школы.

Однако чтобы более точно разобраться в том, как и в какой форме учителю организовать педагогическую поддержку мотивации выпускников начальной школы, было проведено анкетирование для учителей начальных классов и для учителей средней школы.

В опросе приняли участие 44 учителя: из них 32 учителя начальных классов и 12 учителей средней школы. Анкета состояла из двух вопросов: первый вопрос «Выделите наиболее значимую проблему при переходе детей из начальной школы в 5 класс» и второй вопрос «Какие способы педагогической поддержки мотивации Вы используете?».

По мнению большинства педагогов, наиболее значимыми проблемами при переходе учащихся из начальной школы в среднее звено являются: возросшие требования к самостоятельности школьника, эту проблему выбрали 19 человек; появление трудностей в связи с новыми требованиями в учебном процессе, эту проблему выбрали больше половины учителей — 25 человек; трудности во взаимодействии с новыми учителями, эту проблему выбрало 22 человека. Также было замечено, что, по мнению учителей, снижение контроля со стороны родителей и наличие низкой самооценки являются незначительными проблемами, поэтому их выбрали по одному человеку. Однако стоит отметить, что падение мотивации, тоже не является значительной проблемой. Но, на мой взгляд, а также учитывая результаты диагностирования учащихся на имеющийся уровень мотивации, можно увидеть, что многие выпускники начальной школы, а именно большая половина учащихся, имеют средний или низкий уровень мотивации, который необходимо развивать и поддерживать.

На вопрос «Какие способы педагогической поддержки мотивации Вы используете?» были получены следующие ответы: использование поощрения, создание ситуаций успеха, интересная подача материала, проведение беседы, использование дидактических игр, обозначение важности темы в жизни и в других предметах, использование разнообразных видов деятельности на уроках, интерактивные задания, индивидуальные беседы, вовлечение в общее значимое и полезное дело, удовлетворение желания быть значимой личностью, выполнение творческих заданий, создание доброжелательной и творческой атмосферы в классе.

Обобщая результаты анкетирования учителей начальных классов и средней школы, можно прийти к таким выводам: учителя не совсем понимают, что такое педагогическая поддержка в целом, и в основном учителя используют такие способы педагогической поддержки, которые не всегда могут решить возникающие проблемы учащихся.

Общий итог исследования такой: больше половины выпускников начальной школы имеют средний или низкий уровень мотивации, а большинство из них имеют внешнюю мотивацию (учатся они только для того, чтобы получить одобрение от взрослых). Отсюда следует, что цель педагогической поддержки учащихся на этапе перехода из начальной в основную школу заключается в поддержании и развитии мотивации учащихся.

В педагогической поддержке мотивации младших школьников можно выделить основные формы, такие как психолого-педагогическое консультирование, метод организации развивающих ситуаций, ситуационно-ролевые игры. На наш взгляд, самой продуктивной формой являются ситуационно-ролевые игры.

Во ФГОС НОО деятельностный подход является методологической основой, соответственно игра является важным видом деятельности младших школьников. Именно в процессе

игры они тренируют различные жизненно-важные навыки. А форма проведения сюжетно-ролевых игр подразумевает под собой импровизированное разыгрывание конкретной ситуации. При этом в процессе таких игр чаще всего учащийся старается играть и выполнять роль взрослого человека. Получается, что младшие школьники так или иначе уже имеют представление касательно того, как могут повести себя взрослые люди в подобных ситуациях. Отсюда следует, что несмотря на то, что ребятам предлагается полная свобода действий в решении ситуации, они все равно пытаются копировать поведение взрослых людей. Поэтому учителю необходимо в процессе игры подталкивать и направлять младших школьников на поиск только своих, а не чужих вариантов поведения и самых различных и нестандартных решений возникающих проблем. Также хочется отметить, что именно в процессе ситуационно-ролевой игры, при какой-то определенной созданной ситуации младший школьник познаёт себя, понимает свои возможные проблемы, принимает различные решения касательно этой проблемы.

Исходя из вышесказанного и опираясь на аспекты, влияющие на мотивацию младших школьников, мы предлагаем разработать серию ситуационно-ролевых игр, которая бы проводилась во время внеурочных занятий и была бы направлена на решение тех проблем, которые оказывают влияние на уровень мотивации учащихся.

Таким образом, теоретический анализ и анализ проведенного исследования показал, что проблему развития мотивации выпускников начальной школы может решить педагогическая поддержка, которая будет выражаться в форме ситуационно-ролевых игр.

## Литература

1. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296С.
3. Денисова А. А. Проблема формирования мотивационной готовности учащихся к обучению в средней школе // Подростки и общество риска: в поисках идентичности: сборник науч. труд. / гл. ред. К. В. Султанов. СПб.: Астерион, 2013. 539 с.
4. Лебедева Н. В. Психологическая готовность младших школьников ко второй ступени общего образования. Псков: ПГПИ, 1996. 187 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1980. 192 с.

---

**Развитие внимания младших школьников во внеурочной деятельности как условие формирования самоконтроля**

**Кузьмина Лилия Юрьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [liliya\\_yurevna.k@mail.ru](mailto:liliya_yurevna.k@mail.ru)

**Development of attention in extracurricular activities as a condition for the formation of self-control in primary school students**

**Liliya Yu. Kuzmina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 373

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

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема формирования самоконтроля младших школьников, а в качестве значимого условия — развитие внимания обучающихся. Целью статьи является описание одного из возможных подходов к решению вышеназванной проблемы. В ходе осмысления научных источников и собственных исследований, автор приходит к выводам о возможности организации работы по развитию самоконтроля у младших школьников в процессе развития их внимания на занятиях внеурочной деятельности. Особое внимание уделено собственно исследованию и его результатам.

*Ключевые слова:* самоконтроль, внимание, внеурочная деятельность, универсальные учебные действия, мотивация.

*Abstract.* This article discusses the development of self-control in young learners. A special focus is given to attention as a driver of the development of self-control. The purpose of the article is to describe one of the approaches to the development of self-control through the development of attention. The literature review and data analysis concluded that extracurricular activities for primary school students are an effective contribution to the development of self-control through the development of attention. The conference report will focus specifically on the study structure and its results.

*Keywords:* self-control, attention, extracurricular activities, universal learning activities, motivation.

Современное российское общество предъявляет высокие требования к качеству образования выпускников школы. В ФГОС изложены планируемые результаты обучения школьников, которые представлены в виде универсальных учебных действий. В рамках нашей темы мы обратили внимание на регулятивные УУД, а именно:

- контроль результата с заданным эталоном;
- саморегуляция как способность к волевому усилию.



Поэтому уже начальный этап школьного образования должен соответствовать запросам общества. Младшие школьники должны научиться организовывать свою учебную деятельность, для ее осуществления должны приложить определенные волевые усилия, что называется самоконтролем.

Явление самоконтроля, его физиологические аспекты, особенности функций и формирования представляли научный интерес для многих ученых. П. К. Анохин, В. М. Бехтерев, Н. П. Бехтерева, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия занимались исследованием физиологических проблем процесса самоконтроля. Изучением функций самоконтроля активно занимались А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый, С. В. Фролова. В педагогике проблему формирования умений самоконтроля у школьников изучали А. Я. Арет, Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков и др. В частности, Ю. К. Бабанский и А. Я. Арет рассматривали проблему формирования самоконтроля в процессе обучения, а научные работы Л. В. Занкова раскрывали самоконтроль как систему учебных действий школьника, входящих в состав способа действия, нацеленного на определение правильности выполнения тех или иных учебных операций. По мнению А. В. Петровского, самоконтроль — это осознание и оценка ребенком собственных действий.

Ш. А. Амонашвили, Г. Ю. Ксензова, Г. А. Цукерман рассматривают этапы формирования самоконтроля у младших школьников.

Можно еще много говорить о взглядах различных ученых на процесс формирования самоконтроля, но необходимо перейти к рассмотрению такого познавательного процесса, как внимание, развитие которого уже в заголовке настоящей статьи выведено как важное условие формирования самоконтроля.

Часто в работах психологов говорится, что самоконтроль тесно связан с развитием внимания. О взаимосвязи самоконтроля и внимания читаем у современных авторов Е. П. Ильина и Г. С. Никифорова. Вопросами развития внимания у школьников занимались А. А. Ухтомский, Н. Н. Ланге, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, Н. Ф. Добрынин, Р. С. Немов, П. Я. Гальперин. Обратим внимание на статьи А. Н. Хандожко, А. А. Денисовой [6], А. Н. Хандожко [5], А. Д. Четыркиной [7].

Рассмотрим внимание и самоконтроль в рамках организации внеурочной деятельности.

Младшие школьники должны постепенно научиться организовывать свою учебную деятельность, осваивая регулятивные универсальные учебные действия (УУД), а именно умение контролировать и корректировать свои действия, что в психологии и педагогике принято называть действиями самоконтроля. «Способность самостоятельно организовывать свою деятельность и поведение позволяет человеку успешно овладевать знаниями, осваивать новые способы и виды деятельности на протяжении всей жизни» [5: 23]. «Успешное самостоятельное усвоение новых знаний достигается путем формирования универсальных учебных действий у

учащихся» [4: 53]. Самоконтроль будет формироваться как УУД тогда, «когда станет элементом учебной деятельности, т. е. учащийся вместе с учителем, а в дальнейшем самостоятельно будет осуществлять контроль не только результата, но и всего процесса решения учебной задачи, где бы она не возникала» [там же: 54]. «Работа по формированию навыков самоконтроля и самооценки обучающихся положительно влияет не только на повышение качества обучения, но и на формирование самой личности ребенка, способной к дальнейшему самоопределению и самореализации» [2: 48].

Внимание — это способность выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание и воображение. Работа над развитием данных процессов предполагает применение различных форм и методов работы, необходимо много времени, что не всегда достижимо на уроке. Именно поэтому далее рассмотрим возможность развития самоконтроля и внимания в процессе организации внеурочной деятельности.

В настоящее время «Внеурочная деятельность является неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы». «Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемую в формах, отличных от урочной» [3]. Грамотно выстроенная внеурочная деятельность будет «способствовать укреплению уникальных традиций и появлению новых, сплотить коллектив, стать одним из показателей самобытности конкретного образовательного учреждения» [1: 123].

Научные источники указывают на наличие противоречий между возрастающим значением самоконтроля в учебной деятельности и практикой развития самоконтроля младших школьников; потребностью школы в наличии эффективных психолого-педагогических условий для самоконтроля младших школьников в образовательном процессе и недостаточной разработанностью приемов и методических рекомендаций, позволяющих создать эти условия.

Помочь в разрешении этих противоречий может организация внеурочной деятельности младших школьников, в рамках которой осуществляется развитие самоконтроля. Внеурочная деятельность имеет ряд преимуществ для саморазвития: учитывает личностные особенности детей, создает школьникам оптимальные условия для развития, не ограничивает развитие личности школьников. Кроме того, она позволяет осуществлять системную работу в направлении формирования самоконтроля в течение довольно продолжительного времени, разработав для этого целую программу.

Опираясь на научно-теоретические источники и собственные исследования, о которых будет сказано далее, подчеркнем, что самоконтроль и внимание взаимосвязаны. Именно установление взаимосвязи между уровнем сформированности самоконтроля и уровнем развития

внимания младших школьников через изучение этих показателей экспериментально-опытным путем было целью констатирующей части проведенного исследования.

В качестве респондентов выступили обучающиеся 1-го класса одной из школ Москвы в количестве 20 человек и 10 учителей этой же школы.

Для проведения эксперимента были определены в соответствии с задачами основные направления работы: опрос учителей начальных классов; изучение уровня сформированности самоконтроля и внимания у школьников и установление их взаимосвязи.

Опрос учителей проводился с целью выявления способов и средств, применяемых для отслеживания уровня сформированности *самоконтроля* и развития *внимания* младших школьников, а также способов их развития.

В анкете было представлено 10 вопросов, позволяющих изучить работу учителей по названным направлениям.

Проведенный анализ результатов свидетельствуют о том, что учителя не проводят отдельную работу по проверке уровня сформированности СК и развития внимания, им удобно это делать непосредственно на уроке. Большинство из них учат детей выполнять проверку своей работы, для развития внимания используют только игры. Также отмечается, что на уроке затрачивается минимальное количество времени для обучения *самоконтроля*, а во внеурочной деятельности эта работа практически не ведется.

Развитием *внимания* большинство учителей занимаются, когда есть время. Такая хаотичная работа не позволит достигнуть высоких результатов у школьников.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что почти все учителя считают, что времени на уроке недостаточно для работы, необходимой для формирования самоконтроля и развития внимания. Многие не задумываются о взаимосвязи этих процессов и работают над их развитием отдельно, что замедляет процесс. Опрошенные считают возможным формировать самоконтроль через развитие внимания. Это дает основание для проектирования программы внеурочной деятельности, направленной на формирование самоконтроля через развитие внимания.

В качестве оценки уровня сформированности самоконтроля и развития внимания были использованы методики, представленные далее: для диагностики внимания — методика Б. Бурдона «Корректирующая проба» в качестве выявления концентрации, Пьерона-Рузера «Проставь значки» для выявления значения уровня переключения и распределения, «Таблицы В. Шульте» для установления уровня устойчивости внимания; для исследования самоконтроля на предметном содержании использовались следующие методики — модифицированная методика И. И. Аргинской «Рисование бус», проба на определение уровня развития

итогового самоконтроля по П. Я. Гальперину и С. Л. Кабыльницкой, на внепредметном содержании А. Л. Венгера «Рисование по точкам».

С первоклассниками проведена диагностика на выявление уровня *самоконтроля* во внеурочной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне регуляции собственных действий. Делаем вывод: самоконтроль младших школьников развит на недостаточном уровне.

Представим результаты исследования уровня *внимания*.

Выяснилось, что у обучающихся преобладает низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, средний уровень переключения и распределения внимания.

Изученные данные позволяют говорить о наличии низкого уровня развития внимания первоклассников.

Представим результаты корреляции уровня сформированности самоконтроля и уровня развития внимания. На графике можно заметить, что чаще школьники имеют равные показатели уровня развития внимания и самоконтроля, а это позволяет говорить о взаимосвязи между процессами (рис. 1).

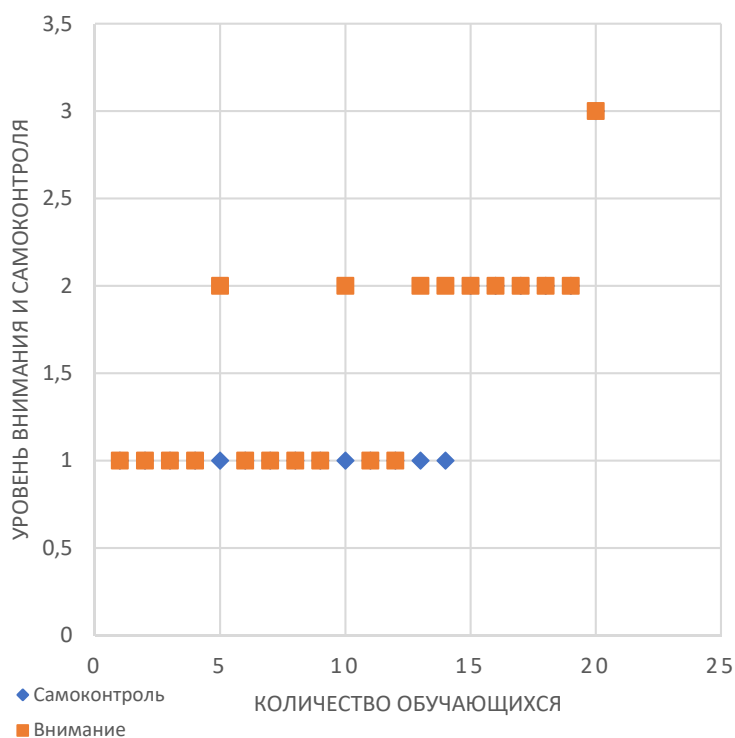


Рис. 1. Взаимосвязь уровня развития внимания и самоконтроля

Выводы, сделанные на основе проведенного исследования, позволяют утверждать, что первоклассники имеют достаточно низкий уровень сформированности самоконтроля и развития внимания. При этом между процессами имеется взаимосвязь, а учителя практически не

связывают данные процессы и работают над ними отдельно. Сказанное обусловило направленность дальнейшего исследования.

Учитывая связь между уровнем развития внимания и уровнем самоконтроля, установленную на констатирующем этапе эксперимента, мы выдвинули предположение, что в процессе целенаправленного развития внимания у первоклассников во внеурочной деятельности будет формироваться самоконтроль, если будут соблюдаться следующие педагогические условия:

- работа со школьниками строится с опорой на уже имеющийся у них опыт познавательной деятельности и на основе единства базовых принципов целенаправленности, систематичности, последовательности и учета возрастных особенностей развития внимания;
- взаимодействие с обучающимися осуществляется в несколько этапов: мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный.

В ходе формирующего эксперимента разработана программа внеурочной деятельности «Хочу всё знать», которая позволяет повысить уровень сформированности самоконтроля через развитие внимания. Разработка программы предполагала выполнение следующих этапов:

- определение предметной области, в рамках которой будет осуществляться внеурочная деятельность;
- поиск методов и форм организации внеурочной деятельности;
- разработка тематического плана внеурочной деятельности;
- определение задач и содержания деятельности младших школьников на занятиях;
- составление развернутых планов внеурочных занятий в соответствии с тематическим планированием.

Программа содержит тематическое планирование и планирование внеурочных занятий. Были использованы задания на развитие различных свойств внимания. Таким образом, выполняемые упражнения работали на развитие произвольного внимания и на формирование самоконтроля.

Представим примеры заданий на:

- концентрацию — модифицированная корректурная проба (рис. 2);
- устойчивость — лабиринты;
- переключение и распределение — мозаика;
- избирательность — «Найди элемент-образец на картине Васнецова В. М.» (рис. 3).

В программе по теме «Как устроен космос?» включены следующие задания: «Проведи линию и узнай название спутников», «Найди фрагменты», «Найди одинаковые ракеты». При работе над темой «Почему московское метро похоже на музей?» использовалась групповая форма работы, при этом участники прокладывали свой маршрут до определенной станции метро и проектировали Мозаичное панно. На занятии «Почему символ победы георгиевская ленточка?» обучающиеся оформляли поздравительную открытку. Упражнение на внимание предлагалось следующее: «Сделайте поздравительные подписи и звезды по пунктирным линиям» (рис. 4).



Рис. 2. Модификации методики «Корректирующая проба»



Рис. 3. Поиск элемента-образца на картинах В. М. Васнецова



Рис. 4. Поздравительная открытка ко Дню Победы

Результаты проведенного исследования по итогам работы со школьниками представлены на диаграммах (рис. 5, 6).

Благодаря проведенной работе, показатели развития внимания и сформированности СК изменились в лучшую сторону, что говорит о положительной динамике.



Рис. 5. Итоговое сравнение результатов исследования уровня развития внимания

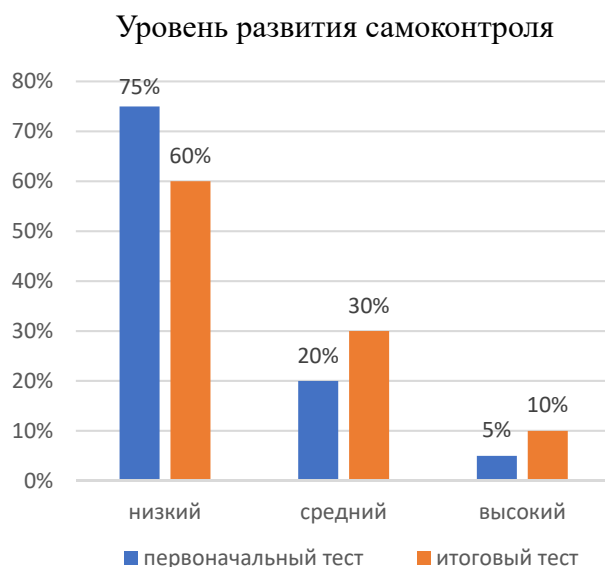


Рис. 6. Итоговое сравнение результатов исследования уровня развития самоконтроля

Полученный результат не позволяет сделать однозначный вывод о безусловности влияния процесса развития внимания на формирование самоконтроля, но указывает на наметившуюся положительную тенденцию, которая позволит получить более высокий результат.

Логичным продолжением начатой деятельности становится разработка программы внеурочной деятельности «Хочу всё знать» для реализации во 2–4-х классах. В качестве еще одного направления работы является привлечение к ней коллег — учителей начальных классов через ознакомление их с результатами реализации программы, разработки рекомендаций в виде буклета. Третье направление — родительское собрание по теме «Значения развития произвольного внимания и сформированности умений самоконтроля», разработка буклета.

Программа позволяет расширить рамки работы учителя по реализации обозначенных задач за счет внеурочной деятельности, используя более широкий содержательный потенциал, разнообразные формы организации.

Таким образом, реализация программы дает возможность оказать положительное влияние на процесс развития произвольного внимания и сопутствующего ему формирования умений самоконтроля. Распространение программы на последующие периоды обучения способствует повышению успешности и результативности учебной деятельности.

### Литература

1. Аранова С. В. Интеграция художественного и логического в процессе формирования метапредметных компетенций на уроках изобразительного искусства // Начальная школа: ежемесячный научно-методический журнал. 2015. № 2. С. 65–68.
2. Лицегевич Н. Н. Формирование навыков самоконтроля и самооценки младших школьников // Вестник науки и творчества. 2018. № 12 (36). С. 45–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36795134> (дата обращения: 30.04.2022).



3. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». URL: [https://www.shkolaozinskaya-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/149/2766/metodicheskie\\_rekomendacii.pdf](https://www.shkolaozinskaya-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/149/2766/metodicheskie_rekomendacii.pdf) (дата обращения: 30.04.2022).
4. Сурикова М. А. Проблема формирования универсального учебного действия контроля у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т. 4, № 2. С. 52–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20292286> (дата обращения: 30.04.2022).
5. Хандожко А. Н. К проблеме формирования самоконтроля у младших школьников // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 78-1. С. 121–123.
6. Хандожко А. Н., Денисова А. А. Организация рефлексивной деятельности на уроках как средство формирования самоконтроля младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2022. Т. 13, № 1. С. 23–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48117031> (дата обращения: 30.04.2022).
7. Четыркиной А. Д. К вопросу формирования навыков самоконтроля во внеурочной деятельности // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 290–294.

---

**Формирование действия планирования у младших школьников в проектной деятельности**

**Пашкова Алина**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [pashkova\\_alina99@mail.ru](mailto:pashkova_alina99@mail.ru)

**Using project-based activity to develop planning skills in primary school students**

**Alina Pashkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — А. А. Денисова, канд. психол. наук

УДК 373

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования планирования у младших школьников. Представлены результаты исследования процесса развития действия планирования у четвероклассников, определены условия организации проектной деятельности для формирования данного действия у младших школьников. В статье также затрагивается актуальная проблема педагогического управления проектной деятельностью учащихся начальной школы.

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

*Abstract.* The article focuses on the development of planning skills in primary school students. It reports the results of the research in the development of planning skills in fourth graders. It also

describes how to organize project-based development of planning skills in primary school. The article also considers a highly relevant topic of managing project-based activity of primary school students.

*Keywords:* primary school student, metasubject results, universal learning activities, regulatory skills, planning, project-based activity.

Необходимость развивать ученика как субъекта учебной деятельности, который способен не только накапливать необходимые знания и воспроизводить их в нужный момент, но и стремится проявлять самостоятельность и активность, отмечал в своих работах А. И. Раев [7] еще в 1999 году.

С утверждением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (ФГОС НОО) в 2009 году данное требование стало обязательным, благодаря включению в структуру основной образовательной программы начального общего образования программы формирования универсальных учебных действий (УУД), среди которых выделяются познавательные, коммуникативные и регулятивные. В данном исследовании речь пойдет о регулятивном УУД — планировании. Если в предыдущем стандарте планирование рассматривалось как отдельное взятое регулятивное умение, то во ФГОС НОО 2021 года планирование входит в понятие «самоорганизация» и рассматривается как «планирование действия по решению учебной задачи для получения результата; выстраивание последовательности выбранных действий» [8].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО сформированность УУД, в том числе планирования, определяется на этапе завершения освоения программы начального общего образования — в 4-м классе. В 11-м классе основным объектом оценки метапредметных результатов, достигнутых в ходе освоения образовательных программ среднего общего образования по ФГОС СОО, является защита индивидуального итогового проекта. Создание условий для организации проектно-исследовательской деятельности является требованием к реализации образовательной программы и в начальной школе.

Таким образом, **цель** нашего исследования — определить уровень сформированности планирования в учебной деятельности на предметном содержании и в проектной деятельности на этапе завершения освоения программы начального общего образования — в 4-м классе.

При сравнении результатов исследования планирования в проектной деятельности И. В. Абишевой [1] с результатами исследования планирования А. З. Зака [4] можно сделать вывод, что, несмотря на рост к 4-му классу доли учеников, применяющих целостное планирование, трудности с планированием в проектной деятельности остаются актуальной проблемой.

Данное сравнение позволило построить гипотезу — к 4-му классу у учеников достаточно высоко сформированы компоненты планирования, но они испытывают трудности при планировании в проектной деятельности.

Для проверки гипотезы нами была разработана анкета «Изучение уровня сформированности действия планирования».

За основу мы взяли систему заданий Г. И. Вергелес [2], А. А. Денисовой [3] и И. С. Толмеевой [3], направленных на диагностику уровня сформированности универсальных учебных действий.

Вопросы и задания условно можно разделить на два блока: в первом блоке представлены вопросы на знание учащихся о планировании и понимание его значимости (например: *Что значит планировать свою работу?, Где в жизни важно использовать план?*), а во втором — представлены задания, требующие выполнения планирования, основанные на предметном содержании по изученному материалу (например, *Укажи цифрами верную последовательность действий для решения задачи по математике*). Во второй блок нами было целенаправленно включено задание, требующее выполнения планирования в проектной деятельности: *Вспомни порядок работы над проектом. Заполни пропуски в предложенном плане для разработки проекта*.

Данные содержательные блоки позволяют выявить, что знает ученик о планировании (когнитивный компонент), понимает ли он, для чего и где нужно использовать план (мотивационный компонент), и умеет ли он планировать (поведенческий компонент).

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Санкт-Петербурга. В нем приняли участие учащиеся 4-го класса в количестве 25 человек.

Результаты, полученные в ходе изучения когнитивного компонента, представлены на рисунке 1.

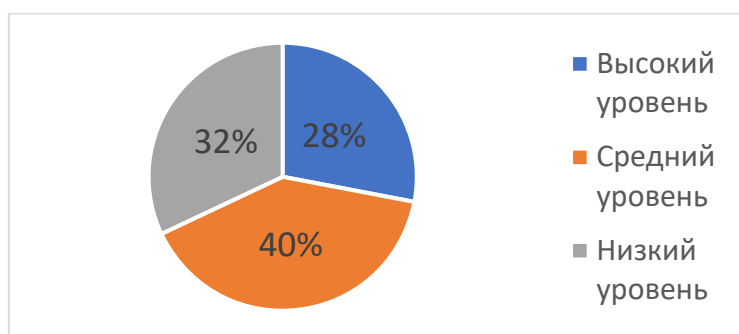


Рис. 1. Распределение четвероклассников в зависимости от уровня развития когнитивного компонента действия планирования

Из диаграммы видно, что в 4-м классе есть ученики, которые не смогли дать даже односложный ответ, не знакомы с понятием «планирование», а это необходимо для осознанного

применения универсального действия. Довольно много детей со средним уровнем развития когнитивного компонента, наиболее часто встречались такие ответы четвероклассников: «*составить план*», «*составить график*». Это говорит о том, что у данной части учеников отсутствует понимание структуры планирования.

Результаты, полученные в ходе изучения эмоционального компонента, представлены на рисунке 2.

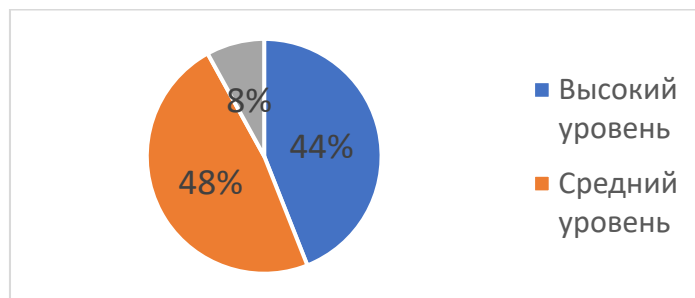


Рис. 2. Распределение четвероклассников в зависимости от уровня развития мотивационного компонента действия планирования

Из диаграммы видно, что преобладающее количество учеников к 4-му классу осознают необходимость планирования, то есть они считают данное умение значимым для учебной и любой деятельности. Встречались такие ответы четвероклассников: «*Планировать день, вспомнить, что надо сделать*», «*В школе, чтобы никуда не опоздать*». Это говорит о том, что понятие «планировать» ученики больше связывают с внеучебной деятельностью.

Результаты, полученные в ходе изучения поведенческого компонента, представлены на рисунке 3.

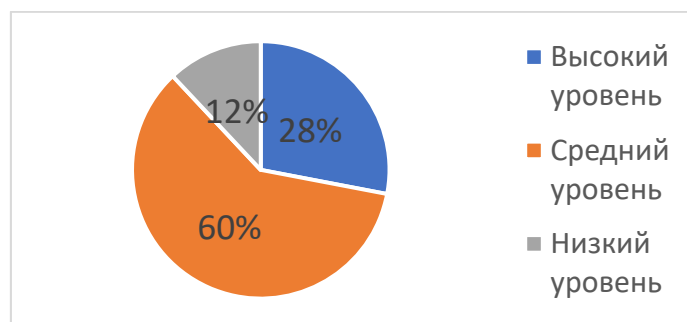


Рис. 3. Распределение четвероклассников в зависимости от уровня развития поведенческого компонента действия планирования

Из диаграммы видно, что больше половины учеников обладают средним уровнем сформированности поведенческого компонента: составили план, но не смогли выделить всех необходимых и достаточных действий. Встречались такие ответы четвероклассников в задании по составлению плана подготовки к изложению: «*Написать 1 часть, 2 часть, выписать нужные слова*», «*Написать план, подготовиться*». Не все ученики смогли указать верную последовательность действий для решения задачи по математике. Восстановить деформированный план

для разработки проекта удалось лишь 28% ученикам. Кроме того, в ходе наблюдения во время проведения анкетирования мы отметили, что именно это задание вызывало у учеников много вопросов.

Таким образом, планирование у большинства четвероклассников ассоциируется с составлением расписания дня и списком дел, что отражается на их готовности и стремлении осознанно и целенаправленно использовать план для решения различных учебных задач. Кроме того, в ходе исследования было выявлено, что задание по составлению плана разработки проекта является непривычным и трудным для учеников 4-го класса, несмотря на то что планирование является одним из этапов проектной деятельности, а план работы над проектом представлен в учебнике испытуемых.

Для полноценного исследования важно отдельно диагностировать у испытуемых уровень развития внутреннего плана действия, их возможности для правильного программирования решения задач. Нами была использована методика А. З. Зака «Игра в перестановки» [4]. Испытуемым демонстрируется начальное расположение букв в клетках и конечное, к которому необходимо прийти за несколько перестановок. Перестановки в данной методике — это мысленное перемещение на свободную клетку одной буквы.

Результаты, полученные в ходе изучения возможностей для правильного программирования решения задач, представлены на рисунке 4.

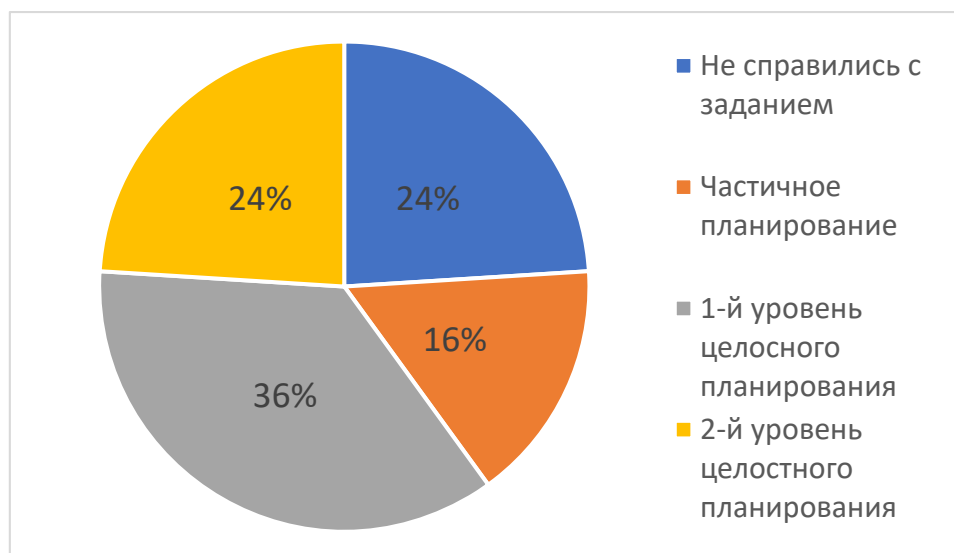


Рис. 4. Результаты методики «Игра в перестановки» А. З. Зака

Из диаграммы видно, что больше половины учеников способны применять целостное планирование, связанное с предварительным продумыванием всей последовательности требуемых действий: могут представлять возможные промежуточные результаты предполагаемых действий при соотнесении их с конечной целью и друг с другом, сравнивая и оценивая их разные варианты.

Таким образом, наше исследование подтвердило гипотезу о том, что за четыре года обучения в начальной школе у учеников формируются необходимая произвольность и возможности для самостоятельного планирования решения учебных задач, однако недостаточное развитие когнитивного компонента, т. е. недостаток знаний о планировании, вызванное многозначностью понятия, отсутствие работы над мотивационным компонентом и нехватка опыта планирования в проектной деятельности являются препятствием для осознанного, самостоятельного и целенаправленного применения планирования младшими школьниками, как универсального действия при решении любых учебных задач.

Большим потенциалом для решения выявленной проблемы обладает проектная деятельность. Основной задачей организации проектной деятельности в начальной школе является развитие метапредметных умений.

Автор пособия по организации исследовательской и проектной деятельности в начальной школе Н. В. Лободина [5] отмечает, что организация массовой работы школьников над проектами позволит существенно дополнить усилия учителей по формированию УУД на уроках разного предметного содержания и в результате позволит продемонстрировать хорошие показатели в итоговой диагностике. Анализ методических комплексов и программ проектной деятельности в начальной школе позволил сделать вывод, что на каждом этапе проектной работы у младших школьников формируются определенные УУД, а сформированная и продолжающаяся пополняться методическая база позволяет выстроить поэтапную работу по достижению и оценке метапредметных результатов.

Автор школьного курса «Проектная деятельность» для 2–4-х классов Н. Ю. Пахомова [6] отмечает, что, прежде чем учитель будет использовать проектирование, ему необходимо подготовить учащихся к самостоятельной работе в рамках проекта, поэтому проектная деятельность будет способствовать развитию планирования у младших школьников только в том случае, если:

- 1) была организована целенаправленная деятельность по формированию готовности младших школьников к проектной деятельности;
- 2) ученики систематически участвуют в индивидуальных и групповых проектах в условиях, способствующих постепенному повышению степени самостоятельности;
- 3) у учеников сформирована необходимая произвольность психических процессов;
- 4) ведётся работа по формированию познавательных мотивов.

Результаты национального исследования качества начального общего образования 2015 года показали наличие некоторой доли учителей, не в полной мере использующих про-

екты в образовательной деятельности, в связи с этим дается рекомендация в рамках повышения квалификации уделить особое внимание организации проектной деятельности как одному из ключевых элементов ФГОС.

Рекомендации 2015 года и исследования 2021 года позволяют сделать вывод, что для успешного внедрения проектной деятельности в учебный процесс начальной школы недостаточно курсов повышения квалификации. Должны быть созданы условия, облегчающие организацию проектной деятельности и процесс формирования УУД. Одним из условий является обеспечение учителей начальной школы методическими разработками и учебными пособиями для организации проектной деятельности. Для решения данной проблемы нами предложена идея разработки «Программы-конструктора» по развитию проектных умений у младших школьников в учебной деятельности, которая позволит создать представленные выше условия. Методическая разработка в формате конструктора удобна тем, что учитель может адаптировать программу под тематическое планирование. Ее особенностью является возможность реализации на основе любого УМК. Фрагмент программы представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Фрагмент конструктора тематического планирования программы во 2-м классе**

Предмет	Тема урока или проекта	Вид плана и умений
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Получение «разрыва» между результатом, сформулированным в задании, и тем, что выполняют учащиеся на уроке для введения понятий «план» и «планирование». Обучение записи плана <i>с помощью графического изображения деталей и точек</i> , количество которых означает количество требуемых деталей
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Обучение выполнению работы в соответствии с планом: распределение операций между членами группы с помощью <i>«рисунка-треугольника»</i> : каждая операция (обвести, вырезать, приклеить) отмечается «палочкой-линией» в плане напротив соответствующей изготавливаемой детали
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Обучение <i>табличной форме</i> записи плана
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Обучение табличной форме записи плана с помощью сокращений обозначений
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Обучение предъявлению изделия и хода работы группы
Технология/ ИЗО	Изделие/Рисунок « _____ »	Контрольная работа, табличный план по операциям

Таким образом, нами предложена идея оформления методической помощи учителю по организации проектной деятельности. Данный подход можно усовершенствовать, перевести в

цифровой формат, что в будущем может значительно облегчить нагрузку учителя по разработке программ и конспектов уроков.

### Литература

1. Абишева И. В. Проектные умения младших школьников: актуальное состояние // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. С. 513–520.
2. Вергелес Г. И., Матвеева Л. А., Раев А. И. Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Союз, 2000. 159 с.
3. Денисова А. А., Толмеева И. С. Мониторинг уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. № 1. С. 97–103.
4. Зак А. З. Возрастная динамика планирования у младших школьников // Оригинальные исследования. 2020. № 1. С. 10–17.
5. Лободина Н. В. Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся начальной школы как основное требование ФГОС НОО. Волгоград: Учитель, 2017. 275 с.
6. Пахомова Н. Ю. Проектная деятельность: методическое пособие для учителя начальных классов. М.: Русское слово, 2018. 149 с.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 27.04.2022).
8. Раев А. И. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 152 с.

## Ребенок и взрослый в мире языка и литературы

---

**Использование лингвистических словарей при работе со значениями многозначных слов на уроках русского языка в начальной школе**

**Teaching polysemantic words with linguistic dictionaries in primary school Russian class**

УДК 373

**Грибушенкова Мария Алексеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mari.gribushenkova@mail.ru](mailto:mari.gribushenkova@mail.ru)

**Maria A. Gribushenkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. В. Савельева, д-р пед. наук, проф.

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема использования лингвистических словарей на уроках русского языка в начальной школе при работе со значениями многозначных



слов. Будут представлены результаты анкетирования учителей и учащихся школ Санкт-Петербурга по вопросам использования словарей русского языка при разъяснении значений многозначных слов. Предполагается обобщить трудности, с которыми сталкиваются учителя и младшие школьники.

*Ключевые слова:* словарная статья, толковые словари, многозначные слова, слова-омонимы.

*Abstract.* The article explores the usage of linguistic dictionaries while teaching meanings of polysemantic words in primary school Russian language class. We conducted a survey among students and teachers of Saint Petersburg schools devoted to the use of linguistic dictionaries to explain meanings of polysemantic words. The article reports the results of this survey and provides a summary of the difficulties which teachers and younger students face.

*Keywords:* dictionary entry, explanatory dictionaries, polysemantic words, homonymous words.

В содержании ПООП НОО в перечне познавательных универсальных учебных действий указано, что выпускник научится «осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы, энциклопедий, справочников (включая электронные, цифровые), в открытом информационном пространстве, в том числе контролируемом пространстве сети Интернет» [ПООП НОО, 2015]. М. С. Соловейчик, описывая современные подходы к обучению орфографии в начальных классах, отмечает: «Если на более ранних этапах обучения ребенку не привита потребность обращаться к словарям, если у него не сформировалось умение ориентироваться в средствах помощи и быстро находить нужную информацию, то едва ли он станет полноценным пользователем всего существующего богатства словарей» [3: 30]. Данное мнение будет актуальным и по отношению ко всем словарям русского языка, соответственно, работа с ними должна начинаться уже в начальной школе.

Большинство слов русского языка имеет несколько лексических значений, что и есть лексическая многозначность (полисемия). Работа над лексической многозначностью слов — важное направление в работе учителя по совершенствованию словаря младших школьников. Обогащение словарного запаса происходит не только путем накопления новых лексических единиц, но и раскрытия, уточнения, усвоения значений уже известных слов. Таким образом, обеспечивается качественный рост словарного запаса.

Наиболее качественно и полно усвоение значений происходит при обращении к толковому словарю. В. А. Козырев, описывая современные словари русского языка и их информа-

ционные возможности, в первую очередь останавливается на толковых словарях как на основных лексикографических изданиях. Он определяет основные задачи толковых словарей: «Толковые словари дают сведения о нормативном написании, особенностях произношения и ударения, основных грамматических характеристиках, стилистических свойствах, фразеологических оборотах, в которые входит данное слово; реже в них даются этимологические, исторические и другие справки» [1: 79]. Таким образом, с точки зрения работы с многозначными словами словарная статья толкового словаря отличается своей многофункциональностью и разносторонностью, так как в ней даны толкования, сферы употребления и контексты употребления значений слов, позволяющие осознать лексическую и стилистическую сочетаемость каждого из значений многозначного слова.

Для успешной работы с толковым словарем у учащихся должны быть сформированы умение искать слова в толковом словаре и умение анализировать словарную статью в толковом словаре, в основе которого знание структурных компонентов словарной статьи (заголовочное слово, пометы, толкование значения, пример употребления).

С целью выяснения сформированности названных умений проводился констатирующий эксперимент. Респондентами являлись учителя начальных классов ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Санкт-Петербурга (далее — гимназия № 56) и ГБОУ СОШ № 388 Кировского района Санкт-Петербурга (далее — школа № 388).

Целью анкетирования стало выяснение профессиональной готовности учителей к работе с толковыми словарями в процессе усвоения младшими школьниками значений многозначных слов и слов-омонимов.

В анкетировании участвовало 17 учителей начальных классов: девять педагогов из гимназии № 56 и восемь педагогов из школы № 388.

Анкета содержала следующие вопросы:

1. Используете ли Вы материалы словарей русского языка для знакомства учащихся со значениями слов?
2. Если да, то какие лингвистические словари используете при подготовке к урокам, в содержание которых входит знакомство учащихся со значениями слов?
3. Толковые словари каких авторов Вы рекомендуете использовать учащимся для их самостоятельной работы дома или в классе?
4. В каком виде учащиеся используют предложенные Вами толковые словари?
5. Если предлагаете электронный словарь, то какие ресурсы или сайты рекомендуете школьникам?
6. При выполнении каких заданий с многозначными словами Вы предлагаете учащимся использовать толковые словари?

7. Сталкиваетесь ли Вы с какими-то трудностями при использовании толковых словарей в работе с младшими школьниками?

В статье будут представлены ответы педагогов на часть вопросов представленной анкеты.

При анализе ответов учителей на первый вопрос было выявлено, что 100% опрошенных учителей обоих образовательных учреждений (далее — ОУ) используют словари русского языка для знакомства учащихся со значениями слов.

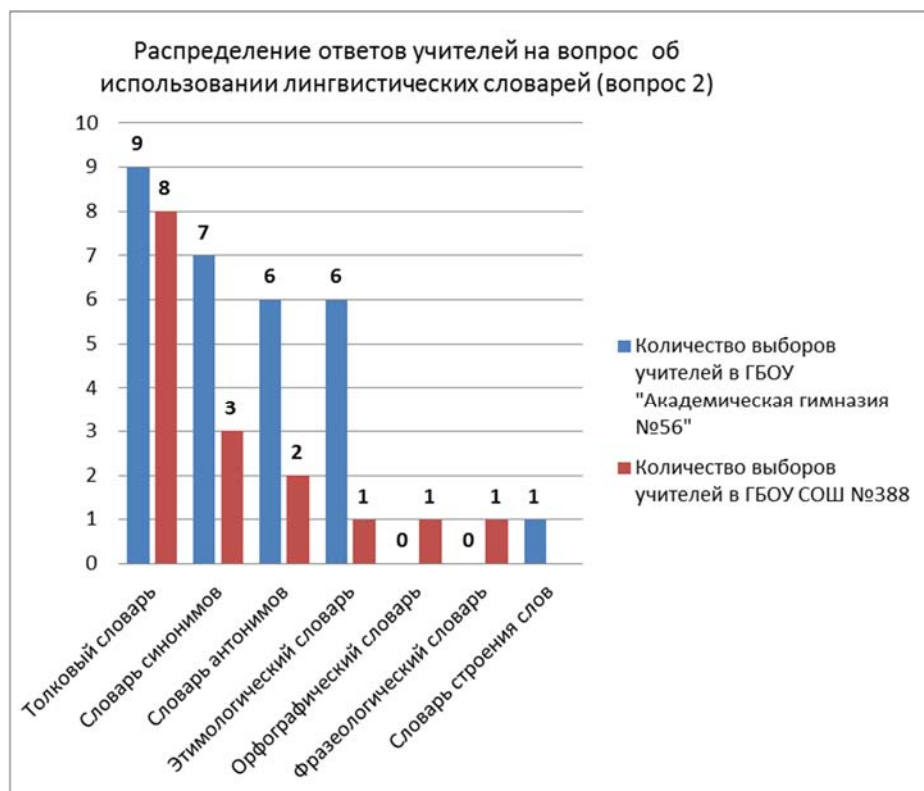


Диаграмма 1

Ответы на второй вопрос о разнообразии используемых при подготовке к урокам словарей (диаграмма 1) показали, что все учителя предпочитают толковый словарь. Интересно, что популярность использования перечисленных словарей в гимназии № 56 и школе № 388 совпала, то есть после включаемого всеми толкового словаря отмечены словарь синонимов, словарь антонимов, этимологический словарь. Однако каждый из названных словарей в гимназии № 56 был выбран чаще, чем в школе № 388. В каждом ОУ учителя дополнили предложенный список своими словарями. Так, один из учителей гимназии № 56 предложил словарь строения слов, а учителя школы № 388 дополнили список орфографическим и фразеологическим словарями.

При анализе ответов на третий вопрос было обнаружено, что учителя рекомендуют учащимся для самостоятельной работы дома или в классе обращаться к «Словарю русского

языка» С. И. Ожегова. Также возможен вариант, что сейчас учителя используют более новый «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. Следующим по частоте использования в данных ОУ оказался «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, первое издание которого вышло в XIX веке. Соответственно, этот словарь не может дать представление о значениях слов современного русского языка.

Как можно видеть, у учителей начальных классов нет единого подхода к выбору толкового словаря, который они могут рекомендовать младшим школьникам и который соответствовал бы возрастным и интеллектуальным возможностям учащихся. Интерес представляет то, что, рекомендуя учащимся словари, написанные в прошлом и позапрошлом веке, учителя предлагают использовать их в бумажном виде.

Анализ ответов на четвертый вопрос показал, что лишь один учитель в каждом ОУ предлагает учащимся использовать толковые словари в электронном виде. Абсолютное большинство учителей (87,5% опрошенных в школе № 388 и 89% опрошенных в гимназии № 56) предлагают учащимся словари в бумажном виде. Однозначным является то, что обеспечение каждого учащегося для работы дома такими словарями невозможно.

Пятый вопрос предполагал получение ответов от учителей, которые используют электронные версии словарей. Педагоги могли назвать ресурсы и сайты, рекомендуемые учащимся. Один учитель из гимназии № 56 дал ссылку на сайт с электронной версией словаря Ожегова. «Содержание данного проекта полностью соответствует его названию — это словарь Ожегова в сети Интернет. В основе сайта лежит оригинальное издание словаря Ожегова, которое было переработано машинным способом», — пишут разработчики сайта [5].

В школе № 388 один учитель, использующий в собственной практике и рекомендуемый учащимся электронные версии словарей, назвал портал Грамота.ру и сайт Gufo.me. «Портал “Грамота.ру” был создан в 2000 году по рекомендации Комиссии “Русский язык в СМИ” Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации», — указано в разделе «О портале» [4]. Важно отметить, что консультантами портала являются научные сотрудники Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, филологического факультета СПбГУ, Орфографической комиссии РАН, Института филологии СО РАН, Института филологических исследований СПбГУ и других [там же]. Соответственно, учителя могут использовать данный портал и рекомендовать его учащимся.

«Gufo.me — это служба, обеспечивающая хранение, накопление, передачу и обработку материалов Пользователей, представленной в электронном виде в публичный доступ», — указывают разработчики в разделе «Пользовательское соглашение» [6]. Так как из материалов данного раздела следует, что «содержание и безопасность материалов, размещенных на Gufo.me, не могут быть проконтролированы Администрацией Gufo.me, поэтому последняя не

несет ответственности за содержание материалов, полученных Пользователем в результате использования Gufo.me», то учителям не следует рекомендовать подобный сайт учащимся [там же].



Диаграмма 2

Согласно полученным на заключительный вопрос анкеты ответам (диаграмма 2) 78% учителей гимназии № 56 не сталкиваются с трудностями при использовании толковых словарей на уроках. Лишь двое учителей отметили трудности, связанные с объемом толкового словаря и длительностью поиска в нем слов. Вторая из указанных трудностей может возникать как из-за объема толковых словарей, среди которых нет словаря, специально адаптированного для младших школьников, так и из-за недостаточно сформированных у учащихся умения искать слова в толковом словаре и умения анализировать словарной статьи в толковом словаре.

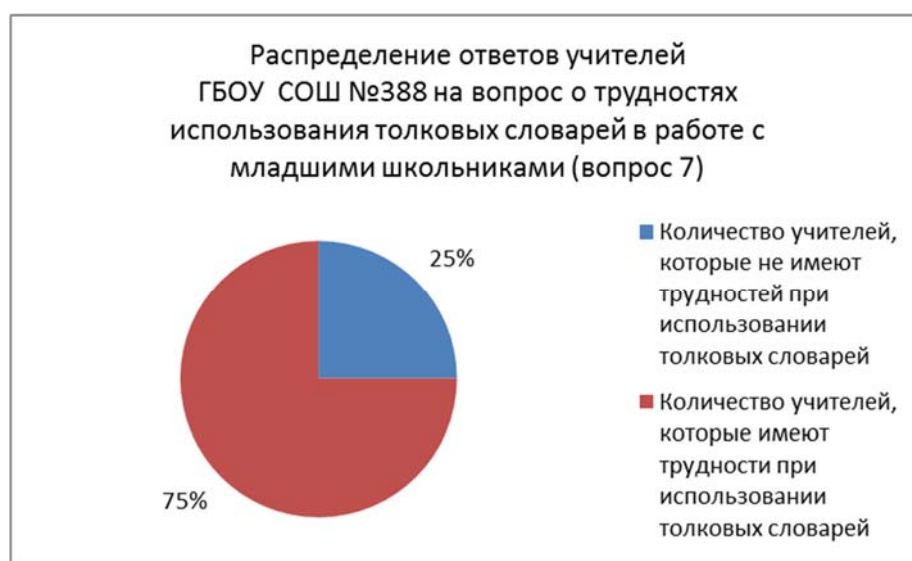


Диаграмма 3

Ответы учителей школы № 388 (диаграмма 3) оказались противоположными ответам учителей гимназии № 56. 75% опрашиваемых учителей сталкиваются с трудностями при использовании толковых словарей на уроках в начальной школе и лишь 25% педагогов таких трудностей не испытывают. Причины затруднений, по мнению троих учителей, связаны с долгим поиском слов в словаре, что может быть связано с объемом словарей. Например, один респондент трудность объяснил именно объемом словаря. Учителями школы № 388 были обозначены еще две важные проблемы при работе со словарями в начальной школе — незнакомые слова в толковании значений и нехватка времени на уроке для эффективного использования словарей.

Как можно увидеть из анализа ответов, не все учителя школ видят какие-либо трудности в процессе использования толковых словарей на уроках в начальных классах, но многие отмечают ряд взаимосвязанных проблем. Например, долгий поиск слов в словаре как наиболее частая из названных проблем может быть обусловлен или большим объемом словарей, или недостаточно сформированным у учащихся умением искать слова в толковом словаре, или отсутствием словаря, удовлетворяющего потребностям учителей начальных классов и возможностям младших школьников. Важно, что учителя школ видят такую проблему, как сложный для анализа текст словарной статьи, который содержит незнакомые для младших школьников слова. Возможно, что все перечисленные трудности в совокупности и являются причиной недостатка времени на уроке для эффективного использования толкового словаря, как было отмечено учителем школы № 388.

После анкетирования учителям были предложены два задания по различению однозначных и многозначных слов, словарных статей о значениях многозначных слов и слов-омонимов.

*Задание 1.* Отметьте однозначные и многозначные слова, соотнося строки и столбцы.

	Однозначное слово	Многозначное слово
Золотой		
Крыло		
Алый		
Голова		
Желудь		

**Задание 2.** На изображении представлены словарные статьи о значениях многозначных слов и слов-омонимов. Отметьте буквы, под которыми представлены словарные статьи о значениях слов-омонимов.

- А) ГРАД<sup>1</sup>. Атмосферные осадки в виде округлых льдинок, представляющие собой дождевые капли, замёрзшие в воздухе.  
ГРАД<sup>2</sup>. Город.
- Б) МЫШЬ. 1. Небольшое млекопитающее отряда грызунов, с острой мордочкой и длинным голым хвостом. 2. Устройство, позволяющее вводить команды в компьютер помимо клавиатуры.
- В) ЛАСКА<sup>1</sup>. Проявление любви, нежности (выражаемое поцелуями, прикосновениями рук и т.п.). ЛАСКА<sup>2</sup>. Небольшой хищный зверёк семейства куньих, с тонким и гибким телом.
- Г) СТРЕКОТАТЬ. 1. Производить, издавать стрекот. 2. *Разг.* Говорить быстро, без умолку; болтать.

Таблица 1

**Результаты выполнения учителями задания по различению однозначных и многозначных слов**

Место проведения	Содержание задания	Количество учителей	Количество возможных правильных ответов	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
Гимназия № 56	Различение однозначных и многозначных слов	9	45	44	98%
Школа № 388		8	40	38	95%

В первом задании (табл. 1), когда учителя распределяли слова на группы (однозначные и многозначные слова), в гимназии № 56 было получено 98% правильных ответов от числа возможных, а в школе № 388 — 95%. Данное задание было выполнено с ошибками, но общий результат оказался высоким.

В гимназии № 56 один учитель отметил, что слово *голова* — однозначное слово. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой и «Большому толковому словарю» С. А. Кузнецова существительное *голова* имеет девять и восемь значений соответственно. В школе № 388 двое учителей допустили по одной ошибке. Отвечали, что прилагательное *алый* является многозначным слово, однако его единственное значение — ярко-красный (алые щеки, алый мак). В случае с прилагательным *золотой* был выбран ответ «однозначное слово», в том время как в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой данное слово имеет шесть значений, а в «Большом толковом словаре» С. А. Кузнецова — восемь значений.

Стоит отметить, что в данном задании учителям не предлагалось использовать толковый словарь, но в такой возможности они не были ограничены. Педагоги могли выполнить данное задание правильно, в том числе и без использования словаря, опираясь на свой речевой опыт. С целью выяснения сформированности умения анализировать словарную статью толкового словаря было предложено второе задание.

Во втором задании были представлены словарные статьи о значениях многозначных слов и слов-омонимов (табл. 2). Учителям было необходимо отметить словарные статьи о значениях слов-омонимов. Лексическая омонимия как явление, близкое лексической многозначности часто не распознается не только младшими школьниками, но и учителями. Важно понимать, что разные значения одного слова помещаются в одну словарную статью: слово записывается один раз, а его значения нумеруются в тексте словарной статьи.

Таблица 2

**Результаты выполнения задания по различению словарных статей  
о значениях многозначных слов и слов-омонимов**

Место проведения	Содержание задания	Количество учителей	Количество возможных правильных ответов	Количество правильных ответов	Количество правильных ответов в % от числа возможных
Гимназия № 56	Выбор словарных статей о значениях слов-омонимов	9	36	28	78%
Школа № 388		8	32	25	78%

Результаты по двум опрашиваемым ОУ оказались одинаковыми — количество правильных ответов от числа возможных составило 78% (табл. 2). Процент успешности выполнения задания оказался ниже, чем при выполнении первого задания. Таким образом, можно увидеть, что проблема различения слов-омонимов и многозначных слов актуальна для учителей начальных классов. Необходимо подчеркнуть, данное задание проверяет не знание слов-омонимов и многозначных слов русского языка, а умение извлекать информацию из словарных статей о значениях многозначных слов и слов-омонимов.

В 2022 году в рамках проекта «Продленка с Герценовским университетом» студентами Института детства проводился вебинар «Сколько значений может быть у слова?», в содержание которого был включен материал об устройстве словарных статей многозначных слов и слов-омонимов. Понимание того, как представлены значения слов-омонимов и многозначных слов в толковых словарях, позволит устранить проблему смешения названных групп лексики.



Следует отметить, что в настоящий момент не существует авторитетного словаря, который отвечал бы потребностям учителей и учащихся начальных классов. Таким образом, учителям необходимо обращаться к разным словарям, чтобы предлагать младшим школьникам доступную и достоверную информацию о значениях многозначных слов и слов-омонимов.

### Литература

1. Козырев В. А., Черняк В. Д. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 631 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 28.10.2015). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_220258/?ysclid=llvbl6csv7100328104](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/?ysclid=llvbl6csv7100328104) (дата обращения: 18.05.2022).
3. Соловейчик, М. С., Харченко О. О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах // Начальная школа. 2006. № 17–24. С. 30.
4. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ — русский язык для всех. URL: <http://www.gramota.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).
5. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://www.slovarozhegova.ru> (дата обращения: 18.05.2022).
6. Gufo.me — ваш личный путеводитель в мире энциклопедий и словарей. URL: <https://www.gufo.me> (дата обращения: 18.05.2022).

---

**Особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста (по результатам исследования)**

**Communication skills of children of senior preschool age: The results of an experimental study**

УДК 37.02

**Кулешова Анна Владимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [anya.kuleshova.2016@mail.ru](mailto:anya.kuleshova.2016@mail.ru)

**Anna V. Kuleshova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. Н. Сомкова, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития коммуникативных умений у детей шести-семи лет. Рассмотрено понятие коммуникативных умений, раскрываются основные группы коммуникативных умений дошкольников в контексте ведущих форм общения. Представлены результаты экспериментального исследования особенностей коммуникативных умений детей шести-семи лет. Определены основные проблемы, возникающие у ребенка в процессе общения со сверстниками. Представлен вариант решения проблем посредством метода проблемно-игровых ситуаций.

*Ключевые слова:* общение, коммуникативные умения, дети старшего дошкольного возраста, проблемно-игровые ситуации, исследование.

*Abstract.* The article is devoted to the development of communication skills in children aged 6–7. The concept of communicative skills is considered, and the main groups of communicative skills of preschoolers are revealed in the context of the leading forms of communication. The results of an experimental study of the characteristics of the communicative skills of children aged 6–7 are presented. The main problems that a child encounters in the process of communicating with peers are identified. A way of solving problems by means of the method of problem-game situations is presented.

*Keywords:* communication, communication skills, older preschool children, problem-play situations, research.

Дошкольное детство — это самоценный и уникальный период в жизни каждого человека. Именно на этом возрастном этапе ребенок знакомится с окружающей действительностью и делает первые шаги на пути в многогранный мир социума.

В настоящее время проблема общения и сотрудничества старших дошкольников со сверстниками и взрослыми актуализируется через особые требования Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), которые предъявляются к педагогической деятельности воспитателя в области социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. К подобным требованиям относится усвоение детьми культурных норм и правил поведения в обществе, готовность к общению и взаимодействию со сверстниками и взрослыми для достижения общей цели, а также развитие коммуникативных умений и формирование коммуникативного аспекта готовности воспитанников к школе.

Тем не менее последние исследования позволяют сделать вывод о недостаточной готовности современного ребенка к обучению в школе в коммуникативном аспекте [4]. Это выражается в трудностях первоклассников при вступлении в процесс общения со сверстниками, в конфликтах друг с другом, в длительной адаптации к новому детскому коллективу и др. В итоге совокупность проблем, вызванных дефицитом представлений бывших дошкольников об общении и недостаточным развитием коммуникативных умений, приводит к невозможности успешной социализации ребенка в условиях школьного обучения. Возникает противоречие между необходимостью развития коммуникативных умений у детей 6–7 лет в процессе целенаправленной педагогической деятельности и отсутствием эффективных методов.

Обозначенное противоречие в совокупности с требованиями ФГОС ДО *актуализирует* проблему развития коммуникативных умений у детей шести-семи лет, направляет ракурс исследования на выявление особенностей в развитии коммуникативных умений дошкольников и поиск педагогических способов профилактики и преодоления трудностей детей в общении.

*Теоретико-методологическая основа исследования определяется следующими позициями:*

- теория деятельности и общения (А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин);
- концепция генезиса общения (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова);
- коммуникативные умения в структуре общения (А. А. Леонтьев, О. Н. Сомкова, С. В. Конченко);
- методические разработки для диагностики уровня развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова, Г. Р. Хузеева, Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина);
- методические разработки об использовании проблемно-игровых ситуаций в образовательном процессе (Н. В. Шевченко, Е. О. Смирнова, Т. И. Бабаева, Л. С. Римашевская).

С точки зрения деятельностного подхода, сторонниками которого являются А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, общение понимается как деятельность, направленная на установление и развитие «контактов между людьми», включающая «в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [7: 87].

Для успешного вступления дошкольников в процесс общения педагогу необходимо развивать *коммуникативные умения ребенка* — «осознанные коммуникативные действия, базирующиеся на системе имеющихся знаний и элементарных умений, усвоенных дошкольником, а также его способность правильно выстраивать свое поведение и управлять им с учетом определенных задач общения» [2: 335].

Следует отметить, что в настоящее время существует множество подходов к *классификации коммуникативных умений*. Так, в классификации А. А. Леонтьева коммуникативные умения сгруппированы в соответствии со структурой общения (коммуникация, интеракция, перцепция): информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные.

Развитие коммуникативных умений у детей шести-семи лет тесно связано со становлением *форм общения ребенка со сверстниками и взрослыми*. Формы общения детей были определены в концепции онтогенеза общения М. И. Лисиной [3].

В контексте становления *ситуативно-деловой формы* коммуникативной деятельности дошкольников со сверстниками, которая охватывает период с четырех до шести-семи лет, у

детей появляется потребность в сотрудничестве [1]. Сотрудничество дошкольников в процессе ситуативно-делового общения выражается в умении ребенка согласовывать свои действия с потребностями партнеров по общению, совместно решать игровые задачи, оценивать результаты совместного общения по окончании игры, т. е. сотрудничество предполагает прежде всего развитие у детей регуляционно-коммуникативных умений.

Помимо потребности ребенка шести-семи лет в сотрудничестве, Е. О. Смирнова выделяет «потребность в признании и уважении сверстника» [6: 79]. Это утверждение позволяет говорить о развитии на данной возрастной ступени группы аффективно-коммуникативных умений. Показателем развития таких умений является умение эмоционально воспринимать и понимать эмоции партнера.

В отечественных исследованиях отмечается, что на пороге школы дети вступают в новую форму общения — *внеситуативно-деловую*. Существенным отличием игровой деятельности в контексте внеситуативно-деловой формы общения становится ее акцент на реальных взаимоотношениях между детьми. Эта форма общения проявляется, например, при подготовке детей к игре (в ее планировании, обсуждении правил). Такая деятельность детей способствует развитию информационно-коммуникативных умений, к которым можно отнести умение четко излагать свои мысли, при необходимости убеждать, приводить аргументы.

С целью определения особенностей развития коммуникативных умений у детей шести-семи лет было проведено исследование на базе ГБДОУ детского сада № 8 Выборгского района Санкт-Петербурга. В исследовании принимало участие 15 детей шести-семи лет (шесть девочек и девять мальчиков). Задачи исследования предполагали следующее:

- оценить эффективность педагогической деятельности по развитию коммуникативных умений у дошкольников;
- выявить уровень развития коммуникативных умений у детей шести-семи лет;
- определить успехи и проблемы дошкольников в общении со сверстниками.

Для достижения поставленной цели использовались такие **методы**, как наблюдение, беседа, диагностические игры и проблемные ситуации.

В качестве материала для отражения *результатов наблюдения* за общением детей шести-семи лет со сверстниками использовалась карта наблюдений А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой. В процессе наблюдения учитывалось, насколько дети эмпатичны, наблюдательны по отношению к сверстникам, доброжелательны, открыты в общении, инициативны, свободно ли владеют навыками вербального и невербального общения. В индивидуальных картах проставлялись баллы в зависимости от степени выраженности критерия оцени-

вания. На основе данных о количестве детей с высоким и средним показателем развития коммуникативных умений формулировался вывод об эффективности работы педагога по развитию коммуникативных умений у детей группы.

Для определения уровня развития коммуникативных умений и выявления достижений и проблем воспитанников шести-семи лет использовались следующие *методики*: «А давайте поздороваемся?» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Горошина» (Г. Р. Хузеева), «Маска» (А. М. Щетинина), «Незаконченный рассказ» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). Для фиксации высказываний детей велись письменные заметки и звуковые записи.

Целью *методики «А давайте поздороваемся»* было выявление умения детей использовать средства вербального и невербального общения для передачи информации (информационно-коммуникативные умения). Группе детей, состоящей из пяти человек, предлагалось поздороваться друг с другом тремя разными способами (меняя мимику, жесты, позу, интонацию, слова-приветствия). Оценивалось умение детей самостоятельно и разнообразно демонстрировать и озвучивать приветствие.

*Методика «Горошина»* была нацелена на определение умения детей действовать по согласованию и осуществлять совместную деятельность, направленную на достижение общей цели, на диагностику умения оценивать результаты совместного общения (регуляционно-коммуникативные умения); на выявление умения учитывать эмоциональное состояние и особенности сверстника при объяснении (аффективно-коммуникативные умения). Паре детей было необходимо совместными усилиями нарисовать горошины внутри стручка. Сложность игры состояла в том, что у одного из дошкольников на глазах была повязка, из-за чего ребенок не мог ничего видеть, а второму участнику игры необходимо было с помощью речи направить своего партнера на выполнение поставленной задачи.

Для изучения умения давать оценку эмоциональному поведению друг друга в процессе взаимодействия со сверстниками (аффективно-коммуникативные умения) и для диагностики умения поддерживать тему разговора, видеть и реагировать на изменение темы общения (информационно-коммуникативные умения) использовалась *методика «Маска»*. Методика осуществлялась в две серии: беседа с использованием масок и беседа без использования дополнительных материалов. В процессе первой беседы детям предлагалось внимательно рассмотреть маски-эмоции, определить, какое лицо чаще всего бывает у дошкольника, когда он смотрит на детей группы, и т. п. В контексте второй беседы дошкольнику задавались вопросы на тему дружбы.

*Методика «Незаконченный рассказ»* была направлена на выявление умения детей делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению, на исследова-

ние умения проявлять сопереживание (аффективно-коммуникативные умения). В первой серии дошкольнику задавались вопросы для оценки действий сверстника, например: «Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?». Во второй серии ребенку предлагалось завершить две проблемные ситуации и аргументировать свою точку зрения.

Таким образом, *на основании карты наблюдений* было выявлено, что 60% дошкольников обладают достаточным уровнем развития коммуникативных умений (40% детей с высоким уровнем и 20% со средним уровнем). Этот аспект позволяет предположить средний уровень эффективности педагогической работы воспитателей в рамках развития коммуникативных умений у детей.

По итогам методик наиболее высокие показатели были получены по критерию развития *аффективно-коммуникативных умений*: 93% детских ответов были отнесены к высокому и среднему уровням — это дети, которые умеют делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; способны проявлять чуткость и оценивать эмоциональное поведение друг друга в процессе взаимодействия. Например, дошкольники выражают готовность помочь сверстнику убрать игрушки, делятся своими игрушками с другими детьми, не вступают в конфликт при возникновении недопониманий со сверстниками, а пытаются понять причины поведения другого ребенка и в словесной форме разрешить проблему («*А чего ты обиделся?*»). Также дети при совместном выполнении заданий ориентируются на партнера и переживают за его действия («*Ой! Надо рисовать левее!*»).

Наибольшие трудности в проявлении коммуникативных умений детей были отмечены в развитии *регуляционно-коммуникативных умений*. По итогам методики «Горошина» стало известно, что 27% воспитанников не способны действовать согласованно и осуществлять совместную деятельность, направленную на достижение общей цели. Например, при выполнении совместных заданий дети отвергают помощь партнера и пытаются сделать все самостоятельно, не слушают объяснения сверстника и поступают по своему усмотрению. Также было выявлено, что 47% детей имеют трудности, связанные с умением оценивать результаты совместного общения. Например, дошкольники отказываются комментировать полученный совместными усилиями результат, пытаются переложить ответственность за общую работу на другого или оценивают только себя.

По итогам диагностики развития *информационно-коммуникативных умений* 73% детей имеют высокие и средние показатели умения использовать средства вербального и невербального общения для передачи информации, причем невербальными средствами большинство дошкольников (67%) пользуются очень активно. С использованием вербальных средств общения лишь у 27% дошкольников не возникает трудностей: дети владеют связной речью, отвечают

полным предложением, не пропускают слова в предложениях, грамотно строят свои высказывания.

В проявлении информационно-коммуникативных умений наибольшие сложности возникли у детей в умении поддерживать тему разговора, видеть и реагировать на изменение темы общения. Так, 40% детей не проявляли инициативу в общении, не вникали в вопросы беседы, не поддерживали тему беседы. 33% дошкольников не следили за изменением направления общения и продолжали собственные рассуждения, перебивали, не слушали собеседника, игнорировали новую тему разговора.

Таким образом, на основании карты наблюдений и проведенных диагностических методик были выявлены следующие *данные об уровнях развития коммуникативных умений* у детей шести лет: 27% детей имеют высокий уровень, 53% — средний уровень и 20% воспитанников обладают низким уровнем развития коммуникативных умений.

Результаты диагностики и выявленные в ходе нее особенности в развитии коммуникативных умений у детей шести-семи лет направили ракурс исследования на поиск эффективного средства для решения обозначенных проблем.

Изучение психолого-педагогической литературы по теории детской игры [9], образовательным методам и технологиям [5], методическим рекомендациям по организации развивающих ситуаций [1; 8] позволило определить метод проблемно-игровых ситуаций как эффективное средство для развития коммуникативных умений у детей 6–7 лет.

Так, *проблемно-игровая ситуация* — это проблемная по содержанию и игровая по форме ситуация, которая создается педагогом и формирует «определенное психическое состояние ребенка, возникающее в процессе выполнения игрового задания», которое помогает «ребенку осознать противоречие между необходимостью найти решение и невозможностью осуществления этого с помощью шаблонных действий» [8: 10].

Исходя из анализа литературных источников, проблемно-игровые ситуации представляются эффективным методом для решения проблемы развития коммуникативных умений у детей шести-семи лет, поскольку имеют *ряд преимуществ* по отношению к другим игровым методам: содержат игровой и проблемный компонент, нацелены на самостоятельность ребенка, активизируют творческое мышление, обладают гибким сюжетом, универсальны (можно включить в различные формы деятельности с детьми, например в сюжетно-ролевую игру). Также обозначенный метод доказывает свою *эффективность* тем, что способствует обогащению представлений дошкольников об общении, развитию коммуникативных умений, формированию саморегуляции поведения, профилактике проблемы школьной адаптации и естественному развитию личности ребенка.

Таким образом, в исследовании определены особенности развития коммуникативных умений у воспитанников шести-семи лет. Приведены результаты диагностики уровня развития коммуникативных умений у детей. Обозначены преимущества метода проблемно-игровых ситуаций как эффективного средства в деятельности педагога для развития коммуникативных умений у дошкольников шести-семи лет.

## Литература

1. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество в детском саду. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 224 с.
2. Конченко С. В. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 9. С. 334–337.
3. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.
4. Полякова М. Н. Представления взрослых о значимых направлениях подготовки ребенка к школе и реальные характеристики успешности современных первоклассников // Детский сад от А до Я: Науч.-метод. журн. для педагогов и родителей. 2007. № 5. С. 4–13.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
6. Смирнова Е. О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте. М.: Юрайт, 2020. 163 с.
7. Сомкова О. Н. Коммуникативный компонент социализации дошкольника: проблемы и условия становления (Научно-образовательный центр «Перспектива»). Ульяновск: Зебра, 2020. С. 86–93.
8. Шевченко Н. В. Проблемно-игровые ситуации как средство развития творческих способностей младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

---

**Особенности владения диалогической речью учащимися 4-го класса**

**Савина Ирина Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [savina-ia@mail.ru](mailto:savina-ia@mail.ru)

**Dialogic speech in school students of grade 4**

**Irina A. Savina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Г. С. Щеголева, канд. пед. наук

УДК 373

---

*Аннотация.* Важную роль в овладении диалогической речью играет умение ставить вопрос, понимать поставленный вопрос и отвечать на него. В работе приведены результаты анализа уровня владения учащимися 4-го класса умением определять вопрос по готовому ответу и составлять ответ на вопрос. Исследование проводилось на основе произведения А. Усачева



«Пятно» (из книги «Умная собачка Соня»). А также представлен анализ результатов анкетирования учителей и школьников, позволивший выявить проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении диалогической речью.

*Ключевые слова:* устная речь, диалогическая речь, вопрос, ответ, младшие школьники.

*Abstract.* The ability to ask, understand and answer a question is crucial to mastering a dialogic speech. The report shows the results of the analysis of the ability of grade 4 school students to identify a question based on the proposed answer and to develop answers to questions. The study was based on A. Usachev's work Spring (from the book A Smart Dog Sonya). The report also discusses the results of a teacher and student survey. It identified the challenges facing school students when mastering a dialogic speech.

*Keywords:* oral speech, dialogic speech, question, answer, typical shortcomings, primary school students.

Речь, по определению О. М. Казарцевой, — это «основной способ удовлетворения личных потребностей человека в общении» [2: 8]. Другими словами — это инструмент для выражения своих мыслей и чувств, а также для передачи и получения информации.

Как отмечает Т. В. Калайджян, в современном мире люди сталкиваются с трудностью грамотного построения своей речи, особенно в устной форме [3: 22].

О. Н. Анпилова и Л. Н. Колесникова обращают внимание на то, что «происходящие в России преобразования неоднозначно сказываются на состоянии языка», а также на то, что сейчас происходит «явное снижение речевой культуры в бытовом общении людей, в том числе и учащихся образовательных учреждений» [1: 290]. Владение устной речью прежде всего предполагает умение вести диалог.

В соответствии с темой исследования важно было выяснить уровень владения младшими школьниками диалогической речью, в частности умением составлять ответ на вопрос, задавать вопросы и определять вопрос по готовому ответу.

Констатирующий эксперимент проводился в 4 «А» классе школы № 306 (участвовали 23 чел.) Санкт-Петербурга и 4 «Б» классе школы № 2 (участвовали 15 чел.) города Тосно.

Работа была организована следующим образом: детям предлагался рассказ Андрея Усачева «Пятно», после прочтения которого нужно было выполнить несколько заданий в устной форме. Речь детей записывалась на диктофон, и в дальнейшем высказывания оформлялись в письменном виде для обработки полученных результатов.

В первом задании учащиеся составляли ответы на вопросы по рассказу. Первый вопрос требует воспроизведения фактической информации текста. Второй вопрос является творческим. При ответе на него дети высказывают свои идеи, предлагая различные варианты выхода

из ситуации, в которую попала главная героиня. Третий вопрос требует выделить информацию, явно в тексте не выраженную.

Для обработки полученных результатов были использованы следующие критерии оценивания:

- 1) соответствие ответа содержанию вопроса,
- 2) полнота ответа,
- 3) речевое оформление формулировки.

Ответы оценивались в баллах. Приведем характеристику ответов и примеры ответов на вопрос «Как вы думаете, что могла сделать собачка Соня вместо того, чтобы разливать остатки варенья на скатерть?».

- 0 б. — ответ не соответствует содержанию вопросу, является неполным, формулировка ответа неудачная. (Э, пойти к себе домой.)
- 1 б. — ответ соответствует содержанию вопроса, является неполным, формулировка ответа неудачная. (Ну, она стала лизать. Оставить так.)
- 2 б. — ответ соответствует содержанию вопроса, является полным, формулировка ответа неудачная. (Собачка могла просто, могла взять тряпку и могла протереть.)
- 3 б. — ответ соответствует содержанию вопроса, является полным, формулировка ответа дана удачно. (Она могла бы взять тряпку и протереть пятно.)

Результаты выполнения задания составить ответ на вопрос представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

#### Владение учащимися 4-го класса умением составлять ответ на вопрос

Вопрос	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.
1. Почему собачка Соня испугалась, когда капнула вишневым вареньем на белую чистую скатерть?	5%	16%	37%	42%
2. Как вы думаете, что могла сделать собачка Соня вместо того, чтобы разливать остатки варенья на скатерть?	13%	40%	36%	11%
3. Как вы думаете, собачка Соня поняла, в чем была ее ошибка? Почему вы так думаете?	66%	21%	5%	8%

По данным таблицы 1 можно сделать вывод о том, что почти половина диагностируемых младших школьников (42%) может воспроизвести конкретную информацию из текста, но с составлением ответов на творческие вопросы (11%) и вопросы, где нужно выделить информацию, явно в тексте не выраженную (8%), у учащихся возникают значительные затруднения.

Типичными недостатками при ответе на поставленные вопросы являются следующие:

1. Использование односложного ответа на вопрос, который предусматривает развернутый ответ. (*На вопрос «Как Вы думаете, собачка Соня поняла, в чем была её ошибка? Почему Вы так думаете?» многие дети отвечают «Нет».*)

2. Употребление в формулировке ответа «лишних» слов. (*На вопрос «Почему собачка Соня испугалась, когда капнула вишневым вареньем на белую чистую скатерть?» некоторые дети отвечают «Хозяин не любил, когда были всякие пятна».*) Лишними в тексте будут являться те слова, исключение которых не повлияет на смысл высказывания. При составлении ответов на вопрос некоторые дети употребляли слова «всякие», «просто» и повторяли одно слово несколько раз.

3. Употребление в формулировке ответа просторечных слов. (*Некоторые дети отвечают «Испугалась, что её прибьют».*)

4. Неудачное формулирование собственных мыслей. При составлении ответов на вопрос многие дети употребляли заменители пауз «Эээ», «Эм», «Хм», «Ну», «Так». Также были дети, которые не понимали вопрос, на который нужно ответить, и такие, которые отвечали, не дослушав вопрос до конца. (*На вопрос «Почему собачка Соня испугалась, когда капнула вишневым вареньем на белую чистую скатерть?», некоторые дети отвечают «Ммм, она бы, ну, она, ну, наругают. Боялась, что её наругают».*)

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что учащиеся младших классов справляются с поиском готового ответа в тексте, но в то же время затрудняются составить ответ об информации, явно в тексте не выраженной, а также испытывают трудности при составлении ответа в случае, когда он требует собственной формулировки.

Важную роль в диалогической речи играет не только умение понимать вопрос и отвечать на него, но и умение задавать вопрос.

Во втором задании детям нужно было сформулировать по произведению свой вопрос, который они хотели бы задать одноклассникам.

Для обработки полученных результатов были использованы следующие критерии оценивания:

1. Соответствие вопроса содержанию текста.
2. Характер вопроса (продуктивный/репродуктивный).
3. Речевое оформление вопроса.

Вопросы оценивались в баллах. Приведем характеристику и примеры вопросов, которые дети задавали одноклассникам.

- 0 б. — вопрос не соответствует содержанию текста. (Эээ..зачем собачка Соня... эээ? Например... ну как там можно? Ну, я не знаю...?)

- 1 б. — вопрос соответствует содержанию текста, является репродуктивным, формулировка удачная. (На что собачка Соня разлила варенье?)
- 2 б. — вопрос соответствует содержанию текста, является продуктивным, формулировка неудачная. (Почему Соня на месте того, чтобы взять, чтобы размазать, чтобы взять тряпку, размазала пятно?)
- 3 б. — вопрос соответствует содержанию текста, является продуктивным, формулировка удачная. (Почему собачка Соня начала разлизывать пятно?)

Следует отметить, что критерий «соответствие вопроса содержанию текста» предполагает, что ответ на вопрос содержится в тексте.

Результаты выполнения задания, связанного с формулировкой детьми вопроса по произведению, представлены в диаграмме 1.

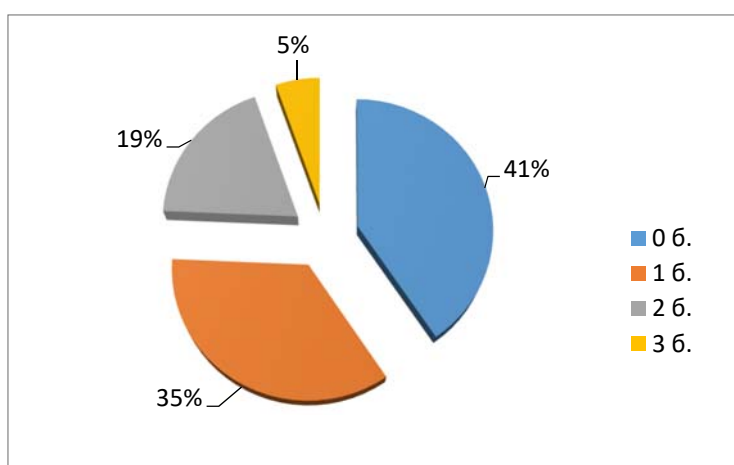


Диаграмма 1. Владение учащимися 4-го класса умением составлять вопрос по тексту произведения

Как свидетельствуют данные диаграммы, у 41% учащихся вопрос не соответствовал содержанию текста. 35% школьников составили репродуктивные вопросы, 24 % смогли составить продуктивный вопрос, но из них только 5 % процентов смогли сформулировать продуктивный вопрос правильно.

Приведенные примеры говорят о трудностях, с которыми сталкиваются младшие школьники при составлении вопросов, особенно продуктивных, где необходимо формулировать свою мысль самостоятельно.

В качестве типичных недостатков при составлении вопросов можно указать следующие:

1. Использование в формулировке вопроса заменителей пауз. (*Почему собачка Соня эээ не могла бы просто ммм признаться хозяину?*)
2. Использование местоимения в вопросе вместо имени собачки. (*А что бы ты сделал на её месте?*). По данному вопросу невозможно понять, о ком идет речь.

3. Составление вопроса с использованием информации, которой не было дано в тексте произведения. (*Почему Соня неаккуратная?*)

В третьем задании детям нужно было догадаться по предложенному ответу, какой вопрос был задан. С помощью данного задания можно определить уровень владения умения младших школьников формулировать вопрос так, чтобы получить желаемый ответ. Первый ответ является констатацией факта из текста произведения. Он направлен на составление простого вопроса. Второе высказывание предполагает умение поставить себя на место другого. К нему нужно составить практический вопрос. В третьем ответе предложена оценка ситуации. Вопрос, который необходимо составить к данному высказыванию, является оценочным. Для характеристики вопросов была использована классификация Блума.

Для обработки полученных результатов были использованы следующие критерии оценивания:

- 1) соответствие вопроса содержанию ответа,
- 2) полнота вопроса,
- 3) речевое оформление вопроса.

Ответы оценивались в баллах. Приведем характеристику вопросов и примеры вопросов к ответу «Собачка Соня ела вишневое варенье».

- 0 б. — вопрос не соответствует содержанию ответа, является неполным, формулировка ответа дана неправильно. (Как зовут хозяина?)
- 1 б. — вопрос соответствует содержанию ответа, является неполным, формулировка ответа неудачная. (Что она делала?)
- 2 б. — вопрос соответствует содержанию ответа, является полным, формулировка ответа неудачная. (Собачка Соня ела вишневое варенье?)
- 3 б. — вопрос соответствует содержанию ответа, является полным, формулировка ответа дана удачно. (Что ела собачка Соня?)

Результаты выполнения задания, связанного с определением вопроса по готовому ответу, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Владение умением определять вопрос по готовому ответу**

Ответ	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.
1. Собачка Соня ела вишневое варенье	21%	8%	18%	53%
2. На месте хозяина собачки Сони я бы тоже ругался на своего питомца	63%	3%	18%	16%
3. Я считаю, что собачка Соня поступила неправильно, когда начала разливать остатки варенья на скатерть	47%	8%	42%	3%

Как свидетельствуют данные таблицы, констатировать факт из текста произведения могут 53% учащихся. Умением задавать практические вопросы владеет 16% учащихся. Оценочные вопросы смогли составить всего 3% учащихся. Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что младшие школьники в большинстве своем умеют формулировать простые вопросы, но с составлением практических и оценочных вопросов у них возникают трудности.

Анализ составленных вопросов по готовому ответу позволил выделить следующие недостатки.

1. Интонационное преобразование повествовательного предложения в вопросительное («Собачка Соня ела вишневое варенье?») Такое интонационное преобразование предполагает ответ: да.

2. Составление вопроса с использованием информации, которой не было дано в ответе. (Дети спрашивают, сколько съела собачка Соня, зачем и как она это делала).

3. Употребление местоимения в вопросе вместо имени собачки. (Некоторые дети предлагают вопрос «Что она съела?») По данному ответу невозможно понять, о чем идет речь.

4. Попытки что-то объяснить вместо составления вопроса. (К ответу «На месте хозяйина собачки Сони я бы тоже ругался на своего питомца», некоторые школьники предложили такой вариант: «Я бы не ругался на своего питомца, потому что помогает».)

5. Несоответствие вопроса предложенному ответу. (К ответу «Я считаю, что собачка Соня поступила неправильно, когда начала разливать остатки варенья на скатерть», некоторые дети задают вопрос «Почему Соня поступила так?».)

Полученные данные наглядно убеждают в том, что для младших школьников последнее задание оказалось самым трудным. Учащиеся могут определить и составить простой вопрос по предложенному ответу, но с определением более сложного вопроса, побуждающего собеседника к размышлению, высказыванию собственного мнения, испытывают затруднения.

Анализ результатов анкетирования учителей и школьников подтвердил проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении диалогической речью.

На вопрос «С какими трудностями ты сталкиваешься чаще всего при участии в диалоге?» 46% опрошенных школьников выбрали вариант «Трудно задавать вопрос», 37% — «Трудно отвечать на вопрос», 11% — «Не хочу участвовать в диалоге», 6% — «Трудно слушать собеседника».

Среди опрошенных учителей, ответивших на вопрос «С какими проблемами сталкиваются Ваши ученики чаще всего на уроках?» 45% выбрали вариант «Неумение задавать вопрос», 22% — «Неумение отвечать на вопрос», 11% — «Непонимание вопроса», 11% — «Неумение слушать собеседника», 11% — «Нежелание вступать в диалог».

Полученные результаты подтверждают, что постановка вопросов и составление ответов на вопрос вызывает у учащихся младших классов ряд затруднений. К 4-му классу учащиеся в целом справляются с постановкой простых вопросов и поиском готовых ответов на вопрос в тексте, однако испытывают трудности в составлении и формулировании вопросов.

Это свидетельствует о том, что необходимо специальное обучение составлению ответов на вопросы и умению задавать вопросы для активного участия в диалоге. Требуется внимательная работа над речевым оформлением вопросов и ответов, а также над развитием умений пользоваться средствами устной речи.

Овладению диалогической речью может способствовать организация работы в кружке русского языка.

### Литература

1. Анпилова О. Н., Колесникова Л. Н. и др. Формирование культуры общения младших школьников // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция 23 ноября 2020 г., г. Белгород: сборник статей. Белгород: ООО «ГиК», 2020. С. 290–293.
2. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта; Наука, 1999. 496 с.
3. Калайджян Т. В., Коваль Н. А. Специфика диалогической речи и проблема её развития у младших школьников // Гуманитарная парадигма. 2018. № 2 (5). С. 21–26.

## Public Talk: честно о раннем развитии

---

**Система государственной поддержки семей с детьми с ОВЗ**

**Грицай Софья Евгеньевна**

СЗФ ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия»  
Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [sofya.gritsay@yandex.ru](mailto:sofya.gritsay@yandex.ru),

**Кернер Ольга Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [olakerner@yandex.ru](mailto:olakerner@yandex.ru)

**State support for families of children with disabilities**

**Sofya E. Gritsay**

North-Western branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education “The Russian State University of Justice”  
Saint Petersburg, Russia

**Olga A. Kerner**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — В. А. Деркунская, канд. пед. наук, доц.

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В статье освещена проблема недостаточной информированности семей с детьми с ОВЗ о предоставляемых им от государства мерах социальной поддержки. В связи с ростом количества детей с ОВЗ крайне важно повышать осведомленность родителей о имеющихся социальных гарантиях, на что и направлена данная статья. В выводе анализируется нынешняя система социальных мер Российской Федерации в отношении семей с детьми с особыми потребностями, подчеркнута роль гражданского общества в оказании им помощи и поддержки.

*Ключевые слова:* меры государственной поддержки, дети с ОВЗ, права родителей, Всероссийские и региональные организации, информационные порталы.

*Abstract.* The article highlights the importance to raise awareness of families with disabled children about the available state social support programmes. We analyse the current Russian system of social support for families of children with special needs and emphasise the role of the civil society in providing them with assistance and support.

*Keywords:* state support, children with disabilities, parental rights, nation-wide and regional Russian organisations, information resources.



Семьи с детьми с ОВЗ как никто иной нуждаются в поддержке государства. В Российской Федерации предлагается достаточно большой перечень мер, которыми могут воспользоваться родители детей с ОВЗ. Однако данная информация не является общеизвестной. Тем временем количество рождаемых с ОВЗ растет. По данным на 2021 год их число увеличилось на 9,4% [3]. Поэтому так важно на муниципальном, государственном уровне доносить до мам и пап, ставших родителями особенного ребенка, важную информацию.

Основная цель, которую преследует государство касательно семей с детьми с ОВЗ, — обеспечение их социальных гарантий, улучшение благосостояния и качества жизни, возможности интеграции в общество.

Государство в рамках этой цели обеспечивает дополнительные социальные выплаты нуждающимся семьям с детьми-инвалидами, осуществляет регулярный мониторинг их потребностей. Прикладываются усилия к созданию «безбарьерной среды» в обществе, укреплению толерантности среди людей. Создается, координируется и поддерживается единая система служб ранней помощи, включающая медицинскую, реабилитационную, коррекционно-педагогическую помощь ребенку, социально-психологическую и консультативную помощь родителям. Разрабатываются федеральные, региональные и ведомственные целевые программы и многое другое.

При рождении ребенка с ОВЗ родители часто испытывают шок, нередко это становится причиной долгой социальной дезадаптации семьи или вовсе ее распада ввиду серьезной психологической нагрузки, финансовых трудностей, социальной изолированности и др. Бывает и так, что ребенок рождается здоровым, и только со временем становится понятно, что есть какие-то нарушения. В этом случае семье нужна поддержка государства и общества ничуть не меньше. Работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, должна быть максимально комплексной.

Государство призвано минимизировать влияние на семью негативных факторов, вызванных ограниченными возможностями ребенка, наличием инвалидности. Фраза «дети с ОВЗ» означает некоторые отклонения в формировании ребенка физического или психологического характера. Таким детям необходимо создание специальных условий для жизни. Ребенок-инвалид нуждается в большей социальной защите, так как имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма [16].

Дети с ОВЗ — это широкое понятие. Часто данный статус поднимается как «обучающийся с ОВЗ», рассматривается с позиции создания специальных условий получения образования и присваивается психолого-медико-педагогической комиссией. Дети-инвалиды, наобо-

рот, более узкое понятие, связанное с наличием определенной группы инвалидности, официально установленной и подтвержденной бюро медико-социальной экспертизы. Не каждый ребенок с ОВЗ получает инвалидность.

В настоящее время в России создана целостная система мер государственной поддержки в отношении детей с ОВЗ, детей-инвалидов и их семей. Однако на практике механизм управления вопросами в данной сфере реализуется не всегда достаточно эффективно и индивидуально, нуждается в совершенствовании. В связи с этим сами родители должны проявлять настойчивость и инициативность для получения и реализации имеющихся у них от государства социальных гарантий.

Первое, на что стоит обратить внимание, — это законодательные акты Российской Федерации, к которым должны обратиться семьи с особенными детьми для получения информации о своих правах.

Так, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов» определяет в целом государственную политику Российской Федерации в области социальной защиты инвалидов, в том числе детей. Государство обязуется бесплатно предоставлять ряд реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг [18]. В этом Федеральном законе рассматриваются, например, вопросы обеспечения инвалидов жильем, улучшения их жилищных условий, оказания мер социальной поддержки по оплате коммунальных услуг и др. (ст. 17).

Следует также отметить, что на рассмотрение Государственной думой предлагается с 1 января 2023 года обеспечить нуждающихся инвалидов, в том числе детей-инвалидов и их родителей, специально оборудованными автомобилями за государственный счет.

Отдельные статьи Федерального закона от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» посвящены вопросам организации учебного процесса для детей с ограниченными возможностями (ст. 79), оказания им психолого-педагогического и медико-социального сопровождения — ППМС (ст. 42) [16].

ППМС осуществляется как на базе отдельных центров, так и существующих образовательных организаций (детских садов, школ и т. п.). Услуги включают в себя: 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Примечательно, что в центрах ППМС можно пройти территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию (ТПМПК). Цель ее работы — своевременное выявление де-

тей с особенностями физического и (или) психического развития и (или) отклонений в поведении. Данная комиссия занимается также подтверждением, уточнением или изменением ранее данных рекомендаций. Услуги ППМС оказываются, как правило, по месту проживания. Подробнее с центрами ППМС Санкт-Петербурга можно ознакомиться на специальном сайте психолого-педагогических медико-социальных центров администраций районов Санкт-Петербурга [9].

Также для самых маленьких детей с ОВЗ и детей-инвалидов, от 0 до 3 лет, их семей действуют государственные службы ранней помощи [5]. Они предоставляют услуги бесплатно и семейно-ориентированно, то есть вовлекая самих родителей в процесс составления и реализации ИПРП (Индивидуальной программы ранней помощи), оценки ее эффективности.

Службы ранней помощи в рамках ИПРП проводят содействие развитию функционирования ребенка и семьи в естественных жизненных ситуациях; содействие развитию общения и речи, мобильности, самообслуживания и др. По завершении реализации ИПРП проводится оценка достигнутых результатов. На услуги ИПРП могут рассчитывать дети с ОВЗ, дети-инвалиды, воспитанники организаций для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей, те, кто находится в трудной жизненной ситуации. В Службу ранней помощи могут обратиться и родители, которые просто обеспокоены поведением и развитием своего ребенка. Подробнее с государственными службами ранней помощи в Санкт-Петербурге можно ознакомиться на сайте Администрации Санкт-Петербурга [7], а также на сайте СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям» [11].

Помимо федеральных законов, меры государственной поддержки семей с детьми с ограниченными возможностями прописаны в кодексах РФ, иных законах РФ, указах Президента РФ, постановлениях Правительства РФ и т. д.

Так, в Трудовом кодексе РФ родителям детей с инвалидностью следует обратить внимание на ст. 93, 259 262 и ст. 263 [13]. Федеральные законы «О страховых пенсиях» № 400-ФЗ от 28.12.2013 [19] и «О государственном пенсионном обеспечении» от 15.12.2001 № 166-ФЗ [17] предоставляют право получать пенсию ранее установленного срока при условии воспитания ребенка-инвалида по достижении им восьмилетнего возраста (ст. 32) и, соответственно, право на социальную пенсию инвалидам I, II и III группы, инвалидам с детства, детям-инвалидам (ст. 11).

Согласно ст. 218 Налогового кодекса РФ, родители ребенка-инвалида имеют право на специальный налоговый вычет в размере 12 тысяч рублей за каждый месяц налогового периода, который при этом суммируется с базовым [6]. Указом Президента РФ № 175 от 26.02.2013 устанавливаются ежемесячные выплаты неработающим трудоспособным лицам, осуществляющим уход за ребенком-инвалидом до 18 лет или инвалидом с детства I группы в размере

10 тысяч рублей — родителю (усыновителю) или опекуну (попечителю); 1200 — другим лицам [15]. На территории России также действует Президентская программа «Дети России», в рамках которой реализуется подпрограмма «Дети-инвалиды». Она направлена на создание основ комплексного решения проблем детей с ОВЗ и их родителей, решение медико-социальных, социально-экономических и нравственных проблем и профилактики детской инвалидности [14].

Активную политику в отношении семей с детьми с ограниченными возможностями проводит и Правительство РФ. Так, Постановлением Правительство РФ № 1396 от 31.10.2019 родители с ребенком-инвалидом могут претендовать на получение льготной ставки по ипотечному кредиту в размере 6%. Правительство РФ также расширило список товаров, которые можно приобрести за счет материнского капитала для детей-инвалидов [10].

Основными документами, необходимыми для получения вышеуказанных мер государственной поддержки, являются документы, удостоверяющие личность родителя и ребенка с ОВЗ (паспорт, свидетельство о рождении или др.), документы о родстве, при наличии справка об инвалидности. В зависимости от ситуации и получаемых мер документы, заявления, справки подаются либо в МФЦ, либо в Пенсионный фонд, либо напрямую работодателю [12].

За дополнительной помощью, консультациями и психологической поддержкой также можно обратиться во всероссийские и региональные организации. Среди них отметим: «ВОРДИ» — Всероссийская организация родителей детей-инвалидов; «Перспективы» — действует в Санкт-Петербурге, оказывает помощь семьям на дому, предоставляет детский и взрослый центр дневного пребывания, гостевой дом, где родители могут ненадолго оставить ребенка и отдохнуть, уделить время своим делам. Достаточно много специализированных организаций, например «Выход», «Наш солнечный мир».

Существует также следующий перечень информационных порталов, которые могут быть полезны семьям, оказавшимся в столь непростой ситуации (Инф. ресурсы, 2020). Так, информационный ресурс по сфере правового регулирования, обучения, воспитания и социализации особых детей «Понимаем. Принимаем. Помогаем.» дает возможность получить консультации психолога и дефектолога, а также предлагает тематические ссылки [8]; удивительный портал «Единство детей» предоставляет возможность для детей-инвалидов найти себе друзей, поделиться увлечениями и талантами [1]; отдельным разделом выделена информация для родителей в области правовых вопросов, обучения и воспитания особого ребенка в семье.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что в настоящее время ведется активная деятельность по поддержке семей с детьми с ограниченными возможностями как на уровне государства, так и от лица самого гражданского общества. Законодательство Россий-

ской Федерации касательно социальной работы с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами и их семьями направлено на создание благоприятных жизненных условий. Несмотря на определенные сложности в реализации предоставляемых государством мер, каждая семья, оказавшаяся в столь непростой ситуации, все равно имеет на них право и при должном стремлении самих родителей получает необходимую поддержку и социальную защиту. Там, где государство не может справиться, не успевает вовремя оказать помощь, приходит само общество и не оставляет детей с ограниченными возможностями, их близких один на один с жизненными трудностями.

## Литература

1. Единство детей // Сайт о особых детях. URL: <http://www.kidsunity.org/> (дата обращения: 22.02.22).
2. Законопроект № 68935-8 «О внесении изменения в статью 11.1 Федерального закона “О социальной защите инвалидов в Российской Федерации” // Система обеспечения законодательной деятельности. URL: <https://www.sozd.duma.gov.ru/bill/68935-8> (дата обращения: 07.02.22).
3. Ланская И. Врачи объяснили, почему в России резко выросло число «особенных» детей // Общественная служба новостей. URL: <https://www.osnmedia.ru/obshhestvo/vrachi-obyasnili-pochemu-v-rf-rezko-vyroslo-chislo-osobennyh-detej/> (дата обращения: 05.02.22).
4. МБДОУ «Детский сад № 4 “РОДНИЧОК”» // Информационные ресурсы для родителей детей ОВЗ. URL: [https://www.rodnichok4.tvoyasadik.ru/?section\\_id=538](https://www.rodnichok4.tvoyasadik.ru/?section_id=538) (дата обращения: 22.02.22).
5. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25.12.2018) // Справочно-правовая система «Гарант». URL: <https://www.base.garant.ru/72146220/> (дата обращения: 09.02.22).
6. Налоговый кодекс Российской Федерации (НК РФ) от 31 июля 1998 года № 146-ФЗ // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19671/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19671/) (дата обращения: 15.02.22).
7. Организации ранней помощи детям // Администрация Санкт-Петербурга. Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга. URL: <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/trud/organizacii-rannej-pomoshi-detyam-ot-0-do-8-let/> (дата обращения: 13.02.22).
8. Понимаем. Принимаем. Помогаем // Сайт для родителей особых людей. URL: <https://www.ovz.ipk74.ru/> (дата обращения: 22.02.22).
9. Психолого-педагогические медико-социальные центры администраций районов Санкт-Петербурга // Комитет по образованию. Правительство Санкт-Петербурга. URL: <http://www.k-obr.spb.ru/poleznaya-informaciya/psihologicheskaya-pomosh-psihologo-pedagogicheskie-mediko-socialnye-centry-administracij-rajono/> (дата обращения: 09.02.22).
10. Распоряжение Правительства РФ от 30.04.2016 № 831-р (ред. от 23.12.2021) «Об утверждении перечня товаров и услуг, предназначенных для социальной адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

- URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_197734/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197734/) (дата обращения: 15.02.22).
11. Службы ранней помощи детям (детям от 0 до 3 лет) // СПб ГБУ «Центр помощи семье и детям». URL: <http://www.sirota-spb.ru/sochelp/sluzhby-ranney-pomoschi/> (дата обращения: 13.2022).
  12. Суховская М. Льготы для родителей ребенка с инвалидностью // Канал Тинькофф Журнал. URL: <https://www.journal.tinkoff.ru/list/disabled-child/> (дата обращения: 19.02.22).
  13. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 22.11.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 30.11.2021) // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) (дата обращения: 14.02.22).
  14. Указ Президента РФ от 18.08.1994 № 1696 «О президентской программе “Дети России”» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=218241#DTnlJ6TWmjzBpROy> (дата обращения: 15.02.22).
  15. Указ Президента РФ от 26.02.2013 № 175 (ред. от 07.03.2019) «О ежемесячных выплатах лицам, осуществляющим уход за детьми-инвалидами и инвалидами с детства I группы» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_142671/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142671/) (дата обращения: 15.02.22).
  16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.02.22).
  17. Федеральный закон «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» от 15.12.2001 № 166-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34419/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34419/) (дата обращения: 15.02.22).
  18. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 07.02.22).
  19. Федеральный закон «О страховых пенсиях» от 28.12.2013 № 400-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_156525/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156525/) (дата обращения: 14.02.22).

**Особенности обучения детей младшего школьного возраста элементам дизайна в графических редакторах**

**Features of teaching design elements in graphic editors to primary school children**

УДК 372.8:741

**Святова Кристина Олеговна**

Алтайский государственный университет

Барнаул, Россия

Электронная почта: [svyatova.kristina00@mail.ru](mailto:svyatova.kristina00@mail.ru)

**Kristina O. Svyatova**

Altai State University

Barnaul, Russia

Научный руководитель — А. Л. Усанова, д-р искусств., проф.

---

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам обучения младших школьников работе с графическими редакторами. В статье анализируются проблемы планирования структуры теоретических и практических занятий компьютерной графикой с учетом психо-физиологических особенностей данной возрастной категории. Опираясь на традиционные педагогические методики и практический опыт, автор рассматривает современные подходы в области обучения младших школьников навыкам работы с графическими программами.

*Ключевые слова:* методика, обучение, педагогика, графические редакторы.

*Abstract.* The article focuses on teaching primary school children to work with graphic editors. The article analyzes the problems of planning the structure of theoretical and practical computer graphics classes, taking into account the psycho-physiological characteristics of the age group in question. Relying on traditional pedagogical methods and practical experience, the author examines modern approaches in the field of teaching primary school children the skills of working with graphic programs.

*Keywords:* methodology, teaching, pedagogy, graphic editors.

Творческая самореализация ребенка — один из важных этапов освоения окружающего пространства. Дети создают своими руками различные поделки, украшения для комнаты, для новогодней ели, поздравительные открытки для родителей и родственников. По своей сути упомянутые рукотворные объекты аналогичны дизайнерской работе. Создание простых детских поделок можно отнести к проектной деятельности, так как в основе процесса лежат такие критерии, как знания, подготовка, выстраивание этапов работы, видение результата и желание достичь поставленной цели.

Приведенные примеры подводят нас к такому понятию, как «детский дизайн» [4]. В научный оборот понятие ввел Г. Пантелеев. В книге «Детский дизайн» он говорит о непосредственном участии детей в эстетизации своего быта. То есть речь идет о так называемом

дизайн-рукоделии — о создании детьми изделия для полезного использования в окружающем пространстве.

Опираясь на классификацию, которая принята в профессиональной среде, Пантелеев выделил три категории в структуре детского дизайна:

- 1) дизайн плоскостной (аппликативно-графический),
- 2) объемный (предметно-декоративный),
- 3) пространственный (архитектурно-декоративный)

Стоит отметить, что данная классификация основывается на том, как дети воспринимают мир, а именно тремя способами: кукольно-игровой, детский и взрослый.

Несмотря на то что выводы Пантелеева лишь косвенно относятся к теме данного исследования, они, на наш взгляд, органично согласуются с рассматриваемой нами проблематикой — обучение младших школьников компьютерным дисциплинам.

Работу в графических редакторах можно отнести к плоскостному дизайну. Дети, работая в графических редакторах, создают те же поделки, только используя для этого другие инструменты и навыки. Обучая детей дизайну, в первую очередь необходимо помнить, что основная цель — сформировать эстетическое восприятие окружающего мира и развить художественные способности ребенка, открыть для него новую сферу деятельности, которая актуальна в современном мире, воодушевить, вызвать интерес к сфере дизайна и, конечно же, в единстве с названными факторами научить ребенка работе в программах, сформировать представление о базовых возможностях приложений.

В процессе обучения важно доносить информацию на понятном ребенку языке, излагать предлагаемый материал в такой форме, которую способно воспринимать подрастающее поколение. В монографии Пантелеева формулируются критерии, на которых основывается педагогическая деятельность в художественном образовании. Он говорит о том, что работа с детьми должна складываться таким образом, чтобы ребенок получал на занятиях впечатления различного характера, учился выражать их при помощи художественных средств, приобретал всесторонний опыт художественно-практической деятельности и учился применять полученные знания в творческом ключе в повседневной жизни. Также в своей работе Пантелеев рассуждает об эффективности обучения.

Для того чтобы дети успешно осваивали сферу дизайна необходимо одновременно с выполнением определенных задач практического характера направлять их внимание на то, что напрямую не связано с ними. Автор считает, что необходимо приобщать детей к посещению различных художественных выставок, где ребенок может рассматривать «образцы старинной архитектуры и современного зодчества», водить их в галереи на всевозможные художествен-



ные выставки, обсуждать увиденное, знакомить с историей искусства и архитектуры. Как пример осознанного, «не силового» приобщения ребенка к миру искусства можно привести реальный эпизод во время посещения галереи современного искусства. Молодая мама вместе с ребенком, рассматривая работы на выставке, подключала его к анализу произведения, говоря с ним на понятном ему языке. Она не пыталась рассказать ему о творчестве художника, о манере письма. Но старалась вызвать у него интерес к работам, задавая ему наводящие вопросы. У картины с водным мотивом, с пейзажем Санкт-Петербурга, она спросила у мальчика, сколько он видит мостов на полотне. У другого произведения она спросила об эмоциях, которые вызывает работа. Наблюдая за их общением, можно предположить, что такая манера приобщения к искусству вызывает интерес у ребенка, он поглощен процессом, вовлечен в диалог, с энтузиазмом отвечает на задаваемые вопросы и желает найти ответы на них.

Подобный прием эффективен и, на наш взгляд, необходим в процессе обучения компьютерной графике. Например, рассказывая о законах композиции, о применении цифровой иллюстрации, можно знакомить детей с примерами дизайнерских работ, желательно с теми, которые близки детскому восприятию, объяснять им принципы исполнения, проводить параллели с тем, что они умеют делать, иллюстрировать то, к чему необходимо стремиться и чему можно научиться в дальнейшем.

В современной преподавательской деятельности широко используются игровые методики образования. М. М. Неженцев [2] пишет о том, что работа с компьютерной графикой показывает, что восприятие для личности, тем более для детского, игры позволяют в несколько раз ускорить изучение сложного инструмента, разгружая психологическую усталость от долгого сидения за монитором компьютера. Как показывает педагогическая практика, усидчивость ребенка и уровень вовлеченности в процесс выполнения определенного графического изображения в компьютерной программе значительно снижается, если ребенок устал, у него большая нагрузка во время рабочего дня. Естественно, в вечернее время способность к обучению снижается, так как ребенку сложнее подстраиваться и усваивать новую информацию. Следовательно, занятия, проводимые в утреннее или дневное времени, эффективнее, так как есть ресурсы на обработку информации и вхождение в потоковый рабочий процесс. И именно в моментах, когда способность к работе низкая, игровая форма полезна, потому что такой ход может помочь получить эмоциональную разрядку. Игра — не только вариант отдыха, и ее можно применять «не только в качестве развлечения, но, прежде всего для развития и созидания» [там же]. Сравнивая данный тезис с вышеприведенным примером из галереи, можно сказать, что мама, применяя игровой метод обучения, развивала мышление ребенка. Таким образом, можно сформулировать вывод о том что игровой метод — это способ обучения с элементами отдыха. К тому же в качестве игровых элементов в процессе обучения могут выступать

разнообразные игры. Об этом пишут в своих работах такие авторы, как С. П. Новоселова [3] и В. А. Феоктистова [6]. С помощью игровых графических редакторов можно не только разнообразить учебный процесс, но и способствовать развитию у обучающихся мотивации и интереса.

Особенностью обучения детей компьютерной графики является необходимость подбирать подходящий наглядный материал, предлагать задания для выполнения, согласно уровню подготовки учащихся. Важно, чтобы на определенном этапе работы ребенок мог самостоятельно выполнять основные элементы, анализируя предоставленный пример. Объяснения должны сопровождаться наличием объясняющих картинок, видео. Формулируя определенное задание, необходимо приводить конкретные примеры выполнения похожего задания для того, чтобы у ребенка возникло представление, что от него требуется и на что он может ориентироваться. В своем учебном пособии Е. И. Щербакова говорит, что «сделать обучение наглядным — это не только создать зрительные образы, но и включить ребенка непосредственно в практическую деятельность» [7].

На занятиях с детьми учитель в зависимости от дидактических задач использует различные средства наглядности. При обучении работе в графических редакторах важно предложить детям реальные примеры (объемные упаковки с графическими элементами, обложки, различные предметы, где используется векторная иллюстрация, листовки и другие полиграфические работы) или условные (примеры проектов графического дизайна в электронном формате) объекты. При этом представленные объекты могут отличаться по форме, величине, стилистическому решению, используемой цветовой палитры. На основе сравнения ребенок делает выводы о сложности, многообразии использования элементов дизайна в реальной жизни, понимает, как и где можно применять навыки, полученные на уроках, в какой сфере можно их развивать.

Перед началом работы над новым заданием можно показывать короткий видеоролик с предстоящим уроком. Например, если стоит задача отрисовать иллюстрацию, то можно включить подготовленный таймлапс с созданием этой картинки. Благодаря просмотру видео, у детей перед началом работы сформируется представление о том, как вести работу над заданием, с какого элемента необходимо начинать создавать фигуру. Использование динамичного наглядного материала способствует лучшему погружению в тему, информация в таком виде фиксирует внимание ребенка. Вместе с тем использование видеоматериала оживляет механическую работу на занятиях, привносит разнообразие. В этом случае можно применять «перевёрнутое образование» [1] для экономии времени на занятиях. Такое выстраивание педагогического процесса актуально, если на занятие компьютерной графикой отводится меньше часа

либо если ребенок задерживается на предыдущем занятии и ему необходимо время для восстановления и переключения на другой вид деятельности. В таких случаях предварительная подготовленность является хорошим условием для обучения.

«Перевернутое образование» [там же] — это педагогическая модель, в которой аудиторная лекционная часть и домашнее задание представлены наоборот. Если в традиционном занятии преподаватель читает лекцию во время занятия и после дает домашнее задание, то в перевернутом обучении лекционная часть удаляется из аудиторной работы. Преподаватель дает лекцию до занятия в форме предварительно записанных видео, а во время занятия обучающиеся занимаются решением практических аспектов по самостоятельно изученной теме. Здесь мы можем видеть, что для преподавателя открываются новые возможности. Он может предоставлять дополнительный материал, в открытом доступе для конкретной группы, для самостоятельного изучения при возникновении заинтересованности, предоставлять дополнительные видеоуроки, подкреплять их текстовым объяснением, написанным легким и понятным языком. Такая педагогическая модель также можешь быть и средством развития самостоятельности обучающихся [5]. Стоит отметить, что такой подход в сфере преподавания компьютерной графики больше подходит для более старшего возраста, начиная со среднего школьного.

Однако в рамках обучения такой экспериментальный подход можно тестировать и в работе с детьми младшего школьного возраста, подбирая и выстраивая материал с учетом психологических особенностей, используя его как способ разнообразить образовательный процесс. Об эффективности такой учебной модели свидетельствует опыт Ю. В. Корнилова и И. А. Иванова [1]. Ими разработана общеразвивающая учебная программа для организации дополнительного образования детей компьютерной графике с использованием элементов электронного обучения и технологии «перевернутого обучения», в частности. И в ходе анализа работ, выполненных учащимися, обнаружилось, что качество выполнения заданий было выше у экспериментальной группы. Стоит отметить, что такой принцип работы на данный момент мало распространен в отечественном образовании, но с каждым годом набирает популярность. Ряд авторов рассматривает потенциал данной технологии в рамках работы со студентами и учащимися.

Можно сделать вывод, что в ходе обучения младших школьников компьютерной графике необходимо учитывать множество факторов. В процессе образовательного времени для эффективного обучения и положительных результатов необходимо знать следующие особенности работы детей: во время образовательного процесса дети должны получать впечатления различного характера, это может стимулировать, отвлекать их от умственной нагрузки.

Например, в процессе выполнения упражнения следует давать ребенку возможность переключиться на другой тип деятельности, применять игровые методы обучения в цифровой деятельности. На занятиях необходимо предоставить визуальный материал в виде картинок и динамической наглядности. Обязательным условием является отдых, так как утомляемость значительно снижает активность ребенка и способность освоения материала. Для эффективного обучения важно определить интересы детей, предпочтения, пожелания по поводу представленных упражнений, уровню сложности и тематики, так как это повышает вероятность, что ребенок будет заинтересован и старателен во время работы. Чем выше уровень заинтересованности, усидчивости, тем более результативно обучение. Нередко ребенок требует особого внимания преподавателя, индивидуальной работы. Так, одаренные дети, более заинтересованные в процессе, требуют от преподавателя повышенного внимания, больше времени, и необходимо уметь выстраивать образовательный процесс, в котором преподаватель может уделять равное внимание каждому учащемуся.

### Литература

1. Корнилов Ю. В., Иванов И. А. Обучение компьютерной графике в дополнительном образовании на основе технологии перевернутого обучения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. № 8 (4 (29)). С. 111–114.
2. Неженцев М. М. Роль и значение игры в процессе обучения // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XXXVIII международной научно-практической конференции*, Новосибирск, 15 июля 2014 г. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2014. С. 48–52.
3. Новоселова С. П. Использование компьютерных игр в обучении младших школьников // *Молодежь и наука: шаг к успеху: Сборник научных статей 6-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 3 т. Т. 2*. Курск, 2022. С. 224–228.
4. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн // *Дошкольное воспитание*. 2006. № 5. С. 26–30.
5. Разина Е. А. Технология «Перевернутый класс» как средство развития самостоятельности младших школьников // *Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Технология»: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн конференции*. М.: ООО «ОнтоПринт», 2021. С. 113–115.
6. Феокистова В. А. Использование игровых графических редакторов при обучении компьютерной графике в пропедевтическом курсе информатики в школе // *Матрица научного познания*. 2020. № 7. С. 244–247.
7. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников. М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

## Искусствоведение и художественное образование

**Предреставрационные исследования как важный аспект при реставрации станковой масляной живописи**

**Романова Ирина Сергеевна**

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [irinarom2000@mail.ru](mailto:irinarom2000@mail.ru)

**Pre-restoration research as an important aspect in the restoration of easel oil painting**

**Irina S. Romanova**

Saint-Petersburg State Institute of Culture

Saint-Petersburg, Russia

УДК 75.025

Научный руководитель — С. Н. Шахвердян

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена важность предреставрационных исследований иконы «Спас Нерукотворный» как один из инструментов уточнения атрибутивных данных памятников религиозного искусства XIX века.

*Ключевые слова:* реставрация, реставрация станковой живописи, реставрация масляной живописи, предреставрационные исследования, казанская иконопись, методика реставрации.

*Abstract.* This article examines the importance of pre-restoration research of the icon Savior Not-Made-By-Hand as one of the tools for clarifying the attributive data of monuments of religious art of the 19th century.

*Keywords:* restoration, restoration of easel painting, restoration of oil painting, pre-restoration research, Kazan icon painting, method of restoration.

Как важный этап консервационного и реставрационного процесса предреставрационные исследования стали рассматриваться с конца XIX — начала XX века. Поводом для этого послужило формирование и развитие взглядов научной реставрации. До этого реставрация носила прикладной характер, а определение характера и способа восстановления разрушенного объекта часто являлось субъективным.

Современная реставрация сочетает в себе науку, искусство и ремесло, и наиболее явно это выражается именно на этапе предреставрационных исследований. Исследуя иконографию, стилистику, структуру, сохранность и материалы памятника, реставратор, опираясь на результаты, полученные специалистами различных областей наук, подбирает наиболее подходящие средства для сохранения произведения искусства.

В научной литературе вопросы предреставрационных исследований рассмотрены довольно широко. Среди посвященных данной проблеме трудов можно выделить работы

Ю. И. Гренберга, В. П. Голикова, В. Я. Бирштейна [4], А. И. Косолапова [6], С. А. Писаревой [5], К. А. Николаева, Ю. А. Халтурина, Ю. Б. Дьяковной [8] и многих других.

Предреставрационные исследования памятников станковой живописи способствуют:

1) формированию общенаучных или же междисциплинарных связей, когда полученная в ходе исследований информация помогает развитию других смежных областей наук, например искусствоведению;

2) усовершенствованию методологии самой реставрации и разработка различных средств сохранения и функционирования памятников. Также предреставрационные исследования оказывают непосредственное влияние на определение концепции, разработку методики и подбор материалов для реставрации конкретного объекта [1: 50].

Еще одним аспектом предреставрационного исследования является установление атрибуции памятника. Важно понимать, что атрибутивные исследования должны носить комплексный характер — все выводы, сделанные по результатам визуального осмотра и искусствоведческого анализа, должны подтверждаться научно-лабораторными исследованиями структуры и материалов объекта. На данный момент уже известно множество искусствоведческих ошибок, когда атрибуция проводилась, основываясь на визуальных наблюдениях экспертов [6: 4]. Для отечественной иконописи конца XIX — начала XX века эта проблема особенно актуальна, так как именно в этот период происходила массовая фальсификация икон и нередко новодельные объекты выдавались за более древние памятники [2: 44]. Правильно проведенная атрибуция, в свою очередь, может подтвердить предположения относительно технологических особенностей структуры произведения. Такая информация также может способствовать определению концепции и методики реставрации объекта.

В качестве демонстрации применения полученных результатов комплексного исследования на практике рассматриваются предреставрационные исследования иконы «Спас Нерукотворный», поступившей в учебную реставрационную мастерскую Санкт-Петербургского государственного института культуры в 2021 году (рис. 1). До поступления на реставрацию икона хранилась в частной коллекции. Также из истории иконы известно, что после революции она была спасена из храма в Ленинградской области, какого именно — неизвестно.

Целью предреставрационного исследования иконы являлось установление атрибуции и разработка методики реставрации. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) проведение искусствоведческого исследования для установления атрибутивных данных,

2) проведение ряда технико-технологических исследований для определения авторских материалов,

3) анализ полученных данных и применение их при разработке методики реставрации.

Икона написана на деревянной основе, по визуальному наблюдению предположительно масляными красками. Размер иконы  $35,4 \times 31 \times 3,3$  см.

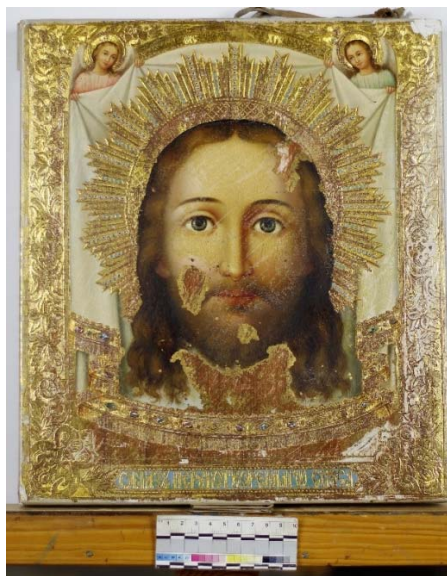


Рис. 1. Общий вид лицевой стороны иконы «Спас Нерукотворный» конца XIX века в прямом освещении до реставрации

Икона относится к одному из основных типов изображения Иисуса Христа — Спасу Нерукотворному. Создание данного иконографического типа восходит к византийскому искусству X века. По мнению Н. П. Кондакова, самые ранние изводы «Нерукотворного Спаса» появились в IV веке, а время широкого распространения подобных изображений совпадает с перенесением чудотворного Эдесского образа в Константинополь, 944 год. На Русь иконы Спаса Нерукотворного, по некоторым версиям, попадают уже в IX веке. На рассматриваемой иконе лик Христа размещается на драпированном плато, который за верхние углы держат два ангела. Данный извод Нерукотворного Спаса в русском искусстве встречается начиная с XV века [9: 505].

Икона написана в академической манере, что характерно для отечественной иконописи начиная с середины XVIII века. Также к стилевым особенностям иконы относятся золочение, цировка и чеканка по левкасу, использование декоративных элементов, имитирующих холодную эмаль (вокруг надписи на нижнем поле) и полудрагоценные камни (на нимбе Спасителя и на плато). Все перечисленные признаки указывают на принадлежность иконы к стилю модерн, что совместно с историей бытования дает возможность предположить приблизительное время создания иконы — конец XIX века. Еще одной немаловажной деталью является голубая краска на торцах иконы, которая видна в местах потертостей плотной записи, выполненной масляными белилами.

Из технологических особенностей иконы «Спас Нерукотворный» можно выделить основу, состоящую из двух частей — основного щита и внешней надставки, достаточно толстый слой левкаса и живописное письмо по золочению, а не по грунту (рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент верхнего торца иконы «Спас Нерукотворный». Технологическая структура объекта

Все перечисленные признаки дали основание предполагать, что рассматриваемый памятник может принадлежать казанской иконописной школе конца XIX века: схожи как стилистические, так и технологические особенности. Однако для того, чтобы удостовериться в результатах стилистического анализа, необходимо было провести ряд технико-технологических исследований.

На базе химической лаборатории Санкт-Петербургского государственного института культуры был проведен качественный химический анализ грунта, показавший наличие карбонат аниона ( $\text{CO}_3^{2-}$ ) и катиона свинца ( $\text{Pb}^{2+}$ ) в пробе (рис. 3, 4), что указывало на свинцовый грунт ( $\text{PbCO}_3$ ). Однако учитывая предположительное время создания произведения — конец XIX века, полученный результат вызвал сомнение. В связи с этим на базе Санкт-Петербургского государственного технологического института был проведен уточняющий эмиссионный спектральный анализ (рис. 5), в результате чего было определено, что наполнителем грунта является мел ( $\text{CaCO}_3$ ). Свинец в пробу попал, вероятно, из красочного слоя.



Рис. 3. Проба грунта после реакции с азотной кислотой ( $\text{HNO}_3$ ). Выделение углекислого газа ( $\text{CO}_2$ )



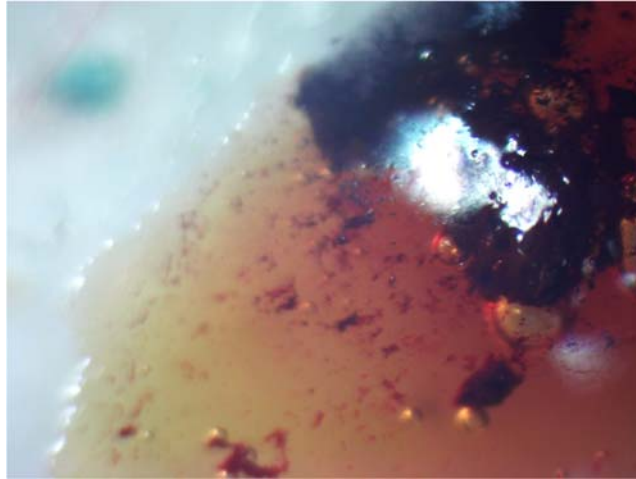


Рис. 4. Проба грунта после реакции с йодидом калия (KI).  
Выпадение желтого осадка (PbI<sub>2</sub>)



Рис. 5. Спектр пробы грунта, полученный при помощи сканирующего растрового электронного микроскопа TESCAN VEGA 3 SBH

Также эмиссионный анализ был проведен с пробой позолоты (рис. 6) для определения наличия и количества в ней других элементов. В результате в пробе были обнаружены примеси кремния, алюминия и железа. Такие добавки в золоте влияют на его оптические свойства: цвет и блеск. Значимой деталью также является то, что золочение покрыто лаком, в настоящий момент утраченным на некоторых участках.

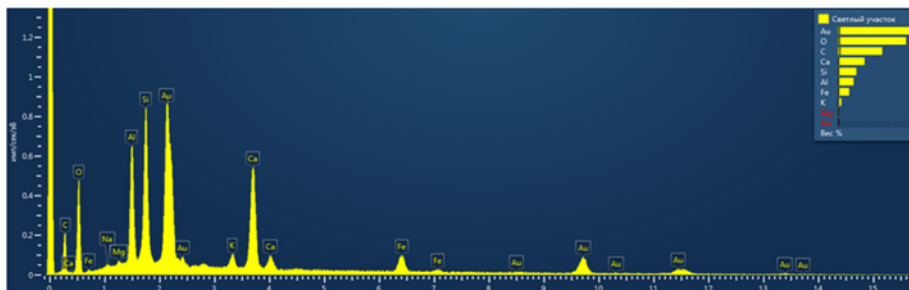


Рис. 6. Спектр пробы золота, полученный при помощи сканирующего растрового электронного микроскопа TESCAN VEGA 3 SBH

Для определения связующего вещества в красочном слое и декоративных элементах, выполненных в виде имитации полудрагоценных камней, была проведена инфракрасная спектроскопия. В пробе красочного слоя полученный спектр показал наличие в связующем слое группы высыхающих масел.

В составе декоративных элементов обнаружена глина, масло, воск и свинцовые белила. Данные вещества входят в состав зеленой и голубой подложек, нанесенных для придания объема «камням». Вероятно, что для их создания использовали смесь глины и воско-масляной краски. В XIX веке такая краска готовилась на основе масляных красок и эмульсии, состоящей из воска, воды, нашатырного спирта и скипидара, носившей название «глютень» [7: 69]. Также рентгенограмма показала наличие свинца (вероятно, свинцовых пигментов) в составе «каменей», которые отражают рентгеновские лучи и на снимке являются самыми светлыми элементами (рис. 7).



Рис. 7. Рентгенограмма иконы «Спас Нерукотворный» конца XIX века

Технология золочения, имитация полудрагоценных камней и их состав являются наиболее значимыми деталями, уточняющими атрибуцию иконы «Спас Нерукотворный». Монахини, писавшие иконы в казанских мастерских, владели особой техникой воспроизведения при помощи золочения, чеканки, цировки и красок драгоценного убранства окладов. Золочение с нанесенным поверх него лаком с добавлением пигмента создавало особый эффект «мерцания» образа [3]. Кремний, алюминий и железо могли быть добавлены в золото с целью усиления его отражающих свойств.

Данные, полученные в результате проведенных исследований, поспособствовали определению концепции и, как следствие, разработке следующей методики реставрации иконы:

- 1) удаление гвоздей,
- 2) укрепление участков с утратами грунта,

- 3) очистка тыльной стороны и торцов от пылевых загрязнений,
- 4) восполнение утрат основы на тыльной стороне и торцах,
- 5) удаление поверхностных загрязнений на лицевой стороне,
- 6) восполнение утрат грунта,
- 7) утоньшение лакового покрытия,
- 8) покрытие слоем реставрационного лака,
- 9) восполнение утрат красочного слоя и позолоты,
- 10) покрытие лаком.

Помимо того, что полученная информация о материалах и структуре памятника сыграет непосредственное значение при подборе методик и материалов, установленные атрибутивные данные значительно сужают круг поиска иконографических и стилистических аналогов, которые необходимо подобрать для восстановления утраченных фрагментов красочного слоя. Таким образом, была продемонстрирована актуальность применения комплексного подхода в изучении памятника, когда результаты, полученные при лабораторных исследованиях, подтвердили предположительные атрибутивные данные, установленные в ходе визуального и искусствоведческого анализа.

## Литература

1. Алёшин А. Б. Реставрация станковой масляной живописи: учебное пособие. М.: Художественная школа, 2013. 223 с.
2. Бобров Ю. Г. История реставрации древнерусской живописи. Л.: Художник РСФСР, 1987. 164 с.
3. Валиуллин Т. Три «подобия» Явленной // Журнал «Казань». URL: <http://www.kazan-journal.ru/news/novosti/tri-podobiya-yavlennoy> (дата обращения: 16.03.2022).
4. Гренберг Ю. И., Голиков В. П., Бирштейн В. Я. Технология, исследование и хранение произведений станковой и настенной живописи. М.: Изобразительное искусство, 1987. 392 с.
5. Гренберг Ю. И., Писарева С. А. Масляные краски XX века и экспертиза произведений живописи. СПб.: Лань, 2020. 192 с.
6. Косолапов А. И. Естественнонаучные методы в экспертизе произведений искусства. СПб.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 2015. 220 с.
7. Кукс Ю. М., Лукьянова Т. А. Некоторые технологические особенности темперной живописи. (часть 2) // Перспективы науки и образования. 2016. № 1 (19). С. 62–72.
8. Николаев К. А., Халтурин Ю. А., Дьяковна Ю. Б. 31. Комплексные исследования (экспертиза) произведений живописи. Череповец: Порт-апрель, 2021. 136 с.
9. Святая Русь. Большая Энциклопедия Русского Народа. Русская икона и религиозная живопись: в 2 т. Т. 2: Неувядаемый цвет / под ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 880 с.

---

**К вопросу о визуальных аллюзиях  
в шпалере «Полтавская баталия»**

**Семенкова Елизавета Вадимовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [vadimovna.lizaveta@yandex.ru](mailto:vadimovna.lizaveta@yandex.ru)

**More on visual allusions in the tapestry  
Battle of Poltava**

**Elizaveta V. Semenkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 745.522.1

Научный руководитель — К. С. Подольская, старший преподаватель

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются визуальные аллюзии в шпалере «Полтавская баталия» — известном произведении Петербургской шпалерной мануфактуры. Эта шпалера — очень мощное яркое произведение декоративно-прикладного искусства. Одновременно она является и масштабной работой в жанре батальей XVIII века, и парадным конным портретом Петра I. Шпалера «Полтавская баталия» имеет целый ряд визуальных аллюзий к шпалере «Основание Константинополя», созданной во Франции в XVII в.

*Ключевые слова:* шпалера, шпалера «Полтавская баталия», шпалера «Основание Константинополя», визуальные аллюзии.

*Abstract.* This article discusses visual allusions in the tapestry Battle of Poltava. This tapestry is a well-known product of the Saint Petersburg Tapestry Manufactory. Battle of Poltava is an exceptionally powerful and bright example of craftsmanship. Battle of Poltava is both a large-scale 18<sup>th</sup> century work in the genre of battles and a ceremonial equestrian portrait of Peter the Great. Interestingly, Battle of Poltava has a number of visual allusions to the 17<sup>th</sup> century French tapestry The Founding of Constantinople.

*Keywords:* tapestry Battle of Poltava, tapestry The Founding of Constantinople, visual allusions.

В данной работе рассматриваются связи между шпалерами «Основание Константинополя» и «Полтавская баталия». Шпалеры — особый вид монументального декоративно-прикладного искусства, который развился из ручного ткачества. По сути, шпалеры — односторонние безворсовые настенные ковры, в которых изображение является необъемлемой частью тканного полотна. Шпалеры создавались как декоративно-монументальные произведения для храмов, поэтому сюжеты древнейших шпалер выстроены вокруг изображений сцен из Нового и Ветхого заветов. Позже создатели шпалер стали использовать в своих работах исторические, античные, аллегорические и другие сюжеты.

Шпалеры часто выпускали сериями. Такова знаменитая серия шпалер «История императора Константина», созданная в 1620–1630-е годы по эскизам Питера Пауля Рубенса и Пьетро де Картона. Шпалеры были созданы в Париже в знаменитой мастерской Марко де Комана и Франсуа де ла Планша. Известно, что П. П. Рубенс создал 13 эскизов (картонов), на основе которых было изготовлено 12 шпалер. Из 12 шпалер, входивших в серию «История Константина», пять хранятся в Государственном хранилище мебели в Париже, шесть — в государственном музее Эрмитаж, местонахождение 12-й шпалеры неизвестно. Шесть шпалер из серии «История Константина», в том числе шпалера «Основание Константинополя», попали в Эрмитаж в 1926 году из особняка сенатора А. А. Половцева.

Шпалера «Полтавская баталия» — одно из значительных и наиболее известных произведений Петербургской шпалерной мануфактуры. Необходимо отметить, что под этим названием существуют два отдельных произведения: шпалера «Полтавская баталия», которая экспонируется в Эрмитаже (Зимний дворец, зал 159) и шпалера «Полтавская баталия», которая экспонируется в Русском музее (Михайловский замок, зал 7). Обе шпалеры созданы мастерами Императорской (Петербургской) шпалерной мануфактуры.

Шпалера «Полтавская баталия», которая хранится в Эрмитаже, создана в 1719–1722 годах мастерами Филиппом Бегаглем и Иваном Кобляковым по эскизу Луи Каравака. Ее размеры: 300 × 315. Материалы: шерсть, шелк (см. рис. 1).

Шпалера «Полтавская баталия», которая хранится в Русском музее, создана в 1764 году. Размеры: 317 × 408. Материалы: шерсть, шелк. Эта шпалера, по сути, реплика к шпалере 1719–1722 годов. Шпалера «Полтавская баталия» 1764 г. создавалась к 55-летию победы в Полтавской битве (27 июня или 8 июля 1709 года) (см. рис. 2).

В центре шпалера «Полтавская баталия» 1764 года. — конный портрет Петра I. Фигура императора на вздыбленном гнедом коне эффектно изображена на фоне сражения. Работа не составляет единой композиционной структуры, а состоит из триумфального портрета Петра I и сложного фона битвы на дальнем плане. Работа изобилует очень мелкими деталями, восхищая тонкой проработкой элементов. Краски в шпалере слегка приглушены. Самая яркое изображение — гарцующий конь, выполненный красновато-коричневыми яркими нитками. Петр изображен на переднем плане, отделенный от сражения водой, в которой отражается и битва, и небо. Вверху, в центре шпалеры видим орла, в клюве которого — оливковый венок, перевитый золотой нитью. Этим венком обозначен триумф Петра I, его победа в Полтавской битве.

В шпалере «Полтавская баталия» 1719–1722 годов — нет ни орла, ни триумфального венка. Очевидно, что создатели юбилейной шпалеры «Полтавская баталия» 1764 года ввели этот элемент (венки, перевитый золотой нитью) для эффектного обозначения триумфа Петра I.

Подобный прием мы видим на шпалере «Основание Константинополя», которая хранится в Эрмитаже (инвентарный номер Т-15602). Эта шпалера была создана в 1633–1668 годах в Париже, в мастерской Рафаэля де ла Планша по эскизу П. П. Рубенса. Размеры: 370 × 315. Материалы: шерсть, шелк. Шпалера создана в рамках серии гобеленов под общим названием «История Константина». Речь идет об императоре Константине I (или Константине Великом, 306–337 годы), который прекратил гонения на христиан, создал христианскую Римскую империю и основал в 330 году Константинополь. Композиция шпалеры «Основание Константинополя» увенчана фигурой парящего орла, который несет в клюве венки из оливковой ветки, перевитый золотой лентой. Эта вершина композиции прочитывается как знак особого Божьего благоволения к решению императора Константина построить город на данном месте. Такое Божье благословение на решение строить новый город.

Несмотря на то что шпалеры «Основание Константинополя» и «Полтавская баталия» 1764 года создавались в разное время (XVII и XVIII века) и на разных производствах (Парижская мануфактура и Петербургская шпалерная мануфактура), видна своеобразная «переключка» этих работ. И та, и другая работы изображают триумф: триумф императора Константина и триумф Петра I. Триумф императора Константина — триумф создателя христианской империи и создателя нового города — Константинополя. Триумф Петра I, победившего в Полтавском сражении, которое переломило ход Северной войны и обеспечило победу над Швецией — это тоже триумф создателя империи (Российской империи) и создателя нового города — Санкт-Петербурга.

В шпалере «Основание Константинополя» император Константин уподобляется Творцу мира — Богу, а сюжет сотворения нового города — Константинополя уподобляется сюжету Сотворения мира. Шпалера «Полтавская баталия» 1764 года логически и идеологически включается в единый символический ряд, заданный в шпалере «Основание Константинополя». Более того, император Петр I, или Петр Великий, уподобляется императору Константину I, или Константину Великому.

Вверху, в центре каждой из шпалер — орел с оливковым венком в клюве. В шпалере «Основание Константинополя» орел с венком из оливковой ветви находится над картой города, т. е. оливковый венок венчает замысел императора Константина — построить новый город Константинополь, новую столицу новой христианской империи. В шпалере «Полтавская баталия» 1764 года венком из оливковой ветви увенчан император Петр I, который тоже построил новый город, новую столицу новой империи.

Получается мощная аллюзия, выстраивающая ряд: император Петр I как создатель прекрасного города и новой империи — император Константин I как создатель прекрасного города и новой империи — Бог как создатель мира.

Понятие аллюзии широко используется в современных гуманитарных науках (литературоведении, социологии, философии и др.). Аллюзия — это намек, указание, шутка, аналогия на некий хорошо известный в культуре факт (предмет). Аллюзии всегда активно использовали и используют художники. Хрестоматийный пример: Рафаэль Санти в «Обручении Девы Марии» (1504) повторил композиционную схему, найденную его учителем Пьетро Перуджино в «Обручении Марии» (1503–1504).

Таким образом, аллюзия — это указание (намек) на некий факт культуры. Аллюзии выстраивают вокруг произведения искусства (картины, гобелена или текста) некое «интертекстуальное поле», вписывая его в историко-культурную традицию. В данном случае создатели шпалеры «Полтавская баталия» 1764 года осознанно встраивали триумф Петра I в триумф императора Константина I.

Невозможно не отметить общность этих работ, несмотря на явные различия:

- исторические (созданы в разные эпохи, в XVII веке и XVIII веке),
- фактографические (созданы на разных мануфактурах, в разных странах, в разных контекстах — шпалера в рамках серии и отдельная шпалера к юбилею),
- композиционные (композиция шпалеры «Основание Константинополя» сложна, многофигурна, но целостна, а композиция шпалеры «Полтавская баталия» неоднородна, не создает целостного впечатления, воспринимается как парадный портрет Петра I, где сражение становится фоном для обозначения триумфа),
- колористические (шпалера «Основание Константинополя» выполнена яркими нитками, а шпалера «Полтавская баталия» выполнена нитками приглушенного тона).

Сходство шпалер «Основание Константинополя» и «Полтавская баталия» 1764 года и формальное, и идеологическое. Формальное сходство: работы имеют схожие композиционные элементы, примерно одинаковы по размерам, имеют одинаковую плотность плетения (семь-восемь нитей основы на 1 см). Идеологическое сходство: на шпалере «Основание Константинополя» император Константин уподобляется Творцу мира — Богу, а сюжет сотворения нового города — Константинополя уподобляется сюжету Сотворения мира, шпалера «Полтавская баталия» включена в единый символический ряд, заданный в «Основание Константинополя» (оба исторических персонажа стали зачинателями христианских империй, оба выстроили новые великие города на новом месте, оба перенесли столицы своих империй, их имена перекликаются Петр I, или Петр Великий, и Константин I, или Константин Великий). Шпалера «Полтавская баталия» 1764 года создавалась с оглядкой на шпалеру «Основание Константинополя» и содержит многочисленные отсылки и аллюзии к шпалере «Основание Константинополя».

## Литература

1. Автор картона Рубенс Питер Пауль (Пьетро Пауль). URL: <http://www.collections.hermitage.ru/entity/ОБЪЕКТ/271655?fundcoll=1267815994&index=5> (дата обращения: 25.03.2022).
2. Бушуева Г. Б. Русские традиции. Шпалерное ткачество: учебно-методическое пособие. СПб.: Союз Художников, 2014. 144 с.
3. Дикарев А. С. Старонидерландские шпалеры в Эрмитаже: Фламандский ренессанс, 1498–1518. СПб.: [б. и.], 2006. 79 с.
4. Императорская (Петербургская) шпалерная мануфактура. URL: [https://www.rusmuseumvrm.ru/reference/classifier/author/imperatorskaya\\_shpalernaya\\_manufaktura/index.php](https://www.rusmuseumvrm.ru/reference/classifier/author/imperatorskaya_shpalernaya_manufaktura/index.php) (дата обращения: 25.03.2022).
5. История Константина — The History of Constantine — Википедия. URL: [https://www.build-wiki.ru/wiki/The\\_History\\_of\\_Constantine](https://www.build-wiki.ru/wiki/The_History_of_Constantine) (дата обращения: 25.03.2022).
6. История русского искусства / отв. ред.: И. А. Бартенев, Р. И. Власова. М.: Изобразительное искусство, 1987.
7. Коршунова Т. Петербургские шпалеры в Эрмитаже // Наше наследие. 2004. № 69. С. 36–49.
8. Коршунова Т. Французские шпалерные мастера и их роль в создании Петербургской шпалерной мануфактуры // Краткие тезисы докладов научной конференции «Россия — Франция. Век просвещения». Л., 1987.
9. Лехович Т. Н. «Сии шпалеры баталей на память славных дел»: Петр I — привилегированный заказчик мануфактуры гобеленов // Меншиковские чтения. СПб., 2015. Вып. 6 (15). С. 195–206.
10. Лехович Т. Шпалера — мощная вещь, никакая живопись на подобное не способна. URL: <https://www.theartnewspaper.ru/posts/7761/> (дата обращения: 25.03.2022).
11. Митрофанова Н. «Деяния апостолов». Серия шпалер и их история // Петербургские искусствоведческие тетради. СПб., 2007. Вып. 10. С. 233–247.
12. Отображение полной записи ULAN (Исследование Getty). URL: <http://www.getty.edu/vow/ULANFullDisplay?find=&role=&nation=&subjectid=500002921> (дата обращения: 25.03.2022).
13. Переписка Рубенса с документами. URL: <https://www.archive.org/details/correspondanced02roosgoog> (дата обращения: 25.03.2022).
14. Полтавская победа в исторических и художественных памятниках из собрания Эрмитажа. Л.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 1960.
15. Русские шпалеры XVIII — начала XX века. Каталог выставки. Л.: Государственный Русский музей, 1975.
16. Тканое великолепие. Шпалеры XVI–XVII веков. URL: <https://www.inartibus.org/exhibitions/tkanoe-velikolepie-shpalery-xvi-xvii-vekov/> (дата обращения: 25.03.2022).
17. Хиггинсон С. Искусство гобеленовой вышивки. Основные приемы и стежки. М.: Кристина — новый век, 2008. 80 с.
18. Хромова С. А. Гобелены: «Ремесло и рукоделие». М.: Профиздат, 2008. 112 с.
19. Brosen K. Who Commissioned Rubens's «Constantine» Series? A New Perspective: The Entrepreneurial Strategy of Marc Comans and François de la Planche // Simiolus: Netherlands Quarterly for the History of Art. 2007/2008. Vol. 33, no. 33. С. 166–182.



20. Francois de La Planche // Wikipedia. URL: [https://www.fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois\\_de\\_La\\_Planche](https://www.fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_de_La_Planche) (дата обращения: 25.03.2022).



Рис. 1. Шпалера «Полтавская баталия» (Эрмитаж), 1719–1722 годы.  
Мастера: Филипп Бегагль и Иван Кобляков. Эскиз Луи Каравака.  
Размеры: 300 × 315. Материалы: шерсть, шелк



Рис. 2. Шпалера «Полтавская баталия» (Русском музей), 1764 год.  
Размеры: 317 × 408. Материалы: шерсть, шелк



Рис. 3. Шпалера «Основание Константинополя» (Эрмитаж), 1633–1668 годы.  
Размеры: 258 × 356. Материалы: шерсть, шелк

---

**Иконологический анализ фресковой композиции с изображением скомороха церкви Успения Богородицы в Мелётово**

**The Church of the Assumption of the Virgin in Meletovo: Iconological analysis of the fresco depicting a buffoon**

УДК 27-526.62; 75.046; 75.052

**Цветкова Екатерина Тагировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [tsvetkovaekaterinat@yandex.ru](mailto:tsvetkovaekaterinat@yandex.ru)

**Ekaterina T. Tsvetkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Г. Сечин, канд. искусствоведения, доц.

---

*Аннотация.* Исследователи древнерусской живописи по-разному интерпретировали символику сюжетов росписи Успенской церкви в Мелётово и со временем сформировались противоречивые толкования иконографии этого памятника, в том числе в части трактовки фресковой композиции с изображением скомороха. В статье предлагается применить иконологический метод исследования и выявить аллегорическую символику, как отдельных элементов, так и всего комплекса мелётовской росписи.

*Ключевые слова:* фресковая композиция, Псков XV века, Мелётово, скоморох, иконография, иконология.

*Abstract.* The studies of ancient Russian painting with the focus on the Church of the Assumption of the Virgin in Meletovo have produced different interpretations of symbolism of its frescos. Over the course of time, this gave rise to contradictions, in particular, as regards the interpretation of the fresco featuring a buffoon. The article proposes to apply the iconological method of research and identify the allegorical symbolism of both individual elements and the entire complex of the Meletovo painting.

*Keywords:* fresco composition, iconographic plot, the 15<sup>th</sup> century Pskov, Meletovo, buffoon, iconography, iconology.

Фресковые композиции церкви Успения Богородицы погоста Мелётово (1465) занимают особое место среди немногих сохранившихся памятников псковской монументальной живописи. Искусствоведческий анализ сюжетов мелётовских росписей прошел сложный исследовательский путь. Работавших в Мелётово реставраторов и искусствоведов озадачивали «смелое иконографическое творчество и консерватизм стиля» [2: 337] псковских живописцев. Различные интерпретации программной росписи этого храма сформировали противоречивые трактовки иконографии сюжетных композиций и их отдельных элементов.

Особого внимания всех исследователей мелётовских фресок заслуживает многофигурная сцена, которая находится на западной стене храма и изображает повествование о скоморохе (рис. 1). Сложность осмысления идеи, вложенной живописцами в программу росписи мелётовского храма, а также определение действительной роли скомороха в ней затруднены тем, что ошибочные представления сформировались не только в отношении главного персонажа сюжета, но также по части интерпретации некоторых второстепенных деталей этой композиции. Ее нижний эпизод был открыт Ю. Н. Дмитриевым, который дал этой сцене такое описание: «Внизу представлено следующее: в середине сидит музыкант, играющий на смычковом инструменте, слева (считая от зрителя) — толпа, состоящая из мужчин и женщин, справа — пляшущая женщина» [5: 409]. Дмитриев трактовал данный фрагмент композиции как «сцена празднества, веселия, пляски». Точно так же описан этот сюжет Д. С. Лихачёвым, который установил ее литературный источник — «Луг духовный» Иоанна Мосха [10: 463], а В. И. Антонова и Н. Е. Мнёва дополнили его интерпретацию пояснением, что «слева стоит хор, а справа — сольная певица, прославляющая исцелившую ее Богоматерь» [1: 210].



Рис. 1. Ант-скоморох. Мелётово. 1465 год

Н. Н. Розов считал, что «женщина мелётовской фрески никак не может быть “сольной певицей” уже потому, что она пляшет» [12: 95]. Л. В. Бетин соединил в один образ разных персонажей ветхозаветной истории, указав, что в связи с уподоблением скомороха царю Давиду «следует рассматривать пляшущую фигуру, поза которой напоминает Мариам из композиции “Жены Израиля приветствуют царя Давида”, часто встречающейся в иллюстрированных Псалтирях» [2: 334]. Впоследствии В. П. Даркевич поддержал уже устоявшуюся версию о том, что «слева от “христианизированного” скомороха пляшет женщина, похожая на пророчицу Мариам, справа — толпа зрителей» [4: 215].

А. К. Крылов и О. Ю. Крылова внесли изменения в интерпретацию этой сцены, указав, что «здесь изображена фигура плясуньи в восточных одеяниях, персонифицирующая языческие игрища» [8: 124], А. Г. Бобров и К. Миура назвали изображение танцующей фигуры «злая жена», пояснив, что «напоминание о возможном наказании относится не только к самому скомороху, но и ко всем людям, присутствовавшим на “игрищах”» [3: 491–492]. О. В. Кузьмина считает доподлинным, что именно в новгородский женский костюм одета «плясунья с фрески церкви Успения в селе Мелётово близ Пскова (XV в.)» [9: 141]. Д. М. Коренев рассматривал этот сюжет в качестве примера для реконструкции средневекового русского женского костюма «летника», не сомневаясь в том, что на фреске в Мелётово представлена реальная сцена бытования жителей Северо-Западной Руси [7: 19].

Исследователи мелётовских фресок напрасно оставили без внимания такую примечательную деталь, как головной убор одиночной женской фигуры. Он изображен довольно четко и представляет собой небольшую чалму — тюрбан, концы которого равномерно свисают по сторонам (рис. 2). Белая материя украшена несложным орнаментом из параллельных прямых и волнистых линий, что является характерным элементом иконографии жителей Древнего Востока. В христианской живописи сложилось два типа изображения такого головного убора: тюрбан с одним свисающим концом или полностью замотанный на голове является отличительным внешним признаком изображения святых, имеющих арабское происхождение (например, прп. Исаак Сирийский [11: 695–731] и др.); такой же тюрбан, но со свисающими по сторонам концами, как и простое покрывало аналогичной расцветки, является традиционным атрибутом изображения иудеев, которые и в наше время носят похожие, но более широкие молитвенные облачения — талит.



Рис. 2. Фрагмент сюжета со скоморохом. Мелётово. 1465 год

В средневековой иконографии евангельских сюжетов изображение талита было распространенным маркером в определении фигур иудеев. В те времена талит было принято изображать в уменьшенном размере, что можно установить, например, по фресковым композициям «Преполовление Пятидесятницы» собора Рождества Богородицы Снеготорского монастыря (Псков. XIV век) (рис. 3), «Христос перед Пилатом» и «Суд Синедриона» Спасо-Преображенского собора Мирожского монастыря (Псков. XII век) (рис. 4). По мнению В. Д. Са-

рабьянова, о мирожских живописцах можно утверждать, что «На их византийское происхождение указывают точность письма, четкость художественных приемов, блестящее знание иконографии» [14: 118].

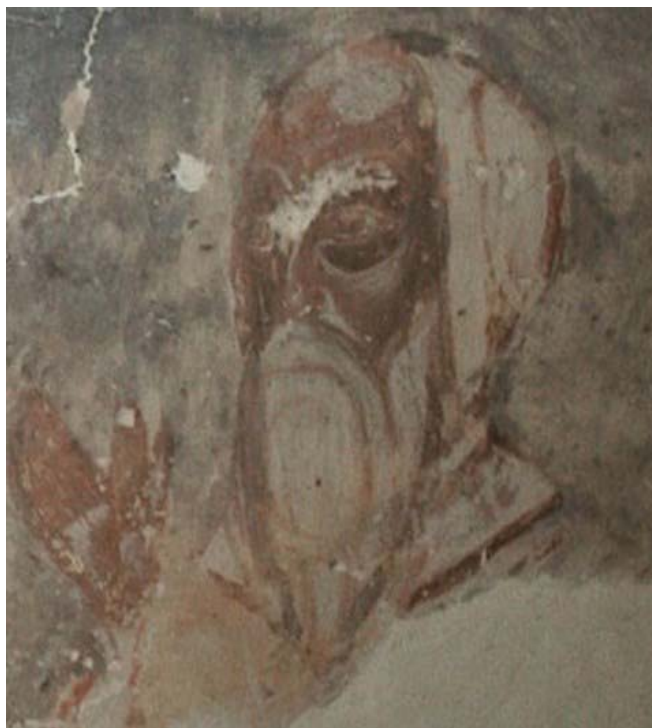


Рис. 3. Иудей. Фрагмент фрески. Снеготорский монастырь. Псков. XIV век



Рис. 4. Иудеи. Фрагменты фресок. Мирожский монастырь. Псков. XII век

Мелётовская одиночная фигура женщины в иудейском головном уборе имеет ярко выраженную типологическую связь с популярным визуальным олицетворением Ветхозаветной Церкви — Синагоги. Эта аллегория хорошо известна по многим памятникам средневекового христианского искусства и чаще всего отображается в иконописных сценах Распятия, где Новозаветная и Ветхозаветная Церкви (Экклесия и Синагога) представлены в образах ангелов [1: 333]. Особенность мелётовской персонификации Синагоги в том, что она обладает примечательным совпадением с ее западноевропейскими аналогами, при этом очевидно, что образное сходство обнаруживается не с плоскостными, а со скульптурными изображениями, расположенными, как правило, с внешней стороны храмовых порталов. В таком же подчеркнуто неустойчивом, изогнутом и искривленном положении тела аллегорические статуи Синагоги установлены снаружи и внутри католических соборов Страсбурга, Бамберга, Фрайбурга и многих других городов Западной Европы (рис. 5). В отношении русских иконописных изводов XV–XVI веков И. А. Шалина отмечает, что «персонификации Церкви и Синагоги, помимо основного догматического смысла сцены, отражали остававшуюся для Московского государства острой идею преемственности власти, перенесения на Русь центра мирового православия» [15: 444].

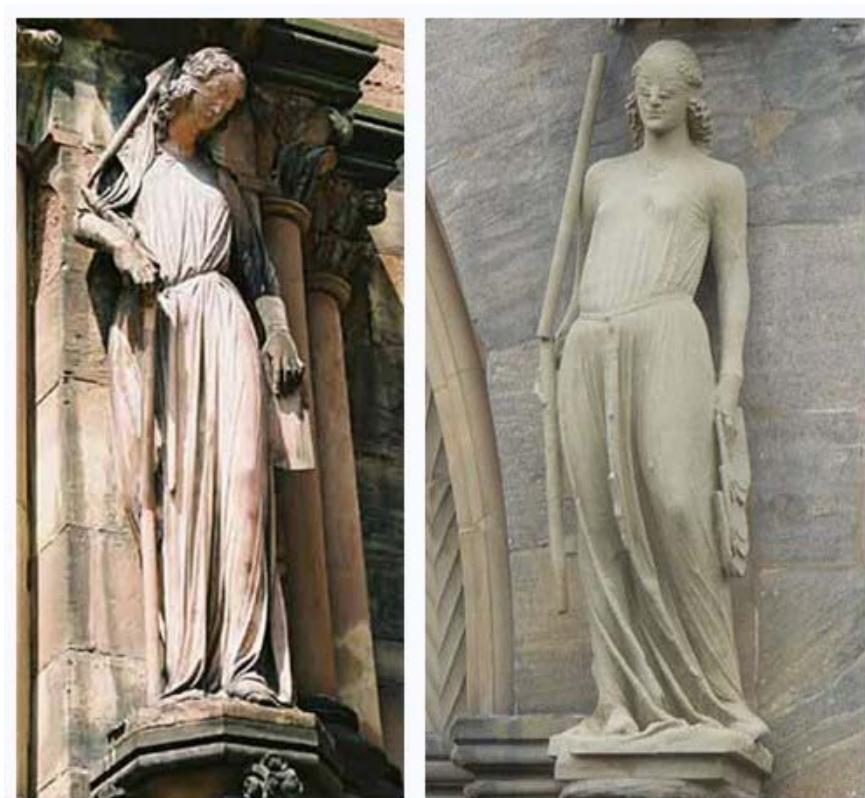


Рис. 5. Синагога. Страсбург, Бамберг. XIII век

Избегая одностороннего подхода в определении мелётовской женской фигуры как «плясуньи» и интерпретируя ее изображение как аллегория Ветхозаветной Церкви, возникает

необходимость иного толкования такой отличительной черты этого персонажа, как положение поднятых рук. Данная деталь является еще одной иконографической особенностью росписи мелётовской церкви, так как в отличие от распространенного мотива отвергнутой, огорченной и скорбной позы персонификации Синагоги в этой необычной сцене положение ее тела и рук имеет несвойственные этому сюжету признаки молитвенной жестикологии. В мелётовской сцене телодвижение Синагоги совмещает в себе противоречивые признаки печали богоотверженности и рьяного молитвенного предстояния.

Молитвенная поза с воздеванием рук хорошо известна в иконографии по типу изображения Богородицы «Оранта» (от лат. *orans, orantis* — «молящийся»). К этому же типу относятся, например, киевская «Нерушимая стена» (XI век), псковская «Мирожская икона Богородицы» (XII век) и главная новгородская святыня — икона Божией Матери «Знамение» (тоже XII век). Священное Писание Ветхого Завета многократно повествует о такой форме моления: «и простер руки свои к Господу» (Исх. 9: 33), «и воздвиг руки свои к небу» (3-я Цар. 8: 22, 2 Пар. 6: 13), «простирая к небу руки, молились» (2-я Мак. 3: 20) и др. В барабане купола мелётовской церкви находится уникальная для этого места фресковая композиция — «Явление пророку Моисею Неопалимой Купины», где и сам Моисей, и изображаемая в горящей «Неопалимой купине» Богородица представлены в той же молитвенной позе — с воздетыми руками.

Евангелие от Иоанна сообщает, что обличая неверие иудеев в Него как в обещанного Израилю Мессию, Иисус Христос говорит им: «Я пришел во имя Отца Моего, и не принимает Меня; а если иной придет во имя свое, его примете» (Ин. 5: 43). Апостол Павел возвещал об Антихристе, что «в храме Божием сядет он, как Бог, выдавая себя за Бога» (2 Фес 2.4), а об иудеях, сам бывший фарисеем, Павел писал: «Но умы их ослеплены: ибо то же самое покрывало доныне остается неснятым при чтении Ветхого Завета, потому что оно снимается Христом» (2 Коринф. 3, 13–16). На основании этих и других строк Священного Писания многие Отцы Церкви (такие, как Ириней Лионский, Ипполит Римский, Амвросий Медиоланский, Иероним Стридонский, блаженный Августин и др.) одинаково сходятся во мнении о том, что в «последние времена» иудеи встретят Антихриста, приняв его за ожидаемого Мессию [11: 562–581]. В 1487 г. архиепископ Новгородский Геннадий писал о ереси «жидовствующих», что «у них еще пришествия Христова несть, ино они ждут антихриста» [6: 311].

В лицевых сводах изображение Антихриста на троне нередко встречается в композиции с поклонением ему народов. В частности, в рукописном Апокалипсисе из библиотеки Новгородского Софийского собора содержится миниатюра, где справа от Антихриста изображен поклоняющийся ему и воздевающий при этом руки иудей [13]. Не вызывает сомнения, что одиночную фигуру этого персонажа следует рассматривать, как аллегорический образ всей



ветхозаветной церкви — древнего Израиля, отвергшего Христа и Его Церковь, о чем в Апокалипсисе сказано: «...злословие от тех, которые говорят о себе, что они иудеи, а они не таковы, но собрание сатанинское» (Откр. 2:9). Аналогичные изображения имеются и в западноевропейских иллюстрированных манускриптах (рис. 6).



Рис. 6. Антихрист и иудеи. Новгород, Безансон, Париж. XII–XIV века

С другой стороны от скомороха находится некое собрание фигур, представляющее собой единую монолитную группу, противопоставляемую одиночной фигуре иудея в первую очередь тем, что каждый из ее членов не стоит сам по себе, а является частью единого целого. В тексте Иоанна Мосха нет эпизода, которому данная иллюстрация соответствовала бы буквально, при этом очевидно, что в мелётовской сцене она имеет прямую связь с изображенной фигурой скомороха. В контексте исторических событий и приведенной выше интерпретации образа Синагоги данную группу фигур следует рассматривать, как персонификацию Экклесии, как символический образ упоминаемой в Символе Веры «Единой Святой Соборной Апостольской Церкви», состоящей из нескольких поместных православных Церквей, образующих Вселенское (мировое) Православие.

Отождествление фланкирующих скомороха фигур с аллегориями Церкви и Синагоги не согласуется с версией о «воцерковленном» скоморохе и предполагает пересмотр иконографической программы всей композиции. В данном контексте в образе скомороха следует признать метафорическое изображение Антихриста, точнее, не его самого, а карикатурно изображенного в образе Антихриста императора Византии Иоанна VIII Палеолога, который участвовал в Ферраро-Флорентийском соборе и в 1439 г. подписал соглашение о подчинении Константинопольской Церкви Папе Римскому. Именно в результате этого отступничества Русская Православная Церковь отделилась от Константинопольской Патриархии и обрела самостоятельность. Принятие в Византии некоторых элементов догматического учения Римско-Католической Церкви расценивалось на Руси как ересь.

И. Н. Попов и И. А. Орецкая исследовали иконографию Иоанна VIII и описали самые известные его изображения: «Несколько портретов Иоанна Палеолога связано с его пребыванием в Италии и участием в Ферраро-Флорентийском Соборе. Наиболее известны медаль в честь Иоанна Палеолога, выполненная Антонио Пизанелло, и предварительные наброски к ней (Лувр, Париж; очевидно, под влиянием медали Пьеро делла Франческа написал профильное изображение императора Константина на фреске “Победа Константина над Максенцием” в церкви Сан-Франческо в Ареццо, между 1452 и 1459 годами). Веронский живописец Джованни Бадиле, воспользовавшись в качестве моделей медалями Пизанелло, изобразил Иоанна Палеолога и маркиза Феррарского Лионелло д’Эсте на фреске церкви Санта-Мария делла Скала (1443 год) ... тондо с “Поклонением волхвов” (Государственный музей Берлина, Берлин-Далем), написанное в 1438–1439 гг. Доменико Венециано, и фреска Беноццо Гоццолли “Шествие волхвов” в капелле в Палаццо Медичи-Риккарди на Виа Ларга во Флоренции, 1459–1461 годы» [11: 598–601] (рис. 7).



Рис. 7. Портреты Иоанна VIII Палеолога. XV век

Иконологический анализ сюжета мелётовской фрески с изображением скomorоха позволяет устранить возникшие ранее противоречивые толкования этой композиции и интерпретировать ее символическое содержание в полном соответствии с литературными источниками и историческим контекстом. Междисциплинарный подход в исследовании таких специфических памятников древнерусской живописи может обеспечить их верную трактовку и исключить ошибки, возникающие при применении исключительно иконографического метода исследования.

## Литература

1. Антонова В. И., Мнёва Н. Е. Каталог древнерусской живописи XIV — начала XVII веков: Опыт историко-художественной классификации. М., 1963.
2. Бетин Л. В. Композиция на тему повести об Акте скоморохе в росписи церкви Успения в селе Мелётове // Византия. Южные славяне и Древняя Русь. Западная Европа. Искусство и культура: Сб. ст. в честь В. Н. Лазарева. М., 1973. С. 333–338.
3. Бобров А. Г., Миура К. Литературный источник Мелётовской фрески // Труды Отдела древнерусской литературы. Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). Т. 63 / редкол.: Н. В. Поньрко (отв. ред.) и др. СПб.: Наука, 2014. С. 485–498.
4. Даркевич В. П. Народная культура Средневековья. Светская праздничная жизнь в искусстве IX–XVI вв. М.: Наука, 1988.
5. Дмитриев Ю. Я. Мелетовские фрески и их значение для истории древнерусской литературы // ТОДРЛ. М.; Л., 1961. Т. 8. С. 403–412.
6. Казакова Н. А., Лурье Я. С. Антифеодальные еретические движения на Руси XIV — начала XVI века. М.; Л., 1955. С. 573.
7. Корнев Д. Летник в женском костюме русского средневековья: новый взгляд на проблему (Опыт реконструкции как обоснование гипотезы) // Revista de Etnologie și Culturologie. 2016. Т. 19, № 1. С. 17–22.
8. Крылов А. К., Крылова О. Ю. Композиционное построение сюжета с изображением скомороха в селе Мелётове и его литературный прототип (Взаимодействие изобразительного и повествовательного) // Санкт-Петербургский фонд культуры. Программа «Храм»: Сб. материалов. Вып. 10, вып. 2. СПб., 1996. С. 126.
9. Кузьмина О. В. Женский Новгородский костюм в XIV–XV вв. Обзор источников // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2013. № 2.
10. Лихачев Д. С. Древнейшее русское изображение скомороха и его значение для истории скоморошества // Проблемы сравнительной филологии. М.; Л., 1964. С. 462–466.
11. Православная энциклопедия / под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. М.: Церковно-науч. центр «Православная энцикл.», 2000.
12. Розов Н. Н. Еще раз об изображении скомороха на фреске в с. Мелётово. К вопросу о связях монументальной живописи с миниатюрой и орнаментом // Древнерусское искусство. Художественная культура Пскова: сборник / Академия наук СССР, Институт истории искусств Министерства культуры СССР; ред. В. Н. Лазарев, О. И. Подобедова, В. В. Косточкин. М.: Наука, 1968. С. 85–86, 93–96.
13. РНБ. Апокалипсис: Лицевая рукопись. XVIII в. 167+III л.; 1° (33,5 × 22) Тип письма: Полуустав. Элементы художественного оформления: 43 миниатюры. Заставка и инициалы киноварью и красками. Переплет: Доски в коже с тиснением. Ф. 728 Библиотека Новгородского Софийского собора. ОР Соф. 1257.
14. Сарабьянов В. Д., Смирнова Э. С. История древнерусской живописи. М.: Изд-во ПСТГУ, 2007.
15. Шедевры русской иконописи XIV–XVI веков из частных собраний: каталог / науч. ред. кат.: И. А. Шалина; Мин-во культуры Российской Федерации, ГМИИ им. А. С. Пушкина, Благотворительный фонд «Частный музей Русской иконы». М., 2009. С. 592.

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

---

**Специфика уроков вокала на музыкально-театральном отделении в ДОУ**

**Миргородская Илона Геннадьевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ilona\\_mirgorodskaya@mail.ru](mailto:ilona_mirgorodskaya@mail.ru)

**The specifics of vocal lessons at the music and theater department of the institutions of supplementary education**

**Iлона G. Mirgorodskaya**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.02

Научный руководитель — Е. В. Гребенюк, канд. пед. наук, доц.

---

*Аннотация.* В последние годы внимание исследователей обращено к изучению проблемы детского творчества в музыкально-театрализованной деятельности. В ней заложен большой развивающий потенциал: занятия способствуют проявлению любознательности, общего интеллекта, эмоций. Выступления на сцене перед зрителями повышают самооценку детей. Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений, способствуют развитию координации. Обозначенный круг вопросов рассматривается в данной статье с опорой на практические примеры работы со школьниками 8–11 лет.

*Ключевые слова:* музыкально-театральное отделение, уроки вокала, сольное пение, воспитание детей, упражнения, репертуарный план.

*Abstract.* In recent years, the attention of researchers has been turned to the study of children's creativity in musical and theatrical activities. Such activities have a great developing potential, as the classes contribute to the manifestation of curiosity, general intelligence and emotions. Performing on stage in front of the audience increases children's self-esteem. Exercises on the development of speech, breathing and voice improve the speech apparatus of the child. Performance of game tasks helps to better master one's body, realize the plastic possibilities of movement, and develop coordination. The said issues are considered in this report based on practical examples of working with schoolchildren 8–11 years old.

*Keywords:* music and theater department, vocal lessons, solo singing, raising children, exercises, repertoire plan.

В настоящее время внимание исследователей обращено к изучению проблемы детского творчества в музыкально-театрализованной деятельности. В ней заложен большой развивающий потенциал: занятия «способствуют проявлению любознательности, общего интеллекта, эмоций; выступления на сцене перед зрителями повышают самооценку детей; упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка; выполнение игровых заданий помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений, способствуют развитию координации» [1: 573]. В данной статье предлагается подробнее остановиться на вопросах методики преподавания вокала при работе с детьми школьного возраста (8–11 лет).

Певческое воспитание детей является необходимым элементом и принципиальной частью в системе музыкального обучения подрастающего поколения. Специфика обучения певческому искусству в детском возрасте находится в центре внимания ведущих преподавателей-практиков и исследователей. Главная цель данного предмета — правильное развитие детского голоса.

На отделении музыкального театра СПб ГБНОУ «Лицей искусств “Санкт-Петербург”» ученики осваивают следующие предметы: хор, хореография, мастерство актера, сценическая постановка, сольфеджио и сольное пение. Программа по предмету «сольное пение» рассчитана на четыре года обучения, урок проходит один раз в неделю 0,5 часа.

Музыкально-театральное отделение представляет собой синтез всех дисциплин. Конечным результатом является выпуск спектаклей — детских опер, оперетт и мюзиклов. А для этого необходима вокальная подготовка как солистов, так и хора. Программа музыкального театра рассчитана на две ступени: ступень «А» — 5 лет обучения, и ступень «Б» — 3 года обучения. Сольное пение начинается со второго года обучения на ступени «А» и с первого года обучения на ступени «Б».

Рассмотрим ступень «А», второй год обучения на музыкально-театральном отделении и первый год обучения сольному пению. Возрастной диапазон этой ступени широкий (8–11 лет), ребенок может прийти в любом возрасте, если его данные соответствуют требованиям набора. Это слух, чувство ритма и музыкальная память.

Второй год обучения — это дети в возрасте от 8 до 11 лет. Контингент детей достаточно разнообразен — некоторые дети совмещают театр с другими отделениями музыкальной школы, другие только знакомятся с миром музыки. С детьми, которые владеют интонацией и музыкальной грамотой (чтение нот) принцип работы складывается иначе, чем с детьми, которые только начинают обучаться.

Основными задачами работы преподавателя остаются:

- работа над чистой интонацией;

- четкая артикуляция;
- формирование навыка правильного вдоха, равномерного выдоха на небольших фразах;
- мягкая атака звука;
- развитие музыкальности.

Время урока делится на дыхательную разминку, распевку и работу с произведением. С учениками, которые не могут самостоятельно подготовить нотный материал дома, время для работы с произведением на первых занятиях занимает большую часть урока.

Для разминки используются упражнения на «р-р-р» и «м-м-м», распев гласных «а-о-э-и-у», поступенное движение вниз по квинте на слог «за», «лѐ», «ру» и упражнения на стаккато. Также преподаватели используют в своей работе вокализы. Программа на каждые полгода состоит из двух произведений.

В первом полугодии — произведения до XX века, во втором — произведения современных композиторов, песни из мультфильмов, кинофильмов, мюзиклов. Важно, чтобы преподаватель давал возможность ребенку выбрать произведение, так у ребенка повышается мотивация освоения вокального искусства. Преподаватель дает короткую справку о композиторе, проводит разбор музыкального материала, интересуется эмоциями ученика, которые возникли при прослушивании, проводит подбор ассоциаций.

На первом этапе обучения произведение учится по нотам, далее — распевается на удобный ребенку слог. Работа с текстом занимает отдельное место в освоении произведения. Сначала следует прочитать, проанализировать поэтический текст, а после этого приступить к его музыкальному воплощению.

Когда ребенок освоил материал и исполняет его с легкостью, можно добавить элементы театра (если это, конечно, не будет мешать вокальному исполнению): подбор костюма, постановку простейшей хореографии и др. Нередко приходится отступать от плана, так как возможности учеников находятся на разном уровне, а также учитывать ряд проблем психологического характера.

Пример репертуарного плана:

*I полугодие*

Вариант 1:

- «Коровушка», русская народная песня в обработке М. Красева;
- «Расскажи мотылек» (муз. А. Аренского, сл. Л. Моздалевского).

Вариант 2:

- «Не летай, соловей», русская народная песня в обработке А. Егорова;
- «Зайка» (муз. А. Лядова, сл. народные).

## *2 полугодие*

### Вариант 1:

- «Добрый жук» из музыки к к/ф «Золушка» (муз. А. Спадавеккиа, сл. Е. Шварца);
- «Песенка Кисы» из мюзикла «Брысь» (муз. Я. Дубравина, сл. В. Гина).

### Вариант 2:

- «Песенка львенка и черепахи» из м/ф «Как львенок и черепаха песню пели» (муз. Г. Гладкова, сл. С. Козлова);
- «Веселая песенка» (муз. З. Левиной, сл. Г. Мамлина).

Подводя итог данной работы, хотелось бы еще раз отметить, что музыкально-театрализованная деятельность продолжает набирать популярность среди молодого поколения, в том числе и уроки вокала, которые также востребованы и обладают большими возможностями творческого развития детей вне зависимости от направления деятельности.

### **Литература**

1. Аджимуратова Л. М. Влияние музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников // Молодой ученый. 2016. № 7 (111). С. 573–575. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27197/> (дата обращения: 10.05.2022).
2. Гонтаренко Н. В. Сольное пение. Секреты вокального мастерства: методич. пособие. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 156 с.
3. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
4. Рачина Б. С. Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Композитор, 2007. 544 с.

---

**Хореографические онлайн-события как ресурс развития современных педагогических технологий**

**Овчинникова Екатерина Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [ovchinnikova.rina@yandex.ru](mailto:ovchinnikova.rina@yandex.ru)

**Choreographic online events as a resource for the development of modern pedagogical technologies**

**Ekaterina S. Ovchinnikova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. А. Балясникова, канд. филол. наук, доц.

УДК 793.3

---

*Аннотация.* В статье прослеживается тенденция развития педагогических технологий с использованием современных интернет-сервисов. Описываются танцевальные онлайн-события с точки зрения их ресурсной составляющей для развития культурно-досуговой деятельности и современного хореографического образования. Приводятся примеры использования в собственной практике ресурсных возможностей онлайн-событий для внеурочного обучения любительского хореографического коллектива.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, онлайн-события, дистанционное обучение, занятия хореографией.

*Abstract.* The article traces the trend in the development of pedagogical technologies using modern Internet services. Online dance events are described in terms of their resource component for the development of cultural and leisure activities and modern choreographic education. The author provides examples of the use of the resource capabilities of online events in her own practice for extracurricular training of an amateur choreographic team.

*Keywords:* pedagogical technologies, online events, distance learning, choreography classes.

Для современного века характерен интенсивный поиск инноваций, внедрение цифровых технологий во все сферы общества. Актуальность процесса обусловлена цифровизацией всех обучающих отраслей с целью усовершенствования их внутренних процессов. Целый ряд инновационных разработок: появление новых форм обучения и воспитания, изменения «социального заказа общества» по отношению к образовательной структуре моделируют современные педагогические методы. В связи с этим современные педагоги стремятся к поиску образовательных технологий, новых идей, способных удовлетворить запрос общества на получение качественного, инклюзивного, индивидуализированного, сверхтехнологичного образования.



В настоящее время выделяют несколько подходов к определению педагогической технологии. С одной стороны, в Глоссарии ЮНЕСКО педагогическая технология трактуется как системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [3: 133]. С другой стороны, педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникации, таких как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютер и другие [2: 13].

Ряд исследователей указывают на связь технологии с искусством, соотнося педагогическую технологию с мастерством и уровнем педагогической культуры учителя. В действительности педагогические технологии неразрывно связаны и с культурно-досуговой деятельностью. Современные преподаватели танцевальных дисциплин обращаются и к новым информационным технологиям обучения, и к игровым формам (Г. Селевко, Л. Ежова, Г. Щедровицкий и т. д.), и к технологии модерации и интеракции (Т. Рыбакова, О. Пометун, Н. Суворова), и к технологии индивидуализации обучения (И. Унт, А. Границкой, В. Гадрикова) и др. В статье подробно рассмотрены некоторые новые информационные технологии обучения с точки зрения их ресурсной составляющей для развития и обучения воспитанников в любительском хореографическом коллективе.

Информационные компьютерные технологии обучения (далее — ИКТ), согласно Г. Селевко, — это процессы подготовки и передачи информации обучаемому [4: 37]. Главным средством осуществления коммуникации здесь являются компьютеры, смартфоны и другие гаджеты. Отвечая запросам времени, ИКТ предлагают уникальные возможности телекоммуникаций и вариантов обучения предмету. К ним относятся: интегрированные курсы, интерактивные пособия об истории и методологии науки, веб-страницы с творческими лабораториями выдающихся мастеров сферы искусства и другие интернет-ресурсы, знакомящие пользователей с мировыми открытиями в области хореографии с точки зрения науки, техники, культуры, общественного сознания.

Обладая диалоговыми характеристиками и способностью «откликаться» на запрос ученика, ИКТ получили широкое освещение благодаря возможности частичного замещения преподавателя во время дистанционного обучения, в том числе на онлайн-занятиях хореографией. Танцевальные уроки посредством видеоконференций позволили обнаружить скрытый ресурс в виде онлайн-событий в сфере искусства. Так, получили широкое распространение онлайн-мастер-классы, фестивали-конкурсы, лаборатории, вебинары, лектории, показы спектаклей с использованием компьютерных технологий и т. д.

Информатизация танцевального искусства вывела на новый уровень систему предоставления качественного образования в области хореографии, укрепив основополагающие образовательные тенденции: инклюзивность и персонализацию обучения. Например, Международный фестиваль-конкурс «Эталон» CID UNESCO SPB в 2020 году прошел в онлайн-формате и тем самым создал условия для демонстрации мастерства разных категорий лиц. Дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью приняли участие в мероприятии, находясь в своем оборудованном классе. Благодаря использованию ИКТ повышение исполнительского мастерства стало доступным для широкой группы любителей и профессионалов.

Технология удаленного обучения получила распространение и в рамках образовательного проекта РГПУ им. А. И. Герцена «Продленка на удаленке». Студенты во главе с заведующей кафедрой хореографии Л. Касимановой выпустили серию вебинаров о театральном закулирье, виртуальную прогулку по музыкально-танцевальному Петербургу, экскурсию-фильм «Айседора в балетной столице России», серию онлайн-мастер-классов. Демонстрируя различные интеракции, проект задал новый вектор развития направлениям социокультурной деятельности и продолжает развиваться, предлагая новые ресурсы для использования интерактивно-образовательной информации, релевантной запросам аудитории.

Примером развития современного танцевального искусства, культурного обмена с применением ИКТ является деятельность благотворительного фонда “Context” Д. Вишневой. Во время пандемии состоялось ряд знаковых для танцевальной культуры онлайн-мастер-классов, позволяющих людям с разным уровнем танцевальной подготовки наравне с признанными танцовщиками и хореографами, государственными и независимыми танцевальными компаниями изучить нетривиальные хореографические стили и техники, находясь на разных концах земного шара. Такой подход еще раз утвердил всестороннее развитие инклюзивного обучения, проникающего в смежную образованию культурно-просветительскую область.

Инструментарий компьютерных технологий постоянно обогащается новыми форматами предоставления информации, позволяя изучать современное культурно-образовательное пространство, становясь его частью. Возникает потребность в подробном изучении и применении на практике технологий Live- и Stream-обучения. С. Арбузов определяет Stream-вещание как «совокупность методов подготовки, трансляции и сохранения аудиовизуальной информации с экрана персонального цифрового устройства и веб-камеры при дистанционном обучении с использованием современных телекоммуникационных сервисов сети Интернет» [1: 7]. Один из вариантов применения Stream-технологий — групповая видеоконференция, получившая широкое распространение среди педагогов-хореографов, продолжающих обучать

воспитанников в удаленном формате. Платформы для видеоконференций — самые востребованные программы для дистанционного обучения. Их функционал не ограничивается ведением урока хореографии онлайн и может быть расширен до передачи и обмена файлами-документами, изображениями, видеофайлами, учебными презентациями.

Прием «ведения урока в режиме реального времени» заимствовали и социальные медиа, применив возможность трансляции танцевальных уроков на широкую аудиторию. Live-технология — это еще одна возможность вести групповую конференцию в прямом эфире. Ее отличительная особенность с точки зрения психолого-педагогического подхода — сохранение состояния психологического комфорта у учеников во время занятий хореографией. Трансляция урока ведется в более привычных для современных детей реалиях социальных сетей, что способствует сохранению состояния психологического комфорта учеников. Ведущим проектом на базе Live-технологии стал проект хореографа, танцовщика и перформера В. Варнавы «Утренний Варнава». На личной странице в социальных сетях деятель культуры запустил авторские утренние уроки современного танца. Принять участие и получить обратную связь мог любой пользователь сети, желающий начать или продолжить развиваться в области Contemporary dance.

Анализ ресурсных возможностей онлайн-мероприятий с точки зрения их полезности во время внеурочной деятельности любительского хореографического коллектива представлен в таблице 1. В ней же отражены и другие виды образовательных онлайн-событий, рассмотренные с той же, указанной выше, позиции.

Таблица 1

**Ресурсные возможности онлайн-событий  
для деятельности любительского хореографического коллектива**

Образовательные онлайн-события	Ресурсные возможности
Групповые видеоконференции	Развитие системы открытого образования, возможность вести международную учебно-проектную деятельность, приглашая на урок специалистов своей и смежных областей, соответствие потребностям общества и развитым ИКТ, создание ситуации успеха для каждого отдельного ученика повышение познавательного интереса к предмету при использовании дополнительных видео- и аудиматериалов, презентаций
Мастер-классы и лаборатории	Развитие межкультурных и интеркультурных связей, международный обмен, развитие инклюзивного образования, сохранение психологического комфорта ученика, повышение культурно-образовательного уровня, повышение познавательного интереса к предмету
Вебинары, лекции	Непрерывное повышение уровня танцевального мастерства и знаний в области хореографии, наглядность и быстрота передачи информации, психологическая комфортность, возможность передачи увеличенного объема информации с использованием дополнительных документов,

	аудио и видеоматериалов, повышение познавательного интереса к предмету
Конкурсы-смотри и фестивали	В условиях демонстрации сольных номеров — соответствие идеи общего и личностного развития в контексте психолого-педагогического, развивающего и личностно-ориентированного образования, новизна конкурсно-досуговой деятельности, психологическая комфортность, создание наиболее комфортной среды для ситуации успеха коллектива
Live и Stream в социальных сетях	Соответствие идеи общего и личностного развития в контексте психолого-педагогического, развивающего и личностно-ориентированного образования, наглядность, быстрота передачи и получения информации, поддержка внутреннего психологического климата воспитанника, повышение познавательного интереса к предмету
Виртуальные экскурсии	Возможность ознакомления с международными проектами и площадками, организация качественного дополнительного образования и досуга танцовщиков, повышение культурно-образовательного уровня, развитие идеи открытого образования, повышение познавательного интереса к предмету
Онлайн-викторины	Повышение культурно-образовательного уровня, возможность повышения квалификации через интерактив, наглядность, быстрота проверки уровня знаний

Практика проведения уроков хореографии в студии современного танца Подростково-молодежного клуба «ВКадре» показала, что развитие и внедрение компьютерных технологий позволяет педагогу-хореографу открыть новые формы обучения и воспитания учеников. Все события были бесплатными, что является весомым аргументом в пользу посещения таких мероприятий среди подростков и молодежи. Существенный плюс событий еще и в участии медийных личностей в повышающих уровень мастерства классах наравне со всеми. Такой подход позволяет расширить межкультурные связи с танцовщиками из других городов и стран и, как следствие, повысить заинтересованность к предмету, создать комфортную среду для ситуации успеха и сохранить уровень психологического комфорта во время прохождения конкурсного отбора.

Цифровые информационные технологии постоянно меняются, дополняются, совершенствуются. Важно научиться их использовать и применять в образовательных целях и при проведении онлайн-занятий по хореографии. Исследование ресурсной составляющей онлайн-события для развития любительского хореографического коллектива на примере внеурочной досуговой деятельности в Подростково-молодежном клубе «ВКадре» позволило расширить педагогический инструментарий и обнаружить новые формы проведения хореографических занятий. Использование современных компьютерных технологий для развития хореографических способностей учащихся неразрывно связано с общемировыми тенденциями образования.

Интеграция онлайн-событий в работу с любительским хореографическим коллективом способствует обновлению и появлению новых идей при изучении теории и проведении практических занятий.

## Литература

1. Арбузов С. С. Использование стрим-технологий при дистанционном обучении IT-дисциплинам // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-strim-tehnologiy-pri-distantsionnom-obuchenii-it-distiplinam> (дата обращения: 09.03.2022).
2. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2 кн. Кн. 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
3. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1: Народное образование, 2005. 556 с.

---

**Первые вокальные конкурсы в Китае как показатель развития вокальной школы**

**Сюй Чжэн**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [806696348@qq.com](mailto:806696348@qq.com)

**The first singing competitions in China as an indicator of the development of the vocal school**

**Xu Zheng**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. В. Пономарева, канд. пед. наук, доц.

УДК 784

---

*Аннотация.* Первые вокальные конкурсы в Китае в 80–90-х годах прошлого столетия были своего рода смотрам уровня развития китайского вокального искусства. Конкурсы способствовали выявлению как положительных, так и отрицательных сторон вокальной подготовки молодых китайских певцов. В статье раскрывается значение конкурсов в развитии вокального искусства в Китае, поддержании национальной идеи о культивировании молодых дарований.

*Ключевые слова:* развитие вокального исполнительства в Китае, первые вокальные конкурсы молодых певцов, государственная поддержка конкурсов, национальная идея о культивировании молодых дарований.

*Abstract.* The first vocal competitions in China in the 1980s-1990s were a sort of review of the development level of the Chinese vocal art. The competitions contributed to the identification of both positive and negative aspects of the vocal training of young Chinese singers. The article reveals

the importance of competitions in the development of vocal art in China, maintaining the national idea of cultivating young talents.

*Keywords:* Chinese vocal music art, vocal music competitions, development of national vocal music, cultural exchange.

К 80-м годам XX столетия вокальное исполнительство в Китае вступило в фазу активного развития. В крупных культурных центрах Китая к этому времени уже были открыты консерватории, музыкальные колледжи, колледжи искусств, где осуществлялась подготовка вокалистов.

Первый с момента образования страны Национальный вокальный конкурс для студентов высших музыкальных учебных заведений был организован Шанхайской консерваторией по заказу Министерства культуры КНР. Конкурс проходил в Шанхае с 6 по 21 ноября 1980 года.

В конкурсе приняли участие студенты консерваторий: Центральной (Пекин), Шанхайской, Шэньянской, Тяньцзиньской, Сианьской, Сычуаньской; музыкальных колледжей: Музыкального колледжа (Гуанчжоу), Хубэйского, Нанкинского, Гуансиского, Юньнаньского колледжей искусств, а также Центрального института национальностей и еще 12 музыкальных учреждений Китая.

Организаторы первого вокального конкурса преследовали цель — выявить уровень вокальной подготовки молодых китайских певцов в целом и в отдельных музыкальных учреждениях Китая.

Из огромного числа участников были удостоены наград 45 певцов.

I премии и звание лауреата был удостоена студентка Центральной консерватории Е Йин (сопрано).

II премия и звание лауреатов были присвоены студентам Шанхайской консерватории: Гао Маньхуа (сопрано) и Лю Цзе (тенор).

Лауреатами III премии стали шесть студентов-вокалистов: У Шуан (сопрано), Пэн Канлянь (бас-баритон) — Центральная консерватория; Лю Сюфэн (сопрано), Чжао Линь (сопрано) — Шанхайская консерватория; Чэнь Чжилян (сопрано) — Шэньянская консерватория; Гу Юлин (сопрано) — Сычуаньская консерватория.

18 участников конкурса получили поощрительные награды [1].

Подавляющее число победителей первого Национального вокального конкурса — студенты Центральной и Шанхайской консерваторий. И это неудивительно, поскольку именно в

Шанхайской и Центральной консерваториях были сосредоточены лучшие преподаватели Китая для подготовки специалистов-вокалистов: Ван Пинсу, Ху Зенгхан, Ло Цзинсянь, Цай Шаосю, Гао Чжилань, Чжоу Сяоянь, Гэ Чяочжи, Се Шаоцзэн и др. [5].

Важную роль в создании сильного вокального отделения Шанхайской консерватории сыграл ее создатель и первый ректор — Сяо Юмэй, известный в Китае вокальный педагог, композитор, дирижер. Подготовка певцов на вокальном отделении осуществлялась по двум направлениям — академическое пение и этническая музыка. К обучению студентов привлекались известные китайские и иностранные певцы-практики. Так, например, много лет в Шанхайской консерватории преподавал Владимир Григорьевич Шушлин (бас) — выдающийся русский певец, педагог, солист Императорского Мариинского театра. Он подготовил целую плеяду выдающихся специалистов в области вокала (профессор Чжоу Сяоянь, профессор Вэнь Кэчжэн) и певцов (Хуан Юйкуй, Гао Чжилань, Сун Синь и др.) [4].

В рамках первого Национального вокального конкурса была организована конференция, на которой состоялся обмен мнениями об исполнительском уровне молодых певцов — владение вокальными навыками, умение раскрыть музыкальный образ, степень сценической подготовки. В ходе дискуссий членов жюри с преподавателями и студентами были отмечены следующие отрицательные стороны в подготовке молодых певцов — недостаточное владение вокальными и исполнительскими навыками, отсутствие чувства стиля как в отношении исполнения западноевропейской музыки, так и в отношении стиля национального традиционного искусства. Особое внимание было уделено необходимости следования научно обоснованным методам преподавания вокала, значению серьезной и кропотливой работы в освоении вокального искусства.

В то же время было отмечено, что молодые певцы делают серьезные успехи, что вокальная школа Китая развивается, в ее основе — традиции национального пения, европейская школа академического пения, современные научные представления о методах обучения вокалу. Уровень подготовки певцов в Китае растет, но еще далек от уровня мировых стандартов.

После первого Национального вокального конкурса студентов-вокалистов последовала череда других вокальных конкурсов в Китае: телевизионный Гран-при молодых певцов Китая (1984), Национальный конкурс вокальной музыки имени Ние Эра и Сянь Синхая (1985), Первый национальный молодежный конкурс народной и популярной песни (1986), первый национальный китайский конкурс художественной песни для высших школ искусств («Кубок Саньда», 1988) и др.

В феврале 1984 года впервые под эгидой Министерства культуры Китая в Пекине было организовано прослушивание молодых китайских певцов для участия в международных вокальных конкурсах: международном конкурсе вокалистов (Финляндия) и международном

оперном конкурсе (Австрия). В прослушивании приняли участие 86 вокалистов из 12 провинций Китая, 35 высших музыкальных школ, военных художественных коллективов. После туров прослушиваний были отобраны восемь лучших певцов для участия в вокальном конкурсе и восемь певцов для участия в оперном конкурсе. Прослушивание стало своеобразным смотром молодых певцов Китая, а также позволило оценить уровень преподавания вокала в различных регионах страны [2].

Остановимся подробнее на телевизионном конкурсе «Гран-при» молодых певцов Китая 1984 года. Конкурс был организован Государственным управлением радио, кино и телевидения КНР, Центральным телевидением совместно с телевизионными станциями различных провинций, автономных районов и муниципалитетов. Из тысяч желающих принять участие в конкурсе были отобраны 25 профессиональных певцов и 14 любителей вокала из 35 регионов страны.

Победителями телевизионного конкурса были признаны шесть профессиональных певцов и шесть вокалистов-любителей, трое участников получили специальные призы. В группе профессиональных певцов победителями стали: Лю Цзе и Фпнь Цзинма (I и II премии), Лю Цзюньман был признан победителем в группе любителей пения.

Телевизионный «Гран-при» вызвал не только большой резонанс среди телезрителей страны, но и получил поддержку со стороны правительства Китая. В последующие годы конкурс проводился с периодичностью один раз в два года вплоть до 2013 года. В 2000-м конкурс получил статус Национального конкурса вокалистов Китайской Народной Республики. Всего было проведено 15 конкурсов.

Нельзя не отметить еще один вокальный конкурс 80-х годов — это «Национальный конкурс вокальных произведений Не Эра и Сянь Синхая». Конкурс, посвященный выдающимся китайским музыкантам, был организован Министерством культуры Китая и Ассоциацией китайских музыкантов в Харбине в 1985 году. Конкурс был приурочен к 50-летию со дня смерти Не Эра — пионера пролетарской революционной музыки Китая, и 80-летию со дня рождения Сиань Синхая — известного китайского композитора.

В конкурсе приняли участие 216 преподавателей вокала и студентов высших художественных колледжей из различных регионов Китая. Победителями конкурса были признаны: Лю Вэй Вэй, студент Центральной консерватории (золотая медаль); Пэн Лин, солист Государственной труппы песни и танца (серебряная медаль); Ван Сюфэнь, актер труппы песни и танца «Товарищи по оружию» (бронзовая медаль) [3].

В последующие годы число конкурсов в Китае неуклонно увеличивалось. Вокальные конкурсы в немалой степени способствовали становлению выдающихся китайских певцов и специалистов — преподавателей вокала. Приведем примеры:



Е Ин (сопрано) — победитель первого Национального вокального конкурса. Е Ин более 10 раз становилась лауреатом I премии на крупных отечественных и международных вокальных конкурсах (Международный вокальный конкурс им. Паваротти, Международный вокальный конкурс Метрополитен-опера, Нью-Йорк и др.). В настоящее время она — известная певица в Китае и за рубежом, профессор, директор оперного факультета Калифорнийского государственного университета, директор факультета вокальной музыки и оперного факультета.

Пэн Канлянь (бас) — победитель первого Национального вокального конкурса. Известный в Китае певец. В качестве солиста труппы восточной песни и танца участвовал в гастролях в Китае и за рубежом. В настоящее время является профессором кафедры вокальной музыки Центральной консерватории, ведущим актером Оперной труппы Фудзивара в Японии.

Большое число желающих принять участие в первых вокальных конкурсах 80-х годов свидетельствовало о чрезвычайной популярности в Китае не только фортепианного, но и вокального исполнительства. Популяризации конкурсов и появлению новых немало способствовал и присущий китайцам интерес к различного рода состязательным мероприятиям. Первые вокальные конкурсы 80-х годов показали, что национальная вокальная школа в Китае активно развивается, что искусство пения приобретает статус национального достояния. Важное значение для развития вокального исполнительства в КНР имела поддержка со стороны государства, национальная идея о культивировании молодых дарований.

### Литература

1. Ин Шаннэн. Национальный вокальный конкурс для студентов высших музыкальных колледжей и университетов Шанхая // Народная музыка. 1980. № 10. С. 10.
2. Ло Юэ. Министерство культуры спонсирует участие в Международном вокальном конкурсе в Финляндии и Международном оперном конкурсе в Австрии // Народная музыка. 1984. № 4. С. 34.
3. Хуан Цзюньлань. Национальный конкурс по исполнению вокальных произведений Ни Эр и Сянь Синхай в Харбине // Народная музыка. 1985. № 9. С. 9.
4. Цзо Чжэньгуань. Русские музыканты в Китае. СПб.: Композитор, 2014. С. 134–137.
5. Чжан Вэй. Вокально-музыкальное образование в Китае в 20 веке: магистер. дис. Шэньсийский пед. университет. Сиань, 2005. С. 72–98.

---

**Система Fach как вектор успешного карьерного роста современного певца на примере творчества Э. Груберовой, Л. Шевченко, Т. Сержан и Е. Стихиной**

**Эпель Кристина Сергеевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [kristinaepel1994@yandex.ru](mailto:kristinaepel1994@yandex.ru)

**The Fach System as a driver of a successful career of a modern singer: Evidence from E. Gruberova, L. Shevchenko, T. Serzhan, and E. Stikhina**

**Kristina S. Epel**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 78.06

Научный руководитель — Н. И. Верба, канд. искусств., доц.

---

*Аннотация.* В данной статье раскрываются альтернативные существующим в вокальной педагогике России принципы классификации певческих голосов согласно немецкой системе Fach. Также в статье описано, каким образом данная система задает карьерный вектор современному певцу на примерах выдающихся певиц Э. Груберовой, Л. Шевченко, Т. Сержан. Рассматриваются истоки этой системы, сформулированные немецким дирижером, музыкальным теоретиком Рудольфом Клойбером. В статье разобраны преимущества системы Fach, обусловленные более тонкой дифференциацией голосов и наличием определенных репертуарных требований.

*Ключевые слова:* система классификации певческих голосов, вокальное образование, универсализм певца, гигиена голоса, FACH, оперное пение.

*Abstract.* This article discusses an alternative to Russian singer classification systems — the German Fach system. Providing evidence from such singers as E. Gruberova, L. Shevchenko, T. Serzhan, and E. Stikhina, the article reveals the Fach system as an agent of a successful singing career. The article focuses on the origins of the system developed by the German conductor and musicologist Rudolf Kloiber. The article analyzes the advantages of the Fach system, such as, e.g., finer differentiation of voices and repertory requirements.

*Keywords:* singer classification system, vocal education, singer universalism, vocal hygiene, the Fach System, opera singing.

В условиях современности строительство успешной певческой карьеры сопряжено с рядом сложностей. Нужно быть «универсальным певцом», владеющим разнообразным репертуаром — как оперным, так и камерным; считается, что такие широкие компетенции могут стать базой для карьерного роста. Однако не всегда разнообразный репертуар соответствует певцу по возрасту, степени подготовки и голосовым данным. Подобная ситуация проистекает

из особенностей вокального образования, во многом обусловленного «конвейерным» принципом работы театров и концертных площадок. Ведь жизнь певца в современном театре с его насыщенностью событиями и высокими темпами невероятно сложна: так, например, в крупных театрах в один день может идти по два спектакля, в котором задействован один и тот же состав. Это огромная нагрузка на голос. В начале вокальной карьеры певцу может казаться, что он справится с любыми нагрузками в силу молодости и выносливости, но, к сожалению, голосовой аппарат не прощает ошибок и халатного к нему отношения. Без знаний гигиены голоса, грамотного выбора репертуара певец не сможет долго и успешно выступать на сцене.

Нередко молодые певцы в попытке быстрее построить карьеру или закрепиться в театре выучивают партии наспех, не успевая досконально «впеть» музыкальный материал и качественно поработать над звуком. Если ранее подготовка к постановкам могла растянуться на несколько месяцев, то в современности и постановка, и освоение партии занимает несколько недель, поэтому в таких условиях неопытному исполнителю зачастую не приходится думать о высоком качестве звука. Страдает голосовой аппарат певца, если не соблюдать ряд условий, определяемых самой природой.

Вышеупомянутую проблему обозначила в интервью оперная певица Эдита Груберова: «Сегодня молодые певцы, судя по их программам, подготовленным для конкурса и не только, слишком лапидарно относятся к своему таланту. Они торопятся, чрезмерно увлечены исполнением шлягеров, которые им еще не по голосу и мастерству, и мерцающей впереди славой, а не кропотливой, вдумчивой работой над своим инструментом. Думаю, если говорить о певцах, то сейчас они стремятся слишком быстро сделать карьеру. Я бы сказала, что они строят дом с крыши. Им не хватает каркаса и фундамента. Современные театры дают артистам большие роли в самом начале карьеры, а через пару лет о них, уже потерявших свой молодой и, казалось, перспективный голос, просто забывают, также быстро заменяя их другими начинающими певцами. Складывается впечатление, что оперные театры стали теперь работать, как сети фастфуда, не задумываясь о последствиях ни для молодых певцов, ни для оперного искусства в целом. И это очень грустно, потому что, я считаю, подобный подход не идет опере на пользу» [1].

Эдита Груберова обозначает самые болезненные «точки» существующей вокальной системы — грамотный подбор репертуара, который не противоречил бы природе голоса. Фактически, эти же вопросы раскрывает в интервью известный бас-баритон, солист Мариинского театра Евгений Никитин, исполняющий преимущественно Вагнера и имеющий весомые соображения для этого. Достоин восхищения то, как Евгений Никитин обосновывает свою «узкую специализацию»: «Мой голос достаточно специфичен, и первостепенной проблемой для меня является правильный подбор репертуара. Я не могу петь все подряд, как многие мои коллеги.

По-итальянски он называется “бассо кантанте”, по-немецки — “цвишен фох”, в русской музыкальной терминологии для него нет специального термина. <...> Басовые партии у меня звучат излишне легковесно, баритоновые, наоборот, напряженно. Соответственно, приходится очень осторожно выбирать ту музыку, в которой голос звучит наиболее выигрышно. Это здорово сужает поле деятельности. Оттого и партий в русской музыке немного — она в основном написана для центральных басов и крепких стопроцентных баритонов. Голос обростаёт тембром всю жизнь, так что я не тороплюсь. Немецкой музыки для моего типа написано гораздо больше, что и обусловило её преобладание в моем репертуаре. Я, не сопротивляясь, пошел следом за своей природой» [2].

Именно грамотный подбор репертуара позволил певцу найти свою нишу в музыке и сохранять вокальное здоровье. Евгений Никитин затрагивает в своем интервью такое понятие, как тип голоса по «фох-системе». Рассмотрим её подробнее.

Немецкая система классификации голосов Fach достаточно популярна в Европе и имеет на то ряд причин. Система Fach (от немецкого “fach” — ящик, коробка) начинает формироваться в середине XX века, когда немецкий дирижер и музыковед Рудольф Клойбер систематизировал исполнителей-певцов согласно 29 категориям, учитывающим не только голос, но и другие параметры человека — его психотип, внешность, возраст, физические данные, что необходимо для продуктивной и длительной работы певца.

Автор системы — Рудольф Клойбер (1899–1973), немецкий дирижер и музыковед. Он учился в Мюнхене в Университете музыки и исполнительских искусств, затем в Университете Людвига и Максимилиана. Клойбер, будучи оперным и концертным дирижером, помимо исполнительской деятельности, много сил отдавал исследовательской. Его известные и востребованные труды: «Справочник по классической и романтической симфонии», «Справочник по инструментальным концертам», «Справочник по симфонической поэме» и, конечно же, «Справочник по опере». При написании своих книг Рудольф Клойбер опирался на практику работы с оркестрами, исполнителями, певцами, что сделало его труды максимально достоверными и практически полезными [6].

В современном мире, где людей окружает множество стрессовых факторов, особой компетентностью певца является трудоспособность. В свою очередь, залог работоспособности — крепкое здоровье, которое крайне важно для певческой профессии. Система Fach и является той системой, которая зиждется, в первую очередь, на заботе о певческом голосе. Выполнение этого условия делает возможным долгую сценическую жизнь для певца, регулирует его соответствие художественным задачам.

Так, выдающаяся словацкая оперная певица Эдита Груберова, высказывание которой было приведено выше, всю творческую жизнь «существовала» в рамках своего типа голоса по

системе Fach. Ее прекрасное колоратурное сопрано не меркло, несмотря на долгие годы в профессии. Исполнение Эдиты Груберовой отличали чистота, подвижность, наличие вместе с тем драматических интонаций и умение звучать в высоком диапазоне с огромной силой (например, в партии «Царицы ночи»). Ее называли «королева колоратуры» [5], а надлежащее бережное, не потребительское отношение к голосу помогло ей не потерять техническое и художественное совершенство до преклонных лет.

Примеры артистов, сохранивших мастерство благодаря грамотному подбору репертуара, может продолжить народная артистка СССР, оперная певица и профессор кафедры сольного пения Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена Лариса Шевченко. Она всю жизнь исполняла репертуар, который соответствовал ее тембру по системе Fach. Лариса Шевченко изначально пела крепкий, «спинтовый» репертуар [4]. Она вспоминает, что довольно рано ей, юной солистке Мариинского театра, доверили партию Лизы из «Пиковой дамы» П. И. Чайковского. Понимая, что эта партия ложится на голос гораздо лучше, чем более легкая партия для лирического сопрано, она освоила ее и в дальнейшем не отклонялась в сторону от «природного» репертуара на протяжении долгой вокальной карьеры.

Несмотря на возраст, певица до сих пор выходит на сцену Мариинского театра, только в последние годы, переходя в репертуар меццо-сопрано и исполняя небольшие партии (Няня из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского, Ахросимова из оперы «Война и мир» С. С. Прокофьева) в силу возраста. Лариса Шевченко ведет активную преподавательскую деятельность. Соблюдение ею гигиены голоса, грамотного подбора репертуара и, конечно же, обладание прекрасной вокальной техникой позволяет ей даже в своем возрасте блестяще показывать ученикам отрывки произведений и владение диапазоном.

Продолжает ряд успешных примеров певиц, избравших соответствие репертуара и гигиену голоса основополагающими принципами для выстраивания карьеры, ведущая солистка Мариинского театра Татьяна Сержан. Исполнение ею оперных партий Дж. Верди, Дж. Пуччини и Фр. Чилеа обладает мощнейшей силой из-за того, что она вкладывает истинное вокальное мастерство в исполнение партий, не прибегая к актерским и вокальным «штампам». Татьяна Сержан нашла свой репертуар еще в юности, когда попала в театр «Зазеркалье», где до сих пор помнят ее исполнение роли Мими в опере «Богема» Дж. Пуччини. И по сей день певица справляется со сложнейшими партиями. Она сама делилась в проведенном автором настоящей статьи интервью, что не чувствует себя комфортно и свободно в другом репертуаре. Татьяна Сержан упоминала, что долго искала «свою технику», училась в России и за рубежом, но нашла самостоятельно, как выстроить грамотно свой голос. Подбор репертуара и отсутствие «гонки» за ведущими сопрановыми партиями является одним из условий ее успеха в профессии и вокального здоровья.

Часто бывает, что певцы долго идут к своему репертуару и, найдя свое, обретают успех. К таким можно отнести солистку Мариинского театра Елену Стихину. Она прошла непростой путь: в интервью с автором настоящей статьи она делилась информацией, что педагоги вели ее неверно тембрально, что могло стоить ей голоса и карьеры. Из ее лирико-спинтового тембра в студенческие годы пытались сделать лирико-колоратурное сопрано, что зачастую происходит со многими юными вокалистками с богатым верхним регистром. Певица не могла пройти прослушивания в молодежные программы, не доходила до финала в вокальных конкурсах. В нашей стране повелось доверять педагогу всецело, не сомневаясь в его компетентности, но такие ошибки в типировании могли стоить вокалисту голоса и работы в будущем. Когда Елена Стихина начала петь подходящий голосу репертуар, ее карьера начала молниеносно развиваться. Роль Саломеи из оперы «Саломея» Р. Штрауса принесла ей головокружительный успех как в России, так и за рубежом. Опыт Елены Стихиной — пример того, как неподходящий репертуар может лишить развития карьеры и певческого голоса. Певица сейчас убедительна в своем репертуаре, соответствующем ее тембру по классификации Fach, и строит успешную карьеру в России и мире.

Подводя итог, необходимо отметить, что подбор репертуара для певца является одним из важнейших параметров для успешного пребывания на сцене и крепкого вокального здоровья. Вокальный аппарат певца очень хрупок и находится внутри него, поэтому певец должен быть максимально внимателен к себе. Благодаря Клойберу появилась система Fach, которая включает в себя детальную классификацию певческих тембров голосов с подробной их градацией, описанием и четким репертуарным листом. Эта система поможет молодому и опытному певцу найти свой репертуар и гармонично существовать в нем, раскрывая постепенно свой тембр, а не скача по разному репертуару различных голосов в гонке за тем, чтобы охватить всевозможный репертуар.

В вышесказанном можно убедиться на примерах многих выдающихся певцов, в частности, таких как Е. Никитин, Т. Сержан, Э. Груберова, Е. Стихина, которые подтвердили факт того, что тщательная работа по подбору репертуара только поможет в построении успешной вокальной карьеры, нахождении своего уникального места в театральном мире и сохранении своей вокальной формы на долгие годы.

## Литература

1. Груберова Э. Пение — выражение сути моей души / [беседу вела] Мария Бабалова // Музыкальная жизнь. № 9. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.muzlifemagazine.ru/yedita-gruberova-penie-vyrazhenie-su/> (дата обращения: 20.01.2022).
2. Коваленко Ю. «Вытри сопли, заработай на билет, а потом приходи в театр» // Classicalmusicnews, 2022 [Электронный ресурс]. URL:

- <https://www.classicalmusicnews.ru/interview/eugene-nikitin-2022/> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. 2-е изд., доп. М.: МГК им. П. И. Чайковского, ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 2008. 592 с.
  4. Спинто-сопрано // Hmong.ru [Электронный ресурс]. URL: [https://hmong.ru/wiki/Spinto\\_soprano](https://hmong.ru/wiki/Spinto_soprano) (дата обращения: 25.02.2022)/
  5. Ушла из жизни выдающаяся певица Эдита Груберова // Classicalmusicnews, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classicalmusicnews.ru/news/edita-gruberova-passed/> (дата обращения: 22.02.2022).
  6. Kloiber R., Konold W., Maschka R. Handbuch der Oper. Bärenreiter Verlag, 2004. 944 с.

## Теория и история культуры

---

<p><b>«ШКЯ (шутки, кайф, яшперницы)» в контексте метамодернистских тенденций</b></p>	<p><b>Арашина Екатерина Сергеевна</b>          Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена          Санкт-Петербург, Россия          Электронная почта: <a href="mailto:arashinakaterina@gmail.com">arashinakaterina@gmail.com</a></p>
<p><b>A metamodern approach to the «JHL (jokes, high, lizards)» art project</b></p>	<p><b>Ekaterina S. Arashina</b>          Herzen State Pedagogical University of Russia          Saint Petersburg, Russia</p>

УДК 130.2

---

*Аннотация.* В данной статье проводится анализ проекта Евы Морозовой «ШКЯ (шутки, кайф, яшперницы)» на основе теории метамодернизма Тимотеуса Вермюлена и Робина ван ден Аккера. В частности, изучается некрасивость главных героев как проявление неоромантической тенденции, а их инфантильность рассматривается в свете новой искренности. Видео Морозовой далеки от привлекательности в привычном понимании: визуальный ряд, звуковое сопровождение — всё это вместе производит волнующее впечатление.

*Ключевые слова:* метамодернизм, неоромантизм, новая искренность.

*Abstract.* This article studies Eva Morozova’s project “JHL (jokes, high, lizards)” based on the theory of metamodernism by Timotheus Vermeulen and Robin van den Akker. In particular, we analyse ugliness of the main characters as manifestation of neo-romanticism and their infantilism — as part of the New Sincerity. E. Morozova’s videos are far from attractive in the common sense — the visuals and the sound together create an exciting impression.

*Keywords:* metamodernism, neo-romanticism, new sincerity.

Проект ШКЯ (шутки, кайф, яшперницы) автором которого является Ева Морозова, художница из Академгородка (20 км от Новосибирска), появился еще в 2012 году в виде «забавных картинок», изображающих неказистых персонажей в самых типичных российских условиях. С 2019 года на ютуб-канале начали выходить видео, небольшие скетчи — на сегодняшний момент их насчитывается 39. Просмотры ШКЯ насчитывают более миллиона, а почитатели творчества Морозовой приобретают мерчи с изображением персонажей и их цитатами: «Это день такой», «Немолодой подросток», «Ты меня в гроб сведешь», «Ступор мозговины» и т. д.

Перед нами стоял следующий исследовательский вопрос: почему ШКЯ так завораживает зрителя, несмотря на отталкивающий визуальный ряд и порой жуткий сюжет? В качестве базы для анализа ШКЯ использовались некоторые положения теории метамодернизма Тимотеуса Вермюлена и Робина ван ден Аккера, поскольку она включает в себя тенденции романтической чувственности, новой искренности, которые, мы полагаем, отражаются в творчестве Морозовой.

Итак, главными персонажами являются самые обычные люди, скромно проживающие свои абсурдные ситуации в реалиях серых многоэтажек: недалекий паренек Илюша, его друзья, бабушка и дедушка. Морозова использует примитивную рисовку, совмещает фотографию, видео и рисунок, пользуется приемом коллажа и грубого монтажа, что маргинализирует видео и создает отталкивающий эффект.

Первое, что бросается в глаза, — это откровенная уродливость главных героев. Художница в интервью упоминала, что каждый некрасив по-своему и изображать страшных персонажей намного интереснее. Морозова вдохновлялась средневековыми гравюрами, старыми советскими открытками, плохими иллюстрациями разных времен и мультсериалами вроде *Adventure Time* и *Over the Garden Wall* [2].

Бриджит Рубенкинг и Энни Лэнг в 2014 году провели исследование, посвященное вопросу, почему люди находят отвратительное в медиа развлекательным. Исследовательницы делят отвратительное на две категории: «социально-моральное» (*sociomoral disgusts*) и «основное» (*core-disgasts*). Результаты показали, что неприятное и отталкивающее способствует удовлетворению потребности очищения и катарсиса, а также помогает преодолеть негативные обстоятельства. Отвратительное повышает внимание и улучшает память, держа зрителя в состоянии напряжения. При этом социально-моральное отвращение вызывает медленно растущий уровень негодования [5: 559]. В контексте исследования Рубенкинг и Лэнг в уродстве персонажей ШКЯ и условий их жизни присутствует магнетизм, невозможность отвести глаз. Например, один из комментаторов отметил: «Что-то заставляет меня пересматривать это. Меня как будто пырнули, но эмоционально». Это можно объяснить еще и тем, что небольшой



хронометраж способствует тому, что зритель досмотрит ролик до конца, а потом не сможет остановиться. При этом, как упомянул комментатор, эффект от просмотра является пролонгированным, то есть зритель входит в фазу эмоционального возбуждения постепенно.

Отметим, что Морозова умело использует художественный потенциал уродливого, который был распознан еще в эпоху романтизма. Например, Фридрих Шлегель, немецкий писатель и философ, отмечал: «...интересное и характерное нуждаются в неправильном и бесформенном» [4: 279], объясняя это особым волнением, возникающим у зрителя при взаимодействии с произведением искусства. Тимотеус Вермюлен и Робин ван ден Аккер в «Заметках о метамодернизме» утверждают, что романтическая чувственность, заключающаяся в раскачивании между противоположными полюсами: безобразным и прекрасным, сегодня снова является актуальной [1]. Неоромантизм идеализирует, дает зрителю что-то не слишком реальное, чтобы не ранить, но и не слишком идеальное, чтобы не позволить ему строить воздушные замки. Неоромантизм предлагает комфортный идеал. ШКЯ производит нестандартное впечатление: оно ужасно, но в то же время близко и знакомо. Это тоже осцилляция, раскачивание из одного к другому: неприятное должно отвратить, а не окрылять ощущением ностальгии и желанием посмотреть снова.

Помимо визуального ряда, внимание стоит уделить озвучке. Морозова заканчивает почти каждое свое видео кадром, залитым красным фоном в сопровождении ультразвука, иногда дисгармоничных созвучий. Зрители часто отмечают, что слышат «звук красного экрана», даже если его нет. Производится эффект сжатости, будто весь мир собирается в точку, и зритель ощущает высшую степень напряжения. Это нота нашей тревожащей реальности. Кроме этого, художница намеренно выделяет бессознательные звуки, которые производит человек (мычание, звук смыкающихся губ, глотание, кряхтение, вдохи и выдохи). В жизни они являются периферийными, вынесенными за скобки и в целом относятся к категории раздражающих. Но эти звуки есть признак жизнеспособности персонажей, как движение шестеренок говорит о исправной работе механизма. Они вводят в замешательство и пугают, потому что порой заменяют речь. Художница не по одному разу записывает озвучку, склеивает звуковые дорожки по частям для достижения необходимого произношения и интонации.

В ШКЯ одним из центральных мотивов является простодушие и инфантильность главных героев. Часто Морозова обращается к теме деменции, которая тоже рассматривается как уход в детство. Например, в видео «Черви», «Илюша пристегнись» иллюстрируются особенные отношения внуков с дедушками и бабушками, когда первые органично вписываются в мир престарелых людей со странностями и даже подыгрывают им. «Немолодые подростки» легитимизируют право на то, чтобы иногда снова становиться детьми: скучающий офисный работник начинает разыгрывать сам с собой сцены из любимых фильмов; парень, который

намеренно грустит, ходит по двору с загадочным видом, приговаривая: «Друзья мои не радуют меня. Гляжу на них с вершины мудрости моей...». Простодушие ШКЯ противостоит разъедающей изнутри иронии и является попыткой адаптироваться к реальности, которая нас не устраивает. Герт Ловинк в «Критической теории интернета» отмечал, что человечество сейчас живет с жутким чувством: что-то только начинается [3: 63], и персонажи ШКЯ отражают эту нестабильность. Несмотря на детскость героев, ролики ШКЯ наполнены глубокой рефлексией над советским прошлым и периодом 90-х.

Подведем итоги. Отталкивающее в ШКЯ привлекает зрителя, поскольку вызывает неоднозначные эмоции, осознание которых происходит постепенно, прямо пропорционально хронометражу роликов. Вместе с тем Морозова нашла собственное соотношение художественных методов и приемов, рождающих в совокупности «некрасивое, но своё, родное», что укладывается в неоромантическую тенденцию. Звуковое сопровождение финальных кадров производит эффект «сжатия» реальности до одного звука, который обозначает обеспокоенность. А реакцией на всеобщую тревожность является искренность и простодушие персонажей.

### Литература

1. Вермюлен Т., ван ден Аккер Р. Заметки о метамодернизме. URL: <https://www.metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения 05.04.2022).
2. Лобачёва Н. Интервью с создательницей ШКЯ Евой Морозовой. URL: <https://www.media.2x2tv.ru/intervyu-s-sozdatelnicej-shkya-evoj-morozovoj/> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Ловинк Г. Критическая история интернета. М.: Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2019. 304 с.
4. Эко У. История уродства. М.: Слово, 2011. 455 с.
5. Rubenking B., Lang A. Captivated and Grossed Out: An Examination of Processing Core and Sociomoral Disgusts in Entertainment Media // Journal of Communication. Vol. 64, № 3. P. 543–565. DOI: 10.1111/jcom.12094

---

**Сущность и значение современных творческих сообществ (на примере Санкт-Петербурга)**

**Ковальская Наталья Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [kovalskaya1999@mail.ru](mailto:kovalskaya1999@mail.ru)

**The essence and significance of modern creative communities in Saint Petersburg**

**Natalia A. Kovalskaya**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia  
 Научный руководитель — Ю. В. Лобанова, канд. культурол., доц.

УДК 7.06

---

*Аннотация.* В статье представлен важный аспект институциональной сферы художественной культуры Санкт-Петербурга — деятельность государственных и частных творческих сообществ. Их развитие связывается с характером разных этапов истории города на Неве. Выявляются черты преемственности и новизны в деятельности современных творческих сообществ Северной столицы России.

*Ключевые слова:* творческие сообщества, культура Санкт-Петербурга, институциональное измерение, художественная культура.

*Abstract.* The article describes an important aspect of the institutional sphere of Saint Petersburg art life — the activity of public and private creative communities. We associate their development with the nature of different stages in Saint Petersburg history. The analysis reveals continuity and novelty in the activity of modern creative communities in the Northern Capital of Russia.

*Keywords:* creative communities, Saint Petersburg culture, institutional dimension, art.

Творческие сообщества, без которых трудно представить себе искусствовсферу любого крупного города, являются элементами институционального измерения художественной культуры, участвуя и в процессе создания произведений искусства, и в процессе приобщения к тому новому, что создают художники, литераторы, музыканты и другие творческие личности. Таким образом, данные сообщества вносят свой вклад и в «художественное производство», и в «художественное потребление» — две подсистемы (или два измерения), которые, взаимодействуя, «обеспечивают процесс художественного общения людей» (курсив автора цитаты — М. С. Кагана) в соответствии с требованиями, предъявляемыми к искусству каждым типом общества и культуры» [7: 34].

Поскольку требования, упомянутые в приведенной цитате, имеют исторически обусловленный характер, то и творческие сообщества, в зависимости от специфики конкретного периода, могут облекаются в разные формы. Обозначим некоторые из них.

- «Творческий союз — объединения деятелей искусства, создаваемые с целью совместной защиты профессиональных интересов» [8: 734];
- «Кружок — группа лиц с общими интересами, объединившихся для постоянных совместных занятий чем-нибудь, а также само такое объединение, организация» [5: 502];
- «Художественно-творческий коллектив — коллектив, объединенный совместной деятельностью в области искусства» [4: 102].

Сообщества, «скрывающиеся» за каждым из приведенных определений, могут отличаться и масштабами, и разнообразием решаемых задач, и условиями, в которых осуществляется взаимодействие между участниками. Однако во всех этих сообществах есть нечто общее — все они организуют пространство художественного общения, создают атмосферу, способствующую творческому самовыражению.

Можно предложить следующее определение творческих сообществ — это государственные или частные объединения, созданные на основе общности интересов (отношений ответственности и созависимости) для реализации общих целей и творческой деятельности в области искусства. Их деятельность может быть сфокусирована на отдельных видах искусства, отличаться краткосрочностью или продолжительностью существования.

Характер творческих сообществ, как будет показано ниже, зависит не только от реалий той или иной эпохи, обретающих более четкие очертания в социокультурном пространстве отдельной страны, но и от особенностей, присущих конкретному городу, если последний относится к числу уникальных поселений «с особой историей, вкладом в национальную и мировую культуру, с неповторимой судьбой» [3: 18]. Деятельность творческих сообществ Санкт-Петербурга (города, несомненно, наделенного чертами уникальности) конца XX — начала XXI века может служить одним из «индикаторов», позволяющих уловить специфику современного этапа в истории его культуры.

Сущность и значение современных творческих сообществ, заявленные в названии данной статьи, лучше всего могут быть осмыслены в историко-культурном контексте. Данный подход особенно правомерен в разговоре о культуре Санкт-Петербурга, ярко демонстрирующей в своем развитии черты преемственности. Город на Неве возник в эпоху Просвещения — период, когда функция искусства как инструмента воспитания оценивалась необычайно высоко. В нашей стране просветительские процессы инициировались «сверху» и осуществлялись, в первую очередь, в государственных — имперских — интересах. Неудивительно поэтому, что первые творческие сообщества Санкт-Петербурга облекались в форму государственных учреждений: сначала Академии наук, изначально представлявшей «социетет художеств и наук» и включавшей в числе прочих живописное, скульптурное, гравировальное, архитектурное отделения [там же: 68], а затем — Академии художеств как самостоятельного

учреждения. Постепенно, наряду с государственными, в городе стали формироваться разнообразные кружки, принадлежность к которым определялась кругом интересов того или иного человека. Например, такой видный деятель российского Просвещения, как Н. А. Львов, был участником и своего рода центром литературного и художественного кружков, а также кружка музыкантов.

Таким образом, уже в XVIII веке творческие сообщества Санкт-Петербурга существовали в двух «версиях» — официальной (государственной) и частной. Следует отметить, что две эти линии продолжили свое развитие и на остальных этапах петербургской истории, став одним из наглядных проявлений присущей культуре этого города амбивалентности.

В Новое время Санкт-Петербург оставался важным художественным центром России. Многие кружки, салоны, творческие объединения рождались именно здесь. Их деятельность в значительной степени определялась обстоятельствами конкретных периодов в истории петербургской культуры. Например, период, который М. С. Каган обозначил как «Пушкинский Петербург», можно разделить на два этапа, различных в социокультурном отношении. До конца 1825 года (до декабрьского восстания) деятельность творческих групп в Петербурге продолжала линию, начатую в эпоху Просвещения и отличавшуюся литературоцентричностью. В числе литературных кружков того времени можно назвать такие, как «Беседа любителей русского слова», «Арзамас», «Зеленая лампа». Во второй четверти XIX столетия, по мере усиления государственного контроля над художественной жизнью, характер творческих сообществ изменился: центр литературной и философской активности сместился в Москву, а в Петербурге на первый план вышли кружки и салоны музыкальной направленности, что было закономерно, поскольку искусство музыки зависело от цензуры в меньшей степени.

Как уже было отмечено, в развитии институционального измерения искусствосферы Петербурга отчетливо прослеживаются две линии. Одна из них связана с государством, с его интересами, и поэтому может быть условно названа официальной. Есть и другая, неофициальная линия, которая актуализируется в периоды некоторого ослабления роли государства в художественных процессах. Так, к примеру, вторая половина XIX и начало XX века — этап, ознаменовавшийся рождением многих демократических институций, в числе которых «Товарищество передвижных художественных выставок», а позднее — художественное объединение «Мир искусства». Эти сообщества, при всех различиях эстетического, мировоззренческого характера, роднило то, что они формировались в русле негосударственной, частной инициативы. Особенно бурный расцвет творческие сообщества Петербурга-Петрограда (и литературные, и театральные, и художественно-изобразительные) пережили на рубеже XIX–XX столетий в условиях кризиса государственной системы.

Что касается советского этапа в истории культуры города, то он, как известно, был неоднородным. В сталинский период деятельность неофициальных, инициированных «снизу» творческих сообществ была пресечена, а попытки каких-то из них продолжать действовать в новых предлагаемых обстоятельствах закончились трагически для участников, что хорошо видно на примере Объединения реального искусства (ОБЭРИУ). В поздний советский период сосуществование двух обозначенных выше линий приняло вид противостояния ленинградских филиалов государственных творческих союзов писателей, художников, композиторов и так называемым андеграундом, развивавшемся в форме локальных творческих сообществ.

В наше время творческие сообщества города на Неве также существуют в официальной и частной версиях. Пожалуй, неформальных, неофициальных сообществ сейчас не меньше, чем в конце XIX — начале XX века. Возможно, это связано с осознанием того, что развитие города в рождающемся постиндустриальном обществе должно иметь креативный характер.

Большинство современных творческих сообществ проходят одинаковые стадии своего развития: сначала ищутся и устанавливаются формы взаимодействия внутри объединения, затем происходит процесс выработки идеологии и поиск подходящей методологии, а также осуществляется формирование среды для создания и презентации своего искусства в идеале — без выраженной связи с внешним миром (представленным в виде других художественных и культурных институций). И следующий закономерный этап развития, который принимается не всеми группами, — активное взаимодействие с окружающей художественной средой.

Если исторические варианты развития творческих сообществ можно наделять таким качеством, как амбивалентность и рядом других черт, которые наследовались культурой Петербурга от одного этапа к другому (в их числе, к примеру, рациональность, европеизм, светскость, отслеженные М. С. Каганом на материале разных периодов петербургской истории) [там же], то в ситуации современности к ним прибавляются новые характеристики.

Среди особенностей современных объединений города выделяется междисциплинарность. Именно это понятие зачастую ставится на первое место, а идея раздвижения дисциплинарных границ превращается в основную задачу. В основе этой характеристики лежит идея нового творчества на стыке дисциплин, со смешением методологий. К примеру, идея коммуникации и междисциплинарности является ключевой у творческого объединения BIOROBOTY 019: «Искусство — это не краски и холст, а возможность сделать что-то классное вместе» [9]. Более неочевидным будет пример объединения художников «Север-7», которое существует с 2013 года. Несмотря на преобладание именно живописных и скульптурных работ, деятельность объединения нельзя отнести только к пространственным искусствам. Художники периодически обращаются к перформансам (к примеру, перформанс “For Days And Days”, 2018 г.).

Еще одна важная особенность творческих сообществ современности заключается в том, что язык их искусства должен быть понятен широкой аудитории, иначе говоря, используется партиципаторный подход, который выражается во множестве курсов и обучающих программ, открытых наборах в состав объединений, готовность к диалогу со зрителем. О необходимости этого подхода в современных реалиях и его основных принципах сказано в работе Нины Саймон «Партиципаторный музей» [6]. В современном художественном пространстве коммуникация со зрителем приобретает исключительное значение. Для успешного существования творческим сообществам нужно иметь знания, развивать поведенческие и языковые коммуникативные качества, быть открытыми для взаимодействия, а также уметь извлекать выгоду из разных ситуаций. Так, петербургский альманах «Транслит» проводит много мероприятий: от вечеров чтения до обнародования теоретических программ. Данные «связующие» между читателем и авторами являются важной частью издания, ведь журнал издается за счет общественного финансирования.

Важность коммуникации подсвечивает еще одну особенность — постоянный поиск возможностей взаимодействия, по крайней мере до того момента, пока сообщество не займет более устойчивую позицию в общем поле. Тут нам важна концепция «поля искусств», которую ввел Пьер Бурдьё. Под полем он подразумевал культурную область, конструирующую свои собственные правила и межличностные отношения внутри институций [1: 23]. Совместный дискуссионный процесс помогает формированию идей для последующих действий. Хорошим примером, подтверждающим это положение, могут служить программы Новой сцены Александринского театра, разрабатываемые творческими объединениями (с привлечением отдельных художников): цикл концертов «Живой звук», где молодые группы и исполнители независимой музыкальной сцены представляют свои работы; проект «Современная драматургия» (публичные читки пьес современных авторов и пр.).

Еще один пример — создание культурного пространства «КПД» объединением пространственных художников ОТКΥDACMEX и группой музыкантов Tekstil Music. Место стало «определенным фильтром для культурных явлений перед тем, как они окончательно выходили в свет» [2]. Важно отметить, что на момент написания статьи пространство является закрытым. Это же замечание можно отнести к работе современных творческих сообществ: новые объединения возникают постоянно и постоянно прекращают свою работу, за чем не всегда легко проследить (и из-за чего можно упустить их из виду и не отрефлексировать качественно их творчество).

Большинство современных творческих сообществ отличается подвижностью, изменчивостью. Люди объединяются ради осуществления конкретных проектов, для освоения новых творческих площадок. Современная городская среда плюралистична, в основном толерантна.

Ничто не мешает творческой личности состоять в разных сообществах, если это способствует ее самореализации. Несомненно, с одной стороны, творческие сообщества города на Неве во многом развиваются в соответствии с глобальными тенденциями, присущими современной культуре и распространяющимися на многие города; с другой стороны, в современных условиях развитие каждого города приобретает еще более, чем прежде, индивидуальный характер. Можно сказать, что задача современных творческих сообществ Северной столицы — подчеркнуть своеобразие Санкт-Петербурга, его особый стиль, в котором на данном этапе достаточно сбалансированно сосуществуют и государственные, и частные творческие союзы, а проявления новизны органично сочетаются с внимательным отношением к предшествующему культурному опыту.

### Литература

1. Бурдые П. Поле литературы / пер. с фр. М. Гронаса // Новое литературное обозрение. 2000. № 45 (5). С. 22–87.
2. Галерея КПД [Сайт] // ОТКΥDACMEX. URL: <https://www.art.sima.spb.ru/> (дата обращения: 27.04.2022).
3. Каган М. С. Град Петров в истории русской культуры. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Паритет, 2006. 480 с.
4. Келдыш Г. В. Музыка // Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия, 1998. 671 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс [и др.], 2009. 1392 с.
6. Саймон Н. Партиципаторный музей / пер. с англ. А. Глебовской. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. 439 с.
7. Художественная культура в капиталистических формациях: Структурно-типологическое исследование / науч. ред. проф. М. С. Каган. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 304 с.
8. Чуковская Е. Э., Шпагин А. В. Творческие союзы // Большая российская энциклопедия. Т. 31. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2016. С. 767.
9. A Sushi Bar & BIOROBOTY 019 [Сайт] // Les Nouveaux Riches Magazine. URL: <https://www.les-nouveaux-riches.com/a-sushi-bar-bioroboty-01/> (дата обращения: 27.04.2022).



---

**Салонный академизм в отечественной художественной культуре: история и современность**

**Мусатова Дарья Дмитриевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [d.musatova040400@mail.ru](mailto:d.musatova040400@mail.ru)

**Salon academicism in the national artistic culture: History and modernity**

**Daria D. Musatova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. В. Лобанова, канд. культурол.

УДК 7.06

---

*Аннотация.* В статье опровергается исключительно негативная коннотация такого феномена, как салонный академизм. Раскрываются положительные стороны процесса академизации, в том числе салонной. Исследуются истоки и основные этапы развития салонного академизма. Обозначается значение салонного академизма для отечественной художественной культуры конца XX — начала XXI века.

*Ключевые слова:* академия, академизм, академизация, художественная культура, салонный академизм, салонная живопись.

*Abstract.* The article refutes the exceptionally negative connotation of salon academism. The positive aspects of the process of academization, including the salon one, are revealed. The origins and main stages of the development of salon academism are explored. The significance of salon academism for the domestic artistic culture of the late 20<sup>th</sup>-early 21<sup>st</sup> century is indicated.

*Keywords:* academy, academism, academization, art culture, salon academism, salon painting.

На первый взгляд, тема предлагаемой статьи относит нас к чему-то давнему, в первую половину XIX века, когда, собственно, и сформировалось салонное, или салонно-академическое, искусство. Но присутствие салонного академизма в художественной культуре России можно обнаружить и в наше время.

Термин «академизм» восходит к деятельности академий и связанных с ней процессов академизации, сущность которых заключается в отборе того лучшего, что было накоплено мировым художественным опытом, и восприятию этого опыта в качестве ориентира, непреходящего образца. В реалиях раннего Нового времени этот принцип был провозглашен братьями Карраччи, создавшими в 1585 году Болонскую академию, известную как «Академия вступивших на правильный путь». Уже в своей ранней фазе академизм был охранительным явлением, исповедовавшим и в творчестве, и в педагогической практике установку на наследование высочайших художественных достижений, прежде всего античности и Ренессанса. В дальнейшем

принципы Болонской академии были восприняты академиями художеств в разных странах и до конца XVIII столетия оценивались как прогрессивные, соответствующие запросам времени.

В XIX веке по мере нарастания романтических, а потом реалистических тенденций понятие «академизм» стало приобретать отрицательную коннотацию, восприниматься как нечто консервативное, не связанное с решением актуальных художественных задач, нацеленных на отражение современной на тот момент реальности. Традицию негативного восприятия академизма можно обнаружить и в высказываниях авторов XX века. Так, к примеру, негативно по поводу данного явления высказывался крупный немецкий философ Т. Адорно. Он видел в академизме традицию, тормозящую и препятствующую функционированию подлинного искусства, свободного в своей сущности от всевозможных норм и табу [1: 114].

В условиях Нового времени, в кризисный для себя момент, установки академизма именно на античное и ренессансное наследие стали постепенно «размываться». Многие художники, получившие образование в академиях или у крупных мастеров, представлявших в своем творчестве академическую линию, пошли по пути, который можно назвать «эkleктичный»: отказавшись от следования какой-то одной тенденции, они стали балансировать на стыке разных художественных явлений, разбавляя классицистическую основу проявлениями то рокайльного, то сентиментального, то романтического или реалистического свойства. Их работы охотно принимались на академические выставки (салоны), отсюда и названия «салонная живопись», или «салонный академизм».

Такое явление, как салонный академизм, не могло бы сложиться без влияния на искусство механизмов рыночной экономики. Не случайно подчеркивается коммерческий характер данного явления. Профессиональная гибкость, которую демонстрировали мастера салонного искусства, была рассчитана на привлечение как можно большего числа потенциальных покупателей, преимущественно из буржуазной среды, желающих получить виртуозное в техническом отношении, соответствующее критерию «красивости» и не слишком драматичное по содержанию произведение.

В нашей стране феномен салонного академизма отчетливо проявился во второй половине XIX столетия, когда после отмены крепостного права в России начали складываться рыночные отношения. Приобретателями произведений, созданных в духе салонного академизма, как правило, становились те представители «третьего» сословия, которые ценили в искусстве не столько жизненную достоверность, которую предлагал реализм, сколько возможность погрузиться в мир зачаровывающей красоты, далекий от каждодневных проблем, поражающий виртуозностью художественных приемов. Такую возможность часто предоставляли работы Г. И. Семирадского, К. Е. Маковского, Ф. А. Бронникова, С. В. Бакаловича, В. И. Якоби.

Разумеется, авторы, считающие, что цель искусства — обнажение социальных проблем, правдивое изображение российской действительности, относились к салонному академизму критически. Так, писатель-реалист В. М. Гаршин в статье «Конкурс на постоянной выставке художественных произведений» [3: 429] уничижительно назвал его «фабрикой стенных украшений». По мнению единомышленников Гаршина, салонное искусство было красиво, но красиво «бесмысленно».

В XX — начале XXI века термин «академизм» по-прежнему используется для обозначения *консервативных* тенденций в искусстве, художественных течений, школ и мастеров, «следующих правилам и канонам, авторитетам, классическим образцам искусства прошлого, художественная ценность которых считается абсолютной, непревзойдённой, независимой от места и времени» [2: 106]. Как и в более ранние периоды, за проявлениями академизма можно увидеть намерение государства курировать институции, деятельность которых направлена на поддержание национального престижа в художественной и духовной сферах. Не случайно в нашей стране так много учреждений, имеющих статус академических, в их числе и театры (оперные и драматические), и учебные заведения, и научные и художественные объединения (Академия наук, Академия художеств).

Что касается такого явления, как салонный академизм, салонное искусство, то его тоже нельзя считать оставшимся в Новом времени. Художники, в чьем творчестве ощущалась приверженность данному направлению, встречались и в Советском Союзе. Например, известный искусствовед М. Ю. Герман в своих воспоминаниях, относящихся к 1949 году, писал о художнике А. Р. Эберлинге: «Он и впрямь нас учил восхищаться Семирадским, вообще салонными мастерами. С одной стороны, портил нам вкус, с другой — воспитывал уважение к высокой маэстрии, независимой от иных достоинств художества [4: 267].

Интерес к мастерам, которых принято считать салонными, сохраняется и в наше время. Возможно, это объясняется тем, что очень долго — с конца XIX века — существовала практика оценивания художников *по степени новизны*, привносимой ими в искусство, а не по тому, насколько профессионально они могут изобразить гипсовый слепок или фигуру человека. Действительно, многие новаторы, со временем приобретшие мировую известность, не получили так называемого классического художественного образования (яркие примеры — П. Сезанн, П. Гоген, В. ван Гог). Это касается и многих авторов XX столетия, развивавших в своем творчестве авангардные тенденции. В то же время и раньше, и теперь можно найти людей, которые оценивают произведения прежде всего по явленному в них профессионализму, по грамотному владению рисунком, по способности выстроить гармоничную, взвешенную композицию.

Для салонных академистов, «взращенных» на гуманистических в своей основе принципах запечатления человека и природы, радикальные эксперименты неприемлемы. Например, И. С. Глазунов — художник, которого традиционно относят к салонному направлению, в интервью «Российской газете» говорил: «Авангардизм, модернизм, против которых я был и остаюсь, оказался полным банкротом. Это искусство, вернее, псевдоискусство, с самого начала выявило свою антигуманность» [цит. по: 7: 8].

Салонный художник вряд ли может быть самоучкой. За плечами И. С. Глазунова — Институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина; другой современный мастер салонной направленности, А. М. Шилов, окончил Московский художественный институт им. В. И. Сурикова. Оба автора создали множество портретов, тематических композиций, натюрмортов, пейзажей, их выставки проходили в России и за ее пределами [5: 84], а деятельность была отмечена многочисленными официальными наградами и званиями. Однако важно подчеркнуть, что представление о профессионализме того или иного автора может быть разным у неискушенного зрителя и у коллег по цеху. Например, С. В. Заграевский, являвшийся председателем Профессионального союза художников России, писал о Шилове: «В масштабе одной картины он все же мастер, хотя и салонный. Школа Александра Лактионова, автора знаменитого “Письма с фронта”, дает о себе знать. Но когда одновременно видишь множество работ Шилова, возникает ассоциация с конвейером Волжского автозавода. <...> Действительно, портреты столь же похожи один на другой, как автомобили “Жигули”, и так же различаются цветом и количеством “недоделок”» [6]. Можно предположить, что непримиримая взыскательность, проявленная в данной цитате, не могла бы распространиться на авторов, работающих вне академической (на данный момент — преимущественно реалистической) традиции.

Когда был поднят «железный занавес», иностранная публика, пресыщенная различными проявлениями авангардизма, восхитилась тем, что можно назвать отечественной художественной школой, которую невозможно представить без проявлений академизма, последовательно приобщающего молодых художников к азам ремесла с учетом того лучшего, что было создано предшественниками. А это лучшее подразумевает, как уже было сказано, и классицистический, и романтический, и реалистический опыт.

Какими бы поверхностными в содержательном отношении ни были подчас образы салонного академизма, данное явление и в прошлом, и сейчас может восприниматься как антитеза дилетантизма. За академизмом, в том числе салонным, — огромный опыт, то, что действительно можно назвать художественной *школой*, сохраняющей значение во все времена.

## Литература

1. Адорно Т. В. Избранное. Социология музыки. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 446 с.
2. Власов В. Г. Академии художеств, академизм // Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. Т. I. СПб.: Азбука-Классика, 2004. С. 106.
3. Гаршин В. М. Красный цветок. М.: Книжный Клуб Книговед, 2018. С. 426–431.
4. Герман М. Ю. Воспоминания о XX веке. Книга первая: Давно прошедшее: Plus-que-parfait. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 560 с.
5. Давыденко М. В. Концепции изобразительного искусства, воплощенные в художественной практике на рубеже XX–XXI вв. В контексте проблемы художественности // Известия Алтайского государственного университета. 2007. № 2 (54). С. 84–88.
6. Заграевский С. В. «Художник Тюбик» (заметки о галерее народного художника СССР А. М. Шилова на Знаменке) // Сергей Заграевский, академик Российской академии художеств, профессор, заслуженный работник культуры России: сайт. URL: <http://www.zagraevsky.com/shilov.htm> (дата обращения: 18.03.2022).
7. Щербаков А. Илья Глазунов: «Мое искусство есть свеча, зажженная перед ликом Божиим» // Российская газета. 1999, 10 февр. С. 8.

---

**Образ Санкт-Петербурга в медиа-пространстве**

**Наталичева Фаина Георгиевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [fainanatalicheva@yandex.ru](mailto:fainanatalicheva@yandex.ru)

**The image of Saint Petersburg in the media space**

**Faina G. Natalicheva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Ю. В. Лобанова, канд. культурол., доц.

УДК 304.2

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются некоторые особенности, присущие образу Санкт-Петербурга, создаваемому в медиапространстве. Задача статьи — обозначить динамику развития медиаобраза Северной столицы России и выявить его специфику через сопоставление с образом этого города, представленным в художественной культуре (на примере литературы).

*Ключевые слова:* образ города, культура Санкт-Петербурга, медиапространство.

*Abstract.* This article discusses some of the features of Saint Petersburg's image in the media space. The article outlines the dynamics of the development of the media image of the Northern capital of Russia. The article also identifies the specifics of the media image of Saint Petersburg as compared with the image presented in artistic culture (on the example of literature).

*Keywords:* image of the city, culture of Saint Petersburg, media space.

Медиапространство является неотъемлемой частью современной культуры и в значительной степени репрезентирует объекты в тех формах/образах, которые запечатлеваются в сознании многих людей. В данной статье будут обозначены некоторые тенденции в развитии образа Санкт-Петербурга, «культивируемые» в пространстве медиа.

В соответствии со сложившейся практикой под медиапространством понимается «совокупность средств социальных коммуникаций, которые используются для передачи потребителю всесторонней информации с помощью многообразных технологических средств, во времени и пространстве для различных целей» [2: 228]. То есть в первую очередь медиапространство охватывает средства массовой коммуникации, а именно печатные издания, радио, телевидение и интернет. Также следует отметить, что на данный момент понятия «информационное поле» и «медиапространство» имеют равнозначный смысл.

Необходимо подчеркнуть особую роль, которую в данном пространстве играет именно *визуальный* образ городской среды, так как он становится «основной единицей информации» [4: 49] и лучше воспринимается современным поколением, нежели образ, проиллюстрированный вербальными и текстуальными средствами.

Образ Петербурга в медиапространстве складывается на основе различных исторических и культурных особенностей, формирующих своеобразный «культурный код» города [1: 7], который преобразуется в медиаконтент. В целом образ, транслируемый в пространстве медиа, уже есть в сознания индивида, просматривающего контент по данной тематике, поскольку, как справедливо отметил В. В. Савчук, «сейчас копирование визуальных образов достигло такого качества, а тиражирование такой оперативности, что сегодня господствует ситуация уже прежде виденного до встречи с реально видимым» [5: 19].

Этот образ города, переходя от продуцента, создавшего контент, к реципиенту, который усваивает полученный образ, впоследствии может трансформироваться в социальных сетях медиапространства и тем самым создавать новые значения. Примером может служить визуальное наполнение в социальных сетях у пользователей, которые фотографируют и/или записывают определенные достопримечательности Санкт-Петербурга. Фрагмент городской среды, выложенный в социальную сеть, считывается пользователями во многом таким, каким его представил автор фотографии или видео.

Рождению образа Санкт-Петербурга в медиапространстве предшествовал длительный опыт запечатления новой столицы России средствами искусства. Образ города на Неве, представленный в отечественной художественной культуре, часто отличается амбивалентностью,

содержит в себе одновременно как положительную, так и отрицательную оценку [6: 8]. Подобная двойственность образа Санкт-Петербурга ярко прослеживается в литературе. Например, Петербург А. С. Пушкина в «Медном всаднике» показан величавым имперским городом, вступающим в противостояние с безжалостной природной стихией, но при этом равнодушным к судьбам своих обитателей, «маленьких людей».

Однако в медиапространстве образ «биполярного» Санкт-Петербурга выражен в меньшей степени. Контент, в котором представлен образ Северной столицы, как правило, отличается большей однозначностью и оказывается либо положительным, с «открыточными» видами исторической части города, либо отрицательным, где представлены посты/фото/видео, развенчивающие представления о Санкт-Петербурге как месте, пригодном для комфортного проживания.

Используя метод контент-анализа, рассмотрим репрезентацию Санкт-Петербурга в пространстве медиа на примере видеохостинга YouTube. Для выявления определенных закономерностей в поисковое поле этого видеохостинга был введен запрос «Санкт-Петербург» и упорядочен по релевантности. Для анализа брались видео, напрямую относящиеся к городу, и отсекались те, в которых Санкт-Петербург упоминался косвенно: новостные передачи или видео, в которых присутствует имя города, однако содержание противоречит оглавлению. Первые десять видео, подходящих для изучения, из появившегося списка были выбраны для дальнейшего рассмотрения. При изучении данного контента предварительно было выявлено, что семь видео имеют в своем сюжете положительный образ, два видео имеют, скорее, нейтральный посыл, и только один — негативный.

В видео, имеющих положительный и нейтральный образ, преобладают: экскурсионная направленность, в рамках которой авторы выступают в роли онлайн-гидов; аэросъёмка достопримечательностей города и исторические зарисовки. Видеоролик, имевший негативный посыл, повествовал о криминальной истории, произошедшей в Ленинграде во второй половине XX столетия.

То есть более частая трактовка Санкт-Петербурга в транслируемых в настоящее время видео — это «открыточный» образ, показывающий знаменитые достопримечательности города, но встречаются и негативно окрашенные сюжеты, виды «непарадного» Петербурга.

Важно подчеркнуть, что в конце XX века образ Санкт-Петербурга в медиапространстве был гораздо менее положительным. Во-многом из-за позиции печатных изданий (отнюдь не только петербургских) город приобрел репутацию «бандитского». И лишь в начале нового столетия образ города на Неве в медиапространстве стал эволюционировать от «криминальной столицы» к культурной.

Подводя итог, стоит отметить, что значение образа города, сформированного в медиапространстве, неуклонно возрастает и оказывает все большее влияние на различные стороны развития городской среды, экономики, культуры [3: 210].

Образ Санкт-Петербурга, представленный в современном медиапространстве, несомненно, выстраивается с учетом того образа Северной столицы, который сформировался (и продолжает формироваться) в литературе и изобразительном искусстве и который так или иначе влияет на сознание у пользователей, создающих контент, связанный с петербургской тематикой. Однако медиаобразы, как правило, отличаются большей однозначностью, простотой, повышенным вниманием к визуальной поддержке.

## Литература

1. Васильева К. В., Пучковская А. А. Быть петербуржцем: визуальный контент и неформальные символы города (на примере социальной сети Instagram\*) // Labyrinth. Теории и практики культуры. 2020. № 4. С. 5–15.
2. Имшакова Л. Р., Раузеев И. З. Медийное городское пространство в современном обществе // Культура и цивилизация. 2018. Т. 8, № 2А. С. 227–233.
3. Кулешова А. Н. Формирование положительного имиджа города // Молодой ученый. 2019. № 23 (261). С. 209–211.
4. Реутов А. С. Визуальные исследования современной культуры: феноменологический аспект: дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2018. 154 с.
5. Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во РХГА, 2014. 350 с.
6. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. СПб.: Искусство-СПб, 2003. 612 с.
7. Черкасова В. Ю., Романенко В. Ю. Особенности формирования образа города // XVI Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана (90-летие со дня рождения) «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования» 21–22 марта 2013 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. федерал. ун-та, 2013. С. 452–463.

---

\* Соцсеть Instagram принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.



---

**Диалог в виртуальной среде:  
проблемы и перспективы**

**Корольков Михаил Евгеньевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [korolkovmihail8@gmail.com](mailto:korolkovmihail8@gmail.com)

**Dialogue in a virtual environment:  
Problems and prospects**

**Mikhail E. Korolkov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. В. Лобанова, канд. культурол., доц.

УДК 130.2

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема коммуникации в виртуальном пространстве. Выявляется специфика общения, связанная со структурой коммуникативного акта и возможностями интернет-среды. Предлагаются подходы, направленные на нормализацию и гармонизацию виртуального диалога.

*Ключевые слова:* виртуальная среда, современная культура, коммуникология, диалог, коммуникация.

*Abstract.* The article is focused on communication in the virtual space. The specifics of communication associated with the structure of the communicative act and the opportunities provided by the Internet environment are revealed. Approaches aimed at normalizing and harmonizing the virtual dialogue are proposed.

*Keywords:* virtual environment, modern culture, communicology, dialogue, communication.

Толчком к написанию этой статьи стал не уникальный, но яркий случай. В декабре 2021 года на платформе «Постнаука» было опубликовано видео преподавателя нашего университета С. В. Пахомова «Традиционализм: против современного мира». Видео сопровождалось несколько провокативным постером «Почему Европа деградирует?» [7]. Данный вопрос был воспринят пользователями в штыки — в комментариях разразилась настоящая буря, мало похожая на конструктивный диалог. Подобный коммуникативный дискурс может быть осмыслен как маркер проблемы, и проблемы значимой, заключающейся в возможности/невозможности продуктивного и положительного общения в виртуальной среде.

Ряд вопросов, связанных со взаимодействием людей в виртуальном пространстве, проистекает из структуры коммуникативного акта, который исследует коммуникология. Например, широко известна структура Гарольда Лассуэла: «Кто сообщает, Что, по какому Каналу, Кому, с каким Эффектом?» [9: 118]. Свою структуру (схему) предложил отечественный специалист-семиотик Ю. В. Воронцов. Не имеет смысла приводить ее целиком, остановимся

лишь на значимых для виртуального пространства моментах. Представляется справедливым отметить, что общение в интернете — это не текстовое общение и совсем не устная речь. Интернет обладает своей спецификой, которая делает общение в нем уникальным [там же: 121].

Е. Ю. Малькова также весьма точно фиксирует эту специфику: «В отличие от большинства традиционных форм коммуникации, виртуальная коммуникация характеризуется дистантностью и высокой степенью проницаемости: ее участником может оказаться человек, находящийся в любой из частей света» [6: 7]. Важно подчеркнуть не только «географическое», но и социальное разнообразие участников виртуального общения. Виртуальная среда — место пересечения всех страт общества, сосредоточение всех социальных ролей. М. А. Алексеева отмечает: «Открытость виртуального информационного пространства, достаточная простота вхождения в него порождают процессы, выражающиеся в размывании культурных границ в виртуальных сетевых сообществах» [1: 9].

Стоит отметить также особенность *средств выразительности* интернет-общения. Виртуальная коммуникация не передает всего спектра паралингвистических инструментов выразительности. Это обстоятельство является причиной искажений сообщения, которое передается по каналу коммуникации. В дополнение к этому к дистанционному общению примешиваются помехи в виде так называемого информационного шума, являющегося неотъемлемой частью виртуальной среды. Интернет — огромное хранилище информации. Потоки данных, ложных или частично верных фактов, упрощений и культурных стереотипов переплетаются между собой, еще больше затрудняя процесс общения. Часто наблюдается ситуация, когда оба субъекта общения исходят из верных для себя, но неприемлемых для другого фактов.

Особенности глобальной культуры находят отражение в виртуальной. Клиповое мышление, скоротечность акта восприятия информации уменьшает время, выделяемое человеком на формирование сообщения и коммуникацию в целом. Это снижает качество диалога, поскольку времени на аргументацию собственной позиции и усвоение позиции оппонента попросту не остается. Современными исследователями отмечается, что «виртуальное общение посредством информационно-коммуникационных технологий все больше заменяет общение реальное, а это коренным образом меняет как основные каналы межкультурной коммуникации, так и ее характер, потому что общение происходит все интенсивнее, но вместе с тем становится все более раздробленным и поверхностным» [1].

Другими свойствами современной культуры являются *индивидуалистичность и аф-фективность*. Право человека на свое мнение, самобытность самовыражения в современном мире ценятся чрезвычайно высоко. Как следствие, часто информация от другого участника диалога, пропущенная через фильтр собственной картины мира и системы ценностей, воспринимается превратно. Вообще, ценности играют большую роль в виртуальном общении. Уже

упоминавшаяся ранее проницаемость виртуального пространства делает возможным взаимодействие носителей самых разнообразных ценностных систем. Как пишет И. И. Докучаев, «диалог, в который вовлекается ценностный характер, затруднителен» [4: 90]. Определенно, в современности легко вызвать негативную реакцию собеседника, случайно поставив под сомнение его личные идеалы и представления о мире.

Особую яркость и напряженность диалогу в виртуальной среде придает аффективность, или доминанта эмоций. Опора на познание с помощью ощущений и использование их в коммуникации препятствуют спокойному, вдумчивому пониманию собеседника. Информационная функция коммуникации редуцируется в угоду экспрессивной. Зачастую диалог — обмен мнениями, ведущий к взаимному интеллектуальному обогащению, — подменяется «поединком», в котором побеждает наиболее убедительный и красноречивый. Интернет-пользователи далеко не всегда готовы принять позицию другого, понять ее. Проиллюстрировать это можно с помощью недавнего скандала, когда писательница Джоан Роулинг подверглась травле в социальных сетях за высказывания по поводу гендерных меньшинств [5].

Но особо значимой чертой интернета, способствующей существованию и влиянию феноменов, описанных выше, является *анонимность и общая нормативно-правовая неопределенность виртуального пространства*. Интернет-собеседники нередко не могут достоверно определить статус, пол, возраст и другие личностные характеристики друг друга. Более того, в определенных ситуациях становится невозможно понять, является собеседник человеком или роботом. Е. Ю. Малькова отмечает: «Вследствие опосредованности компьютером большинству форм виртуальной коммуникации присуща такая характеристика, как анонимность, что в сочетании с возможностью в любой момент уйти от контакта приводит к снижению психологического риска в процессе общения. В результате в процессе виртуальной коммуникации становится возможным удовлетворение обычно подавляемых побуждений, что как бы провоцирует маргинальное поведение» [6: 8]. Следствием такой ситуации является, к примеру, практика «детабуирования» нецензурной лексики.

При разработке основ приемлемого в виртуальной сети поведения стоит помнить, что простая калька с реальных практик не всегда эффективна. Д. Е. Прокудин пишет: «Реальность информационного общества создает принципиально новые формы и виды взаимодействия людей, где простая экстраполяция на область виртуального информационно-коммуникативного пространства традиционных схем и законов приводит зачастую к противоречивым эффектам, вызывая недоверие вовлеченных в коммуникацию людей» [8: 296].

С вопросом этики вообще и норм, ценностей в частности стоит обратиться к практике модераторства. Поскольку в плане общения интернет — это совокупность различных площадок, главным регулятором коммуникации выступает пользователь, наделенный в том числе

правами осуществлять санкции в отношении участников с неприемлемым поведением. Правила являются индивидуальными для каждой площадки. Отсутствие как декларируемых, так и подразумеваемых норм и устоев общения в социальной сети является проблемой для развития всего виртуального пространства. В этой связи полезно замечание Е. Ю. Мальковой: «Размывание социальных ролей и статусов, уничтожение пространственных барьеров и географических границ, наконец, деконструирование самих субъектов взаимодействия затрудняет контроль за виртуальной коммуникацией со стороны тех или иных социальных институтов, поэтому <...> еще одной существенной особенностью виртуальной среды становится внеинституциональность, которая неизбежно сопровождается неопределенностью социальных норм» [6: 9]. В качестве примера необъективности модераторов конкретных платформ можно привести деятельность социальной сети Facebook<sup>†</sup> во время выборов президента США в 2021 году.

Как будет эволюционировать виртуальная среда и какие направления ее развития перспективны? Представляется вероятным оптимистичный сценарий. Пусть мысль человека и общества отстала от технологического прогресса — они постепенно справятся с новыми испытаниями. Можно метафорически сравнить интернет с Новым Светом, т. е. с открытой Америкой, фронтиром, который сначала был местом хаоса, придя в равновесие потом. Мера хаоса будет убывать с освоением социальными институтами виртуального пространства. Важным направлением, как можно предположить, станет развитие установки на диалог, формирование ценностей виртуальной культуры. Реализовать «диалоговый» потенциал в пространстве виртуальной среды будет непросто. Уместным здесь будет замечание А. С. Валюгина: «Таким образом, чтобы разгрузить коммуникативную ситуацию, необходимо наличие уступки, что на практике встречается редко» [2: 211–212].

Заслуживает внимания идея замедления темпа коммуникации в виртуальной среде, создания с помощью цифровых технологий удобных инструментов для отражения личности собеседника, его ценностей, вкусов. Также помогут нормализации общения новые социальные сети с необычными формами коммуникации, по аналогии с недавней соцсетью ClubHous (где можно общаться только голосом). Возможно, стоит дать право регулировать виртуальное пространство такому же чуду технологий — искусственному интеллекту. Кто как не объективный и беспристрастный компьютер сможет справедливо решать проблемы и конфликты и успевать за развитием этого пласта культуры?

---

<sup>†</sup> Соцсеть Facebook принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.

Само по себе пространство свободы не является хорошим или плохим. Однако в виртуальной среде зачастую забывается утверждение «Моя свобода заканчивается там, где начинается свобода другого». Это высказывание следует расширить, добавив к свободе такие понятия, как «мировоззрение», «личные границы», «ценности». «Признание равенства всех партнеров по диалогу и равного права всех на то, чтобы их интересы были учтены, позиции приняты в расчет, предложения рассмотрены при принятии решений, — исходное условие нормальных диалогических отношений» [3: 48]. В свете этого замечания особенно важной становится педагогическое направление, которое, что важно, в современной, гибкой развивающейся форме должно формировать сетевую культуру у подрастающего поколения.

### Литература

1. Алексеева М. А. Взаимодействие культур в виртуальном пространстве // Современная культурология: проблемы и перспективы: сборник статей молодых ученых. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 7–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38484888> (дата обращения: 19.05.2022).
2. Валюгин А. С. Проблемы диалога культур в современном коммуникативном пространстве // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н. А. Добролюбова. 2011. № 15. С. 207–214.
3. Дзялошинский И. М. Технология диалога в современном медиапространстве: анализ и перспективы // Вопросы теории и практики журналистики. 2014. № 5. С. 42–54.
4. Докучаев И. И. Ценность и экзистенция: основоположения исторической аксиологии культуры. СПб.: Наука, 2009. 595 с.
5. Кориненко Е. На ровном месте: Джоан Роулинг снова затравили из-за трансгендеров // Известия iz. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1253737/ekaterina-korinenko/na-rovnom-meste-dzhoan-rouling-snova-zatravili-iz-za-transgenderov> (дата обращения: 19.05.2022).
6. Малькова Е.Ю. Этические проблемы виртуальной коммуникации: автореф. ... дис. канд. филос. Наук. СПб., 2004. 22 с.
7. Пахомов С. В. Традиционализм: против современного мира // Постнаука. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.postnauka.ru/video/156897> (дата обращения: 19.05.2022).
8. Прокудин Д. Е., Толстикова И. И. Взаимодействие культур в виртуальном пространстве // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2018. № 2. С. 288–298.
9. Шарков Ф. И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник. 6-е изд., стер. М.: Дашков и К°, 2021. 488 с.

---

**«Но забыли мы, что осиянно  
только слово среди земных тре-  
вог...»: генезис и развитие кон-  
цепта «Осиянного Слова» Н. С. Гу-  
милёва**

**Слепков Яков Вениаминович**

Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [iakovslepkov@gmail.com](mailto:iakovslepkov@gmail.com)

**“But we forgot that only the Name is  
shining amid earthly worries...”:  
Genesis and development of the con-  
cept of the “Shining Word” by  
N. S. Gumilev**

**Jacob V. Slepков**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 82.02

Научный руководитель — А. В. Бондарев, канд.  
культурол.

---

*Аннотация.* В работе анализируется концепт «Осиянного Слова» Н. С. Гумилёва, определяется генезис этого концепта, его ключевые положения: для Н. С. Гумилёва «Слово» имеет божественную сущность и энергичную природу; определяются функции «Осиянного Слова». Автором прослеживается развитие этого концепта и его связь со становлением Гумилёва как педагога.

*Ключевые слова:* Н. С. Гумилёв, «Осиянное Слово», Логос, поэт-педагог, отношения ученик — учитель.

*Abstract.* The article analyzes the concept of the “Shining Name” by N.S. Gumilev and determines the genesis of this concept along with its key provisions: for N.S. Gumilev, the “Name” has a divine essence and energetic nature. The article also determines the functions of the “Shining Name”. The author traces the development of this concept and its connection with the formation of N.S. Gumilev as a teacher.

*Keywords:* N.S. Gumilev, “The Shining Name”, Logos, poet-teacher, student-teacher relationship.

Концепт «Осиянного Слова» занимает особое положение в мировоззрении Николая Степановича Гумилёва. Н. С. Гумилёв, не будучи философом, непосредственно как художественно-эстетический или философский этот концепт не формулировал. Но концепт оформлялся поэтически — в стихах, теоретически — в статьях и манифестах. В переписке Гумилёва можно найти отголоски формирования, созревания этого концепта. Оговорю сразу, что в настоящей статье формулировка Н. С. Гумилёва «Осиянное Слово» будет пониматься так же, как «Божественный Логос», как это сделано в монографии Л. Г. Кихней [2: 35].

Программным стихотворением Н. С. Гумилёва по праву считается «Слово» 1919 года (опубл. в сб. «Огненный столп»). Базовые установки концепта «Осиянного Слова» Н. С. Гумилёв привел, заключив их в поэтическую форму. «Слово» для Н. С. Гумилёва есть сущность, имеющая неиссякаемый заряд энергии, вернее будет сказать, что Слово имеет энергийную природу. Н. С. Гумилёв, обращаясь к библейской мифологии, находит примеры действенности Слова: «Солнце останавливали словом, / Словом разрушали города». Так как действия представлены Н. С. Гумилёвым безлично, а речь идет о библейских событиях, возможно объединить все названные характеристики одной, объемлющей их. Слово — Божественная сущность. Добавлю также, что обитель у Слова и у Бога в стихотворении Н. С. Гумилёва общая — это «вышина», которая «контрастирует с земной жизнью (с ее “добром и злом”) остального текста» [1].

Следуя логике самого Н. С. Гумилёва, которую он изложил на своих лекциях о теории поэзии, можно определить, что жанр стихотворения «Слово» — мистический. В своей лекции поэт отмечал, что в мистической поэзии «действующими силами являются “они”, какие-то высшие силы, находящиеся вне нас, боги» [4: 89]. Безусловно, контрастное сопоставление «мёртвых» человеческих слов с «Осиянным Словом», которое существовало в Древнем мире и которое еще было понятно людям, «видно» им, подтверждает, что Слово — вослед за Иоанном — мыслится Н. С. Гумилёвым как Бог, как Логос, устраивающий миропорядок.

Ключевая функция Слова связана с характеристикой «осиянности»; Н. С. Гумилёв сравнивает Слово и с «розовым пламенем». Обозначить функцию слова, связанную с этими характеристиками можно следующим образом: Слово способно организовывать и программировать мир, мотивировать события и явления. В этом Н. С. Гумилёв наследует античному, гераклитовскому пониманию Логоса как «вечноживого» огня. А. В. Лебедев пишет, что этот термин — вечноживой — «был для греческого сознания равнозначен выражению “божественный”» [3: 116]. И остановленное Солнце, и разрушенные города также вписываются в эту концепцию: «Гераклиту нужна была первостихия, которая антитетически соединяла бы в себе противоположные функции порождения и уничтожения, творения и разрушения» [там же: 118]. Оригинально, что сам эпитет «осиянный» появляется в поэзии А. А. Ахматовой раньше, чем у Н. С. Гумилёва, но в стихотворении, где говорится о нем, Ахматова писала о городе: «...там впервые предстал мне жених, указавший мне путь осиянный». Таким образом, в системе поэтических образов А. А. Ахматовой в связи с Н. С. Гумилёвым отображается программирующая функция Слова-Логоса и поэтического слова как его частности.

В античном мире действенность и энергия слова (хотя и не называемого «логос») уже существовала как идея. Вероятно, на Гумилёва определенное влияние в формировании концепции действенности слова оказал и любимый им Гомер. В текстах «Илиады» и «Одиссеи»

можно усмотреть зависимость дела от слова. М. К. Петров в книге «Язык, знак, культура» утверждает, что зависимость дела от слова сформировалась на палубе древнегреческого корабля (в т. ч. на корабле Одиссея). Именно на палубе «могла посетить человека “счастливая мысль” о тождестве-противоречии слова и дела, знака и деятельности».

Кратко отмечу, что в основе концепта «Осиянного Слова» наряду с античным пониманием Логоса лежали еще две логософских традиции. Первая из них — традиция Иоанна Богослова. Лишь несколько фраз Иоанна в Прологе запрограммировали необыкновенно широкую богословскую традицию. Н. С. Гумилёв — выходец из священнической семьи — безусловно был знаком с этими трудами или идеями тех, кто развивал учение о Христе как о Логосе. Может быть, что Н. С. Гумилёв в детстве принял эти идеи неосознанно и они легли в основу его мировоззрения изначально.

Другой традицией, которой следовал Н. С. Гумилёв, является суфийское учение. В отличие от православного понимания Слова, которое было привито поэту ещё в детстве, и от традиции античной, с которой, вероятно, он познакомился в гимназии, суфийский импульс в духовном развитии Гумилёва появился как следствие его самостоятельных духовных поисков. Наиболее яркое выражение этих идей обнаруживаются в пьесе Гумилёва «Дитя Аллаха», где поэт Гафиз способен воскрешать своим словом [5: 91]. Идеи восточных учений отражены в творчестве Гумилёва фрагментарно, но они играли «немаловажную роль в процессе создания художественного мира поэта» [там же: 114].

Представляется, что становление Н. С. Гумилёва как педагога, его путь от ученичества у В. Я. Брюсова, В. И. Иванова, И. Ф. Анненского к руководству поэтическими студиями в конце 1910-х — начале 1920-х годов и роли наставника для молодых поэтов был неразрывно связан с развитием его основного мифопоэтического концепта. Каждый новый этап становления Н. С. Гумилёва как поэта и как педагога был связан с новым витком развития концепта и осмысления «Осиянного Слова».

В первую очередь обозначу, что основой, своеобразным фундаментом, на котором развивался гумилёвский концепт, являлось его семейное духовное наследие. Семья Гумилёвых — это священническая семья (латинское слово *humilis*, от которого образована фамилия, означает «смиранный»). Отец поэта Степан Яковлевич Гумилёв должен был стать священником, но, вопреки воле его отца, отказался от этого, став врачом. Возможно, что у такого поступка был свой психологический мотив — его не устраивало то состояние, в каком находилась церковь, и в частности вырождавшееся священничество к концу XIX столетия. Может быть, избирая другую профессию, он руководствовался принципом сохранения традиции — служить людям и быть к ним милосердным, а потому и стал врачом. У Н. С. Гумилёва православное миропонимание было заложено в его духовной конституции, и выступало одновременно как



базисом для развития концепта «Осиянного Слова», так и своеобразным «иммунным щитом». Впоследствии именно эта основа не дала возможности развиться оккультному пониманию Слова у Н. С. Гумилёва.

Однако увлечение оккультизмом было первым самостоятельным шагом в развитии Н. С. Гумилёвым концепта Слова. Так, условно назовем первый период становления концепта — «парижский», т. к. знакомство с этими практиками, их видными представителями и основными книгами произошло именно в Париже с 1906 по 1908 г. Малое количество сохранившихся документальных источников и большее количество мемуаров, которые не всегда возможно проверить на достоверность, затрудняют возможность подробного изучения жизни поэта во Франции. Тем не менее письма Н. С. Гумилёва к его тогдашнему наставнику — В. Я. Брюсову — однозначно определяют погружение Гумилёва в среду адептов оккультизма. Одним из наиболее совершенных в формально-поэтическом плане стихотворений Н. С. Гумилёва, которое посвящено этой теме — известный «Жираф»: «тяжёлый туман» города, который «слишком долго вдыхала» возлюбленная мага, он побороть не в силах, и поэтому начинает свое заклинание заново. Брюсов не оценил синтез африканского пейзажа и масонской символики (например, «мраморный грот») и оставил свою помету после слов о гроте: «На озере Чад???» Ученичество у В. Я. Брюсова имело, скорее, подчеркнуто дипломатичный характер. Н. С. Гумилёв постулировал свою позицию ученика, но все же учился у В. Я. Брюсова более формальным сторонам стихосложения, чем перенимал мировоззренческие установки.

Следующий период — «предакмеистический» — начинается после возвращения Н. С. Гумилёва из Франции. В это время он, несмотря на предостережения В. Я. Брюсова, сходится с В. И. Ивановым — приверженцем неодионисийского культа и категорического противника любого изменения основного «материала» поэзии — мифа.

Два названных периода схожи в том, что они являются периодами поиска поэтических установок Н. С. Гумилёва. По его письмам видно, что до раздора с В. И. Ивановым он у обоих старших поэтов действительно искал того, что К. И. Чуковский назовет «твёрдыми поэтическими формулами». Техническая, формальная сторона стиха волнует в эти периоды Н. С. Гумилёва сильнее, чем сторона идейно-философская. Он подчеркивал свое положение ученичества и у В. Я. Брюсова, и у В. И. Иванова. В случае с В. Я. Брюсовым ученичество Н. С. Гумилёва еще индивидуально. В поиске своего поэтического языка он просит конкретных указаний, что написано хорошо, что — плохо. Постоянный лейтмотив его обращений тех лет таков: Гумилёв написал стихотворение, но из-за отсутствия читателей, близких по духу в его поэтических поисках, не знает, «хорошо оно или плохо».

Второй период — период общения с В. И. Ивановым на «Башне» — обозначен тем, что впоследствии станет одной из ключевых позиций Н. С. Гумилёва в вопросах поэтического

обучения. Она заключается в том, что ученичество и поиски производятся коллективно, соборно. На эти годы пришелся рассвет организаторского таланта Н. С. Гумилёва — после провала с журналом «Сириус» — он в первый раз успешно организует компанию молодых поэтов для участия в «Обществе ревнителей художественного слова», где важнейшую роль играл как раз Вячеслав Иванович Иванов. Подчеркну, что Н. С. Гумилёв организует эту «школу» и является одним из её основных идейных инициаторов, но в части содержательной Н. С. Гумилёв первое время подчёркнуто соблюдает субординацию в рамках стратегии поведения «учитель — ученик».

Любопытно, что третий наставник Н. С. Гумилёва — И. Ф. Анненский — отличается от В. Я. Брюсова и В. И. Иванова в первую очередь по характеру взаимодействия с младшим поэтом. Ученичество поэтическое, а не гимназическое, влияние И. Ф. Анненского на Н. С. Гумилёва реальное, «живое», происходящее через личное общение, было прервано внезапной смертью И. Ф. Анненского. Возможно, что Н. С. Гумилёв отчасти считал себя наследником идей «последнего из царскосельских лебедей». Формальная сторона поэзии И. Ф. Анненского в корне отлична от того, что манифестировал Н. С. Гумилёв-акмеист, хотя он и утверждал, что старший поэт — один из тех, кто повлиял на становление нового литературного течения. В отличие от В. Я. Брюсова, И. Ф. Анненский не стал для Н. С. Гумилёва наставником в техническом, формальном отношении к поэзии. Оригинально, что Анненский в художественном восприятии Н. С. Гумилёва к 1910 году становится поэтом-магом, наставником, который «десяток фраз, пленительных и странных, как бы случайно уроня, он вбрасывал в пространство безымянных мечтаний — слабого меня».

Ученичество Н. С. Гумилёва у И. Ф. Анненского хронологически началось раньше общения с В. Я. Брюсовым и В. И. Ивановым. Но представляется, что влияние его на мировоззрение и понимание миссии поэзии, было осознано и осмыслено самим Н. С. Гумилёвым позже — в 1909–1910-м гг., уже после смерти И. Ф. Анненского. Цитированное выше стихотворение Н. С. Гумилёва было написано только через год после смерти И. Ф. Анненского.

Критики и читатели И. Ф. Анненского отмечали его способность к «оживлению» вещи в поэзии; ему в заслугу ставилось то, что он дал голос обычным вещам, бытовым предметам. Известный мотив — оживление статуи — у И. Ф. Анненского преобразован. Монолог в стихотворении «Андромеда» ведётся не от лица статуи, а от лица отбитого от нее струёй воды куска (кисть руки). Н. С. Гумилёв перенял у И. Ф. Анненского отношение к поэтическому слову как к слову «исцеляющему». «Оживляющая» функция слова проявляется, например, в стихотворении, посвященном Е. К. Дю-Буше и записанном в «Парижский альбом»: «в благословенный вечер» к автору приходят все друзья, которых он «очеловечил, выведя их из небытия», то есть герои его стихов. При этом он и его персонажи, «которые всю ночь толпились

перед занавешенным окном» мыслятся совершенно реальными, и они не могут присниться той, к которой стихотворение обращено [6: 406–407]. Любопытна в этом отношении и надпись, сделанная на фотографии, подаренной Н. С. Гумилёву К. Льдовым. На фотографии изображены слушатели Н. С. Гумилёва в Париже в январе 1918 г. Льдов написал: «Вот Ваши парижские Слушатели. Только фотография. Но Вы ничего, кроме красоты, не видите. Пожалуйста, перевоплотите в красивых оборотней. Заворожите — чего Вам это стоит? По привычке создавать чудеса искусства» [6: 469]. То есть неспособный видеть что-либо кроме красоты поэт-маг может преобразовать даже реальных существ — людей — в чудо искусства., выражаясь словом самого Н. С. Гумилёва — «очеловечить» людей.

Принципиальное мировоззренческое противостояние связывает И. Ф. Анненского и В. И. Иванова, так как «слегка седеющий поэт» был сторонником теории «неоэллинизма» и, как впоследствии Н. С. Гумилёв, лояльнее относился к вольной интерпретации мифологических мотивов и сюжетов. Условно обозначим 1910 год — годом чтения «Блудного сына» Н. С. Гумилёвым и открытого неприятия, жесткой критики в искажении мифа В. И. Ивановым, — перелом в мировоззрении Гумилёва. Именно в тот момент, когда акмеизм был в активной фазе поиска своего языка, а будущие акмеисты уже формулировали первые манифесты, Гумилёв стал неразрывно воспринимать Слово, миф и «технику стиха», форму. То есть концепция Слова-Логоса мыслилась им в связи с «материалом» поэзии — мифом и тем, как именно расставить «лучшие слова в лучшем порядке» (определение С. Т. Кольриджа, подхваченное Н. С. Гумилёвым, а после и А. А. Ахматовой).

Начало 1910-х годов прошло в борьбе за акмеизм, за его утверждение. Н. С. Гумилёв тогда формулировал свои основные мировоззренческие и поэтические взгляды. Годы Первой мировой войны значимы как для становления концепта «Слова», так как Н. С. Гумилёв знакомится с трудами о. Павла Флоренского [6: 257], так и для осознания Н. С. Гумилёвым собственной позиции мэтра, человека, чьё мнение часто являлось решающим («Письма о русской поэзии» в журнале «Аполлон»). К 1915 году Н. С. Гумилёв начинает восприниматься и молодыми поэтами как проводник в мир большой литературы. Например, 21 марта 1915 года А. К. Лозина-Лозинский пишет Н. С. Гумилёву письмо с просьбой оценить стихи поэта Злобина [6: 120]. Однако Н. С. Гумилёв сам не отказывается от поэтических наставнических советов и даже просит их. В июньском письме 1917 года Н. С. Гумилёв пишет М. Л. Лозинскому, что посылает стихотворение в «Аполлон», но печатать его следует только с одобрения адресата: «...я ещё не знаю, хорошо оно или плохо» [6: 325].

Переписка Н. С. Гумилёва во многом позволяет фактически датировать некоторые изменения, новые стадии в развитии гумилёвского концепта. Например, то «Слово», которое появится только в 1919 году как бы предвосхищено канцонной, посланной в письме

к Л. М. Рейснер от 22 февраля 1917 года. В ней Н. С. Гумилёв пишет: «...когда воскреснувшую плоть решит во славу Бога-Слова к всебытию призвать Господь» [6: 299].

Педагогическая практика Н. С. Гумилёва, расцвет которой пришелся на послереволюционные годы, строилась по принципу соборности именно на основании концепта «Осиянного Слова».

В настоящей работе выявлен генезис и прослежено развитие концепта «Осиянного Слова», который был стержневым в мировоззрении Н. С. Гумилёва. Для поэта «Осиянное Слово» имеет божественную сущность («Божественный логос») и энергичную природу и обладает организующей, программирующей и исцеляющей функциями. В генезисе концепта «Осиянного Слова» лежит православное миропонимание, привитое Н. С. Гумилёву семьей, античные традиции (Гомер, Гераклит) и восточные учения (суфийский мистицизм). Путь становления Н. С. Гумилёва как педагога неразрывно связан с развитием концепта «Слова». Он прошёл путь от ученика (В. Я. Брюсов, В. И. Иванов, И. Ф. Анненский) до собственного самостоятельного как мэтра и маститого педагога. Христианско-логоцентрический концепт оказывается почти сформирован уже к 1917 году, после чего он стал одним из важнейших принципов в педагогической практике Гумилёва.

## Литература

1. Иванова Н. М. «Слово» Н. С. Гумилёва: поэтические и Библиейские смыслы // Электронное собр. соч. Н. С. Гумилёва: сайт. 2020. URL: <https://www.gumilev.ru/about/256/> (дата обращения: 01.12.2020).
2. Кихней Л. Г. Акмеизм: миропонимание и поэтика М.: Наука, 2001. 184 с.
3. Лебедев А. В. Логос Гераклита. Реконструкция мысли и слова (с новым критическим изданием фрагментов). СПб.: Наука, 2014. 533 с.
4. Н. Гумилёв, А. Ахматова: По материалам историко-литературной коллекции П. Лукницкого / Ин-т рус. лит. РАН; отв. ред. А. И. Павловский. СПб.: Наука, 2005. 343 с.
5. Слободнюк С. Л. Н. С. Гумилёв: Проблемы мировоззрения и поэтики. Душанбе: Сино, 1992. 184 с.
6. Степанов Е. Е. Летопись жизни Николая Гумилёва на фоне его полного эпистолярного наследия. 1986–1921: в 3 т. Т. 2 / сост. и коммент. Е. Е. Степанова. М.: Азбуковник, 2019.

---

**Образ Христа в баскской мифологии**

**Черных Матвей Андреевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [mateyka1@outlook.com](mailto:mateyka1@outlook.com)

**The Christ in Basque mythology**

**Matvey A. Chernykh**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. В. Санжеева, д-р культурол.

УДК 398.49

---

*Аннотация.* В докладе рассматривается загадочная интеграция образа Иисуса Христа в баскский пантеон. Выявляется значение божественного образа Христа в баскской мифологии, связанной с мистикой и магией происхождения и конца мира.

*Ключевые слова:* мифология басков, Барандиаран, Кишми, баскский пантеон, Страна Басков.

*Abstract.* This report examines the mysterious integration of the image of Jesus Christ into the Basque pantheon. The author describes the significance of the divine image of the Christ in Basque mythology associated with mysticism and magic of the origin and end of the world.

*Keywords:* Basque mythology, Barandarian, Kixmi, Basque pantheon, Basque Country.

Религия, как и язык, является средством определения духовной культуры того или иного народа, поскольку культура представляет собой деятельность, непосредственно отражающую мировоззренческие понимания этноса. Данная важная для этнологов черта при изучении коренных европейских культур практически нивелируется влиянием христианства, оказанным на упомянутые культуры в ходе христианизации Европы, потому важно для формирования представления о концепции миропонимания ныне преимущественно христианского народа рассматривать его мифологию как порождение исключительно этнической культуры и его представления о христианстве как влияние этнической культуре на религию.

В этносе басков язычество не было ликвидировано с приходом христианских миссионеров в IX веке, а получило логичное завершение, уступив место новой религии — «древние духи были изгнаны колокольным звоном христианских обитателей» [1: 101]. Задача представленной статьи — рассмотреть загадочную интеграцию христианства, и в частности Иисуса Христа в баскский пантеон, что поможет систематизировать имеющиеся знания для понимания баскской культуры.

Для достижения поставленных целей используется метод обзорного анализа и систематизации.

Язычество басков не было зафиксировано в первоначальном виде в письменных источниках, и объектом исследования в данной статье является информация о баскской мифологии из наиболее авторитетной и обширной работы в этой области — исследования этнографа Х. М. Барандиарана, раскрывающего всю систему баскского пантеона. Барандиаран собирал информацию в XX веке, когда язычество как динамичная система подверглось значительному изменению с течением времени, потому система, которую он описал, содержит бога Кишми, являющегося образом Иисуса Христа, интегрированного в данный пантеон не раньше второго квартала первого тысячелетия.

Первичной задачей при изучении образа Христа является определение его сущности. Иисус Христос — ключевая фигура христианского учения. Ключевая информация о Его деятельности указана в четырех канонических Евангелиях — признанных церковью повествованиях о земной жизни Христа от его учеников. Согласно Евангелиям, он одновременно учитель, Мессия и одна из трех божественных Ипостасей. В Евангелие от Луки Иисус упоминается как учитель [с. 43 Лука 20: 21], сын Давидов [с. 38 Лука 18: 38]; в Евангелии от Матфея — как сын Давидов [с. 3 Матфей 1: 1], Господь [с. 46 Матфей 22: 44], Сын человеческий [с. 50 Матфей 24: 44], Судья [с. 53 25: 31–46]; в Евангелие от Иоанна Он — слово [с. 3 Иоанн 1: 1], Агнец Божий [с. 4 Иоанн 1: 29], Свет [с. 19 Иоанн 8: 12], Пастырь [с. 23 Иоанн 10: 11], Хлеб Жизни [с. 16 Иоанн 6: 35]. Те же наименования Христа прослеживаются и в Евангелии от Марка. Помимо Евангелий, Христос также называется Десницей, зовется Ангелом, Врачом, Овцою, Путём, Истиной и Жизнью [3: 54]. Кроме того, образ Христа априори противоречит любой мифологической системе, однако в мифологии басков мы находим Его образ в лице бога Кишми (Kixmi). Распространение христианства и последовавшее за ним отмирание языческих мифов лежит в основе другого языческого мифа, распространенного в баскской традиции. Согласно одной из версий, хентили (боги-гиганты, населявшие некогда Землю) [1: 64] однажды увидели надвигающееся с востока светящееся облако и узнали, что родился Кишми, новый Бог, и «их времени пришёл конец» [там же: 102]. Хентили отправились на запад и нашли свою безвременную кончину, навсегда спрятавшись под огромным камнем. Таким образом выглядел конец язычества по этой легенде.

Очевидно, что данная легенда появилась после распространения христианства в Стране Басков, на это указывает и Х. М. Барандиаран, первым задокументировавший данный миф [там же: 101].

Примечательно, что Кишми с баскского языка переводится как «обезьяна», или «мартышка» [там же: 102]. Коннотация данного слова несет в себе некий смысл антропоморфного

существа, тем самым это говорит о том, что образ Христа в переходящей из мифологии в христианство религии басков был человекоподобным, нежели образы прежних богов. Христианский идеал становится доступным и теоритически достижимым.

Испанский этнограф Барандиаран, занимавшийся исследованием языческого пантеона басков, отмечает, что в баскском мировоззрении всё, что имеет название, существует [там же: 12]. Исходя из этого, понятие «свет» в дохристианском баскском миропонимании не только материально, но и божественно. Свет является одним из многочисленных богов дохристианского пантеона басков, скорее, исполняет функции образа [там же: 24]. В то же время, как было замечено ранее, Иисус Христос, согласно Евангелие, говорит: «Я — свет миру» [Иоанн 8: 12; Иоанн 9: 5], что говорит о божественности противопоставляемого тьме Света в христианстве [5: 368]. В какой-то мере образ света в мифологии также будет образом Христа. В этом аспекте баскское язычество и христианство пересекаются, но представления о божественном свете в этих культурах не идентичны. Барандиаран там же пишет, что мистическую силу света баски использовали чаще с отрицательными с точки зрения христианской морали целями: порчами и заговорами [1: 25]. Свет же, о котором говорит Христос, согласно толкованиям Иоанна Златоуста, — Свет истины, Свет знания. Таким образом, представления о сакральном образе света, роль которого в христианстве исполняет Бог-Сын, Иисус Христос, с христианским учением не совпадают, но говорят об иной функции, о возможности попросить свет, о нанесении вреда обидчику, о наступлении смерти врагам.

Подводя черту, можно определить, что образ Христа как Кишми — божества языческого пантеона басков — представляет собой:

- 1) всеильного Бога, оказавшегося сильнее абсолютно всех мифических существ из дохристианских религиозных представлений в Стране Басков;
- 2) чужого Бога, пришедшего из иной культуры с востока;
- 3) человекоподобного Бога, образ которого в силах достичь и познать человек. Исчезает строгая грань между естественным и сверхъестественным;
- 4) справедливого Бога, который исполняет просьбы о физическом наказании нарушителей законов.

Характеристика Кишми как Всеильного [с. 54 Лука 24: 19] и человекоподобного Бога [Быт 1: 26] имеет своей основой исключительно христианское учение, а понимание Бога как способного творить зло в ответ на зло исходит из языческого мировоззрения.

Переходя к вопросу загадочности обнаружения среди списка языческих божеств большого народа изолированной языковой группы образа Иисуса Христа, мы обнаружим, что

он отпадает при более подробном изучении. Первоисточник данной легенды — этнографические работы Барандиаран, в них автор указывает, что появление мифа о Кишми — следствие параллельного существования христианских верований и язычества [1; 101].

За вычетом этого факта, о появлении Кишми после распространения христианства на Пиренеях свидетельствуют моменты прочей «христианизации» баскской мифологии. Помимо Христа, в баскский пантеон была включена и Дева Мария, ставшая дочерью верховного божества родословной баскской мифологии — богини Мари [там же: 78–79]. Также среди басков распространена связанная с христианством легенда о происхождении баскского этноса от библейского героя Тубала, внука Ноя и сына Иафета [9: 56]. В чистом виде Хорхе Мария Рибера Менесес продолжает защищать такую гипотезу. По его мнению, Тубал был первым иберийским монархом, основавшим такие города, как Тафалла (Наварра) и Тудела [10].

Завершая статью, отмечу, что загадочность интеграция Христа в баскскую мифологию — преувеличенная выдумка, и все мифы о Кишми были созданы после распространения христианства в Стране Басков, а образ Христа как Бога в этой мифологии совмещает в себе христианские и языческие представления.

## Литература

1. Барандиаран Х. М. Баскская мифология. М., 2009. С. 12–102.
2. Библия. Бытие / в пер. Филарета, митр. Московского. Москва; Смоленск: Кабанов, 2002. 119 с.
3. Василик В. В. Никита Ремесианский и этнорелигиозные процессы в Балкано-Карпатском регионе (Святитель Никита Ремесианский и его трактат «О различных именах Христа» — исследование и перевод) // РУСИН. 2018. № 51. С. 46–64.
4. Иоанн. Библия. Евангелие от Иоанна. М.: Библейс. лига, 2003. 32 с.
5. Иоанн Златоуст. Толкование на Евангелие от Иоанна. М.: Сибирская Благовонница, 2010. 926 с.
6. Лука. Библия. Евангелие от Луки. М.: Весть, 2005. 79 с.
7. Марк. Библия. Святое Евангелие от Марка. М.: Символик, 2018. 63 с.
8. Матфей. Библия. Евангелие от Матфея. Калуга: [Б. и.], 2005. 70 с.
9. Agirreazkuenaga J. De los vascos sin historia a los vascos con historia. Txertoa Argitaletxea, 2016. 152 с.
10. Ruiz Vega A. Los hijos de Túbal dioses y heroes de la España Antigua. La Esfera de los Libros, 2002. 286 с.



---

**Рецепция римского права Вестготской правдой**

**Мотайленко Вадим Дмитриевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [motaylenko123@mail.ru](mailto:motaylenko123@mail.ru)

**Reception of Roman law by the Visigothic Code**

**Vadim D. Motaylenko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — В. А. Земляничин, канд. ист. наук

УДК 94(363.6)

---

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме рецепции римского права королевством вестготов. В ней представлен сравнительный анализ правовых норм Кодекса Феодосия и Вестготской правды. Выдвинуты тезисы о возможности заимствования вестготами таких юридических категорий, как *crimen laesae majestatis*, опекунство, права и обязанности вольноотпущенников и т. д. Для понимания неизбежности заимствования вестготами норм римского права проанализировано отношение предводителей вестготов к формированию государственности и законодательства.

*Ключевые слова:* рецепция римского права, вестготское королевство, книга приговоров, Кодекс Феодосия.

*Abstract.* The article is devoted to the reception of Roman law by the Visigothic Kingdom. It presents a comparative analysis of the legal norms of the Theodosius Code and the Visigothic Code. It is argued that the Visigoths might have borrowed such legal concepts as *crimen laesae majestatis*, guardianship, rights and obligations of libertines, etc. In order to understand the inevitability of the Visigoths borrowing the norms of Roman law, the article also analyses the attitude of the Visigoths' leaders to the formation of statehood and legislation.

*Keywords:* reception of Roman law, Visigothic Kingdom, Visigothic Code, Theodosius Code.

Расселяясь на территориях римских провинций, германские племена постепенно обрели самостоятельность, но, не имея опыта государственно-правового регулирования, многие из них были вынуждены прибегнуть к заимствованию норм римского права для формирования собственного законодательства. В данной статье рассматривается частный случай рецепции римского права вестготами.

Для понимания необходимости использования норм римского права следует отметить отношение предводителей вестготов к формированию государственности и законодательства. Прежде всего отметим, что Аларих не стремился к тому, чтобы захватить Рим и организовать там свое государство. Взятие Рима в 410 году было обусловлено лишь стремлением принудить императора Гонория к переговорам, по которым вестготам предоставлялось бы продовольствие и земли Италии, на которых вестготы жили бы в союзе с римлянами. Об этом стремлении свидетельствует Иордан: «...если он [Гонорий] позволил бы готам мирно поселиться в Италии, они жили бы с римским народом так, что можно было бы поверить, что оба народа составляют одно целое» [10: 90]. Однако Гонорий побоялся идти на это, т. к. расселение варваров в Италии могло привести к тому, что вестготы станут постоянной угрозой, нависавшей над римлянами. Как видно, Аларих не стремился к захвату Западной Римской империи, однако его преемник Атаульф, по свидетельству Павла Орозия, имел более «империалистические» взгляды [9: 507]. Атаульф планировал, овладев территорией Западной Римской империи, создать на ней готское государство, «что было Романией, стало бы Готией» [там же: 507]. Однако Атаульфу пришлось отказаться от этих идей в силу того, что: «...ни готы не могут повиноваться законам из-за своей неукротимой дикости, ни государство не может быть лишено законов, ибо без них государство — не государство» [там же: 507].

Таким образом, сами правители осознавали, что не могут создать государство и регулировать внутренние отношения с помощью законодательства. Для вестготов было важно заключить соглашение и сосуществовать с римлянами, получая от них необходимое продовольствие, а взамен делать то, к чему они уже были давно приучены, т. е. воевать. Однако несмотря на стремления вестготов к федеративному сотрудничеству, само римское правительство не всегда было способно обеспечивать вестготов продовольствием и тем самым выполнять свои условия договора. Это вынуждало вестготских вождей стремиться к независимости от римских властей и создавало предпосылки для формирования вестготской государственности и в перспективе законодательства.

Хотелось бы отметить и предпосылки к формированию законодательства. Этнический состав населения Вестготского королевства содержал в себе не столько вестготов, сколько римлян [2: 32]. При расселении в Аквитании последних было значительно больше. Это создавало необходимость сформировать единое законодательство, которое и будет регулировать отношения между вестготами и римлянами [там же: 33]. В итоге вестготы создают свое королевство, а в VII веке происходит кодификация и создается Вестготская правда (Книга Приговоров, или Liber Iudiciorum).

Вестготская правда, опираясь на римско-правовую традицию, использовала, вероятно, в первую очередь в качестве источника Кодекс Феодосия, составленный в V веке. В вестготском королевстве Кодекс Феодосия применялся, вероятно, посредством Бревиария Алариха, который являлся сокращенной кодификацией римско-правовых текстов римского права, в том числе и Кодекса Феодосия [5: 74]. Например, благодаря Бревиарию, вестготские юристы могли получить представление о колонах, статьи о которых были заимствованы из Кодекса Феодосия. Следующее положение присутствует и в Бревиарии [12: 568–570], и в Кодексе Феодосия [4: V. 17. 1.]: *«Если кто-либо сознательно удержал чужого колона в своём доме, предписывается, чтобы самого колона вернул прежнему господину и его подать за то время, что он у него был, выплатил: тот же, кто не желает быть там, где рожден, обращается в рабство»*. Историко-правоведы Фридрих К. фон Савиньи, Г. Гальо, А. д'Орс придерживались точки зрения, согласно которой Бревиарий Алариха активно применялся в Вестготском королевстве [7: 14]. Вероятно, Бревиарий использовался вестготами как учебное пособие для судей [там же: 56]. Но также возможно, что кодекс Феодосия применялся и в оригинале. Испанский правовед Р. Хиберти-Санчес-де-ла-Вега выражает уверенность в том, что Исидор был знаком с оригинальным текстом свода [там же: 37].

Историк-юрист А. В. Марей и историк О. В. Ауоров выделяют две основные причины, по которым в Вестготском королевстве использовался в первую очередь именно Кодекс Феодосия: во-первых, и Феодосий I и Феодосий II родились на территории Испании, что обусловило их популярность среди галло-римского и вестготского населения. Во-вторых, Феодосий I был в мирных отношениях с вестготами, так же как и его внук Феодосий II [6: 29]. Все это способствовало популяризации свода Феодосия II. Как отмечают Марей и Ауоров, при создании «Книги приговоров» вестготские юристы заимствовали юридические термины, а также отдельные цитаты из Кодекса Феодосия, но не указывая при этом источник [там же: 31]. В этой связи представляется важным проследить некоторые римско-правовые положения из Кодекса Феодосия и других источников римского права в Вестготской правде.

Согласно Кодексу Феодосия, некоторые дела имеют определенные сроки давности. По прошествии срока давности дело теряет силу. Так, в Кодексе Феодосия, новеллах Валентиниана III присутствует закон XXVII от 449 г. *«О тридцатилетнем сроке давности, который следует учитывать во всех случаях»*. Закон гласит: *«...по прошествии тридцати лет не [должны] возбуждаться никакие внутренние тяжбы, которые в течение этого времени не были разрешены»* [4: N., XXVII]. Представляется, что ограничение по судебным делам тридцатилетним сроком перешло в Вестготскую правду. В Книге Приговоров во втором титуле *«О пятидесятилетних и тридцатилетних промежутках времени»* все дела ограничиваются также тридцатилетним сроком [6: 2, 3, 753]. Как в Кодексе Феодосия, так и в Вестготской

правде, за нарушение данного закона, т. е. за попытку дать ход делу по истечении тридцатилетнего срока, нарушителю назначался штраф: либра золота по Вестготской правде [там же]; 30 фунтов золота по Кодексу Феодосия [4: N., XXVII].

Также заметна параллель статьи из Кодекса Феодосия, которая посвящена бывшим рабам — отпущенникам, со статьёй из Вестготской правды. Согласно положению 10 «*Об отпущенниках и их детях*», книги четвертой Кодекса Феодосия в том случае, если рабы, отпущенные на волю, «*каким-либо хвастовством или строптивостью будут задирать нос или навлекут вину даже незначительным нарушением*» [там же: IV, 10], то они будут возвращены в рабский статус. То есть в данной статье регламентируются взаимоотношения между патроном и клиентом, и обязанности последнего уважительно относиться к своему господину и выполнять определенные повинности в знак благодарности за свободу под угрозой возвращения в рабство. В Риме и Византии вольноотпущенник (*либертин, клиент*) по своему статусу находился между рабами и т. н. свободнорожденными (или *ingeniis*). По классической римско-правовой классификации, как нам сообщает юрист Гай, «*все люди — или свободные, или рабы*» (Гай. Инст. 1, 9, с. 21). Далее Гай отмечает, что «*из свободных людей одни — свободнорожденные, другие вольноотпущенные*» (Гай. Инст. 1, 10, с. 21). Права и обязанности вольноотпущенников в течение истории Рима постоянно менялись. Обязанности в основном сводились к трем видам: 1) *obsequium* — почтительность либертина к патрону, фактически исключающая возможность вызывать своего господина на суд; 2) *operae* — т. е. выполнение определенных услуг в пользу патрона; 3) *bona* — право патрона на наследование имущества вольноотпущенника, а также право на алименты от либертина [8: 75–76]. Подобные отношения между отпущенником и патроном существовали и в Вестготском королевстве. Положения о возврате вольноотпущенника в рабское состояние присутствует и в Бревиарии Алариха, и в Книге Приговоров. В Бревиарии об этом говорится следующее: «*Если раб получил от господина свободу, а потом стал вести себя заносчиво или оскорбил патрона, т. е. лицо, отпустившее его на волю, то он [т. е. раб] лишается полученной ранее свободы и возвращается в рабство*» [12: 573]; также в Бревиарии упоминаются вышеназванные обязанности *obsequium*, *operae* и *bona*: «*вольноотпущенник, свободный от обязанности делать подарки, нести повинности и выполнять работы, должен быть принужден давать на пропитание своему впавшему в нужду патрону в соответствии со своим состоянием*» [там же: 573–574]. В Вестготской правде, в книге пятой титула 7 «*Об отпуске рабов на волю и о вольноотпущенниках*» в статье 9 «*Каким образом надлежит аннулировать пожалованный свободный статус*» говорится, что «*освобождение такого рода не следует аннулировать, если только тот, кто был отпущен на волю, не проявит себя дерзким, либо наносящим оскорбления, либо выдвигающим об-*

винения или доносчиком [по отношению к бывшему хозяину], за каковые правонарушения позволительно отозвать предоставленное освобождение». То есть здесь мы можем проследить *obsequium*. Если говорить о *bona*, то это право прослеживается в 13-м положении Вестготской правды, которое свидетельствует о возможности патрона получить часть имущества вольноотпущенника: «Если же, проживая на земле своего патрона, который отпустил его на волю, он приобретет что-либо своим трудом, пусть половина от этого отойдет патрону, а с другой половиной вольноотпущенник может делать все, что захочет, и да пребудет это в его праве» [6: 7. 13, 638]. Что касается *oregae*, то в явной форме он не был обнаружен в отдельной статье, однако не исключено, что выполнение определенных поручений патрона вольноотпущенником также подразумевались.

Вероятно, вестготами были восприняты положения, связанные с опекуном. В частности, идея, согласно которой необходимо сохранить имущество опекаемых несовершеннолетних детей опекунами, присутствует и в том, и в другом своде. Кодекс Феодосия гласит: «Мы предписываем, чтобы никому из опекунов и покровителей не позволялось продавать все это [имущество опекаемых], за исключением того случая, когда это диктуется нуждой или законом. А также пусть все соблюдают так, чтобы опекун не имел возможности ни уменьшить что-либо из инвентаря, ни изменить, ни скрыть...» [4: III, 30]. Вестготская правда: «Пусть он [вдовец] владеет имуществом [опекаемых детей], если не приведет в дом мачеху, на том условии, что позже не станет ничего ни продавать, ни разорять, ни отчуждать по какому-либо договору, но все, принадлежащее его детям, пусть сохранит в целостности и сохранности» [6: 2. 13, 636]. Таким образом, не исключено, что вестготами была воспринята такая важная имущественная и актуальная по сей день юридическая категория, как опекунов, защищающая вещественные права несовершеннолетних.

Возможно, Вестготская правда заимствовала у римлян такую интересную уголовно-правовую категорию, как *crimen laesae majestatis*, или «оскорбление величества» [11: 91]. Смысл этого правонарушения по римской традиции сводится к тому, что гражданин (или подданный), публично наносит оскорбления в сторону носителя(-ей) государственной власти, тем самым оскорблял: магистрата, императора или римский народ в целом как носителя государственной власти (если мы говорим о республиканском периоде). Покушение на *Величие* могло также подразумевать и подготовку государственных преступлений, и мятежей. Упоминание о *Crimen laesae majestatis* можно обнаружить в статье 6 десятой книги Кодекса Феодосия, где говорится о наказании смертной казнью того раба, вольноотпущенника или домочадца, который будет в чем-либо обвинять своего покровителя, однако делается исключение в том случае, «если только не окажется, что господин или патрон замешан в преступлении об оскорблении величества» [4: IX. 6.3]. Также отмечается в положении 6.2., что рабы, обвинившие своего

хозяина «в подготовке преступления пусть будут сожжены: исключая, однако, преступление, угрожающее оскорблением величества». В правление императора Тиберия положение о *crimen laesae majestatis* превращается из инструмента защиты республики и римских граждан в имперский закон против неблагонадежных (эволюция данного положения прослеживается в уголовном деле историка I века Кремуция Корда) [1: 52]. Как представляется, именно в таком виде оно, вероятно, и вошло в Вестготское законодательство.

В Вестготской правде *crimen laesae majestatis* присутствует, как кажется, во второй книге под названием «О ведении дел», в первом титуле, в законе короля Речесвинта под названием «О том, чтобы правителя не обвиняли в преступлении, не злословили о нем». В данном законе говорится: «...как запрещаем против личности правителя поднимать дурные возмущения или требовать мести, так же не позволено выдвигать против него обвинения в преступлении или произносить бранные слова» [6: 2. 1. 7, 503]. Далее говорится о наказании, которое варьируется в зависимости от принадлежности к статусной группе: знать и духовенство лишались половины имущества в пользу короля; представители другой статусной группы, обозначенные как «из простых или, во всяком случае, из тех, кто не занимает должности» [там же] (вероятно, здесь подразумевались крестьяне, вольноотпущенники, ремесленники и жители городов, не являющиеся чиновниками) могли быть наказаны по усмотрению короля. Кроме того, что нельзя было хулить правящего монарха, также запрещалось «клеветать против уже покойного правителя» [там же]. В качестве наказания за это назначалось 50 ударов бичом, при этом не отмечается степень штрафа в зависимости от принадлежности сословию.

Завершая сравнительный анализ, следует отметить, что, с одной стороны, вестготы не только использовали римские правовые нормы для оформления правового положения подданных и государственных структур, но и использовали римское право для закрепления позиции отдельных социальных групп, которые исторически не являлись частью вестготского общества, но были также заимствованы из греко-римской цивилизации (например, институт вольноотпущенников). В целом Вестготская правда представляется сводом вульгарного римского права, которое появилось вследствие образования независимого государства и которое сами вестготские вожди не желали создавать из-за отсутствия у вестготских предводителей опыта государственно-правового регулирования.

## Литература

1. Вержбицкий К. В. Закон об оскорблении величия (*lex laesae maiestatis*) как орудие подавления демократических, гражданских традиций в Римской империи (на примере процесса Кремуция Корда) // Вестник СПбГУ. 2010. Сер. 2, вып. 1. С. 48–53.
2. Дитрих К. История вестготов. М.: Евразия, 2002. 288 с.
3. Исидор Севильский. История готов, вандалов и севов / пер. Ю. Б. Циркин // Циркин Ю. Б. Античные и раннесредневековые источники по истории. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 360 с.

4. Кодекс Феодосия. URL: <http://www.ancientrome.ru/ius/source/theodosius/codex-f.htm> (дата обращения: 21.02.2022)
5. Кофанов Л. Л. Римское право в Испании до введения Lex Wisigothorum // ΣΧΟΛΗ. SCHOLE. Философское антиковедение и классическая традиция. 2010. Т. 4, № 1. С. 64–77.
6. Lex Visigothorum (Liber iudiciorum). Вестготская правда (Книга приговоров). М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2012. 944 с.
7. Марей Е. С. Исидор Севильский и его представления о праве и правосудии. М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2014. 280 с.
8. Новицкий И. Б. Римское право: учебник. М.: Теис, 1997. 245 с.
9. Орозий Павел. История против язычников. 2-е изд., испр. и доп. / пер. с лат., вступ. ст., коммент. и указ. В. М. Тюленева. СПб.: Изд-во Олега Абышко. 2004. 544 с.
10. О происхождении и деяниях гетов (Getica): Иордан / вступ. ст., пер., коммент. Е. Ч. Скрижинская. М.: Изд-во вост. лит., 1960. 436 с.
11. Покровский И. А. История римского права. СПб.: Летний сад, 1999. 533 с.
12. Сказкин С. Д. Хрестоматия по истории средних веков. Т. 1. М.: Соцэкгиз, 1961.

---

**Катынский расстрел как пример развития исторической памяти и признания ответственности за преступление**

**Петухов-Панагушин Никита Александрович**  
 Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
 Санкт-Петербург, Россия  
 Электронная почта:  
[nikita.petukhov.panagushin@gmail.com](mailto:nikita.petukhov.panagushin@gmail.com)

**The Katyn massacre as an example of the development of historical memory and the recognition of responsibility for a crime**

**Nikita A. Petukhov-Panagushin**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia

УДК 94(4)

Научный руководитель — В. А. Райкова, канд. ист. наук

---

*Аннотация.* Статья посвящена изучению формирования и развития польской и советской/российской исторической памяти, касающейся Катынского расстрела 1940 года. На данном примере автор рассматривает проблему столкновения противоположных исторических представлений, способы преодоления «войн исторической памяти» и значение коммеморативных практик в этом процессе.

*Ключевые слова:* Катынский расстрел, Польша, СССР, Германия, историческая память.

*Abstract.* The article studies the formation and development of Polish and Soviet/Russian historical memory relating to the Katyn massacre in 1940. The author considers the problem of the collision of opposing historical ideas, ways to overcome the “wars of historical memory” and the importance of commemorative practices in this process.

*Keywords:* Katyn massacre, Poland, Soviet Union, Germany, historical memory.

Современный мир переживает сложнейший период в восприятии и интерпретации истории, и особое место в этом процессе занимает осмысление истории Второй мировой войны. Многие современные государства, преимущественно в Центральной и Восточной Европе, выстраивают собственную идентичность, опираясь на события 1939–1945 годов. Так, например, для современной Польши одним из важнейших событий прошлого является Катынский расстрел.

Катынский расстрел — это военное преступление, совершённое весной 1940 года в Катынском лесу, в ходе которого были убиты польские военные и представители интеллигенции. Под Катынским расстрелом обычно понимаются не только расстрелы, произведенные в Катынском лесу, но и те, что были в селе Медном (Тверская обл.), поселке Быковне (Киев) и деревне Пятихатки (Харьковская обл.). Точное количество убитых до сих пор не известно. Чаще всего называется цифра в 22 тыс. убитых, однако далеко не все согласны с этими подсчетами. Точно известно, что на момент завершения советского вторжения в Польшу, т. е. к октябрю 1939 года, в советском плену находились 240–250 тыс. человек. Из них в Козельский и Старобельский лагеря было направлено 8600 человек, в Осташковский — 6500 человек [21: 12–13]. Преимущественно, это были польские военные и государственные служащие, полицейские и «осадники» — поляки-колонисты, получившие земли в Восточных кресах.

Судьбу граждан Второй Польской республики, попавших в советские лагеря, определила инициатива Л. П. Берии и последующее решение Политбюро ЦК ВКП(б) от 5 марта 1940 года. Без предъявления обвинений были приговорены к расстрелу 14 500 человек из лагерей РСФСР и 11 тыс. человек из тюрем западных УССР и БССР [4]. Реализация приговора была поручена исполнительной «тройке» НКВД в составе В. Н. Меркулова, Б. З. Кобулова и Л. Ф. Баштакова. В октябре 1940 года НКВД СССР наградит премией за успешное выполнение специальных заданий работников НКВД СССР Калининской, Смоленской и Харьковской областей, в которых располагались Осташковский, Козельский и Старобельский лагеря соответственно [13: 159–166].

Впервые об обнаружении захоронений в районе Катыни объявила немецкая радиостанция «Берлин» 13 апреля 1943 года. Уже 28 апреля 1943 года в газете «Известия» появилось сообщение, что Катынское преступление совершили немцы [3: 4]. Однако в отчете Международного комитета Красного Креста от 12 октября 1943 года было признано, что убийства происходили «между концом марта и началом мая 1940 г.» [9: 125], т. е. в период нахождения на территории Катыни советских войск. Советская сторона свою причастность категорически от-



рицала. Когда в 1943–1944 годах Катынь вновь оказалась подконтрольна СССР, было проведено советское расследование, по итогам которого Германию обвинили в совершенном преступлении [2: 1–4]. В 1946 году СССР даже выдвинул обвинения немецкой стороне на Нюрнбергском трибунале [5: 479–497]. Правда, трибунал сочтет основания недостаточными для вынесения обвинительного заключения.

В социалистической Польше решение советской комиссии считалось официальным и единственно верным. Согласно цензорской инструкции Главного отдела контроля прессы Польши от 1975 года запрещалось обвинять СССР в Катынском преступлении, события в Катыни датировали не ранее, чем июнь 1941 г., вместо слова «военнопленные» использовали термин «интернированные», а любая информация о Катыни публиковалась только с разрешения Главного отдела [20: 417].

Однако с официальной точкой зрения были согласны далеко не все поляки. Представители зарубежных польских диаспор еще в 1950-е годы начали массово устанавливать памятники жертвам Катыни. Такие объекты появились в Детройте, Лондоне, Париже, Торонто, Риме, Мельбурне и Йоханнесбурге. Ряд польских деятелей культуры за рубежом публиковали свои очерки и расследования о Катыни, например Я. К. Заводны, Ю. Мацкевич, З. Шталь, Ю. Чапски. В 1978 году демократические оппозиционеры А. Мацедоньски, А. Костжевски и С. Тор основали в Кракове Катынский институт — просветительское общество, которое распространяло литературу, посвященную преступлению [22]. 21 марта 1980 года бывший солдат В. Бадылак совершил акт саможжения на краковской площади Главный рынок в знак протеста против непризнания советской стороной своей вины. 31 июля 1981 года в Варшаве был установлен первый памятник, посвященный жертвам Катыни — Катынский крест [21: 22]. С этого момента в польском обществе все активнее начинают звучать требования к Советскому Союзу о признании вины.

После проведения независимых выборов в польский Сейм в июне 1989 года и победы на них оппозиционных сил в Польше был сформирован Исторический комитет расследования катынского преступления. С 2004 года выяснение обстоятельств Катынского расстрела курирует Институт национальной памяти Польши. Польский Сейм 14 ноября 2007 года объявил 13 апреля Днём памяти жертв Катынского преступления [22], ведь именно 13 апреля радио «Берлин» объявило о нахождении расстрельных ям. С той поры ежегодно во всем мире вспоминают о жертвах Катыни, в костелах проходят мессы, а на мемориалы возлагают цветы. 10 апреля 2010 года произошла Смоленская трагедия — разбился президентский самолет, на борту которого находились: президент Польши Лех Качиньски, высшее военное руководство страны, члены парламента, представители католической церкви. Они направлялись в Россию

для участия в совместной, польско-российской торжественно-траурной церемонии, приуроченной к 70-й годовщине Катынской трагедии. Отныне на польскую историческую память о Катыни накладывается еще и память о крушении самолета президента. В целом, события в Катыни являются очень болезненной темой для поляков.

Если говорить о восприятии Катыни в нашей стране, то официальное признание ответственности за Катынский расстрел Советский Союз сделал в 1990 году. 13 апреля 1990 года М. С. Горбачёв передал В. В. Ярузельскому архивные документы, касающиеся Катыни, а уже на следующий день в официальном советском заявлении подчеркивалось, что СССР признаёт Катынскую трагедию как преступление сталинизма [18: 202]. Верховная военная прокуратура СССР начала новое расследование всех обстоятельств Катынского расстрела, однако в 2004 году оно будет прекращено ввиду смерти виновных лиц. 14 октября 1992 году Р. Г. Пихоя, глава Государственной архивной службы РФ и представитель Б. Н. Ельцина, передал Л. Валенсе копии важнейших документов, касающихся Катынского расстрела. В 1993 году президент России Б. Н. Ельцин посетил Варшаву и возложил цветы к Катынскому кресту. С 1991 по 1996 год были проведены польско-российско-украинские эксгумации. 5 мая 1994 года заместитель главы СБУ А. Хомич передал Польше так называемый Украинский катынский список, а вот Белорусский список так и не был передан. В 1996 году Правительство РФ издало постановление о создании мемориальных комплексов в Катыни и Медном [Постановление Правительства РФ № 1247, 1996].

Катынское преступление также было признано Президентом РФ В. В. Путиным во время визита в Польшу в апреле 2010 года. 7 апреля российский Президент совершил колени-преклонение и выступил с речью, в которой назвал Катынь преступлением советского времени [16]. 27 ноября 2010 года Государственная Дума также признала виновность СССР и И. В. Сталина в Катынском преступлении [14], правда, свой протест выразила партия КПРФ [10]. Однако в последние несколько лет отношение к Катыни несколько меняется. Так, 16–18 ноября 2020 года на конференции Российского военно-исторического общества в Тверской области [11], где располагался Осташковский лагерь, прозвучали тезисы о том, что представление о катынском преступлении политизировано и искажено [8]. О том, что вина СССР в Катынском преступлении сфальсифицирована, заявили в репортаже ВГТРК «Россия-1» в Твери [11]. Такой результат конференции вызвал резкое негодование польской дипломатической миссии в России [7]. Однако пресс-секретарь президента Д. С. Песков заявил, что переоценки событий в Катыни нет, озвученная в 2010 году позиция России остаётся актуальной [12]. Его слова подтвердила и официальный представитель МИД РФ М. В. Захарова [6].

Таким образом, до недавнего времени мы наблюдали тенденции к согласованному, совместному польско-российскому осмыслению Катынской трагедии, чему способствовало признание российской стороной ответственности за это преступление. Свидетельством этого является ежегодный Марш памяти российской и польской молодежи, в ходе которого молодое поколение идет от железнодорожной станции «Гнёздово» в Смоленской области до Катынского леса, почитая память погибших. Подобные мемориальные акции позволяют не только сохранять в памяти важные события прошлого, но и сближают государства.

## Литература

1. Анатолий Вассерман в Твери назвал фальсификацией вину СССР за «Катынь» и «Медное» // Вести «Тверь». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xB60AIU1axc&list=WL&index=4> (дата обращения: 26.03.2022).
2. Бурденко Н. Н. Сообщение Специальной комиссии по установлению и расследованию обстоятельств расстрела немецко-фашистскими захватчиками в Катынском лесу военнопленных польских офицеров // Правда. 1944. 26 января.
3. Василевская В. Польские патриоты — против правительства ген. Сикорского // Известия. 1943. 28 апреля.
4. Выписка из протокола № 13 заседания Политбюро ЦК ВКП (б). 5 марта 1940 г. Правда о Катыни. URL: <http://www.katyn.ru/index.php?go=Pages&in=view&id=26> (дата обращения: 26.03.2022).
5. Горшенин К. П. Нюрнбергский процесс // Сборник материалов. Т. I. М.: Гос. изд-во юр. лит., 1954. 931 с.
6. Захарова: тема погибших в Катыни поляков исчерпана в политических отношениях с Варшавой. ТАСС. URL: <https://www.tass.ru/politika/10114921?ysclid=1178хuуr6b> (дата обращения: 26.03.2022).
7. Заявление Посольства РП в Москве в связи с искажением фактов, касающихся Катынского преступления // Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. URL: <https://www.gov.pl/web/rossija/-----5> (дата обращения: 26.03.2022).
8. Кикнадзе В. Катынская трагедия: в поисках правды и диалога. Российско-польские отношения в свете государственной исторической политики // Наука. Общество. Оборона. URL: <https://www.noo-journal.ru/katyn-mednoye-rasstrel-polskikh-voennoplennykh-ostashkov/> (дата обращения: 26.03.2022).
9. Косолапов Р. И. Немцы в Катыни: Документы о расстреле польских военнопленных осенью 1941 года. М.: ИТРК, 2010. 280 с.
10. КППФ назвала фальсификацией официальную версию Катынского расстрела // РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/20/10/2010/5703df919a79473c0df15de7> (дата обращения: 26.03.2022).
11. На научно-историческую конференцию в Тверскую область приехали ведущие историки и политологи // Тверские ведомости. URL: <https://vedtver.ru/news/society/na-nauchno-istoricheskuyu-konferentsiyu-v-tverskuyu-oblast-priekhali-vedushchie-istoriki-i-politolog/> (дата обращения: 26.03.2022).

12. Песков: Россия сожалеет о попытках Польши закрыть глаза на историческую правду // ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10094285?ysclid=1175v6c11r> (дата обращения: 26.03.2022).
13. Петров Н. В. Награждены за расстрел. 1940. М.: МФД, 2016. 368 с.
14. Постановление Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации о заявлении Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «О катынской трагедии и её жертвах» (№ 4504-5 ГД) от 25 ноября 2010 года // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: [http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link\\_id=0&nd=102143155&intelsearch=&firstDoc=1&lastDoc=1&ysclid=134zd7vk2i](http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=102143155&intelsearch=&firstDoc=1&lastDoc=1&ysclid=134zd7vk2i) (дата обращения: 26.03.2022).
15. Постановление Правительства РФ от 19 октября 1996 г. №1247 «О создании мемориальных комплексов в местах захоронений советских и польских граждан — жертв тоталитарных репрессий в Катыни (Смоленская область) и Медном (Тверская область)» // Правительство России. URL: <http://government.ru/docs/all/20546/> (дата обращения: 26.03.2022).
16. Председатель Правительства Российской Федерации В. В. Путин совместно с Премьер-министром Польши Д. Туском принял участие в памятной церемонии в мемориальном комплексе «Катынь» // Правительство Российской Федерации. URL: <http://archive.government.ru/docs/10122/> (дата обращения: 26.03.2022).
17. Харалужный А. Правда о Катыни: конференция российских историков возмутила польских дипломатов // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/177474-pravda-o-katyni-konferencija-rossijskih-istorikov-vozmutila-polskih-diplomatov.html?ysclid=1170vldy94> (дата обращения: 26.03.2022).
18. Яснова О. В. Катынская драма: Козельск, Старобельск, Осташков. Судьба интернированных польских военнослужащих. М.: Политиздат, 1991. 240 с.
19. Łosińska E. Instytut Katyński znów zacznie działać. Rzeczpospolita. URL: <https://www.rp.pl/historia/art15212071-instytut-katynski-znow-zacznie-dzialac> (дата обращения: 26.03.2022).
20. Przewoźnik A., Adamska J. Katyń: zbrodnia, prawda, pamięć. Warszawa: Świat Książki, 2010. 672 s.
21. Rogoża J., Wyrwa M. Katyń: przewodnik szlakiem zbrodni. Warszawa: Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia, 2019. 88 s.
22. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie ustanowienia Dnia Pamięci Ofiar Zbrodni Katyńskiej. Internetowy System Aktów Prawnych. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20070870944> (дата обращения: 26.03.2022).

**Земские учителя Петербургского/Петроградского уезда в 1866–1917 гг.: состав и деятельность**

**Груздев Никита Александрович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [nik\\_gruzdev@mail.ru](mailto:nik_gruzdev@mail.ru)

**Zemstvo teachers of Saint Petersburg/Petrograd uyezd in 1866–1917: Composition and activity**

**Nikita A. Gruzdev**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук

---

УДК 930.2

*Аннотация.* Данная статья посвящена характеристике земских учителей Петербургского уезда и работы с ними Петербургского уездного земства. Целью исследования является изучение степени успешности Петербургского уездного земства в подборе учительских кадров для своих школ на основе анализа земского учительского состава и его деятельности за период 1866–1917 годы. В основе статьи лежит анализ делопроизводственных документов Петербургского уездного земства.

*Ключевые слова:* Санкт-Петербургское уездное земство, земская школа, земский учитель, Санкт-Петербургский уезд, образование земских учителей.

*Abstract.* This article describes zemstvo teachers of Saint Petersburg uyezd and the influence of the local government — Saint Petersburg zemstvo — on their work. The study is based on clerical documents of Saint Petersburg zemstvo and analyses zemstvo teaching staff and their activities in 1866–1917 to explore how successful Saint Petersburg zemstvo was in its selection of school teachers.

*Keywords:* Saint Petersburg zemstvo, zemstvo school, zemstvo teacher, Saint Petersburg uyezd, education of zemstvo teachers.

Петербургское уездное земство добилось больших успехов в развитии народного образования в уезде. Немаловажным фактором этого успеха стала удачная политика в подборе учителей и работы с ними. В 1870 году уездные управа и училищный совет выразили свое видение образа учителя: «Учителя и учительницы должны быть достойными и знающими лицами, способными примером и трудом возбудить к себе сочувствие обывателей» [11: 55].

В историографии большинство исследователей сходятся во мнении, что земской учительский состав постепенно улучшался, и к началу XX века был уже достаточно профессио-

нальным. Как замечал Б. Б. Веселовский, земства с самого начала своей деятельности привлекали в земские школы выдающиеся учительские силы [1: 178]. На первом этапе земствам приходилось быть первопроходцами в деле подготовки педагогических кадров, коих было очень мало к земской реформе [7: 375]. Также на первом этапе земские учителя были бесправными, получали малое жалование [там же: 378–379]. Исследователи указывают, что условия работы земских учителей во многом определялись сельскими условиями [там же: 381]. Постепенно, по мере разрастания учительских семинарий, школ и т. д., педагогический состав все более улучшался. С 1890-х годов земства сделали особый упор на материальное улучшение положения учителей [8: 145]. Исследователи указывают, что земства с 1890-х годов массово стали перенимать на себя дело народного образования, в том числе и выдачу жалования земским учителям [9: 152]. М. Ф. Соловьева отмечает, что основу земских учителей составляли выпускницы гимназий и епархиальных училищ [22: 6]. Также он указывает, что земства предпочитали брать учителей, получивших образование на учительских семинариях [там же].

При выборе учителей отдавалось предпочтение тем, кто получил лучшее образование [17: 124]. К 1883 году к урокам допускались получившие специально-учительскую подготовку в учительских семинариях, школах и курсах или прошедшие полный курс средних учебных заведений; конкурирующие представляли программы своих уроков, проводили пробные уроки [18: 379]. Создавалась очередь на занятие учительской должности: прежде всего шли получившие высшее образование и прошедшие специально-педагогические курсы средних учебных заведений, затем окончившие курс в учительских семинариях и в средних учебных заведениях, по степени успешности пробного урока кандидаты зачислялись в два разряда [там же: 380]. По учебным правилам данного земства, первый год учительства считался испытательным [6: 158]. В. Н. Мамонтов отмечал, что управа при выборе учителя до конца 90-х годов руководствовалась побочными обстоятельствами, особенно рекомендациями, только в 1899 году были выработаны правила, в основание которых были положены образовательный ценз и удостоверение педагогических способностей [10: 70].

Петербургское уездное земство весьма внимательно отнеслось к проблеме жалования земских учителей. Земцы уезда осознавали, что для успешности обучения требовались хорошо подготовленные учителя и что без нормального жалования учитель будет поставлен в условия невозможности нормально работать. Способствовала удержанию учителя в уезде система прибавок, введенная земством с 1873 года [13: 80]. В 1883 году собрание поручило управе выработать правила по прибавке жалования учителям с высшим или специальным педагогическим образованием [18: 452]. Это было сделано, и такие учителя стали получать не 480 р., а 600 р.

Земство активно поднимало жалование учителям. Так, в 1874 году собрание согласилось увеличить учителям жалование до 300 р. [3: 35], а в 1883 г. учителям без высшего образования — до 480 р. [18: 452].

Политика земства по привлечению учителей с достаточным уровнем образования достаточно быстро дала успех. Инспектор народных училищ отмечал, что вследствие высокого жалования недостатка в учащих не было [24: Л 2 об.]. Конечно, играл и фактор близости Петербурга, откуда земство могло получать учителей. Земский учительский состав постепенно становился все более профессиональным. К 1910 году 73 учителя, или 54% от состава учащих, получили специальную педагогическую подготовку, 49 или 36% окончили курс средних учебных заведений, 13 или 9,2% окончили курс высших учебных заведений, 1 или 0,8% приобрели учительское звание по специальному испытанию [21: 184–185]. Из числа учащих с окончением высшим образованием были только учительницы. Постепенно Петербургское уездное земство добилось повышения опытности учительского состава. К 1896 году средняя продолжительность педагогической деятельности земских учителей была 14,4 лет в целом и в определенном училище — 9,7 [23: 91].

Петербургское уездное земство помогало своим учителям в развитии. В 1873 году управа совместно с училищным советом признала необходимым учредить учительскую библиотеку [12: 72]. Управа могла выписывать педагогические журналы [там же: 73–74]. Помимо поддержки стремления учителей совершенствоваться, земство старалось создать им благоприятные условия жизни. В земстве действовала вполне льготная эмеритура — за 15 лет участия в эмеритуре — половина содержания, за 20 лет — две трети [10: 69]. Учителя часто были обеспечены сносными квартирами. Так, к 1896 году 85,3% земских учителей уезда имели квартиры с двумя и более комнатами и кухней [23: 91]. Хотя В. Н. Мамонтов отмечал, что только в 1904 году земство выработало нормы для учительских квартир, до этого помещения часто были плохи [10: 70]. Если учащий заболел, то управа его временно заменяла, а заболевший получал отпуск с сохранением жалования [24]. На время отпуска учителя получали содержание [6: 159]. Учащие и их семьи пользовались бесплатной медицинской помощью [там же: 163]. Иногда земства выдавали стипендии на обучение детям учителей, например в 1883 году собрание решило выдать стипендию сыну Еронина [18: 449.]. С 1903 года была создана касса взаимопомощи для учителей [10: 69].

Практически все в работе земской школы зависело от учащего. Учитель составлял расписание уроков [6: 168]. От него часто зависело количество учеников сверх комплекта, как в Волковской земской школе [15: 81]. На учащих возлагалась работа по привлечению населения к образованию. Например, учитель И. И. Рязанов в 1879 году на Вартемякском сельском сходе

разъяснил крестьянам пользу вечерних уроков [16: 88]. Петербургское уездное земство старалось придать своим школам общеразвивающий характер, и в этом ему помогали его учителя. Так, Ф. Ф. Эвальд отмечал в 1876 году, что в земских школах учителя и учительницы ставят на передний план развитие детей в нравственном и умственном отношении, а не стремление к исполнению формальностей [4: 67]. Учителя были библиотекарями при своих школах, влияли на пополнение библиотек земством. Учащие земских школ отбирали наиболее талантливых учеников для поступления в гимназии [там же: 76].

Работа учителя осложнялась тем, что он работал одновременно с несколькими отделениями. Комиссия при уездном учительском съезде 1882 года отмечала, что в Петербургском уезде к 1882 году большинство школ имело четыре или пять отделений, в течении каждого урока с одной из групп учитель занимался сам, прочим же давал письменные работы [17: 345]. Большой проблемой были ученические манкировки, учитель был вынужден заниматься более с теми, которые ходили меньше [15: 83]. Иногда случались курьезные случаи. В 1913 году в Паргаловской школе развернулся скандал из-за того, что учительница рассказала ученикам, что гром происходит не по воле Божьей, а из-за электричества [25: Лл. 82–83].

При примерно одинаковом наборе предметов их содержание часто зависело от учителя, в частности доля в них элементарных сведений по естествознанию и истории. Например, Аврамов заявил, что для трех отделений в его школе были разные программы, он вводил в разных отделениях сведения по естествознанию [3: 78]. Учителя должны были вести большую отчетность [6: 171–172].

Учительниц часто привлекали к обучению рукоделию [19: 201–208]. Деятельность земских учителей уезда могла не ограничиваться только их прямыми обязанностями. Учителя часто проводили народные чтения, особенно с 1890-х годов. Учащие совершали небольшие экскурсии с учениками для ознакомления с окружающей природой, произведениями культуры и историческими памятниками [2: 61]. Учителя часто собирали для земства статистические данные. Они могли организовывать при земских школах вечерние или повторительные классы [14: 72].

Петербургское уездное земство часто привлекало учителей к решению различных вопросов, связанных с обучением, обеспечивало взаимодействие своих учителей как друг с другом, так и с ним самим. Петербургское уездное земство в 1882 году, осознавая важное значение учительских совещаний для развития дела народного образования, постановило учредить съезд учителей народных училищ [17: 343]. Земство в 1897 году отмечало, что в течение учебного года ежемесячно собирало учителей в управу для обсуждения улучшения школьного дела в уезде [20: 77].



Земские учителя в Петербургском уезде имели большое, а порой и решающее значение на успешность школ уезда, особенно в плане устройства общеобразовательного характера школы. В свою очередь Петербургское уездное земство проводило грамотную политику в отношении своих земских школ и учителей. Земские учащие уезда имели сравнительно неплохое жалование, удовлетворительные квартиры, были обеспечены пенсией и некоторыми льготами, земство наладило с ними связь и особо на них не давило, учащие получали возможность совершенствоваться. Благодаря такой политике земства, учителя получали возможность развить активную деятельность в школе и добиться высоких результатов обучения.

## Литература

1. Веселовский Б. Б. Исторический обзор деятельности земских учреждений С.-Петербургской (Петроградской) губернии (1864–1915 гг.). Пг., 1917. 621 с.
2. Доклады С.-Петербургской уездной земской управы очередному С.-Петербургскому уездному земскому собранию 1911 года. СПб.: Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 2-я Рождественская улица, д. № 7, 1911. 268 с.
3. Журналы заседаний очередного С.-Петербургского уездного земского собрания 4–15 октября 1874 года. СПб.: Типография Министерства путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1874. 117 с.
4. Журналы заседаний очередного С.-Петербургского уездного земского собрания 7–14 октября 1876 года. СПб.: Типография Министерства путей Сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1876. 141 с.
5. Журналы заседаний С.-Петербургского уездного земского собрания за 1880 г. СПб.: Тип. Министерства путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1880. С. 366.
6. Журналы заседаний С.-Петербургского уездного земского собрания за 1886 г. СПб.: Тов-во «Печатня С. П. Яковлева», Демидова пер., д. № 1, 1886. 201 с.
7. Земское самоуправление в России, 1864–1918. Кн. 1: 1864–1904 / отв. ред. Н. Г. Королев. М.: Наука, 2005. 427 с.
8. Земское самоуправление в России, 1864–1918. Кн. 2: 1904–1918 / отв. ред. Н. Г. Королев. М.: Наука, 2005. 383 с.
9. Зубков И. В. Земские школы, гимназии и реальные училища (1890–1916 годы) // Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы). М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 150–235.
10. Мамонтов В. Земские школы Санкт-Петербургского уезда в последнее десятилетие // Санкт-Петербургский земский вестник. 1907. Апрель. С. 67–77.
11. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1870 год. СПб.: В Тип. Второго Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1870. 290 с.
12. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1873 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1873. 413 с.
13. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1874 г. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1874. 324 с.
14. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1878 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1878. 257 с.

15. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1879 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1879. 363 с.
16. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1880 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1880. 342 с.
17. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1882 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1882. 401 с.
18. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1883 год. СПб.: Тип. Мин-ва путей сообщения (А. Бенке), по Фонтанке № 99, 1884. 416 с.
19. Отчет земской управы С.-Петербургского уезда за 1885 год. СПб.: Тов-во «Печатня С. П. Яковлева», Большая Морская, д. № 58, 1886. 729 с.
20. Отчет Санкт-Петербургской уездной земской управы 1897 год. СПб.: Типо-литогр. И. А. Литвинова, Измайловский п., 12 р., № 14. 1897. 145 с.
21. Отчет С.-Петербургской уездной земской управы 1910 г. СПб.: Тов-во «Печатня С. П. Яковлева», 2-я Рождественская ул. д. № 7, 1910. 307 с.
22. Соловьева М. Ф. Земская школа: опыт общественно-государственного управления. Киров: Изд-во Вятского гос. педагогического ун-та, 2000. 77 с.
23. Статистический сборник по Санкт-Петербургской губернии. 1896 г. СПб.: Тип. Тренке и Фюсно, Максимилиановский переулок, № 13, 1897. Вып. 3. 323 с.
24. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 218. (Дирекция народных училищ Петроградской губернии). Оп. 1. Д. 1281.
25. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 224. (Петроградская уездная земская управа). Оп. 1. Д. 1681Б.

---

**Политическая работа Совкомбалта на Балтийском флоте в период март — декабрь 1918 г.**

**Леонов Евгений Александрович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
 Санкт-Петербург, Россия  
 Электронная почта: [e.leonoff@mail.ru](mailto:e.leonoff@mail.ru)

**The political work of Sovcombalt in the Baltic Fleet from March to December 1918**

**Evgeny A. Leonov**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia

УДК 94

Научный руководитель — Д. А. Бажанов, канд. ист. наук, доц.

---

*Аннотация.* В докладе рассматривается политическая работа Совета комиссаров Балтийского флота (СКБФ) и ее результаты на флоте в 1918 г. Доклад посвящен изучению проблем эффективной политической и идеологической работы с личным составом флота в рамках Гражданской войны. В 1918 г. на Балтике еще не было системной идеологической работы, вплоть до появления политотделов Балтийского флота в феврале 1919 г. Частично данную задачу в тот период выполнял именно СКБФ. В докладе обобщен как уже известный, так и новый материал по теме.

*Ключевые слова:* Гражданская война, Балтийский флот, политическая работа на флоте.

*Abstract.* The report examines the political work of the Soviet of Commissars of the Baltic Fleet (SCBF) and its results achieved in 1918. The report is focused on the problems of effective political and ideological work with the personnel of the fleet during the Civil War. As the political departments of the Baltic Fleet appeared only in February 1919, there was still no systematic ideological work in the Baltics in 1918, and this task was partly carried out by the SCBF. The report summarizes both the already known and the new material on the topic.

*Keywords:* Civil War, Baltic Fleet, political work in the navy.

Вопрос централизации власти в стране в первый год после октября 1917 г. был тесно переплетен с политической и партийной властью на местах. На примере нового коллегиального органа управления Балтфлота — Совета комиссаров Балтийского флота (СКБФ) — предлагаем рассмотреть истоки создания будущей советской системы политического контроля и политической власти в целом.

На революционном флоте работающим механизмом реализации и контроля административных и политических решений стало параллельное управление, где, наряду с наркоматом по морским делам, через институт военно-политических комиссаров осуществлялось политическое руководство. В рамках Балтийского флота это было вызвано необходимостью создания противовеса существовавшим в тот период оппозиционным по ряду вопросов альтернативным коллегиальным флотским демократическим органам власти в лице судовых комитетов и ЦКБФ. Достижение же цели политического и административного контроля флота означало бы для Совнаркома сохранение флота, с одной стороны, как внутреннего политического союзника и боевую единицу необходимую для защиты от внешних врагов Советского государства — с другой.

Ситуация для Советского правительства весной 1918 г. осложнялась тем, что внутри упомянутых выше независимых флотских органов власти были широко представлены конкурировавшие с большевиками партии и силы. Кроме того, революционные коллегиальные органы управления Балтфлота в начале 1918 г. продолжали свою деятельную роль как самостоятельные политические субъекты. Этот факт неминуемо приводил большинство административно-управленческих вопросов и решений в повод для политического противостояния между большевиками, левыми эсерами и анархистами.

На флоте базовой организацией для института политических комиссаров стал упомянутый СКБФ, созданный 4 марта 1918 г. Он заменил распущенный ЦКБФ. СКБФ был создан

как военно-политический, совещательный орган при главном комиссаре. Среди основных задач нового органа подразумевалась реализация организационных, воспитательно-идеологических и контрольных функций [1: 87–89].

Значение и роль Совкомбалта в политической работе в 1918 г. в советских и современных историографических работах проанализирована достаточно скудно. Так, у советских авторов СКБФ — это лишь проводник решений ВКП(б). Среди современных же работ на текущий момент вообще не удалось обнаружить специализированных исследований по этому вопросу. Повторно анализируя доступные документы и иные источники по теме, есть возможность расширить знания о процессах, происходивших внутри флотского коллегиального самоуправления и сопутствовавшей этому политической борьбе в тот период.

На всех этапах своего существования СКБФ участвовал в разных формах партийно-идеологической работы на флоте, в том числе на флотских съездах, в организации праздников и собраний судкомов [11: Лл. 3, 62, 63, 85; 12: Л. 104]. Позднее Совет также активно контролировал организацию флотских партийных ячеек.

Однако в начальный период своего существования (март — май 1918 г.) вся работа СКБФ, включая политическую, носила скорее ситуативный, чем системный характер. Связано это было как с кадровыми проблемами, отсутствием планирования и регламентов внутри нового органа, так и с напряженной внешнеполитической обстановкой, когда все организационные силы флота были задействованы в спасении кораблей из Ревеля и Гельсингфорса в рамках знаменитого Ледового похода. Это также подтверждал позднее исполняющий в тот момент обязанности главного комиссара Балтийского флота (главкомбалта) Е. С. Блохин.

Для того чтобы заново переосмыслить политическую деятельность СКБФ в целом, выявить его позицию в динамике событий весны — осени 1918 г., восстановить цели и задачи, которые ставили ему политические и партийные власти страны, и рассмотреть, как они были реализованы на практике, исследуем имеющиеся на данный факты.

На настоящее время можно с уверенностью говорить о том, что в ситуации весны 1918 г. СКБФ был компромиссом с личным составом, поскольку позволял сохранить элементы коллегиального управления после неожиданного для многих моряков роспуска Центробалта. И эту важную миссию СКБФ в период своего функционирования так или иначе выполнил, привнося в свою деятельность принципы революционного демократизма.

Однако в условиях весенних брожений на флоте, связанных с роспуском ЦКБФ и давления на судовые комитеты в целом, а также волнений путиловских рабочих в Петрограде и экипажей в Минной дивизии СКБФ первого состава занял относительно пассивную позицию из-за разных взглядов среди его членов при внешней поддержке действий Советского прави-

тельства Главкомбалтом. Кроме фактора многопартийности первого состава СКБФ, стоит отметить, что все комиссары, как выбранные, так и назначенные, служили на Балтике. Это не могло не оказывать серьезного влияния на их позицию и мотивацию, учитывая фактор революционной матросской солидарности. Поэтому говорить о какой-либо эффективной политической работе среди личного состава в апреле-мае 1918 г. сложно.

Проблемы с подавлением волнений рабочих и моряков минной дивизии в Петрограде, общее ухудшение обстановки в стране к лету 1918 г. вынудило новое правительство серьезно озаботиться выстраиванием системы партийно-идеологической пропаганды.

18 мая ЦК РКП(б) принял специальное Постановление по вопросам партийного строительства в целом [8]. В рамках этого указания новый состав Совета комиссаров Балтийского флота, утвержденный III съездом балтийских моряков 7 мая 1918 г., также начал активную деятельность по проведению среди личного состава системной партийной работы. Так, в письме Морской секции коммунистов при 2-м Городском районе РКП(б) В. И. Ленину и Я. М. Свердлову указывалось, что «с учреждением на Балтийском флоте Совкомбалта началась деятельная организационная и партийная работа, на кораблях стали создаваться коллективы коммунистов» [10: Лл. 96–97].

Советское правительство изменило тактику действий, осознав риски оставления на самотек выборов флотских комиссаров и отсутствия строгого контроля над их деятельностью. После переизбрания в мае 1918 г. СКБФ из его состава стали удалять представителей партии левых эсеров, меньшевиков, анархистов и беспартийных. Также в рамках III съезда был учрежден институт военных комиссаров на соединениях кораблей [15: 159]. Новым главным комиссаром стал старый большевик и прямой ставленник Л. Д. Троцкого И. П. Флеровский, который ранее не был связан с флотом и армией [9: 362]. На фоне активизации подключения партийного актива большевиков к управлению и администрированию в армии и на флоте Совкомбалт был призван мобилизовать свои усилия для достижения максимально полного политического контроля над Балтийским флотом и его окончательной большевизации.

Во втором составе СКБФ начал проводить регулярную партийную и культурно-массовую работу с матросами [13: Лл. 1–5]. Параллельно с Советом часть вопросов стали решать культурно-просветительская комиссия Красного Флота и матросские клубы в Петрограде и Кронштадте. При этом матросские клубы работали под непосредственным контролем самого СКБФ [3: 285–286].

Уже в конце мая 1918 г. были воссозданы парторганизации на линкорах «Петропавловск», «Гангут», «Андрей Первозванный», «Полтава» и на крейсере «Олег» [3; 4]. СКБФ и Кронштадский комитет РКП(б) в июне — августе 1918 г. провели две конференции коммунистов-моряков Балтийского флота. 21 июля Флеровский отчитывался в НКМД, что партийная

работа на флоте стала оживляться, создаются и укрепляются коллективы коммунистов [14: Л. 7]. На второй партийной конференции в августе приняло участие уже 12 матросских партийных организаций [7].

Деятельность СКБФ второго состава в реальной флотской политической работе можно разделить на два основных направления: первое направление — это создание и обеспечение роста партийных ячеек на кораблях и базах Балтфлота, а второе — вытеснение из судовых комитетов независимых председателей и замена их на лиц, выполняющих комиссарские функции, а также борьба с любой политической оппозицией среди личного состава флота.

В рамках первого направления были достигнуты следующие результаты: к сентябрю 1918 г. парторганизация Кронштадской военно-морской базы насчитывала более 1000 членов, кандидатов и сочувствующих [16: 5]. Также создавались бюро партийных коллективов. Одним из первых было организовано бюро в дивизии подводных лодок. Уже к концу 1918 г. в рамках совместной деятельности СКБФ и Морской секции коммунистов 2-го городского района РКП(б) был создан 61 партийный коллектив. В них входили 213 членов партии, 474 кандидатов и 1187 сочувствующих из числа военных моряков [15: 119]. Для сравнения: в Петроградской военно-морской базе в апреле 1918 г. была зарегистрирована лишь одна партийная организация в I морском береговом отряде [2]. Изменение в пользу большевиков в деле партийной работы на Балтфлоте было отмечено на следующем, IV съезде моряков, проведенном в конце июня 1918 г. (136 делегатов — 88 большевиков, 28 левых эсеров, 20 беспартийных) [1: 207].

Второе направление политической работы СКБФ было зафиксировано на V съезде моряков 27 июля 1918 г. В рамках съезда было решено усилить контроль со стороны комиссаров над председателями судовых комитетов. Им было предписано в недельный срок с 5 августа зарегистрироваться в СКБФ и прибыть на утверждение к главному комиссару. Отдельно было указано, чтобы коллективы большевиков давали отзывы о деятельности председателей комитетов [там же: 207]. Однако тот же съезд оставил формулировку III съезда, касающуюся деятельности председателей комитетов, в которой говорилось, что «в политической жизни корабля председателю судового комитета принадлежит <...> руководящая роль <...> он является как бы представителем Светской власти на корабле» [там же: 207]. Так съезд наделил председателей комитетов фактически комиссарскими функциями.

С лета 1918 г. СНК форсировал наступление на судовые комитеты в рамках политики перехода к единоначалию, заменяя их все увеличивающимися партийными большевистскими коллективами. Были проведены аресты матросских «неформальных лидеров», будь то бывшие председатели судовых комитетов или иные авторитеты.

Необходимо также указать, что в этот период значительную помощь СКБФ в партийной работе и подборе комиссарского состава оказывала Морская секция коммунистов 2-го городского района РКП(б). На совместном заседании СКБФ и Морской секции было принято важное политическое решение, которое положило конец существованию судовых комитетов как независимых демократических выборных органов, а именно постановили: «Всем непартийным комиссарам вступить в партию коммунистов, а те, которые не пожелают вступить или не будут кем-либо рекомендованы из членов партии, должны немедленно сниматься с ответственных постов» [5].

Несмотря на опереженные успехи по укреплению военной и политической дисциплины вторым составом СКБФ, боеготовность флота принципиально поднять не удалось. Это отмечалось и в советской историографии, и также вскоре подтвердилось событиями декабря 1918 г., когда попытки использовать силы Красного Балтфлота на морском театре военных действий закончились провалом. Были выявлены низкая мотивация и дисциплина как среди офицеров, так и среди матросов. Советские историки сделали вывод в духе своего времени — главная причина низкой боеготовности и дисциплины была в отсутствии в частях и на кораблях полноценных партийных организаций и достаточного количества коммунистов в коллективах, отсутствие единоначалия. Оценивая же работу СКБФ сегодня можно сказать, что никакие усилия последнего в организационном и политическом плане, так же как и массовые флотские коммунистические ячейки, не смогли бы принципиально переломить ситуацию в период лета — осени 1918 г. Разложение флота как организованной боевой силы в 1917–1918 гг. было закономерным итогом политики революционных властей, а его быстрому возрождению на новых принципах препятствовали объективные экономические, политические и организационные факторы, связанные с началом Гражданской войны, отсутствием необходимого опыта, а также политическая борьба внутри самих Советов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, одной из основных задач СКБФ при его создании было укрепление дисциплины через военно-политический контроль и идеологическое воспитание кадров на флоте. Это давало возможность, с одной стороны, контролировать политическую лояльность флота, а с другой — в условиях обострения внешних и внутренних угроз сохранить ядро флота и хотя бы на минимальном уровне поддерживать его боеготовность. Во-вторых, важно отметить, что в 1918 г. на Балтийском флоте в условиях разложения старого царского флота и начала создания РККФ еще не было организовано полноценной системной политической работы с личным составом, и вплоть до появления системы политотделов Балтийского флота в феврале 1919 г. работа велась в большей степени

ситуативно. В целом, задачу централизованного политического контроля на флоте в тот период выполнял именно Совкомбалт, делая это в меру своих организационных и кадровых возможностей.

## Литература

1. Балтийские моряки в борьбе за власть Советов (ноябрь 1917 — декабрь 1918) / отв. ред. А. Л. Фрайман. Л.: Наука, 1968. 364 с.
2. Мордвинов Р. Н. Курсом «Авроры». Формирование советского военно-морского флота и начало его боевой деятельности (нояб. 1917 — март 1919 гг.). М.: Воениздат, 1962. 399 с.
3. Рабинович А. Е. Большевики у власти. Первый год советской эпохи в Петрограде / пер. с англ. И. С. Давидян. М.: Новый хронограф, 2008. 622 с.
4. РГАФМФ. Ф. Р-5. Оп. 1 Д. 52.
5. РГАВМФ. Ф. Р-96. Оп. 1. Д. 7.
6. РГАВМФ. Ф. Р-96. Оп. 1. Д. 10.
7. РГАВМФ. Ф. Р-96. Оп. 1. Д. 67.
8. РГАВМФ. Ф. Р-342, Оп. 1. Д. 76.
9. Соколов В. А. Институт военных комиссаров Балтийского флота в 1917–1918 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Л., 1982. 168 с.
10. Уфимцев Л. Я. Создание и укрепление партийных организаций в Военно-Морском Флоте в годы гражданской войны. Л., 1973.

---

**Приют принца П. Г. Ольденбургского: причины создания и начальный период истории (1848–1881)**

**Лукьянова Анастасия Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [nusi.lukianowa@yandex.ru](mailto:nusi.lukianowa@yandex.ru)

**Prince P.G. Oldenburg's Orphanage: The reasons for its creation and the first period of the orphanage's history (1848–1881)**

**Anastasia A. Lukianova**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 930.1

Научный руководитель — Т. Г. Фруменкова, канд. ист. наук

---

*Аннотация.* Статья посвящена причинам создания и началу работы одного из типичных учебно-воспитательных заведений России середины XIX — начала XX в., — детскому приюту принца П. Г. Ольденбургского. Особенность этого приюта состояла в том, что он был создан и начал свою деятельность по инициативе и при активном участии принца П. Г. Ольденбургского, члена императорского дома. Приют был создан в конце 1840-х гг. в Петербурге. Принц в то время был председательствующим в Петербургском опекуном совете, а позднее стал главноуправляющим IV отделения Собственной Его императорского величества канцелярии.



Приют принца Ольденбургского предназначался для призрения бедных детей обоого пола и всех свободных сословий. Целью исследования является изучение предпосылок создания и первого этапа деятельности детского приюта принца Ольденбургского и личного вклада принца в развитие благотворительного учреждения.

*Ключевые слова:* Приют принца П. Г. Ольденбургского, детский приют принца, благотворительность семьи Ольденбургских, принц А. П. Ольденбургский, ночной приют принца Ольденбургского.

*Abstract.* The article is devoted to the reasons for the creation of Prince P. G. Oldenburg's Orphanage and the early stages of the Orphanage's work. The Orphanage was an educational institution typical of the mid-19<sup>th</sup> century and early 20<sup>th</sup> century in Russia. The peculiarity of the Orphanage was that it was created and began its activities on the initiative and with the active participation of Prince P.G. Oldenburg, a member of the imperial house. The Orphanage was established at the end of the 1840s in Saint Petersburg. At that time, the Prince was the Chairman of the Saint Petersburg Board of Trustees, and later became the Head of the 4<sup>th</sup> Branch of His Own Imperial Majesty's Chancellery. Prince Oldenburg's Orphanage was intended to provide care for poor children of both sexes and all free classes. The article studies the prerequisites for the creation of the Orphanage, the first stage of its activities, and Prince Oldenburg's personal contribution to the development of the charitable institution.

*Keywords:* Prince P.G. Oldenburg's Orphanage, prince's orphanage, the charity of the Oldenburg family, Prince A. P. Oldenburg, Prince Oldenburg's night shelter.

Особое место в истории благотворительности России XIX в. занимает государственная и благотворительная деятельность принца П. Г. Ольденбургского. Его жизнь и деятельность изучалась исследователями, но история созданных и патронированных принцем благотворительных заведений изучена еще крайне слабо [1; 9; 11; 14], в частности практически не рассмотрена история и деятельность детского приюта принца Ольденбургского.

Идея создания данного воспитательного заведения зародилась и начала осуществляться еще в 1841 г., когда служивший в ведомстве Петербургского совета детских приютов коллежский советник А. И. Лемсон сообщил принцу сведения об ужасном положении малолетних сирот и полусирот, которые днем посещали детские приюты и получали в них начальное образование, а ночью оставались без присмотра взрослых [4: 37; 10: 19]. Принц Ольденбургский, будучи известным благотворителем XIX в., предложил создать приют для детей, в котором они могли бы не только учиться, но и жить.

Создание приютов как заведений дневного пребывания детей бедных родителей диктовалась объективными условиями жизни в больших городах, вовлекавшими взрослых в работу,

поэтому оставлять детей было не с кем [3: 2]. По «Положению о детских приютах» 1839 г. приюты были рассчитаны исключительно на дневное пребывание детей от 3 до 10 лет, и считались они не училищами, а «пристанищами», временно заменявшими семью. И когда принц Ольденбургский и Лемсон подали ходатайство о принятии приюта в «главное начальство детских приютов», они получили отказ из-за «непринадлежности такого приюта к прямой, предначертанной законом, цели детских приютов» [10: 19].

После этого было решено обратиться к Петербургскому генерал-губернатору графу П. К. Эссену и «некоторым лицам, известным в то время своей благотворительностью». При их содействии в Рождественской части города на 5-й улице в доме Семенова был открыт ночной приют [там же: 19].

Посещая благотворительное заведение и наблюдая за его жизнью и развитием, принц Ольденбургский предложил создать на его же базе более прочное учреждение, которое обеспечивало бы не просто «временное облегчение», а давало бы воспитание и образование обездоленным детям. 19 ноября 1842 г. принц присоединился к управлению ночным приютом [4: 3; 10: 19].

Благодаря ссудам от частных лиц и пожертвованию Лемсона, был приобретен каменный дом чиновника Лактаева во 2-й Адмиралтейской части по Глухому переулку, в котором стал располагаться филиал ночного приюта [10: 20].

Имея желание объединить два филиала приюта в один, 28 июня 1846 г. Петр Георгиевич подал императору прошение о приобретении двух каменных домов во 2-й Адмиралтейской части и получил положительное решение — приют стал размещаться в двух собственных домах. Таким образом, отделение приюта из Рождественской части города переехало в Адмиралтейскую [там же: 21].

Именно 28 июня 1846 г. является официальной датой начала работы приюта принца Ольденбургского. Наравне с правительственными и другими частными заведениями приют подвергся преобразованиям. В первом уставе детского приюта от 26 марта 1848 г. была определена цель заведения — призрение бедных детей обою пола и всех свободных сословий, урегулирована стоимость содержания воспитанников [4: 5, 40; 6; 12]. Комитет по управлению приютами стремился из ночного приюта-убежища для несчастных детей сделать приют-школу для воспитания и обучения за счет расширения учебных программ, найма преподавателей, увеличения классов и учеников.

Спустя девять лет, 20 декабря 1857 г., был утвержден новый устав приюта. Согласно учредительному документу изменилась форма обучения — появилось мужское и женское отделения, приют стал причисляться к благотворительным учреждениям Министерства внутренних дел, т. к. именно это Министерство надзидало за Приказами общественного призрения, и оказался под покровительством и защитой всех городских властей [4: 4; 7; 10: 31; 13].

Постепенно маленький приют стал разрастаться благодаря заботам своего попечителя и благотворительной деятельности членов попечительного комитета, постепенно превращаясь в обширное учебное заведение. С постоянным увеличением количества воспитывающихся детей стала изменяться учебная программа. Если до этого воспитанники учились по учебным программам курсов начальных училищ — изучали Закон Божий, русский и немецкий языки, арифметику, чистописание, то по новому уставу обучение стало делиться на три класса в каждом отделении. Мальчики стали заниматься по программам уездных училищ Министерства народного просвещения и изучать еще и географию, историю, купеческую бухгалтерию, канцелярское делопроизводство, рисование и церковное пение. Девочек стали учить по программам учебных заведений 3-го разряда Ведомства учреждений императрицы Марии. Им преподавались те же предметы, что и мальчикам, за исключением бухгалтерии и канцелярского делопроизводства, при этом был особый класс для обучения рукоделию [5; 16; 7].

В 1854 г. принц Ольденбургский озаботился вопросами расширения площади приюта [4: 3]. Однако только в мае 1858 г. он обратился к военному генерал-губернатору П. Н. Игнатьеву с письмом, подробно изложив проблемы, с которыми столкнулось учебное заведение, и попросил предложить городской Общей думе уступить заведению участок земли на бывшем Измайловском плац-параде под постройку нового, большого здания для приюта. Комиссия по делам о пользах и нуждах общественных дала согласие на передачу участка приюту принца Ольденбургского, но с условием, что в этом заведении будут обучаться пять мальчиков и пять девочек, назначаемых от думы [10: 33].

27 августа 1876 г. решением Департамента Министерства народного просвещения детский приют был причислен к 3-му разряду учебных заведений, т. е. обучение стало 4-летним, а приют по уровню образования стал приравняться к губернским училищам или гимназиям в губернских городах [8; 10: 108].

В 1880 г. начался период упадка деятельности приюта — стали часто сменяться руководителями, больше внимания уделяли обучению, чем воспитанию, снизилась дисциплина учащихся [4: 10; 2: 126]. На это учебно-воспитательное заведение повлияли контрреформы, проводимые в те годы правительством. Закрывание подготовительных классов и увеличение платы за обучение могли явиться затруднением для принятия детей из бедных сословий.

Из-за сложившегося внутри приюта кризиса приходилось изменять продолжительность учебных курсов: от двухгодичных курсов для каждого класса, до годичных и даже полугодовых, затем снова до годичных. Такая неустойчивость отразилась на ходе учебного процесса и на усвоении знаний учениками. Помимо учебной части, в негодность стали приходиться мебель, книги и оборудование, которые находились в учебных классах. Кроме того, начал страдать и нравственный строй воспитанников [4: 10–12].

В 1881 г. скончался принц-попечитель. Стоит подчеркнуть, что в истории приюта нет ни одного упоминания об этом печальном событии. Как воспитанники перенесли утрату, неизвестно.

После кончины попечителя и одного из основателей приюта принца П. Г. Ольденбургского начался новый этап в истории и деятельности этого учебного заведения. Продолжателем его дел стал принц А. П. Ольденбургский. Получив приют в кризисном и удручающем состоянии, сын принялся за реформирование дела отца.

## Литература

1. Анненкова Э. А. Принцы Ольденбургские в Петербурге. СПб.: Росток, 2004. 480 с., ил.
2. Анненкова Э. А. Приют принца П. Г. Ольденбургского // Ольденбургские: во благо России: сборник статей. СПб.: Нестор-История, 2018. С. 121–134.
3. Детские приюты Ведомства учреждений имп. Марии. (1839–1889 г.). К 50-летию со времени издания Положения о детских приютах. СПб.: Тип. Шредера, 1889. 391 с.
4. Краткий исторический очерк пятидесятилетней деятельности приюта принца Петра Георгиевича Ольденбургского. 1846–1896. СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1896. 130 с., 32 л. ил.
5. Приют принца Петра Ольденбургского (Петербург). Устав Детского приюта принца Ольденбургского: [Утв. 20 дек. 1857 г.]. СПб.: Тип. Юлиуса Штауфа, 1858. 31 с.
6. ПСЗ РИ. Собрание Второе. Т. XXIII, № 22135. Высочайше утвержденный Устав Детского приюта, состоящего под попечительством принца Ольденбургского. URL: <https://www.runivers.ru/lib/book3136/9905/>
7. ПСЗ РИ. Собрание Второе. Т. XXXII, № 32580. Высочайше утвержденный Устав Детского приюта Его Императорского Высочества принца Ольденбургского. URL: <https://www.runivers.ru/lib/book3136/9924/>
8. ПСЗ РИ. Собрание Первое. Т. XXVII. № 20597. Именной, данный Сенату — Об устройстве училищ. URL: <https://www.runivers.ru/lib/book3130/9835/>
9. Скальковский К. А. Наши государственные и общественные деятели. СПб.: Тип. А. С. Суворина, 1891. 586 с.
10. Скачков И. А. Краткий исторический очерк Детского приюта Его Императорского Высочества принца Петра Георгиевича Ольденбургского. 1846–1881. СПб.: Тип. и Лит. И. А. Литвинова, 1883. 151 с.
11. Сюзор Г. П. Памяти друга человечества: К столет. годовщине со дня рождения Е. И. В. принца Петра Георгиевича Ольденбургского (1812–1912 гг.) / Сост. воспитанник 61-го вып. Училища Правоведения Георгий Сюзор. СПб.: Гос. тип., 1912. 92 с.
12. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 394 (Детский приют принца П. Г. Ольденбургского). Оп. 1. Д. 3. Л. 1.
13. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 394 (Детский приют принца П. Г. Ольденбургского). Оп. 1. Д. 18. Л. 1.
14. Шрейер Ю. О. Пятидесятилетний юбилей его Императорского Высочества Принца Петра Георгиевича Ольденбургского. СПб.: Типо-лит. Зиберт и Фосс, 1881. 164 с.

---

**К. П. Победоносцев и Николай II:  
учитель и ученик?**

**Мединская Дарья Александровна**  
Санкт-Петербургский государственный универси-  
тет  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [st076222@student.spbu.ru](mailto:st076222@student.spbu.ru)

**K.P. Pobedonostsev and Nicholas II:  
Teacher and student?**

**Daria A. Medinskaia**  
St. Petersburg State University  
St. Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. А. Ростовцев, д-р ист.  
наук

УДК 93/94

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос о степени влияния К. П. Победоносцева на императора Николая II. В ходе работы был сделан вывод о том, что обер-прокурор Синода сыграл ключевую роль в формировании политических и идеологических взглядов будущего самодержца. Кроме того, подтвердился факт влияния государственного деятеля на императора в первые годы его правления. Тем не менее было установлено, что к началу XX в. влияние Победоносцева начало угасать, что означало отход Николая II от крайне консервативного курса.

*Ключевые слова:* Николай II, К. П. Победоносцев, образование, консерватизм, реформы, самодержавие.

*Abstract.* The article examines the degree of influence of K.P. Pobedonostsev on Emperor Nicholas II. It is concluded that the chief prosecutor of the Synod played a key role in shaping the political and ideological views of the future autocrat. Further, the article confirms the fact of the statesman's influence on the emperor in the first years of his reign. However, it was also found that by the beginning of the 20<sup>th</sup> century the influence of Pobedonostsev began to fade, which meant the departure of Nicholas II from an extremely conservative course.

*Keywords:* Nicholas II, K. P. Pobedonostsev, education, conservatism, reforms, autocracy.

В рамках историографического дискурса К. П. Победоносцев, обер-прокурор Синода в 1880–1905 гг., небезосновательно считается символом русского консерватизма. Будучи видным правоведом, он был одним из идеологов политического курса Александра III, который получил название политики контрреформ. Тем не менее вопрос о степени влияния Победоносцева на следующего правителя, Николая II, не имеет столь однозначного ответа.

Как известно, Победоносцев с осени 1885 и в течение 1886 г. преподавал наследнику Николаю Александровичу юриспруденцию [12: 197]. Мнение Победоносцева о своем ученике

мы можем узнать из письма правоведа к С. А. Рачинскому — российскому ученому и педагогу. Через три недели после начала занятий с цесаревичем Победоносцев отмечал, что наследник слушал его лекции и беседы «с интересом и живостью» [12: 198]. Это противоречит свидетельству С. Ю. Витте, который заявлял, что Победоносцев высказывался о своем ученике неодобрительно. Витте оставил следующую заметку относительно мнения правоведа о своем ученике-цесаревиче: «Он знал императора Николая с пеленок, может быть, поэтому он и был о нем минимального мнения. Он ему много читал лекций, но не знал, знает ли его ученик что-либо или нет, так как была принята система у ученика ничего не спрашивать и экзамену не подвергать. Когда я еще не знал Николая II, когда я только что приехал в Петербург и скоро занял место министра путей сообщения и спросил Победоносцева: “Ну, что же, наследник занимается прилежно, что он собою представляет как образованный человек?”, то Победоносцев мне ответил: “Право, не знаю, насколько учение пошло впрок”» [4: 47]. Между тем, учитывая обоснованное мнение о крайней политической ангажированности «Воспоминаний» С. Ю. Витте, отстраненного в 1906 г. императором от власти [2], в этом случае разумным будет проявить большее доверие словам самого Победоносцева. Отметим, что оценкам Витте противоречит и короткий отчет, поданный Победоносцевым императору 27 февраля 1886 года: «По временам мы останавливались, возвращаясь к прежде пройденным предметам, дабы удостовериться, какое об них понятие осталось в уме у цесаревича» [12: 197]. Мы видим, что Победоносцев имел способ проверить знание материала цесаревичем, несмотря на распространенное мнение о невозможности учителей подвергать великих князей экзамену.

В историографии утвердилось мнение (М. К. Касвинов [7], К. Ф. Шаццлло [16], Б. В. Ананьич и Р. Ш. Ганелин [1]), что с момента обучения цесаревича Николая Александровича Победоносцев начал оказывать решающее влияние на наследника, а затем императора. Наиболее аргументированно эта позиция отражена в труде С. Л. Фирсова «Николай II. Пленник самодержавия». Автор указывает на то, что с самого начала проведения учебных занятий русский правоведа и государственный деятель пытался убедить наследника в правильности идеи, декларированной в манифесте 29 апреля 1881 года: монарх не может и не должен делить с кем-либо свою власть, она дана ему от Бога. В работе С. Л. Фирсова высказано и другое интересное предположение. Историк считает, что Победоносцев внушил цесаревичу необходимость «безусловного следования традициям Александра III» [15: 49]. Таким образом, решающая роль в политическом воспитании признается за Победоносцевым. По мнению С. Л. Фирсова, это привело к развитию «политического инфантилизма» [там же], так как Николай Александрович не мог и не считал нужным критически воспринимать государственную деятельность своего отца императора Александра III. С этим суждением можно согласиться.

В рамках господствующего дискурса, нашедшего отражение в текстах эго-документов современников и нарративах историографии, утвердилось мнение о всеобъемлющем влиянии К. П. Победоносцева в первое десятилетие правления Николая II, начавшегося в 1894 году. Миф об обер-прокуроре как сером кардинале утвердился еще в сознании очевидцев событий. Здесь, например, можно вспомнить строки А. А. Блока о «совиных крылах» Победоносцева, которые он простер над Россией [3]. В историографии же утвердился тезис, сформулированный В. А. Томсиновым: «Политическая роль Победоносцева в механизме государственной власти Российской империи при новом императоре осталась такой же, какой была при императоре прежнем» [12: 199]. Подобное мнение с различными коннотациями встречается практически во всех текстах, посвященных изучаемому нами вопросу. Но так ли это было на самом деле?

Действительно, письма Победоносцева доказывают, что их автор пытался всячески повлиять на императора. Победоносцев навязывает собственные взгляды на решения тех или иных ситуаций, оспаривает суждения царя, с которыми он не согласен. Например, это наиболее ярко видно в письме Победоносцева к Николаю II от 22 мая 1899 г., в котором шла речь о студенческих волнениях. Автор письма крайне резко высказывается о действиях власти, обвиняет ее в попустительстве и бездействии, в отсутствии твердости в решениях, что приводит к расшатыванию общества: «Когда власть стояла и действовала на твердых началах, тогда не шаталось и общество. Все знали твердо, без колебания, что будет дозволено правительством и чего власть ни в коем случае не потерпит. <...> Ныне этой уверенности нет, и от того все шатается» [11: 319]. Победоносцев заявляет о первенстве твердой воли монарха над законом. Обер-прокурор Синода в некоторой степени осуждает недостаточно жесткое подавление студенческих волнений, обвинения полиции и отсутствие цензуры. Примечательна фраза в адрес императора: «...все это разберем после, а теперь слушайте и входите в порядок» [11: 321]. Подобная риторика может объясняться тем, что Победоносцев продолжал воспринимать Николая II как своего ученика, которого необходимо поучать за неимением у него устоявшейся системы взглядов.

Тем не менее стоит обратить внимание на тот факт, что в письме Победоносцева от 25 февраля 1901 г. мы видим, что обер-прокурор Синода «единственный раз в течение всей своей службы» [11: 328] навлек на себя гнев императора за то, что не предоставил на предварительный просмотр государя послание Синода об «отлучении» от церкви Л. Н. Толстого. На наш взгляд, данное событие является поворотным моментом во взаимоотношениях Николая II и Победоносцева. Для того чтобы более полно понять смысл отраженных в этом письме процессов, необходимо обратиться к обозначению места Л. Н. Толстого в истории общественной мысли Российской империи.

Л. Н. Толстой, помимо широко известной литературной деятельности, имел четкую систему религиозных и общественно-политических взглядов, которые не совпадали с государственным курсом. Пережив серьезный духовный кризис в 1870–1880-х гг., Толстой начал выработать собственное учение, субстратом которого изначально была «единая заповедь» любви. Тем не менее учение о любви и непротивлении трансформировалось в открытую конфронтацию с институтом церкви и государства. Постепенно Толстой стал восприниматься либеральным и радикальным течением как символ их противления самодержавию. Не зря В. И. Ленин, несмотря на осознание противоречивости фигуры и взглядов писателя, в своей статье «Толстой, как зеркало русской революции» писал: «Толстой отразил накипевшую ненависть, созревшее стремление к лучшему, желание избавиться от прошлого» [8: 1]. А. В. Тыркова, член ЦК Конституционно-демократической партии, в своем дневнике передала тяжелые переживания образованной части общественности о смерти писателя: «Мне кажется, что Толстой не умер, что он в нас и вокруг нас» [13: 94].

Исходя из системы взглядов Толстого и круга его почитателей, несогласие Николая II с Победоносцевым касаясь вопроса об отлучении писателя от церкви является характерным показателем его политических воззрений, а также формы взаимоотношений учителя и ученика. Во-первых, на наш взгляд, отрицание императором необходимости подобного шага означает, что император не имел четкой и последовательной системы консервативных взглядов. Во-вторых, данный конфликт является признаком обозначившегося разрыва между Победоносцевым и самодержцем, в том числе и идеологического. Кроме того, объяснить это событие можно тем, что Николай II к началу XX в., за шесть лет собственного царствования, набирается определенного опыта и начинает выходить из-под влияния ранее значимых для него людей. Следовательно, уже к рубежу веков мы можем говорить о том, что Победоносцев начинает терять свое влиятельное положение.

Одной из причин обозначившегося разрыва между Победоносцевым и императором также могла стать изменившаяся реальность. Николай II оказался на престоле другой Российской империи, отличной от той, в которой начинал царствовать его отец. Это была совершенно новая действительность, в которой невозможно было сохранять ту же политику, которую проводил Александр III. От Николая II ожидали либеральных перемен. Общество, уставшее от реакционности власти, жаждало преобразований. Отход самодержца от влияния Победоносцева, на наш взгляд, являлся одним из сигналов о готовности императора к преобразованиям и отсутствию у него одержимости консервативной идеей.

Данное суждение доказывают факты проводившихся реформ. Если реформы, направленные на модернизацию экономической сферы (манифест 26 февраля 1903 г. [9] и отмена круговой поруки 12 марта 1903 г. [10: 187], введение винной монополии в 1895 г. и приведение



в жизнь денежной реформы 1897 г., обеспечивающей золотой стандарт [там же: 79]), сами по себе не означали разрыва с консервативной идеологической парадигмой, детерминировавшей царствование Александра III, то, например, в сфере образования происходили перемены, которые вступали в противоречия со взглядами Победоносцева. Так, новым министром народного просвещения был назначен П. С. Ванновский, который проводил курс на примирение со студентами: были смягчены меры наказания для студентов, участвовавших в беспорядках, советам профессоров было предложено обсудить меры для «оздоровления» университетской жизни, обсуждалась реформа средней школы [10: 162].

Кроме того, на основании воспоминаний С. Ю. Витте можно сделать вывод, что Победоносцев был противником развития рабочего законодательства, так как считал его «симпатиями к различным социалистическим идеям» [5: 300]. Следовательно, принятые в первое десятилетие законы по улучшению положения рабочих (установление максимального предела рабочего дня для взрослых мужчин в 11 с половиной часов, а в субботу и предпраздничные дни — в 10 часов [10: 87], провозглашение ответственности предпринимателей за несчастные случаи с рабочими и создание института фабричных старост, выборных представителей [там же: 193]) также можно считать отходом от курса Победоносцева.

Направленность на разрыв с консервативными взглядами Победоносцева имел и Указ «О предначертаниях к усовершенствованию государственного порядка» от 12 декабря 1904 г. Этот Указ содержал восемь основных пунктов: охранение полной силы закона; предоставление земским и городским учреждениям участие в заведовании различными сторонами местного благоустройства путем дарования определенной самостоятельности; единство судебной власти и предоставление для этого необходимой самостоятельности; провозглашение курса на участие рабочих на фабриках, заводах и промыслах, предоставление им государственного страхования; пересмотр законоположений, применение которых сопряжено с значительным расширением полномочий административных властей, допущение ущемления прав частных лиц лишь в случаях угрозы государственной безопасности; пересмотр законодательных актов, которые стесняют в правах иноверцев и раскольников; пересмотр действующих постановлений, ограничивающих право инородцев и уроженцев отдельных местностей Империи; устранение излишних стеснений печати [14]. Этот документ носил характер уступок обществу, ярким противником которых являлся Победоносцев. Тем не менее в документе должен был присутствовать еще один пункт о народном представительстве, но в последний момент он был вычеркнут. Указ также сопровождался правительственным сообщением, которое объявляло мысль о народном представительстве чуждой русскому народу [6: 40]. Подобная противоречивость действий Николая II может быть объяснена также неустойчивой системой идеологи-

ческих и политических взглядов императора, по крайней мере отсутствием у него «одержимости» самодержавной идеей в том догматическом понимании, которого придерживался его «учитель».

Коренным поворотом в политике Николая II являлся Манифест 17 октября 1905 г., который в совокупности с Указом о веротерпимости от 17 апреля 1905 г. не смог принять Победоносцев. 19 октября 1905 г. он был по прошению уволен с поста обер-прокурора Синода и члена Комитета министров. К. П. Победоносцев умер 10 марта 1907 г., не дожив двух месяцев и одиннадцати дней до своего 80-летия [12: 214].

Таким образом, на наш взгляд, тезис о высокой степени влияния Победоносцева на Николая II нуждается в уточнении. Нет сомнения в том, что обер-прокурор Синода сыграл значительную роль в процессе образования наследника и формирования его политических и идеологических взглядов. Бесспорно, Победоносцев влиял на императора и в первые годы его правления. Тем не менее происходящие в начале XX в. процессы (в том числе отлучение от церкви Л. Н. Толстого, проведение преобразований в студенческой и рабочей сфере, принятие Указа от 12 декабря 1904 г. и т. п.) дают возможность констатировать постепенное расхождение «курса Победоносцева» и политики Николая II, что позволяет обоснованно предполагать угасание влияния обер-прокурора Синода на верховную власть.

## Литература

1. Ананьич Б. В., Ганелин Р. Ш. Николай II // Николай II: pro et contra, антология / сост., вступ. статья, аннотир. указатель имен С. Л. Фирсова. СПб.: РХГА, 2019. С. 796–830.
2. Ананьич Б. В., Ганелин Р. Ш. С. Ю. Витте и его воспоминания // Из Архива С. Ю. Витте. Воспоминания. СПб., 2003. Т. 1. Рассказы в стенографической записи. Кн. 1. С. 5–17.
3. Блок А. А. Возмездие. URL: <https://www.rustih.ru/aleksandr-blok-vozmездие/> (дата обращения: 17.05.2022).
4. Витте С. Ю. Воспоминания. Царствование Николая II. Л.: Гос. изд-во, 1924. Т. II. 534 с.
5. Витте С. Ю. Воспоминания. Царствование Николая II. Л.: Гос. изд-во, 1924. Т. III. 416 с.
6. Ганелин Р. Ш. Российское самодержавие в 1905 году. Реформы и революция. СПб.: Наука. С.-Петербургское отд-ние, 1991. 221 с.
7. Касвинов М. К. Двадцать три ступени вниз. М.: Мысль, 1978. 565 с.
8. Ленин В. И. Лев Толстой, как зеркало русской революции // Пролетарий. 1908. № 35. С. 1.
9. Манифест 26 февраля 1903. URL: <https://www.dic.academic.ru/dic.nsf/sie/10356/МАНИФЕСТ> (дата обращения: 25.02.2022).
10. Ольденбург С. С. Царствование императора Николая II. Санкт-Петербург: Петрополь, 1991. 672 с.
11. Письма К. П. Победоносцева к Николаю II // Письма Победоносцева к Александру III / с предисл. М. Н. Покровского. М.: Новая Москва, 1926. Т. 2. С. 293–338.
12. Томсинов В. А. Константин Петрович Победоносцев (1827–1907): человек, государственный деятель и правовед // Победоносцев К. П. Юридические произведения / под ред. и с биогр. очерком проф. В. А. Томсинова. М.: Зерцало, 2012. С. 9–15.

13. Тыркова А. В. Наследие Ариадны Владимировны Тырковой: Дневники. Письма / сост. Н. И. Канищева. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. 1111 с.
14. Указ «О предначертаниях к усовершенствованию государственного порядка» от 12 декабря 1904. URL: <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/3080/> (дата обращения 25.02.2022).
15. Фирсов С. Л. Николай II: Пленник самодержавия. М.: Молодая гвардия, 2017. 526 с.
16. Шацилло К. Ф. Предисловие // Дневники Николая II / сост., коммент., примеч., перечень имен, список сокр. В. П. Козлова и др.; общ. ред. и предисл. К. Ф. Шацилло. М.: Орбита, 1991. С. 3–34.

---

**Особенности поставки оборудования Сестрорецкому оружейному заводу на примере закупки станков для изготовления взрывателей (1910–1914)**

**Носко Михаил Андреевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [miho.nosko@gmail.com](mailto:miho.nosko@gmail.com)

**Peculiarities of equipment delivery to the Sestroretsk weapons plant: The case of machine tools procurement (1910–1914)**

**Mikhail A. Nosko**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 93/94

Научный руководитель — Д. А. Бажанов, канд. ист. наук, доц.

---

*Аннотация.* Целью предлагаемой статьи является рассмотрение особенностей поставок оборудования на Сестрорецкий оружейный завод накануне Первой мировой войны. На примере закупок станков для взрывателей показывается подготовленность оружейного завода к началу освоения нового производства. Автор приходит к выводу, что особенности поставок оборудования заключались в проведении торгов с частными фирмами и связанных с этим трудностей со сроками поставок, логистикой и таможенными факторами.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Сестрорецкий оружейный завод, военная промышленность, история завода, поставка оборудования, государственные заказы.

*Abstract.* The article considers the features of the supply of equipment to the Sestroretsk Arms Plant on the eve of the First World War. The article analyses the purchases of machine tools for fuses and shows the degree of preparedness of the arms factory to the start of the development of new production. The article concludes that the specifics of equipment supply included procurement auctions held among private firms and the associated difficulties with the delivery time, logistics and customs clearance.

*Keywords:* First World War, Sestroretsk weapons factory, military industry, the history of the plant, delivery of equipment, public contracts.

После русско-японской войны наряды, выданные Сестрорецкому оружейному заводу на производство стрелкового оружия, сокращались. К 1910 г. контролирующими ведомствами Российской Империи был снова поставлен вопрос о закрытии завода: «Для России иметь три оружейных завода — “большая и ненужная роскошь”, и что один из них, Сестрорецкий, как наименее мощный и к тому же расположенный поблизости границы можно ликвидировать без всякого вреда для обороны» [1: 265].

Понимая сложившееся положение на Сестрорецком оружейном заводе (СОЗ), для сохранения квалифицированных кадров и минимизации угрозы закрытия предприятия в 1910 г. по поручению Главного артиллерийского управления (ГАУ) началось производство взрывателей безопасного типа 4ГТ и 6ГТ. Для этих целей ГАУ было выдано предписание на закупку станков для взрывателей. На примере заказа шлифовальных станков для новой мастерской можно проследить, как проходили торги.

Все поставки на СОЗ проходили согласования в Хозяйственном и Техническом комитетах завода. Хозяйственный комитет непосредственно приглашал фирмы поставщиков на торги, большинство представителей фирм, участвующих в торгах, были уже проверенными поставщиками завода. Технический комитет занимался требованиями для продукции, необходимой заводу.

15 октября 1910 г. Хозяйственный комитет СОЗ отправил приглашение на участие в торгах 16 представителям фирм, производящим станки. В приглашении указывалась дата проведения торгов: «9 ноября 1910 г. в 12 часов дня, с подачей запечатанных пакетов с объявлениями на поставку в СОЗ 12 шлифовальных станков согласно ведомости и общих кондиций, при сем прилагаемых» [3: Л. 1].

Также отправлялась ведомость от Технического комитета, в которой указывались технические характеристики, количество станков, нужных заводу, и предъявляемые к ним требования: «Универсальный шлифовочный станок для точной автоматической шлифовки машинных частей и других закаленных предметов: высота центров 100 м/м., наибольшее расстояние между центрами до 500 м/м. Параллели должны быть хорошо защищены от пыли и грязи. Потолочный привод одиночный, автоматическая подача и автоматическая остановка наждачного круга...» [3: Л. 2].

В приглашении содержались общие правила (кондиции) поставки станков на СОЗ. Кондиции составлялись для любых поставок, не только для станков, но и для угля, стали, дров, расходных материалов разного назначения от ветоши до мыла, материалов для строительных и ремонтных работ и т. д. В кондиции по станкам было всего 11 параграфов.

Для участия в торгах представители фирм должны были прислать на почту запечатанный пакет с надписью: «к торгу 9-го ноября 1910 года на шлифовочные станки»

[6: Л. 3]. Сам пакет содержал объявление, написанное согласно ст. 39 кн. XVIII Свода военных постановлений 1869 г. (издания 1907 г.), информацию о цене и сроках поставок, а также сведения, с каких заводов предлагаются станки с приложением рисунков, чертежей и фотографий. Представители фирм вносили залог в размере 10% от суммы поставки и должны были предоставить вид на жительство.

Что касается условий поставки на завод, то исполнитель должен был предоставить в Хозяйственный комитет накладные либо счета и по одному чертежу каждого станка с соответствующим фундаментным планом, без данных чертежей станки не принимались. Сроки поставки определялись контрактом, но если поставщик сталкивался с трудностью и не успевал выполнить свои обязательства в назначенный период, то ему необходимо было уведомить Хозяйственный комитет не позже двух недель до окончания срока поставки. При поставке станки устанавливались силами и средствами уже самого завода. Поврежденные во время транспортировки до завода станки подрядчик обязан был восполнить в течение двух месяцев, не требуя за это дополнительных средств у Хозяйственного комитета завода. Срок испытания новых станков — два месяца, если за это время некоторые механизмы либо части станка становились неисправными, то они подлежали замене силами поставщика. В том случае, когда замена негодных частей превышала указанный срок, то станок не принимался и считался забракованным.

Выдача денег за станки производилась уже по окончании испытаний, а также при получении донесения Технического отдела о том, что станок является годным для работы. Подрядчику выдавали в Канцелярии завода талон ассигнований на получение следуемых ему из губернского казначейства денег [3: Л. 3 об.].

Заключение контракта с подрядчиком происходило в Управлении завода в течение двухнедельного срока с момента вручения подрядчику под его расписку повестки об этом. При отсутствии подрядчика данная повестка посылалась через полицию по назначенному адресу. Подрядчик, не явившийся для заключения контракта по истечении двух недель, признавался уклоняющимся от исполнения подряда, что влекло за собой обращение в казну представленного им залога [3: Л. 6].

Общие же условия, которые не указывались в положении по поставкам, отсылали к руководству общими правилами, определенными в книге XVIII Свода военных постановлений, а также к гражданским законам.

В торгах принимали участие шестнадцать фирм, пять из которых представляли российские заводы. Это Горловский машиностроительный завод, Рижское общество машиностро-

тельного завода (бывшего «Фельзер и К-о»), Товарищество машиностроительного завода «Феникс», Акционерное общество Брянского механического завода, Рижский машиностроительный завод «Атлас».

В большинстве случаев Технический и Хозяйственный комитеты отдавали предпочтение заграничным станкам. Это было связано не только с качеством данной продукции, но и со временем доставки оборудования. Так, например, «Е. и Д. В. Гарднер», который представлял интересы британского завода «Pollock & MacNab» и североамериканского завода «Pratt & Whitney Company», был готов доставить первый станок уже через пять недель в Сестрорецк. Отчасти это было связано с тем, что в США уже находилось 25 станков на складе, готовых сразу к отправке. Самую оперативную поставку станков российского производства могло предложить только Рижское общество машиностроительного завода (бывшего «Фельзер и К-о»). Сроки поставки составляли три с половиной месяца. В среднем все поставщики были готовы доставить свою продукцию в течение трех-шести месяцев.

Также в торгах принимали участие представители от немецких заводов. Были представлены четыре немецких завода: Контора «К. Шпан и Сыновья NAXOS-UNION», «Э. Тильманс и К-о», «Инженер А. А. Россохин», Техническая контора «Мартин и К-о», завод «Шмальц».

Инструментальная мастерская, которая заведовала Отделом взрывателей, за период с 1 июня 1910 по 1 июля 1911 г. получила всего шесть станков, в том числе несколько станков с данного наряда: поверочный станок «Пратт и Витни» (США), двойной полировочный станок с полировочным кругом и с полировочным ремнем Струка, шлифовальный станок с металлическими дисками Струка, револьверный малый «Пратт и Витни» (США), токарно-револьверный большой «Пратт и Витни» (США), электрический сверлильный станок «Шухард и Шютте» (США) [5: Л. 26].

Часто поставка задерживалась по причинам логистики. В начале XX в. единственная железная дорога, соединявшая СОЗ, была частная Приморская Петербург-Сестрорецкая железная дорога. Проблемы возникали и с неготовностью заказа к определенному сроку. Хозяйственный комитет завода отдавал предпочтение заказчикам по двум факторам: в первую очередь интересовали сроки поставки оборудования и насколько поставщик проверенный. Одним из таких в данном наряде был «Е. и Д. В. Гарднер», который проходил по документам еще с начала XX в. [2: Лл. 1–3].

В случаях, если станки за данный период времени не были поставлены на завод, то тогда приходилось принимать экстренные меры. На предприятия, которые изготавливали станки, отправляли в командировку старшего механика завода, который в свою очередь там закупал станки напрямую наличной покупкой. Как раз таким образом сложилась ситуация со

станками для изготовления взрывателей: «Валовые работы по изготовлению взрывателей задерживались, как известно, неготовностью оборудования. Часть станков была доставлена с крупными недочетами, потребовавшими в некоторых случаях замены и переконструирования отдельных частей. Другая часть станков, заказанная русским фирмам, вовсе не была поставлена. В конце прошлого года были приняты экстренные меры, выразившиеся в командировании старшего механика завода Коповалова на заграничные рынки для приобретения станков наличной покупкой» [4: Л. 12].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что особенностью поставок оборудования на СОЗ являлось то, что завод, получавший наряд от ГАУ о начале какого-либо нового производства, начинал в срочном порядке искать через Хозяйственный и Технический комитеты завода поставщиков оборудования для исполнения предписания ГАУ, проводил торги с частными фирмами. Особенность заключалась еще в том, что проходило большое количество времени в период торгов между выбором поставщика и заключением контракта (от двух недель до месяца). Основным фактором выбора поставщика являлась его репутация перед заводом, также Хозяйственный комитет отдавал предпочтение проверенным поставщикам. Еще одним важным фактором являлись сроки поставки, чем меньше срок, тем быстрее можно запустить работу на данном станке. Часто станки не доходили до завода в назначенный срок, что было связано с задержкой на заводе-изготовителя, логистикой, таможенными факторами. По доставке станок могли забраковать, приходилось ждать новой поставки станка либо его ремонта, что впоследствии сказывалось на ходе выполнения наряда. Можно отметить и тот факт, что СОЗ при получении станков не мог их физически установить в силу нехватки помещений для постановки станков и нехватки электроэнергии на заводе. Можно сделать вывод, что в период с 1910 по 1914 г. Сестрорецкий оружейный завод имел определенные трудности в поставке оборудования, вследствие чего не мог в полной мере выполнить предписанные ему наряды.

Острее этот вопрос становился уже в годы Первой мировой войны, когда завод в спешном порядке проводил мобилизацию производства. Так, в 1916 г. завод должен был производить до 3500 шт. взрывателей ежедневно [8: Л. 1].

## Литература

1. Барсуков Е. З. Артиллерия русской армии. Т 2. М.: Военное изд-во Мин-ва Вооруженных сил Союза ССР, 1949. 341 с.
2. ВИМАИВиВС. Ф. 6. Оп. 8. Д. 60. О доплате Е. Гарднеру добавочной пошлины за поставку на СОЗ амер. станков 1901–1902 год.
3. ВИМАИВиВС. Ф. 6. Оп. 61. Д. 2. Торговое делопроизводство по поставкам в СОЗ шлифовальных станков для исполнения нарядов по изготовлению взрывателей.
4. ВИМАИВиВС. Ф. 6. Оп. 61. Д. 9. Н-ку ГАУ и Военному совету 1907–1913 год.

5. ВИМАИВиВС. Ф. 6. Оп. 61. Д. 41. Ведомость по станкам необходимые для завода 1912 год.
6. ЦГИА СПб. Ф. 1290. Оп. 1. Д. 360. Об изготовлении взрывателей. 1916 год.

---

**Деятельность Петровского и Московского обществ распространения коммерческого образования в 1896–1898 гг.**

**Осипова Влада Дмитриевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ovd198@yandex.ru](mailto:ovd198@yandex.ru)

**The activities of the Petrovsky and Moscow commercial education dissemination societies in 1896–1898**

**Vlada D. Osipova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — В. В. Хуциева, канд. ист. наук

УДК 930.2

---

*Аннотация.* Работа посвящена созданию и деятельности Петровского и Московского обществ распространения коммерческого образования в первые годы своего существования и основана на материалах ЦГИА СПб, которые впервые вводятся в научных оборот. Автор обращается к обстоятельствам и причинам создания обществ, выявляет общие черты и проводит анализ результативности их работы в русле развития коммерческого образования как одного из компонентов системы специального и профессионального образования.

*Ключевые слова:* история образования, Российская империя, образование, профессиональное образование, общественные организации.

*Abstract.* The article is devoted to the creation of the Petrovsky and Moscow commercial education dissemination societies and their activities in the first years of their work. The article is based on the materials of the Central State Historical Archive of Saint Petersburg, which become the subject of scholarly analysis for the first time. The author addresses the circumstances and reasons for the creation of the societies, identifies their common features and analyzes the effectiveness of their work on the development of commercial education as one of the components of the system of special and vocational education.

*Keywords:* history of education, Russian Empire, education, vocational education, activities of societies.

В конце XIX — начале XX в. в России происходил промышленный подъем. Промышленные, торговые и финансовые учреждения все больше нуждались в квалифицированных кадрах высшего, среднего и низшего звена. При наличии к концу XIX в. «порядка 25–28 тысяч



предприятий, не считая заведений с оборотом менее 2 тыс. р., требовалось подготовить не менее 60 тысяч техников, то есть в течение 25 лет надо было ежегодно выпускать около 2,4 т. специалистов» [6: 9].

В настоящее время прослеживается похожая тенденция к росту дефицита кадров в различных учреждениях. Так, в мае 2021 г. количество необходимых кадров достигало 2,1 млн и к началу 2022 г. дефициты восполнены не были [11]. Решать данную проблему предполагается с помощью образовательной системы.

Однако в конце XIX в. система образования на тот момент не располагала достаточными ресурсами для обеспечения предприятий работниками. В 1890-х годах функционировало 10 коммерческих училищ и все они относились к средним учебным заведениям, работая по программе реальных училищ. Заинтересованные в подготовке квалифицированных кадров для растущей промышленности купцы и промышленники выступили с инициативой создавать коммерческие учебные заведения.

На протяжении второй половины XIX в. можно отметить бурный рост общественных организаций (к 1890 г. их было создано около 2000), среди которых заметно преобладали разного рода общества и фонды в поддержку образования [3: 9]. После выхода 15 апреля 1896 г. Положения о коммерческих учебных заведениях наблюдается рост обществ, целью которых являлось развитие коммерческого образования [8].

По мнению министра финансов С. Ю. Витте, правительственное «Положение» 1896 г. дало толчок «инициативе между промышленниками и коммерческими людьми», и они начали жертвовать средства на развитие образования охотнее [4: 252]. В первую очередь именно петербургское и московское купеческие общества выразили желание поддержать детей и взрослых представителей купеческого сословия при получении образования, полагая, что «большинство торговцев, нуждаясь в их скорейшей подготовке к практической деятельности, охотно будут отдавать в торговую школу» [7: 58]. Общества старались повысить престиж профессионального образования, особенно в Санкт-Петербурге, где выбор образовательных учреждений был достаточно обширным. И. С. Крючков, глава столичной купеческой управы, отмечал, что купцы «стали сознавать недостатки получаемого их детьми образования» [9: Л. 100].

В 1896 г. в Санкт-Петербурге было образовано Петровское общество распространения коммерческого образования. Инициаторами создания общества выступили известные личности: главный инспектор по учебной части Департамента торговли и мануфактур С. С. Григорьев и А. Г. Елисеев. В общество вошли 133 члена: как отдельные лица, так и торговые предприятия [13: Л. 20–23]. Первое собрание учредителей прошло 2 мая 1896 г., а общее собрание

учредителей состоялось 10 октября. На первом же собрании было решено открыть торговые классы и Торговую школу.

Уже 13 ноября Санкт-Петербургский Биржевой комитет вошел в Министерство финансов с представлением «Об испрошении соизволения на разрешение Санкт-Петербургскому биржевому купечеству, взамен учреждения проектированного в 1872 г., в память Императора Петра Великого, Петровского общества для распространения коммерческого образования в России» [там же: Л. 25]. До того, как официальное разрешение на «Петровское» наименование общества было получено, начался набор обучающихся в торговые классы, в которых был определен широкий круг преподаваемых предметов, при этом каждому разрешен только один иностранный язык.

Как мы видим, в Санкт-Петербурге уже с первых месяцев существования общества дела велись активно, обсуждались способы открытия Торговой школы и велся набор в Торговые классы.

В это же время у С. С. Григорьева возникла мысль о необходимости открытия подобного общества в Москве и уже в марте 1897 г. он выступил с обширным докладом «в Комиссии по техническому образованию при Московском отделении Императорского русского технического общества» [10: 5]. Григорьев предложил взять на себя организацию общества московскому предпринимателю и финансисту А. С. Вишнякову, который за короткий срок привлек в общество видных представителей московского купечества. 4 апреля 1897 г. прошло первое собрание учредителей. 11 сентября Министерство финансов утвердило устав при 122 учредителях и общем количестве взносов (как учредительских, так и членских) около 85 тыс. руб.

Официальное первое очередное собрание учредителей прошло 19 ноября 1897 г., на котором Министр финансов С. Ю. Витте был избран почетным председателем общества. Как и Петербургское общество, Московское общество постановило начать работу по развитию коммерческого образования путем открытия Торговых классов для лиц, служащих в торгово-промышленных учреждениях Москвы и готовящихся к такой деятельности.

Уставы Петровского и Московского обществ во многом были похожи: они имели целью «содействовать распространению коммерческих знаний различными способами (открытие торговых классов, курсов отдельных предметов или лекций для желающих приобрести знания по какой-нибудь специальности из коммерческих знаний, торговых школ) по предметам коммерческой специальности как среди служащих в торгово-промышленных учреждениях, так и между «предназначающими себя к этого рода деятельности» [12: Л. 6].

Для достижения своих целей общества планировали множество мероприятий: открывать торговые классы для лиц, состоящих на службе в торгово-промышленных учреждениях;

учреждать курсы отдельных предметов для лиц обоего пола и многое другое. Общество изначально имело множество планов: учредители хотели развивать коммерческое образование как для взрослых, так и для детей.

По уставу на реализацию своих планов общества получали средства из нескольких источников: единовременные (500 р.) и ежегодные (25 р.) членские взносы и т. д. [там же: Л. 13].

На нужды образования члены и Петровского, и Московского обществ жертвовали огромные суммы: так, только за 1897 г. на деятельность торговых классов Московского общества было пожертвовано 40 тыс. руб., в 1897 г. общая сумма пожертвований на учреждение Торговой школы Петровского общества составила 43 460 руб. 77 коп.

Вернемся к торговым классам Петровского общества. При открытии классов в 1896 г. записалось более 900 человек, комитет принял лишь 530, сделав тщательный выбор и допустив тех, кто прямо или косвенно занят торговым делом (в списках принятых значилось 26 разных профессий) [15: Л. 2–3].

Занятия открылись 23 октября 1896 г. в Петровском училище Санкт-Петербургского купеческого общества, Владимирском городском училище и в школе Елисеева на Васильевском острове. Стоимость за курсы различалась от 6 до 20 руб. в год, плату по полугодиям не принимали (такая возможность будет введена только в 1904 г.) [13: Л. 7]. Время для занятий было выбрано вечернее, чтобы все слушатели могли успеть завершить дела. Курс каждого предмета преподавался для каждой группы два раза в неделю по одному часу. С одной стороны, подобный график был удобен для работающих слушателей, с другой — был крайне плотным и насыщенным. По этой причине многие слушатели пропускали занятия, отказывались от посещения, потому что не могли позволить себе тратить все свое свободное время на обучение.

Запись в торговые классы Московского общества началась зимой 1897 г. на 12 курсов: Закон божий, языки, товароведение и т. д. [10: 15]. В отличие от Петровского общества, количество выбранных иностранных языков не регламентировалось. Торговые классы открылись 20 сентября 1898 г. сразу в шести районах Москвы. Обучающиеся на курсах платили в год от 6 до 15 руб., содержание торговых классов Обществу обходилось до 48 тыс. руб. в год [5: 9]. В 1898 г. в классы записались 1504 чел., но к концу второго семестра их число увеличилось и составляло 1514 чел. Среди слушателей было 716 мещан, 480 крестьян и 308 человек иных сословий без указания места работы.

Наиболее популярными были курсы немецкого языка (658 чел., 43,7% всех слушателей), бухгалтерии (313 чел., 20,9% всех слушателей), арифметики (223 чел., 14,8% всех слушателей) [10: 25]. Как видим, выбор слушателей был сделан в пользу предметов, которые являются необходимыми в практике торгово-промышленных служащих.

В 1897 г. были проведены вступительные испытания в Торговую школу Петровского общества и по результатам из 89 желающих было принято 39 в подготовительный класс и 16 человек — в первый [14: Л. 11]. Открытие классов состоялось 9 сентября.

В 1898 г. Комитет Московского общества пришел к выводу, что необходимо открыть мужское и женское коммерческое училище. Вероятно, члены общества не горели желанием жертвовать на открытие училищ. Даже члены общества замечали, что в первый год «сбор пожертвований продвигался туго и подавал мало надежды на осуществление дела» [10: 28].

Итак, за короткий период в два года Петровское и Московское общества активно занимались распространением коммерческого образования. Заметно, что уставы обществ похожи. Возможно, это связано с тем, что инициатором создания обществ и в Петербурге, и в Москве был один человек, и проработанный устав Петербургского общества был взят как шаблон. Деятельность обществ также во многом схожа, хотя в чём-то и отличается (разная стоимость за курсы в торговых классах, количество курсов и т. д.).

На развитие образования общества тратили большие суммы и вполне оправдывали свое название, открыв за короткий срок торговые классы, которые оказались востребованы у торгово-промышленных служащих Москвы и Петербурга.

Именно общественные организации сделали коммерческое образование «не просто конкурентоспособным, а во многом инновационным» по сравнению с государственной образовательной системой в оказании широкого спектра услуг для жителей городов [1: 12].

Курсы обществ максимально учитывали потребности обучающихся. При этом учитывался контингент слушателей и их способность усваивать знания. С этой целью, например, в будущем курс товароведения «был разделен на отдельные части, состоявшие из нескольких лекционных блоков» (фактически было введено модульное обучение) [2: 59].

Оба общества не остановились на обучении лиц, уже занятых в торгово-промышленной сфере, а пошли дальше, открывая школу и училища для детей, которые в будущем станут опорой для многих предприятий и сфер. Можно утверждать, что и частные лица, и торговые и финансовые учреждения были заинтересованы в создании новых коммерческих учебных заведений в Санкт-Петербурге и Москве, считая, что выпускники, имея хорошее образование и навыки, с высокой долей вероятности принесут пользу торговому делу.

## Литература

1. Бессолицын А. А. Государство и становление системы коммерческого образования в России на рубеже XIX–XX вв. М.: ИРИРАН, 2014. 226 с.
2. Бессолицын А. А. Становление высшего коммерческого образования: Европейский опыт и его развитие в России на рубеже XIX–XX вв. // Экономическая история. Ежегодник. 2013. М.: РОССПЭН, 2014. С. 38–73.

3. Благотворительные учреждения Российской империи. Т. 1. СПб.: Тип. СПб. АО печ. дела в России Е. Евдокимов, 1900. 224 с.
4. Витте С. Ю. Воспоминания. Т. 2: Царствование Николая II. М., 1960. 723 с.
5. Григорьев С. С. Московское общество распространения коммерческого образования. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1902. 61 с.
6. Ильин С. А. Школы деловых знаний // Былое. 1992. № 4.
7. Краткий очерк об учреждениях Санкт-Петербургского купеческого сословия. СПб.: Тип. СПб. Градонач, 1908. 159 с.
8. Положение о коммерческом образовании. Полное собрание законов Российской империи. Собрание III. Т. XVI. 1889. № 12774. URL: <https://www.runivers.ru/lib/book3139/10011/>
9. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 25. Оп. 2. Д. 745.
10. Сакулин П. Н. Московское общество распространения коммерческого образования. 1897–1907. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1907. 62 с.
11. Трубникова Е. Трудовой голод: дефицит работников достиг максимума за 7 лет // FinExpertiza. URL: <https://www.finexpertiza.ru/press-service/researches/2021/trudovoy-golod/>. (дата обращения: 19.05.2022).
12. Устав Московского общества распространения коммерческого образования. М., 1897. 12 с.
13. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 126. Оп. 1. Д. 112.
14. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 126. Оп. 1. Д. 114.
15. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 126. Оп. 1. Д. 118.

---

**Причины создания и подготовка к Московскому совещанию общественных деятелей (июль-август 1917 г.)**

**Поспелова Наталья Владимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
 Санкт-Петербург, Россия  
 Электронная почта: [natnur007@mail.ru](mailto:natnur007@mail.ru)

**Reasons for the organization of the Moscow Meeting of Community Leaders, July — August 1917**

**Natalia V. Pospelova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук

УДК 930

---

*Аннотация.* В докладе речь идет о создании Совещания общественных деятелей (СОД), проходившего в Москве 8–10 августа 1917 г.; раскрыты основные причины создания СОД. Автор прослеживает процесс его подготовки. Изучены пленарные заседания организационной комиссии, состоявшиеся за неделю до созыва СОД, а именно: время, место и повестки, состав

участников заседаний. Объяснены изменения статуса СОД: от «совещания по текущим вопросам» и до «подготовительного» к Государственному совещанию, созванному Временным правительством 12–15 августа 1917 г.

*Ключевые слова:* Московское совещание, Государственное совещание, общественные деятели, организационная комиссия, Временное правительство.

*Abstract.* The report focuses on the Meeting of Community Leaders (MCL) held in Moscow on 8–10 August 1917. It discusses the main reasons for the organization of MCL and the steps taken to prepare the meeting. In particular, it describes plenary meetings of the organizing commission, which took place a week before the MCL convocation, namely: time, venue, agenda and the list of participants. The report also explains changes in the MCL status: from the “meeting on current issues” to the “preparatory session” for the State Meeting convened by the Provisional Government on 12–15 August 1917.

*Keywords:* the Moscow Meeting, the State Meeting, community leaders, the organizing commission, the Provisional Government.

После июльского кризиса 1917 г. необходимость создания парламентской платформы, которая могла бы консолидировать общественное мнение и оказать необходимую поддержку как новому правительству, так и премьеру А. Ф. Керенскому, становится очевидным. Попытка конструирования временного совещательного органа при Временном правительстве задумывалась еще в апреле 1917 г. [14: 74]. 21 апреля первые проекты созыва Государственного совещания были предложены В. В. Шульгиным, членом Временного комитета Государственной думы (ВКГД) [там же], и некоторыми членами Комитета московских общественных организаций (КМОО) [там же: 271]. Однако в то время предложение Шульгина не нашло поддержки в ВКГД [там же: 74].

Спустя два месяца на заседании правительства 12 июля государственный контролер И. В. Годнев впервые предложил вынести вопрос об образовании нового кабинета на специально созванное Государственное совещание [там же: 271].

На заседании правительства 25 июля Керенский выдвинул предложение созвать Государственное совещание в Москве с привлечением представителей широкого спектра политических и общественных объединений [там же: 273], которое должно было дать «возможность почувствовать пульс страны и в то же время изложить и объяснить» [8: 228] политику правительства.

Таким образом, 31 июля 1917 г. согласно постановлению Временного правительства [1: 203] было принято решение о созыве Всероссийского государственного совещания в Москве с 12 по 15 августа.

Цели и задачи Государственного совещания неоднократно корректировались и изменялись. В последний раз они были уточнены Керенским на заседании правительства 11 августа: «...правительство должно знать мнение всей страны и должно потребовать вотума безусловного доверия» [1: 165].

Подготовка к Государственному совещанию велась на различных уровнях государственной власти. Многие историки уделяют этому вопросу большое значение. Так, например, Д. О. Чураков обращает внимание на борьбу двух образовавшихся сил в правящей коалиции (правого и левого крыла) в период перед созывом Государственного совещания. Подстегиваемые взаимными упреками и подозрениями, они начинают активное организационное оформление. Так, со стороны «левых» активность проявляется в виде демократического совещания по обороне, где целью совещания декларировалось выработать единую линию демократических организаций по поддержанию военных усилий страны и достижению порядка. Те же процессы шли и на правом фланге. В Москве с 3 по 5 августа 1917 г. прошел Торгово-промышленный съезд, где провозглашалось установление твердой власти и призывы к контрреволюционному мятежу [19: 143], а также с 8 по 10 августа 1917 г. состоялось Московское совещание общественных деятелей.

Ещё 19 июля на заседании частного совещания членов Думы депутаты приняли решение участвовать в Московском государственном совещании, предварительно подготовившись к нему на «малом» совещании общественных деятелей. Как говорил П. Н. Милюков, «без подготовки совещание могло бы не повести к тем результатам, которых мы бы желали» [3: 245]. Свои опасения по этому поводу высказывал председатель Государственной думы, председатель ВКГД М. В. Родзянко, который утверждал, что всей Думе не будет, состав ее окажется случайным и высказаться определенным образом не будет возможности [там же: 246].

Одним из инициаторов совещания общественных деятелей был П. П. Рябушинский. Еще в конце июля он дважды собирал у себя дома предварительные совещания «видных» общественных деятелей Москвы [18], на которых были решены организационные вопросы по созыву совещания [10].

С 1 по 7 августа 1917 г., за неделю до открытия совещания общественных деятелей, прошли четыре пленарных заседаний организационной комиссии по созыву первого Московского совещания. На них обсуждались вопросы организационного характера, такие как место и время проведения совещания, состав созыва, текст приглашений на совещание, программа, доклады и порядок выступающих.

Вопрос о месте и времени совещания общественных деятелей был решен 2 августа. Оно должно было начаться в богословской аудитории Московского университета в 2 часа дня 8

августа 1917 г. Совещание намечалось как закрытое не только для посторонних, но и для представителей печати [11].

Примечателен тот факт, что ежедневные газеты либерального и буржуазного характера, такие как «Утро России», «Речь», в период подготовки к совещанию общественных деятелей в начале августа 1917 г. выходят с заголовками «Московское совещание 8–9 августа» [там же: 3–6 авг.] и с содержанием, касающимся Московского совещания с пометкой именно о 8 и 9 августа [17], в связи с чем можно сделать вывод, что в планах у участников совещания и фактических лидеров указанных печатных изданий работу съезда необходимо было уместить в два дня: вторник 8 августа и среду 9 августа 1917 г. Но уже 3 августа 1917 г. газета «Утро России» сообщила о продлении заседания общественных деятелей после Государственного совещания, назначенного на 12 августа [12]. Это же подтверждает статья А. Н. Астапова, в которой говорится, что среди участников совещания высказывалась мысль о важности продолжения их деятельности, прерванной Государственным совещанием: «Раз оно явилось этому Государственному совещанию прологом, оно, таким образом, будем ему и эпилогом» [2: 252].

Необходимо отметить, что статус «малого» совещания общественных деятелей в качестве «предварительного» менялся неоднократно на протяжении всего периода подготовки к нему. Так, например, первоначально представители «домашнего» совещания, организованного 30 июля на квартире Рябушинского, решили созвать съезд представителей общественных организаций на 8–9 августа в Москве, независимо от постановления Временного правительства провести Московское совещание [18], и оно не замыслилось как «подготовительное». Это доказывают и повестки, которые были разосланы 1 августа общественным деятелям, а также представителям общественных организаций, университетам, кооперативам, земствам, городским думам [5: 66] с указанием прибыть в Москву для «обсуждения текущих вопросов» [9].

Тем не менее, по одним данным 31 июля [там же], по другим 2 августа [12] в Петроград выехали часть членов организационного комитета для предварительных переговоров о характере большого совещания с некоторыми членами Временного правительства.

В действительности статус «малого» совещания общественных деятелей меняется только 2 августа на втором очередном заседании организационной группы по созыву Московского совещания после продолжительного обмена мнениями по созыву правительственного совещания в Москве. Участники заседания решили, что первоначальный характер Московского совещания должен существенно измениться. Выступавший на заседании В. А. Маклаков целым рядом доводов, к которым присоединилось большинство участников, указал на то, что совещание 8 августа «должно служить своего рода подготовкой для выступлений, участвующих в нем общественных представителей в Государственном совещании 12 августа» [там же].



Для членов совещания было «крайне важно, чтобы на Государственном совещании раздалось голоса, опирающиеся на согласованное мнение различных общественных групп, участвующих на заседании 8 августа» [там же].

Интерес к этому совещанию возрастал с каждым днём не только у московских общественных деятелей, но и у провинциальных. Организационная комиссия ежедневно получала массу вопросов из провинций и ходатайств от различных общественных организаций о желании принять участие в этом совещании [там же].

В последний день перед Московским совещанием общественных деятелей после долгих обсуждений была принята программа и порядок докладов. Первоначально задумывалось, что собрание откроет Рябушинский, но, как видно из «Отчёта московского совещания общественных деятелей 8–10 августа 1917 года», совещание открылось приветственным словом князя Е. Н. Трубецкого [16: 5]. Обсуждалось, что председателем собрания будет избран председатель Государственной думы Родзянко, а товарищем председателя — князь Трубецкой.

Стоит сделать вывод, что в Москве предварительному совещанию придавали большое значение. Промышленники и крупная буржуазия заявляли, что «на совещании должно определиться политическое настроение не только общественной Москвы, но и многих представителей видных общественных групп провинции» [там же]. «Общественная Москва в ответ на декларацию Временного правительства, которую сделает А. Ф. Керенский, выступит с согласованным мнением и определенной программой», — писало «Утро России» [11].

Но, по мнению советских историков А. Я. Грунта и В. И. Старцева, Москва не случайно была избрана местом совещания, т. к. его устроителям казалось, что «здесь [в Москве] вдали от бурлящего Петрограда, от красного Балтийского флота, легче удастся осуществить задуманное [смену власти]» [6: 27]. Старая столица казалась буржуазии более спокойной по сравнению с кипевшим Петроградом [7: 196]. «Может быть, в перемещении именно в Москву центра всей политики и выразится этот национальный сдвиг, который укрепит власть, а может быть, приведет к окончательному выздоровлению», — заявлял профессор Московского университета князь Е. Н. Трубецкой [6: 28]. Это подтверждает и вступительная часть отчета о Московском совещании общественных деятелей 8–10 августа 1917 года: «Собрание было созвано с целью собрать, сплотить государственно и национально мыслящие элементы страны и дать им возможность выразить свой взгляд на положение дел» [16: 3].

Свое мнение о цели создания первого совещания общественных деятелей высказывает А. С. Велидов. Он определяет Московское совещание как «подготовку и раскол в среде Государственного совещания, созванного Керенским в Москве 12 августа» [4: 5] со стороны правых сил, а именно членов кадетской партии и Государственной думы.

Таким образом, стоит сделать вывод, что совещанию общественных деятелей отводилась иная цель — опираясь на принятую политическую резолюцию, лидеры Думы рассчитывали на образование правого блока на Государственном совещании, способного противостоять левому крылу и сделать попытку в изменении программы правительства.

## Литература

1. Архив новейшей истории России. Серия «Публикации». Т. IX. Журналы заседаний Временного правительства: Март — октябрь 1917 г.: в 4 т. Т. 3. Июль — август 1917. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 416 с.
2. Астапов Н. А. Московское частное совещание // Искры. 1917, 20 августа. № 32. С. 252.
3. Буржуазия и помещики в 1917 г. Частные совещания членов Государственной думы. М.; Л.: Партиздат, 1932. 324 с.
4. Велидов А. С. Обзор деятельности контрреволюционных организаций в период 1918–1919 гг. Совет общественных деятелей. Красная книга ВЧК. Т. 2. М., 1989. 143 с.
5. Виноградский Н. Н. Краткий очерк возникновения и деятельности московских совещаний и Совета общественных деятелей. Красная книга ВЧК. Т. 2. М., 1989. 143 с.
6. Грунт А. Я., Старцев В. И. Петроград — Москва. Июль — ноябрь 1917. М.: Изд-во политической литературы, 1984. 280 с.
7. История Гражданской войны в СССР (1917–1922) / под ред. М. Горького, В. Молотова, К. Ворошилова, С. Кирова, А. Жданова, А. Бубнова, Я. Гамарника, И. Сталина. М.: ОГИЗ, Гос. изд-во «История Гражданской войны», 1936. Т. 1. 578 с.
8. Керенский А. Ф. Россия на историческом повороте: Мемуары / пер. с англ. Г. Шахова; науч. консульт. Р. Кантор. Мю: Республика, 1993. 384 с.
9. К созыву Московского совещания (по телефону) // Единство. 1917. 1 августа.
10. Московская хроника // Русское слово. 1917. 30 июля.
11. Московское совещание // Утро России. 1917. 8 авг.
12. Московское совещание 8–9 августа // Утро России. 1917. 3 и 6 авг.
13. Николаев А. Б. Исторический опыт российского парламентаризма: Государственное совещание 1917 года // Историк и революция: Сб. ст. к 70-летию со дня рождения Олега Николаевича Знаменского. СПб., 1999. С. 161–175.
14. Николаев А. Б. К вопросу о Государственном совещании 1917 года // 1917 год и российский парламентаризм (сборник материалов научной конференции). СПб., 1998. С. 73–79.
15. Николаев А. Б. Подготовка созыва Государственного совещания // Рабочий класс России, его союзники и политические противники в 1917 году. Сб. науч. тр. / отв. ред. О. Н. Знаменский. Л., 1989. С. 271–278.
16. Отчет о Московском совещании общественных деятелей 8–10 августа 1917 года. М., 1917. 136 с.
17. Последние известия // Речь. 1917. 6 авг.
18. Созыв съезда представителей общ. организаций (по телефону) // Единство. 1917. 30 июля.
19. Чураков Д. 1917 год: русская государственность в эпоху смут, реформ и революций. М.: Прометей, 2017. 270 с.

---

**Запасной батальон л.-гв. Волынского полка в дни апрельского кризиса 1917 г.**

**Савенко Георгий Алексеевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [egor.belov1998@mail.ru](mailto:egor.belov1998@mail.ru)

**Reserve battalion of the Volhynian Life-Guards Regiment during the April Crisis of 1917**

**Georgy A. Savenko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р. ист. наук

УДК 930.1

---

*Аннотация.* В докладе изучается деятельность запасного батальона лейб-гвардии Волынского полка в дни апрельского кризиса, а точнее 20–23 апреля 1917 г. Внимание обращено, во-первых, на солдатские комитеты, которые выполняли руководящую роль в жизни батальона и полка; во-вторых, на взаимоотношения между запасным батальоном л.-гв. Волынского полка, Временным правительством и Петроградским Советом рабочих и солдатских депутатов.

*Ключевые слова:* Апрельский кризис 1917 г., Волынский полк, Временное правительство, запасной батальон, петроградский гарнизон, Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов.

*Abstract.* The report examines the activities of the reserve battalion of the Volhynian Life-Guards Regiment during the days of the April Crisis (20–23 April 1917). First, it focuses on the soldiers' committees as central to both the battalion and the regiment; secondly, it discusses the relationship between the reserve battalion of the Volhynian Life-Guards Regiment, the Provisional Government, and the Petrograd Soviet of Workers' and Soldiers' Deputies.

*Keywords:* April Crisis of 1917, Volhynia Regiment, the Provisional Government, reserve battalion, Petrograd garrison, Petrograd Soviet of Workers' and Soldiers' Deputies.

Апрельские события 1917 г. вошедшие в историографию как «апрельский кризис» не нашли отражения в специальном углубленном исследовании. Вместе с тем есть ряд общих работ, посвященных Великой российской революции в которых рассматривается апрельский кризис, а также отдельные статьи соответствующей тематики [4; 12; 13]. При этом за пределами поля зрения исследователей остался запасной батальон л.-гв. Волынского полка, а именно его деятельность в условиях политического кризиса.

15 марта 1917 г. Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов издал обращение «К народам всего мира», а 27 марта министр — председатель Временного правительства

князь Г. Е. Львов подписал «Обращение Временного правительства к российским гражданам» [1; 5]. В обоих документах речь шла о видении сути дальнейшей войны, а именно об идее революционного оборончества.

Как отмечает Г. Л. Соболев, «манифест Петроградского Совета “К народам всего мира” стал идеологическим обоснованием необходимости посылки на фронт маршевых рот из состава запасных частей столичного гарнизона» [12].

Действительно, 5 апреля 1917 г. батальонный комитет запасного батальона л.-гв. Волинского полка постановил «удесятерить свои силы в деле подготовки маршевых рот, не теряя времени на вопросы политики. Пусть эти вопросы решает Временное правительство» [14: Л. 76]. В этих словах присутствует не только поддержка Временного правительства и Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов со стороны запасного батальона л.-гв. Волинского полка, но и стремление, вопреки большевистским лозунгам о мире, продолжать войну [7].

В середине апреля солдаты-волинцы поддерживали Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов в вопросе о войне и мире. Об этом свидетельствует лозунг маршевых рот, отправляемых на фронт: «В окопы за свободную Россию», который является прямым выражением эсеро-меньшевистских идей [13].

По отношению к большевистской позиции о прекращении войны представители запасного батальона л.-гв. Волинского полка выступали с критикой. 15 апреля на митинге в манеже запасного батальона л.-гв. Гренадерского полка «выступил представитель Волинского полка, произнесший большую речь о вреде той проповеди, которая ныне ведется ленинцами в пользу прекращения войны во что-бы то ни стало. Когда оратор заговорил о тех, которых «германское правительство с комфортом пропустило через свою границу», раздались отдельные протестующие возгласы. В ответ на эти возгласы оратор спросил, — почему г. Ленин, который обещал присутствовать на этом митинге, не явился сюда? Мы хотели задать ему вопросы. Он предпочел однако не явиться сюда, а вместо него явились некоторые его сторонники, чтобы сорвать собрание» [10]. При этом следует отметить, что реакция на антивоенные лозунги большевиков не носила дискуссионный характер, а зиждилась на дискредитации партии и В. И. Ленина (Ульянова). На наш взгляд, это может свидетельствовать о политической отсталости и необдуманному следованию за эсеро-меньшевистским курсом как наиболее популярным в массах и сообразному классовому сознанию солдат запасного батальона л.-гв. Волинского полка.

В конце апреля возникает первый политический кризис после Февральской революции, который вызвал волнения в петроградском гарнизоне. 20 апреля Временное правительство опубликовало ноту союзным державам, в которой отразилось стремление «довести мировую войну до решительной победы» [2].

Протесты против «ноты Милюкова» выразились в выступлении части солдат петроградского гарнизона. Анализ материалов, содержащих сведения о воинских формированиях, вышедших 20 апреля на улицы Петрограда, говорит о том, что запасной батальон л.-гв. Волынского полка либо полностью воздержался от выступлений, либо выступил отдельными взводами или ротами [4: 42; 8; 12: 126].

21 апреля Исполнительный комитет Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов, во-первых, предписал солдатам петроградского гарнизона не выходить с оружием в руках без особого распоряжения; во-вторых, запретил уличные митинги и демонстрации в течение двух дней [6: 252, 297, 299, 311, 368–369; 9]. Таким образом, комитеты запасного батальона л.-гв. Волынского полка и его командир прапорщик В. К. Кониченко, в общем и целом поддерживающие Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов, исполнили его предписания и полностью самоустранились из участия в солдатских выступлениях.

В этот же день, 21 апреля, Временное правительство приняло «разъяснение ноты Милюкова», сделанное Исполнительным комитетом и общим собранием Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов [6: 298–299; 4: 59–60].

Успешная деятельность Временного правительства и Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов в ходе преодоления кризисного состояния, спровоцированного «нотой Милюкова», вызвала горячую поддержку запасного батальона л.-гв. Волынского полка.

По сообщению «Вечернего времени» уже 21 апреля военному и морскому министру Временного правительства А. И. Гучкову была передана резолюция о доверии Временному правительству и Петроградскому Совету рабочих и солдатских депутатов, подписанная за командира запасного батальона л.-гв. Волынского полка подпоручиком Т. И. Кирпичниковым, младшими унтер-офицерами Н. К. Карасевым и ефрейтором Илларионом [3].

Необходимо отметить, что ни одна столичная газета, кроме «Вечернего времени», не сообщала о данном эпизоде. Вместе с тем рассмотрение дальнейших постановлений комитетов запасного батальона л.-гв. Волынского полка позволяет утверждать нам, что солдаты-волынды продолжали оказывать поддержку как Временному правительству, так и Петроградскому Совету рабочих и солдатских депутатов.

22 апреля общее собрание выборных от запасного батальона л.-гв. Волынского полка приняло постановление о выражении Исполкому Петроградского Совета солдатских и рабочих депутатов «полного доверия, благодарности и признательности» за преодоление кризиса [14. Л. 123].

23 апреля общее батальонное заседание, заслушав членов Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов Янсона и Маркова, приняло соответствующее решение: «...при-

ветствовать Исполнительный комитет Совета солдатских и рабочих депутатов за выход из создавшегося положения; также приветствовать и Временное правительство, пока оно идет по правильному пути» [11: Л. 5].

Деятельность запасного батальона л.-гв. Волынского полка в условиях апрельского политического кризиса позволяет предположить, что солдатские комитеты, выступающие руководителями казарменной жизни военнослужащих и выразителями воли солдатской массы, целиком и полностью на протяжении апреля 1917 г. были подчинены Временному правительству и Петроградскому Совету рабочих и солдатских депутатов. Выражение этому обнаруживается в полной солидарности с решениями обоих органов власти. На наш взгляд, объяснение находится в делегировании решения политических вопросов Временному правительству и Петроградскому Совету рабочих и солдатских депутатов вследствие индифферентности солдат и офицеров запасного батальона л.-гв. Волынского полка к решению подобных проблем, а также политической неграмотности.

### Литература

1. Вестник Временного правительства. 1917. 28 марта. № 18 (64).
2. Вестник Временного правительства. 1917. 20 апреля. № 35 (81).
3. Вечернее время. 1917. 22 апреля. № 1802.
4. Голиков Г. Н., Токарев Ю. С. Апрельский кризис 1917 г. // Исторические записки. 1956. № 57. 35–79 с.
5. Известия. 1917. 15 марта. № 15.
6. Петроградский Совет рабочих и солдатских депутатов в 1917 году: в 5 т. Т. 2. 1 апреля — 5 мая 1917. СПб.: «Библиотека «Звезды»» и АО «Атос», 1995. 560 с.
7. Правда. 1917. 9 марта. № 5.
8. Правда. 1917. 22 апреля. № 38
9. Правда. 1917. 23 апреля. № 39.
10. Речь. 1917. 16 апреля. № 88.
11. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 7733 (Гвардии резервные полки Волынский). Оп. 1. Д. 818.
12. Соболев Г. Л. Петроградский гарнизон в борьбе за победу Октября. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. 311 с.
13. Тарасов К. А. Солдатский большевизм. Военная организация большевиков и леворадикальное движение в Петроградском гарнизоне (февраль 1917 — март 1918 г.). СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. 376 с.
14. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб). Ф. 6276 (Сводные данные о политическом состоянии войск Петроградского гарнизона в 1917 году по материалам архивных фондов частей войск, воинских учреждений, находящихся в ЛОЦИА, составленные А. К. Дрезеном и М. И. Ахуном). Оп. 269. Д. 126.

---

**Учебная деятельность Санкт-Петербургского реального училища 1872–1918 гг.**

**Шариш Ирина Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [sharish.ira@yandex.ru](mailto:sharish.ira@yandex.ru)

**Educational activity of the Saint Petersburg Real School in 1872–1918**

**Irina I. Sharish**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Б. Николаев, д-р ист. наук, проф.

---

УДК 930.2

*Аннотация.* В данной статье рассматривается устройство учебной деятельности Санкт-Петербургского реального училища. В работе раскрывается процесс устройства учебной деятельности, описываются изменения в учебных планах на протяжении всей деятельности училища. Основное внимание в работе автор акцентирует на изменениях учебного курса в образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* реальная гимназия, реальное училище, Министерство народного просвещения, реформа средней школы, среднее образование.

*Abstract.* This article discusses the structure of educational activities of the Saint Petersburg Real School. In particular, it focuses on the organization of educational activities and describes changes in curricula throughout the school history. A special attention is given to the changes in educational practices.

*Keywords:* real gymnasium, non-classical secondary school, history of creation, Ministry of Education, secondary school reform, secondary education.

В последнее время в социуме ведутся дискуссии о практичности школьного образования, о его необходимости и самой ценности, данные обсуждения невольно возвращают в прошлое. Эта дискуссия уже имела место быть в середине XIX века, когда была введена форма реального образования, при которой учащиеся получали профессию и сразу могли приступить к работе. В современной историографии наблюдается рост числа специальных работ по истории реального образования [6; 7]. Однако вопрос организации учебной части в реальных училищах раскрыт лишь в общих чертах [1]. В статье Т. И. Пашковой «Учительский “Бунт” (к истории волнений в Санкт-Петербургском Первом реальном училище в 1905–1906 гг.)» раскрывается сюжет участия реалистов и служащих училища в Первой русской революции, но не дается анализ его учебной деятельности [3].

Согласно Уставу реальных училищ 1872 года целью обучения было доставление учащемуся юношеству всех сословий и вероисповедания общего образования, приспособленного к практическим потребностям и к приобретению технических познаний [4].

Учебные занятия начинались в августе и заканчивались в конце апреля, с началом репетиций и выпускных экзаменов. Но для учеников невыпускных классов обучение продолжалось и в мае. Зимние вакации продолжались две недели, а летние — шесть. Обучение проходило шесть дней в неделю, уроки начинались с 9 утра, продолжались один час, кроме рисования и черчения — они длились по два часа. Для установки такого количества времени директор обращался напрямую в Министерство просвещения, аргументируя тем, что выделенные полтора часа на каждый урок неудобно поставить в расписание. В 1-м и 2-м классах ежедневно было около четыре-пять уроков, а в 6-м — пять-шесть уроков. К 1916 году в училище насчитывалось 19 классов: шесть основных с шестью параллелями, приготовительный класс, дополнительный класс, четыре дополнительных по коммерческому отделению и два параллельных в 1-м классе [13].

Учебный курс реальных училищ строился так, чтобы преподавание общеобразовательных предметов шло параллельно и одновременно с преподаванием специальных. К общеобразовательным предметам относились: Закон Божий, отечественный язык, математика, история, география, новые иностранные языки; к переходящим из общеобразовательных в специальные предметы — механика, химия, физика, естественная история, черчение и рисование, специальные курсы определялись направлением класса. Так, в коммерческом классе к специальным курсам относились: письмоводство и книговодство; к специальным курсам механико-технического отделения дополнительного класса — составление исполнительных чертежей машин, моделирование, землемерие и нивелировка; к специальным курсам химико-технического отделения дополнительного класса — работа в лаборатории; общее строительное искусство, счетоводство, химическая технология — являлись специальными курсами обоих отделений дополнительного класса [2].

Обучение в училище строилось в соответствии с учебным планом, утверждаемым Министерством просвещения. Однако в уставе реальных училищ (1872) в ст. 15 указано, что с разрешения начальства можно вносить изменения в учебный процесс. Этим пунктом устава воспользовалось руководство в 1874 году оно посчитало восемь уроков по математике в 5-м классе слишком обременительным; считало необходимым ввести в этом классе два дополнительных урока по химии для объяснения некоторых вопросов физики и естественной истории. После открытия в училище коммерческого отделения уроки физики и естественной истории были разделены между 5-м и 6-м классами по два в каждом классе вместо установленных учебным планом четырех уроков естественной истории и четырех уроков физики в 6-



м классе. Директор, внося изменения, приводил следующий аргумент: «...такое распределение курсов этих предметов давало возможность проходить их не торопясь, более вдумчиво и основательно» [10: Лл. 2–5]. Также изменения в учебный процесс были внесены и в 1889 году. По предложению Н. И. Билибина переход на новую учебную программу от 1888 года произошел быстрее с целью облегчения учащихся в 4, 5, 6-м классах: так, количество часов математики в 5-м классе было снижено до шести вместо бывших восьми; добавлено рисование по три урока в 5-м и 6-м классах и т. п. Такие изменения вносились Н. И. Билибиным практически каждый год вплоть до 1904 года, т. е. до своего ухода с поста директора училища [2: 77].

7 августа 1872 года вышла примерная программа рисования с черчением для реальных училищ, по которой проходило обучение рисованию и черчению в училище под руководством учителей рисования В. П. Шемиота и А. Х. Преображенского. В дальнейшем учителями рисования при содействии директора была разработана учебная программа по рисованию с точным распределением содержания по годам обучения [8: Лл. 10–12]. В принципе, на рисование в училище было обращено большое внимание. Так, в 1881 году училище устроило выставку ученических работ, которые были на Парижской выставке в 1877 году, и пригласило на нее преподавателей начертательных искусств Санкт-Петербургского учебного округа.

В 1874 году 98% ото всех учеников занимались необязательной гимнастикой, 39% — пением, 7% — немецким языком, 15% — французским языком, 82% — новым языком [10]. В дальнейшем немецкий, французский и новый язык стали обязательными предметами, но учащиеся продолжали посещать дополнительные занятия: гимнастику, пение, танцы.

В 1888 году произошла реорганизация учебного процесса, вследствие чего были упразднены механико-техническое и химико-техническое отделение. В четырех младших классах усилили преподавание математики и новых языков, введена естественная история, в старших классах усилено преподавание Закона Божьего, истории и географии, исключены химия и механика, а также сокращено преподавание графических искусств.

В 1895 году вновь произошли изменения в учебном плане. Увеличились часы преподавания Закона Божьего в 1-м классе, было введено преподавание немецкого языка в 1-м классе, изменилось количество часов на преподавание другого иностранного языка, математики, физики, рисования,

4 мая 1874 года были утверждены правила для учеников гимназий и прогимназий. Данными правилами руководствовались и в Санкт-Петербургском первом реальном училище. Правила затрагивали все сферы жизни, начиная от религиозной и заканчивая правилами поведения на улице [9]. Каждый год руководство отчитывалось о поведении учащихся. При анализе документов выяснилось, что руководство в основном занималось отписками по данному

вопросу и из года в год прописывало одну и ту же фразу, указывая лишь на наличие грубости в адрес учителей и учащихся, иных проступков в учете не указывалось.

Особое внимание было уделено материальному наполнению учебных кабинетов училища. В 1915 году для учебных целей в училище имелись: физический кабинет, естественно-исторический кабинет, химическая лаборатория, рисовальный класс, две библиотеки (ученическая и фундаментальная), а также оранжерея с двумя отделениями. В 1897 году для физического кабинета было приобретено приборов на 1900 р.: большая катушка Румкорфа, модель паровой машины, фотоэлектрические фонари Францена и др. В данных кабинетах проводились также практические занятия. Так, занятия по физике велись с учениками двух отделений дополнительного класса (60 человек были поделены на шесть групп). Они проводились три раза в неделю по два часа. Ученику заранее давалось задание по выполнению различных работ. В среднем за год ученик успевал сделать 10 работ. Работа состояла из схематического чертежа приборов, которыми он пользовался, описания хода работы, проделанных им вычислений и полученных результатов. Примеры работ по физике: 1) определение плотности твердого тела гидростатическим взвешиванием; 2) определение плотности твердого тела ареометром; 3) определение плотности жидкости весами Вестораля.

По естествознанию работы проводились в обоих отделениях 4-го класса. В основном, по анатомии с физиологией растений и по минералогии с кристаллографией. Учащиеся производили микроскопическое исследование главных элементов растительного организма. Примеры работ: 1) пивные дрожжи как самостоятельные одноклеточные растительные организмы; 2) крахмальные зерна в клетках клубня картофеля.

По химии практические работы проводились среди учеников 6-го класса, две параллели делились на четыре группы, занятия проходили три раза в неделю по два часа. Основной вид работы — проведение химического анализа. Примеры работ: 1) образование солей из щелочи и кислот путем их нейтрализации; знакомство с индикаторами; 2) анализ элементов 1-й группы [12: Лл. 8–10].

Кроме того, в воспитательных и учебных целях ученикам устраивались лекции и экскурсии. Так, в 1913 году была организована экскурсия для старших классов в Публичную библиотеку на экспозицию «Начало книгопечатания», ученики старших классов присутствовали в здании Дворянского собрания на галицко-русском собрании в честь помощи голодающим Червоной Руси. Также ученики часто присутствовали во Второй гимназии на торжественных мероприятиях. Вместе с тем учащимся были проведены следующие лекции: «Лекция о Кавказе» (проводил член Географического общества), «Миланский эдикт и его значение» (проводил преподаватель истории училища), «Лекция о живом воздухе» для учеников 5-го, 6-го и дополнительного класса (проводил преподаватель естествоведения училища) [11: Лл. 10–11].

Таким образом, руководство и служащие училища не только справлялись с задачей предоставления качественного образования учащимся, но также принимали активное участие в конструировании всего учебного процесса на высшем уровне. Отдельно хочется отметить наличие большого объема практических работ, что, несомненно, влияло на усвоение знаний учащимися.

## Литература

1. Жуков В. И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М.: Маркетинг, 2001. 848 с.
2. Князев Г. М. Исторический очерк С.-Петербургского первого реального училища 1862–1912 гг. СПб.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое время», 1912. 234 с.
3. Пашкова Т. И. Учительский «Бунт» (к истории волнений в Санкт-Петербургском Первом реальном училище в 1905–1906 гг.) // Вестник Перм. ун-та. Серия История. 2014. № 3 (26). С. 132–142.
4. ПСЗ-2. СПб., 1876. Т. 47. От. 1. № 51948.
5. Синюшина И. В. Развитие реального образования в России в XIX — начале XX века: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 158 с.
6. Федоров К. В., Суздалева Т. Р. Реальное образование в контексте исторического развития России во второй половине XIX — начале XX века // Гуманитарный вестник. 2016. № 5 (43). С. 1–19.
7. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 639.
8. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 646.
9. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 664.
10. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 2128.
11. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 2253.
12. ЦГИА СПб. Ф. 64 (Петроградское 1-е реальное училище императора Александра II. Петроград. 1872–1917 гг.). Оп. 1. Д. 2506.

## Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознания

---

**Компьютерные игры This War of Mine и Frostpunk как средства обучения на уроке обществознания**

**Филоненко Евгений Алексеевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [filonenko1998ea@mail.ru](mailto:filonenko1998ea@mail.ru)

**Computer games This War of Mine and Frostpunk as teaching aids in Social Studies classes**

**Evgenyi A. Filonenko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. Б. Соболева, канд. пед. наук

УДК 37.02

---

*Аннотация.* Статья представляет собой педагогическо-методический анализ компьютерных игр This War of Mine и Frostpunk как средства обучения на уроке обществознания. В статье отражен анализ игровых механик, структура игрового процесса и игровые ситуации, позволяющие выявить педагогические и методические инструменты для реализации целей и результатов обучения истории по ФГОС и разработки аналогичных игровых отечественных проектов.

*Ключевые слова:* компьютерные игры, компьютерные игры по истории, компьютерные игры в обучении истории, история и компьютерные игры, геймификации, компьютерная игра в образовании.

*Abstract.* The article presents a pedagogical and methodological analysis of the computer games This War of Mine and Frostpunk as teaching aids in Social Studies classes. The article analyses game mechanics, the structure of the game process and game situations. The analysis makes it possible to identify pedagogical and methodological tools for the attainment of the learning outcomes of History classes according to the Federal State Educational Standard, as well as for the development of similar game projects in Russia.

*Keywords:* computer games, history computer games, computer games in teaching history, history and computer games, gamification, computer games and education, computer game in education.

Компьютерные игры давно находятся в позиции предмета педагогических исследований, но по-прежнему не выходят из дискуссионного поля, особенно в рамках внедрения их в образование и в образовательный процесс обучения конкретных предметов учебной программы.

У этой проблемы существует много дискуссионных полей. Первое и главное дискуссионное поле — экономическое. Производство и распространение игр касаются рыночных отношений, следовательно, находясь в прямой зависимости от предпочтений потребителей в игровой индустрии. Заниматься переориентацией в целом массового и сервисного контента в русле образовательного, культурного-просветительского и патриотического характеров — это дискуссия прежде всего не о нравственности и образовании как основе, а экономической целесообразности и результативности затрат на разработку и распространение готового продукта.

Второе поле — законодательное. Компьютерные игры, если их внедрять в образование, зависят от ряда требований федеральных законов («Об образовании», «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»), а также нормативно-правовых актов, касающихся санитарно-эпидемиологических правил при организации обучения в рамках школы и ее образовательного процесса.

Третье дискуссионное поле — социальное. Игры воспринимаются как форма проведения досуга, приводящего к эскапизму, фрустрации, зависимости, обесмысливанию жизни и насилию. В контексте российского общества это подтверждается опросом Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 2019 г., благодаря которому выявлена негативная оценка при восприятии и мизерное понимание и принятие возможности использования компьютерной игры как инструмента искусства, творчества и развития.

Четвертое и важное уже для нас дискуссионное поле — педагогическое. В педагогической среде скепсис к инновациям имеет широкое распространение. Одной из таких инноваций является геймификация образования, находящаяся в дискуссионном поле отечественной педагогической периодики, но постепенно обретающая популярность за счет эффективных результатов, о чем свидетельствует большое количество научных статей по заявленной тематике с положительной коннотацией. Компьютерные игры и компьютерные технологии в целом не являются исключением в процессе геймификации и их тоже пытаются внедрить в систему образования в разных формах: в форме технологии цифрового повествования [2], технологию саму по себе [3] и адаптированную учебную программу-тренажер [4].

В рамках данной статьи мы отойдем в сторону от этой дискуссии и предложим иной взгляд на компьютерные игры с точки зрения культурологии, который потом переведем уже в русле педагогическое. Это позволит нам простроить на первый взгляд парадоксальную причинно-следственную связь.

Рассмотрим компьютерную игру теперь как средство самовыражения и переживаемых эмоций, как способа трансляции жизни и мира со всеми его правилами, как возможности взаимодействия игры с играющим или играющих между собой ради совместного восприятия и

рефлексии игрока и авторов игры о происходящем в пределах и за пределами внутреннего мира одного человека и внутреннего мира окружающих, общества через символы — текст и текстовые подтексты, слова и цифры.

Художественный текст — и текст в целом вне зависимости от содержания — это первый после устного языка носитель символов, отражающих подобно зеркалу облик человечества и человеческую действительность.

С развитием технического прогресса текст стал визуальным, став уже кинематографом. Любой фильм в его итоговом виде — это фактически есть визуально оформленный текст, ставший своей новой копией-проекцией, видимой уже бывшему читателю, а теперь уже кинозрителю в образах, читателем не придуманных и созданных в воображении самостоятельно, а сыгранных и созданных актерами при определенных кадровых решениях, заданных режиссером ради понимания атмосферы, эмоций героя.

Закономерно киноязык и кинотекст с развитием технологий мог стать интерактивным — и компьютерные игры и стали этим прорывом. Если кинотекст и художественный текст не дают в большинстве случаев хотя бы иллюзии влиять на сюжет и ход повествования, т. е. предполагается всегда оставаться наблюдателем, то компьютерная игра по самой своей интерактивной природе приглашает игрока стать участником или соавтором некоей истории.

Это подводит к тому, что компьютерная игра не просто компьютерная программа, а визуализированный интерактивный текст. В данном смысле компьютерную игру можно считать правопреемницей художественного текста и кинофильма как средства самовыражения и творчества, образования и воспитания, социализации и рефлексии [1: 75–79], что закономерно переносит ее из плоскости досуга бездумного и развлекательного в насыщенный интеллектуально и обогащающий культурно, приближая ее, таким образом, к феномену игры как таковой и давая ей возможность стать продуктом и культурного, и педагогического влияния. В этом контексте компьютерные игры как транслятор некоей истории способны вызывать интерес и обладают рядом обучающих механизмов воздействия на ребенка [там же: 79–83] в зависимости от игрового жанра.

Ролевая компьютерная игра подобна обычной ролевой игре или специальной учебной ролевой игре. Она предполагает, что играющий берет на себя роль конкретного игрового персонажа и при отыгрыше за него исходит не только из своего видения игровой ситуации, но из видения характера и места персонажа в игровом мире и в рамках игровой ситуации. Ролевые компьютерные игры аккумулируют в себе, как правило, сюжетное повествование, проработанный игровой мир, имеющий свои нормы и правила, окружение и персонажей. В таких играх существуют разнообразные игровые механики как общепринятые, так и уникальные механики для жанра. Примеры подобных игр: *Ancestors: The Humankind Odyssey* (2019), *Kingdom*

Come: Deliverance (2018), The Council (2018), серия игр The Witcher (2007–2016), серия игр The Elder Scrolls (1994–2019), серия игр Dragon Age (2009–2015), игры серии “Assassins Creed” (2007–2021), Life and Suffering of Sir Brante (2021), Red Dead Redemption 2 (2018), Ghost of Tsushima (2020), серия игр Mass Effect (2007–2017), Heavy Rain (2010), Detroit: Become Human (2018), Mount&Blade: Warband (2010) и This War of Mine (2016).

Игра-приключение, или *adventure*, названием тоже говорит за себя. В этом жанре суть игрового процесса сводится к тому, что игрок играет за созданного ими или созданного за него персонажем, путешествующим от условной точки А (начало) до условной точки Б (конец). В ходе этого путешествия, зачастую мотивированного игровым сюжетом, играющему приходится наблюдать и принимать на себя различные моральные дилеммы героя и решать логические задачи. В определенной степени жанры игры-приключения и ролевой игры могут сочетаться. Примеры подобных игр: A Plague Tale: Innocence (2019), Hellblade: Senua’s Sacrifice (2017), 1979 Revolution: Black Friday (2016), серия игр Banner Saga (2014–2018), Ash of Gods (2018), Sky: Children of the Light (2019), Arise: A simple story (2019), The First Tree (2017), Spirit of the North (2019), Eastshade (2019), PODE (2018), Lost Ember (2019), Ghost of Tale (2016), Far Lone Sails (2018), Submerged (2015), The Pathless (2020), Ori and the Blind Forest (2015), Ori and the Will of the Wisps (2017), It Takes Two (2021), Limbo (2010), Never Alone (2014), Brother: A Tale of Two Sons (2013), Journey (2012), Black Book (2020), Kena: Bridge of Spirits (2021), Torn Away (2022).

Игры-стратегии в реальном времени или пошаговом режиме предполагают больше нагрузку на логику и интеллект, чем на эмоции, упираются в микро- и макроменеджмент, чем в сюжет и историю, но от последних полностью не отказываются, предлагая либо созданный, либо предлагающий самому игроку создать сюжет за счет уникальных игровых ситуаций. Игроку дается в распоряжение фиксированное, но не бесконечное количество ресурсов, с помощью которых нужно достигнуть глобальных и локальных игровых целей. Такие игры по сути своей похожи на шахматы и настольные игры и, более того, могут создаваться на основе последних. Примеры таких игр: Empire of Sin (2020), Phantom Doctrine (2018), Frostpunk (2018), игры серии В тылу врага (2007–2014), игры серии Civilization, (1991–2019), Cities: Skylines (2015), игры серии Total War (2004–2019) в историческом контексте, игры серии Anno (2006–2019), игры серии Hearts of Iron (2009–2016), игры серии Tropico (2009–2019), серия игр Europa Universalis (2000–2013), серия игр «Блицкриг» (2003–2017), серия игр X-COM (1994–2020).

Квестовые игры как жанр похожи на игры-приключения, однако здесь развивающие функции головоломок доминантны над игровой историей или равноценны ей. Примеры таких игр: Ken Follett’s: The Pillars of earth (2017), Valiant Hearts: The Great War (2014), серия игр The

Walking Dead (2012–2019), The Wolf Among Us (2013), *Machinarium* (2009), игры серии Beholder (2016 и 2018), Inside (2016), Degrees of Separation (2019), Blacksad: Under the Skin (2019), The Adventures of Sherlock Holmes (2002–2021), We. The Revolution (2019), 11–11 Memories Retold (2018).

Все упомянутые жанры и в их рамках игры в том или ином ключе обладают специфическими механиками, имеющими дидактические функции. Обществознание как наука и как учебный предмет в школьной программе контекстуально завязан на своем содержании и призван прежде всего рассказывать обучающему о мире вокруг него таким, каким он есть сейчас. Зачастую именно контекстуальное, а не учебное содержание более всего привлекает обучающихся учить обществознание, потому что за этим контекстом для обучающихся все предстает как «сказка», а с ней образный ряд. Это закономерно подталкивает обучающихся к обучению и восприятию этого предмета на первых этапах как рассказы о настоящем, только потом трансформируясь и приобретая форму уже научной дисциплины. Компьютерная игра, таким образом, в рамках обучения обществознания могла бы выступать как средство обучения для постепенного перехода от рассказа к научной дисциплины за счет своего повествовательно компонента, в который можно было бы интегрировать предметные, метапредметные и межпредметные, а также личностные цели обучения для выполнения уже результатов обучения по ФГОС ООО.

Из указанных выше примеров возьмем для рассмотрения две более интересные на механики игры — This War of Mine и Frostpunk. Здесь сразу заметим, что для более подробно понимания сути дальнейшего изложения мы рекомендуем ознакомиться с содержанием этих игр самостоятельно и на собственном эмпирическом опыте убедиться в истинности ниже изложенного, т. к. все описанное нужно именно что попробовать самому и на себе, а в рамках текстовой статьи описать полно невозможно.

В первой игре, смешивающей жанры ролевой игры и пошаговой стратегии, игрок играет за группу мирных жителей, выживающих в осажденном во время войны городе. От игрока требуется спасти этих жителей, совершая не всегда приемлемые с точки зрения морали поступки, как это могло бы случиться в реальной ситуации войны, голода и разрушений. Игра делится на две части — дни и ночи. В день игрок обустроивает базу, регулирует состояние здоровья и настроения выживших. Ночью игрок добывает ресурсы, которые потом тратит на строительство базы, состояние здоровья и настроения выживших, и сталкивается со стрессовыми ситуациями в режиме мгновенного принятия их решения.

Во второй игре-стратегии игрок уже управляет целым городом в заснеженной пустоше, чтобы спасти жителей от холода, принимая такие же сложные моральные решения уже в реальном времени, без возможности взять паузу для принятия решения. От решений не только



моральных, но технических, т. е. обустройства базы и распределения ресурсов, зависит исход игры и выживание города в ключевой игровой момент. В этой игре прослеживаются заметные игровые механики, позволяющие игроку почувствовать себя управленцем и в рамках управления опробовать свои умственные способности в новой и часто стрессовой ситуации.

Предлагаемые примеры при их эмпирическом рассмотрении и детализации представляют собой специфические логическо-мыслительные тренажеры, эффективно замаскированные под игру и сюжетную историю. Если рассматривать эти игры не с точки зрения игр как таковых, а с точки зрения учебного продукта, мы видим в них явный педагогический потенциал с точки зрения развития мышления в самых разных направлениях. С точки зрения исторической науки мы видим здесь заметные возможности их использования для развития образовательного, развивающего и ценностного компонента в рамках обучения в школе. В обоих играх за счет того или иного отыгрыша игрок так или иначе не просто играет, но учится мыслить и понимать с точки зрения своих ценностей суть ситуации и принимать в их рамках конкретное решение. С этой позиции игры могли бы быть использованы для достижения личностных результатов, прописанных в обновленном ФГОС ООО. Одновременно с этим предметные результаты обучения обществознанию позволяют обучающемуся использовать эти игры в рамках более углубленного понимания экономических процессов (на примере Frostpunk), а также формирования ценностей и мировоззрения на фоне стрессовых ситуаций и выбора моральных решений на примере действий одного случайного человека или игрового персонажа, обладающего своей историей и ценностями (на примере This war of Mine и ее отдельных сюжетных миссий).

В зависимости от технического оснащения конкретной школы игры можно было бы интегрировать в рамках факультативного обучения обществознания или в рамках домашнего задания. Факультативные и домашние задания имели бы формы, с одной стороны, репродуктивного и продуктивного, но, с другой стороны, могли бы послужить инструментом творчества самих обучающихся для написания самостоятельного рефлексивного эссе про содержание игр.

## Литература

1. Галанина. Е. В. Видеоигры: введение в исследования. Томск: Издательский Дом Томск. гос. ун-та, 2018. 396 с.
2. Горохова Л. А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. № 4. С. 40–50.
3. Зайцев А. А., Сова О. Н. Компьютерные игры как педагогическая технология обучения при изучении истории в 5–9 классах средних общеобразовательных учреждений // Сб. ст.

по материалам V международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». № 5 (5), ч. 1. М.: Интернаука, 2017. С. 118–121.

4. Иванов О. В. Методические основы разработки и использования компьютерной обучающей программы по истории: На материале курса истории Древнего мира: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
5. Йеспер Ю. Рассказывают ли игры истории? Краткая заметка об играх и нарративах // Философско-литературный журнал «Логос». 2015. № 1 (103). С. 61–78.
6. Казакова Н. Ю. Основные принципы разработки сюжета игрового проекта в рамках геймдизайна // Вестник Адыг. гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. № 3 (182). С. 216–222.

## Актуальные проблемы политологии

---

**Эффективное число партий в российских региональных парламентах**

**Власова Ирина Александровна**

Санкт-Петербургский государственный университет  
Россия, Санкт-Петербург

Электронная почта: [irina.vlasova2001@mail.ru](mailto:irina.vlasova2001@mail.ru)

**Effective number of parties in Russian regional parliaments**

**Irina A. Vlasova**

Saint Petersburg State University  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — П. Б. Кононенко, канд.  
полит. наук

УДК 329

---

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию состава российских региональных парламентов с позиции индексов эффективного числа партий Лааксо-Таагеперы и Голосова. Для этого был произведен сравнительный анализ эволюции российской партийной системы в центре и субъектах. В исследовании выявляются наиболее разнообразные по составу парламенты и с учетом исторического и географического контекста производится попытка ответить на вопрос, в связи с какими причинами подобная ситуация сложилась именно в данных регионах.

*Ключевые слова:* политические системы, эффективное число партий, российская политика, региональные парламенты.

*Abstract.* The article explores the composition of Russian regional parliaments based on the indices of the effective number of parties by Laakso-Taagepera and Golosov. For this purpose, we carried out a comparative analysis of the evolution of the central and regional Russian party systems. The study identified parliaments that were the most diverse in composition and, taking into account

the historical and geographical conditions, attempted to establish the reasons which lead to the current political state in those regions.

*Keywords:* political systems, effective number of parties, Russian politics, regional parliaments.

Парламент выполняет множество функций: он представляет население территории, к которому относится, занимается законотворческим процессом, контролирует действия исполнительной власти и является действенным инструментом рекрутинга и социализации политических элит. В России как в федеративном государстве, где каждый из субъектов сохраняет относительную автономность от центра, самым известным парламентским органом является, конечно же, Государственная Дума, нижняя палата Федерального Собрания. Существует также верхняя палата, Совет Федерации, в который каждый регион направляет двух представителей. Он строится не на партийной основе, поэтому в данной работе внимание на нем не будет сконцентрировано.

Состав Государственной Думы разных созывов позволяет видеть, как модифицировалась российская партийная система. Представительство разных партий в ней менялось с годами, и можно проследить, как постепенно формировалось преобладание «партии власти». Как отмечал В. Я. Гельман, система прошла путь от «бесформенного плюрализма» к модели «доминирующей власти», используя при этом все возможные средства. В частности, он отмечает типичные для электорального авторитаризма стратегии подкупа избирателей и подавления и недопуска к выборам оппозиции. Изначальная фрагментация электорального рынка сменилась на конкуренцию между ограниченным числом партий и концентрированность системы: даже объединившись, «системная оппозиция» не может представлять альтернативу главной партии. Для более наглядного представления об изменениях в составе Государственной Думы я предлагаю обратиться к вычисленному эффективному числу партий для состава Думы разных созывов. Напомню, что под этим понятием подразумевается число сравнительно важных партий для законодательного процесса. Для этого я буду использовать формулу Лааксо и Таагеперы как одну из самых известных для подобного анализа, и формулу Голосова. Использование двух индексов позволит прийти к повышению валидности результатов, а также обеспечит большую достоверность. Как известно, формула Лааксо-Таагеперы «ломается» на случаях, когда одна партия получает большой процент голосов, а несколько других — значительно меньший. Формула Голосова, которая учитывает такие ситуации, позволит точнее говорить о достоверном результате. Кроме того, можно было бы использовать также индекс Молинара ( $N_M = 1 + N \frac{\sum v_i^2 - v_1^2}{\sum v_i^2}$ , где  $v_i$  — процент голосов определенной партии,  $v_1$  — пар-

тии, набравшей большинство голосов, N — индекс Лааксо-Таагеперы), однако поскольку корреляция между индексами Голосова и Лааксо-Таагеперы составила 0,986, я решила ограничиться использованием этих двух.

Таблица 1

### Индекс ЭЧП для Государственной Думы

Созыв	Годы работы	ЭЧП Лааксо-Таагеперы	ЭЧП Голосова
I	1991–1995	9,507	7,266
II	1995–1999	5,605	4,362
III	1999–2003	7,958	6,507
IV	2003–2007	3,675	1,839
V	2007–2011	1,919	1,515
VI	2011–2016	2,799	2,136
VII	2016–2021	1,677	1,352
VIII	2021–2026	1,833	1,465

Как можно заметить, изначальный плюрализм Государственной Думы был достаточно развит: депутатам приходилось объединяться в коалиции и договариваться, чтобы принимать законы и решения. Однако в дальнейшем, начиная с IV созыва, как метко выразился тогдашний спикер Борис Грызлов, «парламент» перестал быть «местом для дискуссий». Это подтверждают показатели индекса: мы можем видеть резкое падение эффективного числа партий по обоим метрикам. Учитывая же, что индекс Голосова, «скорректированный» на ситуацию электорального авторитаризма, и вовсе демонстрирует, что в период с 2003 до 2016 г. эффективное число партий составляло около двух с учетом округления, а с 2016 г. по сей день не превышает одной партии. Вероятно, объяснение этому кроется в полученном «Единой Россией» конституционном большинстве, которое позволяет воплощать в реальность любые инициативы партии власти. На графике ниже наглядно видно, каким сильным было падение плюрализма и укрепление «ЕР».

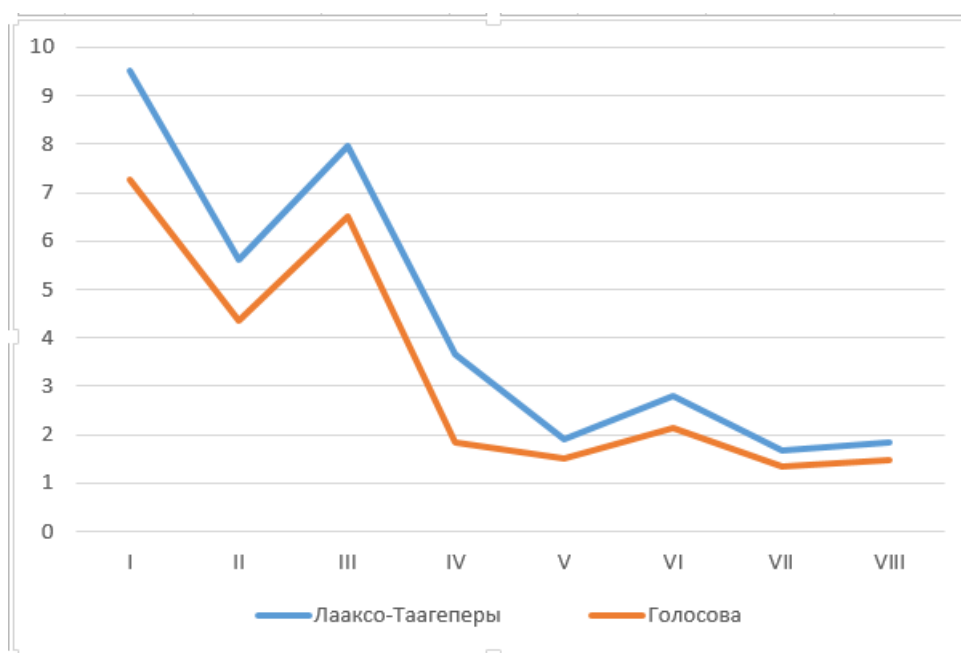


Рис. 1. Динамика изменения ЭЧП с 1991 по 2021 г.

Обоснований именно такому положению дел в Госдуме можно найти множество: корневая проблема лежит в уникальной избирательной системе, при которой половина мест распределяется по результатам выборов в одномандатных округах, а другая половина — по федеральному списку и общему голосованию за партии. Притом для распределения мест используется метод делителей Имперали, который позволяет наибольшей партии получать наибольшее количество мест. Кроме того, при выборах активно используются фальсификации, привлечение административного ресурса, закрытость процессов и «функцию паровоза» для партийных списков «Единой России», которая в какой-то степени является обманом избирателей. Как именно партия власти получает большинство, делал подробное исследование Голосова, однако не это является главной частью моей работы.

Анализируя главный парламент страны и гнетущую ситуацию, в которой фактически формируется однопартийная система, появляется следующий вопрос: такова ли ситуация в регионах? Перенимают ли парламенты в разных регионах те же тенденции, или в них сохраняется относительный плюрализм и разнообразие? Моя основная гипотеза в том, что, по аналогии с Государственной Думой, эффективное число партий будет очень мало и во многих случаях будет близким к единице. Кроме того, у меня есть гипотеза о том, что чем дальше регион находится от центра страны, тем сильнее в нем тенденции к плюрализму и политической конкурентности. Ранее также предпринимались попытки количественно проанализировать как российскую партийную системы в целостности, так и специфику региональных парламентов, чему посвящены, например, работы Григория Голосова [2; 3; 4], работа С. А. Шпагина с оценкой уровня электоральной волатильности [8].

Для упрощения данного исследования я буду рассматривать субъекты, упорядоченные по федеральным округам. Их правовой статус не определен окончательно, однако для удобства их можно использовать. Алгоритм определения плюрализма в региональных парламентах таков: я рассматриваю текущий состав парламента (заксобрания региона, Думы, Совета и т. д.) и высчитываю для них индексы Лааксо-Таагеперы и Голосова для сравнения результатов и учета возможной величины «партии власти». Далее я делаю карту субъектов Российской Федерации, где разными цветами будут изображены регионы с разными показателями данного рейтинга. Затем по федеральному округу будет определена средняя величина индекса для обоих видов индексов, и уже по ним будет произведено финальное сравнение. Кроме того, для проверки гипотезы о связи отдаленности от центра с большим уровнем политической конкурентности и свободы, я построю регрессионную модель с отдаленностью административного центра федерального округа от столицы и средним значением индекса, чтобы определить, связаны ли эти показатели.

В таблицах 2, 3 под типом системы подразумевается избирательная система, которую использует регион для выборов в парламент. При этом под цифрой 0 подразумевается система простого большинства, используемая только в Москве; под цифрой 1 — пропорциональная система, под цифрой 2 — смешанная несвязанная, используемая в большинстве регионов.

Как можно увидеть по данным, приведенным в приложении, большая часть регионов по обоим индексам сохраняет общероссийскую тенденцию безальтернативности в партийном составе парламента. Распространена ситуация, когда оба индекса при округлении получаются равными единице, т. е. в региональном парламенте мы имеем одну влияющую на события партию. По индексу Голосова, более объективному для российских реалий, лишь в 10 регионах мы имеем больше двух влияющих на события партий, в еще 31 регионах значение стремится к двум. Таким образом, в остальных 44 субъектах, что составляет большую половину страны, политической конкуренции в парламенте нет. Индекс Лааксо-Таагеперы показывает более утешительные результаты: согласно ему, в трех регионах больше трех партий, влияющих на решения парламента (в случае с Хакасией этот показатель стремится к четырем), в еще 11 регионах индекс стремится к трем, в 22 регионах индекс составляет две партии, еще 34 региона стремится к двум. Однако в 15 регионах все равно остается одна влиятельная партия, что не слишком коррелирует с демократичностью, заявляемой во всех законах страны.

Таблица 2

**10 регионов с наибольшим ЭЧП по индексу Голосова**

Регионы	Тип системы	ЭЧП Лааксо-Таагеперы	ЭЧП Голосова
Республика Хакасия	2	3,817	2,944
Иркутская область	2	2,982	2,735
Москва	0	3,497	2,708
Забайкальский край	2	3,351	2,593
Алтайский край	2	2,901	2,523
Ульяновская область	2	2,582	2,301
Архангельская область	2	2,828	2,152
Орловская область	2	2,784	2,142
Смоленская область	2	2,667	2,080

Таблица 3

**ЭЧП по парламентам субъектов РФ**

Регионы	Тип системы	ЭЧП Лааксо и Таагеперы	ЭЧП Голосова
Белгородская область	2	1,279	1,145
Брянская область	2	1,532	1,286
Владимирская область	2	2,391	1,832
Воронежская область	2	1,347	1,182
Ивановская область	2	2,397	1,889
Калужская область	2	1,841	1,517
Костромская область	2	2,083	1,448
Курская область	2	1,983	1,563
Липецкая область	2	2,513	1,897
Москва	0	3,497	2,708
Московская область	2	1,838	1,470
Орловская область	2	2,784	2,142
Рязанская область	2	1,835	1,467
Смоленская область	2	2,667	2,080
Тамбовская область	2	1,401	1,213
Тверская область	2	1,818	1,456
Тульская область	2	1,737	1,408
Ярославская область	2	2,148	1,683
Республика Карелия	2	2,464	1,870
Республика Коми	2	2,093	1,627
Архангельская область	2	2,828	2,152
Вологодская область	2	1,895	1,504
Калининградская область	2	1,806	1,450
Ленинградская область	2	1,911	1,512
Мурманская область	2	1,603	1,277
Новгородская область	2	1,875	1,493
Псковская область	2	1,807	1,451
Санкт-Петербург	2	2,510	1,902

Ненецкий автономный округ	2	2,597	1,964
Республика Адыгея	2	1,457	1,242
Республика Калмыкия	1	1,581	1,313
Республика Крым	2	1,510	1,271
Краснодарский край	2	1,229	1,118
Астраханская область	2	2,451	1,864
Волгоградская область	2	1,765	1,424
Ростовская область	2	1,642	1,351
Севастополь	2	2,351	1,694
Республика Дагестан	1	1,626	1,338
Республика Ингушетия	1	1,380	1,199
Кабардино-Балкарская Республика	1	1,857	1,479
Карачаево-Черкесская Республика	1	2,023	1,582
Республика Северная Осетия — Алания	2	1,958	1,575
Чеченская Республика	1	1,221	1,113
Ставропольский край	2	1,278	1,144
Республика Башкортостан	2	1,843	1,471
Республика Марий Эл	2	1,842	1,472
Республика Мордовия	2	1,296	1,154
Республика Татарстан	2	1,461	1,246
Удмуртская Республика	2	1,367	1,193
Чувашская Республика	2	2,000	1,572
Пермский край	2	2,064	1,618
Кировская область	2	2,381	1,849
Нижегородская область	2	1,530	1,285
Оренбургская область	2	2,211	1,746
Пензенская область	2	1,258	1,134
Самарская область	2	1,783	1,441
Саратовская область	2	1,612	1,297
Ульяновская область	2	2,582	2,301
Курганская область	2	1,554	1,299
Свердловская область	2	2,094	1,635
Тюменская область	2	1,557	1,300
Челябинская область	2	1,867	1,487
Ханты-Мансийский автономный округ — Югра	2	1,664	1,363
Ямало-Ненецкий автономный округ	2	1,467	1,248
Республика Алтай	2	2,476	1,903
Республика Тыва	2	1,133	1,067
Республика Хакасия	2	3,817	2,944
Алтайский край	2	2,901	2,523



Красноярский край	2	2,170	1,682
Иркутская область	2	2,982	2,735
Кемеровская область — Кузбасс	2	1,376	1,198
Новосибирская область	2	2,566	1,845
Омская область	2	2,438	1,891
Томская область	2	2,205	1,704
Республика Бурятия	2	2,475	1,895
Республика Саха (Яку- тия)	2	2,294	1,761
Забайкальский край	2	3,351	2,593
Камчатский край	2	2,010	1,583
Приморский край	2	2,198	1,838
Хабаровский край	2	1,825	1,356
Амурская область	2	2,150	1,667
Магаданская область	2	1,664	1,362
Сахалинская область	2	1,858	1,478
Еврейская автономная область	2	1,778	1,432
Чукотский автономный округ	2	1,800	1,444

Для более наглядного представления о составе региональных парламентов стоит обратиться к визуализации данных. Здесь нам поможет метод картографирования. Разным градиентом будут окрашены регионы России: от более светлого к более яркому существуют градации цвета. Самый светлый оттенок соответствует индексу от 1 до 1,3; далее идет от 1,3 до 1,7; затем от 1,7 до 2,1; далее от 2,1 до 2,5; самые темные регионы — от 2,5 до 2,9.



Рис. 2. Карта регионов, исходя из ЭЧП Голосова

Для сравнения, так будет выглядеть карта с ЭЧП Лааксо-Таагеперы. Границы градиента здесь отличаются: от 1,1 до 1,6; от 1,6 до 2,2; от 2,2 до 2,7; от 2,7 до 3,3; от 3,3 до 3,8. Из-за этого может создаться ощущение большего разнообразия законотворческого процесса и большего числа важных партий, однако из-за того, что индекс «ломается» об «Единую Россию», не стоит поддаваться этому чувству.

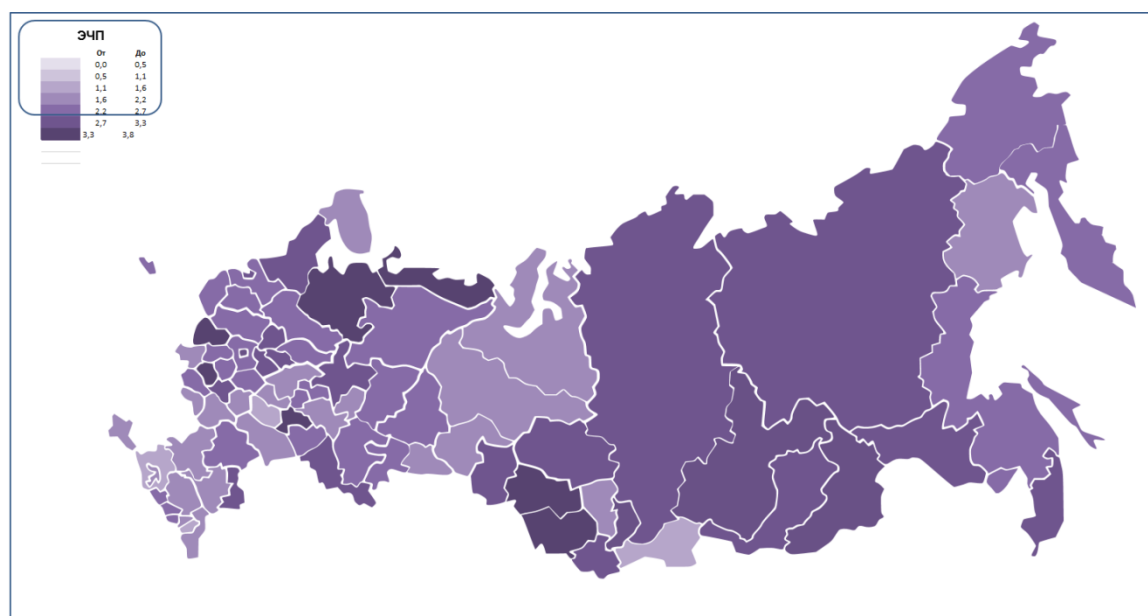


Рис. 3. Карта регионов, исходя из ЭЧП Лааксо-Таагеперы

Не стоит забывать, однако, что даже индекс, максимально «свободно» учитывающий эффективное число партий, демонстрирует значение, близкое к 4 как максимум. Если обратиться к этому же индексу в ситуации Государственной Думы I, II и III созывов, мы увидим, что тогда он (с округлением) составлял 6, 8 и 10 важных партий! Таким образом, партийная

система в Российской Федерации явно претерпевает глубокий кризис. Данные, полученные с использованием данных двух индексов, позволяют говорить о том, что гипотеза о малом количестве «эффективных партий» и стремлении к единице их числа, не противоречит опытным данным.

Стоит также отметить некоторые «аномалии», с которыми я столкнулась при анализе данных. Практически всегда партией, набравшей большинство голосов, была «Единая Россия», чего и следовало ожидать, однако в Иркутской области большинство в парламенте составляет КПРФ, а в Хабаровском крае абсолютное большинство принадлежит партии ЛДПР. Кроме того, в отдельных случаях (республика Хакасия, Алтайский край, Забайкальский край, Ульяновская область, Москва) «Единая Россия» не обладает абсолютным большинством и вынуждена договариваться с представителями других партий, вступать в коалиции и вести политический процесс внутри парламента. К сожалению, таких регионов всего 7 из 85.

Как можно заметить по картам и приведенному списку регионов без абсолютного большинства у партии власти, гипотеза о роли удаленности от центра уже разбивается, потому что число таких исключений столь мало, что не позволяет говорить о тенденции в федеральном округе. Однако для достоверности построим две однофакторные регрессионные модели. В качестве независимых переменных возьмем средние показатели индексов Лааксо-Таагеперы и Голосова по соответственному округу, в качестве зависимых — расстояние до центра (берется как расстояние до Москвы по прямой, указываемое в километрах). В первом случае R-квадрат будет составлять 0,14, во втором — 0,13. Это говорит о том, что связь с расстоянием до столицы в данном случае не будет объяснять причину разницы состава регионального парламента и, следовательно, гипотеза в целом будет опровергнута.

Таким образом, стоит отметить глубокий кризис российского парламентаризма, который проявляется на всех уровнях — от Государственной Думы до региональных парламентав; общую тенденцию подчинения законотворческого процесса партии власти; низкое значение индекса эффективного числа партий, которое подтверждает выводы выше. Редкие исключения нельзя объяснить близостью или удаленностью от центра: в них, скорее, нужно искать другие причины, продолжать и расширять исследование.

## Литература

1. Гельман В. Я. От «бесформенного плюрализма» — к «доминирующей власти»? (Трансформация российской партийной системы) // *Общественные науки и современность*. 2006. Т. 1. С. 46–58.
2. Голосов Г. В. Сравнительная политология и российская политика, 2010–2015: Сборник статей / пер. с англ. И. С. Григорьева. СПб.: Европейский ун-т в Санкт-Петербурге, 2016. 668 с.

3. Голосов Г. В. Сравнительная политология: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2018. 462 с.
4. Голосов Г. В. Сфабрикованное большинство: конверсия голосов в места на думских выборах 2003 г. // Полис. Политические исследования. 2005. № 1. С. 108–119.
5. Колосов В. А., Туровский Р. Ф. Электоральная карта современной России: генезис, структура и эволюция // Полис. Политические исследования. 1996. № 4. С. 33–46.
6. Кузьмин А. С., Мелвин Н. Д., Нечаев В. Д. Региональные политические режимы в постсоветской России: опыт типологизации // Полис. Политические исследования. 2002. № 3. С. 142–155.
7. Пасхина И. С., Телин К. О. «Партия ноль»: российские выборы через призму эффективного числа партий // Полис. Политические исследования. 2017. № 5. С. 43–53. DOI 10.17976/jpps/2017.05.04
8. Шпагин С. А. Стабильность и динамика партийной системы в России: новые возможности для изучения // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. № 2 (55). URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/stabilnost-i-dinamika-partiynoy-sistemy-v-rossii-novye-vozmozhnosti-dlya-izucheniya> (дата обращения: 17.03.2023).

---

**Власть в локальных сообществах: теория городских режимов для изучения городской политики в современной России**

**Куличкова Мария Игоревна**

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Пермь, Россия

Электронная почта: [mkulichkova26@gmail.com](mailto:mkulichkova26@gmail.com)

**Power in local communities: Using the theory of urban regimes to study urban politics in modern Russia**

**Maria I. Kulichkova**

Perm State National Research University

Perm, Russia

Научный руководитель — Н. В. Борисова, д-р полит. наук, доц.

УДК 352(470.53)

---

*Аннотация.* В статье обсуждается вопрос о применимости западной теории для изучения городской политики в современной России на примере крупного российского города. Исследования власти в США свидетельствуют о ключевой роли строительного и девелоперского бизнеса в осуществлении городской политики. Предполагается, что участие строительного бизнеса в городских делах в современной России также имеет значение. В работе представлены объяснение теоретико-методологических проблем применения теории городских режимов к анализу городской политики в России, а также предварительные результаты эмпирического исследования структуры власти в Перми.

*Ключевые слова:* теория городских режимов, городская политика, городские власти, локальные элиты.

*Abstract.* The article discusses the applicability of a western theory for the study of urban policy in modern Russia. The evidence is taken from Perm, a large Russian city. Studies in the US power and authority indicate a key role of the construction and development business in the implementation of urban policy. It is assumed that the participation of the construction business in urban affairs in modern Russia is no less important. The paper explains the theoretical and methodological issues related to the application of the theory of urban regimes to the analysis of urban policy in Russia. It also provides preliminary results of an empirical study exploring the structure of power in Perm.

*Keywords:* theory of urban regimes, urban politics, city authorities, local elites.

История изучения структуры власти в городских сообществах восходит к 1920-м гг. и связана с реализацией городских исследований в США. Значимый вклад в развитии исследований структур городской власти принадлежит Ф. Хантеру, подход которого до настоящего времени используется в политической науке и политологии. Впрочем, подход исследователя активно критиковался, в частности, Р. Далем, поскольку он обширно рассматривал городскую общественную жизнь в Атланте, соответственно.

Первые исследования власти долгое время опирались на элитистскую традицию, пока Даль в 1970-е гг. не бросил ей вызов. Предпринятое им исследование политики в американском городе Нью-Хевен было выполнено в плюралистической традиции с использованием подхода, получившего название «решенческий метод» (decision approach), поскольку для Даля в его концепции власти ключевой была идея о власти как о контроле над поведением и принятием решений [3]. Будучи плюралистом, Даль предположил, что в политике на городском уровне принимают участие разнородные акторы; их вовлеченность в процесс принятия решений разнообразны в зависимости от сферы, в отношении которой принимаются решения и реализуется политика. Основной фокус исследования был направлен на анализ городских политических институтов, актуальных событиях и принимаемых решениях. По окончании исследования городского сообщества Даль сформулировал несколько выводов: 1) не все акторы в равной степени могут влиять на процесс принятия решений; 2) в каждой сфере имеются определенные доминирующие акторы, первоочередно принимающие решения.

Более современный подход к исследованию городской политики и власти был предложен К. Стоуном [2]. Он сфокусировал свое внимание на бизнес-акторах, следуя в этом за идеями, предложенными Дж. Логаном и Х. Молочем в их концепции «машин роста» [4]. При этом концепт «городского режима» как властной коалиции дает обнаруживать различные варианты образования властных отношений. Под городским режимом понимается коалиция акторов, их

взаимодействие и их институциональные ресурсы, которые применяются ими в процессе осуществления политики. Исходя из описанных общих характеристик, автор предлагает определенную типологию городских режимов: 1) режим поддержания status quo, где ресурсы распределяются в социальной сфере; 2) режим роста и развития, предполагающий экспансию бизнеса и ускоренный рост городов; 3) прогрессистский режим, ориентированный на ограничение роста городов, сохранение и улучшение окружающей среды.

Концепция городских режимов Стоуна оказалась популярной далеко за пределами США и Европы. Российские исследователи [7] также применили зарубежную теорию в ходе своих исследований на российском контексте, как в крупных, так и в малых городах. Также исходя из логики Стоуна уже была применена попытка идентификации городского режима в Перми в 2000-е гг., для которого были характерны признаки коалиции роста и развития [1]. Однако современный политико-экономический контекст (построение «вертикали власти», политические эффекты пандемии COVID-19, внешнеполитическое обострение и др.) ставит вопрос о релевантности концепции городских режимов в исследовании городской политики и власти в современной России.

Настоящее исследование было направлено на эмпирическую проверку возможности применения теории городских режимов Стоуна к анализу политико-властных отношений на городском уровне в современной России. На примере Перми была осуществлена попытка проследить гипотезу о складывании к середине 2010-х гг. и воспроизводстве на рубеже 2010–2020-х гг. городского режима, типологически близкого к варианту режима поддержания status quo. Данное предположение основывается на фиксации тренда на сужение политической автономии местного самоуправления. Соответственно, вариативность действий местных акторов, в условиях «вертикали власти», снижалась, что приводит к сохранению прежнего положения и распределению ресурсов в социальных сферах города, а не к реализации масштабных проектов.

Следует отметить, что в Перми во второй половине 2010-х — начале 2020-х гг. сложилась ситуация, относительно напоминающая случаи Санкт-Петербурга и Калининграда, описанные в работах Д. Тева [5; 6]. Именно в этих городах в 2000-е гг. сложился устойчивый альянс городских чиновников, политиков и строительного бизнеса, что значительно способствовало установлению режима роста и развития. В условиях подготовки празднования 300-летия Перми и прихода группы строителей в городскую администрацию на ведущие политические позиции можно было бы ожидать повторения, как минимум, калининградского кейса. Однако уже к середине 2010-х гг. в Перми произошло блокирование как варианта формирования городского режима с элементами прогрессистской коалиции, так и режима роста и его развития

в пользу режима поддержания status quo. И именно этот тип режима закрепился и воспроизводится на протяжении нескольких лет в Перми. Этот тип режима оказался устойчивым в силу:

- 1) малой по своей численности группы выходцев из крупного строительного бизнеса в структурах городской власти;
- 2) доминантного воздействия на городскую политику политико-институциональных изменений на федеральном уровне;
- 3) структурных характеристик городской экономики — сокращение присутствия в политике сильных бизнес-игроков с пермской пропиской;
- 4) контекстного влияния пандемии COVID-19, которая значительно усилила распределительные ресурсные возможности региональной власти и контрольные функции федеральных ведомств;
- 5) передачи градостроительных полномочий с городского на региональный уровень власти.

Исследования локальной политики предполагают большой спектр методологических подходов, но среди классических можно выделить такие, как позиционный, репутационный и решенческий подходы. В более идеальном случае их принято комбинировать между собой. Но в данной работе будет применен именно последний, на который в свое время опирался Даль. В ходе данного метода выделяются важные институциональные проблемные сферы городской жизни совместно с ключевыми субъектами власти, способными принимать политические решения в них. Этот метод предполагает глубинное интервьюирование, которое позволяет более приближенно рассмотреть характер властных отношений в городском сообществе.

В данной работе была выделена сфера градостроительства, значимость которой сложно переоценить для городской политики. В 2020 г. градостроительные полномочия были переданы на региональный уровень власти. При этом именно в 2020 г. ключевые административные позиции в Перми были заняты выходцами из строительного бизнеса. Сложившаяся ситуация делает актуальным вопрос о конфигурации городского режима в Перми и его динамике в последние годы.

Объектом исследования выступает городской режим в Перми в конце 2010-х — начале 2020-х гг. Его предметом являются особенности структуры власти и политико-институциональные практики взаимодействия субъектов городской политики в Перми. Цель исследования представляет собой определение влияния централизации полномочий градостроительной сферы города на специфику структурирования иерархии властных субъектов и особенности их взаимодействия в процессе принятия политических решений. Для достижения цели сформулированы и поставлены следующие задачи: 1) охарактеризовать зарубежный теоретический подход к исследованию власти и его специфики применения в контексте современной России;

2) на основе анализа НПА и новостной повестки местных и региональных СМИ составить ключевые вопросы и провести полуструктурированное интервью; 3) в ходе осуществления интервью выявить ключевых акторов в рассматриваемой сфере города принятия решений (градостроительство); 4) на основе собранных материалов интервью концептуализировать динамику конфигурации акторов и механизмы их взаимодействия в градостроительной сфере города.

Основной эмпирический метод исследования — направленное полуструктурированное интервью. На старте исследования был составлен список потенциальных респондентов. Отбор первоначальной информации имел более формальный характер. Для составления списка предполагаемых респондентов были проанализированы формальные позиции и полномочия акторов городского уровня, в т. ч. биографические данные. В дальнейшем для более объективного представления портрета акторов были проанализированы источники местных информационных агентств и СМИ. Изначально в список экспертов вошли выходцы из представительного органа власти и администрации муниципалитета. Также стоит отметить момент о включении в список респондентов не только властных субъектов власти местного уровня, но и экспертов местной политики (журналистов местных СМИ), занимающихся информационной повесткой в рассматриваемой области принятия решений и активных представителей общественности города. В данной работе были проанализированы шесть экспертных интервью.

В ходе осуществления интервьюирования экспертов преимущественно был сделан фокус на группе вопросов, которые, условно говоря, можно разделить на блоки, такие как: а) конфигурация акторов, задействованных в сфере принятия решений по вопросам градостроительства города; б) ресурсы и стратегии, которые были задействованы акторами в рассматриваемой сфере; в) роль общественности и гражданского общества города; г) доминирование конкретных акторов/групп в процессе принятия политических решений. Предварительно вопросы были составлены на основе анализа нормативно-правовых документов и программ, касающихся полномочий местного и регионального уровня власти («Закон Пермского края от 07 декабря 2020 года № 603-ПК», «Устав города Перми» в редакции от 25.08.2015), а также новостной повестки из местных информационных агентств и СМИ. При этом следует подчеркнуть фактор доступности коммуникации с респондентами и незавершенный этап исследования (интервьюирование респондентов).

Полученные в ходе кабинетного исследования, а также эмпирического исследования данные позволяют сделать предварительные выводы о динамике политико-институционального контекста города, содержании актуальных публичной и административной повестках городской политики, изменении в распределении ресурсов, находящихся в распоряжении акто-



ров местного уровня власти, с учетом изменений институционального дизайна муниципалитета и региона. На основании полученных данных определены характеристики структуры политико-властных отношений на уровне города де-факто.

На данный момент можно подтвердить гипотезу о складывании режима status quo, когда акторы локального уровня отказываются от масштабного экономического развития города, которое могло быть реализовано в рамках 300-летия Перми. Было обнаружено, что значимыми факторами, которые могли потенциально воздействовать на складывание режима status-quo, являются: 1) роль идеологии губернаторов в пространственном развитии города, с 2010-х гг., которая со временем укрепляла свои позиции, диктуя «правила игры» не только для представителей местного уровня власти, но и для экономических бизнес-групп из строительной сферы города; 2) специфика отношений акторов в местной легислатуре и институциональный контекст, появившийся в 2000-х гг., способствовали наложению институциональной сетки на локальный уровень власти в 2010-х гг. (принятие нового устава города), но не блокирующий возможности созданию определенных коалиций и на 2020-е гг.

Определяя исторический контекст развития рассматриваемой области принятия решений, респонденты выделяют значимую роль бывшего губернатора Пермского края О. Чиркунова, при котором впервые артикулируется необходимость инфраструктурных проектов, начинает проследиваться субъектная роль регионального фактора в развитии городского пространства при условии, что градостроительная инициатива остается на местном уровне власти. «Он привлекал международных экспертов, несмотря на независимость муниципалитета (до 2010 года). Краевые власти могли неформально задавать тон. Но потом это переходило в более институционализированные рамки. Сейчас все перешло на уровень края», — отметил бывший депутат городской Думы. Отвечая на вопрос о роли местного уровня власти, преимущественно о команде главы города как крупного представителя строительной компании в условиях формальной передачи полномочий, представитель местного СМИ отметил: «Изначально экономические группы шли во власть институционализироваться, чтобы развить бизнес, т. к. “родина” попросила. Но несмотря на централизацию, бывших девелоперов не бывает, поэтому все же есть сомнения на счет того, кто там и что определяет. Глава города сейчас имеет большой политический вес и представляет группу застройщиков. Что-то чисто край принимает, но есть ряд договоренностей». Другой эксперт добавил, что строительному бизнесу и ранее приходилось выстраивать коммуникацию не с местной легислатурой, а прежде всего с более вышестоящими уровнями управления: «При Решетникове строительные организации могли объединяться, но нужно было учитывать региональные правила. У нас нет ключевой роли бизнеса, как в Америке. У нас губернатор. Но бизнес не исключен».

Один из экспертов также охарактеризовал, пожалуй, очень важный момент, когда местный уровень власти и бизнес группы не могут выбрать вариант стратегии роста в силу отсутствия их совместного коалиционного участия и зависимости экономического развития от конкретных политических решений именно вышестоящего уровня власти: «Сейчас у этих двух (губернатор и глава города) местечковые задачки. Ранее решения принимались на уровне города и региона, но на данный момент — это слабая связка. Уровень принятых решений — это лишь определенные договоренности, когда каждый пытается поиметь свою выгоду. Но сейчас нужно отказаться от инфраструктурных проектов, задуматься о доходах бюджета. Как было в 2008 году».

Резюмируя, можно предположить, что значимым фактором складывания режима поддержания status quo является усиливающаяся роль краевых властей как эффект тренда на вертикализацию власти и сужение поля публичной политики. Это требует уточнения теории городских режимов для целей использования ее в описании российской политики. В рассматриваемой сфере принятых решений выбор остается за региональным уровнем власти, что больше характерно для полицентрических режимов.

Второй фактор, определяющий тип городского режима, связан со структурой взаимодействия между администрацией и представительным органом муниципалитета. Отвечая на вопрос о характеристиках состава исполнительного и представительного органа власти, эксперты отметили, что это преимущественно экономические группы, представители разнообразных бизнес-структур. Но они не обладают общим консенсусом и инициативой продвижения проектов. Они больше являются ситуационной коалицией, складывающейся в силу заключения неформальных пактов, имеющих краткосрочный характер. Также она может возникать и в электоральных циклах, сохраняя прежний социальный порядок. «Администрация — это центр принятия решений, она реально распоряжается административными ресурсами, влияет на электоральные процессы. Это всю жизнь так и работает. Дума мешается под ногами, у нее больше легитимирующая роль. Но если у тебя есть инициатива, нужно договариваться, либо сделать так, чтобы выгодно было с тобой договориться».

Рассматривая характер отношений между властными сегментами городской политики и городскими общественниками, следует отметить тренд на снижение влияния последней, как минимум, в силу малочисленности этой группы. Конфликтные ситуации, возникающие разногласия интересов вокруг распределения земли между жителями и застройщиками, решаются через институционализованные законодательные процедуры. Но мнение экспертов по поводу роли гражданского сообщества разошлись: «Гражданское общество еще в зародыше. Я не про симуляторы, которые выступают из личных интересов. Институты далеки от

народа, потому что он безмолвствует». Другой эксперт, являющийся защитником окружающей среды, пояснил: «У нас есть представители общественности, только каждый из них отстаивает интересы своего района. Главная проблема — это потенциальная застройка. Приходится бегать по судам, писать письма, но все равно мы потихоньку территорию теряем. Мэр входит в рабочую группу по развитию города, является ее руководителем, я могу с ним встретиться, что-то обсудить, т. к. тоже являюсь участником, но это ему не мешает препятствовать застройке. Власть не против нас, но стройка идет».

Гражданские активисты и общественники Перми не имеют сколько-нибудь сильных позиций и значимых ресурсов хотя бы в силу неразвитости общественных институтов. Это объединение чаще возникает в ходе определенных конфликтных ситуаций, которые, в свою очередь, не могут перейти в стадию протестов, которые характерны для «роста и развития», в т. ч. и в силу общероссийского политического контекста.

Обобщая предварительные результаты исследования, можно говорить о таком режиме, где поддерживается прежняя система городского устройства, способствующая поддержанию status quo, в силу ряда факторов. Во-первых, это доминирующее влияние федерального институционального контекста, который способствовал укреплению власти губернатора и подотчетности местного уровня власти последнему, создавая тем самым «вертикаль власти». Эта тенденция сократила действия экономических групп, имеющих возможность принимать решения в градостроительной сфере города. И хотя экономические коалиции создаются, но их участники не склонны к публичной политике, состав этих коалиций неоднороден. В целом и общем для них характерно доминирование практик неформальных договоренностей и стремление защищать и продвигать взаимовыгодные личные интересы. Во-вторых, структура и состав властных групп местного уровня определяется значительным влиянием практик использования административного ресурса на выборах, что блокирует формирование плюралистической по своему составу городской Думы. В-третьих, тренд на снижение роли общественности. Даль рассматривал роль электората в победе политических лидеров на выборах, но в российском современном политическом контексте работает обратная ситуация, что обусловлено отсутствием взаимосвязи между властными группами и гражданским сообществом. Представители общественности претендуют на субъектную роль в городской политике, но в силу ограниченности ресурсов (отмена выборов мэра в 2010 г.), формализованности публичных арен и общественных институтов, а также доминирования групп строительного бизнеса в составе местной легислатуры не имеют в целом влияние на процесс принятия решений и не способны сформировать коалицию «антироста».

## Литература

1. Борисова Н. В. Пермь: локальный режим в крупном российском городе // Неприкосновенный запас. 2010. № 2 (70). С. 92–102.
2. Ледяев В. Г. Городские политические режимы: теория и опыт эмпирического исследования // Политическая наука. 2008. № 3. С. 32–60.
3. Ледяев В. Г. Кто правит? Дискуссия вокруг концепции власти Роберта Даля // Социологический журнал. 2002. № 3. С. 31–68.
4. Ледяев В. Г. Опыт изучения власти в городских сообществах: российская проекция // Власть и элиты. 2015. № 2. С. 301–325.
5. Тев Д. Б. Власть и недвижимость в Калининграде: власть и политическая выгода // Россия и современный мир. 2009. № 1. С. 114–126.
6. Тев Д. Б. Политэкономический подход в анализе местной власти. К вопросу о коалиции, правящей в Санкт-Петербурге. Политическая экспертиза // ПОЛИТЭКС. 2006. № 2. С. 99–121.
7. Чирикова А. Е., Ледяев В. Г. Власть в малом российском городе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. С. 414.

---

**Будущее политической теории —  
фрагментация продолжается?**

**Поликарпов Дмитрий Сергеевич**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [polikarpov25@gmail.com](mailto:polikarpov25@gmail.com)

**The future of political theory: Does  
the fragmentation continue?**

**Dmitry S. Polikarpov**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Я. В. Самарин, канд. пол.  
лит. наук

УДК 122/129

---

*Аннотация.* Статья посвящена анализу современного состояния политической теории. Несмотря на столь долгое развитие данной сферы знания, оно сопровождалось частыми кризисами. Эту ситуацию не изменила бихевиоральная революция в политической науке. В XXI веке в связи с развитием новых направлений внутри политической теории фрагментация лишь усилилась. Перспективы интеграции различных направлений политической теории крайне туманны.

*Ключевые слова:* политическая теория, политическая наука, фрагментация, кризис.

*Abstract.* The article analyses the current state of political theory. Though political theory has a long history, its development was accompanied by frequent crises. This situation was not changed

by the behavioral revolution in political science. In the 21st century, the fragmentation was only intensified due to the development of new areas within political theory. The prospects of the integration of various areas of political theory are extremely vague.

*Keywords:* political theory, political science, fragmentation, crisis.

#### **Четыре типа политической теории**

Дискуссия о роли и месте политической теории в структуре политического знания, несмотря на достаточно длительные существования этих областей человеческого бытия, продолжается. Во многом это обусловлено субъективностью социально-гуманитарной сферы. В целом можно выделить несколько типов политической теории: философская, нормативная, эмпирическая и идеологическая. Во всех перечисленных сферах существует ряд проблем. Первая не может установить в окончательном варианте те философские категории, благодаря которым возможно провести прикладные исследования и выработать конкретные рекомендации. Эмпирические проекты обязательно сопровождаются неременной операционализацией, что упрощает используемые в исследованиях понятия. Конечно, окончательное оформление категорий для философской сферы невозможно в связи с чрезвычайной сложностью абстракций высшего уровня, однако десятки и даже сотни различных определений, таких как «власть», «политика», «демократия», «политический режим», снижают понимание сущности этих явлений. Борьбу различных областей и одновременно направлений внутри них в политической теории Брайн Бэрри обозначил как «скрытая интеллектуальная гражданская война политической теории». С ним солидаризируется отечественный исследователь А. В. Павлов, обозначив ее безжалостность [3: 41, 44]. Такие удачные метафоры согласуются с действительным антагонизмом теоретических блоков в прошлом, например противостояние западных социально-гуманитарных наук против советской марксистской методологии. В то время как в американской политической теории действовал плюрализм, советские исследователи были вынуждены пользоваться своеобразным вариантом марксизма, который был откорректирован некоторыми советскими лидерами (В. Ленин, И. Сталин и др.) и исследователями (Л. Выготский и др.), что во многом ограничивало их научный потенциал и эвристичность.

Американский политолог Роберт Даль в своей статье «Политическая теория: истина и последствия» выделяет следующие функции политической теории: собственно, политическая — нацеленная на легитимацию, психологическая, научная [2: 144–145]. Именно из-за первоочередного внимания теории к первым двум функциям страдает последняя [там же]. Ситуация, описанная в 1958 году, несмотря на применение новых методов и возникновение методологий в последующие годы, продолжается. Проблема научности так или иначе затрагивает все четыре вида теории. В области философской это относится к определению строгости

категорий, в области эмпирики — объективность исследователей в интерпретации данных, а также качество сбора последних. В идеологической и нормативной сферах теории ситуация обстоит сложнее. Если выделять три уровня в первой области (философский, срединный и низовой), то научность и точность доказательств обязательна только для первого, в иных уровнях ими можно пренебречь, что и показывала историческая практика (советская идеология и др.). Подобный отход связан с необходимостью пояснения основных постулатов массовому человеку, который в силу различных причин, как правило, не интересуется точной проверкой основных положений теории идеологии. Нормативная сфера, возможно, в большей степени подвержена иррациональным искажениям в связи с этической компонентой и необходимостью осуществлять различные выборы. Необходимо учитывать существования нескольких позиций самих этиков-исследователей относительно того, являются ли нормативные суждения истинными или ложными, связаны ли они прежде всего с эмоциями, и в этом случае мы не можем анализировать их с точки зрения науки (рациональности и логики) или нет. Вместе с этим попытки внести конкретность и научность во все сферы политической теории стали предприниматься в новом формате с 1930-х годов в связи с развитием количественных методов анализа.

### **Роль бихевиоральной революции**

Введение в широкий оборот математических методов в анализ социальных, а затем и политических процессов Чикагской школой в конце 1920-х — 1930-е годы обусловило возникновение в будущем бихевиоральной революции. Активное использование количественных методик способствовало бурному развитию бихевиорализма в 1950–1960-е годы, однако данное методологическое направление в конечном итоге не стало научной парадигмой политической науки и теории [4: 279–283]. Несмотря на плодотворные результаты, позволяющие более глубоко понять политическое поведение индивидов, бихевиоралисты столкнулись с ограничениями собственных методов и методологии в целом, что проявилось в весьма ограниченных политических теориях высокого уровня (макротеориях). На их место из экономической науки пришла теория рационального и шире общественного выбора совместно с неoinституционализмом. Одновременно с ними, с одной стороны, развивается феминистская теория (феминизм второй волны конца 1960-х) и гендерные исследования (конец 1970-х), а с другой — продолжал свою жизнь марксизм в форме постмарксизма (с серьезными изменениями). Продолжали проводить исследования наследники классиков критической теории франкфуртской школы — Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Э. Фромма и др [6; 7].

В 1980-е возникает постколониальная теория, которая ставит под сомнения объективность западных категорий применительно к социально-политическим системам других регионов и континентов (Азия, Африка) [9]. Феминистическое направления развивалось благодаря Симоне де Бовуар и Бетти Фридан, которые в свое время создали ряд работ, считавшихся на тот период прорывными [1; 5]. Именно с ними связывают возникновение второй волны феминизма, которая привлекла еще большее внимание научного сообщества к исследованию проблематики взаимодействия гендеров (прежде всего мужского и женского). В западной науке из гендерного направления политической теории в конце 1980-х возникает квир-теория, которая рассматривает аспекты социального и политического относительно природы гендера с новых смысловых позиций. Вместе с этим последние направления подвергаются серьезной критике среди научного мирового сообщества. Более того, сами понятия, например «квир», до сих пор не имеют признанного большинством исследователей смыслового содержания [8: 24]. Однако при таком кажущемся многообразии направлений руководящая роль на современном этапе развития политической теории принадлежит концепту рационального (общественного) выбора и неоинституционализму.

### **Причины фрагментации**

Принимая во внимание специфику социально-гуманитарного знания, можно выделить ряд причин, под воздействием которых продолжается фрагментация политической теории. Во-первых, это дискурсивные разломы между сообществами и коллективами исследователей, которые склонны к защите собственных методологий. Несмотря на приверженность рациональности, под воздействием когнитивных искажений и провалов в аргументации способность понимать и корректировать собственные суждения исследователями ограничена. Правила этики дискурса в научной среде более всего применимы, однако фактически полностью не реализованы. В области политической, где присутствуют нормативная и идеологическая компоненты, рациональность и строгость установить, как правило, сложнее.

Еще одна причина — ценности самих исследователей, которыми они руководствуются в обыденной жизни и в исследованиях, от этого фактора искажения в свое время пытались абстрагироваться бихевиоралисты с достаточно противоречивым результатом. Следующий причинный момент — социальная атомизация исследователей в связи с развитием национальных школ. В любой отрасли науки невозможно обойтись без интеграции в мировое ученое сообщество, однако на практике вполне возможен вариант копирования и переноса идей и разработок ведущих исследователей (как правило, западных) на местное поле (постсоветского пространства, Азии, Африки и др.) без непосредственного контакта с ними. С высокой степе-

нию вероятности этот способ развития науки приведет к ограниченности полученных результатов, в целом снижая эвристическую ценность исследований. В области политической теории такая ситуация характерна и для российской действительности.

Учитывая продолжающуюся гегемонию западных концептов о политическом (прежде всего США), выход исследователей из «гетто» (представителей Латинской Америки, Африки, Азии и др.) затруднителен из-за различных причин. Влияние оказывает специфика способа публикации в научных международных базах (Scopus и Web of Science), а также низкий уровень интереса ведущих исследователей к коллегам из других стран (черта, присущая ученым из США). Еще одной причиной является «воронка классиков», ситуация, при которой исследователю удобно обратиться к концептам уже признанных классиков, процитировав их работы. Именно так формируется плеяда исследователей, к которым обращаются новички в научной и философской сфере. Это оказывает противоречивое влияние на узнаваемость молодых ученых, исследования которых весьма значимы, но из-за обилия классиков, с одной стороны, и информации — с другой, остаются незамеченными. Однако следует учитывать и то, что в научном архиве присутствует множество теорий, релевантность которых не подтвердилась. Имеется и значительный процент ангажированных и некачественных работ (феномен «хищных журналов» и др.).

### **Продолжение фрагментации?**

XXI век сохранил то великое множество противоречий в политической теории, которые сформировались задолго до II тысячелетия. Стало обыденным признавать ограниченность теорий макроуровня, а также сложность их модернизации. Переход к теориям среднего уровня, который был совершен еще в прошлом веке, на данный момент сохраняется. Учитывая современные тенденции науки и политики, в ближайшем будущем навряд ли найдется та точка синтеза, которая позволит сформулировать новые качественные выводы касательно сферы политической. Необходимо не превращение теорий в отдельные идеологические блоки, лишь конкурирующие между собой без какого-либо эвристического взаимодействия, а их конвергенция. Роль теории и прикладных исследований заключается в интеграции и обоюдной критике. Непонимание данного принципа ведет к обособлению сфер и к их закрытию, превращению в башни из слоновой кости. Выходом из этого, очевидно, является усиление взаимодействия между теоретиками и прикладниками из разных научных точек мира с целью качественного развития существующих ныне методологий либо создания новых. Особым образом должно развиваться межстрановое и межкультурное взаимодействие. Однако этому должна способствовать инициатива не только исследователей, но политиков, активистов, в идеале — значи-



тельной части общества. Состояние нынешнего глобально дискурса этим целям не способствует. Будет ли осуществлена конвергенция в области политической теории в ближайшем будущем — покажет время.

### Литература

1. Бовуар С. Второй пол. М.: Азбука-Аттикус, 2020. 928 с.
2. Даль Р. Политическая теория: истина и последствия // Политическая теория в XX веке / под ред. А. В. Павлова. М.: Территория будущего, 2008. 416 с.
3. Павлов А. В. Гражданская война политической теории // Политическая концептология. 2010. № 4. С. 40–65.
4. Уолин Ш. Политическая теория как призвание // Политическая теория в XX веке / под ред. А. В. Павлова. М.: Территория будущего, 2008. 416 с.
5. Фридан Б. Загадка женственности. М.: Прогресс; Литера, 1994. 494 с.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990. 269 с.
7. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. М.; СПб.: Медиум; Ювента, 1997. 312 с.
8. Чукуров А. Ю. Гендерная идентичность в контексте феминистской критики и квир-теории // Вестник психофизиологии. 2016. № 3. С. 23–29.
9. Spivak G. C. A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present. Harvard university press, 1999. 464 p.

# ПСИХОЛОГИЯ

## Здоровье и качество жизни

---

**Представления об окружающем мире и о себе у людей с диагнозом ВИЧ-инфекции**

**Тирских Валентин Владимирович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [vtirskikh@mail.ru](mailto:vtirskikh@mail.ru)

**A view of the world and self-view in people with HIV**

**Valentin V. Tirskikh**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Е. В. Иоффе, канд. психол. наук, доц.

УДК 159.942

---

*Аннотация.* Статья посвящена описанию результатов исследования показателей жизнестойкости людей с диагнозом ВИЧ-инфекции, проведенного в условиях пандемии COVID-19. Представлены показатели, отражающие смысложизненные ориентации и базовые убеждения респондентов с диагнозом ВИЧ-инфекции о себе и окружающем мире. Полученные данные позволяют сделать предварительный вывод о том, что, несмотря на распространенные у людей с хроническими заболеваниями в связи с пандемией рост тревожных состояний и снижение удовлетворенности жизнью и рост недоверия к окружающему миру, у респондентов данной группы сохранились стрессоустойчивость, оптимизм, самоэффективность и субъективная удовлетворенность собственной жизнью. Дальнейшее исследование предполагает сравнение показателей жизнестойкости данной группы с результатами респондентов без диагноза ВИЧ-инфекции.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, ВИЧ-инфекция, пандемия, COVID-19.

*Abstract.* The article reports the results of a study that explored resilience indicators of people diagnosed with HIV infection. The study was conducted during the COVID-19 pandemic. The reported indicators represent purpose in life, a view of the world and self-view in respondents infected with HIV. The obtained data allow us to make a preliminary conclusion that despite high levels of anxiety common in chronically-ill due to the pandemic, a decrease in life satisfaction and an increase in distrust in the world, the respondents retained stress resistance, optimism, self-efficacy and subjective satisfaction with their own life. Follow-up research will compare the indicators of hardiness between the respondents living with HIV and without it.

*Keywords:* hardiness, HIV infection, pandemic, COVID-19.

Проблема общей тревожности населения в современном мире становится все более актуальной. Ежедневный стресс, связанный с повседневным выполнением задач как человечества в целом, так и в отдельности взятого человека находится на высоком уровне, снижая удовлетворенность жизнью, особенно тогда, когда весь мир сталкивается с глобальными проблемами, требующими решения сразу с нескольких сторон. Например, такой мобилизации требуют переносимые человечеством вспышки заболеваемости морской лихорадкой, птичьим гриппом, вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ) и, наконец, коронавирусом (COVID-19).

В этих условиях особую актуальность приобретает изучение факторов, влияющих на самочувствие и чувство удовлетворенности собой и миром у людей, столкнувшихся с двойным вызовом жизненных обстоятельств: с диагнозом ВИЧ-инфекции и пандемией COVID-19. В статье анализируются результаты исследования представлений об окружающем мире и о себе у людей с диагнозом ВИЧ-инфекции, проведенного на фоне пика развития пандемии COVID-19 (с марта 2021 по декабрь 2021 года).

Понятие ВИЧ возникло в 1981 году, а в 1983 году была доказана инфекционная природа этого заболевания. В мире была объявлена вспышка заболеваемости, а затем и пандемия ВИЧ-инфекции. Прошло больше 40 лет, и человечество научилось бороться с данным недугом, люди перестали умирать, однако вирус продолжает распространяться и сегодня, принося в жизни людей тревогу, психические расстройства, разочарование и, как следствие, делая их несчастными.

Однако как только человек преодолел стадию совладания с беспокойством, тревогой и осознал, что может продолжать свою жизнь, быть счастливым и даже может реализовать свою детородную функцию, он становится более устойчивым, более приспособленным к жизненным испытаниям.

Понятие жизнестойкости определяется как система убеждений об окружающем мире и себе в нем, которые позволяют человеку справляться с трудными жизненными ситуациями [1]. В нашем исследовании — это опыт преодоления симптоматики посттравматического стрессового расстройства на фоне выявленного заболевания ВИЧ у респондентов.

В исследованиях, посвященных изучению последствий влияния травматических событий на различные подсистемы индивидуально-личностной структуры, используется концепт «базисных убеждений», которые можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение [4].

В нашем исследовании для описания специфики представлений респондентов об окружающем мире и собственном «Я» были использованы Тест смысло-жизненных ориентаций [3] и Методика исследования базисных убеждений личности [4].

Для привлечения респондентов с диагнозом ВИЧ-инфекция нами были разосланы анкеты в узкоспециализированные медицинские и другие учреждения. На нашу просьбу о привлечении пациентов к исследованию откликнулись следующие организации:

- Нижегородский Центр борьбы со СПИД;
- Санкт-Петербургский «Центр по профилактике и борьбе со СПИД и инфекционными заболеваниями»;
- Ассоциация «Е.В.А.». Ассоциация специалистов, помогающих ВИЧ-положительным женщинам, Санкт-Петербург;
- Фонд «СПИД.ЦЕНТР» в Санкт-Петербурге на Литейном проспекте, 41.

В опросе приняли участие 65 респондентов, из них 19 мужчин и 46 женщин, в возрасте от 24 до 55 лет. Респонденты заполняли представленные в Google-форме методики, отражающие смысложизненные ориентации, базовые убеждения и особенности саморегуляции. На основании ответов и высказываний большинства принявших участие в исследовании респондентов можно сделать вывод о том, что, несмотря на распространенные у людей с хроническими заболеваниями в связи с пандемией рост тревожных состояний и снижение удовлетворенности жизнью, у половины, а в некоторых случаях у трети респондентов данной группы сохранились стрессоустойчивость, оптимизм, самоэффективность и субъективная удовлетворенность собственной жизнью.

Целью статьи являлось описание специфики отношения к миру и себе у группы респондентов с диагнозом ВИЧ в период пандемии COVID-19. Данная группа была выбрана объектом исследования в связи с тем, что в результате постановки диагноза ВИЧ-инфекции, наши респонденты пережили не только психоэмоциональные потрясения, но и процессы восстановления и оказались более приспособленными к жизненным потрясениям — как бы «закаленными», «имеющими прививку или иммунитет». На следующем этапе исследования предполагается сравнение показателей жизнестойкости данной группы с результатами респондентов без диагноза ВИЧ-инфекции.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Наши респонденты заполняли анкету, содержащую вопросы о самочувствии, условиях жизни и отношениях с окружением. На вопрос «Насколько Вы довольны своей жизнью?» 42% респондентов выбрали ответ «в значительной степени» и 31% — «умеренно». «В значительной степени» — 50% и «умеренно» — 29% респондентов чувствуют себя безопасно в повседневной жизни. 42% респондентов «в значительной степени» и 34% «умеренно» — считают физическую среду вокруг себя здоровой. Такие результаты говорят об удовлетворенности большей части респондентов условиями своей жизни.

Результаты исследования с помощью методики «Базовые убеждения личности» демонстрируют (рис. 1), что только у 20% респондентов выявлен высокий уровень показателя «Доброжелательность мира»; у 24% респондентов он — средний, а у 56% респондентов находится на низком уровне. Половина респондентов низко оценивает «Справедливость мира» (рис. 2), у 38% этот показатель на среднем уровне и только у 12% — на высоком.



Рис. 1. Доброжелательность окружающего мира



Рис. 2. Справедливость

Из приведенных данных можно сделать вывод о том, что половина людей исследуемой группы считают, что в мире не больше добра, чем зла, и что везет не всегда тем, кто заслуживает. Можно предположить, что в результате постановки диагноза ВИЧ-инфекция респонденты столкнулись с переоценкой взглядов и необходимостью перестроить свою жизнь. Полученные результаты указывают на то, что среди респондентов только пятая часть сохранила доверие к окружающим их людям, еще четверть в целом ждет от мира добра, но еще меньше респондентов верят в справедливость. В большей степени они надеются на себя и являются прагматичными.

Больше половины респондентов считают себя удачливыми людьми — значения показателя «Удача» (рис. 3) находятся на высоком уровне у 52%, у 15% находится на среднем уровне, а у большей части — 33% — на низком уровне. Данные результаты показывают, что треть респондентов не считают, что судьба была к ним благосклонна.



Рис. 3. Удача

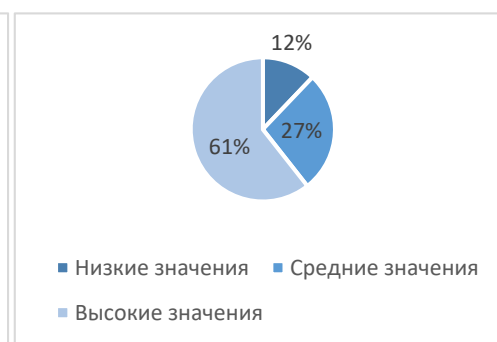


Рис. 4. Образ «Я»

Распределение респондентов с различными значениями показателя «Образ Я» на диаграмме (рис. 4) свидетельствует о том, что многие из нашей группы убеждены в самооценности, считают себя хорошим человеком, правильно себя ведут и высоко оценивают собственную удачливость на фоне других. Таких респондентов оказалось большая часть — 61%, на среднем уровне оценка «Я» находится у 27% и низкие значения — у 12% респондентов. Это можно расценивать, исходя из того, что к нам в выборку попала большая часть респондентов, уже переживших период выраженной симптоматики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). И все же 12% респондентов невысокого мнения о себе — не считают себя интересным и привлекательным человеком, возможно, все еще испытывая чувство беспомощности и потери контроля над собственной жизнью.

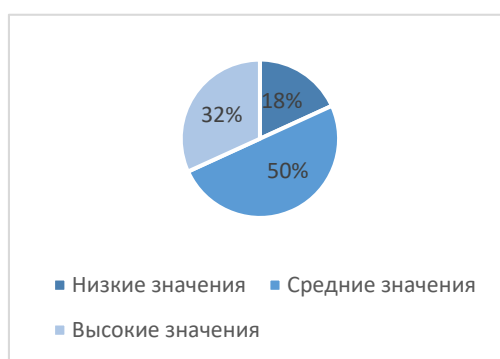


Рис. 5. Убеждение о контроле

На рисунке 5 показано, что у 32% из опрошенных базисное убеждение о контроле находится на высоком уровне, у 18% — на низком, у половины — на среднем уровне. Это говорит о том, что около пятой части выборки не считают себя способными контролировать события, которые происходят в их жизни. При этом треть респондентов уверены в том, что могут действовать так, чтобы получить максимально благоприятный результат. Но все же половина выборки колеблется относительно своей способности предпринимать какие-либо меры для защиты себя от неудач.

Результаты респондентов с диагнозом ВИЧ, полученные с помощью методики СЖО «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Лентьева, в целом не отличаются от средних значений, приведенных в ее описании. Однако сравнение полученных результатов с показателями исследования Е. А. Петровой, А. А. Шестаковой, проведенного на выборке со сходными с нашей параметрами по количеству и возрасту (75 мужчин и женщин в возрасте от 30 до 55 лет), указывает на более низкие показатели осмысленности жизни у респондентов с ВИЧ.

На рисунке 6 показано сравнение «Смысложизненных ориентаций» у людей с диагнозом ВИЧ и без данного диагноза.

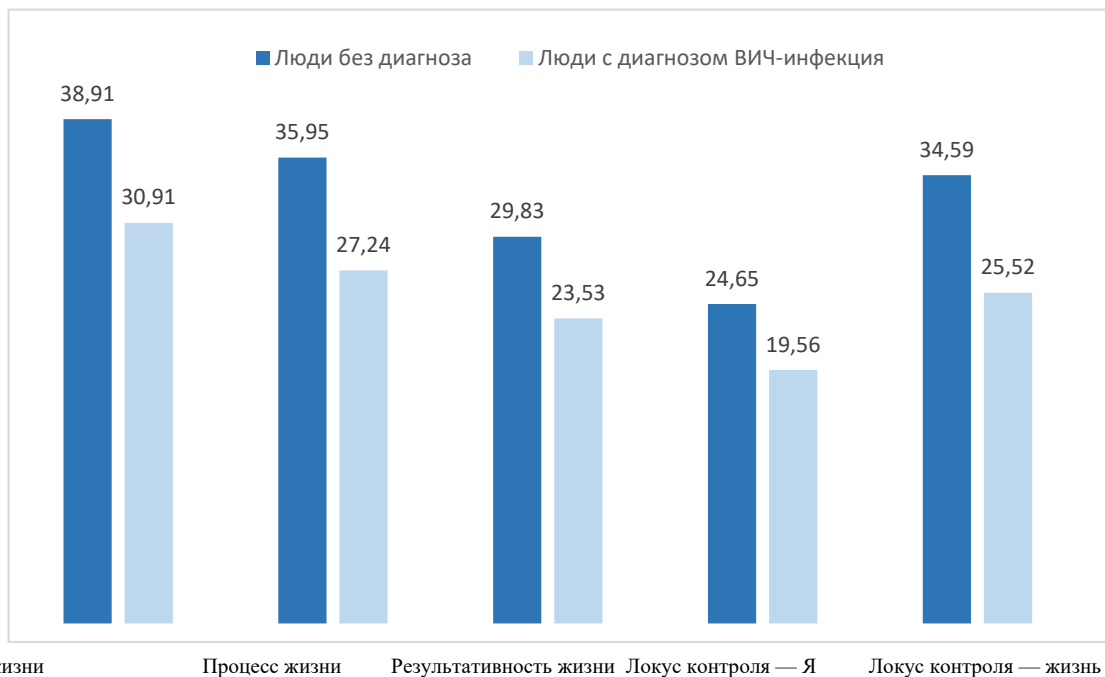


Рис. 6. Смысложизненные ориентации

По трем субшкалам теста, отражающим отношение к жизни, очевидно большее расхождение значений у респондентов с ВИЧ и без диагноза, чем в значениях по субшкалам «Результативность жизни» и «Локус Я-контроля». В показателях субшкалы «Цели в жизни» разброс между средними значениями — 8; в показателях субшкалы «Процесс жизни» — 8; в показателях субшкалы «Локус контроля — жизнь» — 9. В показателях субшкал «Результативность жизни» и «Локус контроля — Я» разница у респондентов с ВИЧ и без диагноза меньше и составляет 6 и 5, соответственно.

Ответы на вопросы анкеты подкрепляют полученные результаты. Отвечая на вопрос «Как Вы оцениваете качество Вашей жизни?», половина респондентов выбрала ответы «очень хорошо» — 6% и «хорошо» — 42%, другая половина респондентов отвечала «ни плохо, ни хорошо» — 42% и «плохо» — 10%. В ответ на вопрос «Насколько, по Вашему мнению, Ваша жизнь наполнена смыслом?» 48% респондентов выбрали «в значительной степени» и 6% — «чрезмерно», а 21% — «умеренно», 18% — «немного» и 6% — «вовсе нет». Можно сделать вывод, что часть респондентов представляют свою жизнь интересной, эмоционально насыщенной и управляемой, а другая часть не считает свою жизнь осмысленной и будущее предсказуемым.

Полученные результаты, демонстрирующие в целом выраженную веру респондентов в свои силы контролировать события собственной жизни, подкрепляются ответами респондентов на вопрос «Насколько Вы довольны собой?». Очень удовлетворены собой — 8% и удовлетворены — 44%, «ни то, ни другое» — 26%, 16% — не удовлетворены и 6% — совсем не удовлетворены.

А вот своими отношениями с другими не удовлетворены гораздо больше респондентов. На вопрос «Насколько Вы удовлетворены личными взаимоотношениями?» 18% респондентов ответило «совсем не удовлетворены» и 26% «не удовлетворены», пятая часть — 19% отвечала «ни то, ни другое», 31% — удовлетворены, 6% — очень удовлетворены. Возможно, именно сфера межличностных отношений является той областью значимых смыслов, в которой респонденты с диагнозом ВИЧ чувствуют себя менее удовлетворенными и нацеленными на выстраивание будущего.

## **Выводы**

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что респондентам с диагнозом ВИЧ в общем характерны достаточно высокие средние значения осмысленности жизни по всем субшкалам теста СЖО, но более низкие по сравнению с другими респондентами. Анализ распределения ответов показывает, что примерно половина выборки продемонстрировала доверие к миру, выраженную осмысленность жизненного процесса, удовлетворенность собой и веру в свои силы, а другая часть — неверие в справедливость, нацеленность на жизнь сегодняшним днем и отсутствие готовности загадывать на будущее.

Полученные результаты необходимо проанализировать с помощью корреляционного анализа для того, чтобы выявить значимые взаимосвязи показателей, характеризующих представления респондентов с диагнозом ВИЧ о жизни и собственном «Я» в период пандемии.

## **Литература**

1. Горьковая И. А., Микляева А. В. Жизнестойкость // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 1. С. 90–102.
2. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Падун М. А., Тарабрина Н. В. Особенности базисных убеждений у лиц, перенесших травматический стресс: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.



## Идентичность и представления детей о различных сторонах жизни

---

**Теория моральных оснований Дж. Хайдта и идентичность с природой в юношеском возрасте**

**Теплова Дарья Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [d.teplova2@gmail.com](mailto:d.teplova2@gmail.com)

**Jonathan Haidt's Moral Foundations Theory and environmental identity in young adults**

**Daria A. Teplova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — П. А. Яркин, канд. психол. наук

УДК 159.9.075

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема взаимосвязи моральных оснований и природной идентичности. Целью исследования является изучение природной идентичности у студентов с разным уровнем моральных оснований. В статье проанализирована проблема морального развития, рассмотрен подход Дж. Хайдта, а также изучена теория идентификации с природой С. Клэйтон. Обнаружена взаимосвязь морального основания «забота» и природной идентичности в юношеском возрасте.

*Ключевые слова:* моральные основания, природная идентичность, морально-этическая ответственность, социоприродное взаимодействие.

*Abstract.* This article explores the relationship between moral foundations and natural identity. The aim of the article is to examine natural identity of students with different levels of moral foundations. We analyze the concept of moral development, focus on the approach proposed by J. Haidt, and explore the theory of S. Clayton's identity and natural environment. The research found the relationship between the moral foundation "care" and environmental identity in young adults.

*Keywords:* moral foundations, environmental identity, moral and ethical responsibility, socio-natural interaction.

В традиционном подходе в контексте совместной жизни с природой человек рассматривался как носитель объективного и научного мировоззрения. Но постепенно антропоцентрическая и потребительская парадигма начала осуждаться, и защита природы стала приобретать все большее значение. Только тогда возникают различные рефлексивные подходы, основанные на мотивации, отношении к природе, окружающей среде и когнитивном моделировании взаимодействий [1]. Мы предположили, что одним из факторов, лежащих в основе природо-направленного поведения, может быть мораль, а именно моральные основания.

Ведущим местом в психологии морального развития является концепция когнитивного конструктивизма морального сознания, разработанная Л. Колбергом. Продолжая развивать идеи Ж. Пиаже, Л. Колберг выделяет шесть стадий, которые объединены в три уровня (преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный) [9]. Критерием определения стадии является оценка моральных суждений человека, а не его принадлежность к «должному» когнитивному или моральному уровню. Уровни имеют определенные черты, касающиеся взаимоотношений человека и общественных норм. Сравнивая первую и шестую стадию морального развития, можно наблюдать, что при повышении уровня интеллектуального развития (появление аналитических способностей) меняется отношение к моральным нормам, а именно происходит переход от понимания их как внешнего принуждения к осознанию и принятию этих нравственных законов как значимому регулятору поведения людей в социуме.

Иной подход предложила К. Гиллиган [7]. В данном подходе критерием измерения морали стал фактор заботы о других людях, что, по мнению автора, отличает «женскую этику» от «мужской этики» Л. Колберга, основным фактором измерения морали которого была справедливость. Данные рассуждения привели к выводу о том, что заботу и справедливость следует рассматривать как два независимых фактора моральной ориентации. Так, идеи К. Гиллиган привели к рассмотрению связи между моралью и эмоциями, поскольку одной из основ нравственной регуляции поведения считалась ориентация, основанная на потребностях и чувствах другого [7].

Одной из интересных концепций является теория моральных оснований Дж. Хайдта, Дж. Грэхема и их коллег [4]. Авторы предложили рассматривать мораль как систему способов оценки действий в качестве правильных и неправильных. В рамках этой теории были рассмотрены пять основных измерений морального домена, основанных на теоретических основаниях и эмпирических исследованиях [4]: забота, справедливость, лояльность группе, уважение к авторитетам, чистота.

Основной принцип этой теории состоит в положении о том, что моральные решения преимущественно принимаются на основе интуитивной автоматической, эмоциональной оценки [6]. Интуитивизм в данной теории означает, что интуитивная моральная оценка предопределяет последующие моральные суждения. Так, перенос акцента с эмоциональных на интуитивные и эмоциональные является отличительной чертой теории Дж. Хайдта.

Рассмотрим каждое подробнее. Забота — механизм защиты и воспитания, триггер этого модуля эволюционно связан с потомством, но его валентность может расширяться на всех членов общества. Справедливость — симметричность и взаимность ответов на эгоистичное или кооперативное поведение людей. Лояльность группе — формирование группы вокруг лидера, наличие символов общности, а также агрессия против внешних групп. Уважение к

авторитетам — добровольное иерархичное подчинение людей внутри группы, например отношения «родитель — ребенок» являются триггером этого основания. Чистота — сложившаяся в ходе эволюции приспособительская функция этого основания в социальном контексте — связана с реализацией осуждения и отвержения. Чистота относится к культурным запретам и нормам в контексте отношения к еде, телу, сакральным для различных групп объектам и также имеет разные триггеры в зависимости от культуры [12].

Моральные основания предполагают универсальную основу, однако значимость этих устоев может отличаться для людей в разных социальных группах. Так, люди, отдающие предпочтение либеральным политическим взглядам, чаще выбирают моральные основания заботы и справедливости, в то время как люди с консервативными политическими убеждениями выбирают все пять моральных оснований [5]. Обобщая эти данные, Дж. Хайдт и коллеги делают вывод о комплексности и более сложной структуре консервативных традиционных течений относительно более простого характера либерально ориентированных концепций, в которых акцент делается только на двух моральных основаниях [5].

Таким образом, разработка теории моральных оснований расширила теоретические представления о психологической природе и структуре морали, а также стимулировала новые эмпирические исследования.

Во многих культурах природная среда служит фоном для отдыха, развлечений и бегства от повседневных забот. Келлерт (1997) подробно описал множество прямых и косвенных преимуществ, которые мы получаем от природы даже сегодня, включая улучшение физической формы, уверенность в себе, любопытство и спокойствие [8].

Вклад в рассмотрение проблемы социо-природного взаимодействия внесла исследовательница С. Клэйтон [3]. В своих исследованиях С. Клэйтон говорит о роли, которую играет окружающая среда в идентичности человека. Автор вводит понятие природной идентичности (“environmental identity”), которую описывает как личное, исторически обусловленное чувство связи с природной средой. Она считает это самооценкой, демонстрирующей глубину, с которой люди воспринимают себя как часть природы, включенную в нее и определяемую ею [3].

Природная идентичность является одним из множества аспектов личной идентичности (наряду с физическими, социальными, гендерными, этническими аспектами). Чувство экологической идентичности — это, по сути, признание своей взаимозависимости с более широким коллективом, будь то социальный или, в нашем случае, экологический.

Окружающая среда может стать важной частью идентичности, так как она является источником значимых переживаний для многих людей. Частично это можно объяснить комплексным мультисенсорным характером переживаний природной среды, которые благодаря этому запоминаются. Также многие люди описывают природу как место, в которое они хотели

бы вернуться, чтобы подумать о важных целях, эта позиция отражает рефлексивную ценность природной среды [10].

Люди с высокой экологической идентичностью считают себя связанными с миром природы, это чувство родства, по крайней мере, в некоторых случаях, мотивирует людей на охрану окружающей среды и побуждает к экологической активности [11]. Предполагается, что приятные переживания на природе способствуют личной связи с природой и, как следствие, сохранению [2].

Важность более подробного изучения природной идентичности состоит в том, что от нее зависит сила реакции человека на события и проблемы. Люди более эмоционально реагируют на актуальные для них ситуации, такие темы привлекают больше внимания.

Таким образом, природная идентичность является важной концепцией, поскольку она связана с экологически устойчивым поведением, влияет на наше благополучие и на принятие решений.

### Материалы и методы исследования

В нашем исследовании приняли участие студенты НИУ ИТМО (26 мужчины и 19 женщин) от 18 до 24 лет (средний возраст 21 год). Основным предметом исследования стал уровень развития природной идентичности у студентов с разным уровнем развития моральных оснований. Гипотезой исследования стало предположение о том, что у студентов с разным уровнем моральных оснований отмечается различная природная идентичность.

Для диагностики моральных оснований нами был выбран опросник моральных оснований (MFQ). Опросник оценивает базовые составляющие сферы морали, выступающие в качестве критериев нравственной оценки различных поступков и событий. Для диагностики природной идентичности применена шкала природной идентичности С. Клэйтон. Данная шкала измеряет уровень взаимосвязности человека с какой-либо частью нечеловеческой природной среды.

### Результаты и их обсуждение

Средние значения, стандартные отклонения по общей выборке и отдельно по мужской и женской представлены из «Опросника моральных оснований» и «Шкалы природной идентичности» в таблице 1.

Таблица 1

#### Моральные основания и природная идентичность в мужской и женской выборках

Краткое наименование шкал	Вся выборка	Женщины	Мужчины	Критерий Манна-Уитни
	$M \pm sd$	$M \pm sd$	$M \pm sd$	U
Забота	$20,70 \pm 4,39$	$22,53 \pm 3,19$	$18,77 \pm 4,52$	125*

Справедливость	20,45 ± 4,93	22,21 ± 4,29	18,92 ± 5,03	162,5*
Лояльность группе	14,76 ± 4,00	15,63 ± 4,39	13,52 ± 3,51	312
Уважение к авторитетам	11,73 ± 4,33	11,26 ± 4,56	11,60 ± 4,24	232,5
Чистота	16,39 ± 5,61	16,68 ± 5,97	16,24 ± 5,45	254
Природная идентичность	73,31 ± 13,58	77,00 ± 16,68	70,62 ± 10,30	316

\* Уровень значимости:  $p < 0,05$

Среднее значение результатов по «Шкале природной идентичности» в общей выборке составило  $M = 73,31$ . Это значение превышает результат 58% выборки, что говорит о том, что почти половина выборки (42%) имеет результат выше среднего значения. Данные респонденты больше соотносят себя с окружающей средой и больше в нее интегрированы. Далее мы сравнили идентификацию с природой в мужской и женской подвыборке. Девушки имеют более высокие показатели ( $M = 77,00$ ), чем юноши ( $M = 70,62$ ), т. е., вероятно, они больше погружены в смысловое поле человеческой ответственности за разрушение природного мира.

Эти данные демонстрируют значимые различия между показателями проявления «заботы» как морального основания представителей женского ( $M = 22,53$ ) и мужского ( $M = 18,77$ ) пола, что может говорить о том, что девушки чаще выбирают моральное основание «Забота» при выборе позиции в ситуации нравственной оценки. Также выявлены значимые различия по показателям шкалы «Справедливость», что означает, что девушки ( $M = 22,21$ ) чаще, чем юноши ( $M = 18,92$ ), опираются на данное моральное основание.

Для изучения взаимосвязей между факторами был проведен корреляционный анализ. Использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Достоверно значима взаимосвязь между природной идентичностью и моральным основанием «Забота» в общей выборке. Это свидетельствует о том, что у людей с данным ведущим моральным основанием будет более предсказуемое поведение относительно их отношения к природе.

Также нами был проанализирован уровень идентификации с природой у девушек и юношей, у которых доминирует то или иное моральное основание. Достоверно значимо различие между выборками по ведущему моральному основанию «Забота», т. е. девушки ( $M = 79,1$ ), которые в ситуациях морального выбора предпочитают именно это моральное основание, больше задумываются об экологических проблемах, чем юноши.

На диаграммах рассеяния (рис. 1) можно заметить, что связь между различными моральными основаниями и природной идентичностью может носить разнонаправленный характер у мужчин и у женщин.

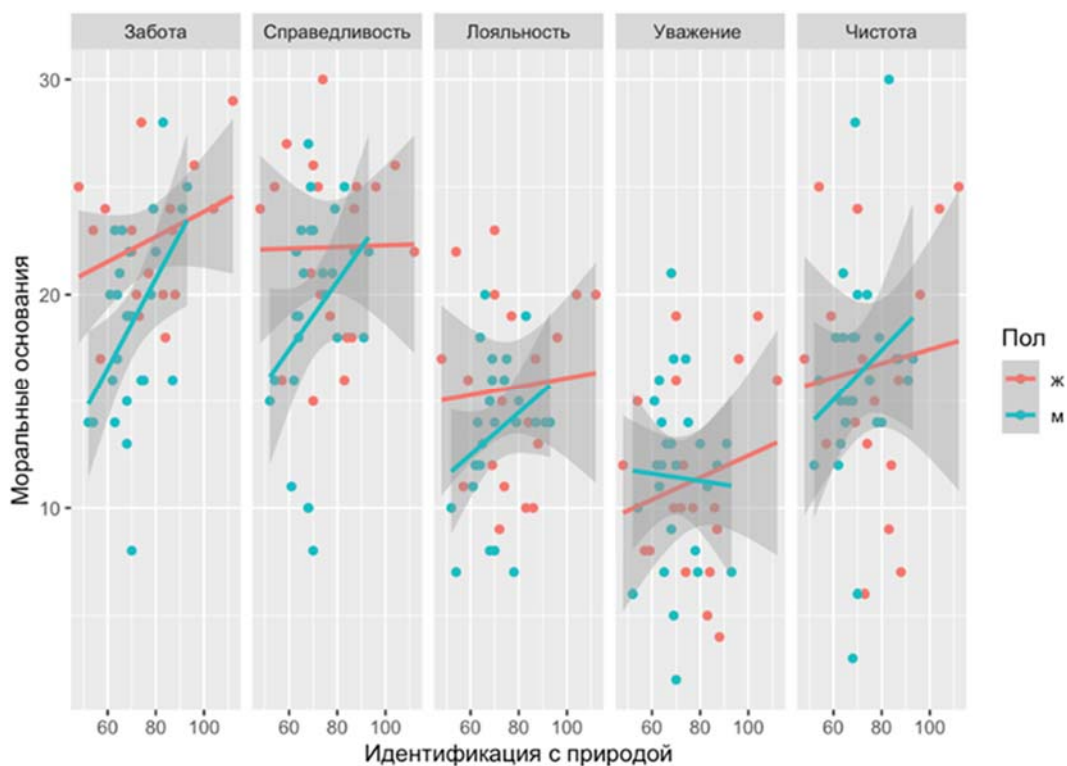


Рис. 12. Взаимодействие между моральными основаниями и идентификацией с природой

На графиках показаны линии трендов и их доверительные интервалы отдельно для каждого пола. Так, мы можем увидеть, что поведение респондентов по шкалам «Забота», «Справедливость», «Лояльность», «Чистота» имеет схожие тенденции. У мужчин эти моральные основания имеют более положительную взаимосвязь с природной идентичностью, в то время как у женщин она выражена менее положительно или почти не выражена вовсе (как, например, по шкале «Справедливость»). Это говорит нам о том, что, чем более выражены у мужчин эти моральные основания, тем выше их социоприродное взаимодействие, в то время как у женщин такая тенденция не прослеживается.

Для построения более точной модели взаимовлияний моральных оснований и природной идентичности был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной был выбран показатель природной идентичности, в качестве независимой переменной — моральные основания в мужской и женской выборках. Изначально модель регрессионного анализа строилась со взаимодействием между полом и всеми факторами «Опросника моральных оснований». В итоговой модели осталось только две независимые переменные, остальные оказались либо малозначимыми, либо не влияющими на зависимую переменную. Результаты представлены в таблице 2.

## Регрессионная модель

Переменная	Коэффициент	Стандартная ошибка	t-значение	Pr (> t )
(Константа)	48,2504	9,5479	5,054	8,95e-06
Мужской пол : Забота	1,2822	0,4348	2,949	0,00519
Женский пол : Забота	1,1863	0,4984	2,380	0,02192
Стандартная ошибка остатков: 12,54 на 42 степенях свободы Множественный R-квадрат: 0,1849, скорректированный R-квадрат: 0,1461 F-statistic: 4,76 на 2 и 42 степенях свободы, p: 0,01364				

Модель показывает, что при увеличении влияния переменной «природная идентичность» мы можем ожидать увеличение переменной морального основания «Забота» у мужчин и у женщин. Эта значимая взаимосвязь ( $p = 0,005$  и  $p = 0,021$  в мужской и женской выборках соответственно) может говорить о том, что существует позитивное влияние проявления заботы как ведущего морального основания в ситуациях морального выбора на отношение к природной среде.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что девушки опираются на каждое из пяти моральных оснований сильнее, чем юноши, особенно по шкале «Забота». Также девушки имеют более высокие результаты по шкале идентификации с природой. Выявлено, что природная идентичность взаимосвязана с моральными основаниями, но в отличие от предложенной гипотезы значимая связь есть только с моральным основанием «Забота». Моральные основания вносят вклад в идентификацию с природой, но полностью ее не объясняют.

Полученные данные можно использовать при разработке программ экологического образования, учитывая выбор ведущего морального основания у студентов разного пола. Мы предполагаем, что образовательные материалы такого спектра необходимо анализировать с точки зрения того, какие аргументы и на людей с какими ведущими моральными основаниями они могут оказать более заметное влияние.

## Литература

1. Виноградов П. Н., Яркин П. А. Этико-психологические основания социоприродного взаимодействия // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 3. С. 257–272.
2. Нартова-Бочавер С. К. Средовая идентичность личности и моральные мотивы // Методология, теория, история психологии личности / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Ин-т психологии РАН, 2019. С. 156.
3. Clayton S. Environmental identity: A conceptual and an operational definition // Eds. S. Clayton, S. Opatow. Identity and the natural environment. Cambridge, MA: The MIT Press, 2003. P. 45–65.
4. Graham J., Haidt J., Koleva S., Motyl M., Iyer R., Wojcik S., Ditto P. H. Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism // Advances in experimental social psychology. 2013. Vol. 47. P. 55–130. DOI: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00002-4

5. Graham J., Nosek B. A., Haidt J., Iyer R., Koleva S., Ditto P. H. Mapping the moral domain // Journal of personality and social psychology. 2011. Vol. 101, no. 2. P. 366–385. DOI: 10.1037/a0021847
6. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological review. 2001. Vol. 108 (4). P. 814–834. DOI: 10.1037/0033-295X.108.4.814
7. Jaffee S., Hyde J. S. Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 2000. Vol. 126(5), pp. 703–726. DOI: 10.1037/0033-2909.126.5.703
8. Kellert S. Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development. Washington D. C.: Island Press, 1997.
9. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2 // The psychology of moral development / eds. Kohlberg L. San-Francisco: Harper & Row., 1984. 580 p.
10. Korpela K. M., Hartig T., Kaiser F. G., Fuhrer U. Restorative experience and self-regulation in favorite places // Environment and Behavior. 2001. No. 33 (4). P. 572–589.
11. Matsuba M. K., Pratt M. W., Norris J. E., Mohle E., Alisat S., McAdams D. P. Environmentalism as a context for expressing identity and generativity: Patterns among activists and uninvolved youth and midlife adults // Journal of Personality. 2012. No. 80 (4). P. 1091–1115.
12. Schnall S., Haidt J., Clore G. L., Jordan A. H. Disgust as Embodied Moral Judgment // Personality & social psychology bulletin. 2008. Vol. 34, no. 8. P. 1096–1109. DOI: 10.1177/0146167208317771.

## Проблемы профориентации и профессионального самоопределения

**Тенденции развития эмоционального выгорания студентов педагогического вуза**

**Исаева Арина Александровна**

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова  
Ульяновск, Россия  
Электронная почта: [arina.psst@mail.ru](mailto:arina.psst@mail.ru)

**Emotional burnout of students in teacher training**

**Arina A. Isaeva**

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov  
Ulyanovsk, Russia  
Научный руководитель — С. А. Гаврилушкин,  
канд. психол. наук

УДК 316.6

*Аннотация.* Данный доклад посвящен комплексному исследованию синдрома эмоционального выгорания. Автор выявляет характерные признаки данного феномена, а также подводит некоторые итоги его изучения и раскрывает необходимость решения этой актуальной проблемы. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить уровень эмоционального выгорания студентов педагогического вуза. В докладе представлены



результаты социологического исследования по адаптированной методике В. В. Бойко, проведенного на базе УлГПУ им. И. Н. Ульянова.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, студенты, психическое здоровье, стресс, педагогический вуз.

*Abstract.* This report is devoted to a comprehensive study of the burnout syndrome. We identify the characteristic features of this phenomenon, summarize the results of its study, and highlight the urgency of this issue. The conducted study is an attempt to assess the level of emotional burnout of students in pedagogical universities. The report provides the results of a sociological study based on the adapted methodology of V. V. Boyko that was carried out at Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov.

*Keywords:* emotional burnout, students, mental health, stress, pedagogical university.

Студенты, привыкшие демонстрировать себя в роли активных, инициативных личностей, далеко не всегда успешно и быстро справляются с попеременно возникающими жизненными и учебными проблемами. Из-за возрастных особенностей учащиеся склонны к эмпатии, неустойчивости, мечтательности. Многие идеалистичны в учебе, тяжело приспосабливаются к новым требованиям, недооценивают свои способности. В результате возникает неудовлетворенность учебной работой, возрастает безразличие к своим обязанностям, появляются признаки деперсонализации. Ввиду этого на фоне систематического стресса обучающиеся высших учебных заведений могут столкнуться с таким явлением, как синдром эмоционального выгорания.

«Эмоциональное выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [1]. В последнее время данная проблема стала одной из наиболее широко обсуждаемых вопросов психического здоровья человека. На сегодняшний день существует довольно обширная база исследований в этой области. К. Маслач сформулировала концепт эмоционального выгорания как синдрома, состоящего из трех симптомов: 1) физическое и эмоциональное истощение; 2) развитие отрицательной самооценки; 3) отрицательное отношение к работе, утрата понимания и сочувствия по отношению к клиентам [Цит. по: 2].

Обращаясь к новейшим исследованиям частного исследовательского холдинга «Ромир», можно сказать, что приблизительно две трети россиян (64%) за 2021 год испытывали признаки эмоционального выгорания. Лишь каждый пятый россиянин (20%) сказал, что это явление его не коснулось. Президент исследовательского холдинга утверждает, что полученный результат связан с пандемией, стагнацией доходов людей и ростом цен [5].

Стресс — один из ключевых предвестников эмоционального выгорания. Являясь его важнейшей составляющей, стресс фигурирует в каждой из стадий формирования синдрома выгорания. Американская компания Statista, исследуя уровень стресса сотрудников различных компаний США, пришла к выводу, что за 2020 год приблизительно 15% американцев столкнулись с высоким уровнем стресса, 58% — со средним и лишь 26% испытали на себе низкое влияние стресса [6].

Рассматривая эмоциональное выгорание у студентов, можно упомянуть исследование Н. А. Огнерубова, в котором автор изучает выгорание студентов медицинских специальностей. Согласно его результатам, в фазе напряжения находится 10% опрошенных, в фазе резистенции — 23%, в фазе истощения — 17% [3].

Синдром эмоционального выгорания выражается в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [4]. В ходе бесед со студентами Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова нами была замечена вышеуказанная симптоматика. Мы предположили, что студенты могут быть подвержены выгоранию так же, как люди, уже имеющие профессиональное образование и работающие в организациях.

Для выявления уровня эмоционального выгорания за основу была взята методика В. В. Бойко. По его мнению, эмоциональное выгорание возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса [1]. Ввиду этого Бойко выделил три фазы эмоционального выгорания: напряжение, резистенция и истощение.

Фаза напряжения является основой формирования выгорания, именно она запускает механизм эмоционального выгорания. Она проявляется в ответ на повышенную ответственность индивида и сложные взаимоотношения с другими участниками деятельности.

Говоря о фазе резистенции, стоит уточнить, что ее выделение в отдельную весьма условно, так как фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления первой фазы — напряжения. Так или иначе фаза резистенции характеризуется стремлением человека к психологическому комфорту, т. е. он пытается оградить себя от неприятных впечатлений.

Фаза истощения является самой серьезной и определяет исходный результат теста. У человека на этой фазе снижается эмоциональный тонус, т. к. проявленное ранее сопротивление оказалось неэффективным. На данной фазе ослабевает нервная система, поэтому выгорание становится своего рода частью личности человека.

На наш взгляд, студенты могут быть подвержены всем трем стадиям эмоционального выгорания. В доказательство данной позиции мы продемонстрируем результаты анкетирования, проведенного на базе УлГПУ им. И. Н. Ульянова.

Респондентам был предложен опросный лист, состоящий из 84 вопросов, затрагивающих учебную деятельность студентов, их взаимоотношения друг с другом и с преподавателями. Распространение опросного листа проходило в конце декабря 2021 года среди студентов шести факультетов педагогического университета с 1-го по 5-й курс.

По окончании анкетирования было опрошено 202 студента (167 девушек и 35 юношей). Сопоставив все критерии и симптомы со значениями в таблице Бойко, мы пришли к выводу, что 5% опрошенных студентов находятся в фазе напряжения, т. е. испытывают стресс и проблемы в общении с одноклассниками, преподавателями и на учебе в целом. 34% находятся в фазе резистенции: их психика оказывает некое сопротивление неприятным обстоятельствам на учебе. 41% респондентов находятся в сформировавшейся фазе истощения: данная категория людей плохо справляется с психоэмоциональными проблемами на учебе, чувствует себя отстраненно и неполноценно, она в большей степени находится в зоне риска. У 20% опрошенных студентов не выявлено признаков выгорания даже на стадии формирования.

Следующей целью нашего исследования было сравнение фазы эмоционального выгорания студентов факультета иностранных языков (98 опрошенных) и факультета физико-математического и технологического образования (42 опрошенных), т. к. именно их в силу определенных учебных обстоятельств удалось опросить в большем объеме. Студенты, изучающие гуманитарные науки, как правило, более восприимчивы к происходящим вокруг событиям, нежели учащиеся физико-математического факультета. Мы решили сравнить результаты исследования на данных факультетах, кардинально отличающихся друг от друга. Полученные характеристики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнение сформированности фаз эмоционального выгорания у студентов факультета физико-математического и технологического образования и факультета иностранных языков**

Студенты	Фазы не сформировались, %	Фаза напряжения, %	Фаза резистенции, %	Фаза истощения, %
Факультет физико-математического и технологического образования	40,0	0,0	31,0	29,0
Факультет иностранных языков	12,0	4,0	40,0	44,0

Итак, по результатам проведенного соотношения, у учащихся гуманитарных специальностей наблюдаются более высокие показатели сформировавшихся фаз, чем у учащихся технических специальностей, что говорит об их повышенной тревожности и неустойчивости.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что студенты УлГПУ им. И. Н. Ульянова в значительной степени подвержены симптомам эмоционального выгорания. Стоит отметить, что синдром эмоционального выгорания является совокупностью множества негативных жизненных обстоятельств и отрицательного психологического опыта во всех сферах жизни человека. Учеба в университете является важным, но далеко не единственным фактором для окончательной оценки уровня выгорания конкретной личности. На результаты теста также могли повлиять индивидуальное эмоциональное состояние студента на момент прохождения теста, локальные конфликтные ситуации с друзьями, психологический климат семьи опрошенного и т. д.

На момент проведения исследования, а именно в конце декабря, студенты находились под давлением надвигающейся экзаменационной сессии. На наш взгляд, это в значительной степени повлияло на результаты опроса, т. к. это сложный и серьезный этап в жизни каждого студента. Мы предполагаем, что во время стандартной учебной недели в начале или середине семестра данные показатели будут иметь тенденцию к уменьшению.

Таким образом, можно сказать, что результаты проведенного исследования оказались вполне ожидаемы. Однако чтобы сделать вывод о наличии или отсутствии синдрома, следует обратить внимание на совокупность всех факторов жизни конкретного человека.

## Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
2. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Московский городской психолого-педагогический университет // PsyJournals.ru. 2010. № 1. С. 27–39. Режим доступа: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/KIP\\_2010\\_1\\_Ermakova%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/KIP_2010_1_Ermakova%20(1).pdf)
3. Огнерубов Н. А., Карпова Е. Б. Синдром эмоционального выгорания у врачей и студентов медицинских вузов // Вестник российских университетов. Математика. 2017. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-i-studentov-meditsinskih-vuzov> (дата обращения: 8.10.2022).
4. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. 2005. Т. 8, № 43.
5. Частный исследовательский холдинг «Ромир». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.romir.ru/studies/64-rossiyan-ispytyvali-emocionalnoe-vygoranie-v-etom-godu> (дата обращения: 27.01.2022 г.).
6. Share of employees who stated their stress level is usually high, moderate or low in the United States from 2016 to 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/statistics/728584/respondents-affected-by-high-level-stress-in-us/> (дата обращения: 27.01.2022 г.).

## Ребенок в зеркале художественной литературы

---

**Портрет ребенка первой половины  
XX века в отечественной  
литературе**

**Балашова Елена Анатольевна**  
**Мартынова Анастасия Александровна**  
**Романюкина Дарья Владимировна**  
Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [nakhodka1981@mail.ru](mailto:nakhodka1981@mail.ru)

**Child representation in the 20th cen-  
tury Russian literature**

**Elena A. Balashova**  
**Anastasiya A. Martinova**  
**Dariya V. Romanyukina**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Г. Р. Доброва, д-р филол.  
наук

УДК 159.9

---

*Аннотация.* В данном исследовании произведен анализ произведений русской литературы XX века: В. А. Каверин «Два капитана», А. П. Гайдар «Тимур и его команда», В. Г. Распутин «Уроки французского». Герои произведений — дети первой половины XX века, живущие в сложное для страны время. Фигура ребенка в этих произведениях показана в отрыве от семьи. Именно этот факт способствует развитию в героях самостоятельности, ответственности, целеустремленности. Их поступки и суждения — не по-детски взрослые. В завершение исследования проводится сравнение психологического портрета детей данного периода и их современных ровесников.

*Ключевые слова:* детство как феномен, ребенок в литературе, ребенок в 1920-е — 1940-е годы, советский ребенок, ребенок как личность.

*Abstract.* This study analyses the following works of the 20<sup>th</sup> century Russian literature: V. A. Kaverin's "Two Captains", A. P. Gaidar's "Timur and his team", and V.G. Rasputin's "French Lessons". The main characters in these works are children born in the first half of the 20th century who live in a difficult time for their country. The children are isolated from their families, due to which the characters develop independence, responsibility, and purposefulness. Their actions and judgments are not of children, but of adults. The article presents a comparison of the psychological profile of the 20th century children and that of their contemporary peers.

*Keywords:* childhood as a phenomenon, child representation in literature, child in the 1920s–1940s, soviet child, child as a person.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть портрет ребенка первой половины XX века на примерах произведений В. А. Каверина «Два капитана» (1944), А. П. Гайдара «Тимур и его команда» (1940), В. Г. Распутина «Уроки французского» (1973).

Действие романа «Два капитана» охватывает по времени почти всю первую половину XX века. На страницах произведения разворачиваются следующие исторические события: Гражданская война, результатом которой стало утверждение власти большевиков; образование СССР, индустриализация, новая экономическая политика, большой террор внутри страны, Великая Отечественная война.

В произведении «Тимур и его команда» события происходят летом 1939 года. Значительное место занимают описания перемещения советских войск и разного рода оружия. Признаки надвигающейся войны станут понятнее, если обратить внимание на даты начала работы над повестью. Из дневников Гайдара следует, что за сценарий он сел в первых числах декабря 1939 года, то есть сразу после начала Советско-финляндской войны.

События рассказа «Уроки французского» происходят в тяжелое послевоенное время. Большинство людей живет бедно, особенно в деревнях. Многие семьи остались без отцов. Часто не хватает еды.

Посмотрим, как происходило развитие культурной сферы того времени. К успехам культурной революции можно отнести повышение уровня грамотности до 87,4 % населения (по переписи 1939 года), создание обширной системы общеобразовательных школ, значительное развитие науки и искусства.

Вместе с тем была сформирована официальная культура, основанная на марксистско-классовой идеологии, «коммунистическом воспитании», массовости культуры и образования, что было необходимо для формирования большого количества производственных кадров и формирования новой «советской интеллигенции» из рабоче-крестьянской среды.

В Советском Союзе было светское общество и большинство произведений писалось о людях и детях рабочего класса.

В системе образования 20–40-х годов XX века тоже происходили перемены.

Особенности образования в 20-е годы: совместное обучение мальчиков и девочек, у детей было право голоса в школе, учебная программа, экспериментальное обучение [2].

Особенности образования в 30-е годы: были установлены три типа школ — начальная школа (1–4-е классы), неполная средняя школа (5–7-е классы), средняя школа (8–10-е классы) [5].

Особенности образования в 40-е годы: были утверждены «Правила для учащихся»; Постановление СНК СССР от 16.07.1943 г. № 789 «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых

городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов»; вводится цифровая пятибальная система оценки успеваемости и поведения учащихся; с 1944/45 учебного года было установлено обязательное обучение детей с семилетнего возраста.

Герои выбранных нами произведений представлены вне семьи. Далее мы остановимся на более подробной характеристике каждого.

**Вениамин Александрович Каверин, «Два капитана».** Главный герой — выходец из простой рабочей семьи. Родился в провинциальном городке Эрске. Отца посадили в тюрьму, и в скором времени он умирает. Мать повторно вышла замуж, отчим был очень жестоким человеком. Мать прожила недолго и вскоре скончалась. В раннем возрасте мальчик становится сиротой. Сначала воспитанием ребенка занимается тетя Даша, но она принимает решение, что Сане с сестрой следует жить в приюте. Тогда он покидает родной город и уезжает вместе с другом Петей в Туркестан и по ошибке попадает в Москву. Оказавшись в детдоме, Саня был бы совсем одинок, если бы не знакомство с Катей Татариновой и ее семьей. Родители Кати очень хорошо относились к мальчику, и Саня часто бывал в их доме. Желая отблагодарить семью Кати за доброту и заботу, Саша решает стать летчиком и отыскать пропавшего капитана.

Судьба Сани была довольно тяжелой, препятствий было много — начиная от детской болезни и немоты, потери отца и жестокого отчима. С детских лет жизнь Сани — это борьба с ложью и несправедливостью, да и становление главного героя как личности прослеживается с начала его истории [3].

Ребенок в данном произведении, лишившийся родителей и детства, предстает перед нами фактически взрослым человеком, который ответствен за себя и за других (сестру, например), сам определяет свою судьбу.

В произведении **Аркадия Гайдара «Тимур и его команда»** герои подросткового возраста.

Женя, героиня повести, оказывается на попечении старшей сестры. Отец на фронте, о матери не упоминается. Летом на даче девочка случайно оказывается в окружении отзывчивых и ответственных мальчиков, которые придумали тайное общество, чтобы помогать всем жителям дачного поселка.

Тимур — пионер с лидерскими задатками, собирающий вокруг себя единомышленников. Он честный, смелый, отзывчивый, помогает даже незнакомым людям, которые оказываются в трудной ситуации.

Противоположность команды Тимура — это шайка Квакина. *Михаил Квакин*. Миша, как и Тимур, тоже «атаман», но возглавляет не сплоченную команду, а разрозненную шайку

местных хулиганов. Местные жители страдают от действий шайки Квакина: хулиганы портят сады, огороды, хозяйство... Однако сам Михаил — это умный юноша, которому не чуждо понятие о справедливости и честности, и у него есть все шансы стать Настоящим человеком. Постепенно Михаил понимает неправильность, аморальность своих действий.

*Алеша.* Возможно, в Алеше воплощается своеобразное понимание честности внутри шайки Квакина: он, например, уважает Тимура, который является его врагом, оппонентом.

*Фигура.* Безымянная фигура (это не случайность) — отражение деструктивных порывов шайки. Этот персонаж — синтез жестокости, цинизма, обособленности и озлобленности на людей и мир. Важно, что Фигура не обладает чувством юмора, которое в произведении «Тимур и его команда» оценивается как одна из основных черт Настоящего человека.

«Тимур и его команда» — книга о «самодисциплинирующемся» детском коллективе: все свои обязанности дети берут на себя и решают всё сами, без помощи и контроля взрослых. Это означает, что они полностью усвоили социальные нормы и требования взрослого мира и способны решать стоящие перед ними задачи.

В реальности таких детских коллективов не существовало. Однако Гайдар придумал модель, которую очень удобно было насаждать в качестве примера для подражания. Если дети справляются с возложенными на них делами без помощи взрослых или при их минимальном посредничестве, то они не просто проявляют самостоятельность, но еще и экономят столь нужные государству кадровые (а значит, и материальные) ресурсы [1].

**Валентин Григорьевич Распутин, «Уроки французского».** Главный герой этого произведения закончил начальную школу в своей деревне и в 11 лет поехал в райцентр, чтобы продолжить обучение.

Семья мальчика живет нелегко: мать одна воспитывает троих детей. Однако она делает все возможное для того, чтобы ее сын смог учиться.

Люди, приютившие героя, оказались чужими ему во всех отношениях.

Лидия Михайловна, учительница французского языка, — единственная, кто попыталась помочь главному герою. Она сыграла большую роль в становлении личности мальчика. Условия, в которых пришлось жить мальчику, получая среднее образование, способствовали формированию целеустремленности, настойчивости, ответственности, а также честности и принципиальности поступков [4].

Как же повлияла историческая эпоха, культура, семья на психологические и социальные характеристики ребенка?

Историческая эпоха отняла у Сани Григорьева из «Двух капитанов» семью, детство. Вместо радостных и беззаботных дней его ждали заботы о пропитании и выживании.



Историческая эпоха повлияла на Тимура и его команду: героев можно назвать «детско-военные», «дети-взрослые».

Главный герой рассказа «Уроки французского» был вынужден жить в лишениях, вдали от дома и родных.

Авторы произведений «Тимур и его команда», «Два капитана» показали модель общества, ситуации, героев, которые не существовали в реальной жизни. Цель таких произведений — политическое воздействие на читателей. Авторы этих произведений показывали таких детей, какими их хотело видеть социалистическое общество. Такие произведения далеки от реальности и могут быть не поняты юными читателями.

Произведение «Уроки французского» представляет нам жизненную ситуацию, в которую попал ребенок. Для детского восприятия такое произведение более понятно, близко и вызывает чувства сопереживания.

Главные герои из выбранных нами произведений живут в сложное для страны время. Это отражается на их мышлении и поступках. Они самостоятельные, ответственные, целеустремленные, настойчивые, честные и верные своим принципам.

## Литература

1. Баранов А. С. «Дети и командиры»: Трансформация канонов советской и пропагандистской литературы в повести А. Гайдара «Тимур и его команда» // Elibrary.ru. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35029795> (дата обращения: 27.04.2022).
2. Богачев А. В., Захарова Л. Б. Концепция развития системы народного образования в советской России в 20-е годы // Ciberleninka.ru. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvitiya-sistemy-narodnogo-obrazovaniya-v-sovetskoy-rossii-v-1920-e-gody/viewer> (дата обращения: 10.05.2022).
3. Ванюков А. И. «Два капитана» В. А. Каверина: Авторская концепция и композиция романа // Elibrary.ru. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46630253> (дата обращения: 25.04.2022).
4. Полева А. А., Писаренко А. Е. Приемы психологизма в рассказе В. Распутина «Уроки французского» // Ciberleninka.ru. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/priemy-psihologizma-v-rasskaze-v-rasputina-uroki-frantsuzskogo/viewer> (дата обращения 11.05.2022)
5. Шваб М. М. Реформы в системе школьного образования СССР в 30-е гг. XX в. // Ciberleninka.ru. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/reformy-v-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya-sssr-v-30-e-gg-xx-v/viewer> (дата обращения 10.05.2022).
6. Юхнова И. С. Ценностные ориентиры героев А. П. Гайдара («Тимур и его команда») // Elibrary.ru. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39241547> (дата обращения: 27.04.2022).

**Характеристики стрессоустойчивости обучающихся университета ГПС МЧС России, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта**

**Stress resistance of students engaged in team and individual sports: The case of the University of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia**

УДК 159.9.072.43

**Ончурова Марина Алексеевна**

Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [onchurovamarina@yandex.ru](mailto:onchurovamarina@yandex.ru)

**Marina A. Onchurova**

Saint Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — И. А. Акиндинова, канд. психол. наук

*Аннотация.* Дается сравнение характеристик стрессоустойчивости у обучающихся в СПб УГПС МЧС России, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта. Выявлены различия по параметрам нейротизма и дистанцирования как копинг-стратегии (выше у занимающихся индивидуальными видами спорта). Уровень нейротизма прямо взаимосвязан с уровнем подверженности стрессу обучающихся, занимающихся спортом. Большая часть участников исследования имеет низкую и среднюю с тенденцией к низкой склонность к развитию стресса.

*Ключевые слова:* сравнительная характеристика, копинг-стратегии, стрессоустойчивость, индивидуально-психологические особенности, командный спорт, индивидуальный спорт.

*Abstract.* The article compares stress resistance among the students of St. Petersburg UGPS EMERCOM of Russia engaged in team and individual sports. The article reveals differences in the parameters of neuroticism and distancing as a coping strategy. The level of neuroticism is directly correlated with the level of stress exposure of students involved in sports. Most of the study participants have a low or medium (with a tendency to low) propensity to develop stress.

*Keywords:* comparative characteristics, coping strategies, stress resistance, individual psychological characteristics, team sports, individual sports.

Будущим специалистам экстремального профиля деятельности необходимо действовать в сложных, непредсказуемых, часто опасных для жизни ситуациях. Именно поэтому для специалистов профессий экстремального профиля деятельности необходимо повышать уровень стрессоустойчивости.

Психическое напряжение, которое возникает у человека при осуществлении деятельности в условиях повышенной сложности, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, согласно «Большому психологическому словарю» [1], называется стресс. Сочетание качеств личности, благодаря которым человек способен преодолевать высокие нагрузки интеллектуального, эмоционального и волевого характера без вредоносных последствий не только для деятельности, а также и для своего психологического и физиологического здоровья, называется стрессоустойчивостью [1].

В развитии стрессоустойчивости могут помочь как любительские, так и профессиональные занятия спортом. Занятия любой спортивной деятельностью характеризуются влиянием многочисленных стресс-факторов на спортсмена и большим напряжением всех физиологических резервов организма как во время тренировочного процесса, так и в период соревнований. Поэтому современная спортивная подготовка требует от спортсмена высокого уровня стрессоустойчивости и развитых психических качеств.

Для оптимальной адаптации и минимизации влияния стресса используются копинг-стратегии. Копинг — это действия, совершая которые, человек справляется со стрессом и преодолевает различные жизненные трудности [1]. Использование копинг-стратегий позволяет спортсменам быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, преодолевать трудности и самостоятельно выходить из стресса [2]. В отечественной психологии coping переводят как «совладание». Совладание представляет собой механизм гармонизации взаимодействия между человеком и экстремальной ситуацией [4].

Т. А. Крюкова копинг-поведение рассматривает как поведение, которое при помощи осознанных действий и направленного взаимодействия с ситуацией (изменение или приспособление к ней), позволяет человеку в трудной жизненной ситуации преодолеть стресс [3]. Поведение спортсменов с позиции копинга рассматривается как осознанное взаимодействие со стрессовой ситуацией, совладание с ней, активный поиск решений разрешения трудностей, а также умение управлять собой в трудных ситуациях и изменять их, вместо того чтобы приспособливаться к ним.

Выборка исследования представлена в количестве 33 человек, из них: занимающиеся командным видом спорта — 17 человек, занимающиеся индивидуальным видом спорта — 16 человек.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: личностный опросник Айзенка; «Склонность к развитию стресса» в адаптации Т. А. Немчина; «Способы совладающего поведения» Лазаруса.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе обработки данных исследования был проведен анализ описательной статистики и осуществлялся корреляционный анализ с использованием коэффициентов ранговой корреляции Спирмена с целью оценки значимости взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями и уровнем склонности к стрессу, выбору копинг-стратегий.

На втором этапе исследования была проведена оценка различий по изучаемым индивидуально-психологическим особенностям между представителями командного и индивидуального видов спорта по U-критерию Манна-Уитни.

Данные, полученные по личностному опроснику Айзенка, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Индивидуально-психологические особенности у обучающихся, занимающихся спортом, %**

	Командный вид спорта	Индивидуальный вид спорта
Экстраверсия		
Очень высокий уровень	–	–
Высокий уровень	24	31
Средний уровень	65	56
Низкий уровень	6	–
Очень низкий уровень	6	–
Нейротизм		
Низкий уровень	35	25
Средний уровень	65	56
Высокий уровень	–	19
Очень высокий уровень	–	–

У представителей командного и индивидуального видов спорта преобладает средний уровень экстраверсии (65 и 56% соответственно).

У представителей командного вида спорта наблюдается тенденция к проявлению среднего и очень низкого уровня экстраверсии, чего у представителей индивидуального вида спорта не наблюдается.

У представителей командного и индивидуального видов спорта преобладает средний уровень нейротизма (65 и 56% соответственно).

Главным отличием является то, что у представителей индивидуального вида спорта наблюдаются испытуемые с тенденцией к высокому уровню нейротизма.

Данные, полученные в ходе тестирования по методике «Склонность к развитию стресса» в адаптации Т. А. Немчина, представлены в таблице 2.

**Уровень тревожности у обучающихся, дополнительно занимающихся спортом, %**

Уровень тревожности	Командный вид спорта	Индивидуальный вид спорта
Низкий	53	25
Средний с тенденцией к низкому	41	63
Средний с тенденцией к высокому	6	6
Высокий	–	6
Очень высокий	–	–

Главным отличием является то, что у представителей командного вида спорта преобладает тенденция к низкому уровню тревожности, а у представителей индивидуального вида спорта преобладает средний с тенденцией к низкому уровень тревожности. А также то, что у представителей индивидуального вида спорта наблюдаются испытуемые с тенденцией к высокому уровню тревожности.

В результате тестирования по опроснику «Способы совладающего поведения» Лазаруса были получены следующие данные (табл. 3):

Таблица 3

**Способы совладающего поведения у обучающихся, дополнительно занимающихся спортом, %**

Копинг-стратегия	Командный вид спорта	Индивидуальный вид спорта
Конфронтация	6	25
Дистанцирование	6	25
Самоконтроль	6	–
Поиск соц. поддержки	17	6
Принятие ответственности	6	–
Бегство-избегание	6	6
Планирование решения	41	19
Положительная переоценка	12	19

У представителей командного вида спорта преобладающей копинг-стратегией является планирование решения, а у представителей индивидуального вида спорта в равной степени преобладают такие копинг стратегии, как конфронтация и дистанцирование.

Также у представителей командного вида спорта мы наблюдаем тенденцию к использованию такой копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки, что не свойственно для представителей индивидуального вида спорта.

При обработке математико-статистических эмпирических данных с помощью корреляционного анализа Спирмена был получен следующий результат (табл. 4, 5):

**Статистически значимые результаты корреляционного анализа Спирмена у спортсменов командного вида спорта**

	склонность к развитию стресса	экстраверсия	нейротизм	самоконтроль	принятие ответственности	положительная переоценка
склонность к развитию стресса	1,000	0,087	0,638***	0,465	-0,287	-0,095
экстраверсия	0,087	1,000	-0,180	-0,495**	-0,569***	-0,548***
нейротизм	0,638***	-0,180	1,000	0,426	0,009	0,125
самоконтроль	0,465	-0,495**	0,426	1,000	0,224	0,649***
принятие ответственности	-0,287	-0,569***	0,009	0,224	1,000	0,384
положительная переоценка	-0,095	-0,548***	0,125	0,649***	0,384	1,000

Показатель уровня склонности к развитию стресса имеет положительную корреляционную связь с уровнем нейротизма ( $r = 0,638$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся, занимающиеся командным видом спорта с низким уровнем тревожности, с большей вероятностью будут эмоционально устойчивы и в стрессовых ситуациях будут способны сохранить организованность и целенаправленность.

Положительная корреляционная связь между показателем самоконтроля и положительной переоценкой ( $r = 0,649$ ) свидетельствует о том, что обучающиеся, которые занимаются командным видом спорта, для которых свойственно всегда держать свои чувства, эмоции и действия под контролем, с большей вероятностью при возникновении трудной ситуации будут искать положительные стороны.

Показатель экстраверсии имеет отрицательную корреляционную связь ( $r = -0,569$ ) с показателем принятия ответственности. Согласно полученным данным, мы можем сделать предположение о том, что обучающиеся, занимающиеся командным видом спорта, для которых характерна чрезмерная общительность, оптимизм и вспыльчивость, с низкой вероятностью признают свою причастность в возникшей проблеме и будут активно пытаться найти способы разрешения проблемы.

Отрицательно направленная корреляционная связь между показателями экстраверсия и положительная переоценка ( $r = -0,548$ ) свидетельствуют о следующем: для обучающихся, занимающихся командным видом спорта, которым характерна чрезмерная общительность, оптимизм и вспыльчивость, в меньшей степени будут искать положительные стороны в трудных ситуациях.

Также отрицательную взаимосвязь имеют такие показатели, как экстраверсия и самоконтроль ( $r = -0,495$ ). То есть обучающиеся, занимающиеся командным видом спорта, которых можно охарактеризовать как общительных, оптимистичных, с наименьшей вероятностью в стрессовой ситуации будут контролировать свои чувства и действия.

Таблица 5

**Статистически значимые результаты корреляционного анализа Спирмена у обучающихся, занимающихся индивидуальным видом спорта**

	склонность к развитию стресса	экстраверсия	нейротизм	конфронтация	дистанцирование	поиск социальной поддержки	принятие ответственности	бегство-избегание
склонность к развитию стресса	1,000	-0,194	0,817***	0,311	0,609***	-0,105	0,280	0,714***
экстраверсия	-0,194	1,000	-0,261	0,297	0,021	0,502**	0,435	0,083
нейротизм	0,817***	-0,261	1,000	0,330	0,529**	-0,272	0,162	0,734***
конфронтация	0,311	0,297	0,330	1,000	0,491	0,306	0,280	0,613***
дистанцирование	0,609***	0,021	0,529**	0,491	1,000	0,203	0,473	0,862***
поиск социальной поддержки	-0,105	0,502**	-0,272	0,306	0,203	1,000	0,384	0,146
принятие ответственности	0,280	0,435	0,162	0,280	0,473	0,384	1,000	0,602***
бегство-избегание	0,714***	0,083	0,734***	0,613***	0,862***	0,146	0,602***	1,000

Положительно направленная корреляционная взаимосвязь между уровнем склонности к развитию стресса и уровнем нейротизма ( $r = 0,817$ ) свидетельствует о том, что обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта, с низким уровнем тревожности с наибольшей вероятностью в случае стрессовой ситуации будут действовать целенаправленно и организованно.

Для обучающихся, занимающихся индивидуальным видом спорта, с низким уровнем склонности к развитию стресса будет наиболее характерно использование таких копинг стратегий, как дистанцирование и бегство-избегание, то есть им в большей степени будет характерно избегание возникающих трудностей и уменьшение значимости стрессовой ситуации. Об

этом свидетельствует положительная корреляционная связь между показателем склонности к развитию стресса и показателями дистанцирование ( $r = 0,609$ ) и между показателем склонности к развитию стресса и показателем бегство-избегание ( $r = 0,714$ ). Также положительная корреляционная связь между показателями дистанцирование и бегство-избегание ( $r = 0,862$ ) свидетельствует о том, что для обучающихся, занимающихся индивидуальным видом спорта, которым свойственно уменьшать значимость стрессовой ситуации, в большей степени будет характерно избегание возникающих трудностей.

На основании положительных корреляционных связей между показателем уровня нейротизма и копинг-стратегией бегство-избегание ( $r = 0,734$ ) и между показателем уровня нейротизма и копинг-стратегии дистанцирование ( $r = 0,529$ ), мы можем сделать следующие предположения: обучающиеся, которые занимаются индивидуальным видом спорта, и обладающие низким уровнем тревожности, с большей вероятностью будут способны избегать возникающие трудности и уменьшать их значимость.

Обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта, которым характерно проявлять в стрессовой ситуации агрессию и которые в большей степени готовы к риску, скорее всего, с наибольшей вероятностью будут склонны к тому, чтобы избегать возникающих трудных ситуаций. Об этом свидетельствует положительно направленная корреляционная связь между показателем бегство-избегание и показателем конфронтация ( $r = 0,613$ ).

Положительная корреляционная связь между показателем бегство-избегание и показателем принятие ответственности ( $r = 0,602$ ) свидетельствует о том, что обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта, для которых характерно избегание трудностей, предположительно с большей вероятностью будут осознавать свою причастность в возникшей проблеме.

Положительная корреляционная связь между показателями экстраверсия и поиск социальной поддержки ( $r = 0,502$ ), говорит о том, что обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта, которых можно охарактеризовать как общительных, оптимистичных, импульсивных и вспыльчивых, с большей вероятностью в стрессовых ситуациях обратятся за помощью извне.

При обработке математико-статистических эмпирических данных с помощью статистического метода оценки различий между спортсменами командного и индивидуального вида спорта по U-критерию Манна-Уитни был получен следующий результат (см. табл. 6).



**Статистически значимые результаты оценки различий между обучающимися, занимающимися командным и индивидуальным видом спорта по U-критерию Манна-Уитни**

	Сум. ранг. Командный вид	Сум. ранг. Индивидуаль ный вид	Командный вид спорта	Индивидуаль ный вид спорта	р-ур
Нейротизм	234,500	326,500	81,500	-1,963	0,050
Дистанцирование	230	331	77,000	-2,125	0,034

Статистический анализ, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал, что между обучающимися, занимающимися командным видом спорта, и обучающимися, занимающимися индивидуальным видом спорта, существуют различия в отношении уровня нейротизма и выбора такого совладающего поведения, как дистанцирование.

Результаты по шкале «нейротизм» демонстрируют, что для обучающихся, занимающихся индивидуальным видом спорта, в отличие от обучающихся, занимающихся командным видом спорта, в большей степени свойственна эмоциональность, выраженная чувствительность и впечатлительность. Для обучающихся, которые занимаются индивидуальным видом спорта, характерно часто чувствовать за собой вину и чрезмерно проявлять беспокойство.

Сравнительный анализ по шкале «дистанцирование» показал, что обучающимся, занимающимся индивидуальным видом спорта, в большей степени, чем обучающимся, занимающимся командным видом спорта, свойственно использование дистанцирования как способ совладающего поведения. То есть обучающиеся, которые занимаются индивидуальным видом спорта, наиболее часто уходят от стрессовой ситуации и уменьшают ее значимость.

Основываясь на полученных данных, мы можем сделать предположения о том, что выявленные различия по шкале «нейротизм» и по шкале «дистанцирование» связаны с тем, что обучающиеся, которые занимаются индивидуальным видом спорта, несут ответственность за результативность соревновательной деятельности самостоятельно и не могут рассчитывать на поддержку команды. Помимо этого, обучающиеся, которые занимаются индивидуальным видом спорта, в большей степени подвержены риску получить травму в период тренировок и соревнований.

## **Выводы**

1. Обучающиеся в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России, занимающиеся индивидуальным видом спорта, не имеют существенных отличий от обучающихся, занимающихся командным видом спорта, по параметру экстраверсии.

2. Обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта, характеризуются более выраженной тенденцией относительно уровня нейротизма, чем обучающиеся, занимающиеся командным видом спорта.

3. Большая часть обучающихся в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России, дополнительно занимающихся спортом, имеет низкую и среднюю с тенденцией к низкой склонность к развитию стресса.

4. Обучающиеся, занимающиеся индивидуальным видом спорта в большей степени, чем обучающиеся, занимающиеся командным видом спорта, склонны к использованию дистанцирования как способа совладающего поведения.

5. Чем ниже у обучающихся в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России, дополнительно занимающихся спортом, тенденция относительно уровня нейротизма, тем ниже их тенденция к уровню подверженности стрессу.

## Литература

1. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др.; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
2. Довжик Л. М. Бочавер К. А. Эффективное совладающее поведение в спорте: что выводит из равновесия и как его снова обрести. Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 1–22.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома. Авантитул, 2004. 343 с.
4. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань, 2003. 98 с.

---

**Влияние психологической подготовки юных спортсменов на результаты спортивной деятельности**

**The influence of psychological training of young athletes on their sports performanc**

УДК 159.99

**Потоцкая Александра Сергеевна**

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья П. Ф. Лесгафта

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [korshynova-olga@mail.ru](mailto:korshynova-olga@mail.ru)

**Alexandra S. Potockaya**

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. В. Коршунова, канд. психол. наук

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема психологической подготовки юных спортсменов, занимающихся плаванием. Предложена методика, включающая использование

психотехнических игр и упражнений в тренировочном процессе пловцов. В результате проведенного исследования была выявлена и обоснована необходимость включения психологической подготовки юных пловцов с начальных этапов обучения.

*Ключевые слова:* психологическая подготовка, юные спортсмены, плавание, психические состояния, психотехнические игры и упражнения, психическая саморегуляция

*Abstract.* The article focuses on the psychological training of young swimmers. The author proposes a technique that includes the use of psychotechnical games and exercises in swimmers training. The study identifies and justifies the need to incorporate psychological training into the training process of young swimmers from the initial stages.

*Keywords:* psychological training, young athletes, swimming, mental states, psychotechnical games and exercises, mental self-regulation.

## **Введение**

Психологическая подготовка спортсмена является неотъемлемой частью формирования готовности к состязаниям различного уровня и масштаба, а также к тренировочным занятиям. Она оказывает большое влияние на достижение высокого спортивного результата, а нередко является роковым фактором в достижении успеха на соревнованиях.

Все великие пловцы нашей страны начинали свой путь к достижению цели относительно одинаково — в детской спортивной секции по плаванию, а если быть точнее — в детско-юношеской спортивной школе (ДЮСШ). Именно на данном этапе закладываются все основополагающие умения и навыки, прививается любовь к своему спорту, воспитываются нравственные и волевые качества настоящего чемпиона. Все программы спортивной подготовки ДЮСШ по плаванию разработаны на основании Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта плавание, утвержденного приказом Минспорта России от 03 апреля 2013 г. № 164 (на данный момент времени).

Проанализировав несколько программ таких спортивных школ по плаванию, как «Радуга», «Невская Волна», «Невская», можно сделать вывод, что средства и методы решения задач психологической подготовки в данных программах в полной мере, необходимой для ее реализации, не включены в данный намеченный план. Таким образом, возникает современная проблема отсутствия должной психологической подготовки спортсменов на начальном этапе подготовки, которая является одной из наиболее важных причин, оказывающих влияние на постоянное возникновение неблагоприятных психических состояний.

**Цель исследования:** определить допустимые методы регуляции психических состояний юных пловцов 12–13 лет на основе изучения компонентов психологической подготовки, которые содержатся в практике и теории ФКиС.

### **Методы и организация исследования**

Основные методы исследования: анализ и обобщение научной и научно-педагогической литературы, тестирование, наблюдение, эксперимент, а также и способы математической статистики.

Тестирование представляло собой измерение статуса психического состояния контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) с помощью восьмицветового теста Люшера и методики САН (два замера).

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ГБУ ДЮСШ по плаванию «Радуга» Санкт-Петербурга с декабря 2021 по февраль 2022 года с участием пловцов 12–13 лет в рамках тренировочного этапа спортивной подготовки.

Психолого-педагогический эксперимент состоял в оценке эффективности применения психотехнических игр и упражнений, направленных на самосознание, внимание и самоконтроль, и воображение и саморегуляцию пловцов ( $n = 22$ ). Осуществлено наблюдение за 22 спортсменами.

В тренировочный процесс спортсменов ЭГ включались различные психотехнические игры и упражнения из книги Н. В. Цзена и Ю. В. Пахомова «Психотренинг: игры и упражнения» [11: 20–120].

Разработанная методика, которая использовалась при подготовке пловцов экспериментальной группы, состояла в следующем:

1) ежедневно на занятиях на суше был выделен 20-минутный отрезок времени, на котором в КГ и ЭГ использовались различные методы тренировки. Экспериментальная группа использовала психотехнические игры и упражнения, а контрольная — различные упражнения на развитие физических качеств;

2) также два раза были включены психотехнические игры и на воде у ЭГ, КГ отрабатывала технические элементы.

В данной методике каждая тренировка включала такие методические приемы как: рефлексия, создание благоприятных психоэмоциональных условий, обсуждение психических состояний, а также результатов. Особое значение имело постоянное использование разнообразных упражнений тренером. Контрольная группа реализовывала тренировочную программу ДЮСШ.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты показателя тревожности по восьмицветовому тесту Люшера оценивались от 1 до 12 баллов. В таблице 1 представлены данные 1-го и 2-го замеров (соответственно до и после эксперимента).

Таблица 1

**Динамика показателей тревожности в обеих группах**

КГ (n = 11)		ЭГ (n = 11)	
01.12.2021	01.02.2022	01.12.2021	01.02.2022
6,3	6,3	6,3	4

Показатели тревожности спортсменов в обеих группах в начале эксперимента приблизительно были одинаковыми, а средний показатель групп оказался одинаковым.

В результате реализации программы психологической подготовки в ЭГ в уровень тревожности снизился на 2,3 балла, а КГ не изменился (табл. 1).

Однако стоит отметить, что у спортсменов КГ индивидуальные показатели изменялись: приблизительно у половины группы был небольшой прирост тревожности: это связано с тем, что тестирование проводился за день до ответственных соревнований, к которым все это время готовились юные пловцы, но в то же время у остальных участников данной группы показатели либо уменьшились, либо остались неизменным.

Также был проведен еще один тест для диагностики самочувствия, активности и настроения (тест САН). Показатели оценивались от 1 до 7 баллов.

Таблица 2

**Показатели САН в обеих группах до и после эксперимента**

Самочувствие				Активность				Настроение			
КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
3,6	4,5	3,6	4,9	4,8	5	4,7	5,6	4,4	4,8	4,5	5,3

В результате реализации программы значения показателей САН в ЭГ увеличился: показатели самочувствия на 1,3 балла, активности на 0,9 балла, настроения — 0,8 балла. В КГ, которая продолжала заниматься по стандартной методике, показатели также увеличились, но на меньшую величину: самочувствие на 0,9 балла, активности на 0,2 балла, настроение — на 0,4 балла, в тот момент, как при проведении теста в начале исследования показатели приблизительно были одинаковыми (табл. 2).

Таким образом, сравнив показатели начального этапа с конечным в обеих группах, можно увидеть изменения. Однако КГ, которая выполняла исключительно задания и упражнения по программе подготовки, показывала рост незначительный, по сравнению с ростом показателей экспериментальной группы.

Кроме того, в результате овладения навыкам психорегуляции при помощи психотехнических игр и упражнений у юных спортсменов экспериментальной группы улучшились и результаты в дистанции 200 м вольным стилем в большей мере по сравнению с КГ (табл. 3).

Таблица 3

**Среднее время прохождения дистанции 200 м вольным стилем, сек**

Группа	Декабрь 2021	Январь 2022	Февраль 2022
ЭГ	2.31	2.29	2.27.50
КГ	2.31	2.30	2.29

У обеих групп наблюдалась положительная динамика на протяжении эксперимента, однако включение психотехнических игр и упражнений в тренировочный процесс позволила пловцам ЭГ быть более эффективными в соревновательной деятельности.

**Заключение**

1. В настоящее время уровень спортивных соревнований достиг таких требований, что подготовка высококвалифицированных спортсменов должна начинаться с самых юных лет. И уже с самых ранних лет, на первых шагах к достижениям высокого результата, спортсмены испытывают экстремально стрессовую нагрузку, причем не только физическую, но и психическую. Отчего правильная психологическая подготовка становится обязательным условием спортивной деятельности, гарантирующей достижения тех самых желаемых высоких результатов.

2. Разработана методика, включающая в себя психотехнические игры и упражнения Ю. В. Цзена и Н. В. Пахомова [1: 20–120], направленные на развитие способности психической саморегуляции у юных пловцов, на формирование умения самостоятельной оценки и анализа своего психического состояния для более уверенного и успешного выступления на соревнованиях.

3. Методика оказала положительное влияние на показатели тревожности, самочувствия, активности и настроения пловцов 12–13 лет, что способствовало улучшению их результатов на дистанции 200 метров вольным стилем.

**Литература**

1. Бабушкин Г. Д. Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спортом: учебное пособие. Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. 328 с.
2. Бабушкин Г. Д. Психология физической культуры и спорта: учебник для высших физкультурных учебных заведений / под ред. проф. Г. Д. Бабушкина, проф. В. Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2012. 270 с.
3. Багадирова С. К. Материалы к курсу «Спортивная психология»: учебное пособие. Майкоп: Магарин О. Г., 2014. 243 с.
4. Высочина Н. Л. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в олимпийском спорте. М.: Спорт, 2021. 490 с.
5. Иванов А. А. Психология чемпиона. Работа над собой. М.: Спорт, 2016. 80 с.

6. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2015. 590 с.
7. Ильина Н. Л. Психология тренера. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. 140 с.
8. Малкин В. Р., Рогалева Л. Н. Спорт — это психология. М.: Спорт, 2015. 330 с.
9. Мартенс Р. Успешный тренер / пер. с англ. М.: Человек, 2014. 440 с.
10. Сопов В. Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: методическое пособие. М., 2013. 120 с.
11. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. 2-е изд, доп. М.: Класс, 1999. 272 с.
12. Ципурский И. Л., Павлов Н. Тренер, которому нет равных. М.: Советский спорт, 2012. 192 с.

**Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с ЗПР со сверстниками**

**Interpersonal interaction among preschool children with developmental disorders and their peers**

УДК 159.942

**Андреанова Екатерина Николаевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [kata76224@gmail.com](mailto:kata76224@gmail.com)

**Ekaterina N. Andrianova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук, проф.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками, его роли в становлении личности ребенка. Рассматривается актуальность данной проблемы, степень ее изученности. Представлены результаты констатирующего эксперимента, свидетельствующие о специфике межличностного взаимодействия дошкольников с ЗПР и позволяющие наметить содержание коррекционной работы по преодолению выявленных недостатков.

*Ключевые слова:* межличностное взаимодействие, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, развитие личности, аспекты взаимодействия.

*Abstract.* The article focuses on interpersonal interaction among preschool children with developmental disorders and their peers and its role in children's personality development. The article reports the results of an experiment that determines difficulties experienced by preschool children with developmental disorders in interpersonal interaction and outlines the special education work to overcome the identified difficulties.

*Keywords:* interpersonal interaction, preschool children, developmental disorders, personality development, interaction aspects.

Становление личности дошкольника происходит в ходе его межличностного взаимодействия не только со взрослыми, но и с другими детьми. Первый опыт таких отношений влияет на самосознание ребенка, определяет его дальнейшее социальное развитие, становление коммуникативных и речевых способностей.



Межличностному взаимодействию принадлежит важная роль в развитии у ребенка многих психических процессов и функций. Дети с ЗПР имеют ряд специфических черт, которые препятствуют эффективному контакту со сверстниками. Нарушения эмоционально-волевой сферы не позволяют дошкольнику с задержанным развитием прислушиваться к собственному состоянию и корректно интерпретировать эмоции собеседника, что приводит к нарушению межличностного взаимодействия. Как следствие, социальное развитие ребенка замедляется.

Проблему межличностного взаимодействия дошкольников с ЗПР исследовали Е. И. Андреева, М. В. Васильева, О. В. Вольская, Ю. С. Галлямова, Т. А. Дорофеева, Л. В. Кузнецова, М. В. Курилова, Н. М. Назарова, О. А. Поленова и др. Однако вопрос специфики межличностного контакта со сверстником у ребенка дошкольного возраста с ЗПР по-прежнему остается не до конца решенным.

Рассматривая понятие «межличностное взаимодействие», следует остановиться непосредственно на составляющем его феномене взаимодействия. В психологии оно рассматривается как процесс воздействия людей друг на друга, «порождающий их взаимную обусловленность и связь». При этом влияние субъектов может быть как прямым, так и опосредованным [8].

Г. М. Андреева отмечает, что взаимодействие между людьми имеет определенную причинную обусловленность: «..каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур» [1: 178]. Противоречие, возникающее в ходе взаимодействия, также служит источником саморазвития участвующих в нем лиц.

Межличностное взаимодействие обладает некоторыми специфическими характеристиками. Оно предметно, ситуативно и неустойчиво. Межличностное взаимодействие может быть случайным или целенаправленным, носить продуктивный или деструктивный характер, приобретать форму сотрудничества или конкуренции.

В первом случае, когда одна из участвующих сторон приближается к достижению поставленной цели, другие субъекты также получают определенное преимущество, либо, по крайней мере, не получают определенных препятствий для осуществления своих целей. Конкуренция — тип взаимодействия, при котором приближение к цели одного из участников затрудняет реализацию целей остальных или вовсе исключает возможность их успеха [6].

Онтогенетически первые зачатки межличностного взаимодействия возникают еще в младенческом возрасте. Ребенок вступает в эмоциональный контакт со значимым взрослым. При виде незнакомца — испытывает беспокойность и тревогу. В целом окружающие так

или иначе влияют на поведение ребенка, вызывая у него различные реакции: плач или смех, радость или испуг [7].

Зачатки потребности в общении со сверстниками появляются на втором году жизни. В 3–4 года дошкольник уже обладает определенным спектром средств взаимодействия с другими детьми, стремится его организовать. К пяти годам дети способны к созданию дифференцированных групп, обладающих относительно устойчивой иерархической структурой.

Межличностное взаимодействие дошкольников с ЗПР развивается замедленно и характеризуется некоторыми специфическими недостатками. Дети с ЗПР в контакте со сверстниками пассивны, не проявляют инициативы. В контакт с другим ребенком они вступают только при побуждении извне, самостоятельно его не устанавливают. Как отмечают М. В. Васильева и Т. А. Дорофеева, часто они выступают в роли «наблюдателя»: следят за деятельностью других детей, при этом не стремясь принять в ней участие. Межличностное взаимодействие с детьми, не имеющими нарушений развития, затруднено: дети с ЗПР не понимают правил их игры, не могут придерживаться их, не способны к созданию и развитию сюжета, с трудом выражают свои мысли и чувства посредством речи [2].

Поведение большинства дошкольников с ЗПР, согласно исследованию Ю. С. Галлямовой, не может считаться социально приемлемым. Если дошкольники, не имеющие нарушений развития, способны действовать в соответствии с общественными мотивами (сделать что-то для другого человека, оказать помощь, принести пользу), то поведение ребенка с ЗПР, главным образом, нацелено на удовлетворение его собственных потребностей, получение удовольствия [3].

Л. В. Кузнецова подчеркивает склонность детей с ЗПР к возникновению страхов перед детским коллективом, тенденцию к избеганию любых взаимодействий со сверстниками. При этом, будучи неблагополучными в сфере межличностных отношений, они испытывают неуверенность в себе, а их представления о собственном «Я» искажаются и приобретают негативную окраску [4].

А. К. Махова отмечает «погруженность в себя» дошкольников с ЗПР: во взаимодействии они пассивны, не стремятся установить контакт. Иницируют общение они только в случае крайней необходимости, например, если им нужно получить помощь. При этом предпочтение они отдают педагогу, избегая при этом взаимодействия со сверстниками [5]. Социальные нормы, которые уже достаточно стабильно выполняются в этом возрасте нормально развивающимися детьми (использование вежливых слов, обращение по имени, внимательное выслушивание собеседника и т. п.), для детей с ЗПР по-прежнему остаются не вполне понятными и не принимаются ими. Если сверстник не желает выполнять их просьбы или требования, они перебивают, капризничают, ярко демонстрируют негативные переживания.

Для уточнения особенностей межличностного взаимодействия со сверстниками у данной категории детей нами было проведено экспериментальное исследование. В состав выборки вошли 10 дошкольников с ЗПР (экспериментальная группа) и 10 дошкольников с условно нормативным развитием (контрольная группа).

Для изучения межличностного взаимодействия были использованы следующие экспериментальные методики: «Матрица определения обобщенного показателя сформированности процесса и навыков взаимодействия дошкольника со сверстниками», «Метод проблемных ситуаций» Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой, практическая ситуация «Обложка для книги» Т. И. Бабаева.

В качестве параметров исследования были определены: отношение к сверстнику; стремление к контакту со сверстниками; инициативность во взаимодействии; избирательность во взаимодействии; использование вербальных и невербальных средств общения; интерес к деятельности другого ребенка; учет мнения партнера в совместной деятельности; оказание помощи сверстнику; отношение к успехам и неудачам партнера; реакция на воздействия со стороны другого ребенка; характер решения спорных вопросов и конфликтных ситуаций; способы управления деятельностью сверстника; степень и характер участия в планировании совместной деятельности; степень и характер осуществления совместной деятельности; оценка результата совместной деятельности.

На основе обобщения экспериментальных данных нами были выявлены итоговые уровни межличностного взаимодействия со сверстниками детей дошкольного возраста (количественные показатели представлены на рисунке 1).

Как следует из данных, представленных на диаграмме, наиболее характерным для детей экспериментальной группы оказался низкий уровень межличностного взаимодействия со сверстниками — он был выявлен у 70% детей.

В контрольной группе не было дошкольников, отнесенных к низкому уровню. Дети, коммуникативное развитие которых отнесено к этому уровню, характеризуются сниженным интересом к сверстнику, узким объемом доступных им коммуникативных средств, неумением использовать их в соответствии с ситуацией, отсутствием стремления к помощи сверстнику и к совместной деятельности как таковой. Во взаимодействии проявляется крайняя пассивность, безынициативность, малая избирательность. Наблюдается склонность к инициированию конфликтов, в спорных ситуациях — использование иррациональных, деструктивных путей их решения.

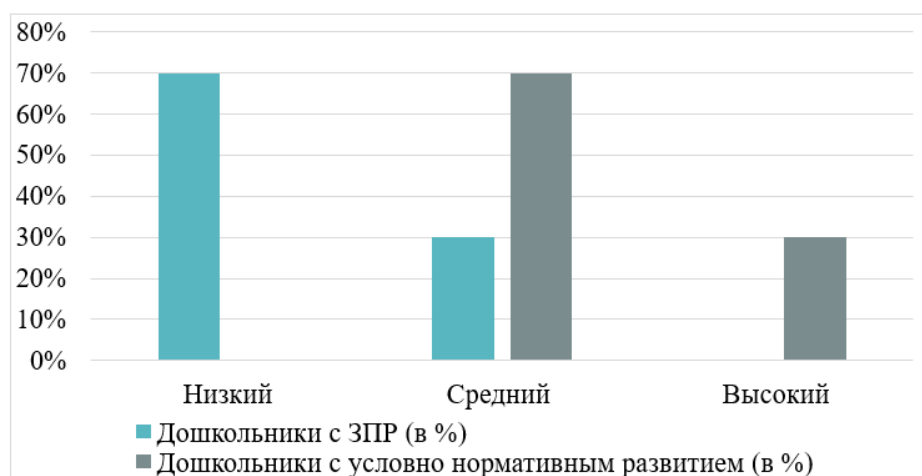


Рис. 1. Уровни межличностного взаимодействия дошкольников со сверстниками

Средний уровень межличностного взаимодействия со сверстниками оказался преобладающим в контрольной группе (70%), среди дошкольников с ЗПР его продемонстрировали только 30% детей. Интерес к сверстнику и его деятельности у детей, отнесенных к этому уровню развития коммуникативного взаимодействия, эпизодический, неустойчивый, эмоциональное отношение к другим детям нейтрально-деловое, иногда — позитивное. Инициативность и активность во взаимодействии умеренная, им необходимо побуждение к контакту со стороны взрослого или другого ребенка. Совместная деятельность организуется относительно успешно, в ситуациях взаимодействия дети используют имеющиеся у них коммуникативные средства в соответствии с обстоятельствами, могут поверхностно обсудить некоторые аспекты совместной деятельности и прийти к общему решению. Однако при возникновении конфликтов ими избираются неконструктивные пути их решения, в непривычных ситуациях дошкольники склонны к негативным реакциям на сверстника, что приводит к невозможности эффективного достижения цели деятельности.

Высокий уровень межличностного взаимодействия со сверстниками был констатирован только у 30% дошкольников, не имеющих нарушений развития. Они проявляют по отношению к сверстникам явную заинтересованность, демонстрируют эмоционально положительное отношение, при этом интерес обнаруживается не только к действиям партнера или предметам, которые он использует, но и к его личностным чертам. Используемые коммуникативные средства, как вербальные, так и невербальные, чрезвычайно разнообразны, достаточно органично дополняют друг друга, практически всегда используются уместно. Совместная деятельность в большинстве случаев успешна: действия планируются, обсуждаются, своевременно подвергаются корректировке, результаты рассматриваются как итог общей слаженной работы, а не успешность конкретного участника. В конфликтных ситуациях, хотя и избирают

иногда нерациональные пути выхода, чаще стараются договориться, прийти к общему решению.

Остановимся на общих чертах межличностного взаимодействия со сверстниками, выявленных у большинства дошкольников, вне зависимости от наличия или отсутствия нарушений развития. Инициативность в общении отличается слабой выраженностью — дети, в основном, стесняются, слегка не уверены в себе, предпочитают отвечать на инициативу сверстника или вступать в контакт по побуждению взрослого. Доступный детям запас вербальных средств отличается достаточно большим объемом, при этом речь чаще всего используется сообразно ситуации. Отношение к успехам и неудачам сверстника в большинстве случаев нейтрально-положительное или безразличное — даже те дети, которые стремятся организовать совместную деятельность и обнаруживают настрой на взаимодействие, практически не обращают внимания на партнера по деятельности. Конфликтные ситуации чаще всего провоцируют дезадаптивное поведение, нарушения общения и совместной деятельности, ведут к невозможности дальнейшего продуктивного взаимодействия.

Однако дети с ЗПР имеют и специфические черты межличностного взаимодействия со сверстниками. Если речевые средства всеми детьми используются относительно успешно, то в применении невербальных средств у дошкольников с задержанным развитием наблюдается явное отставание от нормативно развивающихся сверстников — доступный им спектр экспрессивно-мимических проявлений, жестов, поз и интонаций достаточно узок, кроме того, часто они совершенно не соответствуют конкретной ситуации взаимодействия, не дополняют речевые средства, а лишь затрудняют ее понимание собеседником. Дети, обладающие средним и низким уровнями межличностного взаимодействия, оказывают помощь неохотно, однако дети с ЗПР более склонны игнорировать просьбы помочь сверстнику даже в том случае, если они исходят со стороны педагога. В конфликтных ситуациях поведение дошкольников с ЗПР резко отличается от поведения нормативно развивающихся детей. Они чаще выражают открытую агрессию — как вербальную, так и невербальную: ругаются, могут укунить или ударить партнера, разрушить продукт совместной деятельности и т. п. Реакция на воздействия сверстника также чаще негативная: если ребенку не нравится, каким образом на него пытается повлиять собеседник, он обнаруживает агрессивные проявления или яркие аффективные вспышки. Также во взаимодействии дети с ЗПР более сильно сосредоточены на себе: на собственных действиях, идеях, мыслях, на результате своей доли совместной деятельности, своем настроении и своих желаниях.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование свидетельствует о том, что межличностное взаимодействие со сверстниками у дошкольников с ЗПР отличается опре-

деленной спецификой и характеризуется пассивностью, безынициативностью, слабой эмоциональной насыщенностью, малым спектром используемых коммуникативных средств и низкой результативностью совместной деятельности.

## Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 362 с.
2. Васильева М. В., Дорофеева Т. А. Развитие коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // International independent scientific journal. 2020. № 15–3. С. 27–29.
3. Галлямова Ю. С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстниками у детей 5–7 лет с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 185 с.
4. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2008. 479 с.
5. Махова А. К. Формирование социально приемлемых форм поведения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 45–48.
6. Морозов В. А. Взаимодействие: понятие, виды и свойства // КЭ. 2015. № 10. С. 1310–1317.
7. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2004. 452 с.
8. Петровский А. В. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 525 с.

---

**Особенности развития наглядно-действенного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью**

**Захарова Алеся Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [zaxarova.alesya@list.ru](mailto:zaxarova.alesya@list.ru)

**Development of visual/active thinking of preschool children with intellectual disabilities**

**Alesya A. Zakharova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук, проф.

УДК 159.942

---

*Аннотация.* В статье освещается проблема развития наглядно-действенного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Представлены результаты теоретического анализа научной литературы, а также данные констатирующего эксперимента, раскрывающие особенности наглядно-действенного мышления детей с умственной отсталостью и детей с ЗПР. В разработанных автором методических рекомендациях предлагаются меры по оптимизации развития наглядно-действенного мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

*Ключевые слова:* наглядно-действенное мышление, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, умственная отсталость, задержка психического развития, коррекция.

*Abstract.* The study is dedicated to development of visual/active thinking of preschool children with intellectual disabilities. The article provides a theoretical analysis of the scientific literature on the topic and reports the results of an experiment that describes visual/active thinking of children with intellectual disabilities. Based on the study results, we suggest guidelines for special education teachers with measures to optimise development of visual/active thinking in preschool children with intellectual disabilities.

*Keywords:* visual/active thinking, preschool children with intellectual disability, intellectual disabilities, disorders of psychological development, special education.

Мышление является высшей психической функцией, основной задачей которой является познание окружающего мира во всех его связях и взаимоотношениях, благодаря чему человек способен ориентироваться в окружающем природном и социальном мире.

Самым ранним видом мышления является наглядно-действенное мышление, которое формируется в раннем дошкольном возрасте. Так, исследованию данного вида мышления и всей мыслительной деятельности в целом посвящено множество работ отечественных и зарубежных психологов. Среди исследователей наиболее известными являются С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Ж. Пиаже и многие другие [5; 7; 8]. Их труды внесли большой вклад в психологию мышления, заложили фундамент в изучение мышления детей с интеллектуальной недостаточностью. Вопросом специфики мышления, в том числе и наглядно-действенного, дошкольников с интеллектуальной недостаточностью занимались В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, Г. А. Зиновьева, Е. А. Стребелева, О. И. Самородова, Л. Ф. Фатихова, С. И. Давыдова и многие другие [6; 10]. Разработкой материалов для диагностики развития и коррекции психических процессов у детей занимались такие исследователи, как С. Д. Забрамная, Е. А. Стребелева, О. В. Боровик, А. А. Катаева и другие [3; 4].

На сегодняшний день очень важным является внимательное отношение и контроль динамики психического развития ребенка, своевременная коррекция различных отклонений, особенно в дошкольном возрасте, т. к. в этот период у детей происходит формирование основных видов психической деятельности, которые будут определять его дальнейшее развитие. В частности, в этот период продолжает развиваться наглядно-действенное мышление, которое является базовым для развития последующих видов мышления: наглядно-образного и словесно-логического. В связи с этим вопрос своевременной и комплексной диагностики с целью безотлагательной коррекции конкретных мыслительных процессов у детей с нарушенным психическим развитием до сих пор остается актуальным, так как важно разработать и апроби-

ровать информативную диагностическую программу изучения наглядно-действенного мышления, выявить типичные для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отклонения в его развитии.

Специфика выявленных в ходе исследовательской деятельности нарушений в развитии наглядно-действенного мышления у детей может позволить определить содержание коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на коррекцию данного вида мышления дошкольников.

Было проведено исследование наглядно-действенного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на базе детского сада № 58 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга, детского сада № 97 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга и детского сада компенсирующего вида № 39 г. Тосно.

Группа испытуемых составила 30 человек (7 девочек и 23 мальчика), из которых 15 дошкольников с умственной отсталостью и 15 дошкольников с ЗПР. Возраст детей от 4 до 6 лет.

В качестве основных параметров изучения наглядно-действенного мышления были выбраны следующие: принятие задания ребенком, понимание речевой инструкции, способы выполнения задания, обучаемость, характер действий испытуемого, скорость и точность выполнения задания, характер оказываемой помощи, критичность к результату своей деятельности.

В содержание констатирующего эксперимента вошли следующие методики: «Почтовый ящик», «Обведи контур», «Разбор и складывание матрешки», методики «Вырежи фигуры» и «Пройди через лабиринт».

Так, результаты выполнения методики «Почтовый ящик» указывают на то, что представления о форме у детей с умственной отсталостью находятся на стадии формирования. Большинство детей данной категории для выполнения задания используют метод применения силы (40% — 6 детей) и нецеленаправленной пробы (40% — 6 детей), несколько детей действуют неадекватно (20% — 3 детей).

У большинства детей с ЗПР представления о форме сформированы. Для выполнения задания они чаще используют метод зрительного соотнесения (67% — 10 детей) и только несколько детей поначалу используют метод проб, но после обучающей помощи переходят к зрительному соотнесению (33% — 5 детей). Важно отметить, что пробы умственно отсталых детей при поиске решения были хаотичными, у детей с ЗПР перебор вариантов занимал меньше времени и пробы были более целенаправленными.

По результатам выполнения методики «Обведи контур» все дошкольники с умственной отсталостью не смогли справиться с заданием даже после обучающей помощи: 60% (9 детей) не приняли инструкцию, 40% (6 детей) выполнили задание неверно (дети проводили линии, не соотнося их расположение с образцом).



Дошкольники с ЗПР справились с заданием (проводили линии, соотнося с образцом) в заданный промежуток времени (1 мин. 30 сек.). 40% (6 детей) приняли инструкцию после первого объяснения и справились с заданием без помощи взрослого, 60% (9 детям) потребовалась обучающая помощь, после которой они выполнили задание за 2 мин.

Результаты методики «Разбор и складывание матрешки» свидетельствуют о том, что большинство дошкольников с умственной отсталостью (73% — 11 детей) при выполнении задания совершают неадекватные, хаотичные действия, 20% (3 детей) не приняли инструкцию и только 1 дошкольник (6%) смог выполнить задание после обучающей помощи, что указывает на низкий уровень сформированности представлений о величине и способности к выстраиванию сериационных рядов у данной категории детей.

Дошкольники с ЗПР принимают инструкцию, но 20% (3 детей) выполняют задание после обучения, 26% (4 детей) используют для выполнения задания метод подбора и 54% (8 детей) самостоятельно выполняют задание, что указывает на средний уровень сформированности способности к выстраиванию сериационных рядов и представлений о величине у данной категории детей.

В результате проведения методики «Вырежи фигуры» было установлено, что у 20% дошкольников с умственной отсталостью (3 детей) отсутствуют навыки использования ножниц, 20% (3 детей) не приняли задание, также 46% (7 детей) не смогли правильно вырезать все фигуры за отведенное время (3 мин.), 14% (2 детей) совершали неадекватные действия при выполнении задания.

Часть дошкольников с ЗПР (47% — 7 детей) справилась с заданием за 5 мин., вырезанные фигуры имели небольшие отличия их контуров от оригиналов. Другая часть (47% — 7 детей) выполняли задание дольше 5 мин., в их продуктах деятельности обнаружились большие отличия контуров фигур от оригиналов. И только 1 ребенок (6 %) смог справиться с заданием за 4 минуты, его работа имела незначительные отличия контуров фигур от оригиналов.

Таким образом, на основании проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, проблема развития наглядно-действенного мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является достаточно изученной, поэтому данное исследование строилось на основе обширной теоретической базы. Во-вторых, результаты исследования показали, что у дошкольников с умственной отсталостью развитие наглядно-действенного мышления существенно отстает от нормативных показателей и осложняется тем, что у детей не сформированы эталонные представления о форме и величине, они не умеют соотносить предметы по данным критериям, выстраивать сериационные ряды и использовать методы примеривания и зрительного соотнесения при выполнении задания. Также

дошкольники с умственной отсталостью плохо ориентируются в инструкции взрослого, у них отсутствует критичность к результатам своей работы.

У дошкольников с ЗПР по результатам эксперимента уровень наглядно-действенного мышления находится на среднем и высоком уровнях развития, а также отсутствуют отклонения, которые характерны для дошкольников с умственной отсталостью. Так, дети данной категории принимали инструкцию и, при необходимости, помощь взрослого, при выполнении задания использовали методы проб и зрительного соотнесения, у них сформированы представления о форме и величине, а также во время выполнения заданий отсутствовали хаотичные и неадекватные действия.

Полученные данные констатирующего эксперимента и анализ работы таких авторов, как А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Л. Ф. Тихомирова, С. Н. Новоселова и других, позволяют сформулировать рекомендации по разработке занятий, направленных на коррекцию нарушений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и предполагающих:

- обогащение сенсорного опыта и опыта обращения с различными предметами;
- формирование умения использовать предметы быта;
- развитие моторики и формирование адекватных действий с предметами;
- формирование умения выбирать наиболее подходящие варианты для решения конкретной задачи, то есть использовать метод целенаправленных проб и зрительного соотнесения;
- развитие целенаправленных действий [1; 2; 4; 9].

Развивающие мероприятия по коррекции наглядно-действенного мышления у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью должны учитывать следующее: во-первых, в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, что указывает на необходимость проводить коррекционные занятия на игровой основе. Во-вторых, важно помнить о тесной взаимосвязи наглядно-действенного мышления с другими познавательными процессами, такими как ощущения и восприятие, память, речь, а также с состоянием моторики у детей, что предполагает включение в коррекционные занятия игр и упражнений по развитию перечисленных процессов и функций. В-третьих, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью плохо или вовсе не переносят свой опыт для выполнения похожих или более сложных заданий, в связи с чем каждое занятие необходимо строить с учетом вариативного повторения предыдущего материала с постепенным его усложнением и добавлением новых элементов.

## Литература

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2003. 320 с.
2. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Пособие для воспитателей дет. садов / под ред. С. Л. Новоселовой. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 1977. 156 с.
3. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». Пособие для психолого-педагогических комиссий. М.: Владос, 2003. 32 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя. М.: БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для вузов по спец. «Психология» / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 509 с.
6. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
7. Жан Пиаже. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
9. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. 192 с.
10. Фатихова Л. Ф. Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Специальное образование. 2012. № 4. С. 72–80.

---

**Особенности межличностного общения подростков с нарушением зрения**

**Комарова Полина Олеговна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [polinakomar2000@gmail.com](mailto:polinakomar2000@gmail.com)

**The specifics of interpersonal communication of adolescents with visual impairment**

**Polina O. Komarova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. Б. Быкова, канд. психол. наук

УДК 376

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности развития межличностных отношений у подростков. Межличностные и групповые отношения в классах анализировались с учетом социометрических статусов членов группы, взаимности социометрических выборов, наличия устойчивых микрогрупп и их взаимоотношений.

*Ключевые слова:* социометрия, социометрический статус, статусные группы, подростки с нарушением зрения.

*Abstract.* This article discusses the specifics of development of interpersonal relationships in adolescents. Interpersonal and group relations in the classrooms were analyzed taking into account the sociometric statuses of group members, the reciprocity of sociometric choices, the presence of stable microgroups and their relationships.

*Keywords:* sociometry, sociometric status, status groups, visually impaired adolescents.

Несмотря на то что исследователи выделяют множество кризисных периодов в течение развития ребенка, именно подростковый возраст часто характеризуется как кризисный, переходный, переломный, критический и т. п. Во-первых, происходят резкие физиологические преобразования, сопровождающие половое созревание. Во-вторых, окончательно складываются многие новообразования личности, ранее находившиеся в зачаточном состоянии [4].

Подростковый период, как полагает Е. Г. Дзукгоева, сопровождается огромным многообразием неоднородных и неустойчивых черт. Их причиной является сложность возрастной динамики и «промежуточность» положения подросткового возраста по отношению к другим этапам. Одни черты, свойственные подростку, приближают его скорее к взрослому человеку. Другие, наоборот, позволяют приравнивать его к детям более младшего возраста. Некоторые характеристики присущи исключительно данному возрастному диапазону и, как правило, не наблюдаются ни на одном другом этапе онтогенеза [1].

В подростковом возрасте отношения со сверстниками выделяются в сферу собственных личных отношений, в которых подросток действует самостоятельно. С одной стороны, подросток, подвергаясь чувству взрослости, стремится к как можно более явному обособлению от других людей, достижению определенной уникальности и высокой значимости среди сверстников — хочет быть «не таким, как они», «лучше, чем они». В то же время становится явным его стремление к взаимодействию с ними, желание постоянно поддерживать общение, взаимодействовать с коллективом, иметь близких друзей. Как отмечает Т. В. Драгунова, непринятие со стороны сверстников может привести подростка к крайне тяжелым, даже драматичным эмоциональным переживаниям [2].

В подростковом возрасте межличностное общение является ведущим видом деятельности, имеющим свои позитивные и негативные факторы. Зрительная депривация накладывает дополнительную специфику на существующую проблему становления межличностного общения в подростковом возрасте. Многими тифлологами доказано, что коммуникация является локомотивом реабилитации инвалида по зрению, однако без специальной психолого-педагогической помощи человек в условиях нарушенного зрения не может в должной мере овладеть коммуникативными навыками и умениями. Таким образом, становится очевидным, что

подросткам с нарушенным зрением необходима коррекционная психолого-педагогическая помощь в развитии коммуникативных навыков и умений, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Объектом исследования выступает межличностное общение подростков, предметом исследования — особенности межличностного общения подростков с нарушением зрения.

Цель исследования заключается в том, чтобы, выявив особенности межличностного общения подростков с нарушениями зрения, разработать методические рекомендации, нацеленные на командообразование класса, в котором обучаются подростки.

Констатирующий эксперимент проводился в 2021/2022 учебном году на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школа-интернат № 2 Кировского района Санкт-Петербурга, контрольные измерения проводились на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Школа № 37 имени Героя Советского Союза Недошина Вениамина Георгиевича городского округа город Уфа Республики Башкортостан.

В экспериментальную группу вошли учащиеся 7-го класса ГБОУ школа-интернат № 2. В контрольную группу вошли учащиеся 8-го класса МАОУ Школа № 37, все без зрительной патологии.

Всего в эксперименте приняли участие 39 человек, из них 13 подростков с нарушениями зрения, обучающихся в классе слабовидящих.

Целью экспериментального этапа данного исследования является выявление особенностей межличностного общения подростков с нарушениями зрения.

Адаптация методики в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями к организации зрительного труда для слабовидящих подростков заключается в пролонгации сроков выполнения заданий, в достаточном уровне освещенности рабочей поверхности, соблюдении режима зрительной нагрузки и соблюдении требований к наглядному материалу.

Адаптация раздаточного материала:

1. Текст выполнен крупным шрифтом, с хорошей четкостью и контрастностью, простой в оформлении.
2. Использована матовая бумага, с тем чтобы предупредить бликообразование.
3. Не более двух заданий на 1 листе формата А4.
4. Место для вписывания ответа обучающегося отмечено непрерывной черной линией.

Методика «Социометрия» — это комплексный социально-психологический тест, изучающий структуру эмоциональных отношений в группе [3].

Обратимся к результатам 7-го класса ГБОУ школа-интернат № 2 (класс слабовидящих) (см. рис. 1).

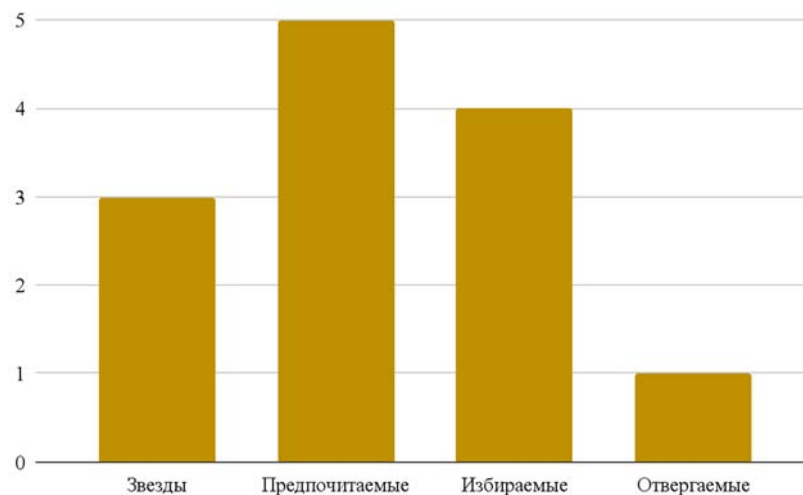


Рис. 1

В статусную группу «Звезды» вошли 3 обучающихся, в группу «Предпочитаемые» 5 обучающихся, в группу «Избираемые» 4 обучающихся, в группе «Отвергаемые» отказался один обучающийся.

Обратимся к результатам социометрии в контрольной группе (8 класс МАОУ Школа № 37, все без зрительной патологии) (см. рис. 2).

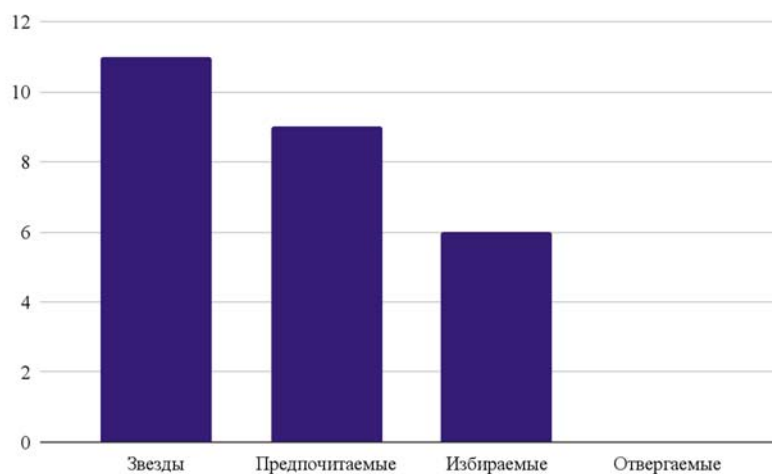


Рис. 2

В статусную группу «Звезды» вошли 11 обучающихся, в группу «Предпочитаемые» 9 обучающихся, в группу «Избираемые» 6 обучающихся, в группе «Отвергаемые» не отказался ни один обучающийся.

В силу того, что экспериментальная группа оказалась в два раза меньше, чем контрольная (это обусловлено особыми образовательными потребностями слабовидящих обучающихся) на рисунке 3 приведено процентное соотношение статусных групп в каждом классе.

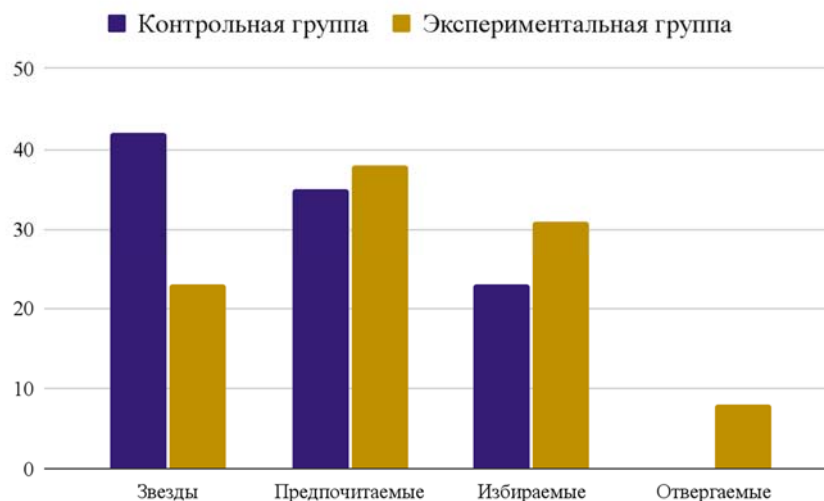


Рис. 3

В контрольной группе (нормально видящих). Большая часть учеников оказались в статусной группе «Звезд» (42%) и «Предпочитаемых» (35%). Из этого можем сделать вывод о высокой сплоченности класса.

В то же время как в экспериментальной группе большая часть учеников оказались в группах «Предпочитаемые» (38%) и «Избираемые» (31%). При этом один ученик оказался в группе «Отвергаемых». С опорой на вышесказанное делается вывод о сниженном, в сравнении с контрольной группой, уровне сплоченности класса.

Таким образом, было выявлено, что лицам с нарушенным зрением необходима коррекционно-развивающая психолого-педагогическая помощь.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- 1) класс нормально видящих подростков является более сплоченной группой, позитивно настроенной на общение друг с другом, тогда как класс слабовидящих подростков разобщен и разбит на несколько социальных подгрупп, в которых они уже активны и позитивно настроены на общение;
- 2) подростки с нарушениями зрения имеют низкий коммуникативный уровень, что доказывает необходимость оказания коррекционной психолого-педагогической помощи в области коммуникации.

Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости разработки комплекса упражнений, нацеленных на социально-коммуникативное развитие подростков внутри классного коллектива.

Целью комплекса упражнений выступит сплочение группы подростков с нарушениями зрения.

Среди задач комплекса упражнений могут быть выделены:

- 1) разрежение эмоционального напряжения в группе;

- 2) формирование благоприятного психологического климата в группе;
- 3) нахождение сходств у всех участников группы для качественного улучшения взаимодействия;
- 4) осознание каждым участником своей роли и функций в группе;
- 5) развитие у подростков умения работать в команде;
- 6) сплочение группы вокруг сверхзадачи;
- 7) повышение коммуникативных навыков участников группы;
- 8) развитие навыка нахождения положительных качеств в других субъектах;
- 9) осознание каждым участником своих положительных качеств.

## Литература

1. Дзугкоева Е. Г. Особенности личности и их проявление в поведении подростков с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 150 с.
2. Драгунова Т. В. Подросток. М., 1976. 315 с.
3. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковинова. М.: Академический проект, 2001. 320 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 1999. 442 с.

---

**Эмпатия как условие социализации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

**Негуляева Кристина Геннадьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [knegulyaevag@gmail.com](mailto:knegulyaevag@gmail.com)

**Empathy as a condition for socialization of primary school students with intellectual disabilities**

**Kristina G. Negulyaeva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Д. И. Бойков, канд. психол. наук

УДК 159.97

---

*Аннотация.* Социализация представляет собой процесс, тесно связанный с развитием личности ребенка, усвоением социальных норм и правил поведения в обществе. У детей с интеллектуальной недостаточностью имеются коммуникативные трудности, например в виде агрессивных проявлений. Поэтому проблема социализации возникает в дошкольном детстве и обостряется в младшем школьном возрасте. В докладе рассматриваются условия социализации данной категории детей. Особое внимание уделяется эмпатии. Исследование проведено в сравнительном плане. Выводы опираются на количественный и качественный анализ полученных данных.



*Ключевые слова:* эмпатия, социализация, агрессия, младший школьный возраст, интеллектуальная недостаточность, анализ полученных данных.

*Abstract.* Socialization is a process closely related to the development of a child's personality, social inheritance and rules of socially accepted behavior. Children with intellectual disabilities have communication difficulties, e.g., in the form of aggressiveness. Therefore, socialization difficulties arise in preschool childhood and become more pronounced at primary school age. The report examines conditions for the effective socialization of children with intellectual disabilities with a special focus given to empathy. The conclusions of the reported comparative study are based on the quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

*Keywords:* empathy, socialization, aggression, primary school age, intellectual incapacity, analysis of the obtained data.

Социализация представляет собой двусторонний процесс обмена опытом и усвоения определенных норм, правил поведения и ролей, принятых в обществе для успешного функционирования в нем. Данный процесс происходит в течение всей жизни человека, но самыми важными являются периоды детства и юности. Он включает в себя как целенаправленное (воспитание), так и спонтанное воздействие на личность для ее последующего формирования [6].

Важно отметить, что социализация тесно связана с подведением личности человека под некие требования и стандарты, принятые и предоставляемые обществом. Таким образом формируется образ «Я», идентичность, система ценностей и мотивы поведения, установки. В конечном счете это приводит к успешной социализации, при которой человек обладает высоким уровнем самосознания и внутреннего контроля, так как требования, исходящие извне, перенесены во внутреннюю структуру личности [9].

В психологии выделяются различные механизмы социализации, такие как идентификация, подражание, внушаемость, социальная фасилитация, конформность, эмоциональное заражение и эмпатия. Остановимся на последнем механизме подробнее [14].

Понятие «эмпатия» трактуется по-разному. Например, Н. Л. Бенеш понимает ее как некий процесс, определяющийся ценностями и мотивационными установками человека, в котором в непрерывном единстве взаимодействуют две стороны: мыслительная и эмоциональная. В то же время Т. П. Гаврилова рассматривает ее как некую форму эмоционального переживания, тесно связанную с прошлым опытом индивида. Таким образом, эмпатия является важнейшим качеством личности, способствующим личностному росту и альтруистическому поведению [13].

В ее структуре выделяют несколько компонентов. Когнитивный компонент представляет собой возможность без изменения собственного эмоционального состояния понимать

и распознавать эмоциональное состояние другого человека, эмоциональный компонент проявляется в возможности сопереживать и сочувствовать другому, а поведенческий — в виде оказания ему помощи [Там же].

В процессе социализации эмпатия выступает важным механизмом социального поведения и взаимодействия, поскольку является основой человеческих связей. Именно благодаря ей возможно успешное освоение и построение отношений, включение в коллектив и ограничение в проявлении агрессии. Важно отметить, что эмпатические способности зависят в первую очередь от эмоционального потенциала личности и снижаются при малейших нарушениях в интеллектуальной сфере [12].

Поскольку у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеются особенности не только в познавательной сфере, но и в эмоциональной, а именно ее незрелость, это накладывает отпечаток на особенности развития эмпатии. У большинства детей данной категории она находится на низком уровне развития. Это проявляется в сложности распознавания эмоций, поскольку знания о них неглубокие и носят ситуативный характер, больше ориентированы на яркие внешние признаки; в трудности проявления сочувствия и сопереживания; в неспособности проявить помощь по отношению к ближайшему окружению, если ранее ребенок не сталкивался с подобной ситуацией. При этом эмпатия часто носит эгоцентрический характер, то есть ребенок демонстрирует большую сконцентрированность на себе и собственных эмоциях, нежели на окружающих [8].

Исследователи также отмечают трудности в соотнесении происходящего на картинке с внутренним подтекстом. Поскольку также имеются трудности в понимании мимики, жестов и сведение переживаний к более простым и примитивным. Соответственно понимание сложных и тонких эмоций может быть не достигнуто без проведения коррекционно-развивающих занятий [2].

Незрелость эмоциональной сферы и низкий уровень эмпатии могут препятствовать социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Часто в процессе воспитания и обучения они не усваивают социальные нормы и под влиянием негативных факторов в большей степени склонны к агрессивности и жестокости. Это создает препятствие в установлении социальных связей и негативно влияет на формирование их личности [5].

Агрессивные тенденции в поведении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью могут выражаться в раздражительности, капризности, злорадстве, насмешках, ругательствах и драках со сверстниками. Поскольку им трудно подавлять и контролировать аффективные реакции, то такие агрессивные реакции могут происходить даже по незначительному поводу [10].

Таким образом, помимо интеллектуальной недостаточности, препятствующей социализации, агрессия в их поведении усугубляет ситуацию через проявление дезадаптивных способов реагирования в конфликтных ситуациях, социальном инфантилизме. Он будет проявляться в виде неразвитого самосознания и выборе неадекватных форм социального воздействия [4].

Развитие эмпатии может снизить агрессивные тенденции в поведении при помощи двух механизмов. Первый связан с ее когнитивным компонентом и оказывает воздействие через возможность принять позицию другого человека. Чем выше способность ее понять, тем ниже вероятность проявления агрессии за счет анализа мотивов и соответственно лучшего понимания ситуации. Второй механизм связан с эмоциональным компонентом, помогающим испытать боль жертвы, поставить себя на ее место. За счет этого будет подавляться собственное агрессивное поведение, чтобы снизить страдания жертвы [1].

Стоит отметить, что, развивая эмпатию, мы можем снизить проявление физической агрессии, но она может перейти в вербальную. При этом общий уровень агрессивности останется прежним, либо подвергнется частичной сублимации через переход в косвенную агрессию, либо, перейдя во внутренний план, будет вызывать чувство вины, либо может накапливаться и вызывать раздражение [7].

Для того чтобы определить взаимосвязь между способностью к эмпатии и агрессивными тенденциями в поведении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, нами было проведено исследование, в котором принимали участие младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости, задержкой психического развития и нормально развивающиеся. Возраст детей варьировался в диапазоне 8–9 лет.

Обнаружено, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью демонстрируют низкую способность к эмпатии чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники. Это выражается в сложности понимания эмоций, трудности установления причинно-следственных связей, невозможности поставить себя на место другого человека и неспособности оказывать ему помощь без указания взрослого. Результаты представлены на рисунке 1.

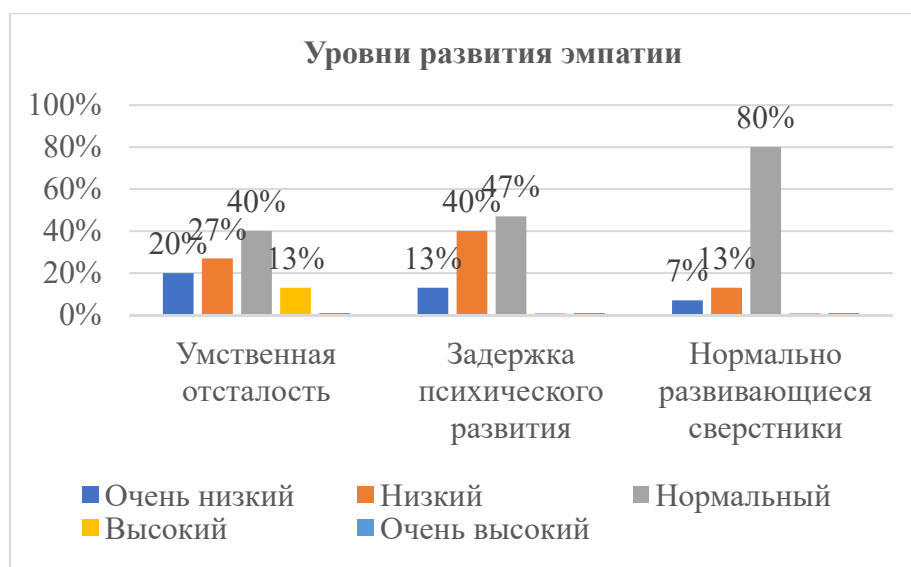


Рис. 1. Уровни развития эмпатии младших школьников

В ходе проведения методики «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго ), выявлена низкая сформированность когнитивного компонента эмпатии у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, т. е. дети испытывали трудности при понимании эмоций, изображенных на картинках. При оценке их эмоционального компонента при помощи методики «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гавриловой) отмечались трудности в том, чтобы поставить себя на место другого человека и преобладание эгоистического характера эмпатии. Оценка сформированности поведенческого компонента производилась при помощи метода анкетирования, что позволило выявить его несформированность. Таким образом, мы видим, что эмпатия у данной категории детей не сформирована на должном уровне.

При этом проводилась оценка агрессивных тенденций в их поведении. Дети с легкой степенью умственной отсталости и с задержкой психического развития демонстрировали частоту проявления высокого уровня агрессии чаще, чем нормально развивающиеся сверстники. Данные представлены на рисунке 2.

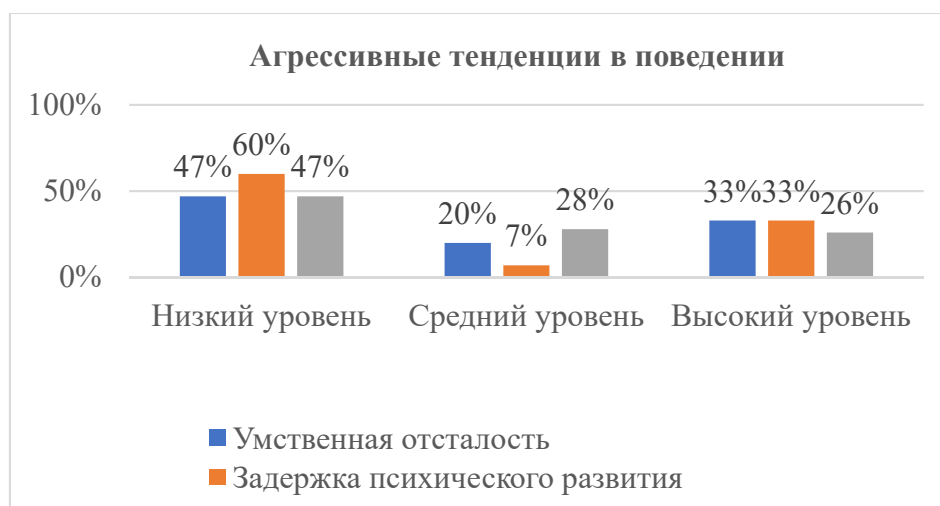


Рис. 2. Агрессивные тенденции в поведении младших школьников

Для того чтобы определить данные показатели, ученикам были предложены следующие методики: методика «Тест руки» Э. Вагнера, методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (модификация В. В. Доброва), методика «Несуществующее животное». Было выявлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью склонны проявлять агрессию в особо значимых ситуациях, реже готовы к открытому агрессивному поведению, в основном склонны к обвинению окружающих в конфликтных ситуациях и требованию, чтобы кто-то решил ее. Им тяжело признать свою вину. Они могут «застрывать» на конфликтной ситуации и выбирать деструктивные способы ее решения. Эти тенденции могли отражаться и в их рисунках в виде изображения у несуществующего животного рогов, зубов, когтей, красных глаз или крови.

Сопоставляя полученные данные, мы пришли к выводу, что при очень низком уровне сформированности эмпатии младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости проявляли высокие показатели агрессивности в 100% случаев, поскольку несформированными оказывались все три ее компонента. При низком уровне эмпатии данные показатели наблюдались в 50% случаев, при нормальном уровне — в 33%, а при высоком уровне отсутствовали вовсе. Данные представлены на рисунке 3.

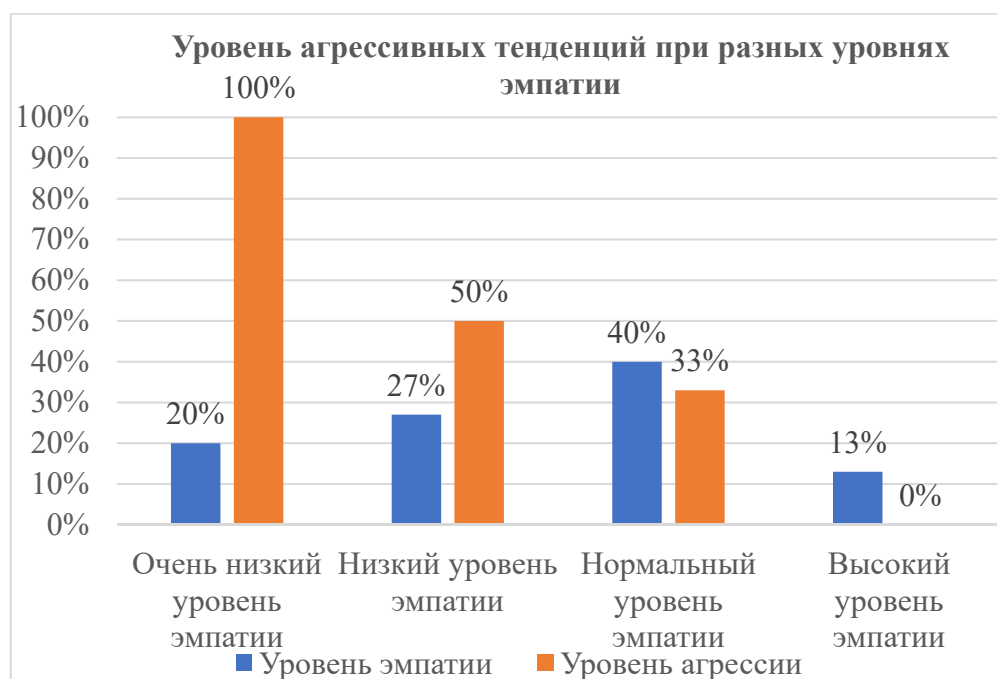


Рис. 3. Уровень эмпатии и агрессивных тенденций в поведении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Младшие школьники с задержкой психического развития демонстрируют следующие результаты, представленные на рисунке 4.



Рис. 4. Уровень эмпатии и агрессивных тенденций в поведении младших школьников с задержкой психического развития

Школьники данной категории продемонстрировали отсутствие агрессивных тенденций при очень низком уровне эмпатии, что можно объяснить особенностью выборки детей и особенностями эмоциональной сферы. При низком уровне эмпатии наблюдается высокий уровень агрессивных тенденций в 50% случаев, а при нормальном уровне — в 43%, то есть наблюдается тенденция к снижению агрессивных тенденций при увеличении уровня эмпатии.

Нормально развивающиеся младшие школьники так же, как и дети с задержкой психического развития, не показали высокого уровня развития эмпатии. При очень низком ее уровне агрессивные тенденции наблюдались в 100% случаев, при низком уровне — в 50%, а при нормальном — в 30%. Данные отражены на рисунке 5.

Также был проведен корреляционный анализ результатов исследования при помощи программы “Statistica”. Рассматривались показатели сильной прямой (0,7–0,99) связи.

У младших школьников с легкой степенью умственной отсталости были обнаружены сильные прямые связи между уровнем сформированности эмпатии и ее поведенческим компонентом — 0,99. Это связано с тем, что при низком уровне эмпатии поведенческий компонент не всегда сформирован и соответственно, если дети не сталкивались с ситуациями, где их научили оказывать помощь, то при необходимости они ее не демонстрируют и не проявляют собственной инициативы. Дети с задержкой психического развития (0,98) и нормально развивающиеся (0,98) также демонстрировали данную взаимосвязь.

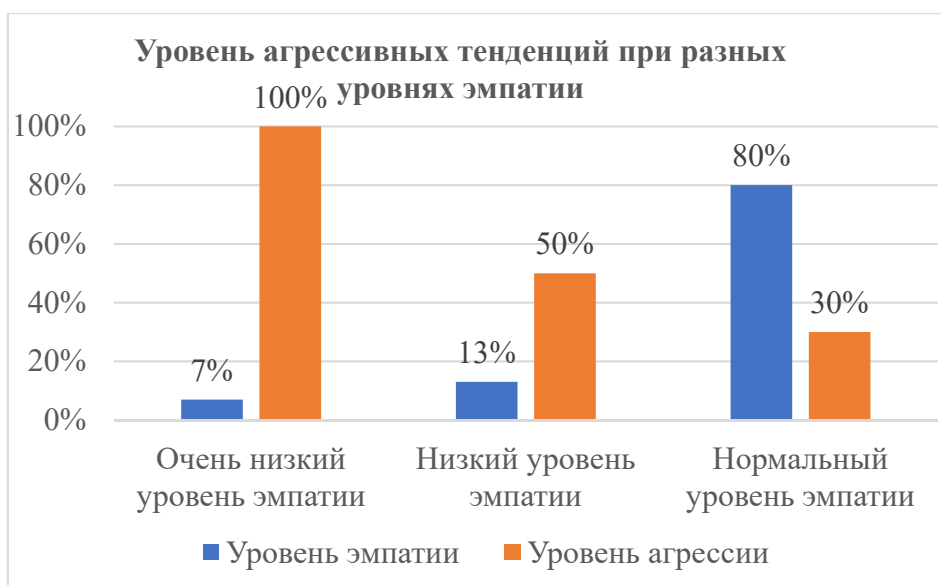


Рис. 5 Уровень эмпатии и агрессивных тенденций в поведении нормально развивающихся младших школьников

Также сильные прямые связи обнаружены между уровнем агрессивности и модальностью агрессии — 0,96. При высоких показателях агрессивности модальность агрессии носит экстрапунитивный характер, то есть дети склонны к обвинению ближайшего окружения в конфликтных ситуациях (могут демонстрировать раздражительность и гнев), требуют, чтобы кто-то решил ситуацию. Дети с задержкой психического развития (0,81) и нормально развивающиеся (0,97) также демонстрировали данную взаимосвязь.

Проведенный анализ подтверждает ранее полученные данные и свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-развивающих занятий, направленных на снижение агрессивных тенденций в поведении. Работа может строиться по следующим направлениям: снижение уровня тревожности, работа над позитивной самооценкой. Важно обучать ребенка не только выражению своего гнева приемлемыми способами, но и приемам его контроля, а также формировать понимание и осознание собственных эмоций и чувств других людей, развивать эмпатию [11].

Стоит отметить, что существуют специальные методы коррекции агрессии и агрессивных тенденций. К ним относят элементы арт-терапии, игровые упражнения, релаксационный тренинг, беседы, сюжетно-ролевые игры, трудотерапию, методы, стимулирующие социально-нормативное поведение, элементы сказкотерапии и психодрамы [3].

В комплексной коррекционной работе с агрессивными детьми с интеллектуальной недостаточностью развитие эмпатии является важнейшей составляющей. Благодаря ей ребенок может не только понимать собственный эмоциональный мир, но и чувства других людей [11].

Таким образом, в ходе теоретического и экспериментального исследования мы пришли к следующим выводам: эмпатия является важным механизмом социализации, снижающейся

при малейшем нарушении интеллекта; у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в силу имеющегося дефекта наблюдаются специфические особенности и низкий уровень развития эмпатии, что препятствует их социализации; агрессивные тенденции в поведении младших школьников с интеллектуальной недостаточностью снижают способность к социализации; развитие эмпатии способствует снижению агрессивности за счет возможности понять другого человека и поставить себя на его место; при низком уровне развития эмпатии тенденции к агрессивному поведению выше у всех категорий детей; для того чтобы способствовать социализации младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью, необходимо вести коррекционно-развивающую работу по снижению уровня агрессии в их поведении и развитию эмпатии.

### Литература

1. Басова А. Г. Теоретические аспекты взаимосвязи эмпатии и агрессии // Молодой ученый. 2012. № 8 (43). С. 256–258.
2. Возный Д. С. Формирование социального интеллекта младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // Консолидация интеллектуальных ресурсов как фундамент развития современной науки: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2020. С. 182–189.
3. Грищенко Е. Г. Психологическая коррекция агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью как фактор социальной адаптации в процессе обучения // Трудоустройство и занятость людей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии со статьей 27 Конвенции о правах инвалида ООН: Опыт России, Германии, Беларуси и других стран, Калуга, 24–25 октября 2017 года: Сборник материалов международной научно-практической конференции / под ред. И. П. Краснощеченко. Калуга, 2017. С. 97–105.
4. Грюнберг И. В. Теоретические основы проблемы агрессии подростков с нарушением интеллекта // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1 (57). С. 434–436.
5. Камбарова К. У. Социализация: теоретические основы, понятие, сущность // Молодой ученый. 2016. № 28 (132). С. 1045–1047.
6. Ковалева А. И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. 2004. № 1. С. 139–143.
7. Кольцов М. В. Особенности агрессивности подростков с различным уровнем развития эмпатических способностей // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 82–84.
8. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Особенности эмпатии младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2021. С. 341–344.
9. Марциновская Т. Д. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 284 с.
10. Матюшичева Е. В., Кобзева О. В. Специфика проявления агрессии у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Universum: психология и образование. 2019. № 11 (65). С. 1–4.
11. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 160 с.



12. Суворова О. В., Фрундина М. Н. Особенности развития механизмов эмпатии у подростков // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 3. С. 56–60.
13. Шнайдер М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека // Гуманизация образования: научно-практический журнал. 2016. № 2. С. 60–65.
14. Щетинина А. М Социализация и индивидуализация в детском возрасте. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. 132 с.

---

**Развитие навыков саморегуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием**

**Сметанина Екатерина Аркадьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [catiasmetanina@ya.ru](mailto:catiasmetanina@ya.ru)

**Development of self-regulation skills of cognitive activity in primary school children with intellectual disability**

**Ekaterina A. Smetanina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Petersburg, Russia

Научный руководитель — Л. С. Медникова, д-р психол. наук, проф.

УДК 376

---

*Аннотация.* Для обеспечения продуктивной познавательной деятельности требуется эффективная ее координация на всех этапах. У детей с нарушением интеллекта отмечаются некритичность мышления, дефицитарность мотивационно-потребностной и познавательной сфер, что значительно влияет на их способность к управлению своей деятельностью. В статье рассматриваются регуляционные механизмы познания, степень их сохранности у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием, предлагаются пути коррекции.

*Ключевые слова:* интеллектуальное недоразвитие, регуляция познавательной деятельности, саморегуляция, самоконтроль.

*Abstract.* Productive cognitive activity is about its overall effective coordination. Children with intellectual disability have an insufficient level of critical thinking skills, motivational and cognitive spheres. This significantly affects their ability to manage their activities. The article discusses regulatory cognition mechanisms, the level of their development and ways for possible improvement of cognition in primary school children with intellectual disabilities.

*Keywords:* intellectual disability, regulation of cognitive activity, self-regulation, self-control.

Переход к учебной деятельности требует от ребенка умений анализировать и систематизировать учебный материал, стоящие перед ним задачи учебной деятельности. Если в раннем и начале дошкольного возраста познавательная деятельность ребенка преимущественно управляется и регулируется взрослыми, то на школьном этапе обучения возрастает степень

собственного осуществления ребенком функций контроля за действиями и их корректировка в соответствии с планом. Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности, и прежде всего деятельности познавательной, является одним из важнейших условий его психического и социального развития.

У детей с интеллектуальным недоразвитием ядерным признаком дизонтогенеза является тотальное нарушение мыслительной деятельности, что дополнительно приводит к трудностям развития личностной и эмоционально-волевой сфер, вследствие чего регуляционные механизмы, поведенческие, когнитивные и эмоциональные, их формирование и развитие имеют специфические черты. Кроме того, среди детей отмечаются различные клинические картины, обусловленные генезом нарушения, что приводит к большему своеобразию развития психики ребенка [3]. Такое положение приводит к трудностям в обучении уже в младшем школьном возрасте и потому требует своевременной профилактики и коррекции. Поэтому формирование осознанной саморегуляции у детей с интеллектуальным недоразвитием следует рассматривать как приоритетную задачу их психолого-педагогического сопровождения в младшем школьном возрасте. В свою очередь, для реализации таких программ необходимо понимание сущности этого процесса, той роли, которую выполняет феномен саморегуляции в онтогенезе ребенка с интеллектуальным недоразвитием.

Под термином «саморегуляция» подразумевается осознанное владение собственными эмоциями и поведением, модификация их в соответствии с поставленной целью или обстановкой, обеспечение самоорганизации видов психической активности человека посредством интегративного действия психических процессов. Актуальность темы подчеркивается устойчивым интересом отечественных психологов и педагогов к исследованиям в данной области как в отношении школьников, так и дошкольников (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.). Поскольку термин «саморегуляция» является комплексным, можно отметить и работы специалистов по отдельным ее составляющим.

Главным элементом, без которого саморегуляция любой деятельности не может осуществляться, является *произвольность*. Многие отечественные психологи акцентировали внимание на значимости этого феномена для всего личностного развития ребенка (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Несмотря на различия в понимании сущности этого феномена, они сходятся в том, что волевое действие всегда инициативно (исходит от самого ребенка), опосредованно и может быть натренировано посредством усвоения необходимых средств. Согласно периодизации Е. О. Смирновой, первые произвольные действия появляются у ребенка в младенчестве при общении со взрослым [8]. У детей с интеллектуальным недоразвитием уже на первом этапе могут отмечаться трудности, вследствие чего

задерживается формирование произвольности, а значит, и предпосылки для саморегуляции. На момент начала школьного обучения уровень произвольности, в т. ч. познавательной деятельности, также остается низким [7].

Другим важнейшим элементом в структуре саморегуляции познавательной деятельности является *самоконтроль*. Его исследовали такие отечественные специалисты, как В. В. Давыдов, А. С. Лында, К. И. Мальцева, Г. С. Никифоров и др. В онтогенезе ребенка первые попытки контролировать собственное поведение появляются уже в раннем возрасте. Изначально управление осуществляет взрослый, предлагая ребенку образец деятельности, после чего ребенок самостоятельно отслеживает свои действия, сначала проговаривая вслух, а затем перенеся процесс контроля во внутренний план [8]. Для осуществления саморегуляции необходим контроль на всех этапах деятельности: организующем (целеполагание, прогнозирование, планирование), процессуальном и завершающем (оценка и рефлексия) [2]. У детей с интеллектуальным недоразвитием интериоризация механизмов контроля стихийно не происходит. Даже в условиях специального обучения младшие школьники с интеллектуальным недоразвитием слабо контролируют свои действия [7].

Обеспечение контроля и саморегуляции познавательной деятельности в целом во многом зависит от *мотивации* ребенка. Стремление к самоконтролю может побуждаться различными мотивами, причем сила отдельных мотивов, их соподчиненность может изменяться. У детей с интеллектуальным недоразвитием учебное задание часто не вызывает познавательного интереса либо же он ситуативный и кратковременный [5].

Помимо рассмотренных, в структуре саморегуляции познавательной деятельности значимы уровень сформированности *эмоционально-волевой* и *личностной* сфер ребенка. Сюда относятся самооценка, личностные свойства, такие как настойчивость, самообладание, аккуратность, пунктуальность, а также умения идентифицировать и изменять собственное эмоциональное состояние. Для младших школьников с интеллектуальным недоразвитием характерны эмоциональная нестабильность, неадекватная самооценка и нескритичность к продуктам своей деятельности [3].

Не меньшее влияние на качественное осуществление саморегуляции оказывает и уровень развития *познавательной сферы* ребенка. Устойчивость, распределение и концентрация внимания, удержание в памяти плана действий, аналитико-синтетическая деятельность на протяжении всей деятельности, поиск альтернативных действий в проблемных ситуациях — необходимые условия успешной регуляции собственной познавательной деятельности. Чрезвычайно важным является уровень сформированности речи, поскольку она выполняет плани-

рующую и регулирующую функцию [4]. Тогда как для детей с интеллектуальным недоразвитием характерны неустойчивость внимания, отвлекаемость, трудности выработки плана действий, низкая познавательная активность, слабая работоспособность [3].

Рассмотренные компоненты составляют такой сложный феномен, как саморегуляция познавательной деятельности. Для создания устойчивой *основы* регуляции требуется достаточный уровень оформления вышеуказанных составляющих [2]. Однако как и всякая система, саморегуляция обладает специфическими характеристиками.

Сензитивным периодом для развития саморегуляции является дошкольный и младший школьный возраст, поскольку в это время изменяется вектор с непроизвольной мотивации на произвольную, перестраиваются способы деятельности ребенка, закрепляется внутренняя организация деятельности [7].

А. К. Осницкий выделил следующие умения саморегуляции, обеспечивающие функционирование данной системы:

- постановка актуальной цели, ее удержание на всем периоде осуществления деятельности, соотнесение цели с прилагаемыми усилиями;
- анализ условий и выделение наиболее значимых для достижения цели;
- подбор способов действий и их реализация;
- оценка результатов деятельности на основе специально разработанных критериев;
- коррекция допущенных ошибок [6].

По данным Л. А. Метиевой, младшие школьники с интеллектуальным недоразвитием принимают лишь общую цель. Трудности вызывает самостоятельное планирование работы, особенно вербализация ее этапов. В ходе выполнения задания они нередко отклоняются от правил или игнорируют их вовсе. Выражен и слабый контроль собственной деятельности: допущенные ошибки обучающиеся не замечают и не исправляют. Некритичность сказывается на промежуточной и итоговой оценках, чаще она завышена [5].

Для развития навыков саморегуляции эффективно опираться на обозначенные выше умения. При этом необходимо учитывать особенности психического развития детей с интеллектуальным недоразвитием, их возрастные и индивидуальные особенности.

Поскольку выраженные трудности младших школьников заключаются в вербализации собственных действий, а данное умение существенно влияет на остальные составляющие саморегуляции, то рекомендуется на первых этапах коррекционно-развивающей работы уделить этому особое внимание. Проговаривание всех этапов первоначально в форме отчета о проделанной работе, кроме того, обеспечит лучшее понимание ребенком цели деятельности и предпринимаемых для ее достижения действий.

В ходе обучения важно сохранять баланс использования вербального и наглядного материалов; сочетать индивидуальные и групповые формы работы. Полученные результаты необходимо многократно закреплять, часто актуализировать. Для повышения мотивации используемые материалы и формы работы, в некоторых случаях и награда за выполнение должны представлять интерес для ребенка.

Таким образом, саморегуляция познавательной деятельности детей с интеллектуальным недоразвитием в младшем школьном возрасте без специально организованного обучения и специально созданных условий развивается слабо. Нарушения во всех сферах психического развития вследствие специфики вида дизонтогенеза приводят к замедленному формированию необходимых навыков, составляющих основу и суть саморегуляции. Так, способности планирования работы, контроля собственных действий, их корректировка с учетом плана итоговая оценка оказываются недостаточно или вовсе не сформированными к моменту поступления в школу. Психолого-педагогическая работа с данной проблемой должна включать в себя своевременную профилактику, коррекционно-развивающую работу по развитию отдельных элементов сложной системы саморегуляции и объединения их в общую систему с последующей ее автоматизацией. На основании этого можно выделить следующие векторы, требующие изучения: 1) продолжить исследования в области проблемы саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; 2) обратить внимание на своевременность и обязательность формирования предпосылок саморегуляции на более ранних возрастных этапах, а значит, и выявить факторы, препятствующие становлению этого новообразования; 3) проанализировать эффективность различных приемов и методик работы по развитию навыков саморегуляции.

## Литература

1. Абакумова Л. В. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 156 с.
2. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2018. 143 с.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Метиева Л. А. Формирование саморегуляции в процессе учебной деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003. 249 с.
6. Осницкий А. К. Саморегуляция в разных видах активности человека // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкиной): Сборник статей по материалам всероссийской научной конференции с международным участием, 27–28 апреля 2021 г., Москва. 2021. № 1. С. 43–46.

7. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: АПН СССР, 1962. 312 с.
8. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 49–57.

---

**Развитие воображения у дошкольников с нарушением зрения**

**Хмыльнина Мария Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [masha.khmylnina@yandex.ru](mailto:masha.khmylnina@yandex.ru)

**The development of imagination in preschool children with visual impairment**

**Maria A. Khmylnina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — А. В. Потемкина, канд.  
пед. наук, доц.

УДК 376

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема развития воображения у дошкольников с нарушением зрения. Обосновывается идея о том, что при целенаправленной коррекционно-педагогической работе воображение дошкольников с нарушением зрения может успешно развиваться. В статье затрагивается тема воображения у дошкольников с нарушением зрения. Дается сравнение различных взглядов авторов научных исследований на проблему развития воображения у детей с нарушением зрения. Статья посвящена комплексному исследованию развития воображения дошкольников с нарушением зрения посредством реализации различных видов деятельности, приемов и средств. Целью статьи является анализ изучения уровня развития воображения у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Статья посвящена феномену воображения. В статье раскрываются проблемы развития воображения у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. Особое внимание уделено изучению причин трудностей развития воображения, обусловленных особенностями развития дошкольников с нарушением зрения. Анализируются приемы и средства развития воображения у детей со зрительной депривацией, акцентируется внимание на анализе приемов развития воображения у дошкольников с нарушением зрения с учетом особенностей их развития. Автор приходит к выводу, что наиболее эффективными приемами развития воображения дошкольников с нарушением зрения являются игра, изобразительная и конструктивная деятельность, словесное творчество, рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов и видеофрагментов, прослушивание музыки. Выделяются и описываются характерные особенности развития воображения детей со зрительной депривацией.

*Ключевые слова:* воображение, развитие воображения, дети со зрительной депривацией, дети дошкольного возраста.

*Abstract.* This article focuses on the development of imagination in preschoolers with visual impairment. It provides evidence that with due educational efforts in place, the imagination of preschoolers with visual impairment can develop effectively. The article compares the views of different scholars on the development of imagination in children with visual impairment. It is a comprehensive study of the development of imagination in preschool children with visual impairment through various activities, techniques and means. The article reports the results of the study into the level of imagination in preschool children with visual impairment. A special attention is given to the causes of hindered development of imagination in preschool children with visual impairment and ways to overcome these barriers. The proposed techniques for the development of imagination in preschool children with visual impairment are individualized, i.e., take into account individual profiles of children. The author comes to the conclusion that the most effective methods include: games, visual and constructive activities, verbal creativity, looking at illustrations, watching cartoons and videos, listening to music. The article describes salient aspects in the development of imagination in visually-impaired children.

*Keywords:* imagination, development of imagination, children with visual impairment, preschool children.

Воображение — это «процесс психического отражения, состоящий в создании представлений об объектах или событиях, никогда в целом субъектом не воспринимавшихся в действительности, путем переработки материала предшествующего личного опыта; отражение реальности в новых, необычных сочетаниях и связях» [12].

Многие ученые изучали тему воображения у детей с нарушением зрения (Р. П. Лурия, Н. А. Борисова и О. Н. Беляева и др.) и по результатам их исследований можно сделать следующие заключения:

- у детей со зрительным дефектом полноценное чувственное познание ограничено, а опыт восприятия значительно уступает таковому у нормально видящих дошкольников [6];
- сужение сферы чувственного познания препятствует развитию комбинаторных способностей ребенка и не позволяет полноценно реконструировать образы объектов и явлений в воображении. Как в игре, так и в любой продуктивной деятельности образы, создаваемые детьми, развивающимися в условиях зрительной депривации, бедны и схематичны. Они характеризуются шаблонностью, стереотипностью, часто в рисунке или поделке используются исключительно образы памяти [2];

- образы памяти детей, развивающихся в условиях зрительной депривации, не только ограничены в количестве, но и значительно уступают по качеству образам памяти нормативно развивающихся дошкольников. Из-за этого затрудняется их полноценное включение в комбинаторные процессы воображения, становится невозможным механизм трансформации представлений [14].

Однако важно отметить, что Р. П. Лурия предполагает, что воображение дошкольников с нарушением зрения может складываться полноценно, только опираясь на развитые мнемические функции, мышление и речь [6].

Воссоздающее воображение позволяет детям со зрительным дефектом воспроизводить образы тех предметов или явлений, которые не могут быть доступны их непосредственному восприятию. Участие в этом процессе принимает восприятие посредством функционирования других анализаторных систем и словесные описания [15].

Творческое же воображение слепых и слабовидящих детей развивается хуже, чем у их сверстников с нормальным зрением, не только за счет собственно психологических и физиологических причин [10].

Ключевой недостаток творческого воображения детей с нарушением зрения, как отмечает А. Г. Литвак, — его малая количественная продуктивность относительно нормативных показателей. В основе создания и воспроизведения образов воображения лежит механизм образования ассоциативных связей — именно он является нарушенным у слепых и слабовидящих детей: возникающие у них ассоциации бедны и однообразны. Воображение дошкольников с нарушением зрения отличается также и качественным своеобразием, которое проявляется в малой оригинальности образов, отсутствии в них новизны [5].

Помимо того, что воображение детей со зрительным дефектом условно и схематично, оно также имеет определенный подражательный характер: дети склонны использовать образы памяти вместо образов воображения, прибегать к прямому заимствованию. Часто имеют место персеверации — многократное использование одних и тех же образов с минимальными преобразованиями. Обычно основу образов воображения составляют прямые и крайне простые аналогии. Низкая динамичность воображения, его ригидность приводят к появлению затруднений в переходе от одного образа к другому [10].

Проявления воображения в игре у слепых и слабовидящих детей отличаются ограниченностью по сравнению с детьми, не имеющими нарушений в развитии. Обыгрываемые ими сюжеты бедны и стереотипны, игровая деятельность в целом — пассивна, игровые действия однообразны [13].

Первоначальный замысел, возникающий при необходимости репродукции образов воображения, неустойчив. Постоянно «соскальзывая» на сторонние стимулы и побочные идеи,



ребенок с нарушением зрения редко сохраняет замысел до конца. Кроме того, часто результат творческой деятельности ограничивается механическим соединением нескольких элементов в одно, в то время как единый замысел вовсе отсутствует [15].

Кроме того, стоит отметить и связь между воображением и эмоционально-волевой сферой ребенка. Образы воображения в норме отличаются яркой эмоциональной окрашенностью, но при нарушенном зрении они эмоционально невыразительны [5].

В образовательном пространстве существуют различные методы, средства и приемы развития воображения дошкольников. Примерами видов деятельности, формирующими воображение, являются: активное развитие речи (так, например, восприятие и самостоятельное сочинение различных сказок), художественное творчество во всех его проявлениях, доступных для ребенка, конструирование, все многообразие игр, просмотр фильмов и мультфильмов и так далее.

Один из наиболее мощных стимулов развития воображения — речь. Она должна развиваться непрерывно и всесторонне как в повседневной жизни, так и в ходе целенаправленно организованных занятий в дошкольном учреждении. Для развития воображения могут быть использованы:

- чтение и пересказ различных текстов,
- рассказывание,
- сочинение сказок или их пересказ с изменением сюжета,
- словесные игры [9].

В работе с детьми дошкольного возраста, имеющими зрительную патологию, важную роль имеет игровая деятельность. Игра является как методом обучения, так и самостоятельной деятельностью, при этом всесторонне развивая и воспитывая ребенка [8].

Для развития воображения дошкольников более целенаправлен такой вид игр, как творческие, а если быть конкретнее, то именно те игры, сюжет которых дети придумывают сами.

Другим эффективным средством развития воображения детей дошкольного возраста является их вовлечение в изобразительную деятельность во всем многообразии ее форм: рисование, аппликация, лепка и т. п. Данный вид деятельности позволяет развивать воображение в целом, усиливать степень его произвольности, повышать его широту, яркость, снижать степень стереотипности и фрагментарности образов. Успешность развития воображения в изобразительной деятельности напрямую зависит от опыта восприятия детьми предметов и явлений окружающей действительности, а также произведений искусства. В связи с этим педагог должен организовать целенаправленное наблюдение, обращая внимание дошкольников на

особенности, характерные черты. Будучи вовлеченным в творчество, ребенок должен обладать возможностью экспериментировать — использовать различные материалы и инструменты, применять их различными способами [3].

Особенно важно привлекать детей с нарушением зрения к занятиям лепкой — это позволяет не только повышать продуктивность их творческого воображения, но также и усиливать качество тактильного восприятия, так как лепка — «осязаемый» вид творчества. В отличие от рисования, масштаб поделки из глины, пластилина или соленого теста не ограничивается размерами листа. Он полностью зависит от индивидуальных особенностей ребенка, его способностей, умений и собственного желания. Полученный образ можно рассмотреть со всех сторон, коснуться его, практически неограниченно видоизменять. Чрезвычайно разнообразны материалы для лепки, многообразием отличается и тот спектр предметов и явлений, которые могут быть изображены ребенком с ее помощью [там же].

Активизации процессов воображения способствует использование педагогами игровых приемов при организации занятий по лепке с дошкольниками. Дети быстрее понимают и принимают задачу, облеченную в форму игры, проявляют более сильную заинтересованность [4].

Любая нестандартная, необычная задача также воспринимается детьми как более увлекательная. Это касается и организации занятий лепкой: при помощи оригинальной подачи задания можно усилить активность воображения детей, побудить их к творчеству [3].

Еще один важный метод развития воображения у дошкольников — их привлечение к конструктивной деятельности. Это может быть и техническое конструирование, и так называемое художественное конструирование. Дошкольник создает и исполняет свой замысел, его деятельность наполняется новым содержанием, способами воплощения идеи, появляются новые образы [11].

Конструируемые объекты могут быть как реальными, так и выдуманными ребенком, любой изображенный объект может практически бесконечно преобразоваться им, детали — комбинироваться, пристраиваться, располагаться множеством различных способов. Все эти возможности способствуют развитию продуктивности воображения. Сначала дошкольник может использовать подсказки взрослого, позже конструирование приобретает все более самостоятельный характер, а полученные конструкции становятся более оригинальными и все сильнее опираются на фантазию [7].

Стоит отметить, что любое занятие, имеющее своей целью развитие воображения, не должно носить монотонный, «механический» характер. Сотворчество со взрослым — важный аспект совершенствования процессов воображения, однако организующая и стимулирующая помощь взрослого не должны ограничивать возможности ребенка реализовать собственные желания [1].

Еще одним важным средством развития воображения детей дошкольного возраста является кинематограф. Кино и мультфильмы похожи на игру, в которой вымысел — это изображение на экране, а реальность — эмоции, испытываемые ребенком при просмотре. И в конце концов реальность и нереальность переплетаются в одно целое [7].

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать такие выводы.

Дети с нарушением зрения имеют специфические недостатки воображения: замедленный темп становления, стереотипность, шаблонность, ограниченность образов. Причиной подобных проявлений является бедность их чувственного опыта и представлений об объективной действительности, слабая выраженность познавательного интереса. Это замедляет развитие игровой деятельности, не позволяет детям полноценно воспринимать окружающий мир. В то же время потенциал развития воображения детей с нарушением зрения достаточно богат. Реализации этого потенциала способствуют: игровая деятельность, различные виды изобразительной деятельности, сочинительство сказок, конструирование, кинематограф, словесное творчество. Любой метод или прием развития воображения должен вызывать у детей яркий эмоциональный отклик, положительные впечатления. Кроме того, предлагаемые упражнения не должны быть монотонными, однотипными.

## Литература

1. Андреева А. А., Исаева С. Н., Можейко А. В. Влияние творческо-продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников с сенсорными нарушениями // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 120–125.
2. Борисова Н. А., Беляева О. Н. Коррекционно-педагогическая работа по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Вестник Черепов. гос. ун-та. 2013. № 4 (53). С. 90–92.
3. Глебова И. Ю. Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2013. С. 31–34.
4. Дмитриева Е. Н. Педагогические условия формирования изобразительного творчества у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 16 с.
5. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 271 с.
6. Лурия Р. П. К вопросу о формировании психических функций у слепых и слабовидящих младших школьников // NovaUm.Ru. 2018. № 11. С. 253–255.
7. Мацкевич Ж. В. Формирование у детей дошкольного возраста выразительных образов в рисунках под влиянием мультипликационных кинофильмов. М., 2009. 187 с.
8. Михайлова Л. И. Игры дошкольников. М.: Дрофа, 2012. 134 с.
9. Палагина Н. Н. Воображение на ранних этапах онтогенеза: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1992. 41 с.
10. Плаксина Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. М., 1995. 88 с.

11. Ремезова Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения. Самара: НТЦ, 2002. 136 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
13. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 126 с.
14. Сорокин В. М. Специальная психология. СПб.: Речь, 2003. 216 с.
15. Тинькова Е. Л., Козловская Г. Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 137 с.

## Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с ОВЗ

**Нарушения словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи**

**Дмитриева Ксения Максимовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [logoxen@yandex.ru](mailto:logoxen@yandex.ru)

**Inflection disorders in preschool children with general speech underdevelopment**

**Ksenia M. Dmitrieva**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. В. Герасименко,

канд. пед. наук

УДК 376.37

*Аннотация.* Доклад посвящен исследованию нарушений словоизменения существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ходе исследования обосновывается мысль о том, что дошкольники с ОНР представляют собой неоднородную группу и в связи с этим необходимо реализовывать дифференцированный подход при организации логопедической работы. На основе результатов исследования и методической литературы было определено содержание методических рекомендаций к работе с дошкольниками с ОНР.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, словоизменение существительных, логопедическая работа.

*Abstract.* The article studies noun inflection errors in older preschool children with general speech underdevelopment. The study reveals that preschoolers with general speech underdevelopment are a heterogeneous group and it is necessary to implement a differentiated approach in their speech therapy. Based on the study results and methodological literature we provide methodological recommendations for speech therapy of preschoolers with general speech underdevelopment.

*Keywords:* general speech underdevelopment, older preschool children, noun inflection, speech therapy.

В процессе речевого развития дети осваивают процесс номинации предметов, используя имена существительные. Согласно исследованиям В. П. Глухова, к двум годам объем активного словаря детей в норме достигает 300 слов и 60–65% из них составляют имена существительные [1: 269]. Такая же тенденция преобладает и в словарном запасе детей дошкольного возраста. Неуклонно растет число дошкольников с общим недоразвитием речи, в структуре дефекта которого имеется нарушение лексико-грамматического строя, в том числе словоизменения существительных.

Эти нарушения достаточно выражены, о чем свидетельствуют исследования Р. Е. Левиной [6: 65], Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [5: 42–43], Т. Б. Филичевой [7: 156].

В последнее время изучение нарушений грамматики у дошкольников определяется как одно из основных направлений, способствующих успешной диагностике и коррекции речевых нарушений.

Словоизменение как часть развивающегося комплекса грамматического строя речи в онтогенезе тесно связано с общим речевым развитием ребенка. При общем недоразвитии речи словоизменение развивается труднее, чем овладение активным и пассивным словарем. Это объясняется тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка построена на основе большого количества разнообразных правил.

Грамматические формы словоизменения появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Своеобразие в овладении грамматическим строем речи детьми с ОНР выражается в медленном, по сравнению с нормой, усвоении правил, в атипичном развитии морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

В процессе анализа данных, полученных по результатам исследования, были выделены характерные особенности словоизменения существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методика исследования была составлена с учетом методических рекомендаций Лалаевой [5: 40–42], В. А. Ковшикова [3] и была направлена на исследование умения изменять существительные по числам, изменять существительные без предлогов по падежам, употреблять предложно-падежные формы существительных. На основании полученных данных испытуемые экс-

периментальной группы были распределены на три группы: в первую вошли дети с уровнем словоизменения выше среднего (2 ребенка), во вторую — дети со средним уровнем словоизменения (6 детей), в третью — дети с уровнем словоизменения ниже среднего (2 ребенка).

При исследовании изменения существительных по числам дети с ОНР были разделены на три группы. В первую группу вошли дети с близким к возрастной норме уровнем словоизменения, имеющие единичные ошибки в непродуктивных формах («ребенок» — «ребенки»). У детей второй группы наблюдались многочисленные ошибки в непродуктивных формах — унификация ударного слога («дЕрево»), устранение наращения суффикса -j- («перо» — «перов»), включение беглой гласной в основу слова, игнорирование чередования согласных и ошибки в супплетивных формах. Третью группу составили дети, которые допускали ошибки не только в непродуктивных формах, но и в продуктивных, а также отказывались от выполнения заданий.

Ошибки в изменении существительных по падежам у детей с уровнем выше среднего были единичными и появлялись при образовании форм множественного числа супплетивным способом («человек» — «человеков») и замене флексий на флексии внутри падежа, что свойственно и детям с нормой речевого развития. В группе детей со средним уровнем были допущены многочисленные ошибки, связанные с заменой окончаний на окончания других падежей, чаще на флексию именительного падежа («нет вода»). Также были случаи замены окончаний на окончания, относящиеся к разным падежам (вместо «у яйца» использовали форму «яйцо», в которой флексия -о относится как к именительному, так и винительному падежам), и окончания, которых нет в флексийной системе русского языка (например, флексия -им в слове «слоним»). Дети с уровнем ниже среднего образовывали непродуктивные формы множественного числа по аналогии с продуктивными («пилом» вместо «пилой»), недоступным оказалось задание с образованием супплетивных форм. Чаще допускались такие специфические ошибки, как замена окончаний на окончания, которых нет в флексийной системе русского языка.

При употреблении предложно-падежных конструкций дети с уровнем выше среднего затруднялись при образовании предложно-падежных конструкций в назывании предлога «изпод», а также при дифференциации понятий «слева» и «справа». У детей со средним уровнем наблюдалось смешение сложных предлогов по значению, замена их на простые (например, не «около книги», а «у книги»), употребление предлога с существительным в неправильной форме («под книга»). Дети с уровнем ниже среднего чаще всего опускали предлог, но употребляли существительное в правильной форме («положила куда?» — «книгу», пропуск «в») или же употребляли верный предлог, но не изменяли существительное по падежу.

Таким образом, в ходе анализа результатов эксперимента, мы убедились, что дети с ОНР представляют собой крайне неоднородную группу по степени выраженности нарушений. Данный факт явился основанием для разработки дифференцированного подхода при организации логопедической работы.

На основе анализа результатов и методической литературы было определено содержание методических рекомендаций к работе с дошкольниками с ОНР. Для их составления были использованы задания, упражнения и игры, представленные в работах Лалаевой и Серебряковой [5: 89–92], Л. Н. Ефименковой [2: 53–55], Т. А. Ткаченко [8].

В содержание методических рекомендаций были включены следующие направления работы: дифференциация существительных единственного и множественного числа; формирование беспредложных конструкций единственного и множественного числа; формирование умения употреблять предложно-падежные конструкции с уточнением значения предлогов.

Последовательность работы по реализации задач опирается на закономерности формирования грамматических умений в речевой деятельности, учитывает семантику форм, уровень доступности грамматического значения и его внешнего оформления. Реализация дифференцированного подхода в логопедической работе со старшими дошкольниками будет способствовать повышению эффективности логопедического воздействия, так как предполагает учет степени выраженности нарушений изменения существительных у детей с общим недоразвитием речи.

### **Литература**

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
3. Ковшиков В. А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб.: КАРО, 2006. 80 с.
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова И. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 160 с.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 173 с.
7. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993. 232 с.
8. Ткаченко Т. А. В первый класс — без дефектов речи: методическое пособие. СПб.: Детство-пресс, 1999. 112 с.

---

**Предпосылки дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

**Савоско Надежда Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [99.nadia@mail.ru](mailto:99.nadia@mail.ru)

**Prerequisites for dysgraphia in senior preschoolers with general underdevelopment of speech**

**Nadezhda I. Savosko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. В. Герасименко, канд. пед. наук, доц.

УДК 376.37

---

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования предпосылок дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе результатов исследования установлено, что у детей с общим недоразвитием речи существуют особенности формирования как речевых, так и неречевых психических функций, обеспечивающих процесс письма, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Статья раскрывает основные трудности дошкольников с общим недоразвитием речи, наличие которых может привести к возникновению у них дисграфии в школьном возрасте.

*Ключевые слова:* дисграфия, общее недоразвитие речи, предпосылки, старшие дошкольники.

*Abstract.* The article reports the results of a study of the prerequisites for dysgraphia in senior preschoolers with general underdevelopment of speech. The study found that, compared with normal children, those with general underdevelopment of speech have peculiarities in the development of both speech and non-speech mental functions that ensure writing. The article reveals the main difficulties facing preschool children with general underdevelopment of speech that can lead to the development of dysgraphia at school.

*Keywords:* dysgraphia, general underdevelopment of speech, background, senior preschoolers.

В настоящее время наблюдается рост количества дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Поскольку у детей с ОНР наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы, то у них отмечается нарушение формирования и развития как речевых, так и неречевых психических функций, являющихся предпосылками овладения письмом. Недостаточная сформированность предпосылок письма у дошкольного с ОНР приводит к возникновению у них в школьном возрасте стойких, специфических, повторяющихся ошибок на письме, проявляющихся при дисграфии. Выраженные нарушения процесса письма оказывают отрицательное влияние на школьную успеваемость детей, задерживают сроки овладения детьми учебной



программой, вызывают негативное отношение к обучению в целом, и особенно к урокам русского языка, а также затрудняют процесс социальной адаптации школьников [2; 3]. С учетом вышесказанного данная категория детей наиболее подвержена риску возникновения дисграфии и требует своевременной диагностики и предупреждения появления предпосылок дисграфии.

Нами было проведено исследование уровня сформированности речевых и неречевых функций, обеспечивающих процесс письма, нарушения которых рассматривались нами как предпосылки дисграфии. Содержание методики было составлено на основе методических работ А. П. Вороновой [1], Л. Г. Парамоновой [4] и было направлено на исследование особенностей состояния следующих функций: языкового анализа и синтеза, дифференциации фонем, грамматического строя речи, правильного звукопроизношения, зрительно-пространственных функций.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ №74 Выборгского района Санкт-Петербурга и ГБДОУ № 9 Московского района Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие две группы детей по 10 человек в каждой. Экспериментальную группу (ЭГ) составили дети старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением: «ОНР. 3 уровень речевого развития». Контрольную группу (КГ) составили дети такого же возраста с нормальным речевым развитием.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента удалось выделить характерные особенности речевых и неречевых функций, обеспечивающих процесс письма.

При исследовании состояния звукопроизношения у детей ЭГ нарушения являлись более многочисленными и более многообразными, чем у детей КГ. Для большинства детей с ОНР было характерно полиморфное по объему нарушение звукопроизношения. Дефекты звукопроизношения проявлялись в пропусках, заменах и искажении звуков. В большей степени нарушения касались сонорных, свистящих и шипящих звуков, в меньшей степени — аффрикат. Выявленные пропуски и замены звуков могут быть рассмотрены как предпосылки возникновения в дальнейшем у детей артикуляторно-акустической дисграфии.

При исследовании состояния фонематического восприятия у детей КГ не было выявлено нарушений. У детей ЭГ наибольшие трудности возникли при слухопроизносительной дифференциации фонем. Дети допускали ошибки при дифференциации сонорных звуков, свистящих и шипящих, а также аффрикат и их компонентов. При этом у детей ЭГ наличие нечетких артикуляторных образов приводило к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создавалась помеха для их различения. Нарушения фонематического восприятия можно рассматривать как предпосылки возникновения в дальнейшем дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания.

При исследовании состояния языкового анализа и синтеза дети КГ допустили лишь единичные ошибки в наиболее сложных формах слогового и фонематического анализа и синтеза. У детей ЭГ наблюдались трудности как при анализе и синтезе структуры предложения, так и при слоговом и фонематическом анализе и синтезе. Менее выраженные нарушения у детей с ОНР проявлялись при анализе и синтезе структуры предложения, более выраженные нарушения наблюдались при слоговом и фонематическом анализе и синтезе, особенно при осуществлении количественного, последовательного и позиционного анализа. Выявленные ошибки могут быть предпосылками возникновения в дальнейшем у детей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Исследование грамматического строя речи выявило у детей ЭГ недоразвитие как морфологической, так и синтаксической системы языка. У дошкольников с ОНР наблюдались множественные ошибки при словоизменении и словообразовании не только непродуктивных, но и продуктивных форм. Также у детей с ОНР наблюдались многочисленные ошибки в использовании синтаксических конструкций, которые выражались в пропусках значимых членов предложения, неправильной последовательности слов в предложении, нарушении грамматических связей слов в предложении. Выявленные нарушения могут рассматриваться как предпосылки возникновения в дальнейшем у детей аграмматической дисграфии.

Исследование состояния зрительно-пространственных функций выявило большее число затруднений у детей с ОНР, чем у их сверстников без речевой патологии. Большинство детей ЭГ выполняли задания в замедленном темпе, а также нуждались в уточнении инструкций и оптико-пространственных понятий. В процессе выполнения заданий наблюдалась тенденция к увеличению числа ошибок по мере усложнения заданий, а также для детей были характерны: нечеткость оптико-пространственных представлений, трудности понимания и употребления соответствующих понятий, недостаточная сформированность зрительного анализа и синтеза, сужение объема их зрительной памяти, слабость удержания в памяти количества и последовательности предложенных элементов. Выявленные ошибки можно рассматривать как предпосылки возникновения в дальнейшем у детей оптической дисграфии.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами был сделан вывод, что дети с ОНР представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности речевых и неречевых функций, обеспечивающих процесс письма. В связи с этим было выделено три группы детей по степени риска возникновения дисграфии.

В первую группу (с минимальной степенью риска возникновения дисграфии) вошли дети, которые испытывали затруднения, преимущественно связанные с недостаточной сформированностью фонематического анализа, синтеза и представлений, а также испытывали от-

дельные трудности в процессе словообразования и словоизменения наиболее сложных, непродуктивных словоформ. Учитывая характер и степень выраженности нарушений можно сделать вывод, что у детей этой группы возрастает риск возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами аграмматической дисграфии.

Во вторую группу (с выраженной степенью риска возникновения дисграфии) вошли дети с многочисленными и многообразными нарушениями морфологического строя речи, у них отмечалась недостаточная сформированность слогового и фонематического анализа и синтеза, а также зрительно-пространственных функций, нарушения звукопроизношения. Учитывая характер и степень выраженности нарушений, можно сделать вывод, что у детей этой группы возрастает риск возникновения аграмматической дисграфии с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптической дисграфии и артикуляторно-акустической дисграфии.

В третью группу (с абсолютной степенью риска возникновения дисграфии) вошли дети с многочисленными дефектами звукопроизношения, недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, у детей отмечались нарушения грамматического строя речи, а также отставание в формировании зрительно-пространственных функций. Учитывая характер и степень выраженности нарушений, можно сделать вывод, что у детей этой группы возрастает риск возникновения артикуляторно-акустической дисграфии с элементами дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической дисграфии, оптической дисграфии.

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод, что у детей с ОНР существуют особенности формирования речевых и неречевых функций, лежащих в основе процесса письма, по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Это проявлялось в значительных различиях между уровнем выполнения заданий, характером и количеством допущенных ошибок у дошкольников с ОНР и их сверстников без речевой патологии. Выявленные особенности детей с ОНР свидетельствуют о наличии у них предпосылок нарушений письма и позволяют отнести их к группе риска по возникновению дисграфии.

## Литература

1. Воронова А. П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Образование, 1994. 86 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 330 с.
3. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. 128 с.
4. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Санкт-Петербург: Лениздат; Союз, 2001. 240 с.

## Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ

**Методические рекомендации по профилактике дискалькулии у дошкольников с общим недоразвитием речи**

**Табачкова Евгения Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

г. Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [tabachkova.evgenia@gmail.com](mailto:tabachkova.evgenia@gmail.com)

**Methodological recommendations for the prevention of dyscalculia in preschoolers with general speech underdevelopment**

**Evgenia A. Tabachkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 376, 1

Научный руководитель — С. Ю. Кондратьева, д-р психол. наук, доц.

*Аннотация.* В статье дается определение дискалькулии, описываются возможные причины появления дискалькулии и особенности развития математических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изложено содержание методических рекомендаций по профилактике дискалькулии у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), представлены направления и задачи логопедической работы, варианты упражнений и игр.

*Ключевые слова:* дискалькулия, общее недоразвитие речи, степень предрасположенности, профилактика дискалькулии, направления работы, общие и специфические задачи.

*Abstract.* The article defines dyscalculia, describes possible causes of dyscalculia and discusses the development of mathematical representations in preschoolers with general speech underdevelopment. It also offers methodological recommendations for the prevention of dyscalculia in preschoolers with general speech underdevelopment (ONR) and outlines the directions and tasks of speech therapy. The article also presents ONR-related exercises and games.

*Keywords:* dyscalculia, general underdevelopment of speech, degree of predisposition, prevention of dyscalculia, directions of speech therapy, general and specific tasks.

В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих нарушение математического развития. Данные нарушения часто обнаруживаются у детей с общим недоразвитием речи, что обусловлено особенностью развития многих речевых и неречевых психических процессов у данной категории детей [4].

Выделяют два основных типа неспособности к вычислениям: акалькулию и дискалькулию. Акалькулия встречается чаще во взрослом возрасте и обусловлена локальными пораже-

ниями мозга. Под дискалькулией понимается частичное нарушение в овладении математическими операциями. По определению С. Ю. Кондратьевой, «дискалькулия — это частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций и, с другой — “математической речи”, приводящие к снижению уровня культуры познания математики» [3: 83].

Существуют различные точки зрения на этиологию дискалькулии. Основными причинами возникновения считаются: специфические особенности формирования высших психических функций, плохая адаптация ребенка в коллективе, наследственность, психопатологическая отягощенность родителей, а также выделяется неправильное обучение ребенка [1].

Целью проведенного исследования являлось выявление особенностей математических представлений, изучение предпосылок к возникновению дискалькулии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и определение наиболее эффективных методов коррекционной работы по профилактике дискалькулии у данной категории детей. Задачи исследования: изучение научно-теоретической и практической литературы по проблеме исследования, определение комплексной методики исследования математических представлений у дошкольников с ОНР и с нормальным интеллектуальным и речевым развитием, проведение обследования дошкольников, выявление особенностей развития математических представлений у дошкольников с ОНР и определение степени предрасположенности к дискалькулии, разработка дифференцированных методических рекомендаций по профилактике дискалькулии с учетом выявленных особенностей детей. С учетом выделенных целей и задач был проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить особенности математического развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи и предрасположенность к дискалькулии у данной группы детей.

При анализе результатов проведенного эксперимента и в дальнейшем при составлении методических рекомендаций нами учитывалась классификация, предложенная L. Kosc, который выделил: вербальную, практогностическую, дислексическую, графическую, операциональную дискалькулии.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались адаптированные методики и диагностические задания М. Фидлер, А. В. Белошистой, Ж. Пиаже, С. Я. Рубинштейна, С. Ю. Кондратьевой и др.

По результатам эксперимента у дошкольников с ОНР были выявлены особенности формирования ряда психических процессов, которые негативно сказываются на формирование математических представлений. Так, наиболее часто встречающимися особенностями являются: недостаточность развития пространственных представлений, нарушение всех компонентов

языка, когнитивных процессов, трудности овладения сенсорными эталонами и др. Данное исследование позволило выявить степень предрасположенности к дискалькулии у детей с ОНР, которые условно были разделены на три подгруппы: с высокой степенью предрасположенности к дискалькулии, в эту группу вошли 4 ребенка с ОНР из 10 обследуемых, средней — 4 дошкольника с ОНР и низкой — 2 дошкольника с речевыми нарушениями.

На основе полученных результатов исследования были разработаны методические рекомендации по профилактике дискалькулии у дошкольников с ОНР. Целью коррекционно-логопедической работы является проведение профилактической работы по предупреждению возникновения определенных видов дискалькулии у дошкольников с ОНР. Данная работа строится последовательно, дифференцированно. Для профилактики дискалькулии были определены общие и специфические задачи и направления логопедической работы. Общими задачами, которые решаются при проведении коррекционно-логопедической работы по профилактике всех видов дискалькулии являются: развитие пространственных представлений и пространственного восприятия, развитие слухового и зрительного восприятия, слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций, зрительно-моторной координации, ручной моторики, речи, в том числе и математической. В соответствии с данными задачами были определены и направления логопедической работы.

Кроме представленных выше общих задач, существуют специфические задачи, которые решаются в процессе работы по профилактике определенного вида дискалькулии. Рассмотрим общие и специфические задачи и направления на примере профилактики графической дискалькулии. Задачи по развитию зрительного гнозиса, представлений о цвете, форме, величине предметов, пространственных представлений, ориентировки в пространстве, а также по развитию зрительно-двигательной координации относятся к общим, к специфическим задачам следует отнести развитие представлений о геометрических фигурах и их свойствах, развитие пространственных представлений и зрительно-двигательной координации, предполагающих взаимодействие с геометрическими фигурами и цифрами. Рассмотрим данные задачи подробнее.

К общим задачам относится развитие зрительного гнозиса, который предполагает использование заданий, направленных на узнавание контуров предметов, предметов, наложенных друг на друга, дорисовывание незаконченных изображений и др. Также к общим задачам относится развитие представлений о цвете, в процессе которого ребенок должен соотнести продукт с корзинкой соответствующего цвета, форме, величине предметов. Соответственно детям можно предложить задания, направленные на дифференциацию и соотнесение предметов в зависимости от их размера, цвета, формы: «Разложи продукты по корзинкам»; «Разложи мячи: на большие и маленькие», «Подбери заплатку».

К общим задачам по развитию пространственных представлений будут относиться задания, предполагающие ориентировку в схеме собственного тела, нахождение местоположения предмета по отношению к себе, а также расположение предметов относительно друг друга (пример, «Назови предметы, находящиеся справа от тебя, слева от тебя», «Определи местоположение предметов на полке», «В какую сторону смотрят улитки» и др.), а к специфическим задачам будет относиться определение месторасположения геометрических фигур, цифр, выкладывание их на листе бумаги.

Для развития зрительно-двигательной координации дошкольникам предлагаются различные штриховки, обводки и дорисовывание как предметов, так и геометрических фигур, работу с предметами целесообразнее отнести к общим задачам, а с геометрическими фигурами и цифрами — к специфическим.

Развитие представлений о геометрических фигурах и их свойствах будет относиться уже к специфическим задачам. Детям целесообразно предложить задания: «Продолжи ряд из геометрических фигур», «Подбери к геометрической фигуре предмет подходящей формы», «Найди нужную геометрическую фигуру» [2].

Аналогично в исследовательской работе предлагались задания и для профилактики других видов дискалькулии.

Таким образом, логопедическая работа по профилактике всех видов дискалькулии у дошкольников с ОНР будет более эффективной, если проводить ее последовательно, с учетом дифференцированного подхода.

## Литература

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей: учебное пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. 127 с.
2. Кондратьева С. Ю. Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 256 с.
3. Кондратьева С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография. М.: Парадигма, 2017. 264 с.
4. Кондратьева С. Ю., Елизарова Ю. Г. Диагностика и профилактика дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–3. С. 82–90.

---

**Программа экспериментальной диагностики способности младших слабовидящих школьников к цветоразличению**

**Эрзанукаева Залина Имрановна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [dr.ananasus@mail.ru](mailto:dr.ananasus@mail.ru)

**Color differentiation in primary school students with visual impairment: The program of experimental diagnostics**

**Zalina I. Erzanukaeva**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 612.843.21

Научный руководитель — Л. В. Фомичева, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* В статье представлена структурно-содержательная характеристика программы экспериментального изучения способности младших слабовидящих школьников к цветоразличению. Определены основы адаптации диагностического материала с позиций требований тифлопсихологии и тифлопедагогики к учету и организации зрительного восприятия слабовидящих. Обозначены, раскрыты и иллюстрированы организационно-содержательные аспекты адаптации диагностики цветоразличения у слабовидящих младших школьников.

*Ключевые слова:* цветоразличение, восприятие, слабовидящие дети, младший школьный возраст.

*Abstract.* The article describes the structure and content of the program of experimental diagnostics focusing on color differentiation in primary school students with visual impairment. The study identified the grounds for the adaptation of diagnostic material based on psychology of blindness and methods of teaching the blind to visual perception of the visually impaired. By providing examples and commentary, the article discusses the organization and content of adapting the diagnostic toolkit of color differentiation to visually impaired primary school students.

*Keywords:* color differentiation, perception, visually impaired children, primary school age.

Цветоразличение — это процесс восприятия цвета с целью его узнавания, дифференциации, сличения с хранящейся в долговременной памяти информацией, выявления этого цвета в будущем и точного называния согласно его цветовым характеристикам (светлота, насыщенность, цветовой тон).

Способность к тонкому цветоразличению имеет большое значение в жизнедеятельности младшего школьника: является условием развития познавательных способностей, эмоциональной сферы ребенка и выступает основой художественно-эстетического развития. Более того, цвет — это единственный сенсорный эталон, восприятие которого возможно только с помощью зрения, при этом цвет несет в себе ряд информативных характеристик: он может



служить не только опознавательным или сигнальным признаком, но и передавать эмоциональную характеристику изображения [7].

В тифлопсихологической литературе обозначены проблемы цветоразличения у слабовидящих детей [2; 3; 6; 10]. Степени аномалии цветоразличения зависят от диагноза заболевания, чаще всего снижение цветового зрения наблюдается при атрофии зрительного нерва, а также при дистрофии сетчатки, иногда при изменениях на глазном дне, при аномалии рефракции [9]. Среди этой группы детей есть дети с такими нарушениями цветового зрения, как отсутствие цветового восприятия (монохромазия), ошибка восприятия красного и зеленого участка спектра (дейтераномалия и протаномалия), ошибка восприятия синего участка спектра (тританомалия), сочетание дальтонизма или аномальная трихромазия — частичное снижение цветового восприятия во всем спектре или его части [11: 216–218]. В этих случаях выявляется искаженность зрительного образа восприятия цвета, коррекция которого невозможна вследствие органической основы нарушения цветоразличения.

В тифлологической литературе определяется, что слабовидящим лицам с сохранной зрительной функцией цветовосприятия характерна цветослабость, которая связана с трудностями и особенностями зрительного восприятия в условиях зрительной депривации, и может быть обусловлена нарушением зрительных функций, являться следствием трудностей восприятия (бедность зрительного опыта, искаженность образа восприятия, быстрая зрительная утомляемость), может быть обусловлена отсутствием целенаправленной работы по развитию цветоразличения, особенностями познавательной деятельности, пробелами в художественно-эстетическом развитии слабовидящих детей [10].

При восприятии изображений цвет является важным информативным признаком. Цвет фиксируется визуально и длительное время остается в сознании ребенка, является сигнальным средством, цвет стимулирует зрительную реакцию. Также цвет служит средством выделения цветности и объемности предмета, связи с окружающим миром. [2: 6]. Поэтому для тифлопедагога необходимо иметь представление об уровне развития у обучающегося способности к цветоразличению, а также об особенностях цветоразличения, с целью повышения этой способности.

Актуальность вопроса определила цель теоретико-экспериментального исследования — выявить особенности развития цветоразличения слабовидящих младших школьников и определить жанр живописи, который в большей степени актуализирует цветоразличение слабовидящих младших школьников. Однако организация экспериментального изучения выявила проблему — отсутствие психолого-педагогических, тифлопедагогических диагностик, направленных на изучение способности к тонкому цветоразличению. Необходимость тифло-

педагогических данных способности к тонкому цветоразличению у детей с нарушением зрения потребовала разработку диагностической программы данной направленности для слабовидящих младших школьников, которые выступили объектом исследования.

Нами была разработана и апробирована диагностика способности к тонкому цветоразличению для слабовидящих младших школьников. Разработка диагностической программы составлялась в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями к организации зрительного восприятия младших школьников со слабовидением.

Уточним, что слабовидение — это значительное снижение зрения, при котором зрительное функционирование нарушено даже в условиях оптической коррекции. Определяются три степени слабовидения — тяжелая, средняя, слабая с учетом остроты зрения на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции [5; 6; 8: 16–18; 9; 13; 14].

Структура программы диагностики обусловлена двумя этапами.

**Первый этап** — выявление уровня развития цветоразличения у слабовидящих младших школьников.

**Второй этап** — выявление способности к дифференциации оттенков зеленого цвета, представленных на конкретном изображении, выявление жанра живописи, в большей степени актуализирующего способность к цветоразличению слабовидящих младших школьников.

Для выявления уровня развития цветоразличения у слабовидящих младших школьников в программу входили следующие задания:

- 1) задание на определение уровня развития умений слабовидящих младших школьников соотносить и дифференцировать цвет;
- 2) задание на определение уровня развития умений слабовидящих младших школьников находить в окружающем пространстве предмет заданного цвета;
- 3) два задания на определение уровня развития у слабовидящих младших школьников представлений о цветовом тоне.

Для выявления способности к дифференциации оттенков зеленого цвета, представленных на конкретном изображении, и выявления жанра живописи, в большей степени актуализирующего способность к цветоразличению слабовидящих младших школьников, в программу входили задания на восприятие цветовой гаммы картин следующих жанров:

- 1) пейзаж,
- 2) натюрморт,
- 3) бытовой жанр.

Критериями отбора изобразительного материала выступили [1]:

- 1) наличие цветовой гаммы и оттенков зеленого цвета,
- 2) доступность для восприятия слабовидящими разной степени,

- 3) узнаваемая предметность изображения,
- 4) контрастность изображаемых предметов,
- 5) наличие холодной и теплой цветовой гаммы,
- 6) наличие не более четырех планов на изображении.

Для экспериментального изучения было отобрано шесть картин разных жанров. Две картины жанра пейзаж: на картине с преобладанием теплой цветовой гаммы нами было выявлено 28 оттенков зеленого цвета, на картине с преобладанием холодной цветовой гаммы — 30 оттенков зеленого цвета. Две картины жанра натюрморт: на картине с преобладанием теплой цветовой гаммы нами было выявлено 34 оттенка зеленого цвета, на картине с преобладанием холодной цветовой гаммы — 31 оттенок зеленого цвета. Две картины бытового жанра: на картине с преобладанием теплой цветовой гаммы нами было выявлено 28 оттенков зеленого цвета, на картине с преобладанием холодной цветовой гаммы — 26 оттенков зелёного цвета.

На данном этапе диагностики слабовидящим респондентам предлагалось выявить как можно больше оттенков зелёного цвета и дать им наиболее точное название, затем экспериментатор побуждает детей к поиску оттенка зеленого цвета по названным им характеристикам.

Также установлены требования к организации диагностики в соответствии с возрастными и зрительными особенностями слабовидящих учащихся [4; 12; 14]:

1. Соблюдение требований к площади изображения с учетом разрешающей способности глаз, с ориентацией на тяжелую степень слабовидения. У большинства детей экспериментальной группы сужены поля зрения и как следствие им характерна фрагментарность образа, что затрудняет восприятие больших форматов, однако из-за низкой остроты зрения также нельзя использовать изобразительный материал маленьких форматов, поэтому нами был выбран формат А4.

2. Соблюдение требований к освещенности рабочего места: достаточная по интенсивности освещенность, отсутствие бликов и теней на изображениях. Эта позиция обуславливала освещенность не только рабочего места, но и, что более важно, освещенность изобразительного материала. Важно учитывать, что интенсивность освещения обеспечивает контрастность восприятия, однако у подавляющего числа слабовидящих респондентов присутствует светобоязнь, то есть легкая ослепляемость, что исключает интенсивный свет и его резкие перепады в рабочей зоне детей этой группы.

3. Соблюдение временного регламента зрительной работы. Согласно требованиям к регламенту зрительной работы слабовидящих учащихся 2-го класса слабовидящие респонденты воспринимали изобразительный материал (одна картина) без перерыва на отдых не более 15 минут.

4. Организация рабочего места с обеспечением поддержания рабочей позы слабовидящего учащегося с учетом клинических особенностей нарушения зрения. Данная позиция была введена в связи с особенностями и трудностями зрительного восприятия в условиях слабовидения: в зависимости от угла полей зрения, остроты зрения ребенок может принять наиболее удобную для восприятия позу, изменить положение головы, повернув ее в сторону большего ограничения поля зрения. Однако при организации диагностики необходимо учитывать офтальмо-гигиенические нормы обучения и воспитания младших школьников, в том числе и требования к правильному положению за партой, следить, чтобы обучающиеся держали осанку и при изменении позы для большего угла восприятия периодически возвращались в нормальное положение, исключая утомляемость шейного, грудного и поясничного отделов позвоночника. Согласно этой позиции, диагностика проводилась за учебными партами респондентов, изобразительный материал демонстрировался на специальной подставке.

В диагностической программе была предусмотрена организация зрительного восприятия слабовидящих респондентов и определены требования к отбору пособий:

Диагностический визуальный материал демонстрировался на контрастном фланелеграфе с использованием подставки, тем самым визуальный стимул находится перед взором слабовидящего, что поддерживает зрительную способность;

1) диагностический визуальный материал был выполнен на матовой бумаге, распечатан в высоком качестве с использованием ярких цветов и оттенков;

2) диагностический визуальный материал был представлен на плотной бумаге с целью предупреждения появления бликов, заломов и теней при изгибании листа.

Описанная диагностическая программа была апробирована в ходе проведения констатирующего эксперимента, в результате которого были получены фактические экспериментальные данные об особенностях, трудностях, способностях слабовидящих младших школьников к тонкому цветоразличению. В частности, по результатам проведенной диагностики выявлено, что наиболее доступной для цветоразличительной способности слабовидящих младших школьников является картина бытового жанра с преобладанием холодной цветовой гаммы. Эта позиция может выступать вектором организации коррекционно-педагогической работы.

## Литература

1. Волобуева Т. В. Требования к наглядности как один из механизмов компенсации обучающихся со зрительной депривацией в условиях внедрения ФГОС. Академия педагогических проектов Российской Федерации: Методическая разработка «Требования к наглядности как один из механизмов компенсации обучающихся со зрительной депривацией в условиях внедрения ФГОС» — «Академия педагогических проектов Российской Федерации» //

URL:

<https://www.педпроект.рф/%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D1%83%D0%B5%D0%B2%D0%B0-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%B0/?ysclid=lm4hec7nmх614511564> (дата обращения: 14.04.2022).

2. Ермаков В. П. Обучение слабовидящих детей чтению графических изображений. М.: Просвещение, 1997. 63 с.
3. Ермаков В. П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет с сохранным и нарушенным зрением. Диагностика, развитие и тренировка зрения. М.: Владос. 2017. 143 с.
4. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы педагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. М.: Владос. 2000. 240 с.
5. Земцова, М. И. Обучение слепых и слабовидящих детей. М.: ВОС. 1978. 32 с.
6. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: КАРО, 2006. 271 с.
7. Мжельская Н. В. Особенности развития цветового восприятия у старших дошкольников с нарушением зрения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 114–115.
8. Никулина Г. В., Замашнюк Е. В., Никитина А. В., Никулина И. Н., Потемкина А. В. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 600 с.
9. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. 39 с.
10. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. Калуга: Адель. 1998. 56 с.
11. Пэдхэм Ч., Сондерс Дж. Восприятие света и цвета / пер. Р. Л. Бирновая, М. А. Островский. М.: Мир, 1978. 255 с.
12. Солнцева Л. М. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения // Дефектология. 1998. № 4. С. 9–15.
13. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.
14. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО. 2007. 256 с.

## Традиции и инновации в образовании детей с ОВЗ

**Дети с нарушением слуха  
как читатели**

**Антонова Ольга Леонидовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [oly.antonova2010@yandex.ru](mailto:oly.antonova2010@yandex.ru)

**Children with hearing impairment as  
readers**

**Olga L. Antonova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. А. Красильникова, д-р  
пед. наук

УДК 376.356

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме — формированию культуры чтения обучающихся с нарушением слуха. В статье выделяются и описываются характерные особенности детей с нарушением слуха в роли читателей. В статье представлены результаты исследования, которое было направлено на изучение читательских интересов и мотивов чтения младших школьников с нарушением слуха в наше время. Полученные результаты помогли отследить изменения читательских интересов и мотивов чтения школьников за последние 20 лет.

*Ключевые слова:* младшие школьники с нарушением слуха как читатели, культура чтения, читательские интересы, мотивы чтения.

*Abstract.* This article investigates development of hearing impaired children's reading habits and their preferences as readers. The results of the study revealed primary school students' reading preferences and motivation for reading as well as changes in their preferences and motivation over the past 20 years.

*Keywords:* hearing impaired children as readers, reading habits, reading preferences, motivation for reading.

Развитие ребенка с нарушением слуха протекает по закономерностям, характерным для слышащих детей, но темпы процесса замедлены.

Глухие и слабослышащие дети имеют свои особенности в каждой сфере познавательной деятельности. Основные качества внимания (объем, устойчивость, распределение и переключение) формируются у глухих на три-четыре года позже, чем у слышащих. Также глухие обучающиеся испытывают трудности с запоминанием [1].

В развитии мышления детей наблюдаются наиболее существенные особенности. Дети находятся в стадии наглядно-образного мышления. Это означает, что визуальные формы преобладают над понятийными. В своих исследованиях Т. В. Розанова отмечает, что в связи с плохим жизненным опытом, поздним формированием умения выделять общее и детали предмета происходит задержка в развитии анализа и синтеза.

Исследования сурдопедагогов Р. М. Боскис, Т. А. Григорьевой, А. И. Мещерякова, И. М. Соловьёва, Ж. И. Шиф показывают, что у школьников с нарушением слуха есть определенный запас мышления, памяти и воображения, а это делает возможным успешное литературное развитие [2].

Особенности познавательной сферы глухого школьника сказываются на особенностях читательской деятельности. Сурдопедагоги М. И. Никитина, Н. Е. Граш, О. А. Красильникова отмечают трудности чтения глухих обучающихся:

- несформированность процессов дактилирования, говорения, восприятия речи с лица, из чего следует абсолютная незаинтересованность в предмете, а значит, урок чтения становится для ребенка мукой;
- несформированность речевого модуля (мизерный запас лексики), приводящая к тому, что смысл прочитанного остается за границами осмысления;
- минимизированный лексический запас, который не дает возможности по достоинству оценить авторскую лексику, замысел, языковые средства, которые использует писатель или поэт;
- несформированное воссоздающее воображение, что влечет за собой невозможность увидеть за буквами и строчками рассказов или стихов созданный автором художественный мир;
- резко ограниченный социальный опыт;
- несформированный круг читательских умений, которые не дают возможности осмыслить литературный текст;
- наивный реализм детского чтения и восприятия художественных произведений, который не позволяет увидеть типичность ситуации и типизированного героя [5].

Изучение вопросов чтения, читательских интересов, обучающихся с нарушением слуха, рассматривается в исследованиях Б. Г. Ананьева, К. Г. Коровина, И. М. Гилевич и др. Отмечается, что для детей с нарушением слуха чтение имеет важное значение, оно может помочь им верно оценивать общественные явления, осознавать себя как личность, находить свое место в жизни. Книга помогает сблизить детей с нарушениями слуха и говорящих людей. Также существует достаточно высокое значение чтения в процессе реабилитации.

М. И. Никитина отмечает, что образовательные задачи чтения определяются некоторыми требованиями учебного плана, а также индивидуальными и возрастными особенностями детей. Некоторые ученые отмечают, что дети с нарушением слуха приходят в образовательное учреждение с ошибками в произношении и глубоким речевым недоразвитием. Помимо ошибок, которые связаны с нарушением слуха, достаточно большое количество ошибок связывается с недостатками в сформированности механизма чтения. Сурдопедагоги часто отмечают, что у глухих и слабослышащих детей наблюдаются поверхностные знания об окружающем мире. Чтение позволяет расширять их знания о животном и растительном мире, общественных и политических событиях, истории, характере и природе человека, взаимоотношении с другими людьми. Тематика произведений школьной программы для младших школьников с нарушением слуха подобрана таким образом, чтобы дети могли постепенно накапливать, расширять и углублять свои знания об окружающем мире и лексический запас речи [4].

Нами проведен эксперимент, цель которого — изучение детей с нарушением слуха как читателей.

Задачи эксперимента:

- 1) выяснение читательских интересов младших школьников с нарушением слуха;
- 2) определение мотивов чтения младших школьников с нарушением слуха;
- 3) выявление путей вовлечения школьников в чтение художественной литературы.

База исследования — ГБОУ школа-интернат № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга.

Экспериментальную группу составили ученики четвертого, четвертого дополнительного, пятого и шестого классов.

Первый этап включает в себя изучение читательских интересов учеников с нарушением слуха.

Второй этап эксперимента направлен на определение мотивов чтения младших школьников с нарушением слуха.

Третий этап является представлением путей активного вовлечения школьников в чтение художественной литературы и разработку проекта «Живая книга» (кукольный перчаточный спектакль по рассказу В. Осеевой «Волшебное слово»).

*На первом этапе* в соответствии с задачами исследования нами проведено анкетирование глухих обучающихся с целью выявления читательских интересов. В анкету были включены вопросы открытого и закрытого типа. Например:

1. Есть ли у тебя дома книги?

- Да.
- Нет.



- Не знаю.

2. Какую последнюю книгу НЕ из школьной программы ты прочитал(а)?

3. Какое произведение из прочитанных в этом учебном году тебе понравилось больше всего?

4. Какие жанры ты предпочитаешь? (Несколько ответов.)

- Сказки.
- Рассказы.
- Стихотворения.
- Басни.
- Фантастика.

Нами выявлено, что самым предпочитаемым жанром литературы у школьников является рассказ. Также дети предпочитают читать сказки, чуть меньшим спросом пользуется фантастика. Наименее популярными жанрами среди школьников являются басни и стихи. Наши данные совпали с данными, полученными М. И. Никитиной в 80-х годах XX в. Данный факт можно объяснить тем, что в рассказе есть сюжет и персонажи, мы можем наблюдать за развитием действия, а внимание лирики сосредоточено на чувствах и переживаниях, которые сложно воспринимать и осознавать.

Выявлено, что литературный интерес детей не ограничен только школьной программой.

Из книг, прочитанных вне школьной программы, большая часть написана современными авторами. Детям легче воспринимать и осознавать тот материал, с которым они сталкиваются в своей жизни, поэтому взгляд современных авторов и мысли, передаваемые в их книгах, детям ближе.

Важно отметить, что многие школьники выбирают книги в связи со своим хобби. Как показало исследование, современные глухие дети интересуются историей, психологией, машинами, спортом, играми, информационными технологиями, занимаются саморазвитием посредством чтения книг.

На наш взгляд, самым интересным вопросом анкеты был «Если бы ты решил(а) написать книгу, о чём бы она была?». Многие написали бы книгу о животных, о дружбе, о жизни ребят в школе, о любви, о машинах, о спорте. Некоторые хотели бы поработать в жанре комедии, некоторые написали бы хоррор, а кто-то даже детектив.

В нашем современном мире много внимания уделяется нравственному воспитанию детей, учителя в школе пытаются привить им такие качества, как дружелюбие, сострадание, взаимопомощь, и нас очень радует тот факт, что дети при ответе на наш вопрос в основу темы своей книги заложили именно эти качества.

На втором этапе эксперимента нами также выбрана методика анкетирования. В анкету по выявлению мотивов чтения школьников вошли такие вопросы:

1. Ты любишь читать?

- Да.
- Нет.
- Иногда.

2. Я читаю, потому что ...

- Нравится.
- не хочу огорчать родителей.
- хочу больше знать.
- не хочу получить плохую отметку.
- заставляет учитель.
- это понадобится мне для будущей работы.
- хочу читать лучше всех в классе.

3. Если ты не читаешь книги, то почему?

- это скучно.
- нет времени, потому что есть более интересные занятия

4. Зачем человеку нужно уметь читать?

- чтобы не просить помощи у взрослых.
- чтобы быть умным.
- чтобы читать любимые книги, когда захочется.
- чтобы получить хорошую отметку в школе.

Для интерпретации результатов анкетирования мы использовали методику М. В. Матюхиной и А. К. Марковой, которые выделяют широко социальные, узколичностные и учебно-познавательные мотивы [3].

Анализ анкет показывает, что 60% опрошенных боятся получить плохую отметку, огорчить родителей и хотят получить похвалу за чтение литературы, что отражает наличие узколичностных мотивов. 50% учеников хотят больше знать, т. е. почерпнуть какие-либо знания из книг, что соответствует учебно-познавательным мотивам. И только у 40% детей имеются широко социальные мотивы, а именно понимание значимости знаний для жизни.

Таким образом, 50% занимают узколичностные мотивы, 35% — учебно-познавательные мотивы и 15% — широко социальные мотивы.

Перед учителями стоит сложная задача — увлечь маленьких читателей так, чтобы они заинтересовались классикой русской литературы и читали ее с таким же удовольствием и увлечением, как современную литературу.

*На третьем этапе исследования* мы наметили пути активного вовлечения школьников в чтение художественной литературы:

1. Иллюстрирование прочитанного произведения, фрагмента произведения, любимого персонажа с целью организации выставки рисунков.

2. Инсценирование целого произведения или его фрагмента.

3. Создание «пластилинового мультфильма». Дети пишут сценарий, создают пластилиновых героев и работают с фотоаппаратом и специальной компьютерной программой для создания фильмов, например MovieMaker.

4. Квесты, викторины, игры по станциям. Учитель составляет для школьников вопросы и задания, ответить на которые они смогут, только прочитав произведение.

5. «Показ мод» в стиле героев произведения. Дети выбирают понравившегося персонажа и представляют его образ. Чтобы это сделать, детям необходимо проанализировать героя — его внешность, одежду, манеры, характер.

6. Электронные приложения. Учитель может предложить детям скачать электронные книги. Также существуют программы и приложения для чтения книг, например приложение Bookmate («Букмейт»), которое также является социальной сетью для любителей книг, где школьники смогут находить себе друзей по интересам, делиться впечатлениями и советовать друг-другу книги.

Помимо этого, нами разработан проект «Живая книга» (кукольный перчаточный спектакль по рассказу Валентины Осеевой «Волшебное слово»). Мы считаем, что любую книгу можно «оживить» посредством создания мультфильма, спектакля, рисунка и так далее. Это отражается в названии нашего проекта. Проект разработан для учеников 4-го класса.

Цель проекта — повысить интерес и мотивацию к чтению у младших школьников с нарушением слуха посредством вовлечения их в постановку спектакля по мотивам рассказа В. Осеевой «Волшебное слово».

Актуальность выбранного рассказа и темы спектакля заключается в следующем: вежливость — это залог успешной работы, дружеских отношений между родными, близкими, друзьями. Вежливый человек всегда создает о себе позитивное мнение. Волшебные слова в некоторых случаях могут творить чудеса. Школьники не должны забывать об их существовании и постоянно их использовать.

В рамках проекта ученики подробно разберут тему вежливости, вспомнят волшебные слова, прочитают рассказ В. Осеевой «Волшебное слово», проанализируют его и создадут кукольный спектакль по его мотивам.

Реализация проекта подразумевает несколько этапов. Мы начинаем нашу работу с детьми с вводной беседы о «волшебных словах» и их использовании. Ребята должны четко

осознать, какие слова называют волшебными. Далее предлагаем прочитать рассказ В. Осеевой «Волшебное слово».

Дети читают рассказ, выясняют, о ком и о чем он, анализируют. Чтобы поставить спектакль, необходимо составить план работы, а далее написать сценарий, распределить роли, нарисовать декорации, сделать кукол, отрепетировать реплики и ход действия. Мы считаем, что необходимо дать детям выбор — каждый должен выбрать то, что он хочет делать, тогда процесс будет результативным.

Показ спектакля проводится перед родителями и учителями. Ребятам можно предложить сделать афишу и приглашения для гостей. Учитель привлекает к презентации спектакля фото и видеосъемку.

Нам кажется, что было бы интересно внедрить традицию показа разных спектаклей в виде проведения ежегодного «Театрального фестиваля». Такой фестиваль можно проводить не только в своем классе, но и на уровне школы.

Подведение итогов реализуется в виде проведения классного часа, где дети делятся своими мыслями по поводу организации и постановки спектакля. Указывают на то, что им понравилось, что не понравилось, что было сложно, а что интересно.

Таким образом, дети с нарушением слуха как читатели отличаются наличием определенных трудностей, из-за которых изучение произведений становится долгим процессом, требующим усилий как учителя, так и учеников, воспитателей и родителей. Занятия по чтению играют очень важную роль в решении проблем развития детей. Дети получают набор первоначальных знаний, который уточняется, развивается и дополняется новыми фактами. Занятия чтением существенно компенсируют недостаток информации детей об окружающем мире, развивают их кругозор и обогащают жизненный опыт. Каждый урок и внеклассное занятие нужно и можно сделать увлекательным и интересным для учеников. Только систематическая работа, креативность педагога может поменять отношение детей к художественным произведениям и процессу чтения.

### **Литература**

1. Козырева А. С. Виды работ над текстом на уроках чтения // Начальная школа. 2010. № 3. С. 67–75.
2. Красильникова О. А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов вузов. М.: АCADEMIA, 2005. 270 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
4. Никитина М. И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
5. Никитина М. И., Красильникова О. А. Чтение и развитие речи: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2006. 256 с.

---

**Технология коррекции и развития тонко координированных движений и действий у детей с нарушением зрения: теоретико-экспериментальное обоснование**

**Лопатина Ольга Михайловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [olgalasca@mail.ru](mailto:olgalasca@mail.ru)

**Technology for the correction and development of finely coordinated movements and actions in children with visual impairment: Theoretical and experimental substantiation**

**Olga M. Lopatina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.04

Научный руководитель — Л. В. Фомичева, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* В докладе обозначена актуальность разработки технологии коррекции и развития тонко координированных формообразующих движений и действий у детей с нарушением зрения. представлены результаты теоретического и экспериментального изучения тонко координированных формообразующих движений и действий у детей с амблиопией и косоглазием. Обозначены основные направления тифлопедагогической коррекции тонко координированных формообразующих движений и действий у детей с нарушением зрения.

*Ключевые слова:* дети с нарушением зрения, тифлопедагогическая технология, тонко координированные движения и действия.

*Abstract.* The report outlines the relevance of developing a technology for the correction and development of finely coordinated shaping movements and actions in children with visual impairment. The results of theoretical and experimental study of finely coordinated shaping movements and actions in children with amblyopia and strabismus are presented. The main approaches to typhlopedagogical correction of finely coordinated shaping movements and actions in children with visual impairment are outlined.

*Keywords:* visually impaired children, typhlopedagogical technology, finely coordinated movements and actions.

Уровни развития моторного компонента ребенка взаимосвязаны с уровнем его умственного, физического и психического развития. Подготовленность руки к письму зависит от уровня развития тонко координированных формообразующих движений и действий.

В настоящее время актуальным в практическом и теоретическом планах становится вопрос о месте коррекционной работы в педагогическом процессе, особенно при воспитании и обучении детей с нарушением зрения. По мнению Л. А. Дружининой, для обучения детей со зрительной депривацией целесообразно создание коррекционно-развивающего обучения [2].

Анализ особенностей развития ребенка в условиях зрительной депривации такими авторами, как Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова [6] и многих других, позволяет говорить о недостаточном уровне моторики пальцев и кистей рук у детей с нарушениями зрения, недоразвитии ручной умелости.

Теоретико-экспериментальные данные о подходах к коррекции и развитию тонко координированных движений и действий у старших дошкольников с нарушением зрения выступают важным фактором оптимизации образовательных сред в обеспечении готовности детей с функциональными нарушениями зрения к обучению в школе, что в настоящее время является актуальной, но малоизученной проблемой.

Изучение тифлопедагогической литературы указывает на отсутствие фактических данных о разработке тифлопедагогической технологии коррекции и развития тонко координированных и формообразующих движений и действий у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием.

Опираясь на определения движений и действий разных авторов, а также на определения тонко координированных движений и формообразующих движений, данных К. А. Утехиной, сформулируем определение тонко координированных движений и действий [7].

Тонко координированные формообразующие движения — это скоординированные движения кисти и пальцев рук, обеспечивающие действия, в том числе орудийные, воспроизведения разнообразия форм линий.

Тонко координированные формообразующие действия — произвольные действия, направленные на точное воспроизведение конфигураций линий, их сочетаний в заданных предметно-пространственных условиях.

Механизм формирования движений и действий в дошкольный период проходит три этапа: формирование материального прототипа будущего действия, преобразование сенсорных процессов в действие, формирование идеальных практических действий.

Для развития тонко координированных формообразующих движений важны сформированность мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-моторной координации, ориентировки в пространстве.

На моторное развитие ребенка с амблиопией и косоглазием влияет нарушенное при амблиопии и косоглазии бинокулярное зрение, проявляющееся в фрагментарности, замедленности и узости восприятия, недифференцированности зрительного образа. Последствиями нарушений могут быть не скоординированность движений в системе «глаз — рука», замедленность формирования двигательных актов, нарушение ритма и скорости движений, затруднения в пространственной ориентировке.

Понятие педагогической технологии остро рассматривается современными исследователями. Существует много трактовок педагогической технологии Б. Т. Лихачёва, И. П. Волкова, В. М. Беспалько [1], В. И. Зигвязинского и другие. Ближе всех определение М. В. Кларины. Под педагогической технологией, по его мнению, понимается совокупность и порядочное функционирование всех методологических, инструментальных и личностных средств, способствующих достижению поставленных воспитательных и образовательных целей [4].

Педагогическая технология нацелена на повышение эффективности процесса обучения, которое дает гарантию на достижение поставленных результатов. Педагогическая технология — личностно ориентированная технология, ориентированная на обучающегося. Технология содержит в себе взаимосвязь методов, процессов, которые необходимы для развития личности и направлены на формирование условий для развития личности обучающегося.

Разработка тифлопедагогической технологии коррекции и развития тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием позволит обеспечить детям с амблиопией и косоглазием изучение и решение вопросов по формированию ручной умелости, которая является одним из средств подготовки руки к письму.

Целью экспериментального изучения является выявление особенности тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

Базой исследования выступили ГБДОУ детский сад № 24 комбинированного вида Василеостровского района Санкт-Петербурга и ГБДОУ № 6 г. Гусева. В исследовании принимали участие дети 5–6 лет (старшие дошкольники с нарушением зрения) в количестве 30 человек и 30 ровесников с нормальным зрением.

Острота зрения на рабочем глазе группы детей с нарушением зрения находится в пределах от 0,2 до 0,9. Дети работали в окклюдерах. Среди зрительных нарушений дети составляют типологическую группу «дети с функциональными расстройствами зрения (амблиопией и косоглазием)». У обучающихся с функциональными расстройствами зрения имеют место следующие зрительные патологии: амблиопия — у 30% респондентов; 50% респондентов имеют различные виды косоглазия (в том числе сходящееся, расходящееся; атипичное); монокулярное зрение имеют 28,5% респондентов.

Полученные сведения о состоянии зрительного анализатора были учтены при подборе, проведении и адаптации методики изучения уровня сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения, а также при обработке полученных экспериментальных данных.

Проведение эксперимента было направлено на выявление уровня готовности к выполнению тонко координированных формообразующих движений и действий. Эмпирическое изучение проводилось по экспериментальной методике, включающей шесть серий: серия 1 направлена на исследование мелкой моторики; серия 2 направлена на исследование зрительно-моторной координации; серия 3 направлена на исследование зрительно-пространственного восприятия; серия 4 направлена на исследование воспроизведения различных форм; серия 5 направлена на исследование глазомера; серия 6 направлена на исследование пространственной ориентировки.

Выбранные экспериментальные методики были адаптированы с учетом возрастных зрительных особенностей детей. Интерпретация полученных результатов — по набранному количеству баллов определяет уровень (высокий, средний и низкий) сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий:

- 40–55 — высокий уровень сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий;
- 23–39 — средний уровень сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий;
- 22 и ниже — низкий уровень сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий.

По результатам экспериментального изучения было проведено сравнение уровней развития тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием и нормально видящих. При сравнении результатов обеих групп респондентов выявлено отставание обучающихся с нарушенным зрением от нормально видящих в уровне развития тонко координированных формообразующих движений и действий, что наглядно отражено на рисунке 1.

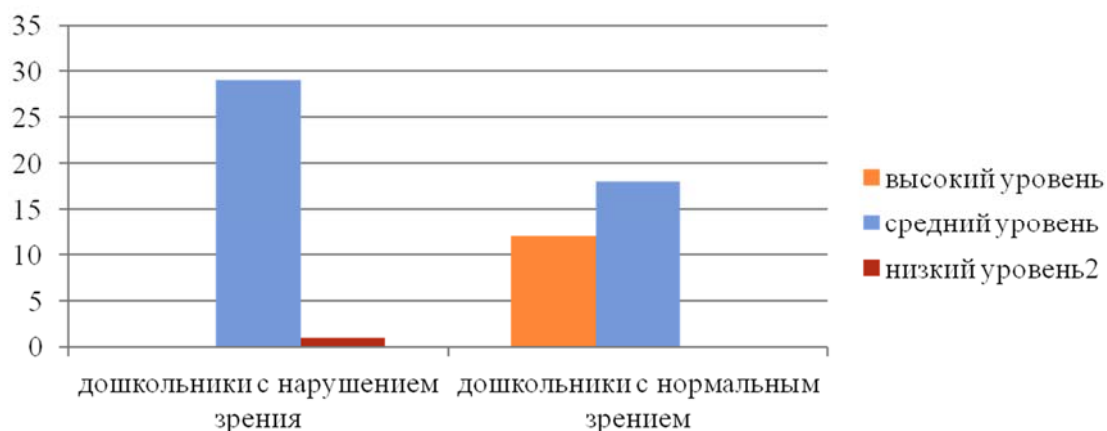


Рис. 1. Уровни развития тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием и нормально видящих



У старших дошкольников с амблиопией и косоглазием выявлена недостаточность сформированности тонко координированных формообразующих движений и действий, которая в большей степени обусловлена слабой развитостью мелкой моторики рук, зрительно-пространственным восприятием, пространственной ориентировкой, в несколько меньшей — недостаточной развитостью глазомера.

Для повышения качества овладения детьми с амблиопией и косоглазием тонко координированных формообразующих движений и действий, разработана тифлопедагогическая технология развития тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения.

Тифлопедагогическая технология коррекции и развития тонко координированных формообразующих движений и действий, целью которой являлось развитие и совершенствование тонко координированных формообразующих движений и действий рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, направленное на формирование готовности к овладению стилем письма. Полученные данные об особенностях развития тонко координированных формообразующих движений и действий у детей с нарушением зрения определили основные направления коррекционно-развивающей работы, осуществляемой в условиях проведения подгрупповых занятий: развитие мелкой моторики; совершенствование зрительно-моторной координации; формирование навыков формообразующих движений; развитие зрительно-пространственного восприятия; совершенствование глазомера; развитие пространственной ориентировки.

Фактические достижения детей со зрительной депривацией не соответствуют ее возрастным возможностям. Для развития и совершенствования тонко координированных формообразующих движений и действий рук у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения предполагается развитие пяти направлений: развитие мелкой моторики и силы пальцев и кистей рук; развитие зрительно-пространственного восприятия; развитие пространственной ориентировки на микроплоскости; развитие регуляции целесообразного движения; развитие глазомера.

Перечисленные направления тифлопедагогического сопровождения коррекции и развития тонко координированных формообразующих движений и действий у старших дошкольников с амблиопией и косоглазием предполагает следующее содержание.

Первое направление — развитие мелкой моторики рук, силы пальцев и кистей рук. Данное направление включало в себя создание условий развития у старшего дошкольника с амблиопией и косоглазием мелкой моторики рук и повышение силы пальцев и кистей рук. Для этого были задействованы игры с использованием различных шнуровок и застёжек; пальчиковые гимнастики с натуральными предметами: шишки, кукурузный початок, карандаш, массажный мяч для Су-Джок терапии; лепка: катание шара, колбаски, блинчика; игры с сыпучими

материалами: фасоль, горох (сортировка, поиски спрятанного предмета), песок (рисование пальцем на песке); раскрашивание картинок, геометрических фигур.

Второе направление — развитие зрительно-пространственного восприятия. Данное направление включало в себя создание условий развития у старшего дошкольника с амблиопией и косоглазием зрительно-пространственное восприятие. Для этого использовались такие упражнения, как «штриховка» — вертикальные, горизонтальные, наклонные, круговые линии, а также штриховка с помощью отрывистых движений руки. Проведение различных (непрерывных, пунктирных, волнистых) линий в разном направлении от заданного начала к заданному концу; игры: конструирование по заданному образцу (из строительного материала, счетных палочек); игры-головоломки: «Танграм», «Волшебный квадрат».

Третье направление — развитие глазомера. Данное направление включало в себя создание условий развития у старшего дошкольника с амблиопией и косоглазием глазомера. Это направление предполагало использование заданий, направленное на дорисовывание недостающих частей предметных изображений в различных условиях (с использованием трафарета, без него; на листе в клетку, на альбомном листе). Также предлагалось завершить незаконченные геометрические фигуры. Предлагалось дорисовать каждое изображение на листе, чтобы получились одинаковые геометрические фигуры. При этом у фигуры показаны разные части. Использование упражнений на определение размеров и расстояний: найди такого же размера; найди самую длинную дорожку; найди одинаковые по высоте дома; упражнение «заплатки»: подбери фигуру такого же размера, как окошко.

Четвертое направление — развитие навыков пространственной ориентировки. Данное направление включало в себя создание условий развития у старшего дошкольника с амблиопией и косоглазием пространственной ориентировки на микроплоскости. Это направление реализуется через задания на ориентировку на фланелеграфе, различные лабиринты, воспроизведение последовательностей, ориентировку в клеточном поле, задания на копирование геометрических фигур, простейших рисунков, копирование изображений по клеткам в тетради.

Пятое направление — развитие регуляции целесообразного движения. Данное направление включало в себя создание условий закрепления у старшего дошкольника с амблиопией и косоглазием формообразующих движений руки в процессе продуктивной деятельности. Данное направление реализуется с помощью лепки, аппликаций, рисования акварелью, гуашью, карандашами, мелками, разукрашивание раскрасок.

Подводя итоги, можно констатировать, что полученные результаты исследования соотносятся с данными тифлопедагогики и тифлопсихологии о трудностях развития моторики рук, зрительно-моторной координации вследствие негативного влияния нарушенного зрения на психомоторную сферу ребенка. Важным условием предупреждения трудностей коррекции

нарушений в этой сфере является развитие психомоторных образований в рамках возрастных возможностей у детей с нарушением зрения с помощью коррекционно-педагогической работы тифлопедагога. В тифлопедагогической технологии развития тонко координированных формообразующих движений и действий представлены основные направления тифлопедагогической коррекции тонко координированных формообразующих движений и действий, внедрение которых в практику тифлопедагогической работы выступит фактором успешного развития психомоторики детей данной группы.

## Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Экзамен, 2006. 221 с.
3. Зайцев В. С. Современные педагогическиетехнологии: учебное пособие: в 2 кн. Кн. 1. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и моде-. ли: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997.
5. Никулина Г. В., Потемкина А. В., Фомичева Л. В. Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения: рабочая тетрадь. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 33, [1] с.
6. Осипова Л. Б. Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением зрения 4–5 лет: учебно-практическое пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 106 с.
7. Утехина К. А. Развитие графических навыков письма у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1998. № 5. С. 26–29.

---

### **Особенности интеграции системы ПЕКС в процесс обучения детей с аутизмом в специальных школах**

**Лужнова Ксения Николаевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Институт дефектологического образования и реабилитации  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [lunina.ks43@gmail.com](mailto:lunina.ks43@gmail.com)

### **Integration of the PECS system in special education schools for autistic children**

**Kseniia N. Luzhnova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — В. Н. Вовк, канд. пед. наук

УДК 376.5

---

*Аннотация.* Коммуникационная система обмена изображениями (PECS) представляет собой систему альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), разработанную специально для минимизации коммуникативных трудностей, с которыми сталкиваются люди с

РАС. В данном исследовании рассматриваются проблемы интеграции системы PECS в образовательный процесс специальных школах.

*Ключевые слова:* аутизм, альтернативная и дополнительная коммуникация, коммуникационная система обмена изображениями (ПЕКС).

*Abstract.* The Picture Exchange Communication System (PECS) is an alternative augmentative communication system (AAC) specifically designed to minimize the communicative difficulties in people with ASD. The reported research focuses on the issues of integrating PECS in special schools.

*Keywords:* autism, alternative augmentative communication, developmental disabilities, speech, communication, Picture Exchange Communication System (PECS).

Современное специальное образование в России начинает серьезно заниматься проблемами, которые раньше лежали за пределами интереса этого института. На первый план вышла проблема систематической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В связи с этим активно начали обсуждаться проблемы адаптации и поиска новых средств, инструментария (методик, технологий, приемов) работы с этими детьми, прежде всего налаживания коммуникативных контактов [1].

Первоочередной стала проблема коммуникации с невербальными детьми с РАС. Системы дополнительной и альтернативной коммуникации (АДК) широко используются для оказания помощи в преодолении коммуникативного дефицита лицам с диагнозом РАС и связанными с ними нарушениями [6].

Некоторые исследования подтверждают [3; 6], что использование систем обмена карточками лучше влияет на коммуникативные способности детей в динамике, чем использование мануального подхода. Во-первых, освоение базовых коммуникативных навыков по системе PECS (Picture Exchange Communication System — с англ. Коммуникационная система обмена изображениями) не требует нескольких недель и месяцев пропедевтического обучения формальным основам системы АДК [4].

Кроме того, традиционное обучение речи часто начинается с обучения детей реагировать на вербальные подсказки (например, «укажи на собаку», «потрогай ложку»), тогда как обучение PECS начинается с обучения социальному подходу к другому человеку, ключевому дефициту при РАС [5].

Именно поэтому PECS представляет особый интерес в качестве системы АДК для общения с детьми с РАС в условиях специальной школы. Возможность быстрого начала ввода системы, а также перспективы дальнейшего вербального развития делают ее эффективнее других систем. Однако PECS — это система, которая требует специальной организации среды, поэтому при ее интеграции в школьный процесс возникает ряд трудностей [2].

Системы АДК делятся на системы, не требующие посторонней помощи и оборудования (например, язык жестов) и требующие специально организованной среды (например, PECS и другие системы, основанные на пиктограммах).

Несмотря на то что среда специальной школы достаточно адаптирована для детей с разными особенностями (поручни на лестницах, фланелеграфы и т. д.), дети с РАС являются особенной группой, которой нужна особая поддержка.

Для общения у ребенка должны быть при себе папка с карточками и коммуникативная строка (кусочек пластика, на который ребенок выкладывает карточки). Также ребенок должен уметь пользоваться карточками: обучение состоит из шести этапов, где на первом этапе ребенок учится просить предмет с помощью карточки, а на шестом — умеет комментировать ответы на вопросы и спонтанно отвечать.

Для интеграции системы PECS в школу необходимо решить следующие задачи:

1. Обучить учителя и тьюторов. Обучение работе по системе PECS может проводиться как приглашенными специалистами в рамках тренинга или интенсива на базе школы, так и индивидуально учителем в специализированных центрах в рамках повышения квалификации.

2. Супервизия. В идеальной ситуации действия педагогов должны периодически контролироваться поведенческими аналитиками с категорией Behavior Analyst Certification Board (BACB).

3. Материально-техническое обеспечение. Система PECS предполагает также использование визуального расписания и визуальной поддержки: в классе должны находиться специальные пособия и наборы карточек, соответствующие словарному запасу ребенка.

В данный момент прослеживается позитивная динамика в направлении интеграции индивидуальных систем обучения отдельно взятых детей в систему обучения в школе. Введение в 2022 году новой МКБ-11 и новых рекомендаций ПМПК, в которых система PECS признается эффективной и рекомендуется многим детям, ускорит процесс интеграции систем АДК. Также оптимистично выглядит успешный опыт создания «ресурсных классов» — нового явления в инклюзивном образовании в России, где дети с особенностями учатся в массовых школах.

Ресурсные классы создаются по инициативе родителей и требуют соблюдения организационных, средовых, кадровых условий [7]. Однако на примере успешного создания таких классов во многих городах России очевидно, что интеграция системы PECS, как и других вспомогательных систем, возможна и реализуема.

Внедрение системы PECS осуществляется по следующему алгоритму:

1. Внедрение системы инициируется родителем или группой родителей. Вопрос о необходимости использования учителем PECS может быть поднят родителем в личном разговоре

с учителем либо на родительском собрании — другие родители могут присоединиться к инициативе использования PECS и для их ребенка.

2. Администрация школы решает кадровые и материально-технические вопросы. Оформляются документы: акты о закупке материалов для реализации системы PECS (при необходимости — грантовая заявка), направление для учителя и тьюторов на курсы по PECS в счет повышения квалификации, внесение изменений в СИПР ребенка (осуществляется учителем).

3. Постепенное внедрение системы PECS в процесс обучения ребенка. Первые попытки использовать PECS в новой коммуникативной среде (новой — потому что до этого ребенок общался обменом карточек только дома) должны производиться в естественной ситуации общения (перемена, игра), далее — на уроках «Альтернативная и дополнительная коммуникация», а потом и на остальных уроках.

4. Супервизия. В идеальной ситуации действия педагогов должны периодически контролироваться поведенческими аналитиками с категорией Behavior Analyst Certification Board (BACB).

Использование системы PECS не решает все коммуникативные проблемы ребенка, но в масштабе конкретной личности использование данной системы значительно повысит качество жизни ребенка. Именно поэтому у родителей и ребенка должна быть возможность использования конкретного индивидуального подхода в школе, а вопросы интеграции системы в образовательный процесс становятся все более актуальными.

## Литература

1. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
2. Джаней Р., Снелл М. Е. Инклюзивная практика обучения: изменение и адаптация школьных учебных программ. Главы из книги. М.: РООИ «Перспектива», 2013.
3. Bondy L., Frost A. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House, 2002.
4. Bondy L., Frost A. The Picture Exchange Communication System // Seminars in Speech and Language. 1998. No 19. P. 373–389.
5. Carr E., Pridal C., Dores P. A. Speech versus sign comprehension in autistic children. Analysis and prediction // Journal of Experimental Child Psychology. 1984. No. 37. P. 587–597.
6. Mirenda P., Erickson K. A. Augmentative communication and literacy // Autism spectrum disorders: A transactional approach / Eds. A. M. Wetherby, B. M. Prizant. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2000. P. 333–369.
7. Smith T. E., Pollock E. A., Patton J. R., Dowdy C. A., Doughty T. T. Teaching students with special needs in inclusive settings. Pearson, 2015.

---

**Применение цифровых технологий  
в обучении глухих школьников  
разговорной речи**

**Петрова Юлия Вадимовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [julia\\_pet\\_rova@mail.ru](mailto:julia_pet_rova@mail.ru)

**Using digital technology in teaching  
spoken speech to deaf students**

**Julia V. Petrova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — О. А. Красильникова,  
д-р пед. наук

УДК 376.3

---

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию влияния цифровых технологий на уровень развития разговорной речи обучающихся с нарушением слуха. Сравниваются показатели учащихся начальной и основной ступени обучения. Описывается обучающий комплекс «Говорю, играя», позволяющий расширять речевой материал, используемый в разговорной речи обучающихся. Выдвигается тезис о том, что применение цифровых технологий оказывает положительное влияние на развитие разговорной речи у обучающихся с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* обучающиеся с нарушением слуха, цифровые технологии, технологии мультимедиа, развитие разговорной речи, обучающий комплекс «Говорю, играя».

*Abstract.* The article studies the influence of digital technologies on the level of development of spoken language in students with hearing impairment. The indicators of primary school and middle school students are compared. The article describes the training complex “I say, playing” that allows expanding the speech material used in the colloquial speech of students. The author maintains that the use of digital technologies has a positive impact on the development of spoken language in students with hearing impairment.

*Keywords:* students with hearing impairment, digital technologies, multimedia technologies development of spoken language, training complex “I say, playing”.

Приоритетной задачей образования обучающихся с нарушением слуха является развитие речи и коммуникативных возможностей, что является условием успешной социализации. Одним из направлений в развитии речи обучающихся с нарушением слуха, реализующимся как на ступени начального, так и на ступени основного общего образования, является развитие разговорной (диалогической) речи.

Современные тенденции развития системы образования направлены на использование личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов, изменение техноло-

гий организации образовательного процесса. Изменения в системе образования обуславливают необходимость внедрения и использования цифровых технологий. Однако вопрос применения цифровых технологий в процессе развития разговорной речи обучающихся с нарушением слуха является недостаточно изученным.

В психолого-педагогической литературе представлены различные подходы к определению и раскрытию сущности образования и системы образования (В. А. Сластенин, И. Ф. Исхаев, П. И. Пидкасистый). В исследовании за основу принята позиция И. В. Тимошенко, при которой система образования рассматривается как исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки к профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей [2, 257].

Современная система образования включает следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее. Отметим, что на всех ступенях образования обучение детей с ограниченными возможностями здоровья строится с учетом их особенностей психофизического развития и предусматривает учет особых образовательных потребностей [11].

На основе уровневой системы образования возможно рассмотрение современных тенденций ее развития, представленных в работах М. В. Аликаевой, А. Е. Загвязинского, Б. В. Казиевой, Т. Л. Клячко, О. Н. Крыловой. Направлениями развития системы образования являются гуманизация, фундаментализация, технологизация, демократизация, информатизация и компьютеризация образовательного процесса. А. Е. Загвязинский отмечает, что информатизация и компьютеризация способствуют оказанию положительного влияния на оперативность и качество передачи учебной информации от педагога к обучающимся, эффективность контроля по ее усвоению [3: 150–151].

В. М. Илькевич предлагает классификацию цифровых технологий, в которой программные средства разделяются по различным основаниям:

- по функциональному назначению: электронные учебники, автоматизированные обучающие системы, экспертные обучающие системы, программы-тренажеры, программные средства для контроля и тестирования;
- по способу представления информации: технологии, предоставляющие информацию в вербализованной форме (в виде текста); технологии, в которых информация представлена в виде гипертекста; технологии мультимедиа, технологии «виртуальная реальность»;
- по методическому назначению: проблемно-ориентированные, объектно-ориентированные, предметно-ориентированные технологии [6: 234].



Т. П. Гордиенко, исследуя цифровые технологии, как средство обучения, выделяет основные факторы их эффективного применения: доступ к неорганичному объему информации, наглядная форма представления учебного материала, внедрение активных методов обучения, возможность вложенного модульного представления информации [1: 135].

Однако большой объем информации может приводить к затруднению ее качественной обработки, систематизации и применения. В связи с этим выделяют основные дидактические требования к использованию цифровых технологий в образовательном процессе: научность и целесообразность представления учебного материала, достаточность, наглядность, полнота, современность и структурированность учебного материала, представление учебного материала по уровню сложности [там же: 136].

Организация образовательного процесса на ступенях начального и основного общего образования должна способствовать формированию и развитию речи, в том числе разговорной речи у обучающихся с нарушением слуха. Исследования О. И. Кукушкиной, О. А. Красильниковой показывают, что цифровые технологии повышают качество обучения, в том числе коррекционно-образовательного процесса обучающихся с нарушением слуха [7: 58–60; 8: 305–310].

Исследованию развития разговорной речи в отечественной сурдопедагогике посвящены работы Л. М. Быковой, А. С. Зыкова, Т. С. Зыковой, Л. П. Носковой, И. В. Колтуненко. В исследовании за основу приняты определения О. А. Нечаевой, которая рассматривает речь как конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую и письменную форму и диалогическую (разговорную) речь как форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками [9: 98–110].

Система обучения языку глухих обучающихся характеризуется рядом периодов, которые определяются дидактическими, психофизиологическими и лингвистическими факторами. Обучение разговорной речи осуществляется на всех периодах школьного обучения, на всех уроках по всем учебным предметам и во внеурочной деятельности.

Система работы по развитию разговорной речи во всех периодах обучения включает: отбор речевого материала и способы введения его в речь обучающихся, организацию и руководство речевым общением обучающихся, использование видов работ по развитию разговорной речи. На ступени основного общего образования усложняется содержание работ, возрастает самостоятельность обучающихся, в отличие от ступени начального общего образования развитие разговорной речи осуществляется не только практическим, но и теоретико-практическим путем.

С целью определения уровня развития разговорной (диалогической речи) у обучающихся с нарушением слуха проведено исследование, включающее наблюдение на уроках развития речи и педагогический эксперимент.

Наблюдение проводилось с целью определения уровня развития разговорной речи обучающихся по пяти видам речевой коммуникации на ступени начального общего (1–4-й дополнительные классы) и основного общего образования (5-й класс). При анализе хода урока исследователь заполнял сводные таблицы состояния разговорной речи по каждому классу. В таблицах отмечались: вид речевой коммуникации (по С. А. Зыкову), речевой материал, используемый учителем и обучающимися, количество используемых фраз в каждом из видов речевой коммуникации и общее количество используемых на уроке фраз [5: 79–80].

Количественный и качественный анализ результатов наблюдения указывают на увеличение количества используемых фраз каждого вида речевой коммуникации и усложнение лексико-грамматических конструкций.

Педагогический эксперимент проводился с целью определения возможности самостоятельного и неподготовленного выполнения заданий по составлению диалогов обучающимися 5-го класса. Обучающимся предлагалось выполнить пять заданий по составлению диалогов: составление диалога по аналогии, подбор парных реплик из числа данных, восстановление диалога из отдельных предложений, дополнение реплик в диалоге, составление диалога по ситуации. Предложенные задания являются традиционными для уроков развития речи.

При обработке результатов проводился качественный анализ ответов. В ходе исследования на основе анализа способа выполнения задания и количества ошибок было выделено и описано три уровня развития разговорной речи. Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что для 83% обучающихся характерен второй уровень развития разговорной речи, т. е. обучающиеся допускают незначительное количество ошибок в заданиях, имеющих образец выполнения и выбор шаблонных конструкций, значительные трудности наблюдаются при выполнении заданий, требующих принятия самостоятельного решения.

Таким образом, результаты исследования показывают, что, несмотря на увеличение количества используемых фраз каждого вида речевой коммуникации и усложнение лексико-грамматических конструкций от 1-го к 5-му классу, обучающиеся 5-го класса испытывают трудности при самостоятельном выполнении заданий по составлению диалогов, что указывает на возможность и необходимость дальнейшего развития и совершенствования разговорной речи на ступени основного общего образования в рамках освоения содержания учебного предмета «Развитие речи».

Анализ программно-методического обеспечения свидетельствует о необходимости разработки обучающего мультимедийного комплекса «Говорю, играя», разработанного с учетом

особых образовательных потребностей глухих обучающихся. Содержание комплекса представлено серией заданий по составлению диалогов на разные лексические темы в соответствии с требованиями программы и включает работу над пятью группами диалогических единств (по А. Г. Зикееву) [4: 73–75]. Комплекс реализуется с помощью технологий мультимедиа — объединения текста, звука, графики, фото, видео в одном цифровом представлении. Продукт может быть использован специалистами образовательных организаций, реализующих адаптированную основную образовательную программу для детей с нарушением слуха в различных организационных педагогических условиях.

Выдвигается тезис, о том, что использование продукта в образовательном процессе будет способствовать повышению эффективности развития разговорной речи для обучающихся за счет повышения мотивации, использования дополнительного наглядного материала, для специалистов за счет создания единого методического комплекса для обучающихся с нарушением слуха.

## Литература

1. Гордиенко Т. П., Смирнова О. Ю. Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-1. С. 130–140.
2. Даутова О. Б., Вершинина Н. А. и др Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / под ред. О. Б. Даутовой. СПб.: КАРО, 2020. 328 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров. М: Юрайт, 2019. 314 с.
4. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2007. 200 с.
5. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1997. 200 с.
6. Илькевич В. М. Компьютерные обучающие программы на иностранном языке как средство формирования мотивационной сферы курсанта в процессе преподавания специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2000. 120 с.
7. Красильникова О. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении детей с нарушением слуха: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 214 с.
8. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 381 с.
9. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974. 262 с.
10. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина и др.; под ред. О. Б. Даутовой. СПб.: КАРО, 2020. 328 с.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 06.05.2022).

---

**К вопросу изучения нравственных представлений учащихся с нарушением слуха на этапе получения основного общего образования**

**Стеблянко Анастасия Сергеевна**

**Чиж Ольга Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [polteva1998@mail.ru](mailto:polteva1998@mail.ru),  
[olgachizh@yandex.ru](mailto:olgachizh@yandex.ru)

**Moral ideas of students with hearing impairment in grades 7 to 9**

**Anastasiia S. Steblianko**

**Olga A. Chizh**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. А. Чиж, канд. психол. наук

УДК 376.3

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема изучения нравственной сферы учащихся с нарушением слуха 7–8-х классов; анализируется преемственность в формировании нравственных представлений у школьников в процессе получения основного общего образования; приводятся данные о когнитивном, эмоционально-чувственном и поведенческом компонентах нравственных представлений учащихся с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, нравственные представления, дети с нарушением слуха.

*Abstract.* The article discusses the framework of studying the moral sphere of students with hearing impairment in grades 7–8. It analyzes the continuity in the development of moral concepts in school students obtaining basic general education. The article also provides information on the cognitive, emotional/sensory and behavioral components of moral concepts in students with hearing impairment.

*Keywords:* moral education, moral concepts, hearing impaired children.

Нравственное воспитание в специальной педагогике выступает в роли значимой составляющей образовательного процесса, призванного содействовать преодолению отставания в развитии и совершенствованию социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья. Нравственное воспитание в целом, а также формирование нравственных представлений, понятий, суждений, чувств, убеждений, навыков поведения, которые соответствуют общественным нормам, являются одной из актуальных и важнейших задач образовательных учреждений, в том числе и школ, обучающих детей с нарушением слуха.

По данным Т. П. Авдуловой, М. В. Корепановой, Н. Г. Куприной, Н. В. Мельниковой, Л. Ю. Соломиной, Е. В. Харламповой, воспитание нравственности начинается с формирования соответствующих представлений, которые, по мнению Ю. Н. Карандашева, включают когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный (поведенческий) компоненты. Ученый утверждает, что первые представления о нравственности закладываются в дошкольном и младшем школьном возрасте [2].

М. И. Никитина, Г. Н. Пенин, З. А. Пономарева подчеркивают, что дети с нарушением слуха, придя в детский сад или школу, уже владеют некоторыми элементарными нравственными представлениями, которые сформировались в семье [4].

По данным В. Е. Гурина, процесс нравственного воспитания, в том числе формирования нравственных представлений, продолжается и в старшем школьном возрасте, где закладываются основы, обеспечивающие дальнейшее совершенствование системы нравственной саморегуляции. Н. А. Менчинская отмечает, что старшекласснику свойственна характерная для подростка переоценка ценностей, в связи с чем его моральные взгляды и нравственные представления меняются, уточняются или только начинают закладываться.

Исследования Т. Г. Богдановой, Г. Н. Пенина, Т. В. Розановой показывают, что формирование представлений о нравственности с последующим овладением общепринятых нравственных знаний, чувств и норм поведения у старших школьников с нарушенным слухом идет по тем же закономерностям, что и в норме [1]. Однако данный процесс имеет свою специфику, которая в значительной мере связана с особенностями развития речи, познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы.

В задачи нашего исследования входило определение уровня сформированности нравственных представлений школьников с нарушением слуха в процессе получения основного общего образования. Констатирующий эксперимент проводился на базе школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья поселка Сосновка Калининградской области и общеобразовательной школы № 8 г. Калининграда.

В исследовании принимали участие 28 учеников: 14 неслышащих учащихся 7-го и 8-го класса школы-интерната п. Сосновка и 14 слышащих обучающихся 7-го и 8-го класса школы № 8 г. Калининграда.

Для диагностики когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных представлений мы применили методики Т. П. Авдулова, Ю. А. Афонькиной и Г. А. Урунтаевой, Т. И. Бабаевой, М. Т. Бурке-Бельтран, Д. А. Тулинова, Н. В. Кулешовой, которые подбирались с учетом возраста, состояния слуха и речи обучающихся. Обратимся к анализу полученных данных.

В когнитивную составляющую представлений о нравственности, по данным В. В. Егорова, входят нравственные понятия.

В качестве первого задания ученикам старших классов была предложена методика Д. А. Тулинова «Положительные и отрицательные качества». Подросткам предлагался бланк, в котором даны 44 качества. Обучающиеся должны были отметить знаком «+» положительные, по их мнению, качества, а знаком «-» — отрицательные. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Положительные и отрицательные качества (Д. А. Тулинов)**

Категория детей	Учащиеся с нарушением слуха	Слышащие учащиеся
Кол-во правильно отмеченных качеств	353	531
Кол-во неправильно отмеченных качеств	58	49
Кол-во непонятых слов	177	8
Σ	588	588

Из таблицы видно, что слышащие подростки лучше справились с заданием, чем их неслышащие сверстники, так как они глубже понимают и дифференцируют значения нравственных понятий. Для старших школьников с недостатками слуха незнакомыми оказались более абстрактные нравственные понятия: «бескорыстие», «толерантность», «принципиальность», «коммуникабельность», «дисциплинированность». Также и для семиклассников, и для восьмиклассников свойственно приписывание плохим качествам хорошее, и наоборот. Так, например, пять подростков из 7-го класса и столько же ребят из 8-го класса слово «равнодушие» отметили как положительное. Можно предположить, что школьникам знакомо слово «душа», которое имеет позитивный посыл, поэтому «равнодушие» было выбрано как хорошее качество. А слово «бескорыстный» ребята отметили как отрицательное, руководствуясь, на наш взгляд, тем, что приставка «бес» воспринимается как «отсутствие чего-либо».

Следующее задание («Что такое хорошо и что такое плохо» (по Н. В. Кулешовой)) также было ориентировано на диагностику когнитивного компонента нравственных представлений. Данная методика позволила оценить умение учащихся выделять моральное содержание действий и ситуаций. Старшим школьникам предлагалось ответить на восемь вопросов, выбрав один вариант ответа из трех. Данные представлены в таблице 2.

**Что такое хорошо и что такое плохо (Н. В. Кулешова)**

Категория детей / Ответы	Учащиеся с нарушением слуха	Слышащие учащиеся
Высокий	12	10
Средний	1	4
Низкий	1	-
Σ	14	14

Результаты данной диагностики свидетельствуют о том, что 12 неслышащих учащихся имеют высокий уровень нравственных представлений (на два больше, чем у слышащих подростков), который предполагает наличие у детей высоких познавательных мотивов, ориентацию на интересы и потребности окружающих, отказ от личных интересов в пользу интересов других. Школьники с высоким уровнем старательно исполняют все поручения учителя, добросовестны и ответственны; переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Такие дети стремятся поступать нравственно и других побуждают к этому.

Однако в ходе исследования было видно, что некоторые ребята выбирали вариант «А», который оценивается как самый высокий во всех вопросах, потому что знают «правильный» ответ. Наблюдение за ними доказывает обратное. Скорее, у подростков с нарушением слуха и 7-го, и 8-го классов (так же как и у слышащих сверстников) — средний уровень нравственных представлений, при котором дети стремятся реализовать личные интересы, учитывая интересы других. Им свойственны межличностная комфортность и сохранение хороших отношений. Познавательные мотивы у ребят со средним уровнем сформированы в меньшей степени. Они совершают поступки на основе нравственных норм, знают нравственные качества школьников.

Перейдем к описанию результатов методики, относящейся к эмоционально-чувственному компоненту сформированности нравственных представлений, — «Изучение социальных эмоций» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева). Методика состоит из двух вариантов заданий, направленных на выявление у детей понимания эмоциональных состояний окружающих, определение уровня выражения собственных эмоций, а также на оценку мотивировки. Первый блок заданий включает открытые вопросы, второй блок состоит из ситуаций, которые необходимо закончить. Результаты представлены в таблице 3.

## Изучение социальных эмоций (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева)

Σ	Уровни Категория детей, класс		Отношение к людям и животным		
			Высокий	Средний	Низкий
14	Учащиеся с нарушением слуха	7–8-е классы	6	7	1
14	Слышащие учащиеся	7–8-е классы	9	5	0

Старшеклассники с недостатками слуха более склонны к эмпатии, адекватной реакции на успехи или неудачи товарищей, проявлению заботы, оказанию помощи. Однако учащиеся 8-го класса лучше выполнили задание, чем семиклассники. Они не просто набрали более высокий балл, их ответы были более точными, полными и аргументированными. Например, на вопрос из первой серии заданий «Можно ли драться, если кто-то отобрал у тебя телефон? Почему?» восьмиклассники отвечали следующим образом: «Не нужно. Можно просто спокойно все решить, обсудить проблему; попросить телефон отдать обратно», «Нельзя, просто по-нормальному с ним поговорить, он сразу отдаст мой телефон», «Если кто-то отобрал мой телефон, то поговорю с ним по-хорошему». Подростки 7-го класса давали такой ответ: «Драться нельзя, нужно отобрать телефон обратно».

Однако, выбирая ответы, не все ребята из обоих классов руководствовались более глубокими мотивами. Например, они давали такие ответы: «Да, потому что это дорогое имущество, нужно охранять его», «Нет, потому что вдруг у меня лежит в рюкзаке».

Выполняя второй вариант задания, где нужно было закончить историю (например, «Маша и Света убирали в классе. Маша быстро вытерла доску и задвинула свою часть стульев, полила цветы. Учитель ей сказал: “Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди домой или помоги Свете закончить уборку”. Маша ответила...»), обучающиеся 7-го класса отвечали так: «Я бы сказал: “Нет, мне лень, я не хочу, пускай она делает все сама, я не буду за нее работу выполнять”, “Нет, потому что вдруг она устала и хотела домой”, “Маша пойдёт домой, она устала, она все убрала, помогать не будет”» (лишь двое ответили, что Маша останется помочь подруге). Распространенным ответом ребят из 8-го класса было: «Маша помогла Свете закончить уборку и пошла домой», «Маша ответила: “Давай помогу ей, быстро уберемся и вместе пойдем домой”», «Маша будет помогать Свете, после уборки пойдут на прогулку вместе».



Слышащие подростки ненамного опережают своих сверстников с недостатками слуха в сформированности эмоционального компонента нравственных представлений.

Для выявления уровня сформированности деятельностного компонента нравственных представлений неслышащих подростков были использованы методики «Честный лабиринт» (Т. П. Авдулова) и «Лотерея» (М. Т. Бурке-Бельтран). Целью данных методик является определение готовности детей соблюдать нормы честности.

Выполняя задание «Честный лабиринт», учащиеся должны были пройти лабиринт, один из которых был закрытым. Тем самым школьник, которому достался закрытый лабиринт, ставился перед выбором: пройти его честно или сделать неправильно, но получить приз. В методике «Лотерея» ребятам предлагалось вытащить из коробки билетик и сообщить взрослому, является ли он выигрышным. Однако ученики не знали, что в коробке нет выигрышных билетиков. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Честный лабиринт (Т. П. Авдулова). Лотерея (М. Т. Бурке-Бельтран)**

Методики / компоненты		«Честный лабиринт»		«Лотерея»	
		Честность	Нечестность	Честность	Нечестность
Учащиеся с нарушением слуха	7–8-е классы	12	2	12	2
Слышащие учащиеся	7–8-е классы	14	0	14	0

Из таблицы видно, что 12 старших школьников с нарушением слуха прошли лабиринт честно. Двое учащихся решили его неправильно и нечестно получили приз. Все слышащие подростки честно прошли лабиринт.

Анализ результатов методики «Лотерея» показал, что 12 неслышащих обучающихся и 14 слышащих школьников честно сообщили о проигрышном билете. Но один ученик со слуховым нарушением из 7-го класса и один — из 8-го сказали, что у них «счастливый» билетик, и нечестно получили свой выигрыш.

При этом были учащиеся, которые прошли лабиринт честно, но в лотерее сказали о выигрышном билете (и наоборот). Так, например, семиклассница Анастасия Б. и восьмиклассница Алла Б. честно решили лабиринт, но за лотерею получили нечестный приз. А ученик 7-го класса Никита Б. нечестно прошел лабиринт, но о билете сказал, что он проигрышный.

Обобщая результаты данных методик, можно сделать вывод о том, что у всех старшеклассников с нарушением слуха сформированы представления о честности, однако их необходимо уточнять и закреплять.

Следующей используемой нами методикой диагностики деятельностно-поведенческого компонента нравственных представлений была методика Т. И. Бабаевой «Сапожки в подарок». Учащимся, которые разделились по парам, предлагалось сделать одну пару сапог, выбрав одинаковые форму, цвет и узор. Результаты методики отражены в таблице 5.

Т а б л и ц а 5

**Сапожки в подарок (Т. И. Бабаева)**

Уровни		Сотрудничество учащихся друг с другом		
		Высокий	Средний	Низкий
Категория детей, класс				
Учащиеся с нарушением слуха	7–8-й классы	8	2	4
Слышащие учащиеся	7–8-й классы	10	4	0

Данные, полученные в ходе диагностики старшеклассников, свидетельствуют о том, что у восьми неслышащих подростков и у 10 слышащих сверстников высокий уровень сотрудничества. Воспитанники выбрали единую форму сапожек, договорились о цвете и узоре, контролировали действия друг друга и оказывали помощь. Результатом их совместной деятельности стали одинаковые пары сапог. Два школьника с нарушением слуха и четыре слышащих ученика показали средний уровень сотрудничества: на их сапожках разный узор, хотя цвет и форма совпадают. И у четырех ребят со слуховым нарушением наблюдается низкий уровень сотрудничества.

Предложенное задание неслышащие обучающиеся выполняли молча, обсудив лишь в начале форму и цвет сапог. Распространенным было выполнение по подражанию: кто-то один из пары, не посоветовавшись с товарищем, выбирал форму, цвет и узор сапожек, другой занимал позицию подчиненного, копируя действия первого. Такое явление было свойственно и для ребят, считающих себя друзьями (подругами).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что большинство неслышащих старших школьников имеют сформированные нравственные представления. Подростки с недостатками слуха обладают большим нравственным словарным запасом, однако он намного меньше, чем у их слышащих сверстников. Отвечая на вопросы, описывая различные ситуации, старшеклассники ориентируются на мотивы людей, способны точно и правильными нравственными понятиями охарактеризовать тот или иной поступок, что свойственно и для слышащих учащихся.

Также старшие школьники имеют сформированные нравственные представления о честности и высокий уровень сотрудничества друг с другом. Они умеют договариваться,

уступать, приходиться к общему решению, более на высоком уровне осуществляют взаимный контроль, доброжелательно относятся к результату деятельности и оказывают взаимопомощь.

Однако негативные проявления встречались у обучающихся всех диагностируемых классов. Это говорит о том, что нравственное воспитание, в особенности формирование нравственных представлений, необходимо осуществлять на всех этапах школьного образования.

### Литература

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 244 с.
2. Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей. Минск: Просвещение, 1987. 82 с.
3. Кравченко М. Б., Терещенко Г. Ф. Роль нравственных представлений в формировании личности старшеклассника // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2005. № 2. С. 1–9.
4. Никитина М. И., Пенин Г. Н., Пономарева З. А. Воспитание младших школьников с нарушением слуха. СПб., 1996. 127 с.
5. Никитина М. И. Сурдопедагогика: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1989. 384 с.
6. Розанова Т. В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. 1997. № 4. С. 21–29
7. Сандабкина Т. Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников // Вестник Бурят. гос. ун-та. 2013. № 15. С. 151–154.

# ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

## Исследование проблем высшего образования

**Диалог в формировании ценностных ориентаций студентов — будущих учителей**

**Алексеева Мария Владимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [m.vl.alexeeva@gmail.com](mailto:m.vl.alexeeva@gmail.com)

**Dialogue and value orientations in teacher training**

**Maria V. Alexeeva**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. В. Седова, д-р пед. наук, проф.

УДК 378

*Аннотация.* В данной статье затрагивается тема диалога в формировании ценностных ориентаций студентов — будущих учителей. Основное внимание в работе автор акцентирует на технологии педагогических мастерских А. А. Окунева, в основе которой лежит диалог.

*Ключевые слова:* диалог, ценностные ориентации, педагогическая мастерская, подготовка учителей.

*Abstract.* This article explores the dialogue as an educational technique aimed to develop value orientations in teacher training. The study brings into focus methods applied in A.A. Okunev's pedagogical workshops, which are based on a dialogue.

*Keywords:* dialogue, value orientations, pedagogical workshop, teacher training.

Перемены в образовательной сфере обозначили проблемы, связанные с качественной подготовкой будущих учителей, обретением ими необходимых профессионально значимых качеств и развитием ценностей профессионального характера.

Формирование личности будущего учителя начинается с момента, когда он сам является учеником школы, а затем продолжается в высших учебных заведениях. Окончив педагогический вуз, специалист возвращается в школу — но уже в другой роли. И эта новая роль — учитель — предполагает возможность (в какой-то степени обязанность, цель) обогатить внутренний мир ученика, а может, даже подготовить себе достойную смену. Молодому учителю как специалисту необходимы: глубокое знание преподаваемого предмета, широкое общее образование, политический и культурный кругозор, а также система ценностных ориентаций. Развитие ценностной сферы личности обучающихся — важная задача современного российского образования.

В исследовании «Диалог как условие формирования ценностных ориентаций будущего учителя» мы разработали программу исследования, опирающуюся на теоретические положения по ценностным ориентациям, включающую некоторые методики, знакомящие студентов с различными ценностными ориентациями, а также составили собственный опросник, позволяющий выявить ориентации будущих учителей на ценности и место диалога в формировании ценностных ориентаций.

Мы выяснили, что большинство опрошенных нами студентов педагогического вуза первое место отводят таким ценностям, как уважение к личности ребенка, профессиональная компетентность и индивидуальный подход. На втором месте — честность и порядочность, на третьем — лидерская позиция, гармоничность личности и творчество. На последнем месте оказалось владение современными технологиями. Более подробно результаты представлены на рисунке 1.

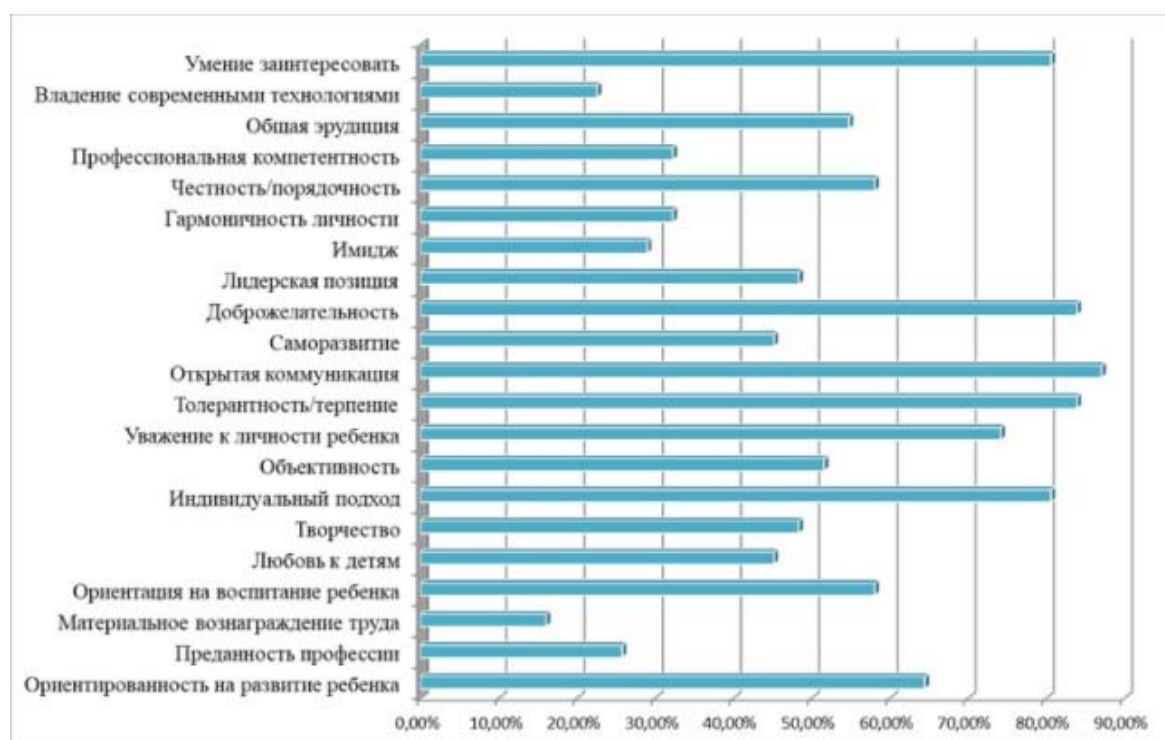


Рис. 1

Респонденты считают, что все ценности могут быть сформированы в диалоге. Однако большая их часть считает, что в диалоге могут быть сформированы такие ценности, как открытая коммуникация (87,1% от числа участвовавших в анкетировании), толерантность/терпение (83,9%) и доброжелательность (83,9%), а также индивидуальный подход (80,6%) и умение заинтересовать (80,6%). Достаточно значимыми являются и такие ценности, как уважение к личности ребенка (74,2%), ориентированность на его развитие (64,5%), а также честность и порядочность (58,1%). Данные результаты представлены на рисунке 2.

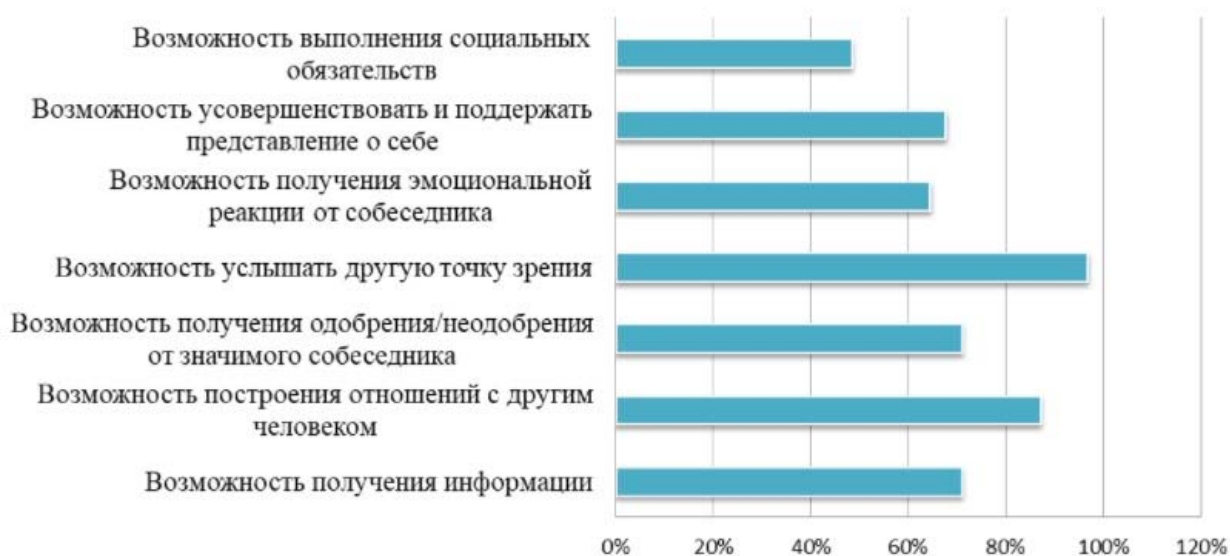


Рис. 2

Сейчас учебный процесс принято представлять взаимодействием двух равноправных личностей — учителя и ученика, преподавателя и студента. Это дает основания рассмотреть процесс обучения с позиций диалогического подхода.

Диалог в образовании является не только инструментом формирования знаний, он также направлен на усвоение определенных культурных норм, ценностей всего человечества. По мнению М. Липмана, диалог направлен на развитие мировоззренческих принципов, что соответствует концепции «философичности образования». Диалог меняет формат обучения. Так, образование благодаря диалогу лишается формальной компоненты в виде транслирования знаний педагога ученику. Напротив, диалог заставляет мыслить, рассуждать, формировать собственную позицию, развивать грамотную, содержательную речь, вырабатывать ценностные ориентиры. Таким образом, диалог позволяет сформировать не только эрудированную, но и морально-нравственную личность.

Для организации диалога, который может быть направлен на формирование ценностных ориентаций, должны быть соблюдены определенные условия.

Одно из таких важных условий — умение формулировать проблему. Проблема должна заострять актуальные вопросы для учащихся, стимулировать их к поиску решения. Способы решения также должны включать элемент новизны для студентов.

В работе С. М. Богуславской, посвященной трудам М. М. Бахтина, обозначается, что форма организации диалога зависит от его участников. Бахтин придерживался мысли, что диалог может осуществляться в таких форматах:

- между двумя индивидами;
- в сознании человека (т. е. с самим собой, «внутренний диалог»);

- между небольшими группами.

Важным условием, по мнению Бахтина, выступает наличие прямого диалогического контакта на конкретном языке [1].

Следующим условием является владение определенными знаниями и умениями по изучаемому предмету, а также знаниями и умениями ведения диалога. Развитие ценностных ориентаций через диалог, как и построение обучения на основе диалога, предполагает свободный обмен мнениями между сторонами.

Также отметим, что условием эффективности диалога в достижении ценностных ориентаций является еще и компетентность преподавателя. Так, важно, чтобы преподаватель знал специфику ведения диалога, умел выстраивать взаимосвязи с его участниками.

Благоприятная психологическая обстановка — также условие постижения ценностей через диалог. Психологический комфорт — это фактор открытости во взаимодействии, который устраняет различные препятствия на пути к конструктивному общению в диалоге. Важно подчеркнуть, что диалог предполагает участие двух или группы людей, и их должны объединять общие идеи, мотивы, ценности и стремления.

Еще одно важное условие формирования ценностных ориентаций посредством диалога — коммуникативная культура. Иными словами, участники диалога должны уважать точку зрения других людей, уметь слышать и слушать, задавать вопросы, придерживаться собственной позиции, формулировать основные цели и идеи диалога [3].

Ученые, исследуя способы построения диалога в процессе обучения, предлагают применять:

- учебный диалог (С. Ю. Курганов);
- «французские мастерские» (А. А. Окунев);
- коллективные способы обучения (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко);
- обучение учащихся задавать вопросы (Н. Г. Алексеев и А. Б. Сорокин, С. Ю. Курганов, А. А. Окунев);
- создание проблемной ситуации (В. Н. Максимова, А. М. Матюшкин);
- «мозговой штурм» (А. Н. Лутошкин);
- социальное взаимодействие (К. В. Савчук);
- моделирование ситуации взаимодействия с помощью знаковых средств, схем и моделей деятельности, в которых фиксируются состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками, последовательность выполнения (В. В. Рубцов) и т. д.

В рамках исследования «Диалог как условие формирования ценностных ориентаций будущего учителя» мы обратились к технологии «французских мастерских» («педагогических мастерских»).

«Французские мастерские» (педагогические мастерские) — это технологии обучения, которые основаны на системе философско-педагогических взглядов «Французской группы нового образования», которые появились в России в 90-е годы прошлого века. Педагогические мастерские — способ организации занятий, основанный на принципах последовательности и проблемно-поискового обучения. В педагогической мастерской обучающиеся не получают готовые знания, а приобретают их в результате своей активности [2].

Педагогические мастерские предполагают, что студент будет вести диалог не только с преподавателем, но и с самим собой. Предлагаемая технология позволяет формировать коммуникативные, культурные ценности через общение, дискуссию.

Диалог лежит в основе данной технологии. Образовательный процесс в рамках педагогической мастерской происходит в диалоге «педагог — обучающийся» на основании ведущих принципов: свободы выбора, индивидуального и коллективного взаимодействия, нравственной ответственности за свой выбор. Говоря о ценностных аспектах, следует отметить основную черту диалога в рамках технологии — равнозначность каждого участника. Таким образом, педагогические мастерские — это способ развития ценностных ориентаций в области общения, поведенческой культуры, гуманности и пр. Согласно позиции М. Е. Щипановой, «в условиях проектирования и реализации педагогом технологии педагогической мастерской возможно актуализировать, развивать, совершенствовать и формировать ценностно-смысловую сферу обучающихся» [5]. Следовательно, диалог, который является одной из основ данной технологии, позволяет развивать ценностные ориентации обучающихся.

Перечисленные формы и способы диалогового взаимодействия создают пространство для формирования ценностных ориентаций. Однако они не могут выполнить все функции, возложенные на образовательный процесс.

Мы считаем, что формирование ценностных ориентаций требует комплексного подхода. Помимо диалога в разных формах, важны другие методы взаимодействия. Несмотря на то, какую педагогическую траекторию выберет преподаватель, развитие ценностной сферы было и остается сугубо личностным, индивидуализированным, последовательным процессом, который зависит исключительно от самого индивида. Кроме того, в процессе формирования ценностей важно придерживаться определенных условий (компетентность педагога, наличие личностного контакта между участниками диалога), направленных на достижение результата. Из этого следует, что основную роль играет индивид, на которого направлено педагогическое воздействие.

## Литература

1. Богуславская С. М. Диалог в трудах М. М. Бахтина // Вестник ОГУ. 2011. № 7 (126). С. 17–23.



2. Окунев А. А. Как учить, не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. СПб., 1996.
3. Окунев А. А. Развитие и реализация философско-педагогических идей французской группы «Новое образование» (GFEN) в опыте современной школы в России: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001.
4. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / авт.-сост. И. А. Мухина. СПб.: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 1995. 136 с.
5. Щипанова Д. Е. Педагогическая мастерская как средство формирования ценностей учащихся // Социальная педагогика. 2019. № 2. С. 18–22.

---

**Студенты с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза**

**Дойникова Дарья Алексеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [darya\\_doinikova@mail.ru](mailto:darya_doinikova@mail.ru)

**Students with disabilities in the university educational environment**

**Daria A. Doinikova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Э. В. Балакирева, д-р пед. наук, проф.

УДК 378

---

*Аннотация.* Статья обращена к проблеме подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе. Раскрывается опыт высших учебных заведений в России и за рубежом. Рассматриваются факторы, влияющие на качество образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе.

*Ключевые слова:* образование, качество образования, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

*Abstract.* The article considers experience of students with disabilities in higher educational institutions in Russia and abroad. The study results reveal factors that influence the quality of university education of students with disabilities.

*Keywords:* education, quality of education, students with disabilities.

На современном этапе развития высшего образования проблема подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высших учебных заведениях приобретает все большую актуальность. Подобное явление влечет за собой множество изменений в различных сферах жизни, направленных на улучшение сложившейся ситуации. Так, например, была разработана и утверждена Постановлением Правительства РФ от 29.03.2019

№ 363 (ред. от 23.03.2021) государственная программа под названием «Доступная среда», целью которой является создание условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни. Ее осуществление изначально планировалась на период с 2011 по 2020 год, но в итоге было продлено до 2025-го. Еще одним примером являются методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательные организации высшего образования, которые были утверждены в 2014 году Министерством образования и науки России 29.06.2015 № АК-1782/05. В них прописаны особые условия, которые могут различаться в зависимости от нозологической группы поступающего. Например, для глухих и слабослышащих при необходимости может быть предоставлена звукоусиливающая аппаратура, а также услуги сурдопереводчика. Для слепых и слабовидящих экзаменационные материалы должны быть подготовлены по системе Брайля или в увеличенном масштабе. Кроме этого в методических рекомендациях прописаны особенности взаимодействия с абитуриентами с ОВЗ или инвалидностью для работников приемных комиссий.

Данные меры оказали определенное влияние на формирование необходимых условий для студентов с ОВЗ. В первую очередь стоит отметить появление вузов, которые смогли организовать доступную среду при помощи пандусов, тактильной плитки и т. д. Во-вторых, фиксируется удовлетворительный уровень толерантности как педагогов, так и одноклассников студентов с ОВЗ [3].

Однако несмотря на множество положительных изменений, все еще остались определенные проблемы. Так, например, исследование В. З. Кантора показало, что значительная часть преподавателей вузов не готова к инклюзивному очному взаимодействию со студентами с ОВЗ или инвалидностью [7]. Большинство из педагогов не имеют представления о специальных технических средствах обучения и их использовании в работе со студентами-инвалидами или же знают об этом только в общих чертах [там же]. Такой же результат был получен относительно готовности реализации адаптированных основных профессиональных образовательных программ. При этом педагогические работники вузов слабо мотивированы к повышению квалификации, которая ориентирована на осуществление различных норм инклюзивного образования [там же].

В этой связи можно сделать вывод о том, что студенты с ОВЗ все еще сталкиваются с определенными трудностями в образовательной среде вуза. Подобная ситуация требует дополнительного пристального изучения. Именно поэтому в нашем исследовании мы поставили задачу изучить опыт обучения студентов с ОВЗ в России и за рубежом, а также выявить факторы, которые влияют на создание комфортной образовательной среды для таких студентов.

Прежде чем приступить к более подробному рассмотрению проблемы, необходимо определиться с понятием «образовательная среда». Так, например, Г. Ю. Авдиенко в своей работе определял значение данного термина как социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учебного заведения, организующего систему внешних воздействий различных модальностей на студента для его развития в личном и профессиональном направлении, которое будет им субъективно переживаться как состояние различной степени удовлетворенности от происходящего [1].

Н. Н. Литвинова же определяет образовательную среду как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности [8].

Существует целое множество факторов, влияющих на формирование комфортной образовательной среды. Г. А. Есенбаева выделяет такие факторы, как:

- уровень развития материально-технической базы;
- качество организации учебного процесса (применение новых эффективных педагогических и информационных технологий);
- качество учебных программ;
- качество учебно-методического обеспечения;
- развитие международного сотрудничества;
- наличие мотивации преподавателей к улучшению их деятельности;
- организация маркетинговой работы;
- социальная защищенность студентов [5].

Рассмотрим подробнее формирование образовательной среды в вузах для студентов с ОВЗ. Для начала обратимся к зарубежному опыту. Так, например, в ФРГ сопровождение и помощь абсолютно всем студентам, в том числе и с инвалидностью, оказывает самостоятельная организация “Studentenwerk” [10]. Она обеспечивает необходимые условия для комфортного обучения и при необходимости может даже нанимать дополнительный персонал. При этом студент может и не сообщать о своей инвалидности, если считает, что не нуждается в помощи. Кроме этого, университеты оборудованы пандусами, лифтами, подъемниками и прочими средствами для осуществления комфортного учебного процесса. Преподаватели также обязаны время от времени узнавать на занятиях у студентов с инвалидностью о том, успевают ли они все записывать, а также необходима ли им какая-нибудь помощь.

Вузы Великобритании в формировании своей образовательной среды обращаются к ассистивным технологиям, а также к различным студенческим организациям и комитетам по защите прав. Именно в этой стране впервые разработали пособие, помогающее студенту с ОВЗ

найти своего сокурсника, который возьмет на себя роль ассистента. Кроме этого, процесс аттестации разрабатывается таким образом, чтобы не допустить появления дополнительного стресса. Особой популярностью пользуется практика индивидуального подхода. В ее реализации сильно помогает наличие отдельной базы данных о студентах с ОВЗ, которой пользуются все высшие учебные заведения. Она содержит всю необходимую информацию, что благоприятно сказывается на составлении индивидуальных программ [10].

Что касается материальной поддержки, ее студенты с ОВЗ могут получить как в виде кредитных займов, так и грантовых выплат. В каждом университете присутствует представитель ресурсного центра, который проводит консультации, а также при необходимости может заниматься подбором тьюторов, программ, организовывать встречи, трансфер и т. д.

В то же время в США в каждом университете есть отдел по работе с инвалидами, деятельность которого направлена на оказание различных услуг, не осуществляемых другими подразделениями вуза, а также внешними организациями. Специальные сотрудники помогают в создании комфортной образовательной среды для студентов. Сурдоперевод, аудиозапись, адаптация процедуры экзаменов и прочие услуги согласно американским законам предоставляются бесплатно. При этом студент не обязан сообщать о своей инвалидности, поскольку основным принципом подобной помощи является добровольность. В то же время он может в любой момент попросить о создании необходимых условий или же отказаться от них.

В Швеции во всех высших учебных заведениях создана сеть координаторов, которые являются ответственными за осуществление равных возможностей обучения студентов с инвалидностью. Данные специалисты раз в семестр проводят собрание, на котором выступают представители 11 высших учебных заведений страны, составляющие референтную группу. Ее основной задачей является решение возникающих проблем и вопросов у студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также оказание им необходимой помощи. Вузы в Швеции обязаны 0,3% от своего бюджета направить на нужды студентов с инвалидностью. При этом затраты на содержание персонала, а также специальное оборудование не входят в данную смету расходов. Если выделенных денег недостаточно, то университет всегда может получить дополнительные средства при помощи гранта от правительства [10].

Что касается отечественного опыта, то тут складывается неоднозначная ситуация. Наша система высшего образования развивается в соответствии с гуманистической установкой, пытаясь создать такие условия, при которых люди с ограниченными возможностями здоровья смогут полноценно осуществить свое право на качественное обучение. Подтверждением тому являются множество различных законодательных актов, проектов и т. д. Так, например, Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право на инклюзивное образование. Также национальный проект «Образование», направленный на:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

Однако отечественная система образования не имеет достаточной практики сопровождения студентов с ОВЗ [6]. Зачастую университеты вынуждены создавать различные отделы, которые ориентированы на работу с учащимися, нуждающимися в дополнительных образовательных условиях. К сожалению, подобная практика не является достаточно эффективной, поскольку данные подразделения не имеют возможности приглашать к сотрудничеству организации, которые специализируются на поддержке людей с ОВЗ. Ресурсы помощи очень ограничены, в том числе и штат сотрудников, которые не способны сопровождать всех студентов.

Подобного мнения придерживается Ю. В. Глузман, выделяя такие проблемы центров поддержки студентов, как:

- малочисленный штат сотрудников;
- отсутствие связи обязательной регистрации инвалида с возможностью получения услуг;
- отсутствие структурных подразделений и взаимодействия с другими специализированными подразделениями вуза, а также с государственными и негосударственными организациями;
- обязательное наличие индивидуальной программы реабилитации;
- отсутствие специалистов, которые могли бы оказать индивидуальную поддержку [2].

Кроме этого, существуют определенные пробелы в квалификации преподавателей, а также в реализации адаптивных образовательных программ, которые могут осуществляться частично или вовсе отсутствовать [4]. Данную точку зрения подтверждает исследование О. А. Денисовой, О. Л. Лехановой и В. Н. Поникаровой [3].

Наряду с выявленными проблемами подготовки студентов с ОВЗ в вузе, можно отметить и положительные тенденции развития подготовки студентов с ОВЗ. Так, исследование И. А. Михаленкова показало, что среди студентов в основном преобладают пассивно-позитивные, а также активно-позитивные настроения в отношении своих потенциальных сокурсников с ОВЗ [9]. При необходимости сокурсники могут оказать помощь студентам с ОВЗ, но при этом со стороны сокурсников наблюдается некоторая отстраненность, отсутствие желания вступать в дружеские отношения или совместную внеучебную общественную деятельность со

студентами с ОВЗ. Наибольшую эмпатию и отзывчивость к студентам с ОВЗ проявляют студенты психолого-педагогического направления образования [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на создание комфортной образовательной среды вуза влияет множество различных факторов. Среди них можно выделить, на наш взгляд, наиболее актуальные, требующие обязательного учета при создании образовательной среды вуза, доступной и комфортной для всех студентов, в том числе и с ОВЗ:

- мотивация взаимодействия и дружеских отношений студентов в группе, имеющих студентов с ОВЗ;
- организация внутривузовских мероприятий по развитию взаимодействия и сотрудничества студентов в группах, имеющих студентов с ОВЗ;
- повышение квалификации преподавателей по реализации образовательных программ подготовки студентов совместно со студентами с ОВЗ;
- координация управления подразделениями вуза, которые призваны обеспечивать определенные условия (материально-технические, учебно-материальные, медико-социально-педагогические и др.).

Наше исследование ориентировано на проектирование и реализацию вариантов решения задач по развитию доступной и комфортной образовательной среды вуза для студентов с ОВЗ.

## Литература

1. Авдиенко Г. Ю. Образовательная среда вуза как психологический феномен // Вестник Лен. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 5, № 4. С. 43–47.
2. Глузман Ю. В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-ramkah-realizatsii-magisterskoj-programmy-psihologiya-i-pedagogika> (дата обращения: 23.04.2022).
3. Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Оценка готовности педагогов к сопровождению профориентации, образования и трудоустройства инвалидов // Вестник Черепов. гос. ун-та. 2020. № 3 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-pedagogov-k-soprovozhdeniyu-proforientatsii-obrazovaniya-i-trudoustroystva-invalidov> (дата обращения: 23.04.2021).
4. Донгаузер Е. В., Михалева Д. О. Проблема доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в России // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Институт педагогики и психологии детства; ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Институт социальных и политических наук, Департамент философии; науч. ред.: М. А. Дьячкова; отв. ред.:

- О. Н. Томюк. Екатеринбург: Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2017. С. 149–155.
5. Есенбаева Г. А., Какенов К. С., Какенова У. К. Оценка факторов, влияющих на качество образования в вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2–2. С. 241–244. URL: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9565> (дата обращения: 4.05.2022).
  6. Зиновьева В. И., Берсенев М. В., Носова А. Л. Инклюзивное образование и вуз: анализ мнений и факторы развития // Вестн. Том. гос. ун-та. История. 2020. № 67. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-i-vuz-analiz-mneniy-i-factory-razvitiya> (дата обращения: 04.03.2022).
  7. Кантор В. З., Антропов А. П., Проект Ю. Л. Готовность профессорско-преподавательского состава вузов к инклюзивному обучению студентов с инвалидностью: проблемное поле // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 7–25.
  8. Литвинова Н. Н. Психологическая безопасность образовательной среды. Материалы XI региональной научно-технической конференции «Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону». Т. 2. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. 168 с.
  9. Михаленкова И. А., Ростомашвили И. Е., Шумова Ю. В. и др. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 7–30.
  10. Чиндина Л. А., Берсенев М. В., Козлитина А. Л. Развитие образовательного пространства через увеличение степени инклюзии (мировой опыт) // Вестник Том. гос. ун-та. 2018. № 437. С. 188–196.

**Квест как педагогическое средство  
в профориентации школьников**

**Полыгалова Анна Ладимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [polygalovann@gmail.com](mailto:polygalovann@gmail.com)

**Quest as an educational tool in professional guidance to students**

**Anna L. Polygalova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. В. Примчук, канд. пед. наук

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В статье поднимается проблема профориентации школьников. Обосновывается идея о перспективности серии квестов, которые будут встраиваться в программу внеурочной деятельности по профориентации, и раскрыты результаты апробации. Приведена адаптированная карта, позволяющая включать школьников в разработку и организацию профориентационных квестов.

*Ключевые слова:* квест, квест-технология, профориентация, внеурочная деятельность.

*Abstract.* This article addresses professional guidance to students. It provides a rationale for and the results of practical tests of a series of quests developed as part of extracurricular professional guidance program.

*Keywords:* quest, a quest as a tool, professional guidance, extracurricular activities.

В последние годы возрастает значимость вопросов, связанных с профессиональной ориентацией обучающихся. Об актуальности профориентационной проблематики свидетельствуют как стратегические решения государства, так и усиливающееся внимание к ней различных социальных институтов — сферы бизнеса, родительской общественности и образовательных организаций.

Согласно Стратегии развития воспитания до 2025 года изменения в отечественной системе воспитания должны обеспечивать успешную самореализацию личности в жизни, обществе и в профессии посредством развития навыков работы в команде, умения мобилизовать необходимые ресурсы, осмысленно выбирать профессиональный путь.

С учетом растущей неопределенности современного мира основополагающим подходом к профориентации становится идея непрерывного образования через всю жизнь. Школьное образование становится ориентированным более на развитие личностного ресурса, чем на



передачу знаний, что усиливает необходимость создания условий для развития субъектности, самостоятельности школьника, ответственности за собственный выбор [3].

Содействие старшим подросткам в профориентации охватывает урочную и внеурочную деятельность школьника. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью основной образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса для удовлетворения потребностей учащихся не только в интеллектуальном развитии, но и в содержательном досуге, их участии в общественно-полезной деятельности. В связи с этим пространство внеурочной деятельности позволяет создавать условия для содействия школьникам в профориентации, поскольку является важным элементом профориентации как системы в школе. Использование совокупности педагогических ресурсов, создающих воспитывающую среду, позволяет вовлечь обучающихся в разнообразную практическую профориентационную деятельность.

В образовательных организациях распространены факультативы по предметам (например, «Занимательная физика», «Избранные главы биологии» и т. п.), курсы по другим направлениям (например, «Роботехника»), которые, безусловно, создают профориентационную среду. Актуальным представляется также реализация общих элективных курсов профориентационной тематики, которые позволяют представить школьникам диапазон профессий, акцентировать внимание на их требования и раскрыть особенности выбора профессии с учетом быстротечности, неопределенности современности мира. Анализ рабочих программ по профориентации во внеурочной деятельности показал, что их содержание в основном обогащено диагностическими мероприятиями, которые направлены на выявление школьниками своих интересов, способностей, психологических особенностей и т. д. Безусловно, психологическая составляющая является очень важной, но внеурочная деятельность также позволяет создавать практико-ориентированное профориентационное пространство, направленное на непосредственное включение школьников в разнообразную деятельность, в работу со справочной литературой, пробу себя в разных ролях через организацию серийных мероприятий, встроенных в рабочие программы по профориентации в образовательной организации.

В нашей работе нами выделена такая игровая технология, как квест (от англ. «поиск», «искать»). Изначально квесты являлись формой компьютерных игр текстового и графического характера, в которых нужно было решить серию головоломок [4]. В общем смысле квест представляет собой игру-приключение, в ходе которой участники преодолевают трудности для достижения цели как в офлайн-, так и в онлайн-форматах. В данном исследовании мы делаем акцент на «живом» взаимодействии участников квеста. Ход квеста организуется, как правило, по типовому алгоритму: начинается с постановки проблемы, далее распределяются роли членов команды, участники проходят этапы, успешно решают основную проблему и организуется

рефлексия; разница может быть лишь в содержании и уровне сложности, которые должны учитывать возраст участников.

Квест образуют структурные элементы и требования к их наполнению. Структурные элементы идентичны для всех видов квестов, но содержание будет варьироваться в зависимости от выбранной темы, поставленных целей, задач, материально-технического обеспечения и др. Квест с таким развитием и наполнением можно оформить как карту с содержательным наполнением его элементов, в таком формате организации квест выступает педагогическим средством [2].

Исследование проводилось на базе ГБОУ Гимназия №295 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в рамках занятий курса внеурочной деятельности «Твой профессиональный выбор». В исследовании приняли участие 20 человек 9-го класса.

С обучающимися реализована серия профориентационных квестов в рамках занятий на тему «Многообразие профессий» [1].

Первый квест «Тайна трех дверей» разработан для создания благоприятных условий по развитию мотивации школьников как к профориентации в целом, так и к посещению курса.

Второй квест — «Агент из будущего». С точки зрения развития субъектной позиции детей на данном этапе целью являлось вовлечение школьников в разработку квеста и его организацию для своего класса. Создание квеста проходило в несколько этапов: подготовительный (предварительная работа педагога, согласование времени и места встречи), поисково-деятельностный (разработка содержания квеста, подготовка ресурсов, тестирование квеста), исполнительный (реализация квеста) и рефлексивный (подведение итогов работы). На основе обращения к таким ресурсам, как сборник «Атлас новых профессий 3.0», раскрывающий перспективные отрасли и профессии, портал «Проектория», для школьников создана карта со следующими разделами (рис. 1):

- «Роль», которую будет примерять участник;
- «Что я буду делать?» — действия;
- «Что я развиваю?» — развиваемые навыки и качества;
- «Что мне необходимо учесть?» — требования к разработке.

При использовании карты школьниками отмечено удобство восприятия информации, ясное понимание примеряемой роли и, главное, карта позволяет распланировать деятельность всех участников, облегчает процесс подготовки (рис. 1).

Роль	Что я буду делать?	Что я развиваю?	Что мне необходимо учесть?
Сценарист	<ul style="list-style-type: none"> <li>Использовать фантазию для создания общего замысла квеста;</li> <li>Придумывать легенду;</li> <li>Прописывать диалоги героев квеста.</li> </ul>	Системное мышление, навыки художественного творчества, клиентоориентированность, умение работать с людьми, усидчивость.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Легенда должна носить интригующий характер, главная цель - заинтересовать, воодушевить, создать атмосферу.</li> <li>Вспомните сюжеты книг, фильмов и др.</li> <li>Постарайтесь учесть интересы участников в данном возрасте.</li> </ul>
Проектировщик	<ul style="list-style-type: none"> <li>Определять логику продвижения по этапам;</li> <li>Определять количество этапов прохождения квеста;</li> <li>Разрабатывать маршруты команд;</li> <li>Определять время нахождения команд на этапах, переходов с этапа на этап и прохождения квеста в целом.</li> </ul>	Навыки проектирования, системное мышление, управление временем, умение работать с людьми, внимательность.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Логика продвижения по этапам: линейный (по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее); нелинейный (игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач); кольцевой (старт участников из разных точек).</li> <li>Определить количество этапов (локашей) квеста, их последовательность в соответствии с логикой продвижения. Каждый этап должен быть связан по системе «загадка – ключ».</li> <li>Учитывайте, что время нахождения команд на этапах может отличаться от планируемого. Распределяйте время рационально.</li> </ul>

Рис. 13. Фрагмент адаптированной карты для школьников

Третий квест представляет собой адаптацию второго квеста, организованного 9-м классом для 8-го класса.

Разработанная серия профориентационных квестов предназначена для старших подростков (обучающихся 8–9-х классов). Реализовать данные квесты могут педагоги-организаторы, классные руководители, педагоги дополнительного образования. Начиная со старшего подросткового возраста, интересно и нужно привлекать детей непосредственно к разработке квестов, именно на данный момент акцентируется внимание в выводах нашего исследования. Организовать данный процесс можно как в параллели, так и сборным составом желающих из разных классов, учитывая возраст учащихся.

Таким образом, особенностями организации квест-технологии во внеурочной деятельности как педагогического средства содействия старшим подросткам в профориентации выступают:

- серийный характер профориентационных квестов;
- включение школьников в разработку и организацию квестов;
- встроенность в программу профориентационного курса внеурочной деятельности.

В исследовании показателями содействия старшим подросткам в профориентации выступают удовлетворенность школьников процессом участия в профориентационных квестах, в их разработке и организации; заинтересованность школьников: понимание значимости со-

отношения интересов, собственных качеств с требованиями профессий, желание получить дополнительную информацию; информированность о ресурсах: знают, где искать информацию о профессиях, требований к ним.

В создании и организации квеста «Агент из будущего» участвовали 10 школьников. В организации адаптированного варианта приняли участие 13 человек. Всего 3 школьника не участвовали в разработке квеста, но стали участниками первых двух квестов. Таким образом, большая часть класса (17 человек) стали разработчиками, попробовав свои силы в одной-четырёх ролях. Участниками квестов стали 18 человек класса.

Приведенные данные позволяют утверждать, что нам удалось создать благоприятные условия, которые мотивировали школьников к активному участию в профориентационных мероприятиях. В ходе заключительных мероприятий выявлена положительная динамика в отношении более глубокого осмысления школьниками своего будущего профессионального пути, а также в знании ресурсов, которые позволяют им узнать о профессиях и требований к ним. Вместе с тем предложенная организация квестов мотивировала школьников еще раз задуматься о выборе своей будущей профессиональной области, позволила выявить сильные и слабые стороны, попробовав себя в различных квазипрофессиональных ролях.

### Литература

1. Варламова Д. Атлас новых профессий 3.0. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.
2. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 1–11.
3. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратов. ун-та. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, № 3 (35). С. 281–288.
4. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата обращения: 15.05.2022).

---

**Диагностика развития классного коллектива в современной школе**

**Юдина Алена Геннадьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [ilyna@list.ru](mailto:ilyna@list.ru)

**Diagnostics of a class group development in modern school**

**Alyona G. Yudina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — С. П. Ильина, канд. пед. наук

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В данной статье будут представлены результаты реальных педагогических практик (методик) по выявлению уровня развития классного коллектива, а также опыт педагогов по созданию и реализации педагогических условий для развития коллектива в классе.

*Ключевые слова:* педагогическое исследование, классный коллектив, педагогические условия развития классного коллектива, уровень развития коллектива, диагностические методики.

*Abstract.* This article presents the results of real pedagogical practices (methods) used to identify the level of development of a class group. The article also presents the experience of teachers in creating and implementing pedagogical conditions for the development of class as a group.

*Keywords:* pedagogical research, class group, pedagogical conditions for the development of the class group, the level of group development, diagnostic methods.

Проблема развития классного коллектива всегда была и будет особенно значимой, поскольку именно через коллектив происходит социально-личностное развитие ученика. Однако на данный момент произошло стремительное включение компьютерных технологий и интернета в жизнь. Дети практически перестали взаимодействовать друг с другом, нет живого общения, поскольку ученики отдают предпочтение онлайн-перепискам, созданию чатов для обсуждения чего-либо. Все чаще учителя наблюдают, как дети во время перемен не активно играют, дискутируют, а «сидят» в телефонах. В связи с этим исчезают навыки по сотрудничеству, межличностному взаимодействию, теряется взаимоуважение, что в дальнейшем может сказаться на процессе социализации ребенка в обществе.

Все коллективы имеют такие общие признаки, как наличие общей социально значимой цели, совместной деятельности, отношения ответственной зависимости, общий выборный руководящий орган, установление взаимоотношений с другими коллективами, взаимная помощь, сотрудничество, сплоченность [3; 6: 293].

Теоретический анализ литературы позволил зафиксировать взаимосвязь таких понятий, как «детский коллектив», «воспитательный коллектив», «классный коллектив». Их объединяет создаваемая в них система высоконравственных и эстетически воспитывающих общественных отношений, и деятельности, влияющая на социальное развитие личности [5].

Таким образом, классный коллектив — это детское учебно-воспитательное объединение школьников одного возраста, устремленных к единым общественно значимым целям, на основе организованной совместной деятельности — учении, при которой возникают как сеть деловых отношений, так и отношения эмоционально-психологического характера, влияющие на социальное развитие личности, на установку духовно-нравственных ориентиров.

Большинство исследователей утверждают, что поэтапное развитие коллектива возможно лишь при создании определенных педагогических условий, среди которых наиболее значимыми и общепризнанными являются совместная деятельность, педагогическое требование, общественное мнение, организация перспективных дел и самоуправления, накопление коллективных традиций [6: 442].

Все классы обладают возможностями быть коллективами, но не каждый действительно им становится.

Таким образом, целью диагностического исследования стала конкретизация педагогических условий развития классного коллектива в реальной педагогической практике.

Для достижения цели была разработана программа диагностического исследования, которое направлено на решение двух взаимосвязанных задач: изучить состояние развития классного коллектива, проанализировать и обобщить опыт педагогов по работе с классным коллективом.

Для решения поставленных задач были отобраны диагностические методики: «Какой у нас коллектив» А. Н. Лутошкина; «Наши отношения» Л. М. Фридман и др., «Выявление мотивов участия учащихся в делах классного и общешкольного коллектива», «Социометрия» [7], а также проводилось анкетирование классных руководителей школы.

Базой для диагностического исследования стала МОУ «Сельцовская СОШ» — средняя общеобразовательная школа Ленинградской области, Волосовского района. Школа имеет сформировавшиеся принципы и традиции воспитательной работы. Принципы этой школы: соблюдение законности и прав семьи и ребенка, конфиденциальности информации о ребенке и семье, приоритета безопасности ребенка при нахождении в образовательной организации и т. д. Многолетние традиции Сельцовой школы: дни культуры; организация работы на пришкольном участке; создание новогодних представлений для обучающихся, родителей; эколого-краеведческое движение школьников, и т. д.

Ключевой фигурой воспитания в школе является классный руководитель, реализующий по отношению к детям защитную, личностно развивающую, организационную, посредническую (в разрешении конфликтов) функции.

Респондентами стали ученики 6б класса. В классе обучаются 20 человек, из них 9 мальчиков и 11 девочек. Два ребенка с задержкой психического развития, один ученик имеет легкую умственную отсталость. Класс достаточно активен, готов браться за любую деятельность, открыт к выполнению любых поручений. Но из-за гиперактивности, которая замечается как классным руководителем, так и завучем по воспитательной работе, класс должен постоянно находиться под контролем.

Для решения первой задачи использовалось несколько методик.

Первой из них является методика А. Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив» [там же: 79]. Ученикам предлагалось сделать выбор и отнести свой класс к определенной стадии развития коллектива, по А. Н. Лутошкину. В методике приняли участие 13 учеников. Большинство из опрошенных выбрали как подходящее описание для своего класса стадию «Мягкая глина». Также ученикам предлагалось объяснить свой выбор в письменной форме в виде пары предложений. Удалось выяснить, что не все в классе поддерживают общение друг с другом, нет полного взаимодействия, класс разделен на «компании», а конфликты — не редкость в классе.

Вторая методика — «Наши отношения» [там же: 89] — направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся различными сторонами жизни коллектива. Ученикам предлагалось сделать выбор утверждений, наиболее совпадающих с их мнением о классе. Первые шесть утверждений были направлены на выявление сплоченности либо конфликтности в классе. Другие шесть утверждений выявляли состояние взаимопомощи либо ее отсутствие в классе. В методике приняли участие 18 человек. По результатам данной диагностики можно сделать вывод о том, что большинство учеников считают класс дружным, но при этом не отрицают, что конфликты — не редкость.

Третьей методикой, проведенной в данном классном коллективе, является «Социометрия» [там же: 86]. Она позволяет изучить состояние эмоционально-психологических отношений в детской общности и положение в них каждого ребенка. В исследовании приняли участие 20 учеников.

Ученикам предлагалось ответить на четыре вопроса:

1. Кого из класса ты бы пригласил(а) на день рождения в первую очередь?
2. Кого пригласил(а) бы в последнюю очередь либо совсем не позвал(а)?
3. Кому из класса ты доверишь тайну?
4. Кому из класса никогда не раскроешь секрет?

Вопросы являются критериями выбора: 1 и 3 — положительные выборы, 2 и 4 — отрицательные.

Результаты социометрического анализа ответов показали, что в классе есть как предпочитаемые, так и отвергнутые. Большинство детей входят в число предпочитаемых и принятых. Анализ взаимных выборов позволил зафиксировать, что между многими учениками налажены взаимные дружеские взаимоотношения.

Четвертой проведенной методикой является «Выявление мотивов участия учащихся в делах классного и общешкольного коллектива» [там же: 70]. Цель методики: определить мотивы участия учащихся в совместной деятельности.

Ученикам задавались вопросы, разделенные на три группы, а также имеющие подгруппы вопросов в соответствии с определенными мотивами:

1. Сколько человек придет на классное собрание?
2. Сколько человек будут участвовать в трудовом десанте?
3. Сколько человек будут участвовать в подготовке и проведении вечера песни?

Ответами на вопросы являлись определенные фразы, которые переводились в баллы. По результатам методики удалось выявить мотивы класса по участию в совместных делах.

Наиболее высокие средние баллы отмечаются у мотивов «Обязательность как принуждение» и «Личная выгода». В связи с возрастными особенностями для младших подростков характерна необходимость педагогического требования, также высокой балл в мотиве по личным интересам говорит о том, что коллектив находится на начальных этапах развития, где у учеников еще превалирует личная выгода.

Подводя итог данного исследования, можно сказать о том, что коллектив 6б класса находится на начальных этапах развития коллектива. В этот период характерно образование малых групп, которые являются неустойчивыми, но в связи с совместной деятельностью неформальная структура становится прочнее, выявляется актив класса, который в дальнейшем станет органами самоуправления.

Для решения следующей задачи по анализу и обобщению опыта педагогов по работе с классным коллективом было проведено анкетирование учителей «МОУ Сельцовская» СОШ, в котором приняли участие 10 классных руководителей.

Первым в анкете представлен вопрос: «Какие вы ставите перед собой задачи как классный руководитель?» Все 10 опрошенных педагогов выбрали одной из главных задач такую, как привитие социально-нравственных ценностей.

На второй вопрос анкетирования «Какие педагогические условия развития классного коллектива вы считаете наиболее значимыми?» большинство выбирают такое педагогическое условие, как организация самоуправления.



Третий вопрос анкеты — «Какие методы воспитания вы используете?». Такие методы, как ситуация успеха и положительный пример, выбирают по 9 учителей.

По четвертому вопросу — «Как вы распределяете обязанности при организации общего классного дела?» — можно было выбрать несколько вариантов ответа. Большинство учителей распределяют обязанности по подготовке и проведению общего классного дела между всеми участниками. Никто из педагогов не отдает все обязанности только активу класса.

Пятый вопрос: «Что вы делаете для того, чтобы в классе поддерживались благоприятные эмоциональные отношения?». Каждый из опрошенных учителей выбрал ответ, говорящий о том, что все педагоги обязательно проводят внутриклассные мероприятия для создания и укрепления дружелюбной атмосферы внутри коллектива.

Подводя итог данного анкетирования, можно сказать, что проблема развития классного коллектива является актуальной и наиболее значимой для современных классных руководителей. Учителя используют разные мотивации для включения ребят в совместную деятельность, которая приведет к сплочению класса. Чаще всего применяется воспитание через положительный пример, ситуацию успеха. Классные руководители ставят перед собой задачи по поддержанию положительных эмоциональных отношений в классе, организации самоуправления и перспективных дел. Через воспитание в коллективе учителя стремятся привить социально-нравственные ценности. Таким образом, наиболее значимыми педагогическими условиями развития коллектива является совместная деятельность, организация самоуправления и перспективных дел, а также накопление традиций.

## Литература

1. Грачёва Н. В. Теоретические аспекты формирования коллектива младших школьников в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2018. № 24 (210). С. 306–307. URL: <https://www.moluch.ru/archive/210/51406/> (дата обращения: 6.10.2022).
2. Игнаткова М. В., Казаева Е. А. Влияние коллектива сверстников на социализацию личности в подростковом возрасте // Всероссийская весенняя психологическая сессия. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Б. и.: 2017. С. 150–154.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 719 с. URL: <https://www.urait.ru/bcode/425916> (дата обращения: 25.04.2022).
4. Никитина Н. Н. Технологии организации коллективного взаимодействия школьников // Классный руководитель, 2004. № 7. С. 90–107.
5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М., 2009. 351 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
7. Степанов Е. Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации. М.: Сфера, 2001. 128 с.

**Электронные учебные материалы: значение в процессе обучения биологии (на примере подраздела «Животные»)**

**Ходюшина Мария Анатольевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mariahod@mail.ru](mailto:mariahod@mail.ru)

**Using electronic educational materials to enhance the effectiveness of biology classes: Evidence from the thematic section “Animals”**

**Maria A. Hodushina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 372.857

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

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема применения электронных учебных материалов на уроках биологии, выделяются и описываются основные принципы их создания и значение при обучении подразделу «Животные».

*Ключевые слова:* электронный учебный материал, процесс обучения биологии, подраздел «Животные», принципы создания электронных учебных материалов, значение ЭУМ в процессе обучения биологии.

*Abstract.* This article discusses the use of electronic educational materials in the biology classroom. It identifies and describes the basic principles of their development and their contribution in enhancing the effectiveness of teaching the thematic section “Animals”.

*Keywords:* electronic educational material, teaching biology, thematic section “Animals”, principles of developing electronic educational materials, contribution of electronic educational materials to the effectiveness of biology classes.

Дж. Дьюи говорил, что мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера. И ведь правильно: мир не стоит на месте. Постоянные изменения во всех сферах жизни затронули и сферу образования. Теперь перед школами стоит задача перевести обучение на совершенно новый, более современный уровень. За последние 10 лет существенно возрос уровень применения электронных образовательных ресурсов, компьютерная техника стала не только средством управления образованием, но и средством обучения. Применение компьютеров сегодня влияет как на информационную обеспеченность урока, так и на привлекательность обучения для учащихся.

Согласно модели vARK Н. Флеминга можно выделить четыре группы личности по форме восприятия информации: визуалы — воспринимают информацию посредством зрительных образов; дигиталы — воспринимают информацию в виде слов, текста; аудиалы — воспринимают информацию посредством звуков (аудиолекции); кинестетики — воспринимают информацию с точки зрения применения на опыте или в практике. Не случайно при создании и использовании электронных учебных материалов необходимо придерживаться ряда правил, чтобы обучение было максимально комфортным и реализовывалось в полной мере [3]:

1. Количество текстовой информации должно быть сжатым. Читать большой текстовый фрагмент на экране нелегко.

2. Материал можно сокращать, но использовать общепринятые символы или те сокращения, которые будут понятны ученикам.

3. Информация должна быть структурирована, разбита на смысловые блоки.

4. Для удобства хорошо использовать четко маркированные или пронумерованные списки.

5. Заголовки должны отображать суть озаглавленной информации.

6. Использовать принцип левого угла — важная информация помещается именно там.

7. Каждый абзац — отдельно рассматриваемое понятие, закон, закономерность, гипотеза, идея.

8. Использовать принцип первой и последней мысли — лучше всего запоминается информация, расположенная именно в первом и последнем предложениях.

9. Использование графических изображений — они должны соответствовать тематике текста.

10. Задействование нескольких каналов восприятия информации — слух, зрение.

Все мы знаем основные принципы обучения, учитывая требования которых в процессе обучения биологии, наилучшим образом осуществляется активизация познавательной деятельности школьников — это принципы научности, доступности, систематичности, последовательности, наглядности. Но с появлением информационных технологий к ним добавляются и другие, более специфичные принципы: мультимедийности, интерактивности, моделинга, коммуникативности, комфортности [5].

На сегодняшний день выделяют три основных компонента информационных технологий, используемых в современной системе образования:

- технические устройства, к которым прежде всего относятся: компьютер, принтер, модем, сканер, теле- и видеоаппаратура, и другие устройства, используемые для преобразования информации из одной в другую;

- программное обеспечение, позволяющее управлять работой на компьютере и обслуживать необходимые операции;
- учебное обеспечение — главная составляющая информационных технологий с позиции дидактики (специально созданные программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология ее изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности) [4].

Электронные учебные материалы относятся к учебному обеспечению. Применение ЭУМ создает возможность моделировать образовательный процесс как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только к увеличению багажа знаний, но и к важным изменениям личности обучаемого: развитию интеллекта, психологическим изменениям в направлении более полной ее самореализации. Это средства обучения нового времени, нового поколения [1].

К электронным учебным материалам (ЭУМ) обычно относят электронный учебник, сетевой (электронный) курс, банк тестовых заданий (электронные тесты), электронный справочник, компьютерные тренажеры, электронный лабораторный практикум, такие электронные образовательные ресурсы, как учебные видеофильмы, звукозаписи.

Подходы к их созданию основаны на трех принципах: психолого-педагогический (реализует задачи обучения, связанные с осуществлением процесса обучения, направленного на развитие личности, познавательного интереса и активизацию учебной деятельности), методический (сопоставление, проработка и подбор содержания предмета к техническим средствам обучения), технологический (реализует интерактивную составляющую, которая подразумевает под собой активное взаимодействие учащегося с компьютерным средством обучения, интерфейс программы которого должен быть интуитивно понятен для всех, в том числе для тех обучающихся и педагогов, которые в обычной жизни редко взаимодействуют с цифровыми системами).

Урок биологии — отличная платформа для работы с разнообразными электронными учебными материалами. Их применение в ходе урока повышает красочность, наглядность и доступность изучаемого учебного материала. Это явно проявляется при обучении подразделу «Животные», особенно когда в школьном кабинете биологии нет чучел или тушек животных, влажных препаратов, живого уголка. Содержащиеся в электронных учебных материалах фотографии, рисунки, анимация, видеоролики, звуковые эффекты сильно облегчают восприятие информации.

Электронные учебные материалы можно применять на уроках биологии с целью повышения наглядности материала, излагаемого учителем, и активизации познавательной деятельности школьников (это могут быть мультимедийные презентации, видеофильмы и аудиозаписи, гиперссылки для изучения дополнительной информации или интересных биологических фактов); для организации самостоятельной работы школьников на уроках при выполнении различных заданий (здесь можно предложить поработать с электронным учебником, рабочей тетрадью или виртуальной лабораторией, понаблюдать за птицами или другими животными в режиме реального времени, выполнить поисково-творческие задания).

Какие же инструменты можно использовать для создания электронных учебных материалов? Так, для создания красочных презентаций можно применять Microsoft Office (Power Point), Libre Office, Prezi, Canva и другие программы или приложения. Для редактирования картинок, фотографий или создания анимаций подходит Gimp. Среди программ и сайтов для редактирования видеозаписей можно выделить SonyVegas, ВидеоМОНТАЖ, а среди аудиоредакторов — Audacity, WavePad, Adobe Audition и другие.

Итак, при помощи электронных учебных материалов возможно организовывать интерактивное обучение, то есть обучение, построенное на активном и во многом творческом подходе к преподаванию и учению. Благодаря применению электронных учебных материалов 80% информации предоставляется в наглядной форме, а это очень важно, ведь еще Конфуций говорил: «Послушайте — и Вы забудете, посмотрите — и Вы запомните, сделайте — и Вы поймете» [2].

## Литература

1. Архипова А. И., Черных А. И., Шапошникова Т. Л. Подходы и принципы проектирования электронных учебных материалов нового поколения // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 10. С. 67–68.
2. Бешенков С. А., Ракитина Е. А. Моделирование и формализация. М.: Лаборатория базовых знаний, 2002. 336 с.
3. Исаев И. Ф., Клепикова А. Г. Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов // Вестник Тамб. ун-та. Тамбов, 2009. С. 130–135.
4. Савченко В. В., Попова М. В. Основные направления использования информационных технологий в современном образовательном процессе // Вестник Ставроп. гос. ун-та. 2012. № 79 (2). С. 168–174.
5. Шапошникова Т. Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2001. 332 с.

# ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## Актуальные проблемы и вопросы технологического образования

**Разработка учебно-методического пособия «Технология вторичной переработки пластмасс»**

**Ковкова Мария Александровна**

**Ковков Данила Валерьевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [koizumy73@gmail.com](mailto:koizumy73@gmail.com)

**Educational and methodological manual “Plastic recycling technology”**

**Maria A. Kovkova**

**Danila V. Kovkov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. А. Рычков, д-р физ.-мат. наук

УДК 37.02

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению вопроса использования технологии вторичной переработки пластика в контексте современного образования. Обосновывается идея об актуальности, содержании и структуре учебно-методического пособия для учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Рассматриваются принципы отбора учебного материала. Особое внимание уделено изучению отношения школьников к основному и дополнительному образованию, анализируется запрос старшеклассников к современному образовательному процессу.

*Ключевые слова:* технологическое образование, технология переработки пластмасс, учебно-методическое пособие, дополнительное образование.

*Abstract.* This article explores the use of plastic recycling technology in modern education. We outline the principles of material selection, the content and structure of an educational and methodological manual aimed at children and teenagers studying in additional education institutions. Moreover, the study analyses the attitude of school students towards basic and additional education as well as high school students' demands regarding the modern educational process.

*Keywords:* engineering education, plastic recycling technology, educational and methodological manual, additional education.

### 1. Проблематика и разработанность вопроса

В современном мире происходят постоянные процессы трансформации различных сфер деятельности человека. Цифровизация пространства, роботизация производства, приме-

нение наукоемких технологий за пределами испытательных лабораторий и др. Одним из важнейших вопросов современности является устойчивое развитие. Этот аспект касается всех сфер жизни современного человека: среда обитания, социально-культурный кластер, трудоустройство, семейные устои и т. д. На передний план повестки устойчивого развития общества выходят вопросы охраны окружающей среды, в том числе и вторичная переработка неорганических, и в особенности полимерных, отходов, образующихся в процессе жизнедеятельности человека. Все эти изменения отражаются на образовательной среде [4].

Актуальность исследования обусловлена наличием государственного запроса на подготовку высококвалифицированных кадров в области современных технологий для обеспечения устойчивого развития общества. Для этого знакомить будущих специалистов с существованием и возможностями применения технологий необходимо еще в школе, что требует развития у детей и молодежи интереса к техническому и инженерному творчеству, повышения роли экологической грамотности, более активного включения учащихся в социально значимые проекты. Отчет о развитии такой деятельности представлен в ключевых результатах Национального проекта «Образование» по итогам 2019–2020 годов на официальном сайте Комитета по образованию. Неотъемлемой частью данного процесса также является создание новых пособий для информационного сопровождения данной тематики.

Современное общество нуждается в интеграции экологического образования во все сферы жизнедеятельности людей, в том числе и в технологическое образование школьников. Существующая законодательная база расположена к данной интеграции и имеет определенные запросы и требования к будущим поколениям. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» отлично демонстрирует эту взаимосвязь. Особо стоит отметить внимание, уделенное внедрению новых методов воспитания, образовательных технологий, развитию и совершенствованию предметной области «Технология». Это свидетельствует о возможностях трудовой деятельности в рамках данного предмета повлиять на развитие и формирование будущих высококвалифицированных кадров. В Санкт-Петербурге в 2018 году была принята Концепция непрерывного экологического образования, в которой приведены история и современное состояние экологического просвещения, отечественный и зарубежный опыт, намечен путь для дальнейшего развития на территории города.

Ранее нами уже были изучены вопросы обучения школьников современным наукоемким технологиям в дополнительном образовании. Рассматривая образовательный процесс в государственном детском технопарке «Кванториум» [2], можно наблюдать высокую мотивацию учеников средней школы к обучению работы с высокоточным оборудованием, участию в проектах и конкурсах, разработанных представителями реального сектора экономики, а

также интерес к междисциплинарным проектам. Кроме того, при изучении процесса подготовки школьников к Национальной технологической олимпиаде [3] был отмечен высокий уровень готовности к самообразованию при изучении дисциплин технологического образования, а также открытость к работе с наставником у учеников средней школы инженерно-технологической направленности. Ученики отмечают удобство использования цифровых средств обучения, интерактивность в представляемом для изучения материале.

Однако анализ существующих пособий для изучения технологий переработки пластмасс показал недостаточно развитую систему информационного сопровождения данной тематики для учеников средней школы. Большинство пособий предназначены для студентов вузов и СПО, например серия учебных пособий М. А. Шерышева [5]. Общими чертами большинства изученных пособий являются:

- 1) сложность повествования, наличие специализированных терминов и определений, требующих базовой студенческой подготовки в химическом и техническом спектре знаний, наличие большого количества формул, чертежей, технических схем;
- 2) отсутствие иллюстраций (фотографии, художественные зарисовки);
- 3) отсутствие интерактивности (печатные издания, электронные издания в виде отсканированных печатных документов);
- 4) отсутствие конкретных примеров применения различных технологий в реальном мире;
- 5) наиболее полно раскрывается тема экструзии и литья под давлением термопластов;
- 6) большое количество используемой литературы, ссылки на источники, использование обоснованных данных.

При создании новых учебных пособий прежде всего необходимо ориентироваться на потребности непосредственных будущих пользователей. Для изучения потребительского запроса школьников был проведен эксперимент.

## **2. Постановка эксперимента**

Эксперимент был направлен на изучение субъективного отношения современных школьников к качеству предоставляемого технологического образования.

Для экспериментальной части был выбран метод анкетирования [1]. Современным школьникам гораздо привычнее участвовать в анонимных опросах в социальных сетях. Такой метод позволяет получить честные ответы, охватить больше аудитории и работать с полученными данными. В анкетировании можно использовать как вопросы с выбором ответа, так и открытые вопросы, в которых каждый участник может написать свои мысли. Использование



онлайн-опроса позволяет привлекать к участию в эксперименте учеников из разных школ, городов, часовых поясов и т. д.

В опросе принимали участие учащиеся 10–11-х классов из разных школ Санкт-Петербурга. Опрос проводился в виде анонимного анкетирования на базе Google-документов, размещенного в социальной сети Вконтакте.

Текст анкеты содержал следующие вопросы:

1. В какой школе/гимназии/лицее Вы обучаетесь?
2. Класс
3. Ваш возраст
4. Ваш пол
5. Есть ли профильное направление в вашем классе?
6. Занимаетесь ли Вы в кружках/секциях/курсах учреждений дополнительного образования?
7. Как Вы считаете, повлияют ли занятия в кружках или хобби на выбор Вашей дальнейшей специальности и профессии?
8. Какие новые технологии Вы бы хотели изучать в современной школе?
9. Что бы Вы изменили в системе школьного образования?

### 3. Результаты эксперимента

В исследовании приняли участие 41 человек. Результаты исследования можно представить так:

- 58,5% ученики 11-го класса, 41,5% ученики 10-го класса;
- 56,1% женского пола, 43,9% мужского пола;
- 56,1% учеников профильных классов с углубленным изучением математики, физики или ИКТ;
- 82,9% учеников занимаются, помимо школы, в учреждениях дополнительного образования (34,1%) или самостоятельно (48,8%).

На вопрос «Занимаетесь ли вы в кружках/секциях дополнительного образования?» были получены ответы, приведенные на графике (рис. 1). При ответе респонденты могли выбрать несколько вариантов из предложенных ответов, но не более пяти. Из графика видно, что почти половина опрошенных (48,8%) занимаются самостоятельно. Техническую направленность дополнительного образования выбрали только те респонденты, которые учатся в классе с техническим профилем. Также большинство учащихся профильных технических классов выбирают программу дополнительного образования не технической направленности.

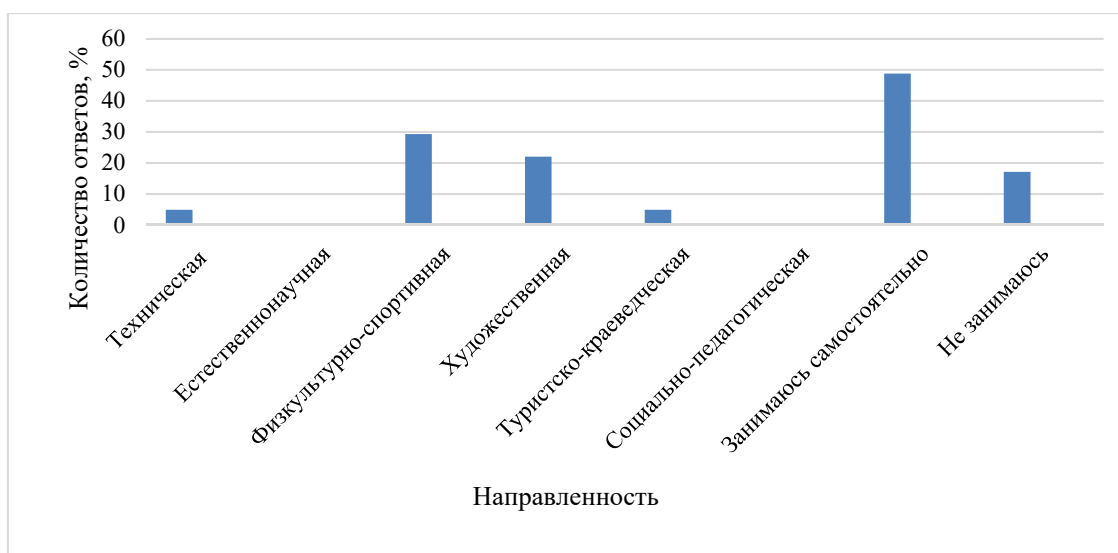


Рис. 1. График распределения ответов на вопрос о выборе направленности дополнительного образования

При ответе на вопрос «Повлияют ли занятия в кружках/хобби на выбор профессии?» мнения разделились (рис. 2). Более трети опрошенных (16 человек, 39,9%) считают, что их дополнительные занятия или самообразование может повлиять на выбор дальнейшей профессии. Из них 69% (11 человек) учатся в 10-м классе с техническим профилем. Почти столько же респондентов (15 человек, 36,6%) имеют обратное мнение. Большинство из них — ученики 11-х технических классов. У 10 человек вопрос вызвал затруднение. В этой категории большинство учеников занимаются только самостоятельно.

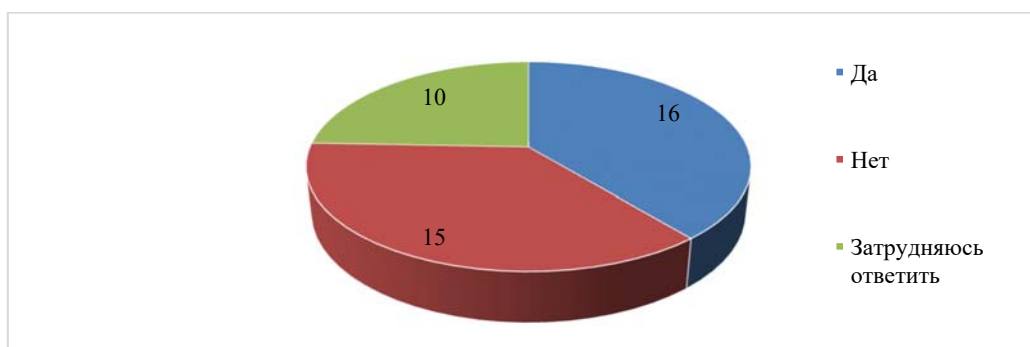


Рис. 2. Диаграмма распределения ответов на вопрос о влиянии дополнительного образования на выбор профессии, количество ответов приведено в натуральной величине

На рис. 3 показано распределение запроса на изучение современных технологий по популярности на примере семи самых популярных в опросе. Как видно из графика, при большом запросе на разнообразные современные технически сложные области преобладает запрос на изучение дизайна (81% голосов).

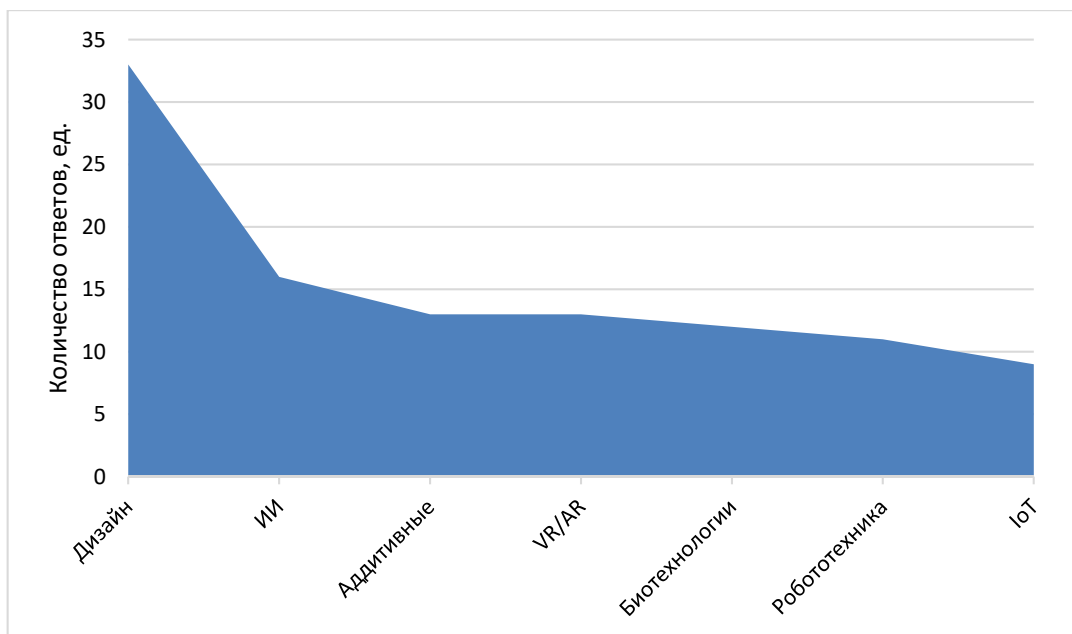


Рис. 3. График распределения выбора самых популярных новых технологий для внедрения в школьный образовательный процесс

В данном вопросе также была возможность выбрать не более пяти из предложенных вариантов. Полные данные отражены на рисунке 4. Опрошенные хотели бы больше изучать дисциплины на грани дизайна, ИКТ и инженерии: дизайн (инженерный и графический), аддитивные технологии, робототехника, ИИ, виртуальная и дополненная реальность и др. Таким образом, в современные пособия необходимо включить информацию, связанную с современными технологиями, учитывая выбор опрошенных.

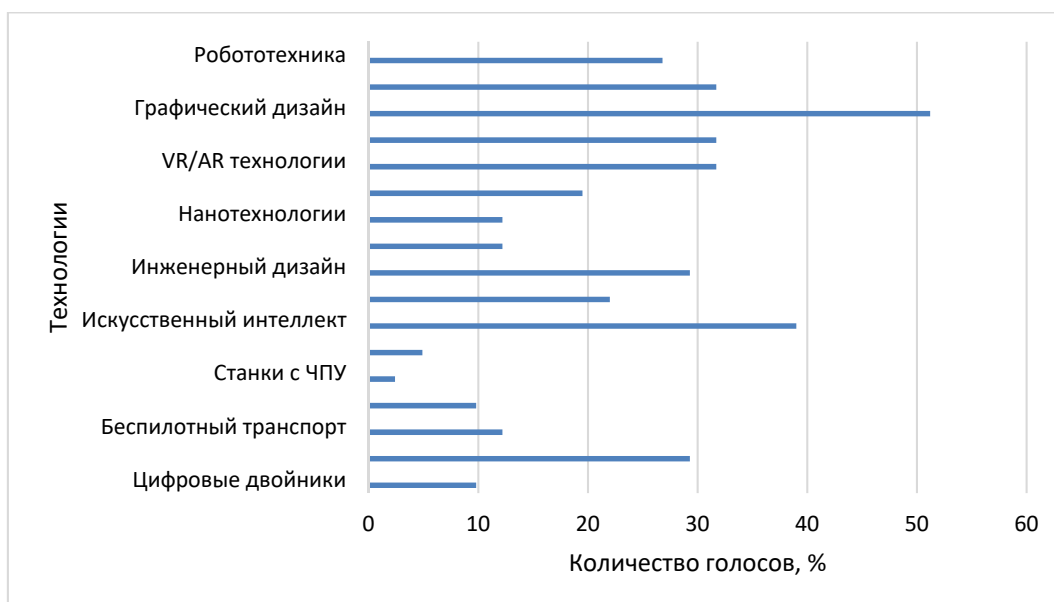


Рис. 4. График распределения выбора новых технологий в школе

На последний открытый вопрос «Что бы Вы изменили в системе школьного образования?» было получено 26 ответов из 41 опрошенных. Из открытого вопроса можно сделать

обобщенный вывод о том, что школьники хотели бы видеть более индивидуальный подход к обучающимся, включение практикоориентированных и игровых технологий, мероприятия вне школы. Это показывает необходимость внедрения современных педагогических технологий в урок, развитие внеучебной деятельности, а также нехватку информации о жизни после школы.

Подводя итоги эксперимента, можно отметить, что были определены навыки и изменения, которые современные школьники хотели бы видеть в системе образования, в том числе в дополнительном образовании. Было обозначено, что школьникам интересно изучение современных технологий. Школьники готовы получать новые знания за пределами школы, если это будет интересно. Также эксперимент показывает высокую активность современных старшеклассников в самообразовании.

#### **4. Выводы**

В заключение определим основные выводы проведенного исследования. Эксперимент показал, что школьники открыты для применения новых технологий и трансформации традиционной системы образования. Необходима возможность подбирать материал под индивидуальный образовательный маршрут. Разработка нового учебного пособия должна быть произведена с учетом мнения самих школьников. Адаптацию сложного материала следует производить путем применения современных педагогических технологий.

Исходя из результатов эксперимента, можно отметить основные требования к современному пособию по изучению технологии вторичной переработки пластмасс для учеников средней школы:

1. Подача материала. Текст пособия должен быть обильно снабжен графикой и схемами для лучшего усвоения информации. Большое внимание уделено общему дизайну. Стоит посвятить отдельный раздел или главу для изучения дизайна в цифровой среде.

2. Модульность. Результаты опроса показывают интерес школьников к различным современным технологиям. Несколько из них можно рассмотреть более подробно в отдельных модулях с применением примеров, посвященных общей тематике пособия. Как и в современных учебниках по технологии, каждый модуль может быть изучен отдельно от других.

3. Интерактивность. В тексте следует разместить активные ссылки на дополнительные статьи, видео и другие материалы. Это позволит ученикам самостоятельно изучать дополнительные материалы по понравившейся тематике.

4. Реальные кейсы. В пособии необходимо приводить примеры реального применения различных технологий и бизнес-моделей, в том числе в РФ. Это может повысить заинтересованность учеников, а также продемонстрирует им связь теоретического материала с практическим применением в реальных условиях.

## Литература

1. Долженко Ю. Ю., Позднякова А. С. Онлайн-анкетирование как современный и эффективный способ исследования // Транспортное дело в России. 2015. № 1. С. 109–110.
2. Ковкова М. А. Тьюторство в технологическом образовании // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: Сборник научных трудов по материалам XVIII Международной научно-практической конференции, Анапа, 23 июня 2021 года. Анапа: ООО «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2021. С. 73–77.
3. Ковкова М. А., Прибыткова Д. А., Шарафутдинова Г. Р. Интеграция возможностей современных биотехнологий в образовательный процесс детей и молодежи Санкт-Петербурга // Вестник СПбГУ технол. и диз. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2021. С. 112–115.
4. Фруммин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
5. Шерышев М. А. Основы технологии переработки полимерных материалов: конструирование изделий из пластмасс: учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 119 с.

---

**Анализ опыта проведения конкурсов по предпринимательству для учащихся общеобразовательной школы**

**Кудрявцева Надежда Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [nadia1714221@gmail.com](mailto:nadia1714221@gmail.com)

**Analysis of the experience of holding entrepreneurship competitions among students of a general education school**

**Nadezhda A. Kudryavtseva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 37.013

Научный руководитель — Ю. В. Львов, канд. пед. наук, доц.

---

*Аннотация.* Конкурсы по направлению «предпринимательство» предоставляют учащимся широкие возможности проявить себя. Однако, как показывают данные проведенного нами опроса, большинство преподавателей не имеют информации о том, какие конкурсы в области технологического предпринимательства проводятся. Материалы, представленные в статье, позволят систематизировать информацию о конкурсах по предпринимательству для школьников и помогут дать ответы на вопросы, которые могут возникнуть у педагогов и обучающихся.

*Ключевые слова:* предпринимательство, конкурсы, олимпиады, проекты, систематизация знаний, школа.

*Abstract.* Entrepreneurship competitions provide students with ample opportunities to express themselves. However, our survey shows that most teachers do not have information about the competitions which are held in the field of technological entrepreneurship. The materials presented in the article will make it possible to systematize information about entrepreneurship competitions for schoolchildren and help answer questions that teachers and students may have.

*Keywords:* entrepreneurship, competitions, olympiads, projects, systematization of knowledge, school.

В настоящее время у нас в стране существует довольно много интересных и разнообразных по направлениям образовательных проектов, в которых могут принимать участие учащиеся образовательной школы. Опыт реализации образовательных проектов по направлению «предпринимательство» показывает, что одной из современных организационных форм, где учащимся предоставляются широкие возможности проявить себя, реализовать свои интересы и продемонстрировать свои достижения, являются различного вида конкурсы в данной области.

Предпринимательство — это не только путь к финансовому успеху, но, что более важно, оно расширяет права и возможности людей, оживляет сообщества и действует как проводник перемен, надежды и возможностей. В России есть множество интересных и полезных конкурсов по предпринимательству, но, как показывает практика, мало учителей технологии о них знают. Еще меньшее количество в них участвуют.

Обучение предпринимательским навыкам может помочь подготовить учеников к жизни в сегодняшнем быстро меняющемся мире. Обучение предпринимательству учит школьников важным жизненным навыкам, таким как:

- использование любознательности и творчества для поиска инновационного подхода к сложным проблемам;
- сбор данных, их анализ и использование;
- решение реальных, сложных проблем, на которые нет однозначного ответа;
- сотрудничество и работа с командой;
- публичное выступление и подготовка эффективной презентации;
- использование социальных сетей для продвижения и/или защиты интересов [Five crucial reasons why schools should teach entrepreneurship].

В школах мало времени уделяется предпринимательству, учителя зачастую не мотивируют школьников к участиям в конкурсах. Необходимо довести до учителей систематизированную информацию о конкурсах по предпринимательству, чтобы они, в свою очередь, стимулировали к участию своих учеников.

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса было проведено анкетирование среди учителей технологии в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, которое

помогло определить уровень информированности по вопросу конкурсов по предпринимательству. В опросе приняли участие 18 учителей технологии. После обработки результатов выявилась следующая картина:

1. Есть ли у вас раздел «Предпринимательство» в учебной программе?
  - а. (да — 14, нет — 4)
2. Слышали ли вы о каких-либо конкурсах по предпринимательству для школьников?
  - а. (да — 5 (по финансовой грамотности, высший пилотаж, Worldskills), нет — 13)
3. Участвовали ли вы в каких-нибудь конкурсах по предпринимательству со своими учащимися?

(да — 2, нет — 16)

Результаты проведенного нами анкетирования позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: в рамках предмета «Технология» уделяется внимание теме «Предпринимательство», но в результате изученного материала мы можем видеть, что немногие из учителей решают продемонстрировать знания учащихся в рамках конкурсов и олимпиад. Заслуживает быть отмеченным и то, что было названо всего три олимпиады по предпринимательству, однако их существует намного большее количество.

Также в ходе практики были получены данные об информированности и желании участвовать в конкурсах по предпринимательству среди учащихся общеобразовательных школ. Подавляющее количество опрошенных ответило, что не знают, какие существуют конкурсы, но хотели бы попробовать себя в предпринимательской деятельности. Таким образом, можно наблюдать заинтересованность школьников в проектах по предпринимательству, но недостаток знаний для участия в них.

Выступая независимым экспертом WorldSkills Junior в 2020 году по компетенции «Предпринимательство», автор убедилась, что учителя слабо понимают структуру конкурса. На протяжении конкурса, решая каждый день различные задачи, участники управляют развитием компаний (проектов). На практике это означает, что соревнующиеся команды работают в условиях, приближенных к настоящей работе в офисе, выполняя задачи, указанные в проекте. В Санкт-Петербурге всего пять команд приняли участие в данном направлении. Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о модуле, посвященном конкурсам по предпринимательству и подготовки к ним в рамках урока «Технология». Неосведомленность в проводимых в нашей стране конкурсах по предпринимательству является предметом внимания данной работы.

В период с 16 по 19 февраля 2022 года Комитет по образованию проводил VII Открытый региональный чемпионат «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» по компетенции «Программные решения для бизнеса», где автор выступала в роли эксперта-компатриота [1]. Участники на протяжении четырех дней разрабатывали программу для помощи ведения бизнеса, в последний день каждый участник должен был выступить с презентацией своего

проекта. В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: были изучены этапы проведения личностных соревнований среди участников в возрасте 12–14 лет, проведена работа по подготовке учащихся общей образовательной школы непосредственно перед каждым модулем соревнования и систематизация знаний о критериях оценивания в рамках чемпионата: судейская оценка и оценка по измеримым параметрам.

Всероссийский акселератор инженерных команд проводил командные соревнования с 28 марта по 1 апреля [2]. Участникам были предложены кейсы напрямую от заказчиков, что показывало им, что выполненные ими проекты могут получить дальнейшее развитие. Автор выступала в роли куратора команд, что позволило мне изучить программу участников конкурса. Чтобы научить ребят создавать собственные проекты, педагоги из Кванториума проводили лекции и мастер-классы. Были изучены данные темы: «Формулировка проблемы, анализ аналогов»; «Эскизы в промышленном дизайне, макетирование»; «Работа в графических редакторах»; «Целевая аудитория проекта»; «Основы инженерного моделирования»; «Презентация в эпоху визуального контента»; «Целеполагание»; «Ораторское искусство». В результате участия в данном мероприятии был получен материал, анализ которого позволил определить, какие темы необходимо изучить с учащимися общеобразовательных школ, чтобы подготовить их к участию в конкурсах по проектной деятельности.

Вышеперечисленные проекты помогли систематизировать имеющийся в настоящее время опыт участия в конкурсах по предпринимательству со стороны экспертов и наставников. Результаты анализа источников информации по проводимым в России конкурсам по предпринимательству и имеющегося опыта позволили сгруппировать в табличной форме информацию для педагогов, которые интересуются данной темой. В таблицы были внесены такие разделы, как «Название конкурса», «Описание конкурса», «Возраст участников», «Название профессиональной компетенции», «Вид соревнований», «Количество этапов», «Описание профессиональной компетенции», «Как принять участие в конкурсе». Фрагмент таблицы продемонстрирован в таблице. На данный момент было проанализировано 14, относящихся к теме «Предпринимательство». Чем доступнее будет подана информация, тем скорее будет проявлена заинтересованность со стороны учителей и учащихся.



Таблица 1

## Анализ конкурса

Название конкурса	Описание конкурса	Возраст участников	Название профессиональной компетенции	Вид соревнований	Количество этапов	Описание профессиональной компетенции	Как принять участие в конкурсе
WorldSkills Russia Juniors <a href="https://worldskills.ru/">https://worldskills.ru/</a>	Основная миссия юниорского движения WorldSkills Russia — дать подросткам возможность осознанно выбрать профессию в быстро меняющемся мире, определиться с образовательной траекторией и в будущем без проблем найти свое место на рынке труда. Участвуя в движении, юниоры получают возможность быть частью российского и мирового движения WorldSkills, но и сделать первые шаги к формированию и выбору	14–16 лет	Предпринимательство	Командные соревнования, в каждой команде по два человека	Основная чемпионатная лига представляет собой соревнования команд в составе двух человек 1. Пройти внутренний отбор в образовательной организации или на муниципальном уровне. 2. Выиграть чемпионат в своем регионе. 3. Набрать наибольшее количество баллов на всемирных отборочных соревнованиях. 4. Финал национального чемпионата	Компетенция «Предпринимательство» представляет собой соревнование команд в составе двух человек по продвижению продукции (услуг) собственной фирмы. Участники заранее определяют с бизнес-идеями и разрабатывают бизнес-планы реализации. В ходе соревнований участники представляют видеоролик о команде, предлагают идеи по развитию бизнеса и продвижению товара (услуги). Конкурсное задание разработано с целью проверки навыков бизнес-планирования, командной работы, продвижения товара	Необходимо зарегистрироваться на официальном сайте «WorldSkills». Для того чтобы с вами могли связаться и рассказать о том, как влиться в движение и в каких актиностях можно принимать участие, заполните небольшую анкету

	профессиональной карьеры			пионата «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия)	(услуги), планирования деятельности, технико-экономического обоснования проекта, презентации продукта тов. В ходе выполнения задания участники конкурса генерируют и развивают бизнес-идею, разрабатывают бизнес-план, регистрируют бизнес, осуществляют финансирование все планирование
--	-----------------------------	--	--	--	--

### Литература

1. WorldSkills Russia: Главная [Электронный ресурс]. URL: <https://www.worldskills.ru/> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Корпоративный акселератор ОАО «РЖД» | Компания [Электронный ресурс]. URL: <https://www.company.rzd.ru/ru/10002> (дата обращения: 03.04.2022).

## Методика обучения физике

---

**Образовательный квест «Педагог сегодня, завтра и вчера»**

**Третьякова Анастасия Дмитриевна**  
**Крицына Екатерина Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [tad020202@mail.ru](mailto:tad020202@mail.ru)

**An educational quest: A Teacher of Today, Tomorrow and Yesterday**

**Anastasia D. Tretyakova**  
**Ekaterina A. Kritsyna**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. А. Крицына, канд. пед. наук, доц.

УДК 373.51

---

*Аннотация.* В данной работе рассмотрены особенности использования образовательного квеста в процессе обучения в вузе. Представлен пример образовательного квеста «Педагог сегодня, завтра и вчера» для студентов 1 курса института физики, обучающихся по программе бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование», предназначенного для увеличения мотивации освоения профессии учителя, а также исследована эффективность такого подхода.

В статье также представлены результаты апробации данного квеста.

*Ключевые слова:* активные методы обучения, образовательный квест, учебный курс «Введение в педагогическую профессию».

*Abstract.* The paper explores the use of educational quests in university teaching and learning. It discusses an example of an educational quest A Teacher of Today, Tomorrow and Yesterday designed for first-year students of the Institute of Physics (bachelor degree program 44.03.01 Pedagogical Education). The quest was designed to increase motivation for mastering the profession of a teacher. The paper investigates if the initiative was effective.

*Keywords:* active teaching methods, educational quest, training course Introduction to the Teaching Profession.

В реалиях современной жизни требования, предъявляемые к профессии педагога, стремительно меняются и изменяются. Современный преподаватель должен быть способен и готов адаптироваться к данным изменениям. Педагог должен находится в постоянном развитии, быть восприимчивым к педагогическим инновациям [3: 188]. Условия образовательной

среды, в частности ее инновационный характер, являются значимыми факторами развития профессиональных компетенций начинающего педагога.

Цели и задачи совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров на основе компетентностного подхода обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предполагают, в частности, увеличение объема и роли самостоятельной работы студентов, широкое применение активных методов обучения (АМО), широкий спектр оценочных средств [4]. Современные АМО — это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса и позволяющие: активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых; повышать результативность учебного процесса; формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [2].

Применение активных методов обучения как неотъемлемой и существенной составляющей современных образовательных технологий вызывает необходимость формирования специальных знаний и практических подходов у преподавателей и организаторов учебного процесса, что и обуславливает цель данной работы [1].

Представим сценарий образовательного квеста «Педагог сегодня, завтра и вчера», разработанного для студентов 1-го курса института физики педагогического вуза, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Квест может быть использован в качестве формы контроля на итоговом этапе изучения дисциплины «Введение в педагогическую профессию».

*Цель квеста:* контроль освоения учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию», апробация полученных знаний, умений и навыков в среде, отличной от привычной (учебной).

Место проведения квеста: аудитории и территория РГПУ им. А. И. Герцена.

Количество участников: от 10 до 30 (состав одной или нескольких учебных групп).

Возраст участников: 17–18 лет (студенты 1-го курса).

Количество проводящих: минимум два человека (по одному куратору на каждую команду).

### **Вводная часть квеста**

Участникам образовательного квеста представляется легенда от лица Дока посредством просмотра видеоролика. Команды размещаются по аудиториям, в которых расклеены

QR-коды. Каждый код содержит ссылку на видеофрагмент. Длительность видеоролика — 5–7 минут.

Док — бывший педагог, физик-экспериментатор. Изобрел машину времени, модифицируя DeLorean DMC-12. Несколько лет он перемещается на машине времени, разрабатывая новые педагогические и научные умозаключения. Но совсем недавно, вернувшись в родной дом, Док понял, что растерял все свои педагогические разработки, которые давались ему годами практики. Машина времени выходит из-под контроля и в любой момент он может застрять в 1956 или 2200 году, и тогда воспоминания Дока поглотит время. Он готов поделиться этим педагогическим опытом с Вами, но восстановить их не так уж и просто. Именно Вам предоставляется такая возможность — помочь педагогу собрать все его воспоминания.

После просмотра видеоролика с обращением Дока к участника квеста кураторы озвучивают правила квеста.

*Правила для участников образовательного квеста:*

1. Участники перемещаются по локациям квеста, выполняя поставленные задания.
2. Локации и перемещения команд отслеживаются с помощью мессенджера Telegram.
3. По степени выполнения задания, капитаны команд отписываются в мессенджер, после чего им присылается загадка, содержащая в себе следующую локацию.
4. На перемещение между локациями и выполнение заданий команде дается 25 минут.
5. Если команда не успевает перейти на локацию и выполнить задание, то их поглощает время. Для того чтобы продолжить прохождение квеста необходимо вернуться на предыдущую локацию и выполнить дополнительное задание.
6. Все путешествия во времени записываются на видеокамеру (содержание заданий это предполагает). Участники самостоятельно записывают выполнение заданий на телефоны. В качестве отчета о выполненном задании студенты предоставляют видеоролик.
7. Все задания выполняются строго в своей команде (состав команд постоянный).
8. Победившей считается команда, быстрее выполнившая все задания.

*Ход игры:*

1. Участники делятся на команды.
2. Все участники расходятся по своим первоначальным локациям.
3. Когда участники заходят в аудиторию, включается видеоролик, вводящий в игру.
4. В конце видеоролика присутствует фраза, описывающая последующие действия команды.
5. Команды выбирают себе капитана. Капитан связывается с Доком через мессенджер Telegram.
6. Капитану отправляется загадка с первоначальной точкой.

Представим маршрут и задания, которые необходимо выполнить команде 1.

### **Настоящее время**

На данной локации студентам предлагается выполнить задания, косвенно связанные с изучаемыми темами в ходе курса «Введение в педагогическую профессию»: сущность и содержание педагогической профессии. Особенности педагогической профессии. Особенности деятельности учителя физики.

#### ***Задание:***

Командам отправляется по очереди три фрагмента из личных заметок людей, каким-то образом связанных с педагогической профессией. По представленным заметкам участникам необходимо определить, представителем какой профессии является автор писем, и обосновать свой выбор, указав на слова-определители, которые помогли сделать им такой вывод.

#### ***Приведем пример одного из фрагментов:***

«Вчерашние занятия прошли не так хорошо, как, например, на прошлой неделе. Саша, которая занимается по вторникам, вовсе пришла неподготовленная. А нужно было всего лишь проанализировать фрагмент фильма “Война и мир”. Но, к моему счастью, Витя, который посещает мои занятия не первый год, смог поразить меня своей подготовкой, как никогда. Он безошибочно смог выполнить домашние упражнения из пособия, которое я ему предложила. И, к моему удивлению, даже подготовился к анализу нового произведения, прочитав “Кому на Руси жить хорошо”. Для меня это было так удивительно, что занятие прошло явно успешнее предыдущих. Ведь так легко работать один на один, когда ребенок знает материал!»

#### ***Дополнительное задание:***

В качестве дополнительного задания нужно будет выполнить анализ еще двух фрагментов, отличных от основных и представленных в аудиоформате.

На следующей локации студентам предлагается выполнить задания, косвенно связанные с изучаемыми темами в ходе курса «Введение в педагогическую профессию»: развитие познавательного интереса на уроках физики.

#### ***Задание:***

На столе перед участниками находится книга Я. И. Перельмана «Занимательная физика». В книге сделано 3 закладки на главах:

- Глава первая. «Скорость. Сложение движений»;
- Глава четвертая. «Вращение. Вечные двигатели»;
- Глава седьмая. «Лучи света».

Участникам необходимо выбрать одну из глав. Прочитав представленный отрывок из книги, необходимо выстроить мини-фрагмент урока-постановка проблемы с использованием

демонстрационного эксперимента, который бы они представили детям. Выстроенный фрагмент записать на видео, обязательно указав класс и тему по физике, в рамках которой можно было бы использовать данный фрагмент.

***Дополнительное задание:***

Участникам высылается готовый видеотрегмент. Команды, просмотрев его, должны составить его характеристику по плану.

**Прошлое время**

На данной локации студентам предлагается выполнить задания, косвенно связанные с изучаемыми темами в ходе курса «Введение в педагогическую профессию»: основы и история развития педагогического образования. Предыстория физики, становление физики как науки. Великие ученые и распространение научных знаний в обществе.

***Задание:***

Снять видео-репортаж о педагогических взглядах одного из великих педагогических деятелей рядом с местом его запечатления.

***Дополнительное задание:***

Командам отправляется современная формулировка цитат великих педагогов, зашифрованных с помощью шифра Цезаря (это вид шифра подстановки, в котором каждый символ в открытом тексте заменяется буквой находящейся на некоторое постоянное число позиций левее или правее него в алфавите) — СДВИГ НА 2. Участникам необходимо расшифровать цитату, определить, какому педагогу она принадлежит, и объяснить, как они понимают ее смысл.

Приведем пример одной из цитат: «Ёж-фжл хщкф фр, щфр кч рмтх-ив-жф» («Де-тей учит то, что их окру-жа-ет»).

**Будущее время**

На данной локации студентам предлагается выполнить задания, косвенно связанные с изучаемыми темами в ходе курса «Введение в педагогическую профессию»: «Популяризация физики», «Значение популяризации физики», «Музеи занимательной науки в мире, история их становления и развития, роль в обучении физике», «Знаменитые популяризаторы науки».

***Задание:***

Команде в Телеграмм отправляется код геолокации одного из музеев занимательной науки. Участник должны догадаться, что означает данный набор цифр. Определив музей, команда должна найти информацию в интернете по его экспозициям и представить новый, по их мнению, экспонат в музей (визуализировать его с помощью подручных средств). Обязательно должен быть представлен физический аспект объекта.

*Геолокация: 51° 29' 51" N, 0° 10' 29" W*

*Переход на локацию:* номер аудитории зашифрован с помощью букв английского алфавита. (порядковый номер буквы — цифра аудитории).

**Дополнительное задание:** По трем картинкам, отправленным команде, участники должны догадаться о каком знаменитом популяризаторе науки идет речь («Где логика?»).

### **Подведение итогов**

После выполнения последнего этапа команды отписываются в Телеграм. Тогда им высылается схема их начальной аудитории (лаборатория/конструкторский отдел). На схеме указано место, куда Док спрятал свои воспоминания. Каждая команда отправляется на начальную точку и находит памятку с педагогическими наработками (одна на команду). Тогда они сообщают об этом Доку в Телеграм, он благодарит студентов за помощь и активное участие, делаясь своими педагогическими наработками.

Также после проведения мероприятия участникам отправляется Google-форма обратной связи, которую им необходимо заполнить в течение двух дней.

Разработанный и представленный в данной работе образовательный квест «Педагог сегодня, завтра и вчера», подготовленный для проверки степени освоения знаний по курсу «Введение в педагогическую профессию», был апробирован 14 декабря 2021 года на базе РГПУ им. А. И. Герцена. В квесте приняли участие 11 студентов первого курса института физики, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Помимо проверки знаний студентов первого курса по дисциплине «Введение в профессию» и апробация полученных умений в среде, отличной от привычной (учебной), данный квест был направлен на раскрытие каждого участника, а также на формирование новых навыков, таких как коммуникативные, умение работать в команде, уверенность в себе, креативность, умение работать с современными мессенджерами, быстрый поиск и анализ информации, которые также важны в современном мире.

### **Литература**

1. Зайцева В. П. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2016. № 2 (90). С. 131–137.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. СПб., 2010. С. 4–19.
3. Кашкарова Е. А. Диагностика профессиональных компетенций при подготовке бакалавров в области физического образования: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. С. 188.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изм. от 31 мая 2011 г.). URL:



## Теоретическая физика

**Высокая отражающая способность  
метаповерхности трехуровневых  
Θ-излучателей: учет дефазировки  
состояний**

**Строганова Анастасия Олеговна**

**Рыжов Игорь Викторович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [ln.str1725@gmail.com](mailto:ln.str1725@gmail.com)

**High reflectivity of the metasurface of  
three-level Θ-emitters: accounting for  
dephasing of states**

**Anastasiya O. Stroganova**

**Igor V. Ryzhov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

Научный руководитель — И. В. Рыжов, канд. физ.-  
мат. наук

УДК 535.00

*Аннотация.* Мы проводим теоретическое исследование нелинейного оптического отклика двумерного суперкристалла трехуровневых полупроводниковых квантовых излучателей с лестничной Θ-схемой оптических переходов в условиях квазирезонансного возбуждения монохроматическим линейно поляризованным светом, учитывая при этом дефазировку состояний системы. Вторичное дипольное поле, действующее на произвольный излучатель со стороны всех остальных, вносит нелинейность в систему и приводит к появлению бистабильной обратной связи в поведении коэффициента отражения монослоя в зависимости от амплитуды внешнего поля. Нами показано, что в окрестности коллективного (экситонного) резонанса система почти полностью отражает падающее поле, выступая, таким образом, в роли нелинейного зеркала нанометровой толщины. Все вышеперечисленные свойства 2D суперкристаллов позволяют надеяться, что рассматриваемая нами система может оказаться перспективной для приложений в области нанофотоники.

*Ключевые слова:* полупроводниковая квантовая точка, метаповерхность, 2D суперкристалл, дефазировка, оптическая бистабильность, нелинейная динамика, автоколебания, хаос.

*Abstract.* We conduct a theoretical study of the nonlinear optical response of a two-dimensional supercrystal of three-level semiconductor quantum emitters with a ladder Θ pattern of optical transitions under quasiresonant excitation by monochromatic linearly polarized light, while considering the dephasing of the system states. The secondary dipole field acting on an arbitrary emitter

from the side of all others introduces nonlinearity into the system and leads to the appearance of bistable feedback in the behavior of the monolayer reflection coefficient depending on the external field amplitude. We show that in the vicinity of the collective (exciton) resonance, the system almost completely reflects the incident field, thus acting as a nonlinear mirror of nanometer thickness. All of the above properties of 2D supercrystals allow us to hope that the system under consideration may be promising for applications in the field of nanophotonics.

*Keywords:* semiconductor quantum dot, metasurface, 2D supercrystal, dephasing, optical bistability, nonlinear dynamics, self-oscillations, chaos.

В последнее время появилось множество теоретических и экспериментальных работ, направленных на исследование оптических, физико-химических свойств отдельных полупроводниковых квантовых точек (ПКТ), и это связано с минимизацией физических устройств, в которых данные объекты могут быть использованы [4; 5; 6]. Мы предлагаем другой вариант, когда ПКТ структурированы, например, в узлах квадратной решётки метаповерхности — 2D суперкристалла. Синтезированные подобным образом объекты, обладая нанометровыми размерами, в своем отклике на внешнее воздействие получают еще одну степень свободы — пространственную. При этом оптические свойства исследуемой метаповерхности могут контролироваться изменением химического состава ПКТ, а также геометрией решетки, позволяя таким образом создавать объекты с заранее выбранными свойствами.

В недавних экспериментальных работах было продемонстрировано, что монослой  $\text{MoSe}_2$  в области экситонного резонанса полностью отражает падающий свет, т. е. является идеальным зеркалом, имеющим атомную толщину. Кроме того, было показано, что это зеркало бистабильно, и его отражательная способность может быть переключена малым изменением внешнего сигнала [1].

К настоящему времени нашей группой выполнен ряд теоретических исследований в области нелинейных оптических свойств 2D суперкристаллов с квадратной решеткой упаковки мета-атомов. В этих работах продемонстрированы широкие возможности управления нелинейным оптическим откликом монослоя вещества, что создает базу для практического применения подобных объектов в нанопотонике, обладающих такими уникальными свойствами, как, например, мультистабильность и неустойчивости различных типов, включая периодические, аperiodические и хаотические автоколебания. В данном сообщении мы выносим на обсуждение влияние дефазировки состояний ПКТ, составляющих метаповерхность, на ее отражательную способность.

Исследуемая нами модель является вариантом полуклассического подхода в приближении среднего поля. Метаповерхность представляет собой бесконечную квадратную решетку из  $N \times N$  идентичных ПКТ, которая облучается внешним гармоническим линейно поляризованным светом (квазирезонансно  $\Theta$ -переходам в ПКТ) однородно по всей ее поверхности. Изолированная ПКТ описывается квантово-механически матрицей плотности размерностью  $3 \times 3$ , включающей основное  $|1\rangle$ , одноэкситонное  $|2\rangle$  и биекситонное  $|3\rangle$  состояния, которые характеризуются частотами разрешенных оптических переходов  $\omega_{21}$  и  $\omega_{32}$ , биекситонным сдвигом  $\Delta_B = \omega_{21} - \omega_{32}$ , дипольными моментами переходов  $d_{21}$ ,  $d_{32}$ , константами затухания  $\gamma_{21}$ ,  $\gamma_{32}$  и дефазировкой состояний системы  $\Gamma$ . Все излучатели участвуют в сложном обменном взаимодействии между друг другом посредством поля точечного диполя. Поле, действующее на выделенный излучатель, представляет собой суперпозицию внешнего поля и поля, создаваемого всеми остальными излучателями, в данном месте расположения. Вследствие этого мы учитываем диполь-дипольное ПКТ-ПКТ взаимодействие. В силу того, что дипольный момент ПКТ зависит от степени ее возбуждения, ПКТ-ПКТ взаимодействие также оказывается функцией текущего состояния ПКТ. Ближнезонная часть взаимодействия приводит к динамическому сдвигу частот переходов  $\omega_{21}$  и  $\omega_{32}$ , зависящему от разности населенностей уровней. ПКТ-ПКТ взаимодействие в дальней зоне обуславливает коллективную радиационную релаксацию ПКТ, также зависящую от разности населенностей. Эти два эффекта описываются в теории константами  $\Delta_L$  (сдвиг) и  $\gamma_R$  (релаксация). Именно эти параметры управляют положительной обратной связью, приводящей к необычной нелинейной динамике оптического отклика 2D суперкристалла. Исследуемая нами конечная система дифференциальных уравнений в приближении среднего поля имеет следующий вид:

$$\dot{\rho}_{11} = -\gamma \rho_{22} + \Omega \rho_{21}^* + \Omega^* \rho_{21}, \quad (1a)$$

$$\dot{\rho}_{22} = -\gamma \rho_{22} + \mu^2 \gamma \rho_{33} - \Omega \rho_{21}^* - \Omega^* \rho_{21} + \mu (\Omega \rho_{32}^* + \Omega^* \rho_{32}), \quad (1b)$$

$$\dot{\rho}_{33} = -\mu^2 \gamma \rho_{33} - \mu (\Omega \rho_{32}^* + \Omega^* \rho_{32}), \quad (1b)$$

$$\dot{\rho}_{21} = -\left( i\Delta_{21} + \frac{1}{2} \gamma + \Gamma \right) \rho_{21} + \Omega (\rho_{22} - \rho_{11}) + \mu \Omega^* \rho_{31}, \quad (1g)$$

$$\dot{\rho}_{32} = -\left[ i\Delta_{32} + \frac{1}{2} (1 + \mu^2) \gamma + 2\Gamma \right] \rho_{32} + \mu \Omega (\rho_{33} - \rho_{22}) - \Omega^* \rho_{31}, \quad (1d)$$

$$\dot{\rho}_{31} = -\left( i\Delta_{31} + \frac{1}{2} \mu^2 \gamma + \Gamma \right) \rho_{31} - \mu \Omega \rho_{21} + \Omega^* \rho_{32}, \quad (1e)$$

$$\Omega = \Omega_0 + (\gamma_R + i\Delta_L) (\rho_{21} + \mu \rho_{32}). \quad (2)$$

В результате теоретического исследования модели были получены аналитические решения для стационарной задачи, допускающие мультистабильное поведение, где все искомые функции имеют параметрическую зависимость от поля, действующего в системе. В зависимости от условий возбуждения либо верхняя ветвь мультистабильной петли, либо нижняя обнаруживают окна неустойчивости, что может привести к нетривиальным эффектам в автоколебательной динамике поля исследуемой системы. Нами было показано, что в окрестности коллективного (экситонного) резонанса система почти полностью отражает падающее поле, выступая, таким образом, в роли нелинейного зеркала нанометровой толщины.

В проводимом нами исследовании нелинейного отклика системы мы рассмотрели полное поле  $|\Omega|$ , действующее на эмиттер. При этом мы проводим анализ отражения прохождения поля, что определяется полем дальний зоны и задается следующими выражениями:

$$\Omega_{\text{refl}} = \gamma_R (\rho_{21} + \mu \rho_{32}). \quad (3)$$

Отражающая способность  $R$  определяется таким образом:

$$R = \left| \frac{\Omega_{\text{refl}}}{\Omega_0} \right|^2. \quad (4a)$$

При рассмотрении линейного режима возбуждения и ограничении анализом стационарного отражения основной вклад во вторичное поле дает  $\rho_{21}$ , в этом случае приближенное выражение для отражающей способности  $R$  [2]:

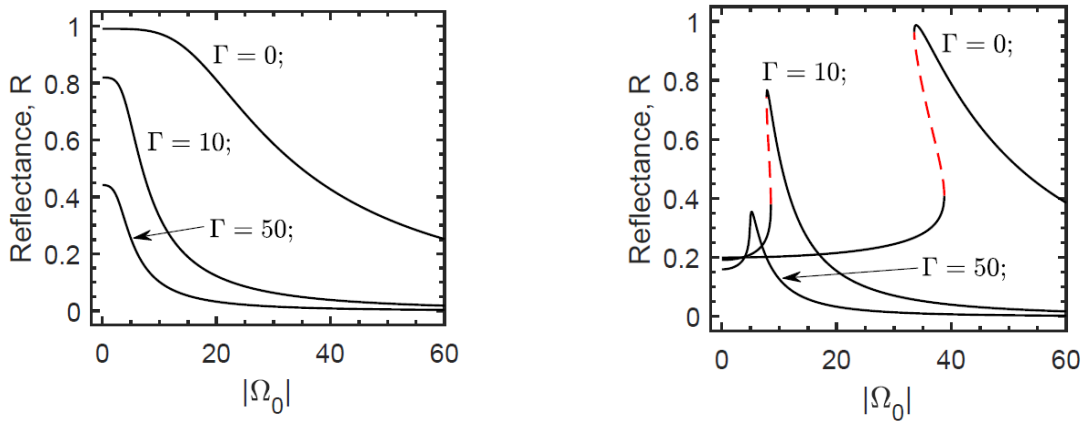
$$R = \left| \frac{\gamma_R}{\frac{1}{2}\gamma + \gamma_R + i(\Delta_{21} + \Delta_L)} \right|^2 \gg \left| \frac{\gamma_R}{\Delta_L} \right|^2 = 1. \quad (4b)$$

Из расчетов следует, что для диапазона относительно малых отстроек от резонанса, ( $\Delta_{21} < 100$ ), отражательная способность  $R \approx 1$ .

Интересным при данном режиме является то, что если частота возбуждения находится вблизи резонанса перенормированного ближнего поля, то есть  $|\Delta_{21} + \Delta_L| \ll \gamma_R$ , отражательная способность системы близка к единице,  $R \approx 1$ . Таким образом, в этой области частот суперкристалл работает как идеальное зеркало. В экспериментальных работах было показано, что атомарно тонкое зеркало может быть синтезировано на основе монослоя  $\text{MoSe}_2$ . Суперкристаллы представляют собой еще один класс наноразмерных тонких отражателей. Преимущество последних заключается в том, что свойства зеркала на основе полупроводниковых квантовых точек могут контролироваться геометрией и материалами наноструктуры.

Рассмотрим случай нелинейного режима отражения в окрестности перенормированного резонанса  $\Delta_{21} \approx -\Delta_L$ . Мы получили зависимость отражения  $R$  от  $|\Omega_0|$  при отстройках выше перенормированного резонанса  $\Delta_{21} = 1000$  и  $\Delta_{21} = 800$  для наборов дефазировок  $\Gamma$ .

Результаты представлены на рис. 1. Из рисунка 1(а) видно, что при точном резонансе,  $\Delta_{21} = 1000$ , отражательная способность монотонно уменьшается с увеличением величины внешнего поля  $|\Omega_0|$  при любом значении  $\Gamma$ . Такое поведение объясняется тем, что по мере возбуждения системы она удаляется от перенормированного резонанса и, следовательно, отражательная способность уменьшается. Примечательным является то, что при наличии дефазировки состояний, в случае  $\Gamma > 0$ , отражающая способность сильно уменьшается при малых значениях поля,



**Рис. 1(а)**  $\Delta_B = 50$ ,  $\Delta_{21} = 1000$ ,  $\Delta_{32} = \Delta_{21} - \Delta_B$ ,  
 $\Delta_{31} = \Delta_{21} + \Delta_{32}$ ,  $\mu = \sqrt{2/3}$ .

**Рис. 1(б)**  $\Delta_B = 50$ ,  $\Delta_{21} = 800$ ,  $\Delta_{32} = \Delta_{21} - \Delta_B$ ,  
 $\Delta_{31} = \Delta_{21} + \Delta_{32}$ ,  $\mu = \sqrt{2/3}$ .

Рисунок 1(б) соответствует  $\Delta_{21} = 800$ , отражательная способность имеет максимум, после которого монотонно уменьшается с увеличением внешнего поля  $|\Omega_0|$ . Обратите внимание, что при данном значении отстройки  $\Delta_{21}$  и при малых значениях декапировки решение имеет области неустойчивых решений, на рисунке данные области отмечены красным пунктиром. Кроме того, наблюдается смещение максимума отражательной способности по величине  $|\Omega_0|$  при увеличении значений  $\Gamma$ .

Также можно отметить, что рассмотренные свойства отражения практически не зависят от энергии связи биэкситонов, поэтому данные результаты могут быть применимы к широкому спектру полупроводниковых суперкристаллов [3].

В нашей работе было продемонстрировано, что монослой, составленный из  $\Theta$ -излучателей, демонстрирует мультистабильность, имеет нетривиальную автоколебательную динамику, в которой могут присутствовать предельные циклы и хаос, в окрестности коллективного резонанса монослой испытывает полное отражение. Изготовленные из ПКТ 2D суперкристаллы, имея нанометровые габариты, могут быть использованы в нанофотонике и электронике в качестве: транзисторов, ячеек памяти, полностью оптических переключателей, переключаемых генераторов терагерцовых импульсов, генераторов шума в хаотическом режиме, а также в качестве бистабильного зеркала. Все перечисленные моменты представляются важными с точки зрения полностью оптических нанотехнологий и нанофотоники.

### Литература

1. Evers W. H., Goris B., Bals S., etc. Low-Dimensional Semiconductor Superlattices Formed by Geometric Control over Nanocrystal Attachment // Nano Letters. 2013. No. 13. 2317.
2. Ryzhov I. V., Malikov R. F., Malyshev A. V., etc. Nonlinear optical response of a two-dimensional quantum-dot supercrystal: Emerging multistability, periodic and aperiodic self-oscillations, chaos, and transient chaos // Physical Review A. 2019. Vol. 100. 33820.
3. Ryzhov I. V., Malikov R. F., Malyshev A. V., etc. Quantum metasurfaces of arrays of  $\Lambda$ -emitters for photonic nano-devices // Journal of Optics. 2021. No. 115102. P. 1–13.
4. Soukoulis C. M., Wegener M. Optical Metamaterials — More Bulky and Less Lossy // Science. 2010. Vol. 330. 1633 p.
5. Zheludev N. I. The Road Ahead for Metamaterials // Science. 2010. No. 328. 582 p.
6. Zheludev N. I., Kivshar Y. S. From metamaterials to metadevices // Nature materials. 2012. Vol. 330. P. 917–924.

---

**Использование волновых пакетов для моделирования квантовых явлений**

**Яковлев Максим Юрьевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [yakovlev.max2000@yandex.ru](mailto:yakovlev.max2000@yandex.ru)

**The use of a wave packet for quantum phenomena modelling**

**Maxim Yu. Yakovlev**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. К. Беляев, д-р физ.-мат. наук

УДК 539.1

---

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности использования волновых пакетов для моделирования квантовых явлений, основанного на численном решении нестационарного уравнения Шрёдингера. Целью расчетов является генерация новых атомных данных о неупру-

гих процессах столкновения частиц, проведение численных экспериментов, создание демонстрационных примеров, применяемых при обучении студентов естественно-научных и технических специальностей в вузах. В работе рассматривается один из способов численного решения нестационарного уравнения Шрёдингера — метод расщепленного оператора. Статья включает в себя демонстрацию результатов работы программ, созданных с помощью математического пакета Octave.

*Ключевые слова:* волновые пакеты; метод расщепленного оператора; теория столкновений; неупругие процессы; столкновения атомов, молекул, ионов; неадиабатические переходы.

*Abstract.* Based on the numerical solution of the time-dependent (non-stationary) Schrödinger equation, the article estimates the possibility to use wave packets for quantum phenomena modeling. The goal of the calculations is to generate new atomic data on inelastic collisional processes, to carry out numerical experiments, and to create visual demonstrations that can be used for students of natural sciences and at technical departments of universities. The paper considers one of the methods for the numerical solution of the time-dependent Schrödinger equation: the split operator method. The article demonstrates the results of the numerical modelling using the Octave mathematical software.

*Keywords:* wave packets, the split-operator method, collision theory, inelastic process, collisions of atoms, molecules, and ions, non-adiabatic transitions.

Компьютерное моделирование активно используется в качестве научного метода для исследований окружающего нас мира, а также для расчетов характеристик различных квантовых процессов. Кроме того, модели востребованы при обучении, поскольку позволяют проиллюстрировать излагаемый материал, сделав его более доступным для понимания. Моделирование квантовых явлений также может использоваться для решения обеих задач. В данной статье освещается возможность использования волновых пакетов для моделирования квантовых процессов, в частности неупругих процессов, происходящих при столкновениях атомов, ионов, молекул.

В первой половине XX века была открыта волновая природа микрочастиц. Хорошо известны опыты К. Д. Дэвиссона и Л. Х. Джермера по дифракции электрона на монокристалле, опыты Дж. Томсона и независимо от него П. С. Тартаковского по дифракции электронов на тонкой фольге и др. Одной из попыток теоретически описать волновые свойства стала гипотеза Л. де Бройля. Французский физик предложил использовать для описания микрочастиц волны, схожие с теми, что использовались для описания света. Такие волны впоследствии были названы в честь ученого волнами де Бройля:

$$\Psi_{Db}(\vec{r}, t) = Ae^{i(\vec{k}\vec{r}-\omega t)}, \quad (1)$$

где  $\vec{r}$  — радиус-вектор,  $t$  — время,  $A$  — нормировочный коэффициент,  $\vec{k}$  — волновой вектор,  $\omega$  — частота.

Данное выражение представляет собой волновую функцию свободной частицы [1]. Волна де Бройля является монохроматической волной, имеющей строго определенный волновой вектор и, соответственно, строго определенный импульс частицы. В связи с этим согласно соотношению неопределенностей В. Гейзенберга описываемая таким выражением частица является делокализованной в пространстве, то есть вероятность обнаружить ее одинакова для всех точек пространства.

В реальности такая ситуация практически нереализуема, поскольку тела постоянно находятся во взаимодействии между друг другом. Таким образом, волны де Бройля не годятся для описания локализованных квантовых объектов. Однако такие объекты могут быть описаны с помощью волнового пакета, который является суперпозицией волн де Бройля:

$$\Psi(\vec{r}, t) = \int_{-\infty}^{+\infty} B(k)e^{i(\vec{k}\vec{r}-\omega t)} dk, \quad (2)$$

где  $B(k)$  — функция, задающая распределение волнового вектора (импульса).

В случае волнового пакета импульс уже не будет строго определен, а частица будет локализована в некоторой области пространства.

На практике чаще всего распределение импульса выбирают в виде функции Гаусса:

$$B(k) = \left(\frac{d}{\sqrt{\pi}}\right)^{1/2} e^{-\frac{d^2(k-k_0)^2}{2}}, \quad (3)$$

здесь параметр  $d$  отвечает за полуширину графика функции, а параметр  $k_0$  — за значение волнового числа, соответствующее максимуму функции. На рисунке 1 представлено распределение для  $k_0 = 0$  и различных  $d$ .



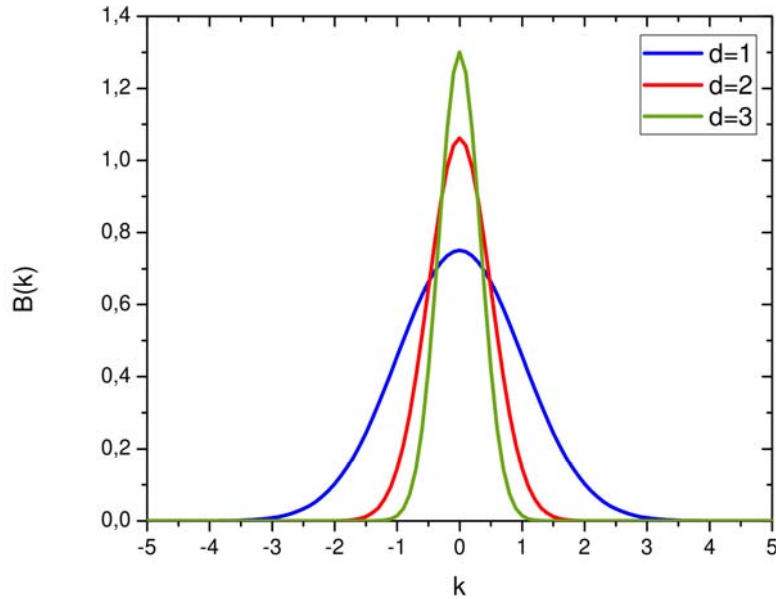


Рис. 14. Функция Гаусса для распределения импульса.  $d$  — полуширина функции,  $k_0 = 0$  — значение, соответствующее максимуму функции

Имея такое распределение, мы можем получить волновую функцию частицы в координатном пространстве в нулевой момент времени. Для этого необходимо учесть, что связь между координатным и импульсным пространством задается с помощью интеграла Фурье [3]. Для одномерного случая преобразование задается следующим выражением:

$$\psi(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{+\infty} \varphi(k_x) e^{ik_x x} dk_x. \quad (4)$$

Подставляя сюда вместо  $\varphi(k_x)$  выражение (3) и интегрируя, имеем:

$$\psi(x) = \left( \frac{1}{d\sqrt{\pi}} \right)^{1/2} e^{-\frac{1}{2} \left( \frac{x-x_0}{d} \right)^2 + ik_0 x} \quad (5)$$

Волновой пакет имеет несколько параметров, параметр  $d$  отвечает за полуширину волнового пакета, при этом чем шире пакет в одном пространстве, тем уже в другом. Параметр  $x_0$  определяет положение центра волнового пакета в координатном пространстве; а значение  $k_0$  — средний импульс пакета. На рисунке 2 изображена вещественная часть волновой функции, на рисунке 3 — мнимая, а также на рисунке 4 — квадрат абсолютного значения волновой функции.

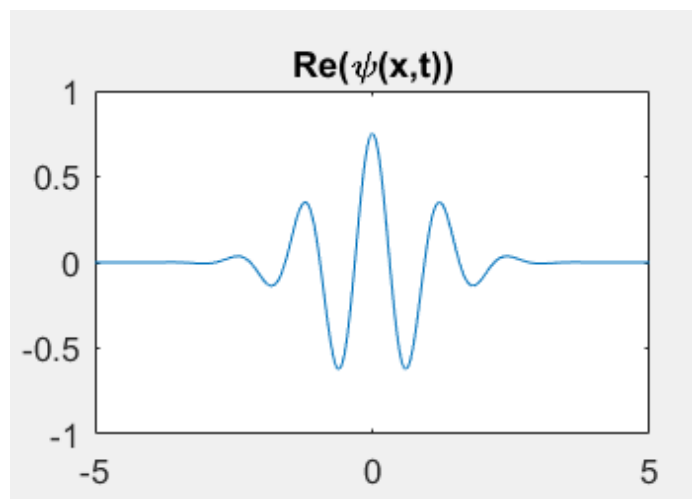


Рис. 15. Вещественная часть волновой функции.  $d = 1$ ,  $x_0 = 0$ ,  $k_0 = 5$

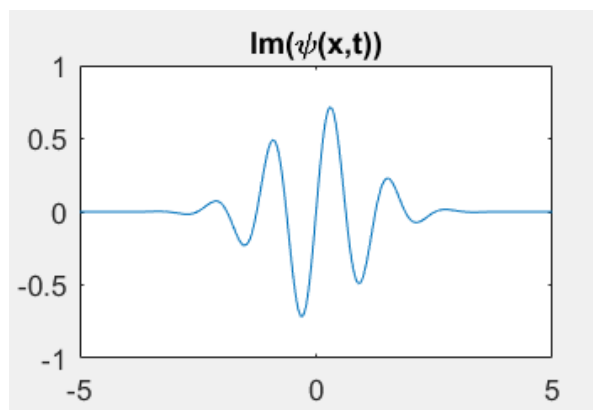


Рис. 16. Мнимая часть волновой функции.  $d = 1$ ,  $x_0 = 0$ ,  $k_0 = 5$

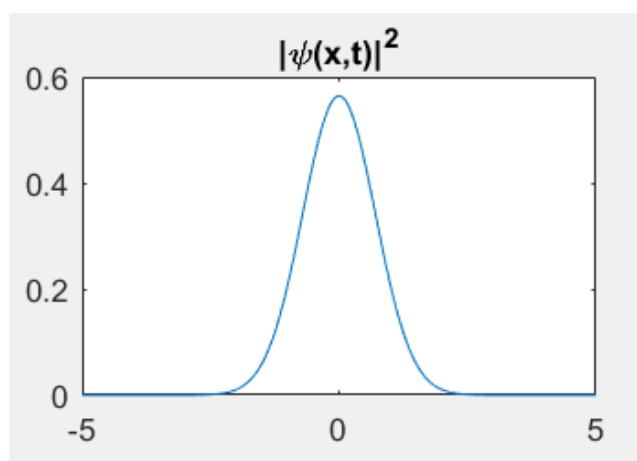


Рис. 17. Квадрат абсолютного значения волновой функции.  $d = 1$ ,  $x_0 = 0$ ,  $k_0 = 5$

Для моделирования квантовых явлений, протекающих во времени, необходимо изменять со временем волновую функцию описываемой системы. Известно, что закон изменения волновой функции со временем дается уравнением Шрёдингера:

$$i\hbar \frac{\partial \Psi(\vec{r}, t)}{\partial t} = \hat{H} \Psi(\vec{r}, t), \quad (6)$$

где  $\hat{H} = \hat{T} + \hat{U}$  — гамильтониан (сумма операторов кинетической и потенциальной энергии).

Формально решение данного уравнения может быть записано с помощью оператора эволюции:

$$\Psi(\vec{r}, t + \Delta t) = e^{-\frac{i}{\hbar} \hat{H} \Delta t} \Psi(\vec{r}, t) = \hat{Q} \Psi(\vec{r}, t), \quad (7)$$

где  $\hat{Q}$  — оператор эволюции. Отметим, что в уравнении (7) гамильтониан  $\hat{H}$  действует на волновую функцию  $\Psi(\vec{r}, t)$ . Говоря об изменении волнового пакета со временем, стоит отметить, что для случая свободной частицы задача решается аналитически. Соответствующая зависимость одномерной волновой функции от времени приведена ниже:

$$\Psi(x, t) = \sqrt{\frac{md}{\sqrt{\pi}(d^2m + i\hbar t)}} e^{\frac{2id^2k_0mx - mx^2 - i\hbar d^2k_0^2t}{2(d^2m + i\hbar t)}}. \quad (8)$$

На рисунках 5 и 6 приведены квадраты абсолютных значений волновой функции в разные моменты времени. Синим цветом обозначен волновой пакет в начальный момент времени  $t = 0$ , а красным — в момент времени  $t > 0$ .

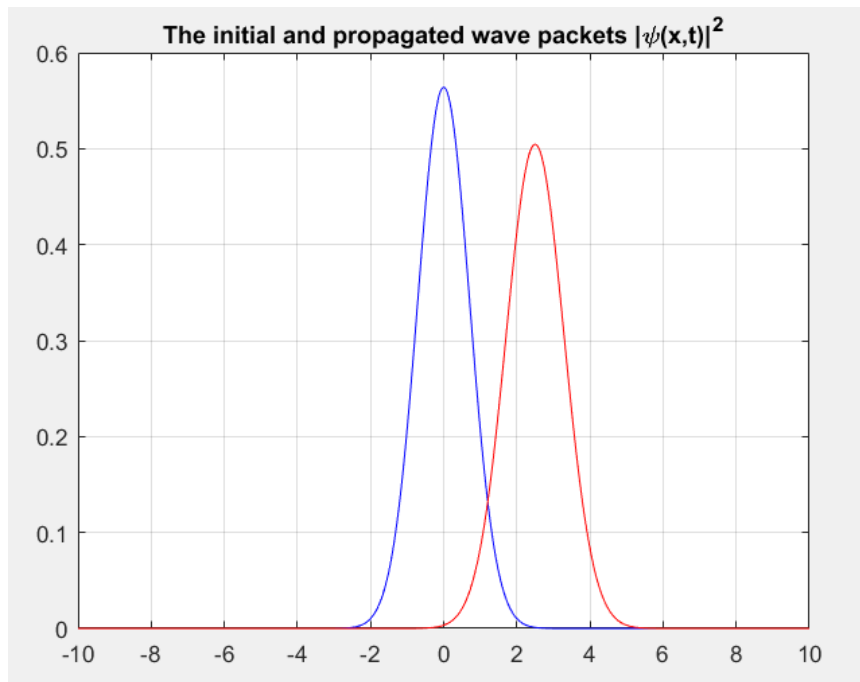


Рис. 18. Квадрат модуля волновой функции в момент времени  $t = 0,5$ .  $d = 1$ ,  $x_0 = 0$ ,  $k_0 = 5$

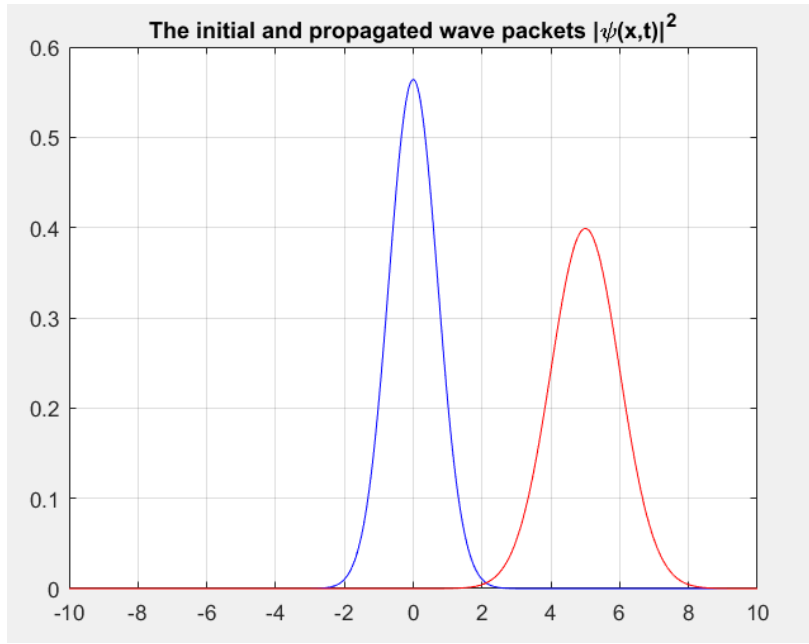


Рис. 19. Квадрат модуля волновой функции в момент времени  $t = 1$ .  $d = 1$ ,  $x_0 = 0$ ,  $k_0 = 5$

Из графиков видно, что с течением времени волновой пакет не только движется, но и расплывается в пространстве. Этот факт является следствием того, что волновой пакет представляет собой совокупность волн с различными импульсами, которые движутся с различными скоростями [2].

В более же сложных случаях аналитическое решение уже невозможно и необходимо обращаться к численным методам. Одним из таких методов является метод расщепленного оператора [4]. Суть метода заключается в представлении оператора эволюции в виде произведения трех экспонент с точностью до членов третьего порядка по времени:

$$\hat{Q} = e^{-\frac{i}{\hbar}(\hat{T}+\hat{U})\Delta t} = e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar}\Delta t} e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{T}\Delta t} e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar}\Delta t} + O(\Delta t^3). \quad (9)$$

Отбрасывая оставшиеся члены по порядку малости, получаем:

$$\hat{Q} \approx e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar}\Delta t} e^{-\frac{i}{\hbar}\hat{T}\Delta t} e^{-\frac{i\hat{U}}{\hbar}\Delta t}. \quad (10)$$

Такой вид оператора эволюции позволяет представить действие каждой экспоненты на волновую функцию (в своем представлении, координатном или импульсном) в виде простого умножения на экспоненту в степени числа. Тогда алгоритм расчетов будет выглядеть следующим образом:

1. Задание волновой функции в координатном пространстве в нулевой момент времени.

2. Действие первой экспоненты, содержащей в показателе оператор потенциальной энергии.
3. Перевод полученной волновой функции в импульсное пространство.
4. Действие второй экспоненты, содержащей в показателе оператор кинетической энергии.
5. Перевод полученной волновой функции в координатное пространство.
6. Действие последней экспоненты, содержащей в показателе оператор потенциальной энергии.

Последнее действие завершает цикл, возвращая волновую функцию в момент времени  $t + \Delta t$ . В случае, когда необходимо получить волновую функцию через какой-то определенный промежуток времени, цикл повторяется несколько раз, однако вместо функции в нулевой момент времени каждый раз подставляется функция, полученная на финальном шаге предыдущего цикла.

Рассмотрим несколько демонстрационных примеров моделирования квантовых систем и явлений с помощью описанного подхода. Все расчеты выполнены с помощью математического пакета Octave.

На рисунке 7 представлен свободный волновой пакет в различные моменты времени. Видно, что с течением времени пакет движется и расплывается в пространстве, что согласуется с описанными выше теоретическими результатами.

На рисунке 8 изображен уже двумерный свободный волновой пакет в различные моменты времени. Опять-таки видно, что в процессе движения волновой пакет постепенно расплывается.

На рисунке 9 приведен пример моделирования одномерного гармонического осциллятора. Имеется три изображения в различные моменты времени. Каждое изображение разделено на две части: в верхней половине отображен вид потенциальной энергии, а в нижней квадрат абсолютного значения волновой функции. Видно, как пакет вначале движется к правой стенке потенциала, а затем разворачивается в противоположенную сторону.

На рисунке 10 показан двумерный волновой пакет в глубокой цилиндрической яме. Пакет обладает нулевым импульсом, поэтому никуда не движется, а расплывается на месте. Видно, как происходит соударение со стенками цилиндра, как происходит отражение и интерференция отраженных волн.

На рисунке 11 также изображен двумерный пакет в глубокой потенциальной яме, которая имеет форму призмы с равносторонним треугольником в основании. Снова можно заметить расплывание пакета, соударение со стенками и отражение.

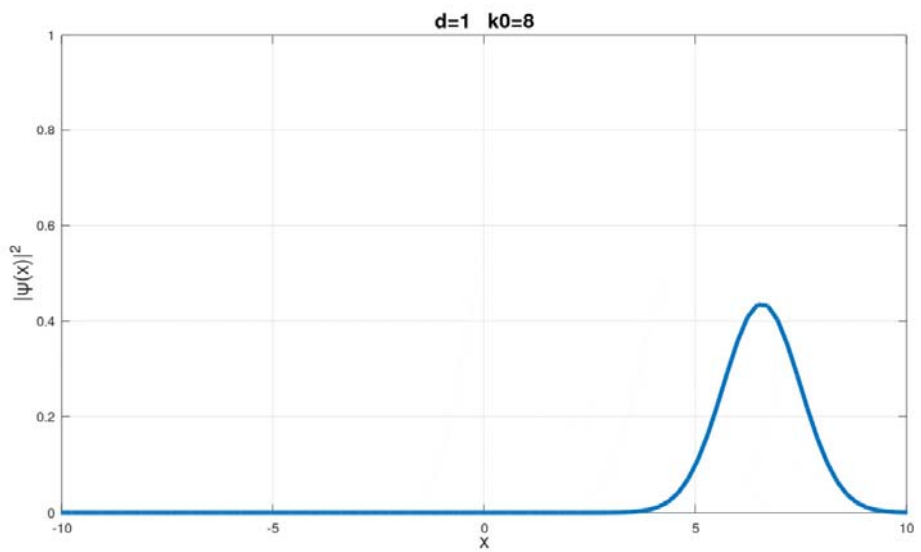
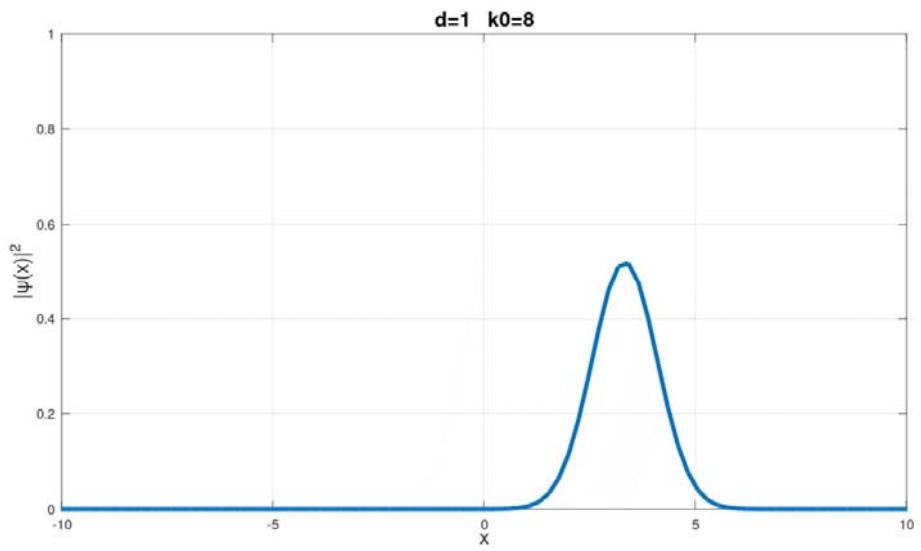
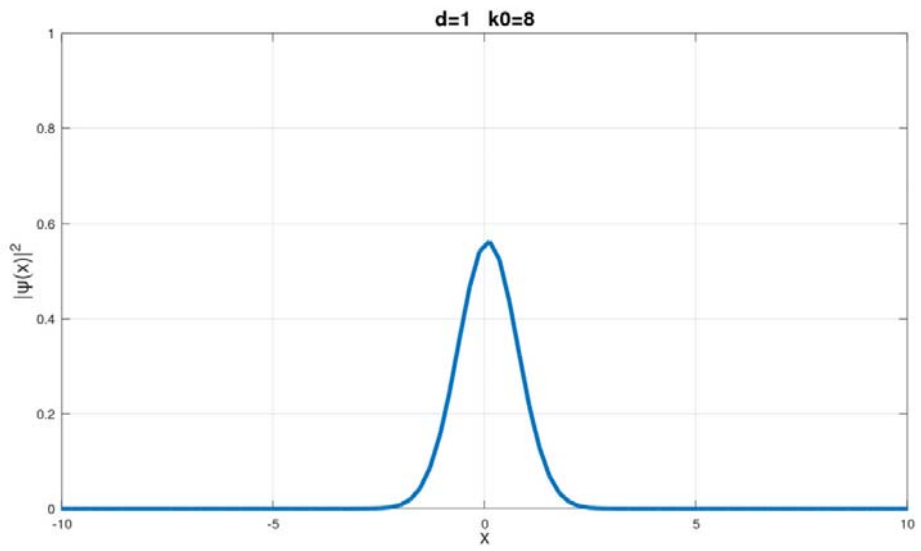


Рис. 20. Движение свободного одномерного волнового пакета.  $m = 1, d = 1, k_0 = 8$

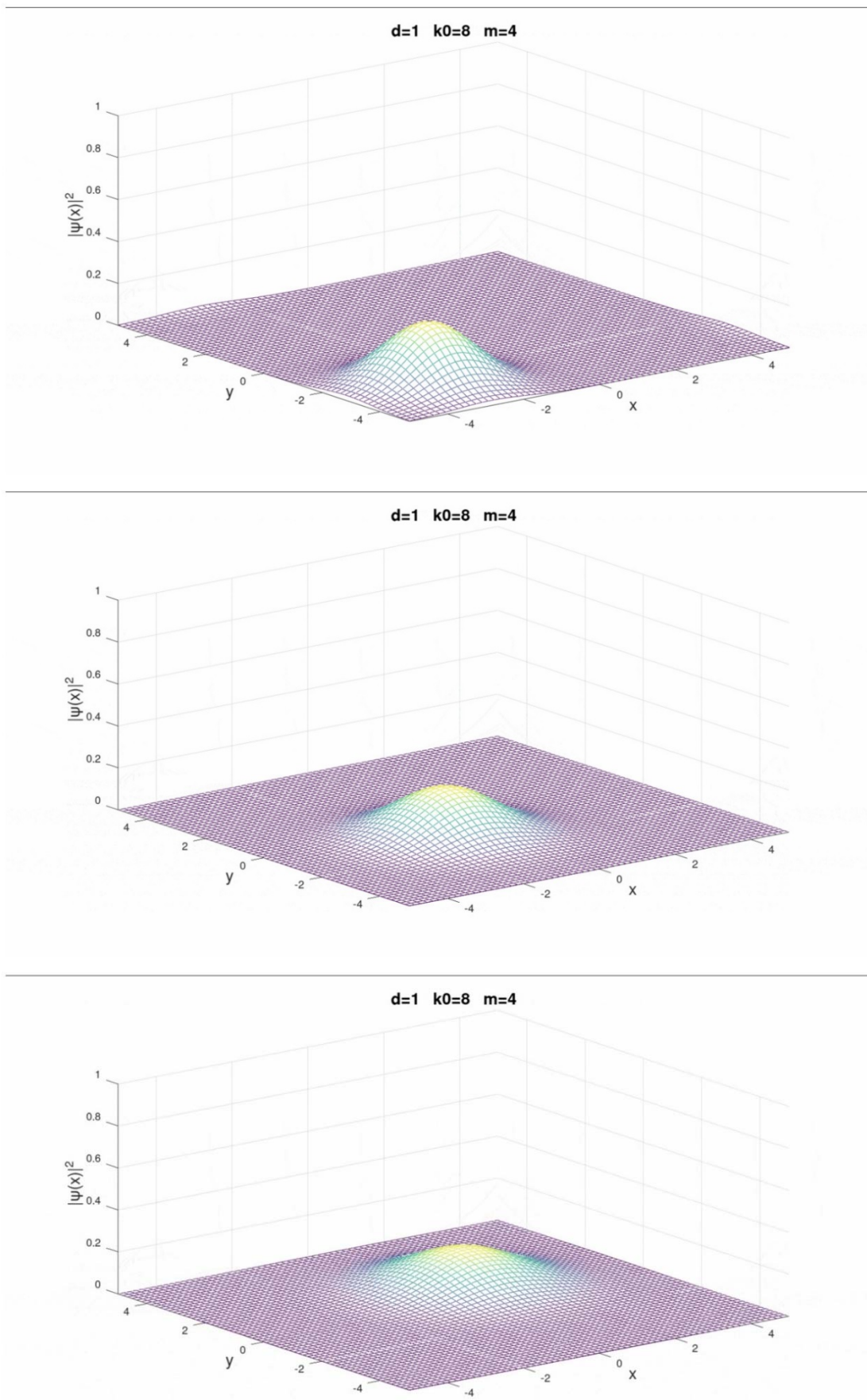


Рис. 21. Движение свободного двумерного волнового пакета.  $m = 4$ ,  $d = 1$ ,  $k_0 = 8$

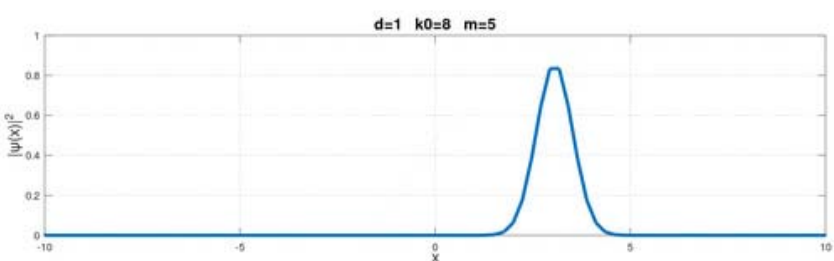
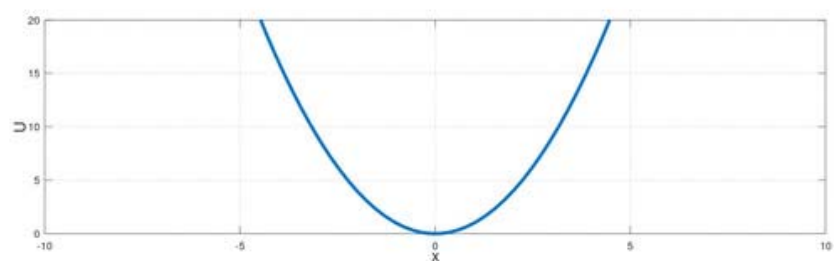
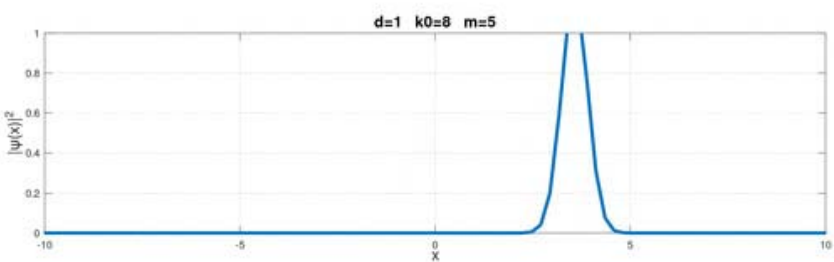
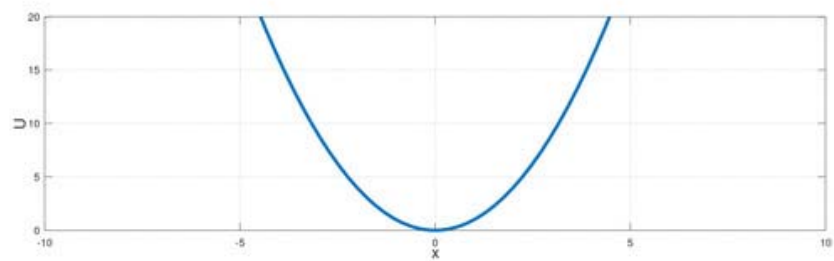
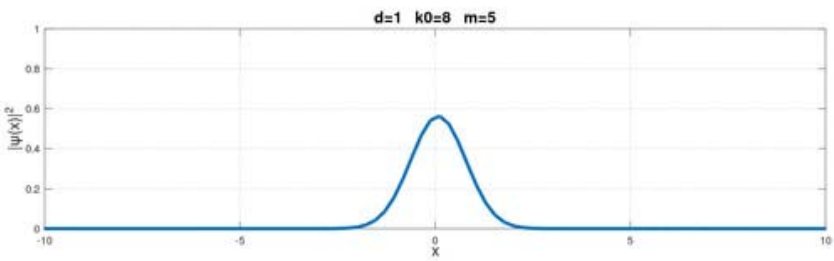
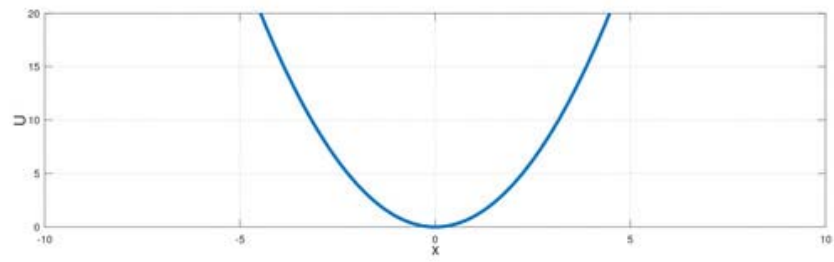
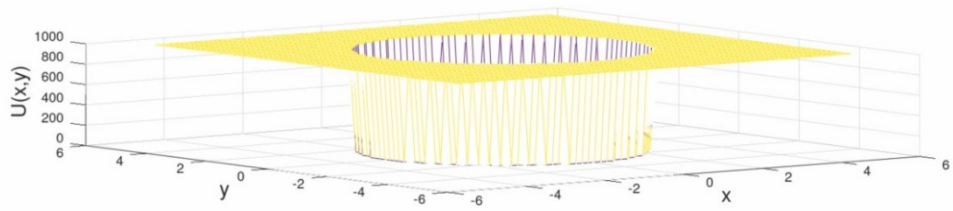
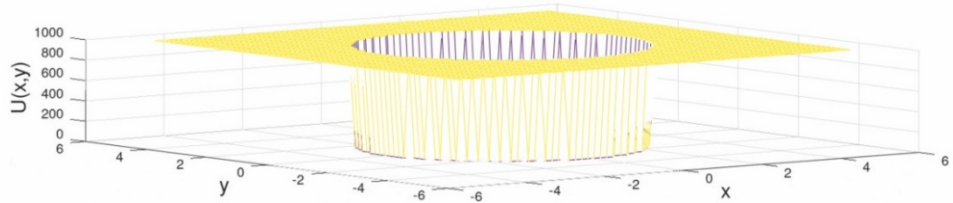
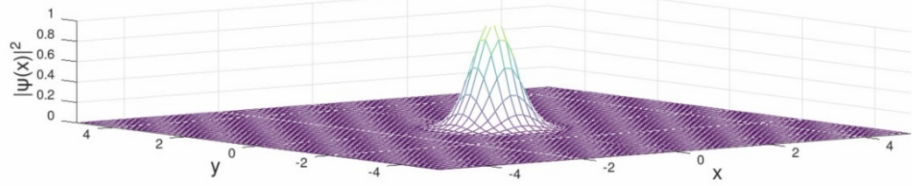


Рис. 22. Гармонический осциллятор.  $d = 1, k_0 = 8$

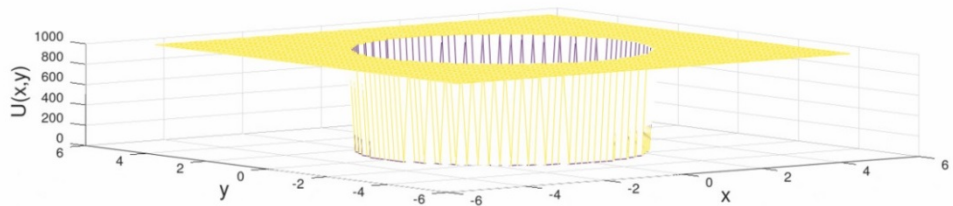
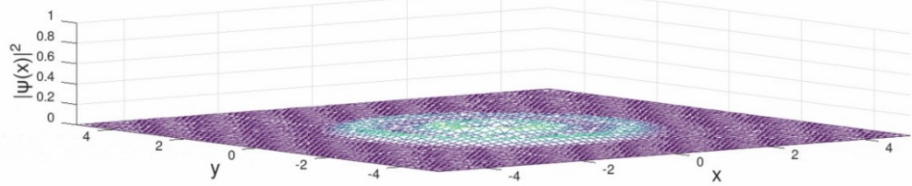




$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$



$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$



$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$

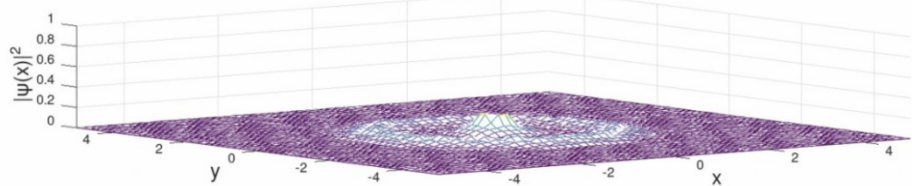
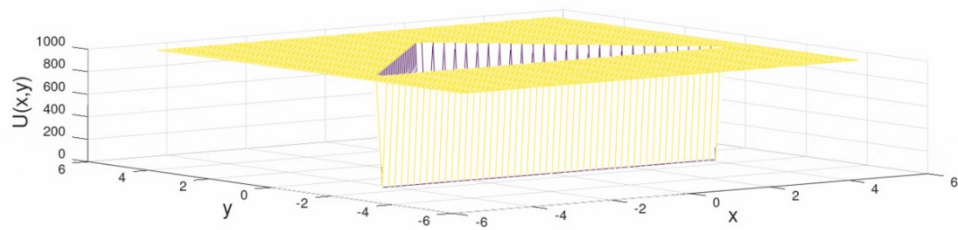
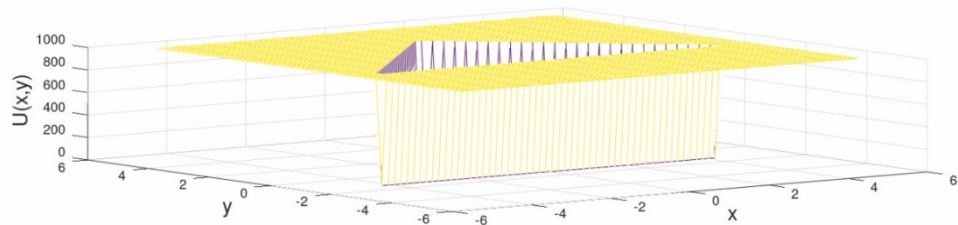
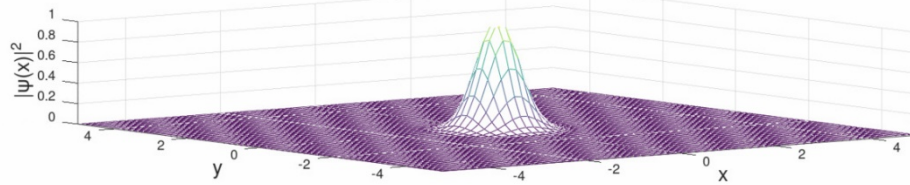


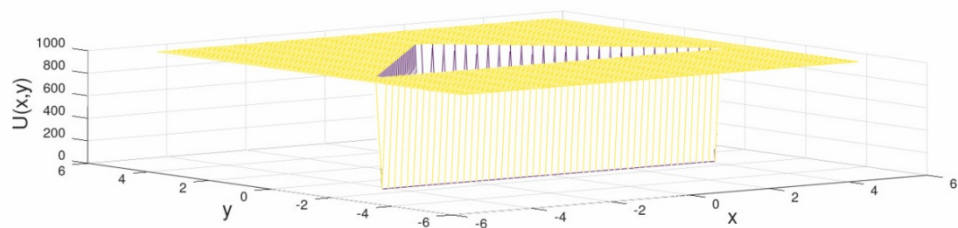
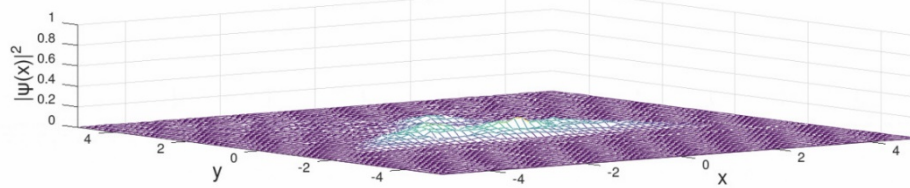
Рис. 23. Двумерный волновой пакет в цилиндрической яме.  $d = 0,5; k_0 = 0, m = 10$



$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$



$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$



$d=0.5 \quad k_0=0 \quad m=10$

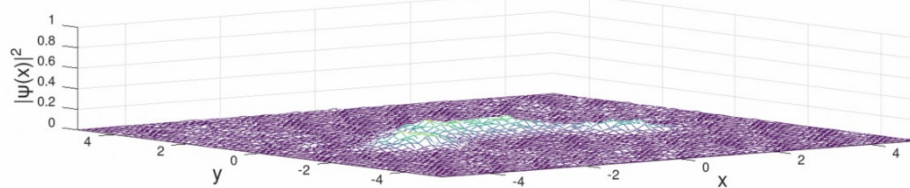


Рис. 24. Двумерный волновой пакет в яме формы треугольной призмы.  $d = 0,5$ ;  $k_0 = 0$ ,  $m = 10$

Далее на рисунке 12 показано смоделированное явление туннелирования волнового пакета через узкий, высокий барьер. На верхней половине изображен сам потенциальный барьер, а также красной линией обозначена энергия волнового пакета. Видно, что она меньше высоты потенциального барьера. На нижнем рисунке синим цветом показано положение волнового пакета в начальный момент времени. Волновой пакет начинает двигаться в сторону потенциального барьера, затем сталкивается с ним и претерпевает искажения. Далее волновой пакет разделяется на две части: одна проходит через потенциальный барьер и продолжает двигаться в первоначальном направлении, а вторая — отражается и движется обратно.

На рисунке 13 изображено туннелирование двумерного волнового пакета. На верхней части рисунка можно видеть потенциальный барьер. Пакет вновь вначале движется к барьеру, затем сталкивается с ним, претерпевая искажения, разделяется на две части, которые движутся в противоположные стороны от барьера.

Представленные примеры не исчерпывают возможность использования волновых пакетов для моделирования квантовых явлений. Одной из важнейших является возможность исследования с помощью волновых пакетов неупругих процессов при столкновениях атомов и молекул. В частности, возможно рассмотрение неадиабатических переходов при столкновениях атомов. Для этого необходимо рассмотреть задачу о решении нестационарного уравнения Шрёдингера в подходе Борна-Оппенгеймера [5]:

$$i\hbar \frac{\partial \psi(\vec{r}, \vec{R}, t)}{\partial t} = \hat{H} \psi(\vec{r}, \vec{R}, t), \quad (11)$$

где  $\vec{R}$  — радиус-вектор, соединяющий два ядра,  $\vec{r}$  — радиус-вектор, соединяющий электрон и центр масс двух ядер. В подходе Борна-Оппенгеймера гамильтониан системы задается следующим выражением:

$$\hat{H} = \hat{H}_e + \hat{T}_N, \quad (12)$$

где  $\hat{H}_e$  — электронный гамильтониан,  $\hat{T}_N$  — оператор кинетической энергии движения ядер. В рассматриваемом случае полная волновая функция системы будет представлять собой суперпозицию парциальных волн:

$$\psi(\vec{r}, \vec{R}, t) = \sum_{J, M_J} \psi_{JM_J}(\vec{r}, \vec{R}, t), \quad (13)$$

где  $J$  — квантовое число полного орбитального момента молекулы,  $M_J$  — квантовое число проекции орбитального момента на межъядерную ось.

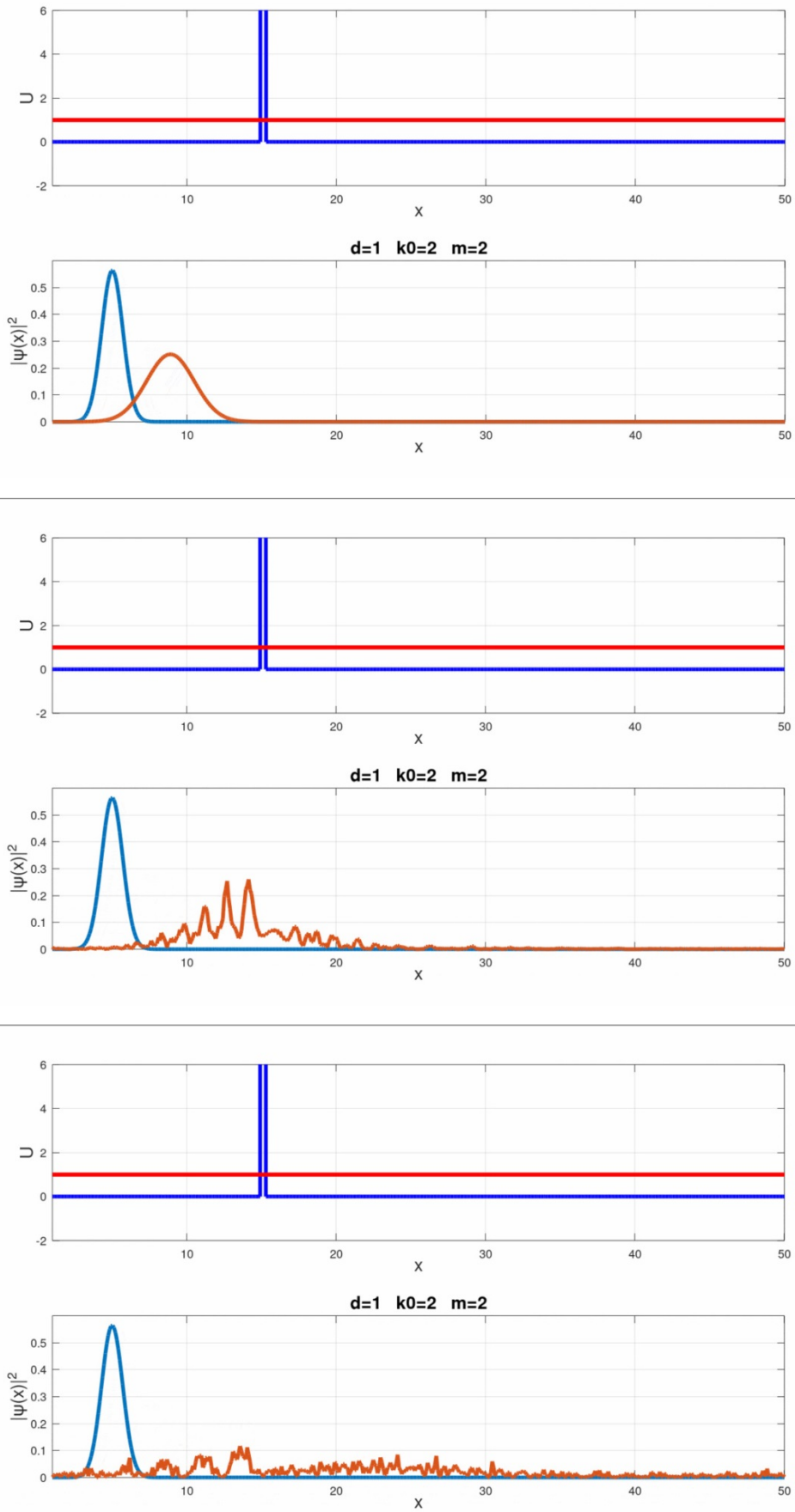
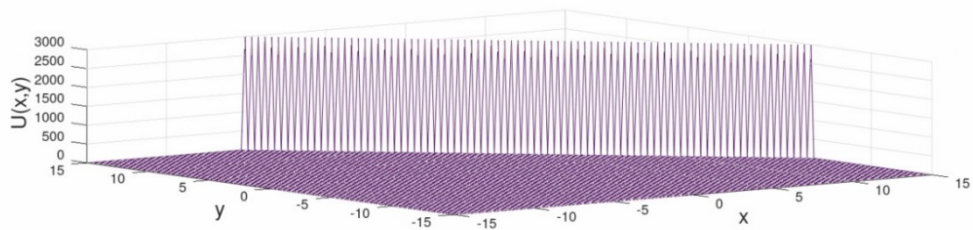
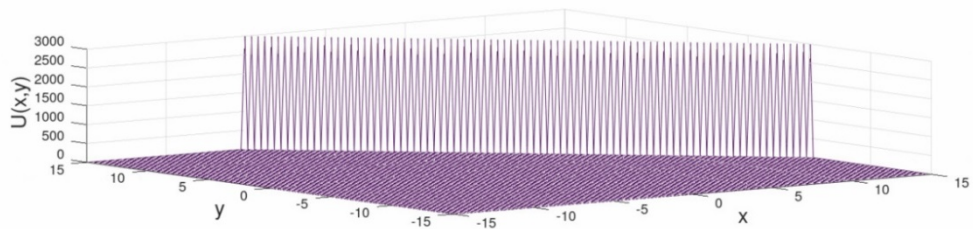
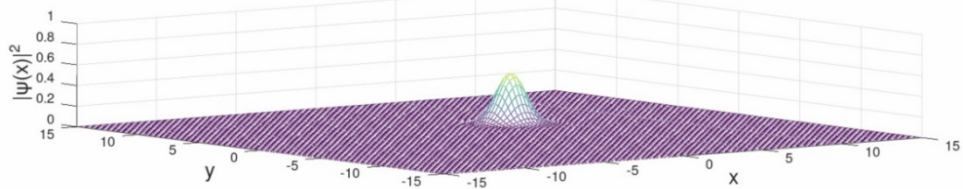


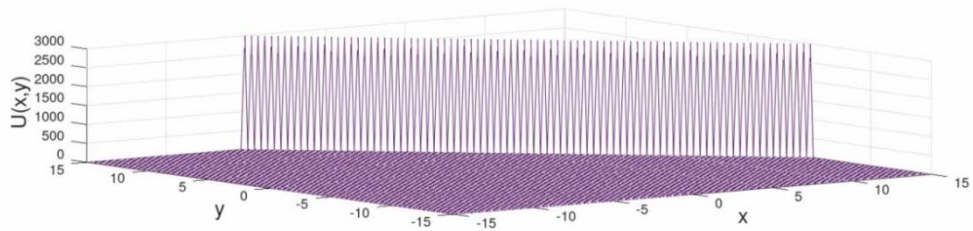
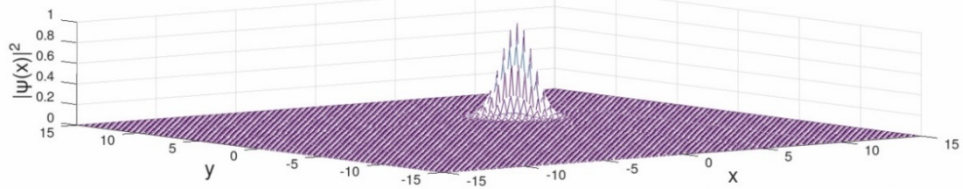
Рис. 25. Туннелирование одномерного волнового пакета.  $d = 1$ ,  $k_0 = 2$ ,  $m = 2$



**d=1 k0=8 m=4**



**d=1 k0=8 m=4**



**d=1 k0=8 m=4**

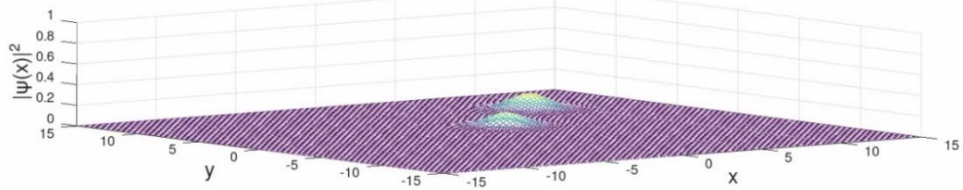


Рис. 26. Туннелирование двумерного волнового пакета.  $d = 1, k_0 = 8, m = 4$

Каждая парциальная волна удовлетворяет уравнению (11):

$$i\hbar \frac{\partial \Psi_{JM_J}(\vec{r}, \vec{R}, t)}{\partial t} = \hat{H} \Psi_{JM_J}(\vec{r}, \vec{R}, t). \quad (14)$$

Отдельная парциальная волна представима в виде суммы произведений ядерных волновых функций и адиабатических электронных волновых функций:

$$\Psi_{JM_J}(\vec{r}, \vec{R}, t) = Y_{JM_J}(\theta, \varphi) \sum_{j=1} \frac{F_j(R, t)}{R} \varphi_j^{di}(\vec{r}; R), \quad (15)$$

где  $Y_{JM_J}(\theta, \varphi)$  — сферическая ядерная волновая функция,  $F_j(R, t)$  — радиальные ядерные волновые функции,  $\varphi_j^{di}(\vec{r}; R)$  — адиабатические электронные волновые функции.

Подставляя (15) в (14), произведя домножение слева на комплексно сопряженную адиабатическую электронную волновую функцию  $(\varphi_n^{di}(\vec{r}; R))^*$ , и осуществив интегрирование по всем электронным координатам, в итоге получаем следующую систему уравнений:

$$i\hbar \frac{\partial F_n(R, t)}{\partial t} = \left( -\frac{\hbar^2}{2\mu} \frac{\partial^2}{\partial R^2} + H_{nn} + \frac{J(J+1)\hbar^2}{2\mu R^2} \right) F_n(R, t) + \sum_{j \neq n} F_j(R, t) H_{nj}. \quad (16)$$

Решая данную систему для случая двух состояний, имеем:

$$\begin{pmatrix} F_1(t + \Delta t) \\ F_2(t + \Delta t) \end{pmatrix} = \exp \begin{pmatrix} -\frac{i}{\hbar} \Delta t \frac{\hbar^2 \hat{k}^2}{2\mu} - \frac{i}{\hbar} \tilde{H}_{11} \Delta t & -\frac{i}{\hbar} \Delta t H_{12} \\ -\frac{i}{\hbar} \Delta t H_{21} & -\frac{i}{\hbar} \Delta t \frac{\hbar^2 \hat{k}^2}{2\mu} - \frac{i}{\hbar} \tilde{H}_{22} \Delta t \end{pmatrix} \begin{pmatrix} F_1(t) \\ F_2(t) \end{pmatrix}, \quad (17)$$

где  $\tilde{H}_{11} = H_{11} + \frac{J(J+1)\hbar^2}{2\mu R^2}$  и  $\tilde{H}_{22} = H_{22} + \frac{J(J+1)\hbar^2}{2\mu R^2}$  — эффективные адиабатические потенциальные термы.

Основываясь на полученных формулах, можно произвести моделирование неадиабатического перехода с помощью волнового пакета. Для этого в качестве радиальной ядерной волновой функции необходимо взять волновой пакет вида (5).

На рисунке 14 показан смоделированный неадиабатический переход в случае двух состояний. На верхней половине синим и красным цветом изображены потенциалы состояний, зеленым цветом обозначена энергия волнового пакета. На второй половине синим и красным цветом показаны квадраты абсолютных значений волновой функции для соответствующих состояний. Видно, что в начале весь волновой пакет находится в одном (синем) состоянии. В момент, когда пакет достигает области неадиабатичности, во втором состоянии (красном) также появляется часть волнового пакета. Эта часть переходит из первого (синего) состояния во второе (красное) так, чтобы общая нормировка сохранялась.

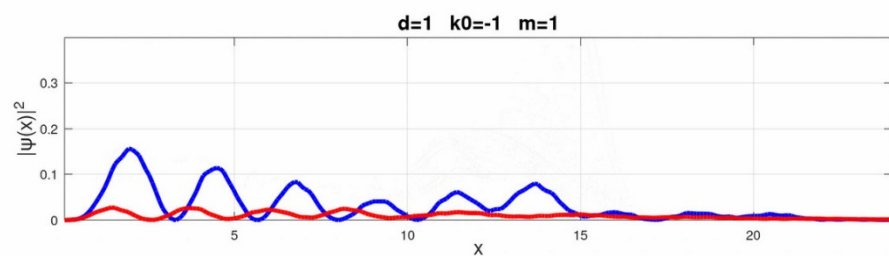
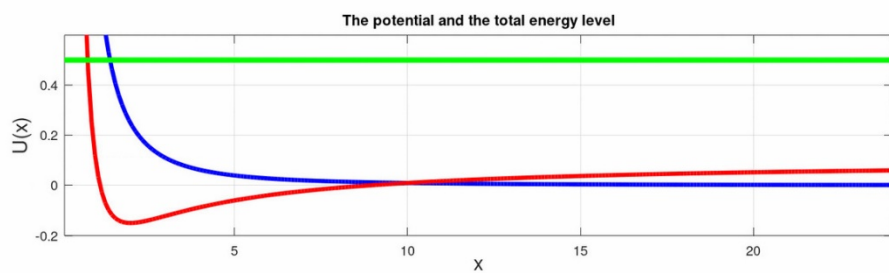
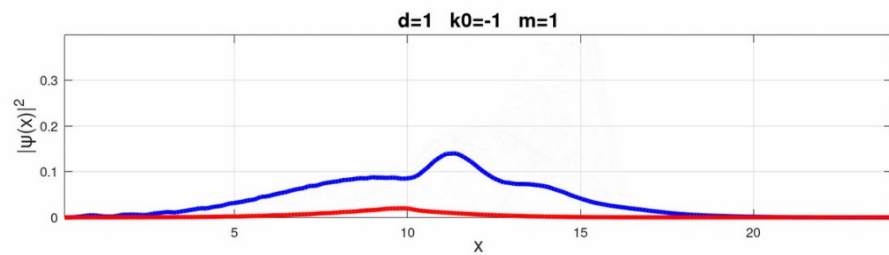
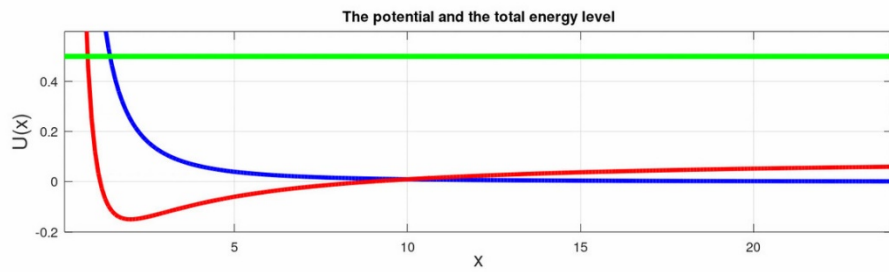
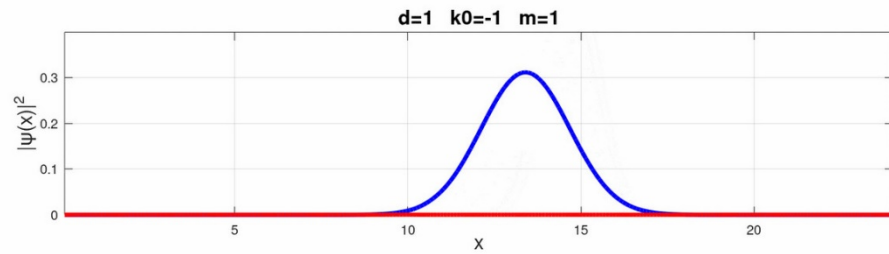
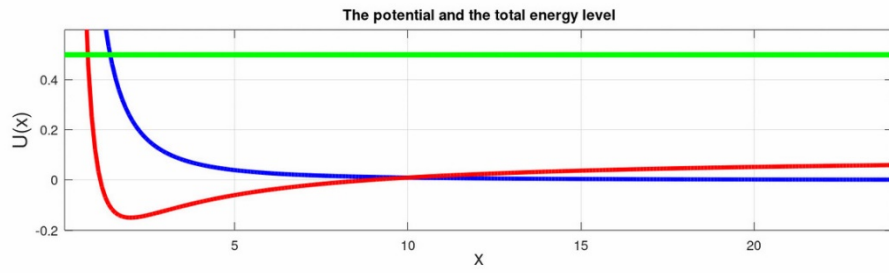


Рис. 27. Неадиабатический переход, смоделированный с помощью волнового пакета.

$$d = 1, k_0 = -1, m = 1$$

С помощью такого подхода можно определять вероятности переходов между адиабатическими состояниями, вычислять парциальные сечения и константы скоростей неупругих столкновений.

В заключение еще раз отметим возможности использования волновых пакетов для моделирования квантовых явлений: создание демонстрационных примеров; создание лабораторных работ и практических заданий; расчет характеристик неупругих процессов при столкновениях атомов и молекул.

*Данная работа поддержана Российским научным фондом, грант № 22-23-01181.*

## Литература

1. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Теоретическая физика: в 10 т. Т. 3: Квантовая механика. Нерелятивистская теория. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: Гос. изд-во физ.-мат. лит., 1963. 702 с.
2. Тюрин Ю. И., Чернов И. П., Крючков Ю. Ю. Физика. Квантовая физика: учебник. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2009. 320 с.
3. Фок В. А. Начала квантовой механики: монография. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1976. 376 с.
4. Balakrishnan N., Kalyanaraman C., Sathyamurthy N. Time-Dependent Quantum Mechanical Approach to Reactive Scattering and Related Processes // Phys. Report. 1997. Vol. 280. P. 79–144.
5. Born M., Oppenheimer R. Zur Quantentheorie der Molekeln // Annalen der Physik. 1927. Vol. 389. No. 20. P. 457–484.

## Физика неупорядоченных и наноразмерных систем

---

**Неразрушающий контроль элементного состава конденсированного состояния вещества с разрешением по глубине**

**Дункабаш Анифе Ридвановна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [dunkabash2010@yandex.ru](mailto:dunkabash2010@yandex.ru)

**Non-destructive elemental composition analysis of condensed matter with a depth resolution**

**Anife R. Dunkabash**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — В. П. Пронин, д-р физ.-мат. наук

УДК 543.427.34, 539.216.2

---

*Аннотация.* Представлены результаты комплексного исследования распределения элементного состава по глубине двухслойных пленок цирконата титаната свинца толщиной 900 нм, сформированных с помощью высокочастотного магнетронного распыления из керамической мишени на кремниевые подложки. Исследования проведены методом электронно-



зондового рентгеноспектрального микроанализа на растровом электронном микроскопе EVO-40. Показано, что изменение энергии первичных электронов в диапазоне от 3–30 кэВ позволяет детектировать компоненты многослойных структур с разрешением по глубине.

*Ключевые слова:* неразрушающий элементный анализ, тонкие пленки ЦТС, электронно-зондовый рентгеноспектральный микроанализ.

*Abstract.* The paper presents the results of a comprehensive analysis of the distribution of the depth elemental composition of two-layer films of lead zirconate titanate with the thickness of 900 nm created on a silicon substrate by RF magnetron sputtering of a ceramic target. The analysis was carried out by EPMA using the EVO-40 scanning electron microscope. The change in the energy of primary electrons in the range from 3–30 keV makes it possible to detect components of multilayer structures with a depth resolution.

*Keywords:* non-destructive elemental composition, thin PZT films, EPMA.

Проблема исследования локального распределения компонент в различных многослойных многокомпонентных структурах является актуальной в современной физике конденсированного состояния вещества. Возникает проблема поиска метода исследования, который позволяет получать хорошее поперечное пространственное и глубинное разрешение в масштабе от микрометров до нанометров. При этом многие методы количественного и качественного анализа элементного состава являются разрушающими и не сохраняют структуру образцов. Данная проблема может быть решена с использованием неразрушающего метода диагностики элементного состава. Самым распространенным методом локальной диагностики компонентов в различных структурах является метод растровой электронной микроскопии. Электронный луч в растровом электронном микроскопе генерирует различные типы сигналов, одним из которых является рентгеновское излучение. Метод электрон-зондового рентгеноспектрального микроанализа позволяет исследовать не только поверхностные слои тонких пленок, но и также количественно оценивать распределение элементного состава по глубине неразрушающим способом при вариации энергии первичных электронов.

В работе исследовались многослойные многокомпонентные пленки цирконата-титаната свинца (ЦТС), приготовленные методом ВЧ магнетронного напыления при разных давлениях рабочего газа из керамической мишени стехиометрического  $\text{Pb}(\text{Zr}_{0,54}\text{Ti}_{0,46})\text{O}_3$  состава. Изменение давления рабочего газа (аргоноокислородной смеси) позволяет осаждать слои с разной концентрацией компонентов мишени [2]. В соответствии с этим были изготовлены двухслойные пленки: в образце А (рис. 1а) верхний слой осаждался при давлении 8 Па, а нижний —

при давлении 4 Па; в образце Б (рис. 1б) верхний слой осаждался при давлении 4 Па, а нижний — при давлении 8 Па.

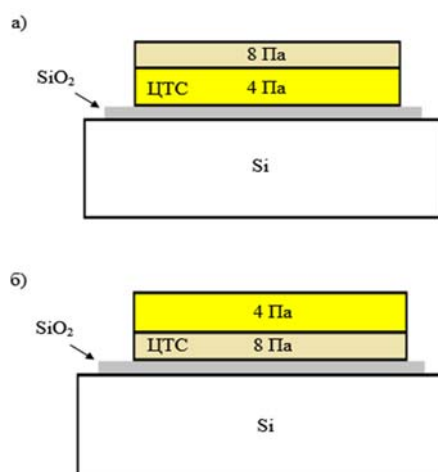


Рис. 28. Расположение слоев, осажденных при давлениях 4 Па и 8 Па.  
а) образец А, б) образец Б

Для определения распределения компонент по глубине использовался растровый электронный микроскоп EVO-40, оснащенный энергодисперсионной приставкой INCA. Измерения проводились в диапазоне энергий 9–19 кВ с шагом в 2 кВ с постоянным током зонда, равным 175 пА. Выбор такого диапазона энергий обусловлен двумя причинами: энергия ниже 9 кВ не позволяет регистрировать линию Ti (K $\alpha$ ), так как энергия первичных электронов должна превосходить энергию ионизации в 2–3 раза [4]; верхний порог при 19 кВ регистрирует кремниевую подложку.

Результаты полученных экспериментальных данных по средним содержаниям компонент в зависимости от энергии первичных электронов отображены на рисунке 2. Элементное соотношение Pb/(Zr+Ti) в образце А в области энергии 9–11 кВ (рис. 2а) было выше состава стехиометрии на ~21% и соответствует поверхностному слою многокомпонентной пленки, сформированному при относительно низком давлении рабочего газа. При увеличении энергии и до возникновения рефлекса подложки наблюдается спад средней концентрации, подтверждающий осаждение нижнего слоя при давлении 8 Па. Диапазон энергий 9–13 кВ в образце Б (рис. 2б) свидетельствует о низком содержании компонент пленки на ~3% ниже стехиометрического содержания. С увеличением энергии и глубины генерации происходит увеличение средней концентрации, обусловленное высоким давлением осаждения. При энергии 19 кВ происходит резкое снижение средней концентрации, что может быть обусловлено искажением состава в наноразмерных слоях на границе пленка-подложка [5].

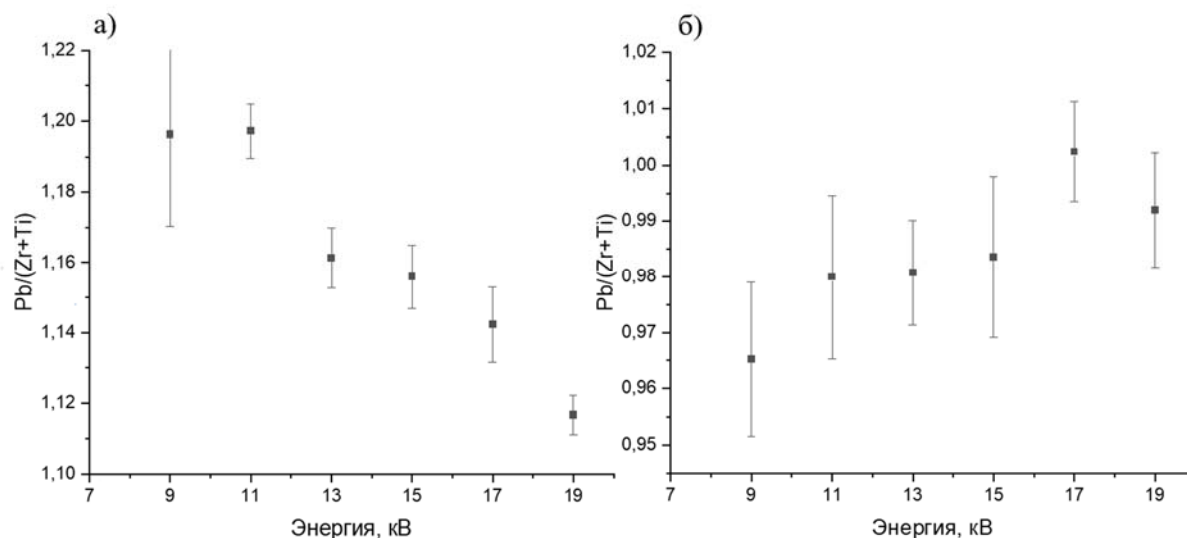


Рис. 2. Элементное соотношение Pb/(Zr+Ti) а) образец А, б) образец Б

Для объяснения связи энергии электрона и глубины анализа требуется рассмотреть процесс генерации рентгеновского излучения. Предполагается, что в зоне генерации, в которой энергия первичных электронов уменьшается до энергии ионизации атомов свинца, интенсивность определяется концентрацией атомов пленки по формуле (1):

$$\left( \frac{n_{Pb}}{n_{Zr} + n_{Ti}} \right)_{cp} = \frac{\int_0^{r_0} \frac{n_{Pb}}{n_{Zr} + n_{Ti}}(r) dr}{r_0}, \quad (1)$$

где  $r_0$  — зона генерации характеристического рентгеновского излучения и глубина проникновения первичных электронов,  $n_{Pb, Zr, Ti}$  — концентрация возбуждаемых атомов.

Зона генерации определяется длиной пробега первичного электрона. Линии кремния в рентгеновском спектре регистрировались при энергии 19 кВ, а толщина пленок составляла 920 нм. Связь энергии и длины пробега первичного электрона выражается в формуле (2) [1]:

$$R = \frac{K}{\rho} E^{1.6}, \quad (2)$$

где  $\rho$  — плотность, а  $K$  — не зависящая от вещества константа.

На рисунке 3 представлены результаты оценки средней концентрации компонент по глубине пленки.

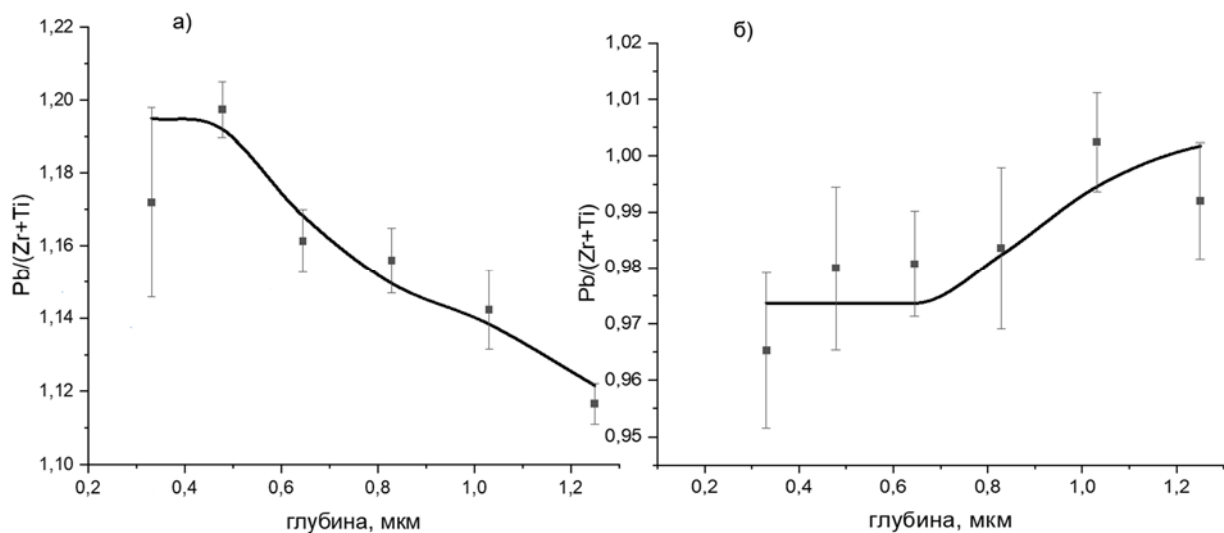


Рис. 3. Распределение средней концентрации компонент по глубине  
 а) образец А, б) образец Б

Для определения концентраций компонент пленки на различных глубинах необходимо продифференцировать выражение (1).

$$d\left(\frac{n_{Pb}}{n_{Zr} + n_{Ti}}\right)_{cp} r = n(r)dr \quad (3)$$

Выражение для локальной концентрации:

$$n(r) = \frac{d\left(\frac{n_{Pb}}{n_{Zr} + n_{Ti}}\right)_{cp} r}{dr} \quad (4)$$

На основе полученных экспериментальных данных, пользуясь выражением (4), можно получить информацию о локальной концентрации компонент по всей глубине пленки (рис. 4). Так, толщина слоя при давлении осаждения 4 Па, составляла ~200 нм, а толщина слоя при давлении осаждения 8 Па ~370 нм. Особый интерес представляет область перехода одного слоя в другой, для которой требуются дополнительные измерения и в рамках этой работы не рассматриваются.

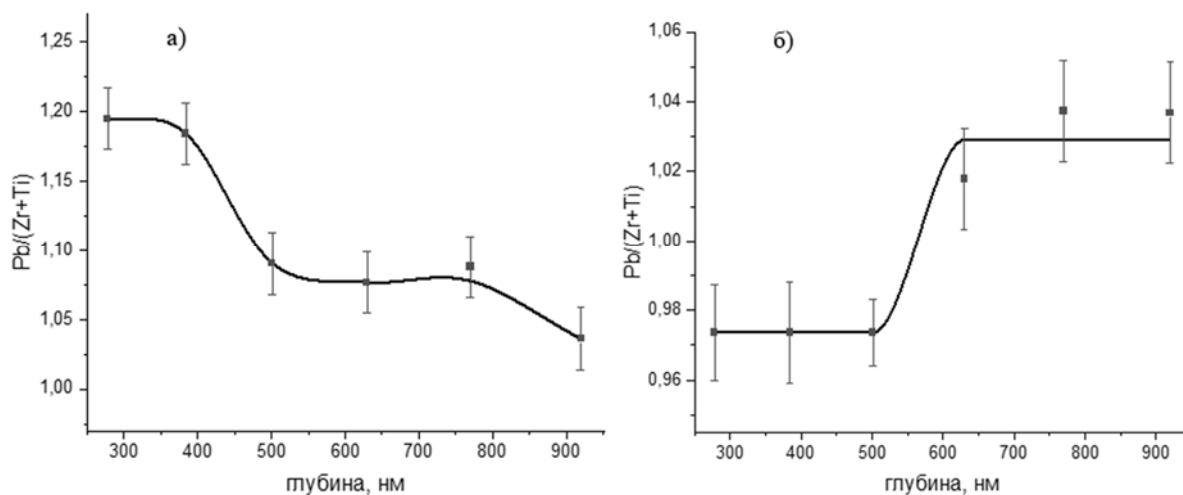


Рис. 4. Распределение концентраций компонент по глубине  
а) образец А, б) образец Б

Для подтверждения достоверности полученных результатов в данной работе была использована разрушающая методика послойного ионного плазменного травления сфокусированным потоком ионов  $Ga^{3+}$  под углом менее  $1^\circ$  [3]. Сравнение результатов двух различных методик исследования элементного состава представлено на рисунке 5. Видно, что кривые локальной концентрации компонент по глубине при разрушающем (рис. 5.1) и неразрушающем методах (рис. 5.2) ведут себя одинаково и расхождение между ними не превышает 3–5%.

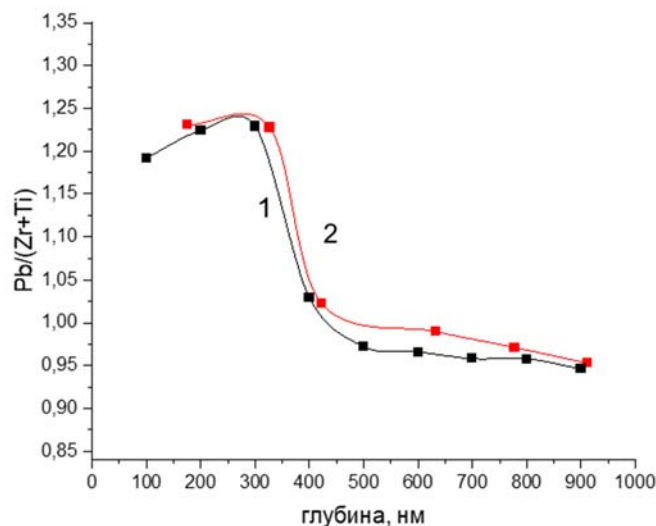


Рис. 5. Распределение концентраций компонент по глубине  
1 — метод ионно-плазменного травления, 2 — метод ЭРМА

Таким образом, вышеизложенный метод исследования электронной микроскопии с использованием электрон-зондового рентгеноспектрального микроанализа позволяет неразрушающим способом исследовать распределение компонентов по глубине в конденсированном веществе.

## Литература

1. Бронштейн И. М., Пронин В. П., Хинич И. И., Чистотин И. А. Спектроскопия упругого отражения электронов как эффективный метод диагностики поверхности твердого тела // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Научный журнал: Физика. 2006. № 6 (15). С. 151–165.
2. Вольпяс В. А. Изменение элементного состава тонких пленок цирконата-титаната свинца в процессе ионно-плазменного осаждения: эксперимент и моделирование // Физика твердого тела. 2019. Т. 61, вып. 7. С. 1282–1286. DOI: 10.21883/FTT.2019.07.47838.388
3. Долгинцев Д. М. Особенности структуры и свойств тонких пленок цирконата-титаната свинца с сильно неоднородным распределением состава по толщине // Письма в ЖТФ. 2019. Т. 45, вып. 16. С. 41–44. DOI:10.21883/PJTF.2019.16.48156.17873
4. Пронин И. П., Каптелов Е. Ю., Сенкевич С. В. Возможности метода электронно-зондового рентгеновского микроанализа для определения состава наноразмерных пленок цирконата-титаната свинца // Наноматериалы и наноструктуры — XXI век. 2011. Т. 2, № 4. С. 48–55.
5. Pronin V. P., Dolgintsev D. M., Kaptelov E. Yu. Features of determining the composition of multicomponent PZT thin films by scanning electron. Humanities & Science University Journal. Physics, Mathematics, Engineering and Biology. 2017. № 32. P. 43–49.

## Физические явления в конденсированных средах

**Термоактивационная спектроскопия пористого поливинилиденфторида (ПВДФ)**

**Волгина Елена Алексеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [volgina.elena.1999@mail.ru](mailto:volgina.elena.1999@mail.ru)

**Thermal activation spectroscopy of porous polyvinylidene fluoride (PVDF)**

**Elena A. Volgina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Д. Э. Темнов, канд. физ-мат. наук, доц.

УДК 538.9

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию термостимулированных токов деполяризации пористых пленок поливинилиденфторида (ПВДФ). Изготовление исследуемых пленок в четырехстадийном процессе позволяет на выходе получать пленки с различными формами кристаллитов и количественными параметрами, такими как пористость и процентное содержание полярной фазы. В ходе исследования выявлено, что молекулярная и надмолекулярная структура влияет на характер токов термостимулированной деполяризации (ТСД). В работе определена энергия активации реориентации диполей для пленок ПВДФ с различными параметрами, заданными при изготовлении, влияние структуры на пьезоэлектрические свойства образцов.

*Ключевые слова:* поливинилиденфторид, термоактивационная спектроскопия, термостимулированная деполяризация, энергия активации, пьезоэлектрические свойства.

*Abstract.* The article studies thermally stimulated depolarisation currents of porous polyvinylidene fluoride (PVDF) films. The four stage production process makes it possible to make films with different forms of crystallites and quantitative parameters such as porosity and polymorphic composition. The study revealed that the molecular and supramolecular structure influences thermo-stimulated depolarisation (TCD) currents. The study results determine activation energy of redirection dipoles for PVDF films with various parameters specified during their production and the influence of the structure on piezoelectric properties of samples.

*Keywords:* polyvinylidene fluoride, thermal activation spectroscopy, thermally stimulated depolarisation, activation energy, piezoelectric properties.

## **Введение**

Интерес к материалам, преобразующим механическое воздействие в электрический заряд, возник еще в XX веке, но до сих пор является актуальным для таких направлений, как акустика, медицина, а также в качестве сепараторов в химических источниках тока [11]. Одним из перспективных электроактивных полимеров является поливинилиденфторид (ПВДФ  $(-CF_2-CH_2-)_n$ ) и его сополимеры.

Поливинилиденфторид является полиморфным аморфно-кристаллическим полимером, кристаллическая структура которого представлена  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  конформациями цепи (рис. 1) [8], а наличие у ПВДФ высоких пиро-, ферро- и пьезоэлектрических свойств говорит о наличии уникальных свойств, которых нет у традиционных неорганических пьезоэлектриков [10]. Исследования показывают, что ПВДФ кристаллизуется в нескольких модификациях, причем  $\beta$ -фаза является сегнетоэлектрической [6]. Полимерная цепь в кристаллической  $\beta$ -фазе имеет суммарный дипольный момент, отличный от нуля, что обеспечивает существование пьезоэлектрических свойств в пленках. Содержание полярной фазы можно увеличить при механической вытяжке или поляризации [там же].

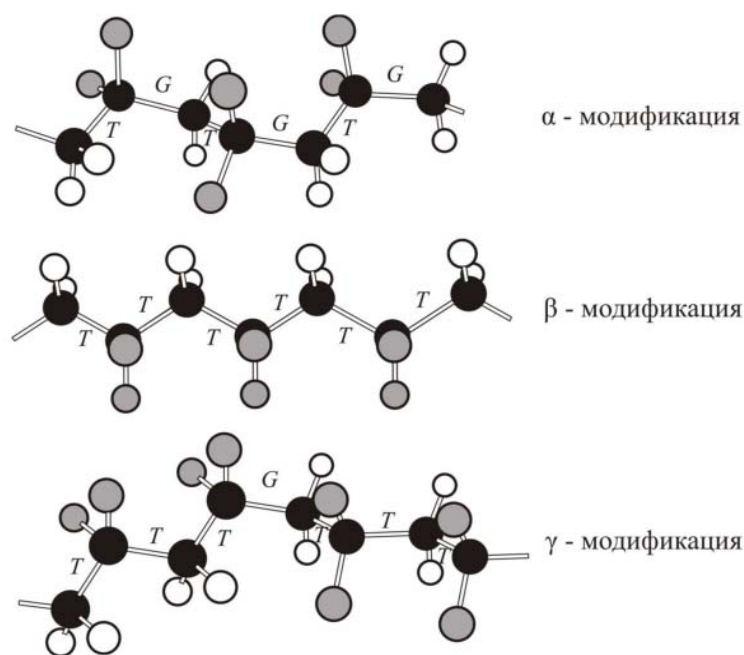


Рис. 1. Основные конформации в ПВДФ

Традиционно пористые пленки поливинилиденфторида применяются в аккумуляторах в качестве сепараторов, которые предотвращают короткое замыкание между разнополярными электродами и предотвращают возможность переноса электролита от одного электрода к другому. Материалы, используемые для таких задач, должны обладать высокой пористостью, кислотостойкостью и эластичностью, достаточной механической прочностью и сохранять свои свойства в широком диапазоне температур.

Наличие пьезоэлектрических свойств в пленках ПВДФ позволяет предположить создание сепараторов с функцией самоочищения в случае засорения мембраны, что значительно увеличивает срок службы аккумулятора. В этом случае пленка должна сочетать в себе большой процент пористости и достаточное количество β-фазы.

### Материалы и методы

В работе исследовались пленки ПВДФ с молекулярной массой  $M_w = 190000 \text{ г} \cdot \text{моль}^{-1}$  и температурой плавления  $168 \text{ }^\circ\text{C}$ , изготовленные посредством экструзии расплава через фильеру гранул ПВДФ коммерческой марки Kynar-720 (Atofina Chemicals, USA). Изготавливаемые образцы имеют различную форму кристаллитов, что определяется параметром  $\lambda$  — кратность фильерной вытяжки, равной отношению площади поперечного сечения пленки к площади поперечного сечения фильеры [3]

Как показывают исследования [4], в образцах с  $\lambda = 15$  преобладает сферолитная структура, а в пленках с  $\lambda = 76$  ламеллярная структура, в образцах с кратностями фильерной вытяжки 29 и 44 структура представляет собой совокупность сферолитной и ламеллярной.



Отжиг при температуре, близкой к температуре плавления полимера экструдированных пленок, — второй этап в изготовлении пористых пленок ПВДФ. Данный этап позволяет получить пленки с жесткоэластичными свойствами, т. е. способность к большим обратимым деформациям [1].

В результате одноосного растяжения происходят наиболее значительные изменения структуры — формируется пористая структура и происходит полиморфный  $\alpha$ - $\beta$  переход. Отожженные пленки растягивали в направлении ориентации при комнатной температуре, степень растяжения определялась параметром  $\varepsilon$  — степенью «холодной» вытяжки. Исследования показали, что в процессе растяжения пленки возникают поры, которые бывают трех видов — открытые к поверхности, замкнутые, т. е. находящиеся внутри образца, и сквозные каналы [5]. Пористость исследуемых образцов вычислялась по формуле:

$$P = [(\rho - \rho_0) / \rho] \cdot 100\% . \quad (1)$$

Результатом четвертой стадии — термофиксации — является получение пленки, не меняющей свои линейные размеры с течением времени.

Четырехстадийный процесс получения пленок экструзия-отжиг-одноосное растяжение-термофиксация [2] позволяет изготавливать пористые пленки с различным процентным содержанием полярной  $\beta$ -фазы и различным процентом пористости.

В работе исследовались пленки с кратностью фильерной вытяжки 15, 29, 44, 76 и степенью «холодной» вытяжки 0%, 30%, 50%, 70% и 90%, пористость образцов и количественная составляющая  $\beta$ -фазы представлена в таблицах 1, 2.

Таблица 1

**Общая пористость пленок ПВДФ, полученных при различных кратностях фильерной вытяжки и степенях «холодной» вытяжки**

	$L = 15$	$L = 29$	$L = 44$	$L = 76$
$\Sigma_1 = 30\%$	10	13	14	17
$\Sigma_1 = 50\%$	13	19	22	26
$\Sigma_1 = 70\%$	15	23	27	—
$\Sigma_1 = 90\%$	16	24	28	—

**Процент содержания  $\beta$ -фазы в пористых пленках ПВДФ, полученных при различных кратностях фильтерной вытяжки и степенях «холодной» вытяжки**

	$\perp = 15$	$\perp = 29$	$\perp = 44$	$\perp = 76$
$\Sigma = 0\%$	0	0	0	0
$\Sigma = 30\%$	48	26	17	15
$\Sigma = 50\%$	60	33	22	20
$\Sigma = 70\%$	64	35	23	–
$\Sigma = 90\%$	65	36	24	–

Для исследования пьезоэлектрических свойств пленок ПВДФ с различной пористостью и полиморфным составом был выбран один из популярных методов термоактивационной спектроскопии — метод термостимулированной деполяризации (ТСД). Измерения токов ТСД производились на установке TSC II (Setaram, Франция) с использованием электрометра Keithley, позволяющего проводить измерения в диапазоне от  $10^{-16}$  А до  $2 \cdot 10^{-3}$  А.

Метод ТСД или термостимулированного тока разрядки реализуется в два этапа. В начале образец помещают между двух электродов, тем самым реализуется режим короткого замыкания, после чего пленка поляризуется в течение 2 минут с приложенным полем 100 В/мм при температуре 40 °С. Далее образец охлаждают до 0 °С и выдерживают при такой температуре 1 минуту, тем самым «замораживая» поляризованное состояние.

На втором этапе приложенное к образцу поле снимают и производится линейный нагрев до 70 °С со скоростями 3, 5 и 7 °С/мин. График зависимости термостимулированного тока от температуры выявляет определенный набор пиков, лежащих в диапазоне от 0 °С до 70 °С, их форма и положение дают информацию о механизме электрической релаксации и параметрах электрически активных дефектов в объекте (рис. 2).

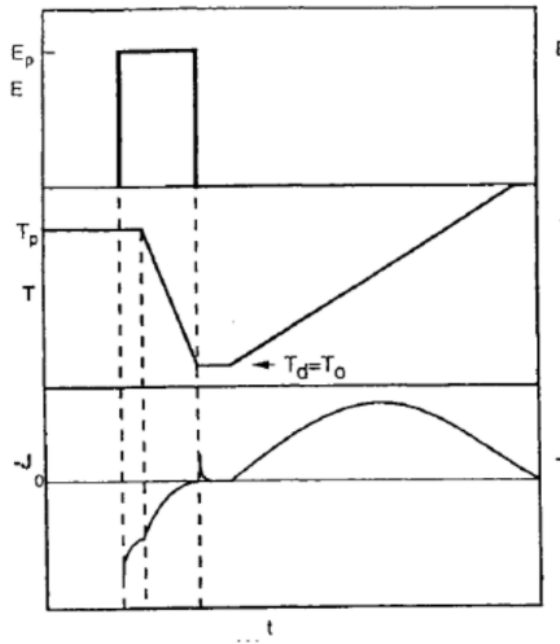


Рис. 2. Режим работы метода ТСД

Для расчета энергии активации был использован метод, основанный на теории активных состояний Эйринга:

$$\tau(T) = \frac{h}{kT} \exp \exp \left( \frac{\Delta H}{RT} \right) \exp \exp \left( -\frac{\Delta S}{R} \right), \quad (2)$$

где  $k$  — постоянная Больцмана,  $h$  — постоянная Планка, а  $\Delta H$ ,  $\Delta S$  — энтальпия и энтропия активированных состояний.

Уравнение Гиббса — Гельмгольца выражает связь между свободной и внутренней энергией. Свободная энергия определяется следующим образом [7]:

$$E_a = \Delta H - T\Delta S. \quad (3)$$

Построение полученных графиков в координатах Аррениуса ( $\ln \ln j \left( \frac{1}{kT} \right)$ ) позволит определить изменение энтропии и энтальпии, после чего определить энергию активации [9], согласно уравнению Гиббса — Гельмгольца.

### Результаты

Расчет энергии активации производился методом, основанным на теории активированных состояний Эйринга, уравнение (2), полученные значения лежат в диапазоне от 0,95 эВ до 0,8 эВ (табл. 3).

**Энергия активации в ЭВ для пленок ПВДФ с различной кратностью  
фильерной вытяжки и степенью «холодной» вытяжки**

$\lambda$	$\varepsilon, \%$	0	30	50	70	90
15		0,94	0,94	0,93	0,93	0,94
29		0,93	0,94	0,83	0,80	0,88
44		0,93	0,84	0,80	0,92	0,95
76		0,92	0,96	0,97	-	-

Построение полученных данных в зависимости энергии активации от кратности фильерной вытяжки и от степени «холодной» вытяжки (рис. 3, 4) выявляет заметные минимумы в энергии активации у образцов с кратностью фильерной вытяжки  $\lambda = 29$  и  $\lambda = 44$ .

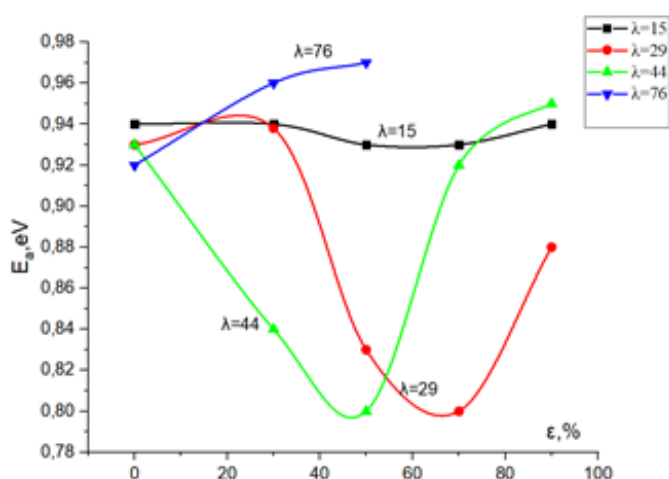


Рис. 3. Зависимость энергии активации от кратности фильерной вытяжки для образцов с  $\varepsilon = 0\%$ ,  $\varepsilon = 30\%$ ,  $\varepsilon = 50\%$ ,  $\varepsilon = 70\%$ ,  $\varepsilon = 90\%$

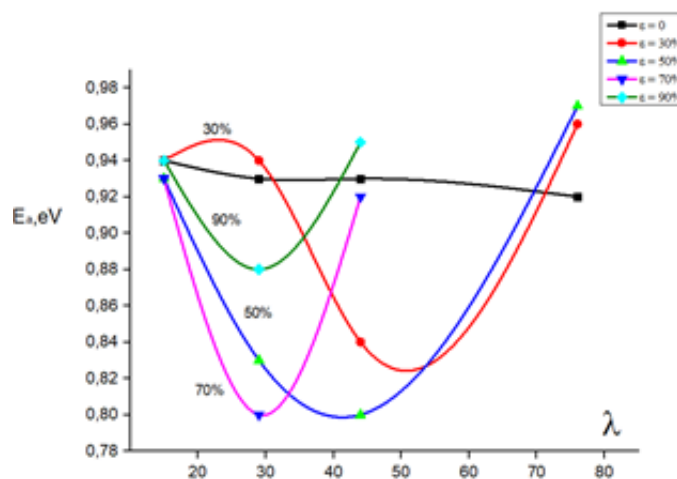


Рис. 4. Зависимость энергии активации от степени «холодной» вытяжки для образцов с  $\lambda = 15$ ,  $\lambda = 29$ ,  $\lambda = 44$ ,  $\lambda = 76$

Минимум в энергии активации характерен для образцов  $\lambda = 29$  и  $\lambda = 44$  со смешанной кристаллической структурой пористостью 23% и 22% соответственно. Количество  $\beta$ -фазы 35% для  $\lambda = 29$  и 22% для  $\lambda = 44$ .

Заметное уменьшение значения энергии активации свидетельствует о наилучших пьезоэлектрических свойствах образцов, а примерно равное единице отношение количества полярной фазы и пористости — о возможности применения их в качестве сепараторов с функцией самоочистки в аккумуляторах.

## Литература

1. Дмитриев И. Ю. Электроактивные полимерные системы на основе пористых пленок поливинилиденфторида: дис. ... канд. физ.-мат. наук, СПб., 2007.
2. Дмитриев И. Ю., Курьиндин И. С., Лаврентьев В. К., Ельяшевич Г. К. Структура и пьезоэлектрические свойства микропористых пленок поливинилиденфторида // Физика твердого тела. 2017. № 59 (5). С. 1013–1018.
3. Дмитриев И. Ю., Лаврентьев В. К., Ельяшевич Г. К. Полиморфные превращения в пленках поливинилиденфторида под влиянием ориентирующих воздействий // ВМС. Серия А. 2006. № 3. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/polimorfnye-prevrascheniya-v-plenkah-polivinilidenftorida-pod-vliyaniem-orientiruyuschih-vozdeystviy> (дата обращения: 07.05.2022).
4. Ельяшевич Г. К. и др. Сквозная проницаемость пьезоактивных пористых пленок поливинилиденфторида // Высокомолекулярные соединения. Серия А. 2018. Т. 60, № 6. С. 452–460
5. Курьиндин И. С., Ивченко С. И., Николаев О. О., Ельяшевич Г. К. Пористая структура и функциональные свойства высокопроницаемых пленок полипропилена // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2018. № 18 (3). С. 399–406. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/poristaya-struktura-i-funktsionalnye-svoystva-высокопроницаемых-пленок-полипропилена> (дата обращения: 12.04.2022).
6. Лучейкин Г. А. Новые полимерсодержащие пьезоэлектрические материалы // Физика твердого тела. 2006. Т. 48, № 6. С. 963.
7. Микрюков В. Е. Курс термодинамики. М.: ГУПИМП РСФСР, 1960. 236 с.
8. Lovinger A. J. Annealing of poly(vinylidene fluoride) and formation of a fifth phase // Macromolecules. 1982. Vol. 15. No. 1. P. 40–44. DOI: 10.1021/ma00229a008.
9. Elmezayyen A., Reicha F., El-Sherbiny I. Significantly enhanced electroactive  $\beta$  phase crystallization and UV-shielding properties in PVDF nanocomposites flexible films through loading of ATO nanoparticles: Synthesis and formation mechanism // European Polymer Journal. 2017. No. 90 (7). P. 195–208. DOI: 10.1016/j.eurpolymj.2017.02.036
10. Fukada E., Furukawa T. Piezoelectricity and ferroelectricity in polyvinylidene fluoride // Ultrasonics. 1981. No. 19. P. 31–39.
11. Li H., Chen Y. M., Ma X. T., Shi J. L., Zhu B. K., Zhu L. P. Gel polymer electrolytes based on active PVDF separator for lithium ion battery. I: Preparation and property of PVDF/poly (dimethylsiloxane) blending membrane // J. Memb. Sci. 2011, Sep. Vol. 379, no. 1–2. P. 397–402. DOI: 10.1016/j.memsci.2011.06.008

---

**Исследование температурных зависимостей проводимости пленок МФ-4СК, модифицированных тербием**

**Резцов Тихон Вадимович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [sunnyundeadjuvati@icloud.com](mailto:sunnyundeadjuvati@icloud.com)

**Conductivity of MF-4SK films modified with terbium: A study of temperature dependences**

**Tikhon V. Reztsov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. А. Гороховатский, д-р. физ.-мат. наук

УДК 538.9

---

*Аннотация.* Исследование посвящено температурной зависимости проводимости исходной пленки МФ-4СК и модифицированной тербием пленки. Для получения температурной зависимости проводимости использовалась установка TSC-II (Setaram). Для получения диэлектрических спектров использовалась установка «Concept 41». На основе анализа полученных результатов в докладе будут представлены выводы о влиянии модификатора на проводимость данных мембран.

*Ключевые слова:* диэлектрическая спектроскопия, МФ-4СК, нафион, модификация, проводимость, тербий.

*Abstract.* The study investigates temperature dependence of the conductivity of original MF-4SK films and films modified with terbium. To obtain the temperature dependence of the conductivity, the TSC-II (Setaram) analyzer was used. Dielectric spectra were obtained using Concept 41. The report will contain evidence-based conclusions about the effect of the modifier on the conductivity of the two studied membranes.

*Keywords:* dielectric spectroscopy, MF-4SK, nafion, modification, conductivity, terbium.

В настоящее время большой интерес исследователей привлекают полимерные протон-проводящие мембраны типа Nafion. Они обладают пористой структурой, каркас которой представляет собой гидрофобный фторуглеродный скелет. Сами же поры обрамлены гидрофильными сульфогруппами, которые и обеспечивают протонную проводимость. Таким образом, в основном данные мембраны используются в качестве твердого электролита в топливном элементе, работающем на газообразном водороде [4]. Такая мембрана, обладающая высокой протонной проводимостью вместе с изоляционными свойствами, представляет собой особую среду, которая позволяет перемещать протоны от анода к катоду, отделяя газообразное или жидкое топливо от окисляющего газа.

Очевидно, что к такому мембранному электролиту предъявляют определенные требования: он должен обладать высокой протонной проводимостью и химической и температурной устойчивостью, чтобы увеличить срок эксплуатации мембраны. Также необходимо, чтобы, с одной стороны, мембрана была достаточно тонкой, чтобы избавиться от электрических потерь, но с другой — при этом она должна быть однородной и достаточно толстой для того, чтобы разделять газовые потоки на аноде и катоде топливного элемента.

Всем вышеперечисленным критериям соответствует мембраны Nafion или же их российский аналог МФ-4СК. Тем не менее очевидным минусом данных мембран является снижение протонной проводимости в условиях понижения относительной влажности и разрушения структуры мембраны при температурах свыше 90 °С. Путем модификации можно добиться изменения электрофизических характеристик мембраны. На сегодняшний день уже проведено множество исследований с целью изучения влияния различных модификаторов на химические и физические свойства таких мембран. Известно, что модификация диоксидом кремния увеличивает температурную устойчивость и протонную проводимость мембран [5]. Были предприняты попытки модифицировать мембраны различными фосфоросодержащими элементами и даже органическими веществами, что также сказывалось на характеристиках исходных мембран [2]. Также есть исследование, посвященное модифицированию образцов МФ-4СК азометиновыми основаниями с целью изучения их люминесцентных свойств в мембране [3]. В данной же работе для расширения спектров модификаторов использовался тербий.

Таким образом, в связи с вышеописанным целью данной работы является изучение влияния модификатора Tb<sup>3+</sup> на электрофизические характеристики мембраны МФ-4СК. Для проведения данного исследования необходимо было решить следующие задачи: модифицировать исходную мембрану МФ-4СК и изучить влияния данного модификатора на проводимость мембраны.

В качестве исследуемого образца для этой работы были взяты перфторированные ионообменные мембраны МФ-4СК (НПО ОАО «Пластполимер», Санкт-Петербург) толщиной 150–200 мкм, полученные методом экструзии на заводе-производителе.

В качестве методов исследования были выбраны диэлектрическая спектроскопия, а также получение температурной зависимости проводимости (логарифма тока) для исходного и модифицированного образцов. Измерения диэлектрических спектров осуществлялись на установке «Concept 41» (Novocontrol Technologies GmbH&Co), которая состоит из частотного анализатора импеданса (диапазон частот:  $3 \cdot 10^{-6}$  —  $20 \cdot 10^6$  Гц), измерительной ячейки, системы термостатирования (диапазон температур:  $-100$  —  $+250$  °С), системы автоматического сбора

данных и сосуда дьюара с системой испарения и подачи газообразного азота. Получение температурной зависимости логарифма тока производилось на установке TSC-II (Setaram) в режиме, при котором образец помещается в постоянное поле при линейном нагреве.

Модификация мембраны осуществлялась путем выдерживания образца в водном растворе TbCl<sub>3</sub>. Контроль сорбции производился спектрофотометрическим методом по интенсивности пика поглощения тербия (219 нм).

В результате эксперимента были получены частотные зависимости удельной проводимости модифицированной мембраны МФ4-СК при различных температурах (рис. 1).

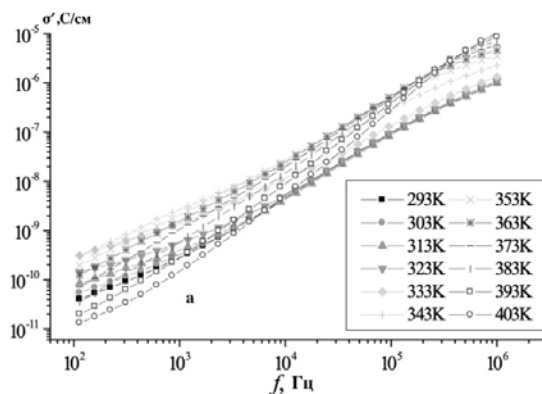


Рис. 1. Частотная зависимость удельной проводимости модифицированной МФ-4СК при различных температурах

Данная зависимость свидетельствует о том, что удельная проводимость подчиняется степенному закону, где — удельная проводимость, — частота, — показатель степени. Такая степенная зависимость характерна для многих неупорядоченных систем, характеризующихся прыжковой проводимостью, что соответствует известным литературным данным [1], из которых следует, что в мембранах МФ-4СК именно такой тип проводимости. На рисунке 2 представлена температурная зависимость показателя степени  $s$  для исходного и модифицированного образцов при частоте в 1 кГц (рис. 2).

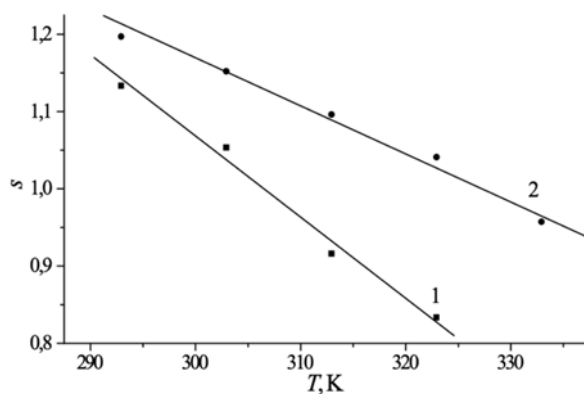


Рис. 2. Температурная зависимость показателя степени  $s$ . 1 — исходный образец, 2 — модифицированный образец



Данная зависимость свидетельствует о том, что для модифицированного тернием образца проводимость увеличивается по сравнению с исходным образцом.

Об этом же свидетельствует и температурная зависимость логарифма тока для исходного и модифицированного образцов (рис. 3).

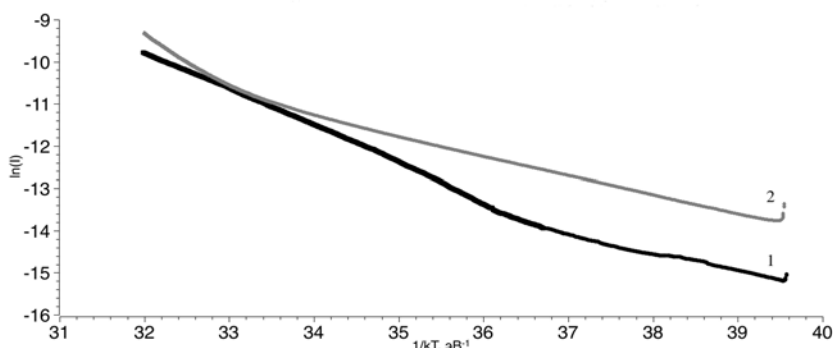


Рис. 3. Зависимость логарифма тока от обратной температуры.  
2 — модифицированный образец, 1 — исходный образец

В результате данного эксперимента оба образца помещались в постоянное поле напряженностью 100 В/мм и линейно нагревались. Из экспериментальных данных были определены энергии активации (рис. 4).

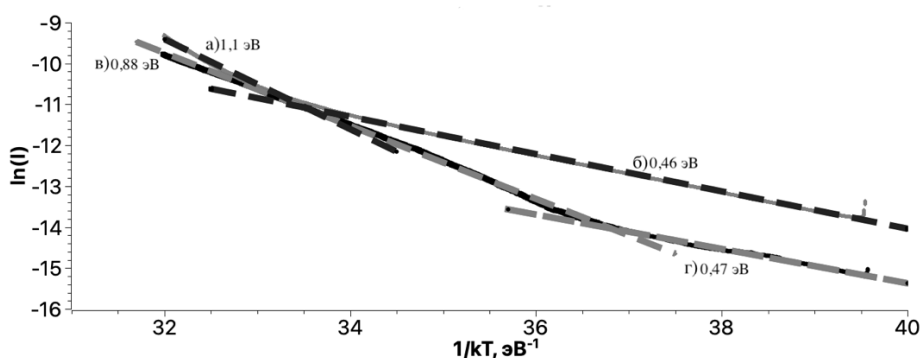
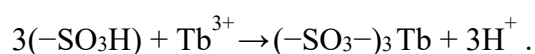


Рис. 4. Прямые а) и б) — модифицированный образец, в) и г) — исходный образец

Для исходного образца изменение в проводимости наблюдается в районе  $36,7 \text{ эВ}^{-1}$ , что соответствует температуре  $316,2 \text{ К}$ . Энергия активации в области более высоких температур равняется  $0,88 \pm 0,09 \text{ эВ}$ , в области более низких температур —  $0,47 \pm 0,06 \text{ эВ}$  с учетом погрешности измерения установки TSC-II (Setaram). Для модифицированного образца изменение проводимости смещается в область более высоких температур и соответствует значению  $33,5 \text{ эВ}^{-1}$  или  $346,1 \text{ К}$ . Энергия активации в области более высоких температур равняется  $1,1 \pm 0,2 \text{ эВ}$ , в области более низких температур  $0,46 \pm 0,06 \text{ эВ}$  с учетом погрешности измерения установки TSC-II (Setaram).

Данные по энергиям активации свидетельствуют о том, что как для исходного, так и для модифицированного образцов в области низких температур характерным типом ловушек является тип с энергией активации 0,46 эВ. При повышении температуры в случае исходного образца активируются другие, более глубокие ловушки с энергией активации 0,88 эВ, что может быть объяснено уменьшением числа молекул воды, приходящихся на одну сульфогруппу по мере нагревания. Данные из области высоких температур для модифицированного образца показали, что энергия активации выше, чем у модифицированного образца, и составляет 1,1 эВ, что свидетельствует о том, что, помимо вышеупомянутого уменьшения числа молекул воды, происходит что-то еще. В рамках данной работы предложена следующая модель: повышение проводимости для модифицированного образца в области высоких температур свидетельствует о том, что происходит увеличение диссоциации протонированных сульфогрупп:



Таким образом, в рамках этой работы была достигнута заявленная выше цель. На основе полученных данных был сделан вывод о том, что проводимость протонопроводящих мембран МФ-4СК увеличивается, а также была предложена модель, которая бы объяснила увлечение проводимости и механизмы ее активации.

## Литература

1. Иванчев С. С., Лихоманов В. С., Прикачено О. и др. Научные основы новой технологии получения перфторированного полимерного электролита для топливных элементов // Мембраны и мембранные технологии. 2012. Т. 2, № 1. С. 3–12.
2. Иванчѐв С. С., Мякин С. В. Полимерные мембраны для топливных элементов: получение, структура, модифицирование, свойства // Успехи химии. Т. 79, № 2. 2010. С. 117–134.
3. Лапатин Н. А. Сорбция и спектрально люминесцентные свойства азометиновых оснований в перфторсульфоновой мембране // Известия СПб. гос. технолог. ин-та (технического университета). 2020. № 52. С. 45–49.
4. Лебедева О. В. Протонпроводящие мембраны для водородно-воздушных топливных элементов // Известия вузов. Прикладная химия и биотехнология. 2016. Т. 6 (1). С. 7–19.
5. Adjemian V. T., Lee S. J., Srinivasan S., Benzinger J., Vocarsly A.B. Silicon oxide nafion composite membranes for proton-exchange membrane fuel cell operation at 80–140°C. J. // Electrochem. Sci. 2002. No. 149. P. 256.

---

**Термоэлектрическая батарея новой конструкции**

**Родионов Аркадий Валентинович**

Елецкий государственный университет  
им. И. А. Бунина  
Елец, Россия  
Электронная почта: [arkadijfirst3@gmail.com](mailto:arkadijfirst3@gmail.com)

**A new design of a thermoelectric battery**

**Arkadi V. Rodionov**

Bunin Yelets State University  
Yelets, Russia  
Научный руководитель — А. А. Зайцев, канд. физ.-мат. наук

УДК 620.97

---

*Аннотация.* В данной статье представлены устройство и принцип действия термоэлектрической батареи, основанный на новом перекрестном кинетическом явлении — термоэлектрокинетическом эффекте. Батарея представляет собой спиральную диэлектрическую трубку, внутри которой протекает электролит с большой разностью коэффициентов термодиффузии положительных и отрицательных ионов, в витках спирали сформирован градиент температур. Конструкция защищена патентом на изобретение.

*Ключевые слова:* термоэлектрическая батарея, термоэлектрокинетический эффект, коллоидный раствор, ЭДС, градиент температуры.

*Abstract.* This article describes the structure and operation of a thermoelectric battery based on a new cross kinetic phenomenon — the thermo-electro-kinetic effect. The battery is a spiral dielectric tube with the electrolyte inside. The electrolyte has a large difference in thermal diffusion coefficients of positive and negative ions. A temperature gradient is formed in the coils of the spiral. The design is protected by a patent for an invention.

*Keywords:* thermoelectric battery, thermos-electro-kinetic effect, colloidal solution, EMF, gradient of temperature.

Современные термоэлектрические батареи (ТЭБ) по своей эффективности преобразования становятся конкурентами традиционным энергоустановкам на органическом топливе. При этом системы термоэлектрического преобразования могут размещаться непосредственно у потребителя, что позволяет отказаться от электрических и тепловых сетей с сопутствующим сокращением эксплуатационных затрат. Преимуществом ТЭБ является возможность использования сбросного тепла промышленных вентиляционных выбросов, энергии, выделяемой при брожении отходов сельскохозяйственного производства и т. д.

Сотрудниками лаборатории «Физика неравновесных процессов» Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина под руководством проф. В. М. Грабова был экспериментально исследован новый класс перекрестных явлений в вязких электропроводящих средах при наличии переносов массы, внутренней энергии и электрического заряда под действием трех термодинамических сил. Указанные перекрестные явления были названы термоэлектрокинетическими [2].

Один из подобных термоэлектрокинетических эффектов заключается в формировании термоэлектрокинетической ЭДС при одновременном наличии переносов массы и внутренней энергии (градиента температуры). Протекание эффекта экспериментально исследовано в ряде ионных соединений, а также в коллоидных растворах [5].

Экспериментальная установка представляет собой заполненную электропроводящим раствором U-образную трубку, вдоль которой создается градиент температуры. Ток жидкости формируется перепадом давления или с помощью перистальтического насоса. Разница между значениями напряжения электродов в условиях отсутствия и наличия градиента температуры говорит о наличии термоэлектрического эффекта. Наличие термо-ЭДС в растворе объясняется тем, что электродный потенциал зависит от температуры и различной скорости ионов разного знака, участвующих в процессе переноса под действием термодиффузии. При этом величина термо-ЭДС в приэлектродных областях остается постоянной в отсутствии массопереноса жидкости. Для оценки значения термо-ЭДС измеряется напряжение между электродами, опущенными в раствор в разных коленах U-образной трубки, на одном из которых находится нагреватель.

Предлагаемая конструкция термоэлектрической батареи представляет собой *n* последовательно соединенных модулей (U-образных диэлектрических трубок), формирующих спираль (рис. 1), витки которой являются термоэлементами, аналогами твердотельного термоэлектрического элемента на основе p-n-перехода. Конструкция защищена патентом на изобретение [3]. В термоэлементе происходит течение электролита с положительными и отрицательными ионами, различными по подвижности. Верхние и нижние концы трубки находятся при разных температурах, в одном из колен трубки скорость течения жидкости совпадает по направлению с градиентом температуры, а во втором их направления противоположны. Поток ионов в одном колене совпадает по направлению с течением электролита, во втором направления противоположны. Происходит разделение зарядов, формируется термоэлектродвижущая сила, возникает термоэлектрокинетический эффект. При разности температур верхнего и нижнего концов трубки 10 К максимальное значение электродвижущей силы достигается при

скорости течения жидкости около 0,3 мм/с, и составляет порядка 1 мВ на модуль термоэлектрической батареи. Использовались U-образные диэлектрические трубки с внутренним диаметром 2 см и длиной колена 30 см.

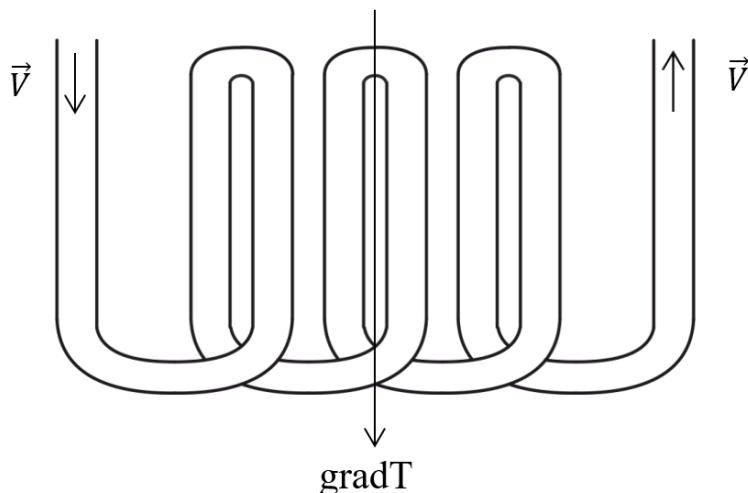


Рис. 1. Конструкция термоэлектрической батареи

Экспериментальный результат измерения термо-ЭДС золя гидроксида железа на одном модуле термоэлектрической батареи (рис. 2), говорит о том, что величина коэффициента термо-ЭДС составляют  $\alpha = +(350 \pm 30)$  мкВ/К при средней температуре 302 К.

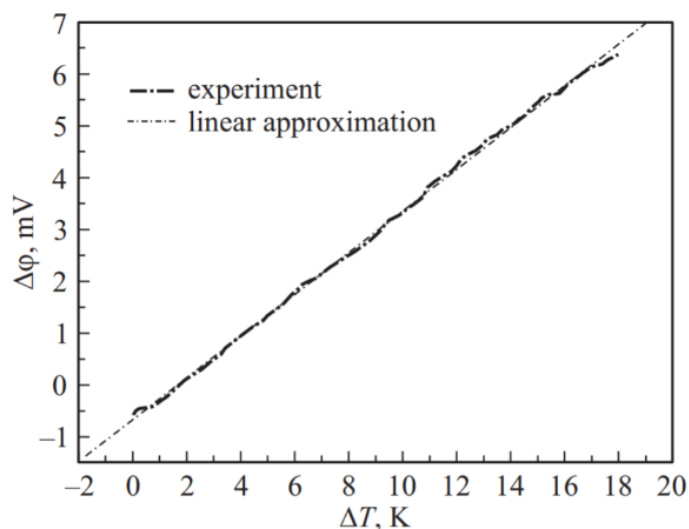


Рис. 2. Зависимость термоэлектрической разности потенциалов  $\Delta\phi$  коллоидного раствора  $\text{Fe}(\text{OH})_3$  от разности температур

Увеличение количества модулей батареи служит для повышения коэффициента термо-ЭДС. Предложенная конструкция при значительном количестве модулей ( $n \geq 10^3$ ) позволит достигать значений электродвижущей силы более 1 В и может быть использована в качестве нетрадиционного источника энергии, перспективного для использования в агропромышленном комплексе. Одним из источников тепловой энергии может выступить компостируемая

смесь экскрементов крупного рогатого скота, самонагрев которой в аэробных условиях достигает 65–70 °С [4]. Таким образом достигается достаточная для формирования необходимой термоэлектрокинетической ЭДС разность температур. Известные конструкции термоэлектрических батарей работают, как правило, на перепадах температур, значительно превышающих десятки градусов. Предложенные ранее термобатареи, использующие нетрадиционные источники энергии с малым рабочим перепадом температур, например, формируемым с помощью тепловых процессов в почвах, не получили массового применения [1].

Проведены исследования на прототипе термоэлектрической батареи, состоящем из двух модулей. Выполняется математическое моделирование процессов тепло-, массопереноса в термоэлементах с целью определения КПД батареи, а также оптимальных температурных режимов. В коллоидных растворах наблюдается уникальная ситуация, когда коллоидные частицы вносят малый вклад в электрическую проводимость, однако, значительно, в сравнении с ионами, влияют на величину термоэлектрической силы раствора, что обусловлено экстремально высокими значениями теплоты переноса коллоидных частиц в сравнении с ионами. Наибольшую эффективность показали коллоидные растворы на основе железа. Таким образом, для наибольшей энергоэффективности термоэлектрической батареи необходимо увеличение количества ее модулей, а также использование коллоидных растворов на основе железа в качестве электролита.

## Литература

1. Анатычук Л. И., Микитюк П. Д. Термогенераторы, использующие тепловые процессы в почвах // Термоэлектричество. 2003. № 3. С. 91–100.
2. Грабов В. М. Термоэлектрокинетические и термоэлектромагнитные явления в условиях, далеких от термодинамического равновесия // Термоэлектричество. 2005. № 2. С. 45–53.
3. Зайцев А. А., Грабов В. М., Кузнецов Д. В. и др. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» // Термоэлектрическая батарея. Патент № 2762542 РФ, МПК H01L 37/00 (2006.01). № 2021109422; Заявл. 05.04.2021; Опубл. 21.12.2021, Бюл. № 36.
4. Миронов В. В., Хмыров В. Д. Влияние активной аэрации на интенсивность протекания биотермических процессов в компостируемой смеси // Вестник Тамб. гос. тех. ун-та. 2002. Т. 8, № 4. С. 668–672.
5. Сидоров А. В., Грабов В. М., Зайцев А. А. и др. Термоэлектрические и термоэлектрокинетические явления в коллоидных растворах // Физика и техника полупроводников. 2019. Т. 53, № 6. С. 765–769.

# ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

## Академический дискурс стран Северной Европы

**Языковые способы репрезентации политической корректности в финских интернет-СМИ**

**Горохова Мария Антоновна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mariia.gorokhova@ya.ru](mailto:mariia.gorokhova@ya.ru)

**Verbal ways of expressing political correctness in Finnish Internet media**

**Mariia A. Gorokhova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Н. А. Осьмак, канд. филол. наук

УДК 811.511.111

*Аннотация.* Данная статья посвящена исследованию способов репрезентации политкорректности в финноязычном масс-медийном пространстве на материалах об отдельных субкультурах. Цель статьи — выявление свойственных финскому языку общепринятых тенденций и индивидуальной специфики выражения политкорректности. В статье также отражены особенности проявления политкорректности в рамках дискурса о субкультурах.

*Ключевые слова:* политкорректность, дискурс о субкультурах, способы выражения политкорректности, язык интернет-СМИ.

*Abstract.* This article considers ways of conveying political correctness in Finnish mass media materials about subcultures. The study aims to identify generally accepted trends as well as individual author approaches to expressing political correctness in the Finnish language. The results also reflect the usage of politically correct language in the media discourse on subcultures.

*Keywords:* political correctness, discourse about subcultures, ways of expressing political correctness, language of Internet media.

Интеграция различных языков, культур и менталитетов современного мира привела к распространению на мировом уровне феномена политической корректности. В качестве отправной точки рассматривается идея о том, что язык формирует восприятие, в рассматриваемом случае — восприятие различных групп людей. Политическая корректность — тенденция к замещению бестактных и прямолинейных выражений, которые могут задевать чувства и достоинство некоторых индивидуумов, на соответствующие нейтральные или положительные. Также представляет интерес трактовка концепции «политкорректности» как случаев, когда

все больше групп людей, ограниченных «рамками молчания», во всеуслышание требуют признания своих прав [4]. Иной взгляд на явление — «разновидность неофициальной необъявленной цензуры» [1].

Актуальность исследования данной темы обусловлена отсутствием строго закрепленного перечня норм политической корректности и непрерывной динамикой рассматриваемого явления. Также существенную роль играет возросшая в современном мире необходимость в сглаживании конфликтов.

Феномен политической корректности начал активно проникать в общественную жизнь лишь на рубеже XX–XXI вв. во времена расцвета культурного плюрализма, развития глобализации и ускоренных темпов миграции. Изначально цель состояла в том, чтобы сделать видимым часто скрытый конфликт, который проявляется в языке. Со временем политкорректность сменила свою установку на уклонение от возможных оскорблений. Одним из ключевых направлений политкорректности стало смягчение различий и преодоление противоречий, возможных при контакте разных культур, наций или этносов. До сих пор политическая корректность играет одну из ключевых ролей в обеспечении успешной межкультурной коммуникации.

Л. Г. Ионин отмечает, что основная трудность в изучении и критике политкорректности на данном этапе заключается в отсутствии строго закрепленных норм или рекомендаций касательно поведения по отношению к лицам и сообществам, выступающим в роле объекта политкорректности [3].

В ходе анализа существующих теоретических основ можно выявить следующие возможные способы языкового выражения политической корректности:

1. *Намеренное нарушение лексической сочетаемости.* Служит для придания сочетанию слов новых оттенков значений.
2. *Цитирование.* Позволяет сформировать определенное отношение к высказыванию, провести аналогию.
3. *Белая риторика.* Речевая тактика, направленная на смягчение агрессивных моментов речи, которая включает в себя:
  - а) *Эвфемизмы.* Причина их использования заключается в стремлении лишить исходный термин, обозначающий конкретное явление, эмоциональной окраски, поменяв тем самым отношение к самому явлению. Степень укорененности эвфемизма в языке, как правило, невелика, так как термин, замещающий дискриминационный, со временем точно так же приобретает негативную окраску, вследствие чего вновь появляется необходимость поиска нового обозначения.



На основании этого можно утверждать, что эвфемистичность является характеристикой не самого слова, а способа его употребления. Это же доказывается и тем фактом, что контекст является неотъемлемым атрибутом при толковании эвфемизма.

- b) *Прецедентный феномен и крылатые выражения.* Как для прецедентного феномена, так и для фразеологического оборота характерен сверхличностный характер и неоднократное упоминание в языковом дискурсе, поэтому в данном исследовании эти средства рассматриваются как единый инструмент. Отклик в историческом и культурном опыте, вызываемый ими, формирует соответствующую, зачастую выгодную спикеру, реакцию.
- c) *Тропы:*
1. *Метафора.* В рамках политкорректности рассматривается как способ внести изменение в изначальное мировоззрение, побудить к действиям и создать необходимое эмоциональное состояние.
  2. *Метонимия.* Как когнитивный эквивалент взаимосвязей действительности, что предполагает различные варианты пространственной, временной, причинной, следственной связей, метонимия выражает скрытый смысл, авторское отношение.
  3. *Литота.* В то время как эвфемизм стремится сократить объем информации о нежелательном качестве предмета, литота может, наоборот, подчеркнуть значимость этой информации. В ином случае она смягчает категоричность высказывания.
  4. *Олицетворение.* В случаях политического дискурса привлекает больше внимания к проблеме или, наоборот, смещает акцент, перенося роль объекта на неодушевленное абстрактное существительное.
  5. *Сравнение.* В политкорректном дискурсе может: 1) представлять описываемое с более выгодной стороны; 2) выражать скрытую оценку; 3) пояснять или уточнять, используя фоновые знания реципиентов.
  6. *Употребление многозначных слов и выражений.* Происходит смещение акцентов путем присваивания высказыванию полисемического характера.
  7. *Употребление слов иностранного происхождения.* Подобные номинации зачастую еще не до конца усвоены родным языком реципиента. Так, недоступность всех оттенков значения может скрыть негативный подтекст.

Использование всех перечисленных приемов в речи позволяет избежать прямого и, возможно, сомнительного с точки зрения корректности наименования объекта или явления, тем самым формируя у аудитории политкорректные образы.

Чаще всего выражения, использование которых вызывает сомнения в соблюдении корректности, имеют отношение к расовой и половой принадлежности, возрасту, состоянию здоровья, социальному статусу, внешнему виду и другим подобным категориям, которые каким-либо образом способны вызвать резонанс в обществе. Данное исследование сосредоточено на изучении языковых средств дискурса об отдельных субкультурах, поскольку субкультуры как системы «убеждений, ценностей и норм, которые разделяются и активно используются явным меньшинством людей в рамках определенной культуры» [2], могут стать причиной социальных конфликтов, что способно найти свое отражение в языке.

За основу исследования были взяты субкультуры, которые традиционно с большей вероятностью и частотностью вызывают отрицательные эмоции:

- 1) Эмо
- 2) Готы
- 3) Панки
- 4) Металлисты
- 5) ЛГБТ
- 6) Скейтбординг
- 7) Косплей
- 8) Хиппи

Причиной негативных эмоций может служить внешний вид, поведение, сленг и ценности перечисленных групп.

Для изучения практического проявления политкорректности были выбраны 20 статей, представленных на различных финноязычных информационных интернет-платформах, содержание которых касается субкультур. Принципом отбора послужило наличие какого-либо конфликта, диссонанса в излагаемом материале статей. Выбор средств массовой информации в качестве информационного ресурса обусловлен их способностью оперативно отражать динамику исследуемого процесса, а также характерное им преобладающее значение рассмотрения вопроса меньшинств.

В ходе анализа статей были получены следующие результаты использования перечисленных средств политической корректности (рис. 1):



Рис. 1. Процентное соотношение выявленных средств политкорректности по анализируемым субкультурам

Представленная диаграмма демонстрирует, что безоговорочное первое место среди инструментов политкорректности в финноязычном дискурсе о субкультурах занимают эвфемизмы. Это можно объяснить центральной функцией эвфемизма, которая в отличие от тропов не эмоциональна. То есть эвфемизм не выражает оценку или эмоцию, его использование направлено на то, чтобы, наоборот, избежать аффективных или эмоциональных вопросов. Сущность эвфемизмов служит доказательством того, что мотивы их использования совпадают с целями политкорректности.

Тем не менее нельзя утверждать, что политическая корректность и эвфемизация языка — одно и то же. Политкорректная лексика — лишь часть обширной совокупности эвфемизмов, поскольку ею используются лишь те эвфемизмы, что входят в лексико-семантические поля, образованные вокруг неоднозначных тем и дискриминируемых меньшинств (субкультур, в случае данного исследования). К тому же политкорректная речь включает в себя, например, категорию феминитивов, которые не являются эвфемизмами. Таким образом, процесс эвфемизации можно считать основным, но не единственным способом языковой реализации политкорректности.

Следующую позицию по распространенности заняли слова иностранного происхождения. Это связано с уже упомянутой особенностью иноязычных номинаций — неполная семантизация, недоступность всех оттенков значения английских слов носителям финского языка снижает вероятность негативных ассоциаций.

То, что количество выявленных примеров использования метафоры следует за категорией эвфемизмов, объясняется близостью этих явлений. Эвфемизм включает в себя некоторые типы метафор. В конечном счете цель метафоры также и в контексте политкорректности —

перенос закреплённого эмоционального отношения от основного значения слова к понятию, связанному с оригинальным именем при помощи метафоры.

В большинстве выявленных примеров литота проявляется как «отрицание отрицания». Это даёт фактически умеренное, рассеянное утверждение, условно приравняемое к положительному.

Чуть меньше по сравнению с литотой было выявлено многозначных слов и выражений. Малочисленность данной категории примеров объясняется тем, что большая их часть была трактована как эвфемизмы. Схожесть эвфемизмов и единиц с широким смысловым значением заключается в привязанности к контексту. В принципе эвфемистичные выражения — это, как правило, полисемичные единицы языка.

Цитирование — типичное явление для новостных статей, которые выступали в качестве материала для анализа. Чаще всего были представлены цитаты самих представителей субкультур, например участников гей-парадов или косплей-мероприятий, но в статистику были исключены лишь выдержки из речи третьих лиц: организаций, экспертов, медийных личностей, которые как-либо выражали отношение к субкультурам. Это обосновано большей вероятностью использования спорных выражений со стороны тех, кто не является последователем субкультур.

Такие средства, как прецедентный феномен и крылатые выражения, намеренное нарушение лексической сочетаемости и сравнение в анализируемом материале, чаще использовались с целью придания большей выразительности тексту и привлечения внимания. Данные инструменты в первую очередь направлены на экспрессивность, в то время как политкорректность ставит в качестве приоритета нейтральность языка. То же можно сказать об олицетворении, которое в основном использовалось для подчеркивания значимости явлений. Но стоит отметить, что олицетворение играет далеко не последнюю роль в другом вопросе, входящем в поле политической корректности — экологический дискурс.

Низкая частотность использования некоторых инструментов также может быть объяснена тем, что получателем массмедийного сообщения является широкая аудитория — массовая, в признаковом отношении неоднородная. Поэтому массмедийный текст в первую очередь должен быть понятным массовому, усреднённому потребителю.

Кроме того, следует отметить, что политкорректные выражения присутствуют не только в адрес членов субкультур, но и при упоминании деятельности, элементов, продуктов субкультуры. Поскольку некорректные высказывания о деятельности или принципах субкультуры также могут вызвать негативные переживания у последователей движения.

Больше всего примеров выражения политкорректности было обнаружено в рамках дискурса об ЛГБТ-сообществах. Это можно объяснить богатой историей, широкой распространенностью и высокой активностью данной субкультуры на современном этапе. ЛГБТ-сообщества занимают все более активную позицию в определении своей собственной культуры, одной из целей которой является достижение позитивной видимости в средствах массовой информации.

## Литература

1. Белояр А. Толковый словарь демократического новояза и эвфемизмов. Ред. 2-я. 2007. 321 с.
2. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. Т. II, ч. 6. М.: Вече-АСТ, 1999. 527 с.
3. Ионин Л. Г. Политкорректность: дивный новый мир. М.: Ад Маргинем Пресс, 2012. 112 с.
4. Aarikka Lotta. Mitä “poliittinen korrektius” on ja mitä se ei ole, vaikka vanha valta kuinka ulisee. 4.11.2016. URL: <https://aarikanlotta.fi/mita-poliittinen-korrektius-on-ja-mita-se-ei-ole-vaikka-vanha-valta-kuinka-ulisee/> (дата обращения 09.05.2022).

---

**Структурные и семантические особенности новой датской лексики периода пандемии COVID-19**

**Епанчинцева Дарья Львовна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [tothemountainsound@gmail.com](mailto:tothemountainsound@gmail.com)

**Structure and Semantics of the Danish COVID-19 Vocabulary**

**Daria L. Epanchintseva**

Saint Petersburg State University

St. Petersburg, Russia

Научный руководитель — Е. А. Гурова, канд. филол. наук

УДК 113.4

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена изменениям в лексическом составе датского языка, произошедшим под влиянием пандемии COVID-19. Материалом для исследования послужили лексемы, отобранные из датской прессы и социальных сетей. В статье данные слова анализируются с точки зрения способа образования и состава, а также производится их классификация по семантическим особенностям.

*Ключевые слова:* лексикология, неология, датский язык, пандемия COVID-19, коронавирус, сложные слова.

*Abstract.* The article is devoted to the changes that occurred in the vocabulary of the Danish language due to the COVID-19 pandemic. The research focuses on lexemes found in Danish print and social media. The article analyzes these words' structure and how they were formed as well as offers a classification of the neologisms by their semantic features.

*Keywords:* lexicology, neology, the Danish language, COVID-19 pandemic, coronavirus, compounds.

Язык, будучи живой и гибкой системой, быстро адаптируется к новым условиям и событиям, происходящим в общественной жизни. В особенности подвержен изменениям лексический состав, что создает богатую почву для лингвистических исследований, шагающих в ногу с появлением нового в языке. Пандемия COVID-19 как одно из наиболее ярких событий Новейшего времени и ее влияние на язык стали в этом смысле показательными. Датский язык особенно интересен для исследования данного аспекта, т. к. отличается, например, от русского своей склонности к окказиональному словообразованию путем основосложения и предоставляет большое количество материала для изучения.

В рамках данного исследования была рассмотрена лексика, отобранная из датских электронных средств массовой информации (газеты DR, Politiken, B. T., Ekstrabladet) и социальных сетей (Instagram\*, Facebook\*). Всего в корпус примеров вошло 162 единицы. Большинство из этих неологизмов являются существительными (86%) и лишь малая часть — прилагательными (11%) и глаголами (3%). Все они образованы путем основосложения. Важно отметить, что последнее характерно для всей новой лексики датского языка в целом, а не только для лексики «коронавирусной эпохи». Основосложение, по утверждению В. П. Беркова, является «важнейшим способом создания новых лексических единиц в норвежском языке» [1: 139], что применимо и к датскому языку ввиду их близкого родства. В результате основосложения словарный запас датского языка пополняется в три раза большим числом новых слов, чем при использовании всех остальных способов словопроизводства, вместе взятых [8: 159]. Все отобранные неологизмы являются так называемыми определительными (атрибутивными) сложными словами, т. е. один компонент в них — главный, в то время как другой (другие) определяют его. В отличие от сочинительных (копулятивных) композитов, состоящих из равноправных по смыслу компонентов, этот тип сложных слов значительно преобладает в датском языке [9: 214].

Наиболее распространенным компонентом новообразований является *-corona/corona-* (входит в состав 105 композитов), выступающий в большинстве случаев в качестве первого элемента и являющийся, в свою очередь, усечением слова *coronavirus* «коронавирус». Стоит отметить, что в нашем корпусе примеров встречается лишь три композита с компонентом-неологизмом COVID-19 (существует также вариант написания *covid-19*): COVID-19-epidemi «эпидемия COVID-19» [4], COVID-19-pandemi «пандемия COVID-19» [3] и COVID-19-vaccine

---

\* Соцсети Instagram и Facebook принадлежат компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещены на территории России.

«вакцина от COVID-19» [2]. Строго говоря, использование *coronavirus* вместо COVID-19 не-научно: во-первых, слово *coronavirus* обозначает только возбудителя болезни, а не само заболевание; во-вторых, коронавирусы — это целое семейство вирусов, в то время как пандемию вызвал только один — новый коронавирус. Тем не менее именно лексема *corona* закрепилась в широком употреблении в качестве самостоятельного слова и элемента сложных слов, что объясняется, по-видимому, ее большим удобством для произношения и написания по сравнению с громоздкой аббревиатурой COVID-19. Было также зафиксировано два случая использования элемента *-corona-* в качестве второго компонента сложного слова. Это *post-corona* (*post* «пост-, после-») «посткоронавирусный, относящийся ко времени после завершения пандемии COVID-19» и *mink-corona* (*mink* «норка») «вариант COVID-19, развившийся у датских норок». Вторая лексема относится к октябрю 2020 г., когда в Дании разгорелся скандал, связанный с вспышкой COVID-19 на датских норковых фермах. Датским правительством было отдано распоряжение уничтожить и закопать всех норок, содержащихся на фермах страны, ввиду риска передачи человеку развившейся у них мутации нового коронавируса, называемой «кластер 5».

Вторым по частотности элементом в корпусе примеров является *-vaccine/vaccine-* «вакцина» (18 композитов). В качестве второго компонента сложных слов он встречается дважды, в словах *coronavaccine* [16] и *COVID-19-vaccine*, оба с значением «вакцина от COVID-19». Лексемы с первым компонентом *vaccine-* так или иначе отражают значимость вакцинации во время пандемии. Стоит отметить, что многие связанные с вакцинами неологизмы указывают на их ограниченное количество и недоступность: *vaccineulighed* (*ulighed* «неравенство») «несправедливое распределение вакцин» [13], *vaccine-booking* (*booking* «бронирование») «запись на вакцинацию» [12].

Отобранные неологизмы можно разделить на следующие группы с точки зрения семантики:

- 1) Слова, как правило, медицинской, научной либо экономической тематики, обозначающие существовавшие до пандемии понятия, но конкретизированные с помощью первого элемента *corona-*: *corona-forskning* (*forskning* «исследование») «исследование COVID-19» [2], *coronakrise* (*krise* «кризис») «кризис, вызванный пандемией COVID-19» [5];
- 2) специфические ограничения, введенные в Дании, чтобы остановить распространение вируса: *mundbindskrav* (*mundbind* «медицинская маска» + *krav* «требование») «обязательное ношение маски» [14], *coronapas* (*pas* «паспорт») «коронавирусный паспорт» [10];
- 3) влияние на психологическое состояние людей введенных из-за пандемии ограничительных мер, в частности затяжного карантина: *corona-angst* (*angst* «тревога») «тревога,

вызванная COVID-19» [15], corona-træthed (træthed «усталость») «усталость от пандемии COVID-19 и связанных с ней ограничений» [5];

- 4) тестирование на наличие вируса, которое стало как никогда важным для функционирования общества: at coronateste (at teste «тестировать») «тестировать на COVID-19» [7], testkø (test «тест» + kø «очередь») «очередь на тестирование» [6];
- 5) слова, связанные с вакцинацией (примеры выше);
- 6) лексика, связанная с «норковым» скандалом: minkstamme (mink «норка» + stamme «штамм») «штамм нового коронавируса, распространившийся среди датских норок» [11], minkskandale (mink «норка» + skandale «скандал») «скандал из-за уничтожения норок, зараженных COVID-19» [Ibid.].

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что новая лексика, возникшая в датском языке в период пандемии COVID-19, достаточно однородна по своей структуре и при этом разнообразна с точки зрения семантики. Она создана в соответствии с характерными для датского языка словопроизводственными закономерностями (все неологизмы являются определительными сложными словами) и охватывает различные сферы жизни. В целом можно говорить о том, что пандемия COVID-19 стала сильнейшим экстралингвистическим фактором, оказавшим огромное влияние на лексический состав датского языка и поспособствовавшим его пополнению.

## Литература

1. Берков В. П. Норвежская лексикология: учеб. пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 192 с.
2. Behrendt M. L. Aber, mus og hamstere: Sådan bruges forsøgsdyr til corona-forskning // DR. 2020, 5 okt.. URL: <https://www.clck.ru/eq8Z3> (дата обращения: 09.05.2022).
3. Bjørn-Hansen S. To fluer med ét smæk: Kan coronakrisen gøre klimaløsninger billigere? // DR. 2020, 11 apr. URL: <https://www.clck.ru/gvr9A> (дата обращения: 20.04.2022).
4. Christiansen R. Coronadødsfald når nye højder i Tyskland: 'En falliterklæring for den tyske regering' // DR. 2020, 16 dec. URL: <https://www.clck.ru/gLyJm> (дата обращения: 02.05.2022).
5. Finnemann Scheel A. Forsker i vores adfærd under pandemien: For første gang ser vi tegn på coronatræthed // DR. 2020, 9 dec. URL: <https://www.clck.ru/gvTzE> (дата обращения: 31.04.2022).
6. Jørgensen A. S. Slut med at springe testkøen over: Nu skal der vises flybilletter for at blive testet i lufthavnen. DR. 2020, 20 сентября. URL: <https://clck.ru/gvqrK> (дата обращения: 08.04.2022)
7. Klærke, K., Lagoni Pedersen, M. Sverige dropper at coronateste befolkningen: Danmark bevæger sig i samme retning // DR. 2022, 9 febr. URL: <https://www.clck.ru/gvqzF> (дата обращения: 10.05.2022).
8. Køneke M. Surdejsskålen og oliefuglene: Om komposita og “bekvemmelighedskomposition” // Danske Studier. 1990. No. 85. P. 159–162.
9. Krasnova E. Types of novel compounds in Danish // Скандинавская филология. 2019. № 17 (2). С. 207–216.



10. Meesenburg I. Husk mundbind, coronapas og pladsbillet, hvis du skal med Intercitytog eller fjernbus // DR. 2021, 19 dec. URL: <https://www.clck.ru/gvU8q> (дата обращения: 02.05.2022).
11. Miles J. K. Minskandalen: Nu bliver Mølbak grilllet. Ekstrabladet. 2021, 7 oct. URL: <https://www.clck.ru/h2cJx> (дата обращения: 02.05.2022).
12. Nielsen F. Fortsat problemer med vaccine-booking i nogle kommuner // DR. 2021, 8 jan. URL: <https://www.clck.ru/gvTzi> (дата обращения: 02.05.2022).
13. Nissen M. Sydafrikas præsident «dybt skuffet» over rejseforbud: Vil kun skabe større ulighed i kampen mod corona // DR. 2021, 29 nov. URL: <https://www.clck.ru/gvr3T> (дата обращения: 22.04.2022).
14. Rønn Tofte L. Regeringen vil uddele gratis mundbind til udsatte personer // DR. 2020, 21 aug. URL: <https://www.clck.ru/gvqWz> (дата обращения: 22.04.2022).
15. Toustrup Eriksen C. Er du bekymret eller bange? Her er seks råd mod corona-angst // DR. 2020, 15 mar. URL: <https://www.clck.ru/gvUGX> (дата обращения: 15.04.2022).
16. Vestergaard N. Skotland begynder at coronavaccinere i næste uge // DR. 2020, 3 dec. URL: <https://www.clck.ru/gvqqu> (дата обращения: 20.04.2022).

---

**Об одной из малоизученных форм глагола прошедшего времени в удмуртском языке**

**Ефимов Кирилл Сергеевич**

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Ижевск, Россия

Электронная почта: [izhcell@gmail.com](mailto:izhcell@gmail.com)

**An understudied past tense verbal form in the Udmurt language**

**Kirill S. Efimov**

Udmurt State University

Izhevsk, Russia

Научный руководитель — Н. В. Кондратьева, д-р филол. наук, доц.

УДК 811.511.131

---

*Аннотация.* Основная цель работы состоит в наиболее полном анализе грамматических свойств формы I прошедшего времени глагола в сочетании с неизменяемым вспомогательным глаголом «вылэм» в удмуртском языке в синхронном аспекте, а также в решении вопроса о существовании вышеназванных сочетаний как отдельной грамматической формы прошедшего времени в современном удмуртском языке.

*Ключевые слова:* финно-угорские языки, удмуртский язык, грамматика удмуртского языка, прошедшее время, эвиденциальность.

*Abstract.* The article provides the most complete synchronic analysis of grammatical properties demonstrated by the past tense I form of the verb in combination with the invariable auxiliary verb “vylem” in the Udmurt language and suggests that the above-mentioned combinations exist as a separate grammatical form of past tense in the modern Udmurt language.

*Keywords:* Finno-Ugric languages, Udmurt language, grammar of the Udmurt language, past tense, evidentiality.

Рассматривая аналитические формы прошедшего времени в удмуртском языке, можно кратко описать их как сочетания финитного глагола в форме I или II прошедшего времени с неспрягаемым вспомогательным глаголом *вал* либо *вылэм*. В зависимости от использования *вал* либо *вылэм* высказывание можно будет считать либо нейтральным, либо неочевидным соответственно. Однако сразу же встает вопрос о количестве таких сочетаний, поскольку на сегодняшний день среди ученых нет единого мнения о точном количестве аналитических прошедших времен в удмуртском языке. Например, проф. И. В. Тараканов выделяет 6 форм прошедшего времени, 4 из которых являются аналитическими [2]. В то время как академик Б. А. Серебренников еще в 1960 году выделил 9 форм прошедшего времени, из которых 7 форм являются аналитическими [6]. Основное различие двух вышеназванных точек зрения состоит в том, что Серебренников считает формы с лексемой «*вылэм*» самостоятельными формами, а И. В. Тараканов классифицирует эти формы в составе одной грамматической формы, хотя и с оговоркой, что в зависимости от использования *вал/вылэм* высказывание приобретает оттенок очевидности/неочевидности действия соответственно [2: 184].

Перечисленные нами источники дают полные парадигмы всех аналитических форм времени глагола в удмуртском языке, однако нам важен подход к разграничению этих форм, поэтому мы склоняемся к точке зрения Серебренникова и считаем его концепцию более близкой к истине, хотя эта концепция, на наш взгляд, требует некоторых уточнений. Несмотря на это, два перечисленных нами источника не сообщают о наличии аналитической формы глагола прошедшего времени, образованного с помощью финитного глагола в форме I прошедшего времени в сочетании со вспомогательным неизменяемым глаголом *вылэм* («было», «оказывается»).

Наличие в удмуртском языке аналитической формы глагола, которой посвящена статья, допускают авторы «Грамматики современного удмуртского языка», а также такие исследователи, как В. И. Алатырев, М. К. Каракулова и З. Немет. Так, например, авторы перечисляют аналитические формы глагола со вспомогательным глаголом *вал* («было»), отмечая при этом, что вместо вспомогательного глагола *вал* может быть также вспомогательный глагол *вылэм*. Аналитические формы этого глагола, по мнению авторов грамматики, «содержат в своем значении дополнительный оттенок неочевидности» [3: 206–207]. Ряд других авторов также допускают существование этой формы. Однако на сегодняшний день не было ни одного исследования, посвященного анализу конкретно этой формы глагола. О существовании формы гла-

гола типа *мон гыри вылэм* («я пахал, оказывается») пишет В. А. Алатырев, однако он упоминает лишь о наличии такой формы без каких-либо пояснений [1: 578]. Также об этой форме пишет М. К. Каракулова. Она противопоставляет I и II плюсквамперфект на основе того, что во II плюсквамперфекте «результат действия к настоящему моменту замечается меньше» [4: 71]. Чуть подробнее данную форму глагола, в сопоставлении с другими аналитическими формами удмуртского глагола, рассматривает венгерский исследователь З. Немет. Он отмечает, что эта форма глагола сообщает о релевантных на момент речи событиях, которые могли быть совершены однажды либо несколько раз, и говорящий получил информацию не из первых рук, т. е. форма глагола содержит в себе эвиденциальную сему [7: 525]. З. Немет также считает, что, используя эту форму, «говорящий знает о том, что событие произошло, но не знает, как оно произошло» [Ibid.]. Однако данная форма является, на наш взгляд, малоупотребимой и единственным источником, где нам удалось найти эту форму, оказалась песня «Орина, Марина» из репертуара ансамбля «Айкай». Поиск подобных форм в национальном корпусе удмуртского языка не дал результатов. Таким образом, можно предположить, что рассматриваемая нами форма глагола встречается преимущественно в устной речи носителей удмуртского языка.

Рассуждая о статусе рассматриваемой нами формы глагола как о самостоятельной грамматической единице, необходимо обратиться к критериям разграничения аналитических форм глагола от свободных сочетаний. К примеру, В. В. Поздеев в своей статье «Критерии аналитических форм удмуртского глагола» предлагает следующих семь пунктов:

- 1) структурная раздельноформленность компонентов аналитической конструкции;
- 2) их синтаксическая позиция в структуре сочетания;
- 3) употребление в качестве первого компонента только одной части речи — глагола;
- 4) способность любого глагола к образованию парадигмы спряжения;
- 5) смысловая цельноформленность, базирующаяся на идиоматичности всего сочетания;
- 6) синтаксическая функция всего аналитического образования;
- 7) интонационное оформление аналитической конструкции [5: 25].

Теперь проверим соответствие каждого из вышеперечисленных пунктов рассматриваемой нами форме глагола.

1. Структурная разноформленность рассматриваемой нами грамматической формы в контексте *Калоша кутчай вылэм* («Оказывается, я надел калоши»), на наш взгляд, очевидна, поскольку данная форма состоит из финитного глагола *кутчаны* («надевать»)

в форме 1 лица единственного числа I прошедшего времени и вспомогательного глагола *вылэм* («было», «оказывается»).

2. Синтаксическая позиция в структуре сочетания для рассматриваемой нами формы глагола всегда одинакова: сначала идет финитный глагол, а затем вспомогательный глагол *вылэм*.

3. В качестве первого компонента в составе рассматриваемой нами аналитической конструкции выступает финитный глагол.

4. Любой глагол, поставленный в форму, о которой мы пишем, может образовать полную парадигму спряжения, поскольку первый элемент аналитической конструкции — это глагол в форме I прошедшего времени, и все глаголы удмуртского языка в I прошедшем времени образуют полную парадигму спряжения, к которой в нашем случае достаточно только добавить вспомогательный глагол *вылэм* («было», «оказывается»). Таким образом, полная парадигма спряжения глаголов в описываемой нами форме выглядит так:

	<b>утвердительные формы</b>	<b>отрицательные формы</b>
<i>ветлыны</i> (ходить) I спряжение	мон ветлй вылэм тон ветлйд вылэм со ветлйз вылэм ми ветлймы вылэм тй ветлйды вылэм соос ветлйзы вылэм	мон ой ветлы вылэм тон од ветлы вылэм со оз ветлы вылэм ми ом ветлэ вылэм тй од ветлэ вылэм соос оз ветлэ вылэм
<i>кутчаны</i> (надевать) II спряжение	мон кутчай вылэм тон кутчад вылэм со кутчаз вылэм ми кучтамы вылэм тй кутчады вылэм соос кутчазы вылэм	мон ой кутча вылэм тон од кутча вылэм со оз кутча вылэм ми ом кучталэ вылэм тй од кучталэ вылэм соос оз кучталэ вылэм

5. Смысловая цельноформленность, на наш взгляд, достигается за счет значения передаваемого этой формой глагола. А именно: «обозначение события в прошлом, которое не является релевантным на момент речи и для которого не имеет значения, сколько раз это происходило, и говорящий осведомлён об этом событии, но не имеет никакой информации о том, как это произошло» [7: 525].

6. Данная аналитическая форма глагола выполняет синтаксическую функцию сказуемого в описанном нами контексте.

7. В плане интонационного оформления данная конструкция выступает как цельная самостоятельная синтаксическая единица.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что рассматриваемая нами аналитическая конструкция соответствует критериям, предложенным В. В. Поздеевым, и может рассматриваться как самостоятельная грамматическая форма наряду с другими формами, представленными в научных грамматиках удмуртского языка.

Также нами был проведен опрос об особенностях функционирования данной формы глагола. В опросе приняли участие 50 респондентов — носителей языка. Респондентам было предложено три предложения, содержащие аналитическую форму глагола, которой посвящена статья (см. табл.).

Таблица

Вариант ответа Контекст	Говорящий точно знает, что событие произошло	Говорящий не может точно сказать, было ли событие на самом деле и знает о нем со слов других людей	Затрудняюсь ответить
Соос ёошен <b>ветлйзы</b> <b>вылэм</b>	6,3%	87,5%	6,3%
Со висись анаез доры бускель гуртэ дыртйз вылэм	12,5%	81,3%	6,3%
Соиз курегъёссэ сю- дыны потйз вылэм	18,8%	68,8%	12,5%

Исходя из этих данных можно сделать вывод, что большинство носителей языка видят наличие эвиденциальной семы в данной грамматической форме. Респондентам также был задан вопрос: «Используете ли вы данную грамматическую форму в повседневной речи?» — на который большинство опрошенных дали утвердительный ответ (62,5%). Таким образом, можно говорить о том, что эта форма глагола действительно используется носителями языка, хотя преимущественно в разговорной речи.

На наш взгляд, рассматриваемую грамматическую форму можно классифицировать как плюсквамперфект, поскольку остальные формы плюсквамперфекта в удмуртском языке образуются с помощью сочетания финитного глагола в форме I либо II прошедшего времени (т. е. перфекта) и вспомогательного глагола *вал* либо *вылэм*. Таким образом, в удмуртском языке можно выделить 4 формы плюсквамперфекта (на примере глагола *ветлыны* («ходить»)) в форме 3 лица ед. числа): *ветлйз вал*, *ветлйз вылэм*, *ветлэм вал*, *ветлэм вылэм*. Рассматривая эти формы, можно сразу противопоставить форму типа *ветлйз вал* всем остальным, поскольку эта форма глагола является нейтральной, а остальные так или иначе содержат эвиденциальную сему.

Таким образом, семантика форм глагола типа *ветлӧз вылэм* («он ходил, оказывается») содержит в себе указание на то, что действие было совершено в прошлом, результат действия говорящий может наблюдать, но при этом говорящий не знает, как было совершено событие или действие, и он не был очевидцем этого события или действия. При этом актуальность действия к моменту речи ощущается ниже, в сравнении с формами *ветлэм вал* и *ветлэм вылэм*. Кроме того, мы предполагаем, что в данной форме может выражать более сильное митативное значение, по сравнению с формами *ветлэм вал* и *ветлэм вылэм*. Однако более точное семантическое значение этой формы глагола можно определить при более детальном сопоставительном анализе семантики всех форм плюсквамперфекта в удмуртском языке. Также учитывая факт, что данная форма глагола употребляется преимущественно в устной речи и гораздо реже остальных аналитических форм глагола в удмуртском языке, мы считаем возможным говорить о периферийном статусе рассматриваемой нами морфологической единицы.

### Литература

1. Алатырев В. И. Краткий грамматический очерк удмуртского языка // Удмурт-ӹуч словарь. Удмуртско-русский словарь / ред. В. М. Вахрушев. М.: Рус. яз., 1983. С. 563–591.
2. Алашеева А. А., Ефремов Д. А., Кибардина Т. М., Кондратьева Н. В., Соколов С. В., Стрелкова О. Б., Тараканов И. В., Тимерханова Н. Н., Шутов А. Ф. УКК — Удмурт кыллэн кыл-кабтодосэз (морфологиез): тодослыко-дышетскон издание / Кылкутӹсь ред. Н. Н. Тимерханова. Ижевск: «Удмурт университет» книгапоттонни, 2011. 408 б.
3. ГСУЯ — Грамматика современного удмуртского языка: Фонетика и морфология / Удм. НИИ ист., экон., лит. и языка при Сов. мин. Удм. АССР; Ижевск: Удм. кн. изд-во, 1962. 376 с.
4. Каракулова М. К., Каракулов Б. И. Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков: учебное пособие для высших учебных заведений. Ижевск: Удмуртский ун-тет, 2001. 228 с.
5. Поздеев В. В. Критерии аналитических форм удмуртского глагола // Вопросы грамматики и контактирования языков: сборник статей. Ижевск: Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО АН СССР, 1990. С. 18–26.
6. Серебренников Б. А. Категории времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 300 с.
7. Németh Z. A functional analysis of the analytic past tenses of the Udmurt language // Ежегодник финно-угорских исследований. 2019. № 3. С. 520–527.

---

**Традиции исследования междометий и звукоподражаний в датской лингвистике**

**Коренева Вероника Павловна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [veronika.koreneva@yandex.ru](mailto:veronika.koreneva@yandex.ru)

**Traditions in the study of interjections and onomatopoeia in Danish linguistics**

**Veronika P. Koreneva**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. В. Ломагина, канд. филол. наук, доц.

УДК 811.113.4

---

*Аннотация.* Вопрос разделения лексем языка на части речи до сих пор остается актуальным в лингвистике, особенно сложной является проблема выделения междометий и звукоподражаний. В статье освещаются подходы датских лингвистов к определению и классификации междометий и звукоподражаний датского языка с XIX века до современности. Было выделено два этапа в изучении этих частей речи — ранний период, когда в основном использовался лексико-грамматический метод, и современный этап, на котором превалирует коммуникативно-прагматический метод, а также возникают новые учения и подходы к решению этого вопроса.

*Ключевые слова:* междометия, звукоподражание, датская лингвистика, части речи, методы лингвистического исследования.

*Abstract.* Linguistics still deals with part of speech differentiation, while interjections and onomatopoeia present the most difficulty. The article discusses the approaches of Danish linguists (from the 19<sup>th</sup> century to the present day) to the definition and classification of interjections and onomatopoeia in the Danish language. The research identified two periods with remarkably different approaches to interjections and onomatopoeia: the early period with a preference for lexicogrammatical method and the modern stage with a preference for communicative-pragmatic method. The latter is also marked by the emergences of new schools of thought and approaches.

*Keywords:* interjections, onomatopoeia, Danish linguistics, parts of speech, methods of linguistic research.

На протяжении истории развития науки о языке в Дании выделяются два этапа, которые определяются разными подходами к описанию междометий и звукоподражаний. В то время как междометия изучается в ранних трудах, звукоподражания не только не выделяются в отдельный класс лексики, но порой вообще не упоминаются в датских грамматиках. Так, в 1868 году датским лингвистом Э. Йессеном выделяются две синтаксические единицы — “sætning”

(‘предложение’ или, точнее, грамматически полное предложение), единицы, «высказывающие некоторое суждение о чем-либо», то есть предполагают наличие предиката и субъекта, и “udråb”, что включает в себя междометия, которые являются эквивалентом предложения: непроизводные (“Fy!”, “Å!”, “Hurra!”) и производные (“Ja sāmænd”, “Ja du!”), лексемы, являющиеся скорее звукоподражанием или существительным, от него производным (“plask”, “plump”), а также назывные предложения, в котором единственным членом является имя собственное, коммуникативной целью которых является привлечение внимания, призыв выслушать или подойти (“Karl!”) (Jessen, 1868). В последующих исследованиях Йессена указывается, что граница между предложением (в качестве примера приведено безличное предложение с глаголом в императивной форме — *tys!* «Тише!») и междометием не столь ясна. В этой же работе, что не менее интересно, отмечено, что в разряд междометий входят звукоподражания (*bum, ruf*). Таким образом, здесь сформулирован первый подход к определению звукоподражаний как лексической группы — включение их в класс междометий. Также высказано предположение, которое во многом определяет позицию Йессена по вопросу о происхождении и развитии языковой системы в целом. По его мнению, человек на начальной ступени развития языка общался с помощью междометий, а предложения начали формироваться тогда, когда два междометия, поставленные рядом, приобретали иное значение, чем те же единицы, употребленные по отдельности.

Далее Йессен описывает синтаксическую роль междометий. Он указывает, что междометия не являются частью предложения, но могут выражать его смысл [4: 16]. При этом лингвист приводит примеры использования междометия в качестве субъекта, где оно фактически становится существительным (“Hurra hørtes”), и в качестве предиката (“Fugl vips”, “Ud plump han” и др.). Замена действия на его признак (мгновенность, в случае “vips”) или сопутствующий звук (“plump” здесь можно трактовать именно как звукоподражание, ближайшие эквиваленты в русском языке «бум» или «шлеп»), вероятнее всего, служит средством усиления художественной выразительности и образности текста. При этом, несмотря на звукоподражательность лексемы во втором примере (в первом также можно заметить черты ономапии, однако словари не относят его к этому классу), она не отнесена в эту категорию, что делает проблематику их выделения отдельных частей речи еще более явной.

В отношении выделения частей речи стоит упомянуть еще один труд, который является одним из самых спорных и неоднозначных в истории датской лингвистики. В 1932 году ученый В. Брёндаль формулирует теорию, в которой каждая часть речи подводится под одну из категорий: качество (d), количество (D), сущность (R) и отношение (r). Значение существительного — сущность, предлога — отношение, наречия — качество, глагол — отношения и



качество и т. д. Однако в соответствии с классификацией гораздо труднее определить сущность междометия, и тем более ономапопеической лексики (за исключением звукоизобразительных глаголов и существительных). В работе «Morfologi og Syntax» междометия отнесены в группу «трудно идентифицируемых». Обозначаются они как rRdD, то есть имеют черты всех четырех категорий, которые выделял Брэндаль, и обладают всеми качествами, им присущими. При этом за рамки класса междометий выводятся слова и словосочетания, которые, относясь к другим частям речи, используются как междометие. Также в работе Брэндаля описывается синтаксическая роль междометия, в частности о его способности выступать как частью предложения, так и его эквивалентом. Подытоживая, ученый указывает, что при наличии одной логической структуры, спектр значений и функций в предложении может быть гораздо больше [2: 41–42]. Таким образом, подтверждается необходимость анализа междометий в контексте. Звукоподражания как отдельный класс в работе не выделяются.

В работе П. Дидериксена междометия выделяются в отдельную главу. Однако, в отличие от работы Йессена, у Дидериксена этот класс слов структурирован более четко. Так, глава о междометиях разделена на три пункта — значение, формообразование и синтаксис. В первом пункте очень четко сформулирована проблема определения междометий как лексического класса. Из всех прочих классов, по мнению Дидериксена, значение междометий включает в себя наибольшее количество нюансов, оттого его и труднее всего сформулировать [3: 75]. Так, ученый выделяет эмоциональные и побудительные междометия, а также звукоизобразительные образования. Отдельным подвидом, которому П. Дидериксен отводит место между побудительными междометиями и звукоподражаниями, являются возгласы, используемые для приманивания животных (например, putte-putte, которым подзывают куриц). Далее лингвист указывает, что, несмотря на несклоняемость междометий, их формы могут варьироваться в фонемном составе и просодии, особенно в сравнении со словами других частей речи. В пункте о синтаксисе указывается, что междометие всегда выражает законченную, целостную мысль, что совместимо с тезисами, которые выдвигал Йессен. Кроме того, междометие как синтаксическая единица может находиться в подчинительной связи с предложением, являющимся по отношению к ней главным, в том числе при передаче прямой речи. Однако новым в работе Дидериксена является более структурированный анализ междометий, по сравнению с более ранними работами. Лингвист рассматривает их по таким же параметрам, как и знаменательные части речи. Помимо этого, Дидериксен одним из первых обратил внимание на совпадение форм междометий и звукоподражаний. Изучение данной омонимии будет продолжено в дальнейших лингвистических трудах датских ученых.

В контексте изучения звукоподражаний (и междометий) особенно важным этапом стал труд датского лингвиста О. Хансена 1967 года. Он одним из первых уделит столь значительную часть своей работе словам, которые выходят за рамки принятого в лингвистике деления на части речи, а именно непосредственно звукоподражаниям ('de egentlige lydord') — классу лексики, который едва ли упоминался, если не предавался забвению, и еще более немногочисленным категориям: *tralleord* — ономотопея для передачи мелодии и *gemseord* — ономотопея, используемая в парадоксально-игровой поэзии.

В работе Хансена также рассматриваются междометия, и в первую очередь он обращает внимание на слова других частей речи, которые приобретают функцию междометия в контексте, например форма повелительного глагола *se* 'смотри'. С точки зрения синтаксиса употребление междометий или частей речи, употребленных в их качестве, является редукцией (по терминологии Хансена) грамматически полного предложения, которое сокращается до одного слова. Его смысл восстанавливается с участием факторов, выходящих за пределы лингвистики, однако влияющие на лингвистические показатели, в том числе фонем, составляющих данное выражение — длина и интенсивность звука, тон и т. д. [6: 477].

Хансен также рассматривает проблему разграничения частей речи, в частности междометий и звукоподражаний, фонетический облик которых может быть практически идентичным, в том числе с точки зрения артикуляции. При этом необходимо обратить внимание на то, что не любое артикулирование является звукоподражанием, то есть частью языковой системы. В работе "Moderne Dansk" в качестве примера приведен свист — обычное насвистывание мелодии не является объектом лингвистических исследований. Однако результат той же артикуляции может считаться единицей языка, если он несет то или иное сообщение. За междометием закреплено коммуникативное и прагматическое значение, проявляющееся в контекстах. Основное различие между членами омонимической пары «звукоподражание — междометие» заключается, по мнению Хансена, в коммуникативно-семантическом значении слова и формулируется следующим образом: звукоподражания являются попыткой приспособить звуки, которые говорящий слышит вокруг себя или производит сам, под привычную говорящему артикуляцию. Сами по себе они не несут никакого содержания, а являются лишь имитацией звуковой среды. Междометия, являющиеся омонимами звукоподражаний, являются более сложными лексическими комплексами. Здесь стоит упомянуть следующую последовательность освоения языком звуков окружающей среды, описанную Хансеном. Первая стадия — это непосредственно звуки, на второй стадии эти звуки передаются средствами языка, образуются ономотопеи, а на третьей стадии лексемы становятся языковыми сигналами, средствами выражения эмоции или волеизъявления говорящего, частично сохраняя семантическую связь с

звукоподражаниями, от которых они образовались. Значит, междометия — это результат многоступенчатого процесса и преобразования, которые затрагивают различные области лингвистического знания (прагматика, психолингвистика). И при попытке классифицировать рассматриваемые классы лексики необходимы учет множества факторов и, безусловно, комплексное, метапредметное исследование.

Отдельная глава посвящена звукоподражаниям, которые, по его словам, включают в себя имитации различных звуков — в устной или письменной форме. Однако здесь нужно отметить важный нюанс — не любая предпринятая говорящим попытка воспроизведения тех или иных звучаний является звукоподражанием в лингвистическом смысле этого слова. Согласно Хансену, ономапопея получает реализацию с помощью фонем языка [Ibid: 510]. Ученый приводит в пример крик петуха — человек может научиться точно имитировать его с помощью, например, голосовых связок, при этом это не будет иметь никакого отношения к языку. Однако вместо непосредственной имитации звук, говорящие чаще всего выбирают вариант, опосредованный языковыми средствами — *kykliky* ('кукареку'). Таким образом, становится очевидной основная функция звукоподражаний как лексического класса — имитация неречевых звукокомплексов с помощью фонематического состава языка. Но несмотря на наличие конкретной функции, эта группа слов выходит за пределы традиционного деления на части речи. Ономапопейческая лексика может выражать субъект, действие или признак, равно как и знаменательные части речи. Кроме того, использование звукоподражаний (как и междометий) чаще, чем других частей речи, сопровождается элементами невербального языка — мимикой, жестами и т. д. Поэтому в случае ономапопей невозможно применить традиционное деление слов. Оно применяется к языку вербальному, в то время как звукоподражания (и междометия) находятся в тесной связи с невербальными составляющими общения, а также с конкретной ситуацией и непосредственно участниками речевого акта.

Что касается ономапопей, используемых для передачи мелодии (*tralleord*) и в парадоксально-игровой поэзии (*remseord*), их функция неотделима от их формы, которая, в свою очередь, основана на рифме, чередовании гласных или повторении отдельных слогов. За счет своей музыкально-ритмической организации используются такие лексические единицы в качестве рефрена в песнях и игровой детской поэзии (считалки, дразнилки, юмористические стихотворения).

Как и междометия, звукоподражания могут использоваться в функции слов знаменательных частей речи. С точки зрения формы ономапопеи совпадают, например, с существительными в форме именительного падежа и глаголом в форме повелительного наклонения. Кроме того, как уже было указано, некоторые звукоподражания могут употребляться в меж-

дометной функции. Таким образом, мы имеем дело с огромным потенциалом, который заключен в слове как в части речи. Становится очевидна условность традиционного деления лексики на классы, особенно звукоподражаний и междометий, которая стала предметом более поздних лингвистических работ. Этой проблеме посвящена статья филолога Е. С. Йенсен, где утверждается, что часть речи — категория аморфная, и слово не может относиться к одной из них априори (8: 92).

Интересна точка зрения датского ученого С. Борхманна, который является сторонником прагматического подхода к пониманию междометий (в противовес анализу только структуры или только функции). Борхманн также приводит точку зрения ученого Йесперсена, который разделяет междометия на две группы: «общепринятые» и комплексы, выражающие реакцию на фактор, провоцирующий некие эмоции, изолированные от остальной части языкового материала [1: 4]. На этом определении, которое признается С. Борхманном наиболее полным, он строит свою классификацию. Ученый, опираясь на понимание междометия как спонтанного и некоммуникативного речевого акта (эмотивных междометий), предлагает выделять еще два подвида. Первый — это спонтанные и коммуникативные междометия, например “owch” или “ow” как реакция на болевые ощущения в зубе во время приема у дантиста и одновременно сообщение врачу [Ibid.: 19], чтобы он был осторожнее или усилил анестезию. Второй — это опосредованные и коммуникативные, например “wow” в том случае, когда человек хочет показать свое удивление, радость и т. д. [Ibid.: 37]. При этом выделенные подвиды, на наш взгляд, не могут вызывать сомнений, в то время как категория «некоммуникативных» междометий требует некоторого уточнения. Кажется не вполне корректным выводить ряд междометий за пределы коммуникативных единиц, так как любая единица, даже спонтанная, имеет значение в речевой ситуации. Даже если оно не является полноценным сообщением, так как создается независимо от адресанта, оно несет некий сигнал, который считывается (или в редких случаях не считывается) адресатом и используется им во время коммуникативного акта.

Таким образом, можно сделать вывод, что описание междометий и звукоподражаний существенно менялось — от беглого упоминания междометий и игнорирования звукоподражаний, признания трудности определения этих классов до детального и многостороннего анализа, особенно в контексте, что, на наш взгляд, и является наиболее оптимальным методом исследования данных частей речи. В рамках исследования междометий и звукоподражания выделяются следующие тенденции, актуальные для современной лингвистики в целом: направление от лексико-грамматического анализа к прагматике, антропоцентризм, интерес к междисциплинарности и когнитивным процессам.

## Литература

1. Borchmann S. Non-spontaneous and communicative emotive interjections — ecological pragmatic observations. [Электронный ресурс] // Scandinavian Studies in Language. 2019. 10 (1). S. 7–40. URL: <https://www.tidsskrift.dk/sss> (дата обращения: 10.01.2022).
2. Brøndal V. Morfologi og Syntax. Kbh: Bianco Lunos Bogtrykkeri A/S, 1932. 193 s.
3. Diderichsen P. Elementær dansk Grammatik. Gyldendal, 1946. 299 s.
4. Jessen E. Dansk Grammatik. Kbh, 1891. 204 s.
5. Jessen E. Dansk sproglære. Gyldendal, 2019. 80 s.
6. Hansen A. Moderne dansk: 3 bd. Bd 3. Grafisk Forlag, 1967. 550 s.
7. Nyrop K. Ordenes liv. Kbh: Schubothe, 1901. 238 s.
8. Jensen E. S. Ordklassepotentiale. // Ny forskning i grammatik. 2016. Vol. 24, No. 23. S. 92–106. DOI: 10.7146/nfg.v24i23.24646.

---

**Система зооморфизмов в финском языке (в сопоставительном аспекте)**

**Корнильева Екатерина Рафаэловна**

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Ижевск, Россия

Электронная почта: [kornileva00@bk.ru](mailto:kornileva00@bk.ru)

**The system of zoomorphisms in the Finnish language: A comparative study**

**Ekaterina R. Kornileva**

Udmurt State University

Izhevsk, Russia

УДК 811.511.111

Научный руководитель — Н. В. Кондратьева, д-р филол. наук, доц., проф.

---

*Аннотация.* В докладе представлено исследование зооморфных единиц финского языка, которые в отдельных случаях сопоставляются с зооморфизмами русского языка. Раскрываются особенности сравнения поведения и личностных качеств людей с повадками или внешним видом животных/птиц/насекомых. Также исследуется частотность употребления зоонимов, которые распределены на восемь основных групп, в обоих языках, в процентном соотношении. Осуществляется изучение последовательности и взаимосвязи лексических единиц в зооморфных выражениях. Для наглядности в работе приводятся примеры выражений на финском, русском и удмуртском языках. Производится сравнение значений зооморфных фразеологизмов в финском и русском языках. Выявляются сходства и различия фразеологических единиц, которые объясняются согласно культурным особенностям этносов. Доклад позволяет выявить национально-культурную специфику языковой картины мира изучаемых народов.

*Ключевые слова:* зооморфизм, фразеологизм, характеристика, животные, финский язык.

*Abstract.* The report presents a study of zoomorphic units of the Finnish language, which in some cases are compared with zoomorphisms of the Russian language. The specifics of comparing the behavior and personal qualities of people with the habits or appearance of animals/birds/insects are revealed. We also study the frequency of using zoonyms in both languages as a percentage—for this purpose, zoonyms are divided into eight main groups. The sequence and relationship of lexical units in zoomorphic expressions is also examined. The paper provides examples of expressions in Finnish, Russian and Udmurt languages. The values of zoomorphic phraseological units in Finnish and Russian are compared. The study reveals the similarities and differences of phraseological units which are explained by the cultural characteristics of ethnic groups. The report further reveals the national and cultural specifics of the linguistic picture of the world of the studied peoples.

*Keywords:* zoomorphism, phraseology, characteristics, animals, Finnish.

Во фразеологической системе любого языка отдельное место занимают фразеологические единицы, имеющие в своей структуре компонент зооморфных фразеологизмов. Основная функция зооморфизмов — выражение характеристик человека, содержащих широкое смысловое пространство, которое соответствует многообразным областям выражения человеческих качеств: многие врожденные и приобретенные в ходе жизни человеческие характеристики сопоставляются с повадками или внешним видом животных, птиц или насекомых.

Основной целью данной статьи является анализ зооморфизмов финского языка с небольшим экскурсом в систему зооморфизмов русского языка. Важно подчеркнуть, что для определения фразеологизмов зооморфного типа, лингвисты зачастую используют различные термины: зоометафоры, зооморфизмы, зоометафоризмы, зоономы, антропонимы зоосемического типа, зоосемизмы и иные. В нашей работе в качестве исходного термина мы принимаем дефиницию «зооморфизм», под которым понимается аллегоричное использование наименований животных, птиц для того, чтобы дать характеристику человеческих качеств в переносном значении. К зооморфизмам мы причисляем устойчивые выражения, которые содержат зоонимный элемент и имеют аспект качественно-оценочной характеристики. Примерами подобных сочетаний слов могут являться следующие зооморфные единицы: фин. *kuin orava häkissä* букв. ‘как белка в клетке’ ~ рус. как белка в колесе, фин. *syö kuin lintu* ‘есть как птица (в знач. мало)’ ~ рус. есть как птица.

Важно подчеркнуть, что название животного/птицы в структуре фразеологизма обладает метафорическим значением и существует как неизменная часть фразеологических единиц. Более того, они обладают национально-культурной коннотацией и отражают многовеко-

вой опыт наблюдения конкретного этноса над животными/птицами, обитающими в конкретной географической полосе (о зооморфной лексике как фрагменте языковой картины мира см.: [2]).

В синтагматическом отношении построение логической цепочки взаимозаменяемых лексических единиц, имеющих в своей структуре зооморфизмы, на основе сходства их значений происходит в следующем порядке: лексема, идиома, поговорка, пословица, например: *sika* ‘свинья’, *kuin sika juoksuaan* букв. ‘как свинья бежит’, *ostaa sika säkissä* ‘покупать свинью в мешке’ и др.

Традиционно в лингвистической литературе зооморфизмы принято распределять на восемь групп: насекомые, домашние птицы, домашние животные, дикие птицы, дикие животные, пресмыкающиеся, земноводные и рыбы. Базовые элементы подлежат рассмотрению с позиции противоположных аспектов, например: дикое животное — домашнее животное, самец — самка, детеныш — взрослая особь.

В качестве источника к нашему исследованию мы использовали лексикографические труды Suomen sanakirja opiskelijoille ja ulkomaalaisille [4] и Sanskij N. M., Bystrova E. A. 7000 venäjän kielen sanontataraa ja lauseenpartta [3]. Методом сплошной выборки нами выявлено более 300 фразеологических единиц, содержащих в своей структуре зооморфизмы, из них в финском языке — 109 лексических единиц. Сопоставительный анализ зооморфизмов позволяет выявить в их семантическом наполнении как общие, так и особенные черты. Рассмотрим их подробнее.

Как для финских, так и для русских идиом характерно преобладание зоонимов домашних животных как наиболее частотного используемого элемента. Так, в системе русского языка зооморфизмов с образами домашних животных наблюдается 49% от всего числа зооморфных идиом, в финском — 44,7%. В финском языке наиболее частотными являются следующие зооморфизмы: *kissa* ‘кошка, кот’ (9,4% от общего количества зооморфизмов), *koira* ‘собака, пес’ (8%), *sika* ‘свинья’ (7,2%), *lehmä* ‘корова’ (4,1%), *hiiri* ‘мышь’ (4,1%), *hevonen* ‘лошадь’ (3,1%), *lammas* ‘овца’ (3,1%), *härkä* ‘бык’ (2%), *aasi* ‘осел’ (1%), *vuohi* ‘коза’ (1%), *vasikka* ‘теленочек’ (1%). В русском языке доминируют следующие зооморфизмы: *собака* (7,9% от общего количества зооморфизмов), *свинья* (5%), *овца* (4,3%), *кошка* (3,3%), *корова* (2,8%), *лошадь* (2%), *коза* (2%), *кобыла* (1,9%), *мышь* (1,8%), *пес* (1,7%), *теленочек* (1,7%), *козел* (1,4%), *бык* (1,4%), *кот* (1,2%), *поросенок* (1,2%), *баран* (1,1%) и др.

Частотность использования зооморфных образов диких животных, согласно количественному анализу, более низкая. Во фразеологической системе русского языка доля таких зооморфизмов составляет 17% от общего числа словоупотреблений, в финской — 22,9%. В частности, в финском языке наиболее употребительными являются следующие образы: *karhu*

‘медведь’ (5,2% от общего количества зооморфизмов), *jänis* ‘заяц’ (4,1%), *leijona* ‘лев’ (4,1%), *susi* ‘волк’ (3,1%), *kettu* ‘лиса’ (1%), *tiikeri* ‘тигр’ (1%), *gorilla* ‘горилла’ (1%), *apina* ‘обезьяна’ (1%), *poro* ‘олень’ (1%), *orava* ‘белка’ (1%) и др. Часто встречаемые зоонимы диких животных русского языка: *волк* (8 % от общего количества зооморфизмов), *лиса* (2,6%), *медведь* (2,5%), *заяц* (1,5%), *лев* (0,2%) и др.

Идиомы с названиями домашних птиц немногочисленны и составляют меньшую часть от общего числа фразеологизмов: в русском языке — 6,4%, в финском — 12,5%. В частности, в финском языке представлены следующие лексемы: *kana* ‘курица’ (7,3% от общего количества зооморфизмов), *ankka* ‘утка’ (4,1%), *hanhi* ‘гусь’ (1%) и др.; в русском языке данную группу представляют такие названия, как *курица* (3,1% от общего количества зооморфизмов), *петух* (1,2%), *гусь* (1,2%), *утка* (0,1%), *цыпленок* (0,1%) и др.

Названия диких птиц используются в 16,5% зооморфных идиом в русском языке и в 11,4% в финском языке. Хотя названий диких птиц содержится во фразеологизмах довольно много, каждый основной элемент употребляется редко. Базовыми компонентами приведенного класса живых организмов являются ворона, воробей, сорока, сокол, лебедь, ласточка, журавль, скворец, кукушка, орел, ястреб, коршун, ворон, синица, аист, кулик и др. в русском языке, а также *korppi* ‘ворон’ (4,1% от общего количества зооморфизмов), *käki* ‘кукушка’ (2%), *haukka* ‘сокол’ (3,1%), *varis* ‘ворона’ (1%) и *harakka* ‘сорока’ (1%) в финском языке.

Отметим, что как в финской, так и в русской языковой системе используются наименования земноводных и пресмыкающихся, самый часто употребляемый элемент в обоих языках — это змея ~ *kärme* (0,7% в русском языке и 1% в финском). Из класса насекомых более употребимыми являются лексемы *муха* (1,4% от общего количества зооморфизмов), *пчела* (0,5%), *муравей* (0,2%) в русском языке и *kärpänen* (1%) в финском языке.

Нельзя не упомянуть класс рыб. Приведенный компонент зооморфных фразеологизмов содержит такие наименования, как *лечь*, *карась*, *ерш*, *сом*, *осетр*, *щука* в русском языке, но их насчитывается 2% от общего числа идиом. В финском же языке, согласно проанализированному источнику, данный класс насчитывает 3% от всех рассмотренных фразеологизмов и содержит следующие названия: *kala* (1% от общего количества зооморфизмов) и *hauki* ‘ворона’ (2%)

Итак, несмотря на то что в исследуемых языках зооморфизмы представлены близкими компонентами, их семантическое наполнение может иметь национальную специфику. Например, для обозначения нетрезвого человека финны используют зооморфизм *käki* ‘кукушка’: *Miehesi tuli juhliin taas ihan käkenä* ‘Твой муж пришел на праздник снова нетрезвым (букв. как кукушка)’ [4: 429]. Вместе с тем, как и в русском языке, для выражения данного значения



можно использовать зооморфизм *sika* ‘свинья’: *Senkin sika! Hän käyttäytyi juhlistani avian sian lailla!* ‘Он настоящий свинья! Он вел себя на моем празднике подобно свинье’ [Ibid.: 910].

Важно подчеркнуть, что в ряде случаев использование зооморфизмов имеет гендерные различия. Так, для принижения ленивого мужчины в финском языке используется зооморфизм *sonni* ‘бык’: *Siellä se meidän perheen sonni makaaa sohvalla kaiket päivät!* ‘Это здесь букв. бык нашей семьи лежит на диване целыми днями’ [Ibid.: 929]. Для того чтобы показать несостоятельность женщины как хозяйки финны используют зооморфизм *lehmä* ‘корова’: *Naapurin eukko on aikamoinen lehmä!* [Ibid.: 460]. ‘Наша соседка еще та корова!’.

Интересно отметить, что в разных языках один и тот же зооморфизм может иметь противоположное значение: так, в финском языке зооморфизм *vasikka* ‘теленок’ обозначает резвого человека: *Tuo poika on vallaton kuin vasikka laitumelle päästyään* ‘Этот мальчик резв как теленок, который вышел на пастбище’ [Ibid.: 1144]. Тогда как в русском языке теленком называют безвольного, безответного или слишком простодушного, глуповатого человека: [Тетеры] по характеру был чистейший теленок. Все его колотили, плевали на него, обирали его [1]. В удмуртском языке зооморфизм теленок обозначает скромного и неуверенного человека: *востэм кунян* ‘скромный теленок’.

Естественно, есть целый ряд образов, которые по своему значению совпадают в исследуемых языках: так, образ лисы и в финском, и в удмуртском, и русском языках обозначает хитрого, предприимчивого человека: *Olipa melkoinen kettu petkuttaessasi minua! Hän on viekas kuin kettu!* ‘Ты одурачил меня как лис! Он хитер, как лиса!’ [4: 337]; о хитром, льстивом человеке: — *А Суслов — уехал, — шептала Варвара. — Он, вероятно, знал, что будет обыск. Он — такая хитрая лиса* [1].

Проведенный анализ основных элементов, составляющих зооморфные идиомы, позволяет утверждать, что зоонимы разных классов животных/птиц содержатся во фразеологизмах в разном количестве и могут означать разнообразные способы оценки человеческих качеств. Например, близкие идиомы могут иметь положительное и отрицательное значение в зависимости от языка, в котором они употребляются. Аналогичным образом базовые ценности конкретного этноса могут восприниматься по-разному в разных культурах: так, в русском языке отмечается: «Кто рано встает, тому Бог подает», в то время как в финском, не приветствуется быть первым: *Naukka se linnun syö, joka varhain laulaa* ‘Сокол ест ту птицу, которая рано поет’. Изучение зооморфизмов конкретного языка позволяет выявить национально-культурную специфику языковой картины мира конкретного этноса.

## Литература

1. Карта слов 2021. URL: <https://www.kartaslov.ru/> (дата обращения: 03.03.2021).

2. Огдонова Ц. Ц. Зооморфная лексика как фрагмент русской языковой картины мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2000. 21 с.
3. Sanskij N. M., Bystrova E. A. 7000 venäjän kielen sanontatapaа ja lauseenpartta = 700 фразеологических оборотов русского языка. М.: Venäjän kieli. 124 s.
4. SSO 2009 — Suomen sanakirja opiskelijoille ja ulkomaalaisille. Yväskylä: Gummerus Kirjapaino OY, 2009. 1239 s.

---

**Языковые особенности бытового диалога в современной норвежской прозе**

**Лаврентьева Анастасия Владимировна**  
 Санкт-Петербургский государственный университет  
 Санкт-Петербург, Россия  
 Электронная почта: [lav.nastya97@gmail.com](mailto:lav.nastya97@gmail.com)

**Linguistic features of everyday dialogues in modern Norwegian prose**

**Anastasia V. Lavrentyeva**  
 Saint Petersburg State University  
 Saint Petersburg, Russia

УДК 811.113.5

Научный руководитель — А. Н. Ливанова, канд. филол. наук

---

*Аннотация.* В данной статье комплексно исследуются особенности норвежской диалогической речи на материале двух современных романов — «Озеро Варшёен» Т. М. Блатта (Varsjøen, 2016) и «Взрослые люди» М. Ауберт (Voksne mennesker, 2019). Анализируются языковые особенности бытового диалога, в т. ч. использование фатической лексики и коммуникативные неудачи персонажей. Автор приходит к выводу, что бытовой диалог на норвежском языке сохраняет почти все свои отличительные черты даже в литературном произведении.

*Ключевые слова:* бытовой диалог, синтаксис диалога, речевой акт, норвежская литература, фатическая лексика.

*Abstract.* The article presents a complex analysis of the examples of dialogical speech in Norwegian which are taken from modern novels *Varsjøen* (2016) by T. M. Blatt and *Voksne mennesker* (2019) by M. Aubert. Linguistic features of everyday dialogues (e.g., fatic vocabulary usage and miscommunications) are studied. The author comes to the conclusion that everyday dialogues in Norwegian seem to retain most of their distinctive features even as a part of literary writing.

*Keywords:* everyday dialogue, dialogic syntax, speech act, Norwegian literature, fatic vocabulary.

В последние десятилетия интерес к изучению речевых актов существенно возрос. Однако сравнительно мало исследований посвящено, к примеру, прагматике речепорождения.

Именно диалог, а не нарратив представляет собой первичную форму дискурса, а при анализе особенностей отдельно взятого диалога необходимо учитывать его принадлежность к тому или иному речевому жанру.

Говоря о диалоге, прежде всего следует обратиться к понятию «диалогическое единство» (ДЕ). По определению Л. М. Михайлова, автора «Коммуникативной грамматики немецкого языка», это «особым образом организованная коммуникативная единица диалогической речи». В формировании ДЕ как КЕ принимают участие минимум два собеседника, а его составными частями являются коммуникативный шаг (КШ) и коммуникативный ход (КХ). Под КШ понимается «минимальная единица речевой деятельности в диалогической коммуникации», которая принадлежит одному коммуниканту и восходит к одной синтаксической модели. КХ, в свою очередь, представляет собой последовательность из двух или более КШ, реализующих единую интенцию говорящего [4: 15–16].

Анализ особенностей языка диалога требует знакомства с теориями речевых актов, речевого поведения и речевого воздействия. Одной из самых значительных монографий в этой области является работа Т. Г. Винокур «Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения». Например, в главе «Разные роли коммуникантов в структурировании диалога» подчеркивается, что говорящий может распространять коммуникативную интенцию не на всех слушателей, а только на их часть, и не всегда это выражается формальными показателями. Соответственно, слушающие могут делиться на непосредственных адресатов, на которых направлено сообщение, и сторонних слушателей, присутствующих при совершении акта речевой коммуникации. Стилям слушания в монографии посвящена отдельная глава: Винокур полагает, что они заслуживают не меньшего внимания, чем стили говорения, ведь они «в том или ином виде... свидетельствуют о психологических особенностях участников речевого общения» [3: 88–89].

О необходимости комплексного подхода к изучению диалога говорит в монографии «Язык и мир человека» Н. Д. Арутюнова. Ей предложена следующая типология жанров общения:

- 1) информативный диалог (make-know discourse);
- 2) прескриптивный диалог (make-do discourse);
- 3) обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины (make-believe discourse);
- 4) диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений (interpersonal-relations discourse);
- 5) праздноречевые жанры (fatic discourses): а) эмоциональный; б) артистический; в) интеллектуальный.

Арутюнова отмечает, что перечисленные жанры в устной речи в чистом виде встречаются редко, однако их разнообразные характеристики — от прямых и косвенных целей до модальностей — могут значительно отличаться [1: 650].

Взаимоотношения членов семьи — родителей и детей, братьев и сестер — являются одной из ключевых тем романов Т. М. Блатта «Озеро Варшён» и М. Ауберт «Взрослые люди», впервые опубликованных в 2016 и 2019 гг. соответственно. Оба произведения представляют собой авторские дебюты в этом жанре. Именно бытовой диалог получил наибольшее распространение в текстах обоих романов, что обусловлено их содержанием и отношениями, в которых находятся персонажи. Фрагменты из «Озера Варшён» сопровождаются переводом автора настоящей статьи, а диалоги из романа «Взрослые люди» — переводом Е. А. Лаври-найтис, вышедшим в конце 2021 г.

Достаточно любопытным с точки зрения использования языковых средств является диалог главного героя и рассказчика «Озера Варшён» Мортена Бодрума с другом детства Лео Стейном. Рассмотрим его начальный фрагмент, почти не прерываемый словами автора:

(1) «Så», sa han. «Hvordan går det med deg?»

«Bra», sa jeg.

«Ja?»

«Ja».

«Jeg har ringt deg noen ganger».

«Jeg vet det», sa jeg. «Jeg har ikke hatt tid til å ringe tilbake».

«Er du så travel?»

Jeg trakk på skuldrene.

«Jobber du nå?»

«Jeg har noe på gang», sa jeg. «Tenkte å begynne for meg selv».

«Jøss. Reklame, eller?»

«Nei», sa jeg. «Bi».

«Bil?» sa Leo. «Bilsalg, da?»

«Det er litt hemmelig», sa jeg. «Jeg jobber med, finansieringsløsningene, akkurat nå».

«Investorer?»

«Ja».

«Jeg er ikke sikker på om jeg kan hjelpe deg med det».

Leo lente seg tilbake i stolen.

«Det er ikke derfor jeg er her», sa jeg.

«Nei?»

«Ne», sa jeg. «Jeg leter etter Tommy Lystad, vet du hvor han er?»

«Tommy Lystad?»

«Ja» [6: 56–57].

— Ну... — сказал он наконец. — Как у тебя дела?

— Прекрасно, — ответил я.

— Точно?

— Точно.

— Я несколько раз звонил тебе.

— Знаю, — сказал я. — Некогда было перезвонить.

— Ты так занят?

Я пожал плечами.

— Работаете?

— Я созрел для кое-чего, — ответил я. — Думаю начать своё дело.

— Ой. Реклама или?..

— Нет, — ответил я. — Машины.

— Машины? — удивился Лео. — Продажа машин то есть?

— Это небольшой секрет, — объяснил я. — Я... ищу источники финансирования. На данный момент.

— Инвесторов?

— Да.

— Не знаю, могу ли тебе чем-нибудь помочь.

Лео откинулся на спинку кресла.

— Я пришёл сюда не за этим, — сказал я.

— Не за этим?

— Не за этим, нет, — ответил я. — Я ищу Томми Люстада. Не знаешь, где он?

— Томми Люстад?

— Да.

Стоит отметить, что это довольно тривиальный пример именно бытового диалога: Лео давно не видел Мортена и расспрашивает его о жизни, то есть в основе данного речевого акта лежит вопросно-ответная форма коммуникации. Многочисленны примеры чистой ассерции (утверждения) и негации (отрицания), выражаемых словами-предложениями *ja* и *nei* соответственно. Кроме того, Лео не просто активно задает вопросы — он очень часто использует переспросы различных типов. Они могут быть выражены как ранее упомянутыми словами-предложениями и иметь явную фатическую функцию, так и финитными компонентами *Bil? Tommy*

*Lystad?* Это явление также можно назвать эллиптическими вопросами. Они могут использоваться не только как переспрос, но и с целью уточнить то, о чем говорит собеседник, как, например, вопрос *Investorer?*

Однако даже в пределах этого фрагмента заметно, какими разнообразными могут быть ответы на закрытые вопросы. Например, при ответе на вопрос Лео о работе Мортен начинает говорить о том, что у него якобы есть планы открыть свое дело, и таким образом избавляет себя от необходимости отвечать честным, открытым и коротким *nei*. Также вербализованную негацию можно заменить невербальным действием — пожать плечами, что и делает главный герой.

Надо отметить, что роли вопрошающего (Лео) и отвечающего (Мортен) отчетливо выражены в данном диалоге. Ситуация несколько меняется только к концу данного фрагмента, а именно после паузы, заполненной невербальным действием Лео, и фразой Мортена, которой он перехватывает инициативу (*Det er ikke derfor jeg er her*).

В фрагментах (2)–(4) приведены другие примеры ответов на закрытые вопросы:

(2) «*Var det han som gjorde det?*»

«*Hva?*»

«*Jeg trodde ikke det var ham*».

«*Hvem skulle det ellers ha vært?*»

*Leo svarte ikke* [Ibid.: 58].

— *Разве это был он?*

— *Что?*

— *Я думал, это не он так делал.*

— *А кто тогда?*

*Лео не ответил.*

(3) «*Nar du på deg joggebuxsa nå?*»

«*Jeg fryser*», *sa jeg* [Ibid.: 66].

— *Ты в трениках, что ли?*

— *Мне холодно, — ответил я.*

(4) «*Det var mora di*», *sa Olaf Lystad*. «*Som spilte blokkfløyte, var det sånn?*»

«*Ja*», *sa jeg*. «*Ja, det var moren min som spilte blokkfløyte*» [Ibid.: 77]

— *Это же твоя мать, — спросил Улаф Люстад, — играла на блокфлейте, верно?*

— *Да, — сказал я. — Да, это моя мама играла на блокфлейте.*

В отрывке (2) диалога между Лео и Мортенем коммуникативные цели не достигаются ни одним из собеседников: Лео задает вопрос, но Мортен не отвечает на него, а переспраши-

вает, и Лео следующим высказыванием пытается пояснить, почему у него возник такой вопрос. Далее Мортен задает специальный вопрос, который остается без ответа, и слова автора маркируют эту паузу в диалоге, свидетельствующую о коммуникативной неудаче. Ответная реплика в диалогическом единстве (3) не содержит слов-предложений. Однако если учесть более широкий контекст романа, вопрос, который старший брат Маркус задает Мортену, можно считать и риторическим. Что касается диалога (4), то повторение в ответе всей или почти всей пропозиции, которую собеседник актуализирует в своём вопросе, в целом гораздо менее характерно, чем одиночные слова-предложения или их имплицитные замены. Такие повторы, как в данном примере, часто прагматически маркированы. В данном случае Улаф уже задавал подобный вопрос (см.: [Ibid.: 72]), и Мортен отвечает совсем иначе, поскольку больше не желает говорить на эту тему и переубеждать Улафа.

В романе «Взрослые люди» повествование также ведется от первого лица, а почти все диалоги происходят внутри семьи. Но это не означает, что коммуникантам удастся избежать недопонимания. Диалог (5) в какой-то степени можно назвать примером обоюдной «глухоты»:

(5) — *Du sier pappa, sier Olea og flirer.*

— *Ja, sier Marthe. — Han er jo din pappa.*

— *Men han er ikke din pappa, sier Olea.*

— *Kaller ikke mammaen din Kristoffer for pappa, sier jeg og drikker kaffe.*

— *Jo, sier Olea.*

— *Men Marthe kan ikke? sier jeg [5: 59].*

— *Ты сказала «у папы», — говорит Олея и усмехается.*

— *Да, — подтверждает Марта. — Он ведь твой папа.*

— *Но он не твой папа, — отвечает Олея.*

— *А разве твоя мама не называет Кристоффера папой? — спрашиваю я, попивая кофе.*

— *Называет.*

— *А Марте, значит, нельзя? [Ibid.: 69]*

Все участницы полилога — Олея, Марта и Ида — в своих репликах повторяют друг за другом слово «папа», употребление которого Мартой смутило Олею. Ида вступает в диалог и пытается сделать его более продуктивным, задавая Олее наводящие вопросы с частицей *ikke*. На них можно ответить либо *nei*, выразив согласие с отрицательной пропозицией, либо *jo*, что и делает Олея.

Таким образом, если одним из коммуникантов является ребенок, диалог становится очень специфичным. В отрывке (6) Ида пытается говорить с маленькой Олеей на непростую тему:

(6) — *Gleder du deg til å bli storesøster, sier jeg.*

*Hun ser hardt på meg og svarer ikke, bare grer.*

— *Det er lov å ikke glede seg også, sier jeg* [Ibid.: 38–39].

— *Рада, что скоро станешь старшей сестрой?*

*Она смотрит на меня твердым взглядом, не отвечает и продолжает причесывать пони.*

— *Не страшно, если ты не радуешься, — говорю я* [Ibid.: 45].

Этот фрагмент не является строго диалогическим, однако это и не монолог Иды. Она не расстроена отсутствием даже краткого вербализованного ответа от Олеи или не показывает этого. Напротив, главная героиня выражает участие, пытается поддержать девочку, что-то прочитав в ее взгляде, который и оказался невербальным ответом на вопрос. И слова автора, фиксирующие невербальную коммуникацию Олеи и Иды, и следующее высказывание позволяют догадаться, что Олея вряд ли рада тому, о чем ее спросила Ида.

Во фрагменте (7) есть более типичный пример невербальной реакции — кивок. Он частотен и в «Озере Варшёен»:

(7) — *Jeg må bare ta det litt med ro, sier hun.*

— *Vondt i magen? sier jeg, og hun nikker* [Ibid.: 29].

— *Мне просто надо успокоиться, — произносит она.*

— *Живот болит? — спрашиваю я, она кивает* [Ibid.: 33].

Ассертивность реакции Марты на вопрос Иды носит универсальный характер, а отказ от вербализации ответа объясняется экстралингвистическим фактором — плохим самочувствием героини. Как известно из текста романа, Ида это предполагала и поэтому в данном случае задала сестре эллиптический закрытый вопрос, который в полном виде звучал бы, вероятно, как *Har du vondt i magen?* Однако в этой ситуации эллипсис был наиболее оправданным.

Диалоги в современной норвежской литературе мало чем отличаются от тех, что существуют в устном дискурсе. Об этом может свидетельствовать и фрагмент (8):

(8) — *Hvordan gikk det med han fyren du skulle treffe, sier Kristoffer mens jeg legger potetbåtene i en langpanne.*

— *Hvem da, sier jeg. — Å ja, nei. Det var bare en Tinder-date, det ble ikke noe mer* [Ibid.: 33].

— *Как прошла встреча с тем парнем? — спрашивает Кристоффер, пока я выкладываю картошку в прямоугольную сковородку.*

— *С каким? — уточняю я. — А, с тем... Это было просто свидание по «Тиндеру», не более того* [Ibid.: 38].

В своем вопросе Кристоффер использует указательную конструкцию *han fyren* «*тот парень*», которая употребляется только в устной речи [7]. Ида дает ответ не сразу — ей требуется время, чтобы вспомнить человека, о котором идет речь. Поэтому сначала она задает уточняющий вопрос, а потом, не дожидаясь пояснений собеседника, реагирует на изначальный



стимул отрицательно. Фатическое словосочетание-возглас *å ja* выполняет связующую функцию: его произнесение после переспроса позволяет героине перейти к ответу и даже сделать его более детальным.

Кроме того, в тексте «Взрослых людей» встречаются малосодержательные диалоги, в которых нет движения вперед. Участниками диалога (9) являются главная героиня Ида и сожитель ее матери Стейн:

(9) — *Ja ja, du Ida, du Ida, sier Stein.*

— *Du Stein, du Stein, sier jeg.*

— *Ja, det kan du si, sier Stein og humrer* [Ibid.: 129].

— *Да-да, Ида, Ида, — говорит Стейн.*

— *Ох, Стейн, Стейн, — вторю ему я.*

— *Можно и так сказать, — смеивается он* [Ibid.: 147].

В этом небольшом фрагменте не происходит никакого обмена информацией — это диалог ради диалога, чтобы заполнить тишину. Для этого используется, например, свойственное норвежскому фатическое приветствие — обращение по имени *du Ida* и *du Stein*, повтор которого Стейном позволяет ему собраться с мыслями и хоть что-то сказать Иде.

Подводя итог, следует отметить, что особенности бытового диалога в рассмотренных произведениях не ограничиваются упомянутыми в настоящей статье. Даже в литературном произведении современным норвежским авторам удается передать особенности устной речи достаточно достоверно, несмотря на то что этому может препятствовать, к примеру, редакторская правка. Тем не менее перечислить все отличительные черты норвежского бытового диалога на данный момент все еще вряд ли возможно.

## Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV, 896 с.
2. Ауберт М. Взрослые люди / пер. Е. А. Лавринайтис. СПб.: Поляндрия NoAge, 2022. 159 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
4. Михайлов Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1994. 256 с.
5. Aubert M. Voksne mennesker. Oslo: Forlaget Oktober, 2019. 144 s.
6. Blatt T. M. Varsjøen. Oslo: Kolon Forlag, 2016. 182 s.
7. Han (2). Det Norske Akademis Ordbok. URL: [https://www.naob.no/ordbok/han\\_2](https://www.naob.no/ordbok/han_2) (дата обращения: 16.05.2022).

---

**Отражение ахроматических аспектов цвета в датской колоративной лексике**

**Осипенкова Мария Владимировна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [osipenkova.maria@yandex.ru](mailto:osipenkova.maria@yandex.ru)

**The reflection of achromatic aspects of color in Danish color vocabulary**

**Maria V. Osipenkova**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Е. А. Гурова, канд. филол. наук

УДК 811.113.4

---

*Аннотация.* В статье рассматриваются ахроматические, т. е. нецветовые, аспекты семантики датских цветообозначений. Выделяются и описываются характерные особенности ахроматических компонентов датских колоративных композитов, а также приводится пример функционирования подобных единиц в контексте.

*Ключевые слова:* цветообозначения, датский язык, словосложение, семантика, контекстуальный анализ.

*Abstract.* The article addresses achromatic (i.e., non-color) semantic aspects of Danish color terms. Characteristic features of Danish color compounds' achromatic elements are distinguished and described. An example demonstrating the usage of such compounds in the context is provided.

*Keywords:* color terms, the Danish language, compounding, semantics, contextual analysis.

Феномен цвета и проблема его отражения в языке занимает ученых уже многие десятилетия. Лингвистическая традиция изучения цветоименований, также называемых колоронами и колоративами, развивалась в первую очередь исследователями из Европы и Северной Америки, что наложило отпечаток на характер многих работ. Так, в 1969 году увидела свет книга американских ученых Б. Берлина и П. Кэя «Базовые наименования цвета. Их универсальность и эволюция» [3]. В ней была выдвинута теория о схожести эволюционных процессов цветоименований в мировых языках; здесь же лингвисты ввели понятие базового цветоименования. Идея о наличии во всех мировых языках не только одной и той же схемы развития колоративных систем, но и самих по себе цветовых универсалий, составляющих ядро системы, сразу же подверглась критике за англоцентризм, однако невозможно отрицать значение теории Берлина — Кэя для развития научной традиции. Поднятые учеными вопросы оказали большое влияние как на сторонников, так и на противников идеи цветовых универсалий.

Поворотной точкой в колоративных исследованиях, как лингвистических, так и культурологических, явилось становление новейшей парадигмы т. н. визуальной семантики (*visual semantics*). А. Вежбицкая одной из первых подвергла критике идею универсальности понятия цвета как такового, предложив взамен цветовых универсалий взять за основу т. н. универсалии зрительного восприятия. По справедливому утверждению исследовательницы, именно видение, а не цвет, является по-настоящему универсальным человеческим понятием [1]. Таким образом, визуальную семантику можно рассматривать как своего рода антитезис теории Берлина — Кэя, однако необходимо отметить, что в полную силу она развилась только в XXI столетии.

Понятие цвета было деконструировано А. Вежбицкой и К. Годдардом в книге “*Words and Meanings*”, где на примере разных языков было доказано, что концепция цвета представляет собой сравнительно новую европейскую конструкцию, которую никак нельзя назвать глобальной универсалией [5: 80–102]. В связи с этим появляется необходимость в обновлении понятийного аппарата: традиционно использовавшиеся при изучении колоративов термины, такие как, например, цветовой эталон или базовое цветоименование, теряют актуальность в постколониальную эпоху. При этом необходимо уточнить, что понятие базового цветоименования, хотя довольно противоречивое, сохраняет свое место в исследованиях европейских языков, где оно, с некоторыми оговорками, все-таки применимо. Предложенное датским лингвистом К. Левисеном альтернативное название нового течения «парадигма *color+*» емко выражает произошедший в колоративных исследованиях сдвиг [7]. Предметом исследований становятся нецветовые, или т. н. ахроматические аспекты цвета: яркость, *brightness* [4; 7], наличие блеска, *glossiness* [9], визуальная заметность, *visual conspicuousness* [5], переливчатость и освещенность, *iridescence and illuminance* [6]. Таким образом, исследователи цвета выходят далеко за рамки абстракций, отталкиваясь, по сути, от физических и оптических явлений, от которых напрямую зависит феномен цветовосприятия, а также от характеристик объектов — носителей цвета.

В настоящей статье представлен общий обзор ахроматических аспектов цветообозначений в датском языке, а также отмечены основные особенности их функционирования в колоративной системе. Важно заметить, что подавляющее большинство датских цветообозначений составляют сложные слова, образованные путем присоединения уточняющего компонента к наименованию одного из основных цветов колоративной системы, например *himmelblå* «небесно-синий», где компоненты — *himmel* «небо» и *blå* «синий». Под основными цветами имеются в виду базовые цветоименования, выделенные Берлином и Кэем, а именно белый, черный, красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, серый, розовый, фиолетовый и оранжевый. Датская лексика со значением цвета особенно интересна тем, что в рамках одной

словарной единицы может содержаться сразу несколько смыслов — и не только хроматических. Это обусловлено тем, что сам способ словообразования «служит отражению и выражению связанности предметов, процессов и т. д. в окружающем нас мире, и из-за чрезвычайной сложности возможных типов связей в действительности может приводить к возникновению семантических структур разного содержания» [2: 283].

Материалом настоящего исследования послужили колоративы, зафиксированные в словаре датского языка *Den Danske Ordbog*, а также единицы, отобранные из корпуса датского языка *korpus.dk* [8]. За основу были взяты методы структурно-семантического и контекстуального анализа, позволившие определить основные тематические аспекты ахроматической семантики датских колоративов и сделать выводы об особенностях функционирования некоторых из этих словарных единиц в тексте.

В структурно-семантическом отношении датские колоративы, имеющие уточняющий компонент с ахроматическим содержанием, можно распределить на несколько групп (поскольку некоторые аспекты состоят в тесной связи, ряд слов попал сразу в несколько групп).

Первые две группы объединяют слова с довольно стандартной для колоративов семантикой. Логика модификации оттенка цвета по параметру светлоты довольно проста: компоненты *mørk-* «темный» и *lys-* «светлый» присоединяются ко всем основным колоративам, кроме черного и белого. Своеобразное исключение составляют композиты, где главным компонентом является наименование оранжевого цвета. Композит *lysorange lys* «светлый» и *orange* «оранжевый» встречается только в корпусе и имеет всего три вхождения, тогда как наименование темно-оранжевого цвета трижды встречается в корпусе только в отдельном написании *mørk orange mørk* «темный» и *orange* «оранжевый». Это можно объяснить тем, что наименование оранжевого цвета вошло в колоративную систему датского языка одним из последних: хотя близкая по смыслу единица встречается еще в словаре М. Мота конца XVII века в устаревшей форме, интеграция французского заимствования *orange* начинается лишь в первой половине XX века, как показывает исторический словарь *Ordbog over det danske Sprog*. Соответственно, именно по этой причине наименования оттенков оранжевого наименее развиты и употребимы в языке, а наименование темно-оранжевого пока не получило графического оформления как сложное слово. Также необходимо отметить особое положение наименования *lyserød* «светло-красный», *lys* «светлый» и *rød* «красный», имеющее значение розового цвета в датском языке. По замечанию Левисена, взаимоотношения компонентов в композите *lyserød* отличаются от тех же у других наименований цвета с этим компонентом [7: 84]. Компонент *dunkel-* «темный», включенный только в исторические словари, встречается несколько раз в корпусе и несет, очевидно, особый оттенок архаизации. Он был отмечен только в сочетаниях *dunkelrød* «темно-красный» и *dunkelblå* «темно-синий».

Более разнообразна вторая группа: все компоненты, вошедшие в нее, уточняют интенсивность оттенка цвета. Это такие компоненты, как *bleg-* «бледный» (встречен в сочетании со всеми цветами, кроме черного *sort* и коричневого *brun*), *dyb-* «глубокий» (кроме белого *hvid*, серого *grå*, розового *rosa* и оранжевого *orange*), *høj-* «высокий, громкий» (с красным *rød* и желтым *gul*, есть устаревшие композиты с зеленым *grøn* и синим *blå*) *mellem-* «средний» (с зеленым *grøn*, синим *blå*, коричневым *brun*, серым *grå*, оранжевым *orange*, есть устаревшие с красным *rød* и желтым *gul*), *sart-* «нежный» (с желтым *gul*, зеленым *grøn* и розовым *rosa*), *spæd-* «нежный, хрупкий» (только с синим *blå*, встречено в одном контексте в предметной сочетаемости с небом). Ряд компонентов несет дополнительное значение заметности/броскости, такие как *knald-* «грохот» (с черным *sort*, красным *rød*, зеленым *grøn*, желтым *gul* и синим *blå*), *skrig-* «крик» (с зеленым *grøn*, желтым *gul*, синим *blå* и оранжевым *orange*), *neon-* «неоновый» (с зеленым *grøn*, желтым *gul*, синим *blå*), *stærk-* «сильный» (только с желтым *gul*), *giftig-* «ядовитый» (с зеленым *grøn* и желтым *gul*). В случае с *giftig-* можно говорить об ограниченной сочетаемости — компонент соединяется только с цветоименованиями желтого и зеленого (что объяснимо экстралингвистическими причинами). В случае со словом *spædblå* «нежно-синий» необходимо говорить об авторском неологизме, т. к. слово встречается лишь в одном источнике, в то время как *stærkgul* «насыщенный желтый» было отмечено как в текстовом вхождении корпуса, так и на ряде датскоязычных сайтов.

В следующую группу включены две подгруппы, по своей семантике очень близкие и примечательные тем, что попавшие в них компоненты сложных слов либо уточняют происхождение цвета (*vissen-* «увядший» + *brun* «коричневый», *nikotin-* «никотин» + *gul* «желтый», *kulde-* «холод» + *blå* «синий», *sprut-* «крепкий алкоголь» + *rød* «красный», *støvet-* «пыльный» + *grøn* «зеленый», *gas* «газ» + *blå* «синий», *sol* «солнце» + *brun* «коричневый», *brand* «пожар» + *brun* «коричневый»), либо несут совершенно добавочное значение, характеризуя саму поверхность: *knækket-* «треснутый» + *hvid* «белый», *smudsig-* «грязный» + *grå* «серый», *snavset-* «испачканный» + *gul* «желтый», *fløjls-* «бархатный» + *grøn* «зеленый» (также встречается с коричневым *brun*, синим *blå* и черным *sort*), *silke-* «шелковый» + *blå* «синий» (также с белым *hvid* и серым *grå*).

Последняя группа — особенная, так как имеет прямое отношение к исторической традиции цветообозначений в индоевропейских языках. Еще в санскрите цветообозначения разделялись по наличию и отсутствию блеска/свечения. Хрестоматийным примером являются латинские пары *albus* — *candidus*, *ater* — *niger*, обозначающие соответственно черный и белый цвета с наличием блеска или без него. Как видно, рефлексy этого явления, важного для исторического колоративного дискурса, обнаруживаются и в современном датском — в виде отсы-

лок к свойствам поверхностей носителей цвета: *silke*- «шелковый» + *hvid* «белый», *mat* «тусклый» + *hvid* «белый», *metallic*- «с металлическим блеском» + *blå* «синий», *mat* «тусклый» + *sort* «черный», *sort*- «черный» + *lakeret* «лакированный», *rød* «красный» + *glødende* «пылающий», *rød* «красный» + *lakeret* «лакированный», *metallic*- «с металлическим блеском» + *grøn* «зеленый», *gul* «желтый» + *gylden* «золотистый», *mat* «матовый» + *gul* «желтый», *neon* «неоновый» + *gul* «желтый», *refleks* «отблеск» + *gul* «желтый», *metal* «металлический» *blå* «синий», *stål* «стальной» + *blå* «синий», *sølv*- «серебристый» + *blå* «синий», *silke*- «шелковый» + *blå* «синий», *jern* «железный» + *grå* «серый», *rosa*- «розовый» + *gylden* «золотистый». Помимо того, в исторических словарях датского языка обнаруживается большое разнообразие колоративов данного рода (главным образом, благодаря поэтизмам): *glanshvid*, *glimmerhvid*, *straalehvid*, *skeverhvid*, *hvidglansende* — все эти архаизмы обозначают «сияющий белый», архаизм *dumhvid* (уст. *dum* «темный, тусклый») — «тусклый белый».

Для изучения колоративов важен предмет-носитель цвета, его особенности и состояния. Отвлеченный анализ цвета самого по себе не приводит к убедительным результатам, поскольку цвет прежде всего — неотделимая характеристика объекта окружающей действительности. В качестве примера функционирования цветообозначения с ахроматическим компонентом взят колороним *dybblå dyb* «глубокий» + *blå* «синий», рассмотренный в нескольких контекстах. В первых двух случаях сочетаемость ясна: ...*julesceneri folder sig ud på baggrund af en dybblå aftenhimmel...* «на фоне глубокого синего неба открывается рождественский пейзаж» и ...*ude i horisonten breder sig det dybblå Ægæiske hav...* «вдали на горизонте виднеется Эгейское море глубокого синего цвета». Вечернее небо, равно как и море, виднеющееся вдали, имеет насыщенный и глубокий темно-синий цвет. Однако в то же время тот же самый колоратив может означать и небо в ясную, солнечную погоду: ...*solen skinner fra en dybblå himmel...* «на голубом небе сияет солнце» и ...*specielt når solen skinner fra en skyfri dybblå himmel...* «особенно когда на безоблачном ярко-синем небе сияет солнце». В первую очередь необходимо отметить такую особенность германских языков, как отсутствие деления на голубой и синий; однако в датском языке уже давно функционирует обозначение *lyseblå lys* «светлый» + *blå* «синий», то есть светло-синий; более того, зафиксированные как в современном, так и в историческом словаре значения *dybblå* и *lyseblå* подтверждают, что они не взаимозаменяемы. При этом у других колоративов с компонентом *dyb*- подобной сочетаемости не было обнаружено. Так как приведенные примеры контекстов взяты из корпуса современного датского языка, представляется вероятным следующее объяснение: лексическая сочетаемость данного сложного цветоименования, ранее ограничивавшаяся компонентом *dyb*-, постепенно расширяется, и значение интенсивности цвета перевешивает параметр светлоты.

Итак, во-первых, можно утверждать, что датская колоративная лексика в силу особенностей языка переступает рамки непосредственно цвета, обнаруживая необходимость рассмотрения датской колоративной системы в рамках новейшей парадигмы цветовых исследований — визуальной семантики. Подтверждение этому — разнообразие тематических групп, на которые можно распределить компоненты сложных слов с точки зрения заключенной в них ахроматической информации. Кроме того, как показал пример контекстуального анализа сочетаемости колоративов с компонентом *dub-*, слова данной категории цветообозначений имеют тенденцию к расширению сочетаемости, не состоящему в прямой зависимости от прибавляемого компонента сложного слова. Во-вторых, наличие колоративных единиц со значением блеска/сияния как в современном, так и в историческом словаре датского языка позволяет вписать его в общую историческую парадигму развития колоративных систем.

### Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
2. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация: Виды наименований / ред.: Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. 356 с.
3. Berlin B., Kay P. Basic color terms, their universality and evolution. Berkeley: University of California Press, 1969. 178 p.
4. Biggam C. The ambiguity of brightness (with special reference to Old English) and a new model for color description in semantics // *The Anthropology of Colour: Interdisciplinary Multilevel Modelling*, 2007. P. 171–188. DOI: [org/10.1075/z.137.12big](https://doi.org/10.1075/z.137.12big)
5. Goddar C., Wierzbicka A. *Words and Meanings: Lexical Semantics across Domains, Languages and Cultures*. New York: Oxford University Press, 2014. 316 p.
6. Hill C. Named and Unnamed Places. Color, Kin, and the Environment in Umpila. *The Senses and Society*. 2011. 6. P. 57–67. DOI: [doi.org/10.2752/174589311X12893982233759](https://doi.org/10.2752/174589311X12893982233759)
7. Levisen C. “Brightness” in color linguistics: New light from Danish visual semantics // *Lexicalization Patterns in Color Naming: A Cross-Linguistic Perspective* / Chapter of the book: I. Raffaelli, D. Katunar, B. Kerovec (Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. P. 83–108.
8. Ordnet.dk. URL: <https://www.ordnet.dk/> (дата обращения: 19.05.22).
9. Uusküla M., Eessalu M. Glossy Black is not actually ‘Black’: Evidence from Psycholinguistic Colour-Naming Studies in 14 European Languages // *Cultura e Scienza del Colore — Color Culture and Science Journal*. 2018. No. 9. С. 39–44.

<b>Лексико-фразеологическое поле «война» в финском и русском языках и его отражение в текстах военных песен</b>	<b>Садовская Ольга Анатольевна</b> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия Электронная почта: <a href="mailto:olgasoodov@gmail.com">olgasoodov@gmail.com</a>
<b>Lexico-phraseological field “war” in Finnish and Russian and its reflection in military songs</b>	<b>Olga A. Sadovskaia</b> Herzen State Pedagogical University of Russia Saint Petersburg, Russia Научный руководитель — Н. В. Белкина, канд. пед. наук
УДК 811.511.111	

*Аннотация.* В статье рассмотрены модели лексической системы языка, даны определения разным типам полей, выделены особенности терминологии относительно полевой теории языка. Особое внимание уделено лексико-фразеологическому полю «война» в финском и русском языках, особенностям его языковой репрезентации в текстах военных песен. Проанализированы ядерные и периферийные элементы ЛФП «война», выполнено сравнение элементов поля в текстах русских и финских военных песен.

*Ключевые слова:* лексико-фразеологическое поле, военная песня, полевая теория, финский язык, русский язык.

*Abstract.* The article analyzes different models of a language lexical system and definitions of different types of fields. It discusses terminology in relation to the theory of the language. A special attention is given to the lexico-phraseological field “war” in Finnish and Russian and its linguistic representation in the texts of military songs. In particular, the article discusses nuclear and peripheral elements of the lexico-phraseological “war” and compares these elements in the texts of Russian and Finnish military songs.

*Keywords:* lexico-phraseological field, military song, field theory, Finnish language, Russian language.

## **Введение**

В современном мире всегда происходило много военных столкновений, конфликтов (как и на протяжении всей истории человечества), что находило отражение в культуре разных народов, в том числе в текстах песен о войне. Международные контакты (как следствие — языковое взаимодействие) приводят к необходимости переводить тексты. Вытекающие из этого потенциальные сложности интерпретации при переводе можно решить путем исследования лексики финского языка. Кроме этого, актуальность изучения финского языка остается довольно высокой. Существенную помощь при изучении иностранного языка могут оказать



различные исследования лексики. Исходя из того, что основная функция языка — коммуникативная, исследования в области лексикологии и семантики вызывают особенный интерес. Этим и обуславливается актуальность исследования лексико-фразеологического поля «война».

### **Характеристика моделей лексической системы языка**

В современной лингвистике существует несколько вариантов моделей лексической системы языка. И. А. Стернин и другие исследователи в работе «Лексическая система языка» выделяют полевою, многослойную, уровневую, динамическую модели; также существует модель ассоциативно-вербальной сети Ю. Н. Караулова. Рассмотрим подробнее каждую из них.

1. Уровневая модель. Эта модель была разработана по образцу из естественно-научных направлений; предполагается, что чем выше расположен уровень, тем более сложным образом организованы его элементы. Наиболее разработанной исследователи считают уровневую модель языка И. П. Распопова. Уровни, которые он выделяет:

- 1) фонологический; единица фонетического уровня — фонема;
- 2) морфологический; единица этого уровня — морфема;
- 3) лексический; единица лексического уровня — слово;
- 4) коммуникативно-синтаксический; единица этого уровня — предложение [цит. по: 10: 13].

Существует уровневая модель, которую выделяет Бенвенист [1: 131]. Дополнительно к упомянутым выше он предлагает также меризматический уровень — уровень различительных признаков фонем (фрикативность, смычку и т. д.). Единицы этого уровня — меризмы, т. е. различительные признаки фонем.

Основные положения:

- а) подсистемы, из которых состоит система, расположены в строго иерархическом порядке;
- б) компоненты более низкого уровня составляют компоненты, располагающиеся на более высоком уровне;
- в) единицы каждого уровня могут быть обнаружены в любом тексте.

2. Полевая модель. Исследователи исходят из того, что отношения в языковой системе организованы по более сложному принципу, нежели «выше-ниже». По определению Г. С. Щура, поле — это «способ существования и группировки лингвистических элементов с общими инвариантными свойствами» [цит. по: 10: 14]. При исследовании лексики полевым

методом в структуре поля выделяются ядерные и периферийные элементы. Ядерные составляют центр поля, это наиболее частотные и нейтральные единицы. Периферийные единицы характеризуются меньшей частотностью, это более экспрессивные единицы [13: 161–165].

3. Многослойная модель. Она изучает языковое поведение человека, сознание которого находится под действием психоактивных веществ либо в состоянии шока, стресса. Ядро этой модели определяется, исходя из того, каким количеством и какими языковыми единицами владеет человек в состоянии измененного сознания [12: 44].

4. Модель ассоциативно-вербальной сети Ю. Н. Караулова [5: 310]. В ходе экспериментов исследователи пришли к выводу, что грамматика и лексика не разделены, а каждая словоформа имеет конкретное значение и так называемое слово-реакцию, т. е. такую единицу/единицы, которые чаще всего используются со словом-стимулом.

5. Динамическая модель [10: 16]. Она строится на принципах усвоения языка ребенком или усвоения иностранного языка взрослым человеком, т. е. на определенной последовательности закладывания элементов языка в мозгу человека.

### **Типы полей**

В рамках полевой теории ученые выделяют несколько типов полей. Так, в статье «Лексико-семантическое поле и другие поля в лингвистике» Т. Куренкова [7: 173] пишет о мотивационных, грамматико-лексических, фразео-семантических и, наконец, лексико-семантических полях. Остановимся на каждом из типов подробнее.

Мотивационное поле включает в себя лексему-мотиватор и производные от нее слова. Лексема-мотиватор — первый компонент производных слов. Это понятие было введено З. В. Беркетовой в статье «Мотивационное поле как один из типов семасиологических полей» [3: 7]. Термины «мотивационное поле», «лексема-мотиватор» и др. составляют терминологический аппарат мотивологии, которая, в свою очередь, является наукой о мотивированных словах, таких как «подсолнух», «шиповник». В статье «Мотивационное поле в лингвистике: объем, границы, структура» А. В. Петров и В. П. Сембирцева [9: 8] приводят пример наименований растений по названиям животных (волчье лыко). По словам исследователей, в мотивационное поле также входят слова-композиции с основами -видный, -подобный.

Грамматико-лексическое поле (или функционально-семантическое [4]) строится по принципу грамматического сходства, т. е. их ядра чаще всего — соответствующие грамматические категории времени, числа, рода и т. д. Периферию же составляют лексические и словообразовательные компоненты значения. Примером такого поля может служить поле глаголов со значением колебательного движения несовершенного вида «болтаться», «дергаться», «дрожать» и т. д. [8: 235].

Фразео-семантическое поле (или лексико-фразеологическое), которое является объектом данного исследования, — это совокупность обладающих общим семантическим признаком фразеологических и лексических единиц. Например, это могут быть фразеологизмы с общим значением «говорить глупости, вздор» «нести ахинею», «молоть ерунду», «нести галиматю» и т. д. Изучение этих полей в диахроническом аспекте позволяет выявить особенности и закономерности фразеологической системы языка на конкретном этапе его развития. С помощью лексико-фразеологического поля осуществляется описание фразеологизмов и лексем, входящих в него [2]. Ядерные элементы характеризуются высокой частотностью и общностью значения; чем дальше от ядра, тем ниже частотность и шире значение [11: 789]. Изучение и построение лексико-фразеологических полей позволяет глубже узнать особенности культуры другого народа, выделить языковое выражение этих особенностей и характерные черты языкового сознания человека-носителя того или иного языка [6].

И, наконец, лексико-семантическое поле — это система, объединяющая лексические единицы по семантическому принципу, т. е. по принципу значения. Его основные свойства:

- 1) взаимосвязанность элементов; каждый элемент, входящий в состав ЛСП, образует связи друг с другом;
- 2) наличие лакун; какое-то понятие в одном языке может не иметь аналогов в другом, для его объяснения требуется словосочетание или целое предложение;
- 3) самостоятельность в лексико-семантической системе; каждое ЛСП и его элементы могут свободно использоваться;
- 4) отсутствие четких границ; одно ЛСП может являться частью другого;
- 5) специфичность в разных языках; ЛСП каждого отдельно взятого языка уникальны и не обязательно одинаковы в разных языках, они могут состоять из разных элементов [7: 176].

### **Лексико-фразеологические поля, основанные на текстах русских и финских военных песен**

В практической части работы для построения ЛФП были использованы тексты финских и русских военных песен разных временных периодов. Было проанализировано 36 финских военных песен и 66 русских, всего 102 песни. Из 36 песен на финском языке 4 написаны в XXI веке, 11 — во второй половине XX, 18 — в первой половине XX, 2 — в XIX, 1 — в XVIII. Русские песни были написаны в начале-середине XX века.

Существует два основных пути составления ЛФП — по частотности употребления и по лексическому значению из словарей. Здесь применен путь по частотности употребления единиц. Для этого были использованы корпуса русского и финского языков.

Алгоритм анализа текстов песен следующий:

- 1) перевод текста песни;

2) выделение элементов, относящихся, по нашему мнению, к рассматриваемому полю;  
3) проверка частотности единиц, в том числе с использованием корпусов текстов русского и финского языков.

В русское поле (см. рис. 1) на настоящий момент вошло 80 единиц. В ядро вошло 8 единиц. Их объединяет то, что они характеризуют военные действия, описанные в песнях. Среди них есть единицы, обозначающие врага, противника.

В финское поле на настоящий момент вошло 59 единиц (см. рис. 2). Ядро составило 10 единиц, среди которых такие фразеологизмы, как *nähdä unia* (видеть сны), *rauhankuuhku* (голубь мира), *sovittaa synnit* (отпустить грехи), *nostaa pää* (поднять голову), а также лексемы *rauha* (мир), однокоренные слова *taistella*, *taistelu*, *taisto* (сражаться, сражение), *kadota* (исчезнуть, пропасть), *joukko* (войско).

В ближней периферии русского поля оказалось 13 элементов. Часть их также означает боевые действия, некоторые связаны со смертью. Есть и единица, обозначающая людей: *бог войны* — артиллерия, товарищ.

К ближней периферии финского поля отнесено 8 единиц. Среди них фразеологизмы: *jäädä uinumaan* (заснуть), *jäädä taistoin kentälle* (остаться на поле боя), *vaihua uneen* (забыться сном) и лексемы *tuhota* (уничтожить), *kaatua* (завершиться, погибнуть), *voima* (силы), однокоренные *kuolo* (смерть), *kuolla* (умереть).

К дальней периферии русского поля было отнесено 20 единиц. Среди них есть компоненты, относящиеся к смерти, к противнику; также выделяется группа со значением людей (*моряк, танкист, партизан, солдат, пехота, боец*) и группа, обозначающая оружие (*пуля, пулемет, корабль, штык*).

В дальнюю периферию финского поля включено 13 элементов. Это такие единицы, как: *nousta tuhkasta* (восстать из пепла), *tappaа* (убить), *surmata* (убить), *turha* (убийство), *suojella* (защищать), *riolustaa* (защищать), *liekki* (пламя), *tuli* (огонь), *sankari* (герой), *varaаus* (свобода), *voittaa* (победить), *voitto* (победа), *silmät ummistaa* (закрывать глаза). Отчетливо выделяются две группы. Одна из них — со значением смерти: *tappaа* (убить), *surmata* (убить), *turha* (убийство), *silmät ummistaa* (закрывать глаза). Вторая — с положительной коннотацией — состоит из таких единиц, как *nousta tuhkasta* (восстать из пепла), *suojella* (защищать), *riolustaa* (защищать), *sankari* (герой), *varaаus* (свобода), *voittaa* (победить), *voitto* (победа).

Крайнюю периферию русского поля составило 39 единиц. Две из них имеют значение «любовь», «привязанность» и были включены в поле, т. к. многие из военных песен посвящены в том числе любви. Снова выявляется группа со значением людей (*артиллерист, командир, пилот, летчик, наводчик, пулеметчик*), однако можно также выделить группу, которая обозначает объединения людей (*отряд, дивизия, батальон, батарея, рота, полк*). Кроме того,

есть группа, означающая оружие (*автомат, граната, бомба, винтовка, пушка, снаряд, мина*) и эмоции (*тревога, слеза, плакать, тоска, горе, беда*).

В крайнюю периферию финского поля вошло 27 единиц. Отчетливо выделяется три группы. Первая — со значением «оружие», «орудие»: *ase* (оружие), *ohjus* (ракета), *keihäs* (копье), *tykki* (пушка), *luoti* (пуля), *potki* (бомба), *kalpa* (сабля), *haarniska* (броня, латы). Вторая означает людей: *soturi* (солдат), *vänrikki* (младший лейтенант), *jääkäri* (егерь — военный из спецподразделения), *vihollinen* (враг), *vainolainen* (противник), *suoja* (защитник). Внутри второй группы можно выделить единицы, которые обозначают врага: *vihollinen* (враг), *vainolainen* (противник). Третья группа состоит из единиц, передающих эмоции: *kauhu* (ужас), *itkeä* (плакать), *kuunel* (слеза), *rukous* (молитва), *rukoilla* (молиться), *vaara* (опасность).

В результате анализа научной литературы было установлено, что существуют следующие модели языка: полевая, уровневая, многослойная, динамическая и модель ассоциативно-вербальной сети Ю. Н. Караулова. В рамках полевой теории исследователи выделяют лексико-семантическое, мотивационное, грамматико-лексическое и фразео-семантическое поля (лексико-фразеологическое). Полевая теория модели языка как один из методов исследования лексики — довольно перспективное направление. Лексика все еще является недостаточно изученной областью, так что полевая теория, наряду с другими, требует дальнейшей разработки и изучения.

Переходя к практической части работы, стоит сказать, что русское поле на данный момент получилось более обширным по сравнению с финским, которое еще будет расширено. В поле вошли фразеологизмы и отдельные лексемы. Среди единиц, составивших поле, ярко выделяются группы по разнообразным признакам. При этом в финском ЛФП нет единиц со значением любви, в то время как в русском такие компоненты есть, хотя их мало. Однако в финском поле есть единицы, которые обозначают мир и призывы к нему (такие как *rauhankuuhku*, *rauha*). Также в финском поле больше единиц, связанных со смертью. Кроме этого, в русскоязычном ЛФП выявилась связь между употреблением элементов поля и событиями, связанными с периодами истории России. Согласно данным, полученным из Национального корпуса русского языка, в периоды военных действий частота употребления элементов поля повышалась.

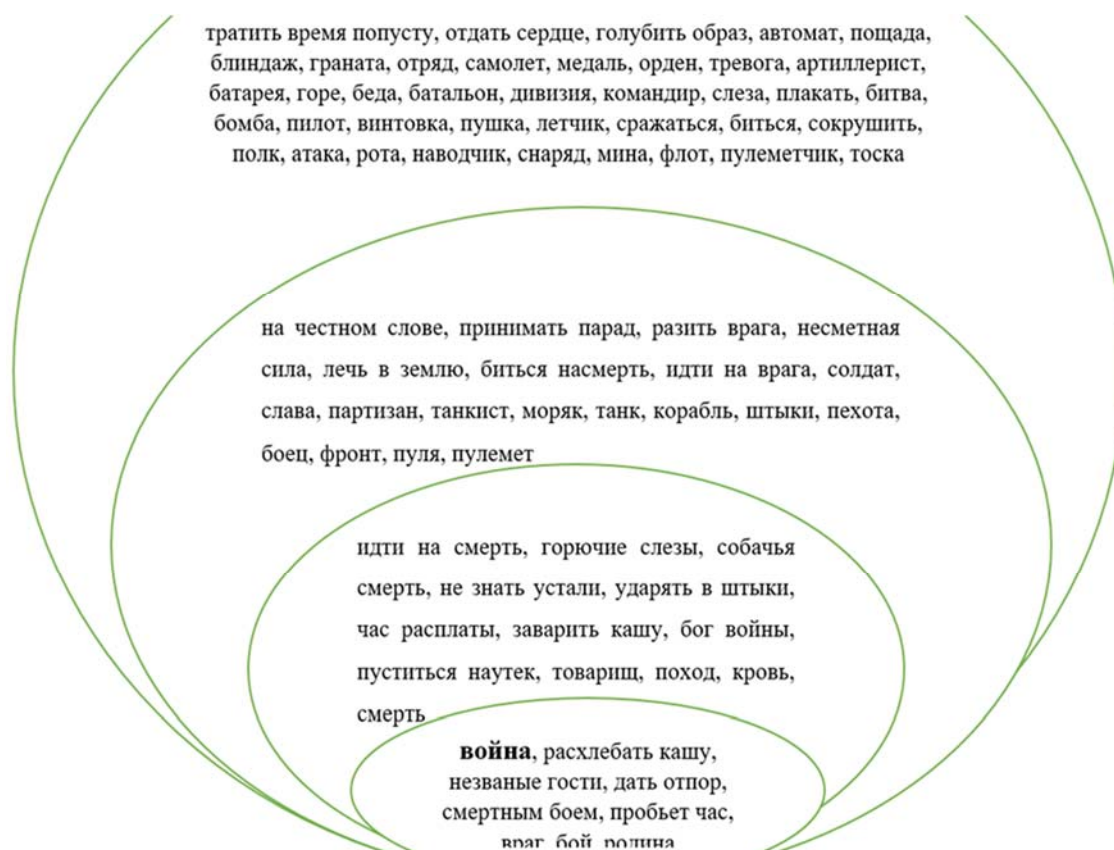


Рис. 1. Лексико-фразеологическое поле «война» в русском языке



Рис. 2. Лексико-фразеологическое поле «война» в финском языке

## Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
2. Бердникова Т. А. Лексико-фразеологическое поле соматизмов: на материале архангельских говоров: дис. ... канд. филол. наук. М., 2000
3. Беркетова З. В. Мотивационное поле как один из типов семасиологических полей // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1990. № 6. С. 548–552.
4. Бондарко А. В. К теории поля в грамматике — залог и залоговость // Вопросы языкознания. 1972. № 3. С. 20–30.
5. Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. 330 с.
6. Купина Н. И. Структурный и семантический аспекты лексико-фразеологического поля «Внутренние органы человека»: на материале французского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2005.
7. Куренкова Т. Н. Лексико-семантическое поле и другие поля в современной лингвистике // Вестник Сибир. гос. аэрокосм. ун-та им. акад. М. Ф. Решетнева. 2006. № 4 (11). С. 173–177.
8. Нерушева Т. Н. Функционально-семантические и ассоциативные поля // Вестник Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та. 2009. № 10–2. С. 233–242.
9. Петров А. В., Сембирцева В. П. Мотивационное поле в лингвистике: объем, границы, структура // Вестник Рос. ун-та др. нар. Серия: Теория языка. Семиотика. 2014. № 1. С. 6–14.
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Воронеж: Либроком, 2009. 172 с.
11. Сисалиева Г. А. Лексико-фразеологическое поле, репрезентирующее концепт «Осмеяние» // Известия Самар. науч. центра РАН. 2009. № 4. С. 788–791.
12. Спивак Д. Л. Язык в условиях измененных состояний сознания // Вопросы языкознания. 1983. № 5. С. 43–49.
13. Шаманова М. В. Структурная организация лексико-фразеологического поля «Общение» в современном русском языке. Вестник Яросл. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 161–166.

---

**Лингвориторические средства речевого воздействия в датском рекламном дискурсе**

**Щиляева Ольга Сергеевна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [stjiljajeva@gmail.com](mailto:stjiljajeva@gmail.com)

**Linguo-rhetorical means of persuasion in Danish advertising discourse**

**Olga S. Shchiliaeva**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Е. В. Краснова, канд. филол. наук

УДК 811.113.4`27

---

*Аннотация.* В статье предлагается комплексный лингвориторический подход к анализу лингвистических средств создания персуазивности в датском рекламном дискурсе. Приемы РВ анализируются на пяти уровнях: фонетическом, синтаксическом, лексико-стилистическом, графоморфологическом и контекстуально-символическом. Автор приводит примеры текстов

с сильным персуазивным потенциалом и выделяет наиболее частотные средства РВ на каждом уровне.

*Ключевые слова:* датский язык, речевое воздействие, рекламный дискурс, персуазивность, семантика, стилистика, социолингвистика.

*Abstract.* The article proposes a complex linguo-rhetorical approach to the analysis of linguistic means of persuasion in Danish advertising discourse. The methods of persuasion are analyzed at five levels: phonetic, syntactic, lexical-stylistic, graphomorphological, and contextual-symbolic. The author gives examples of texts with strong persuasive potential and highlights the most frequent means of persuasion at each level.

*Keywords:* Danish language, advertising discourse, persuasiveness, semantics, stylistics, sociolinguistics.

Рекламный текст является междисциплинарным феноменом и требует комплексного анализа, задействующего методологию и инструменты лингвистики, социологии, психологии, экономики, маркетинга и смежных с ними дисциплин. Некоторые ученые, вслед за Е. Н. Сердобинцевой, относят рекламу к социально-психологическим явлениям [3], другие рассматривают ее преимущественно в лингвистическом ключе [1: 274–275]. В словарях скандинавских стран реклама трактуется как средство воздействия на общество с целью регулирования поведения социума в вопросах политики, общественной деятельности и коммерции [5; 11]. Англоязычные источники, как и скандинавские, выделяют персуазивную направленность рекламного текста [12: 7]. Любопытными представляются труды М. Р. Соломона и К. Буля, в которых авторы выражают противоположные точки зрения относительно целей речевого воздействия в рекламе. Так, Соломон считает, что при создании рекламы важно учитывать predisposition реципиента — его предрасположенность к отрицательной или положительной реакции на рекламируемый товар [9: 212]. Буль, вслед за П. Кругманом и Р. Хилем, ставит под сомнение тезис о том, что рекламное воздействие осознается реципиентом, и склоняется к мнению, что никакого влияния на поведение реципиента реклама не оказывает [4: 77–81].

Рекламный текст является поликомпонентной структурой. Единого мнения относительно количества компонентов рекламного сообщения нет, поскольку каждый текст адаптируется под цель рекламной кампании, площадку размещения и особенности целевой аудитории (возраст, пол, культурный опыт и т. п.). Основными компонентами рекламного текста являются заголовок и подзаголовок, зачин, слоган, основной рекламный текст, эхо-фраза, комментарии к иллюстрациям, подписи и рекламные реквизиты. Выделение функций рекламного



текста зависит от дисциплины, через призму которой этот текст анализируется. Как инструмент коммуникации реклама выполняет несколько первичных функций: информирующую, увещательную и напоминающую. При этом функции могут выполняться и обособленно, и в совокупности.

Рекламный текст является промежуточным звеном между нейтральным информационным и агитационно-пропагандистским текстом. Основные особенности рекламного текста таковы: во-первых, это акт односторонней коммуникации; во-вторых, рекламное сообщение выполняет несколько задач: информирование адресата о товаре и воздействие на его мысли (например, побуждение к совершению покупки); в-третьих, зачастую реклама носит поликодовый характер, т. е. задействует не только лингвистические, но и внеязыковые средства. Наконец, рекламный текст имеет персуазивную направленность.

Персуазивная направленность рекламного сообщения в рамках данного исследования рассматривается в соответствии с англоязычной традицией и трактуется, вслед за Дж. О'Шонесси, как разновидность языкового манипулирования, противопоставленная рациональному аргументированию [7].

Для исследования рекламный текст интересен по ряду причин. Во-первых, реклама носит междисциплинарный характер, а значит, предполагает как обособленный подход к анализу, например, исключительно лингвистический, социологический, психологический, экономический и т. д., так и комплексный, например, социолингвистический. Во-вторых, рекламный текст, будучи глобальным явлением, обладает как общими для большинства языков особенностями (например, упрощенный синтаксис, высокий экспрессивный потенциал используемых языковых средств, использование императивов и номинативных предложений), так и национально-специфическими чертами, наблюдаемыми только в определенном языке.

Наиболее распространенными лингвистическими подходами к построению и анализу рекламного текста считаются риторический, стилистический и семиотический анализы. Риторический подход основан на теории аргументации по Аристотелю. Стилистический, или риторико-стилистический, подразумевает лексико-семантический и стилистический анализ рекламного сообщения как креолизованного текста [10]. Семиотический анализ, основанный на трудах Ф. д. Соссюра, получил развитие в нескольких направлениях: семиологическом, семиопрагматическом, социосемиотическом и семиоинтерпретационном. Различие в подходах между этими школами заключается в разном отношении к явлению рекламы: сторонники семиологического направления трактуют рекламное сообщение как единый креолизованный текст; семиопрагматики считают язык рекламы звеном в контекстуальной цепи и при его анализе пользуются адаптированной теорией о семиотическом квадрате А. Ж. Греймаса и тео-

рией речевых актов Дж. Остина; социо семиотики считают, что рекламный текст является частью не культурного, а социального дискурса, и рассматривают его в рамках норм и обычаев определенного социума; сторонники социоинтерпретационного подхода, в отличие от социо прагматиков, считают, что ключевым звеном в модели восприятия текста является именно реципиент, а не денотат.

Опираясь на существующие методологии анализа рекламных текстов и учитывая особенности и специфику датского рекламного дискурса, можно заключить, что для описания лингвистических средств создания персуазивности в датской рекламе разумно руководствоваться подходом, сочетающим особенности риторического, стилистического и семитического направлений. В рамках исследования такой подход будет называться лингвориторическим. При этом средства создания персуазивности будут разделены на пять групп, соответствующих уровням речевого воздействия: фонетический, синтаксический, лексико-стилистический, графоморфологический и контекстуально-символический.

На фонетическом уровне рассматриваются средства речевого воздействия при помощи звука, такие как звуковой символизм, звукоподражания, ритм и рифма, аллитерация и ассонанс.

Синтаксический уровень представлен различными риторическими и лингвистическими средствами, обладающими персуазивным потенциалом, например вопросно-ответными, парцелированными и сегментированными конструкциями, энтимемой и инверсией.

К лексико-стилистическому уровню относятся маркеры различных стилей речи, заимствованная лексика, стилистические фигуры и средства выразительности, обладающие речевоздейственным потенциалом, а также лексические единицы, основанные на игре слов. Представленные на этом уровне средства создания персуазивности отчасти соответствуют принципам риторико-стилистического анализа, по Л. Шпитцеру.

Графоморфологический уровень включает лексемы, состоящие из единиц различных знаковых систем, например из чисел и букв, разнородность которых отражена графически, но незаметна на фонетическом уровне. На этом уровне также представлены графические персуазивные маркеры, такие как регистр и цвет шрифта, эмодзи и знаки. Важно отметить, что отдельные лексемы этого уровня одновременно относятся и к графоморфологическому, и к контекстуально-символическому уровням. Это обусловлено тем, что восприятие и верная интерпретация такого рода лексем возможна только при условии, что реципиент обладает определенными фоновыми знаниями, например знанием датского языка.

На контекстуально-символическом уровне представлены лексические единицы, обладающие персуазивным потенциалом только в рамках определенной культуры и требующие определенных фоновых знаний для верного истолкования. Речевоздейственные средства этого

уровня рассматриваются и в культурологическом, и в социо семиотическом ключах, другими словами, они должны соответствовать нескольким параметрам: их восприятие и истолкование зависит от принятых в обществе норм и культурного опыта реципиента (1), и для дешифровки заложенного адресантом текста семантического значения требуется знание особого культурного, исторического или социального контекста (2).

Материал для анализа составили 1200 датских рекламных текстов, представленных в рекламных каталогах, на интернет-сайтах и YouTube-каналах. Адресанты рекламы — 30 компаний, затративших наибольший бюджет на рекламу в Дании в 2020 году по данным агентства маркетинговых исследований Kantar Gallup Adfacts [6]. Рекламные тексты, вошедшие в исследование, относятся к разнообразным сферам: туризм, бизнес, азартные игры, питание, досуг, легкая и тяжелая промышленность, здравоохранение, телекоммуникации. Это позволяет сделать выводы об общих тенденциях использования лингвориторических средств создания персуазивности в рекламе. Важно отметить, что рекламные тексты рассматриваются в рамках исследования исключительно как акты односторонней коммуникации. Таким образом, в центре исследования находятся именно средства реализации речевого воздействия, а не их эффективность.

Анализ показал, что в рекламных текстах всегда представлено несколько средств речевого воздействия, причем эти средства могут относиться как к одному уровню, так и к разным. В сочетании лингвориторические средства разных уровней усиливают персуазивный потенциал текста, что способствует реализации основной цели рекламы. Так, сразу несколько фонетических средств, аллитерацию, ассонанс и ритм можно выделить в рекламном тексте продуктовой сети MENY: «*Alle elsker gode madder*» («Все любят вкусные бутерброды»). Повторяющиеся согласные звуки [l] и [ð] и гласные [a] и [ʌ] задают определенный ритмический узор и способствуют облегчению восприятия и лучшему запоминанию слогана. Более того, ритмический узор этого слогана повторяет ритм другого, более известного слогана, принадлежащего компании Whiskas: «*Katte ville vælge Whiskas*» («Кошки бы выбрали Вискас»). В этом слогане, помимо аллитерации, выраженной повторяющимся в начале почти каждого слова звуком [v] и совпадающим в первом и последнем словах звуком [k], присутствует ассонанс, причем гласные звуки задают определенный ритмический узор, отражают друг друга: в сочетании «*Katte ville*» ударения падают на *a* и *i*, а в финальном слове *Whiskas*, наоборот, на *i* и *a*. В лексеме, разделяющей эти две части, *vælge* «выбирать», ударным является гласный æ. Так, звуковой орнамент этого слогана выглядит следующим образом: [A-I-Æ-I-A]. Такая интертекстуальность на фонетическом уровне создает неосознаваемую реципиентом прочную ассоциацию с брендом, который на слуху и обладает хорошей репута-

цией. К тому же это облегчает восприятие текста и способствует скорейшему его запоминанию. Любопытно, что на русском языке этот слоган также звучит ритмично, более того, в нем появляется рифма, что усиливает персуазивный потенциал фразы: «*Ваша киска купила бы Вискас*». Помимо фонетических речевоздейственных средств в этом слогане представлены лексические, риторические и синтаксические приемы, а именно гиперболизация (*alle elsker* «все любят») и энтимема (реципиент сам делает вывод о том, что сеть магазинов MENY предлагает ингредиенты для вкусных бутербродов).

Один из самых известных датских слоганов, «*Hvem ka'?* *Bilka*» («Кто может? Вилка»), также содержит рифму и ритмический рисунок. До 2016 года слоган существовал в такой форме, а затем был несколько усовершенствован [8]. Сейчас он звучит как «*Hvem ka'?* — *Du ka' — og resten klarer Bilka*» («Кто справится? Ты справишься. А остальное уладит Вилка»). Если в классическом слогане рифма подчеркивает статус компании, в модернизированном варианте в фокусе внимания находится реципиент, покупатель магазина Вилка. При этом дополняющий компонент «*og resten klarer Bilka*» также рифмуется с основной частью и сочетается с ней семантически: идея слогана заключается в том, что магазин Вилка всегда выручит своего покупателя.

Что касается лексико-стилистического уровня, средства речевого воздействия на нем представлены преимущественно метафорами, эпитетами, стилистическими фигурами противопоставления уподоблением различным стилям речи. Действенным инструментом вербального воздействия в рекламе является противопоставление, выраженное антитезой, антонимами и оксюмороном. Противопоставление позволяет создать контрастный образ, демонстрируя преимущества рекламируемого продукта: «*skru op for magien, og ned for støjen*» («выкрути волшебство на максимум, а шум на минимум»), AirPods Pro x Elgiganten). Анализ материала показал, что распространенным в рекламном дискурсе вариантом противопоставления является перенос оппозиционного акцента, при котором фокус внимания сосредотачивается на выгодах потребителя. Такие высказывания обладают высоким персуазивным потенциалом, поскольку описывают сделку не как взаимовыгодный акт, а как одностороннюю безвозмездную заботу [2]. В большинстве проанализированных текстов модель отношений адресат — адресант в таких конструкциях реализуется при помощи личных местоимений первого и второго лица соответственно. Примером такой конструкции служит рекламный текст пекарни BrødCooperativet сети Kvickly: «*I BrødCooperativet gør vi os umage med gode råvarer og godt håndværk, så du får den bedste krumme og den bedste smag*» («В BrødCooperativet мы отбираем качественное сырье и хороших сотрудников, чтобы у вас были лучшие булочки и самый вкусный хлеб»).

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Между уровнями речевого воздействия нет четкой границы, поскольку средства создания персуазивности часто дополняют друг друга.

2. Комплексный подход к изучению рекламного текста должен сочетать методы риторического, лексико-стилистического, семантического и семиотического анализов.

3. Уровни РВ, на которых обнаружено наибольшее количество средств создания персуазивности, — синтаксический и лексико-стилистический. На фонетическом уровне наиболее частотными приемами являются фонетические повторы, ритм и рифма. На синтаксическом уровне чаще всего встречаются директивные и вопросно-ответные конструкции, парцелляция, сегментация и энтимема. Лексико-стилистический уровень представлен преимущественно метафорами, эпитетами, фигурами противопоставления и приемами создания комизма. На графоморфологическом уровне встречается смешение знаковых систем и регистров. Наконец, к контекстуально-символическому уровню относятся такие речевоздейственные средства, как интертекстуальные отсылки, национально- и культурно-специфические образы и фразеологизмы.

## Литература

1. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта, 2003.
2. Пирогова Ю. К. Скрытые и явные сравнения // Реклама и жизнь. 1998. 5. С. 12–23.
3. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2010. 160 с.
4. Buhl C. Det lærende brand. Idérig branding til idésultne forbrugere. København: Børsens Forlag A/S, 2005. S. 77–81.
5. Den Store Danske Encyklopædi: reklame. URL: <https://www.denstoredanske.lex.dk/reklame> (дата обращения: 20.10.2021).
6. Mediet Markedsføring. Danmarks største annoncører i 2020. URL: <https://www.markedsforing.dk/artikler/nyheder/se-listen-her-er-danmarks-stoerste-annoncoerer-i-2020/> (дата обращения: 19.10.21).
7. O’Shaughnessy J., O’Shaughnessy N. J. Persuasion in advertising. London; New York: Psychology Press, 2004. 220 p.
8. Pedersen L. H. Bilka genopfinder legendarisk slogan. URL: <https://www.dagligvarehandlen.dk/salling-group/bilka-genopfinder-legendarisk-slogan> (дата обращения: 17.01.2022).
9. Solomon M. R. Russell-Bennett Rebekah, Previte Josephine. Consumer behaviour. Buying, Having, Being. Frenchs Forst, NSW: Pearson Australia Group, 2013. P. 212.
10. Spitzer L. Appendix: American Advertising Explained as Popular Art // Essays on English and American Literature. Princeton: Princeton University Press, 2015. P. 248–278.
11. Store Norske Leksikon: reklame. URL: <https://www.sn�.no/reklame> (дата обращения: 17.01.2022).
12. Wells W., Burnett J., Moriarty S. E. Advertising: Principles & Practice. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 2003. 599 p.

**Трансформация мотива волшебного кольца в произведениях Дж. Р. Р. Толкина**

**Гоностарева Лилия Юрьевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [lilyapochta@mail.ru](mailto:lilyapochta@mail.ru)

**Transformation of the ‘magic ring’ motif in J. R. R. Tolkien’s writings**

**Lilia Yu. Gonostaryova**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Ю. Ю. Поринец, канд. пед. наук

УДК 82.091

---

*Аннотация.* В статье рассматривается мотив волшебного кольца и прослеживается его трансформация в произведениях Дж. Р. Р. Толкина. На материале авторского комментария, выявляемого из опубликованных личных писем Толкина, анализируется авторская интерпретация мотива из текстов древнего эпоса («Старшая Эдда», «Беовульф»). Цель исследования состоит в том, чтобы установить, каким образом мотив волшебного кольца из текстов древнего эпоса трансформируется в «Хоббите» и «Властелине колец» Дж. Р. Р. Толкина, а также определить мотив волшебного кольца во «Властелине колец» как сюжетобразующий.

*Ключевые слова:* мотив, волшебное кольцо, авторский комментарий, Дж. Р. Р. Толкин, «Властелин колец», «Хоббит», «Старшая Эдда», «Беовульф».

*Abstract.* The article examines the ‘magic ring’ motif and traces its transformation in J. R. R. Tolkien’s writings. Based on the author’s commentary revealed from Tolkien’s published personal letters, we analyse his interpretation of the motif in ancient epic texts (“The Elder Edda”, “Beowulf”). The research aims to establish how the ‘magic ring’ motif in the ancient epic texts transforms in “The Hobbit” and “The Lord of the Rings” by J. R. R. Tolkien, as well as to determine that the ‘magic ring’ motif lies in the basis of the plot of “The Lord of the Rings”.

*Keywords:* motif, magic ring, author’s commentary, J. R. R. Tolkien, The Lord of the Rings, The Hobbit, The Elder Edda, Beowulf.

Интерес читателей и исследователей к творчеству Дж. Р. Р. Толкина не угасает до сих пор. В анализе внимание уделяется текстам, которые оказали большое влияние на жизнь и творчество автора «Властелина колец».

В волшебных сказках в своей основе сохраняются мифологические мотивы и сюжеты. Далее миф трансформируется в героический эпос и далее зарождение эпического повествования происходит по пути демифологизации [2]. Рассматриваемый мотив имеет мифологическое происхождение. По закону классических волшебных сказок в текстах Толкина сохраняются заимствованные мифологические мотивы и сюжеты, но в данном случае это миф, отражающий индивидуальное понимание и художественное переосмысление мира, что подтверждается и самим автором: «Многое заимствовано из эпоса, мифологии и волшебных сказок, предварительно переосмысленных (перевод мой. — Л. Г.)» [4: 35].

Письма Толкина по ходу работы над текстом «Хоббита» не сохранились, поэтому невозможно с точностью указать, как такой классический элемент волшебных сказок, как кольцо, появился в его текстах. Но впоследствии, когда шла работа над «Властелином колец» и после его завершения, становится возможным увидеть ход мыслей автора при переносе мотива кольца из одного произведения в другое. В самом объемном из опубликованных писем, написанном Толкиным с целью доказать, что «Властелин Колец» и «Сильмариллион» взаимозависимы и неразделимы, он указывает, что главной темой «Хоббита» является поход за драконьим золотом. Эта тема является периферийной в рамках всего цикла. Динамика повествования «Хоббита» усиливается с момента, когда Бильбо находит Кольцо. Именно с помощью Кольца Бильбо удается избежать опасности и помочь гномам. Тема Кольца в тексте не раскрывается, сила Кольца проявляет себя исключительно с положительной стороны, так как помогает протагонисту спастись.

Таким образом, мотив волшебного кольца, ставший основным во «Властелине колец», является трансформацией этого мотива в «Хоббите», где история кольца в свою очередь является заимствованием из древнего эпоса и в котором волшебное кольцо напрямую связано с мотивом проклятого золота. Он становится основным сюжетобразующим мотивом во «Властелине колец».

Кольцо Бильбо Толкин делает Единым Кольцом намеренно и объясняет это следующим образом: «У остальных колец был общий источник задолго до того, как Бильбо нащупал его в темноте (перевод мой. — Л. Г.)» [Ibid.: 136]. Именно это Кольцо объединяет сюжеты «Хоббита» и «Властелина колец», при этом лейтмотивом «Властелина колец» являются «древние стихи» в начале произведения об остальных Кольцах Власти [5]. В этих стихах речь идет о Кольцах Власти, которые «Саурон раздал тем, кто согласился принять кольца (из честолюбия или жадности) (перевод мой. — Л. Г.)» [4: 169]. Но основным контекстом для Войны Кольца в авторском предисловии к «Властелину колец» представлена история Бильбо и то, как ему досталось Единое Кольцо. Далее события Второй Эпохи предстают в виде легенд во «Властелине колец». Толкин так говорил о своей книге: «“Властелин колец” — лучшая часть всего

цикла (перевод мой. — Л. Г.)» [Ibid.]. Она включает в себя логическое завершение предшествующих историй.

Основной причиной, по которой «Властелин колец» является завершающим текстом, является уничтожение Единого Кольца. Толкин говорит о невозможности воссоздания и потенциального продолжения после уничтожения Кольца, что, по мнению самого автора, достаточно очевидно с мифологической точки зрения [Ibid.: 284].

По словам Толкина, во «Властелине колец» он «попытался включить в книгу и завершить все элементы и мотивы предшествующего текста (перевод мой — Л. Г.)» [Ibid.: 169]. В «Хоббите» история Кольца не раскрывается, упоминается лишь одержимость Голлума Кольцом и рассказ о том, как по чистой случайности Бильбо становится владельцем волшебного кольца, главная и единственная очевидная сила которого состоит в том, чтобы сделать его владельца невидимым [Ibid.: 175].

Тема зачатого золотого клада, несшего смерть его обладателям, развивалась в германских и скандинавских мифах, эпических сказаниях, посвященных Сигурду. Его главным подвигом является победа над драконом Фафниром. История про дракона, охраняющего золото, очевидно, вдохновила Толкина на создание подобного сюжета.

В «Беовульфе» также описан бой с драконом, опустошавшим окрестности за то, что кто-то хотел овладеть охраняемым кладом, давно закопанным людьми. За победу над драконом Беовульф заплатил жизнью. Аналогичный сюжет присутствует и в «Хоббите». Алчность Смауга отражается через «морок» — отрицательное влияние, которое драконьи сокровища оказали на гномов. Идея проклятого сокровища, которое вызывает алчность у тех, кто захочет им обладать, также встречается в «Беовульфе» [3: 84].

В текстах Толкина фигурирует Кольцо Власти, которое развращает любое живое существо. Кольцо у Толкина может влиять на разум носящего, подавляя его волю, силе Кольца практически невозможно сопротивляться; сила Кольца столь велика, что владельцу очень сложно расстаться с ним, если он слаб духом. В «Беовульфе» — сокровище воплощает власть, принадлежащую тому, кто владеет золотом. В тексте «Эдды», напротив, нет прямого указания на то, что золото дает власть тому, кто обладает им.

По Веселовскому, «Мотив вырос из сюжета, как формула лирического стиля, построенная на параллелизме, который может приращаться, развивая тот или другой из своих членов» [1: 301]. Мотив проклятого золота трансформируется во «Властелине колец», концентрируясь на описании Кольца, которое Бильбо случайно находит во время своего путешествия в «Хоббите».

Хоббит хранит его на протяжении многих лет, но сильно истощенный влиянием Кольца передает его племяннику Фродо по наставлению мага Гэндальфа. До Бильбо Кольцо Власти



пролежало в реке Андуин долгие годы, пока не было найдено хоббитом Деаголом. Его друг, Смеагол (впоследствии ставший Голлумом), завладел Кольцом, убив Деагола. Поскольку Голлум был слаб духом, то Кольцо немедленно поработило его, превратив в существо, совершенно не похожее на хоббита, а затем покинуло его. История кольца раскрывается, и мотив проклятого кольца становится сюжетообразующим во «Властелине колец», — таким образом, мотив вырос в сюжет.

История о богатстве, приносящем несчастья, отражена в истории рода Вольсунгов, изложенной в героических песнях «Старшей Эдды». После смерти Сигурда богатства переходят к Гуннару и Хегни. Оплакав мужа, Гудрун вторично выходит замуж за конунга Атли, который, возжелав завладеть проклятым сокровищем, убивает Гуннара и Хегни и погибает сам от рук жены. История заканчивается бросанием сокровищ в воды Рейна и смертью Гудрун в пламени пожара. Так исполнилось проклятие Андвари, переходившее от владельца к владельцу вместе с сокровищами.

В германо-скандинавской мифологии присутствует описание волшебного золотого кольца — Драупнира, описанного в «Младшей Эдде». Кольцо было подарено Одину гномами Синдри и Броком. Согласно легендам это кольцо каждую девятую ночь приносило своему владельцу еще восемь точно таких же (золотых, но не волшебных). Опясавшись поясом из этих колец, Один становится неуязвимым. Это кольцо — первое изделие, которое Синдри выковал, чтобы выиграть спор с Локи. Один бросил это кольцо на погребальный костер своего сына Бальдра. Позже Бальдр передал кольцо Хермоду, как доказательство, что Хермод был в Хельхейме (подземном мире) и виделся с ним. Драупнир — это символ богатства и изобилия, а также возрождения и плодородия. Во «Властелине Колец» тема проклятого золота несколько видоизменилась, а описание колец имеет несколько иное значение. Если в германо-скандинавской мифологии кольца имели только материальную ценность, приумножающую богатство, либо несли за собой проклятье за конкретный поступок кого-то в прошлом, то в мире Толкина Кольца Власти страшны тем, что дают не только богатство, но и практически безграничную власть. И это становится страшным испытанием духа тех, кому они достанутся. Поэтому Толкин говорит об исключительности личности Фродо и его воле, которая использовалась для сопротивления Кольцу, а не для его использования, и с целью уничтожить Кольцо [4: 359].

Избавиться от проклятия власти — в книге Толкина Кольцо прямо называют проклятием Исилдура, по имени героя, кто первым завладел им и был убит из-за него, — можно лишь бросив Кольцо в огонь Ородруина, где оно и было выковано. Несмотря на то что Фродо был силен духом и, не поддавшись силе Кольца Власти, смог дойти до Мордора, чтобы уничтожить Кольцо, в самый последний момент он меняет решение, желая оставить Кольцо себе.

Во «Властелине Колец» тема проклятого золота несколько видоизменилась, а описание колец имеет несколько иное значение. Если в германо-скандинавской мифологии кольца имели только материальную ценность, приумножающую богатство, либо несли за собой проклятье за конкретный поступок кого-то в прошлом, то в мире Толкина Кольцо дарит обладателю практически безграничную власть. И это становится страшным испытанием духа тех, кому они достанутся. Моральный аспект — это специфическая особенность мифологии Толкина. Герои классических мифов подчиняются воле богов, Толкин же проводит своих героев через нравственные испытания Кольцом, и это один из самых важных мотивов его творчества.

Влияние одного источника на другой очевидно. Сюжет «Беовульфа» в большей степени повлиял на «Хоббита», чем на «Властелина колец». Влияние песен «Старшей Эдды» по большей части носит конкретный характер заимствования о золотом кольце и проклятом кладе. Таким образом, Кольцо превратило противостояние древности и современности в нечто вроде диалога [3: 76].

### Литература

1. Веселовский А. Н. Избранное. На пути к исторической поэтике. М.: Автокнига, 2010. 688 с.
2. Мелетинский Б. М. Поэтика мифа. 3-е изд., репр. М.: Восточная литература РАН, 2000. 407 с.
3. Шиппи Т. Дорога в Средьземелье = The road to Middle-earth / пер. с англ. М. Каменкович. СПб.; М.: Лимбус Пресс, 2003. 820 с.
4. Tolkien Ch. and Carpenter H. The Letters of J. R. R. Tolkien. N. Y.: HarperCollins Publishers, 2012. 515 p.
5. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings: Part 1: The Fellowship of the Ring. N. Y.: HarperCollins Publishers, 2021. 576 p.

---

**Мотив иллюзий в романах Ч. Диккенса**

**Зибина Екатерина Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [katyzubina@gmail.com](mailto:katyzubina@gmail.com)

**The motif of illusions in novels by C. Dickens**

**Ekaterina A. Zibina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. Ю. Поринец, канд. пед. наук

УДК 821.111-3

---

*Аннотация.* В статье рассматривается имевший большое значение в литературе XIX века мотив иллюзий, к которому Ч. Диккенс неоднократно обращался в своих романах. Дается попытка с учетом своеобразия творчества Диккенса описать значение мотива иллюзий

в романах «Лавка древностей», «Домби и сын», «Холодный дом» и «Большие надежды»; прослеживается, что в каждом из рассмотренных романов Диккенса появление мотива иллюзий обнаруживает трагическое несоответствие взглядов героев реальности.

*Ключевые слова:* мотив иллюзий, Диккенс, романы Диккенса, иллюзии, реальность.

*Abstract.* The article considers the motif of illusions, which played a significant role in the 19th century literature and repeatedly appeared in C. Dickens' novels. The article describes the meaning of the motif of illusions in the novels "The Old Curiosity Shop", "Dombey and Son", "Bleak House", and "Great Expectations". The study results suggest that the motif of illusions in these novels reveals a tragic discrepancy between the characters' views and reality.

*Keywords:* motif of illusions, Dickens, Dickens' novels, illusions, reality.

С именем Чарльза Диккенса связана целая эпоха. Достаточно назвать человека диккенсовским чудачком или диккенсовским злодеем, чтобы ясно представить себе, какой он [1: 96]. В своих произведениях Диккенс искусно сочетает трагическое и комическое. Его особая манера письма позволяет осмыслять Диккенса не только как писателя-реалиста, сближая его с романтиками, и говорить об особой природе его реализма — «сказочного», «невыносимого реализма сна» [6: 54]. Мотив иллюзий пронизывает творчество Диккенса, раз за разом появляясь в его романах, относящихся к разным периодам творчества.

Этот же мотив появляется в произведениях как русской, так и зарубежной литературы XIX века. Герои романов современников Диккенса оказываются ослеплены иллюзиями, которые в их сознании начинают подменять реальное положение вещей. Губительные иллюзии способны подчинить все существование героя одной безумной цели, служение которой лишает его даже шанса на обретение счастья.

Именно это и происходит с героями романа «Лавка древностей», которые живут в плену собственных иллюзий и раз за разом проходят через иллюзорные пространства. К таким, безусловно, можно отнести ту самую антикварную лавку, где жила маленькая Нелли. Дом ее бабушки наполнен старинными предметами, пригодными только для продажи и коллекционирования. Девочка кажется абсолютно чужой этому царству древностей.

Однако образ ее бабушки прекрасно гармонирует с отжившими свое причудливыми предметами. Как и у них, у старика Трента нет будущего, он уже прожил свою жизнь и теперь мечтает только о том, как обеспечить достойное существование своей внучке. Он хочет, чтобы Нелли смогла разбогатеть и стала важной леди. Не в силах расстаться со своей мечтой, старик Трент прибегает к иллюзорному способу заполучить состояние и, увязнув в мире азартных игр, грезит призрачной возможностью выиграть и разбогатеть.

Именно из-за этой иллюзии спокойной жизни героев приходит конец. Они вынуждены спешно покинуть полный соблазнов и опасностей город и отправиться в трудное путешествие, в котором им повстречаются бродячие артисты. Нелли с дедушкой странствуют вместе с ними и становятся свидетелями того, как кукольники в своих представлениях создают иллюзию жизни. При помощи неживых кукол они изображают реальный мир в иллюзии театрального представления. Артисты никогда не ремонтировали кукол на виду у зрителей, чтобы не разрушить иллюзию, без которой их представления уже не будут столь же интересными и притягательными.

Неслучайно дедушку Нелли, находящегося во власти иллюзий, так завораживают представления кукольников. Даже в пути он всегда старается не отходить далеко от ящика, где хранятся куклы. Иллюзия театральной реальности безвредна и лишь ненадолго погружает зрителей в грёзы. Но едва представление закончится, иллюзия будет ими покинута. Зрители быстро вернуться к своей обычной жизни, а о недавних мечтах им напомнит лишь приподнятое настроение, которое им подарило временное соприкосновение с иллюзией.

Но старик Трент, не пожелавший смириться с далекой от его мечтаний реальностью, умирает, сведенный с ума и раздавленный иллюзиями, так и не отрехшись от своих заблуждений.

Заглавие еще одного романа Диккенса «Домби и сын» повторяет название фирмы, которая и становится воплощением иллюзии ее владельца. Фирма семьи Домби, которая должна служить на ее благо, и кажущийся сам себе всемогущим мистер Домби не могут за деньги купить счастье собственным детям.

Диккенс нередко обращает внимание читателей на наиболее выразительные черты своих героев. В образе мистера Домби особо акцентируется жестокость и абсолютное равнодушие ко всему на свете, кроме процветания собственного дела. От всего его облика веет холодом [4: 111].

После разговора о природе денег маленький сын мистера Домби Поль уже способен в полной мере понять несостоятельность иллюзий, с чем пока не готов смириться его отец. Мистер Домби продолжает верить в то, что деньги могут помочь получить что угодно. Но все богатства фирмы Домби не смогли спасти умирающую первую миссис Домби. Поль метко подмечает это и называет деньги жестокими. Эта мысль ненадолго обескураживает мистера Домби, он даже признает, что уберечь от болезни и смерти деньги не способны, однако быстро находит другие аргументы, подтверждающие абсолютное могущество денег. Мистеру Домби их оказывается достаточно, чтобы считать разумным посвятить жизнь преумножению состояния семейной фирмы.

За свою гордыню и преданность иллюзиям мистер Домби расплачивается делом всей своей жизни, семейным счастьем и даже жизнью своего ребенка. Иллюзия разрушает его жизнь, лишая мистера Домби всего, чем он дорожил.

Мечты о счастливой и беззаботной жизни, проникающие в душу героев при нежелании принять далекую от иллюзий реальность, подчиняют все сознание человека и со временем наносят непоправимый вред его здоровью и отнимают жизнь. Такие иллюзии появляются и в романе «Холодный дом».

Все подопечные тяжбы «Джарндисы против Джарндисов» многие годы верили в иллюзорную возможность благополучного разрешения дела. Мысль о деньгах, которые в случае победы в тяжбе будут выплачены потомкам тех, кто начал ждать решения Канцлерского суда, внушает надежды на иллюзорное будущее. Из-за этого Ричард Карстон не может определиться с выбором профессии и раз за разом бросает все свои начинания. Собственная жизнь в настоящий момент становится для него менее значимой, чем та воображаемая жизнь, в которой он получит наследство и разбогатеет.

Рик начинает целые дни проводить в Канцлерском суде в надежде первым получить хоть какие-то сведения по захватившему его разум делу. Однако суд, который должен быть справедливым, на самом деле постоянно оттягивает разрешение тяжбы. Решения Канцлерского суда разрушают жизни и делают еще более несчастными тех, кто обращался в него за помощью и защитой.

После того как тяжба Джарндисов прекратилась сама собой, потому что все спорное наследство пошло на оплату судебных пошлин, здоровье Рика оказывается подорванным окончательно. Не в силах выдержать столь серьезный удар, Ричард медленно угасает и лишь перед смертью отказывается от иллюзии, которой слишком долго жил. Рик просит у своих близких прощения за свою болезненную зависимость от результатов тяжбы, называет этот эпизод своей жизни страшным сном и просит пожалеть спящего. Он слишком поздно раскаивается в своих ошибках и оказывается не способным прожить без собственных иллюзий.

Через еще один роман Диккенса проходит мотив иллюзий, связанных с чаяниями героев. В романе «Большие надежды» герои мечтают о кажущейся им привлекательной праздной жизни. Название произведения точно передает ироничность судеб героев, которым вскружили голову их ожидания. Вернуть героев к реальности способно только крушение их больших надежд.

Пип Пиррип становится тем, на кого возложены чужие большие надежды. Выбранный в товарищи по играм для воспитанницы благородной леди Пип быстро привыкает проводить время в особняке мисс Хэвишем и влюбляется в Эстеллу. Простой деревенский мальчишка, вдруг получивший доступ к жизни, о которой прежде и не помышлял, начинает с жестокой

язвительностью подмечать граничащие с простоватостью медлительность и бесхитрость человека, который заменил ему отца — кузнеца Джо Гарджери [1: 265].

Пип вдруг понимает, насколько Джо оказывается далек от образа джентльмена, на которого ему сейчас хотелось бы равняться, и начинает стесняться своего наставника. Уже будучи его подмастерьем в кузнице, Пип не упускал возможности хоть немного просветить Джо, чтобы сделать того более достойным своего собственного общества и менее заслуживающим осуждения со стороны «идеальных» мисс Хэвишем и Эстеллы.

Пип оказывается ослеплен идеей джентльменства и праздной жизнью, которой, по его мнению, следует жить утонченным людям из высшего общества. Именно к такому существованию стремится Пип еще задолго до получения наследства от своего таинственного благодетеля [5: 274].

После начала своей жизни в качестве джентльмена Пип вынужден ненадолго вернуться в родные места, где во время прогулки ему захотелось с «высоты» своего опыта и положения обуздать озорной нрав юного подручного портного, но вместо этого Пип был поставлен в неловкое положение из-за его проделок. Вся ситуация привела героя в бешенство, но вместо того, чтобы поискать причины случившегося в собственном поведении, он предпочитает отказать от услуг портного, на службе у которого состоит мальчишка, вызывающий отвращение у каждого порядочного джентльмена. Этим Пип в очередной раз подтверждает свое наивное ослепление гордыней и иллюзиями и упрямое нежелание их разрушать.

Во власти самообмана Пип поддается манящему очарованию праздной жизни Лондона и незаслуженно забывает Джо Гарджери ради нового загадочного благодетеля, которым на самом деле оказывается каторжник Абель Мэгвич, вознамерившийся для успокоения собственной совести так отблагодарить спасшего его однажды ребенка [2: 118].

Пип изо всех сил старается позабыть все то, что не вписывается в его джентльменские идеалы. Сначала он стыдится неотесанного, но искренне его любящего Джо, затем малодушно пытается избавиться от своего истинного благодетеля, который даже рисковал своей жизнью ради встречи с ним. Пип долгое время не имел ничего против подачек благородной леди, кичился своим состоянием, когда еще думал, что получил деньги от мисс Хэвишем. Но узнав, что все его средства были заработаны честным и упорным трудом каторжника, Пип сначала из-за предрассудков не хочет разглядеть благородство в отталкивающем и пугающем беглым каторжнике и до последнего цепляется за свое детское впечатление от встречи с ним и за иллюзорное понимание того, как все должно быть в его идеальном мире [3: 365].

И только после утраты иллюзий, смерти их создателей и искупления болезнью и горем своих ошибок Пип получил надежду на начало свободной жизни, в которой он перестанет

быть зависимым от больших надежд других людей и сможет усердно трудиться, все-таки храня в сердце воспоминания о своих заблуждениях.

Итак, в каждом из рассмотренных романов Диккенса появление мотива иллюзий обнаруживает трагическое несоответствие взглядов героев реальности. Под гнетом собственных заблуждений герои живут словно во сне, до последнего отказываясь признавать несостоятельность своих взглядов. В романах Диккенса осмысление иллюзий и отступление от них показаны в положительном ключе, принятие реальности и отказ от «больших» надежд дает возможность героям начать новую свободную жизнь, лишённую заблуждений.

### Литература

1. Катарский И. М. Диккенс (Критико-биографический очерк). М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. 272 с.
2. Михальская Н. П. Чарльз Диккенс: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1987. 128 с.
3. Сильман Т. И. Диккенс: Очерк творчества. Л., 1970. 376 с.
4. Тугушева М. Чарльз Диккенс. Очерк жизни и творчества. М.: Детская литература, 1979. 223 с.
5. Уилсон Э. Мир Чарльза Диккенса. М.: Прогресс, 1975. 320 с.
6. Честертон Г. К. Чарльз Диккенс / пер. с англ. Н. Трауберг. М., 1982. 226 с.

---

**Жития юродивых в древнерусской литературе: между восточной и западной традициями**

**Коваль Алёна Викторовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [elena040374@mail.ru](mailto:elena040374@mail.ru)

**Hagiography of Holy Fools in Old Russian literature: Between Eastern and Western traditions**

**Alena V. Koval**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук, доц.

УДК 82-97

---

*Аннотация.* Статья посвящена одной из актуальных тем современного литературоведения — древнерусской агиографии. Для анализа выбраны жития, посвященные юродивым. Как показало исследование, они занимают двойственное положение в древнерусской литературе: с одной стороны, опираются на канон восточной (византийской) агиографии, с другой же — более чем жития иных типов отходят от него, сближаясь с западной традицией. В статье анализируются особенности заимствований, обработки вставных сюжетов, анализируются основные мотивы, в частности один из ведущих для агиографии мотивов — чудотворение.

*Ключевые слова:* житийная литература, жития юродивых, древнерусское юродство, агиографический канон, восточная житийная традиция, западная житийная традиция.

*Abstract.* The article is devoted to the Old Russian hagiography of Holy Fools (*yurodivy*). As the study shows, such hagiographies occupy a dual position in Old Russian literature: on the one hand, they rely on the canon of Eastern (Byzantine) hagiography; on the other hand, they do not follow it as close as other types of hagiographies and become closer to the Western tradition. The article analyzes borrowings and inserted plots in the Old Russian hagiographies of Holy Fools as well as their main motifs, in particular, one of the leading motifs — miracles.

*Keywords:* hagiographic literature, hagiographies of Holy Fools, Old Russian Holy Fools, *yurodivy*, hagiographic canon, Eastern hagiographic tradition, Western hagiographic tradition.

Агиографический жанр играл важную роль в средневековой литературе Востока и Запада с IV века. В VI столетии были созданы образцовые жития: Мартина Турского (автор Сульпиций Север) и Антония Великого (автор Афанасий Александрийский), — обозначившие первые признаки расхождения восточно-христианской и латинской агиографии. В то время как житие Антония подчеркивает радикальное бытоотречение и крайнюю степень аскезы святого, противопоставляет его представителям церковной и светской власти, житие Мартина Турского изображает подвижника, успешно совмещающего индивидуальную молитву, пост с обязанностями епископа. Окончательно же расхождение восточной и западной агиографических традиций оформилось после раскола Христианской церкви на Римско-католическую и Православную в 1054 году. Крестившись через посредничество Византии в конце X века, Русь уже в XI веке восприняла жанр жития из византийской литературы, откуда в русскую литературу пришли и многие другие жанры. Русские агиографы, таким образом, опирались на восточный агиографический канон. Из всех многочисленных типов житийного жанра, представленных в древнерусской литературе, житие юродивых занимает особое положение.

Современное обоснование подвига юродства опирается на Послание Апостола Павла к Коринфянам: «Ибо когда мир своею мудростью не познал Бога в премудрости Божией, то благоугодно было Богу юродством проповеди спасти верующих» (1 Кор. 1: 21). Однако Послание было написано в I веке, юродство же в тех или иных формах начинает возникать только в V столетии (один из ранних примеров — Исидора Тавеннийская, притворное безумие которой было описано Палладием Еленопольским в «Лавсаике», гл. «О юродивой девственнице» и «О Питириме»). Ученый-византист С. А. Иванов предполагает, что появление первых юродивых связано с окончательным становлением христианства в качестве государственной религии и с крахом надежд на то, что «с христианизацией империи будут решены все земные проблемы» [4: 21]. Исследователь также считает, что юродивый и мученик — люди примерно



одного темперамента, но родившиеся в разные эпохи. Этим же можно попытаться объяснить популярность юродства на Руси, знавшей сравнительно небольшое количество мучеников (Феодор Варяг и сын его Иоанн, свв. Князя Борис и Глеб, князь Михаил Черниговский и боярин его, Феодор, князь Михаил Ярославич Тверской, литовские мученики, пострадавшие от язычников при Ольгерде в 1347 году). Окончательно же и как социальный факт, и как факт литературный институт юродства складывается лишь к первой четверти VII века. В это время еп. Леонтий Кипрский создает образцовое «Житие Симеона Юродивого», ставшее в дальнейшем основным источником для подражания.

По вопросу возникновения юродства на Руси специалисты высказывают разные суждения. Н. П. Барсуков, Д. С. Лихачев, Б. А. Успенский и другие исследователи полагают, что юродство появилось на Руси практически сразу же после принятия христианства [6; 8; 13]. Они ссылаются на фрагмент из Киево-Печерского патерика, повествующего про Исаакия Печерского, умершего в 1090 году. На деле же юродство как особый вид подвижничества складывается на Руси лишь к XV веку, период его расцвета приходится на XVI — первую половину XVII века, когда создается значительное количество оригинальных житий юродивых: «Житие Иоанна, Устюжского юродивого» (1554), «Повесть о подвигах и чудесах Прокопия Устюжского юродивого» (1550-е годы), «Житие Василия Блаженного» (датируется по древнейшему списку 1600 годом) и мн. др. По столетиям русские юродивые «распределяются» так: в XIV веке — четыре, в XV веке — одиннадцать, в XVI веке — четырнадцать, в XVII веке — семь. Одновременно с созданием оригинальных житий на протяжении всех этих столетий переводились и редактировались византийские жития — Андрея Юродивого, Симеона Юродивого, Серапиона Синдонита и др.

Древнерусские — оригинальные и переводные — агиографические тексты активно изучаются современным литературоведением (см., напр.: [11]), но интересующий нас вопрос о древнерусских житиях юродивых в свете восточных и западных традиций ни разу не поднимался. Между тем он представляется очень важным, поскольку существенно уточняет и обогащает научное представление о средневековой русской агиографии.

Нужно уточнить, что западная традиция не знает подвига юродства в полном смысле этого слова, вместе с тем есть несколько западноевропейских святых, сближающихся с юродивыми по тем или иным признакам. Сближаются, соответственно, и посвященные им тексты. Итак, древнерусские жития юродивых, опираясь, как и жития других типов, на восточный агиографический канон, — вбирают в себя отдельные черты западной агиографической традиции, то есть занимают пограничное положение.

В первую очередь сближение древнерусских житий юродивых с западной традицией прослеживается в текстуальном соотношении чудесного и обычного.

В западной традиции для канонизации святого требуется не менее четырех подтвержденных свидетельств о прижизненном чудотворении. Этому требованию соответствуют, например, житие святой Лидвины и житие Антония Падуанского. Православная же традиция знает святых с одним-двумя чудесами. Связано это с тем, что в древнерусских житиях чудеса, как правило, происходят только в случае необходимости — скажем, когда братии монастыря угрожает опасность, как в «Житии Никона Троицкого», составленном Пахомием Сербом. Эта традиция утилитарного чудотворения восходит к Евангелию — Христос не творил бесполезных чудес, а святые, как известно, стремились последовать Ему. Исключение в древнерусских житиях составляют лишь посмертные чудеса. Их могло быть несколько, и они могли быть неутилитарными. Факт их совершения был нацелен на доказательство святости и, по всей видимости, уже не требовал дополнительной мотивировки.

Жития юродивых выделяются на общем фоне древнерусских житий в отношении чудес. Посмертных может быть очень много, в разы больше, чем в текстах других типов. Так, в житии Прокопия Устюжского их 19.

Если же рассматривать прижизненные чудеса, то нужно отметить, что в житиях юродивых они имеют особый, зрелищный характер и могут происходить без всякой видимой необходимости. С одной стороны, развивая идеи И. В. Киреевского, причисляющего юродивых к первым публицистам [5], логично было бы предположить, что, как и вся деятельность юродивых, чудотворение было частью некоего социального высказывания, не лишённого дидактизма. С другой же стороны, мотив дидактического поведения: обличения пороков и обращения в веру грешников (таких страшных грешников, как вероотступники, язычники, волхвы и т. д.) встречается и в житиях других типов, например в святительских, где мотив чудотворения играет не столь значительную роль. Так, в «Слове о житии и учении святого отца нашего Стефана, бывшего в Перми епископа», созданном Епифанием Премудрым, прижизненные чудеса вовсе не описываются (не считая особой связи Стефана с Сергием Радонежским), зато четко обозначается результат деятельности святого: «Тогда восхотѣша креститися еже некрещени пермяне, и собращася к нему людие мнози, народ: мужи и жены и дѣти, яко на поучение» [3: 12]. В житиях же юродивых влиянию чудес на окружающих вполне может не уделяться внимания. В эпизоде чудесного противостояния новгородских юродивых Николая Кочанова и Феодора Новгородского, в поведении которых ясно усматривается пародия на борьбу боярских группировок, ни слова не говорится о том, прекратили ли бояре свою вражду. И даже если предположить положительный ответ на этот вопрос, остается неясным: а был бы исход иным, если бы пародийная борьба утратила свои сверхъестественные мотивы или по крайней мере свелась к описанию одного чуда? Стала бы пародия менее явной? Вероятно, нет. Была бы она воспринята иначе? Очевидно, ответ снова отрицательный.

Таким образом, подобное активное чудотворение является избыточным с утилитарной точки зрения. Однако оно может быть нацелено на динамичность и занимательность повествования. Эта черта тоже сближает жития юродивых с западной традицией. Так, повествование в византийском «Житии Андрея Юродивого» на русской почве с каждой новой редакцией становится все более динамичным и обретает все новые подробности, в том числе те, которые, строго говоря, не добавляют тексту ничего, кроме занимательности.

Это житие дошло до нас в нескольких редакциях. Судя по всему, наиболее популярными из них в XVI–XVII веках были краткая редакция (встречающаяся в прологах начиная с XIII века под 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 16 и 25 октября) и проложная (вошедшая в XVI веке в состав Великих Миней Четий). Однако они обе были созданы еще до окончательного становления юродства на Руси и не всегда отличались глубоким пониманием этого подвига. В период же расцвета юродства на основе уже имеющихся редакций свт. Димитрий Ростовский создает свою, отражающую новое восприятие этого подвига.

В новой редакции хозяин святого Андрея начинает проявлять к нему жестокость, когда узнает, что он «неистов ся дѣя» [3: 56], а герои, выражающие в оригинальном византийском житии оппозицию добра и зла (псы, следующие за подвижником, и псы, прогоняющие его и уходящие от него, когда он надеется согреться; блудница, жалеющая его, и жестокая блудница; горожане, сочувствующие ему, и жестокие горожане), — в этой редакции иногда сливаются в одну действующую силу под знаком минус. Добрые и злые псы ранней пространной редакции — сливаются в одну злую стаю; из повествования вовсе устраняется друг Андрея Епифаний. Таким образом, свт. Димитрий Ростовский сгущает краски, доводя отверженность Андрея почти до крайности, лишая его последних благ и радостей мира. И, за некоторым исключением, это сгущение красок не имеет под собой никакого основания, кроме как придает повествованию большую выразительность, большой эмоциональный накал.

С каждой новой редакцией косвенная речь героев все чаще переходит в прямую: то, что в ранних редакциях пересказывалось нарративом, в последующих герои восклицают сами, а в редакции Димитрия Ростовского их фразы еще и оказываются насыщены междометиями и восклицаниями, многие сцены расширяются целыми цепочками сравнений. Так, безмолвный полет поверженного беса в этой обработке сопровождается многочисленными восклицаниями «горе, горе» и расширяется сравнением: летел «яко же древу некоему велику» [там же: 54].

Логично было бы попытаться объяснить подобную трансформацию текста индивидуальным стилем Димитрия Ростовского. Однако, обрабатывая жития других типов — к примеру, преподобническое житие Авраамия Смоленского, — Димитрий Ростовский, напротив, по справедливому наблюдению Л. А. Янковской, освобождает текст от «чрезмерной витиеватости сравнений и метафор, обращений, риторических вопросов и восклицаний» [15: 386]. Так

что, по всей видимости, характер переработки объясняется особым отношением к тексту-первоисточнику, а может быть, и к самому святому.

На византийской и русской почве житие Андрея Юродивого представляет собой, по удачной характеристике А. М. Молдована, феномен жития-романа, отличающегося свободой формы, динамичностью, занимательностью содержания и большим объемом [7: 122–125]. Нужно отметить, что в западной традиции эти тенденции определились ранее — уже в «Житии святого Мартина епископа и исповедника», созданном Сульпицием Севером в VI веке.

Эти тенденции беллетризации сюжета, смещения акцента на внешнее активное и непрерывное действие святого, представления его жизни в ряде коротких эпизодов получили дальнейшее развитие в «Житии и чудесах святого Франциска Ассизского» XIII века. Франциск — западноевропейский святой, наиболее близкий к юродивым, но не являющийся им в полном смысле этого слова. В начале своего духовного пути он, подобно юродивым, терпит унижения и насмешки, иногда специально их провоцируя, питается объедками, отказывается от всякой собственности вплоть до приличной одежды и в некоторых ситуациях притворяется помешанным. Однако святой довольно легко раскрывает тайну своего подвига и спустя некоторое время становится проповедником и писателем. В подобных условиях подвиг юродства невозможен, ведь окружающим становится ясно, что перед ними не грешник, не бесноватый и не сумасшедший.

Но вернемся к тезису о динамичности повествования и особой обработке текста. Из оригинальных древнерусских житий наибольший интерес в этом плане представляет житие Николая Саллоса XVII века. Центральный эпизод текста, описывающий инцидент с куском мяса, вынесенным юродивым Ивану Грозному, намеренному разорить Псков, впоследствии стал своеобразной «визиткой» святого Николая. Однако этот инцидент не упоминается ни в «Пискаревском летописце», ни в «Псковской летописи». Как показало исследование И. У. Будовница, он проник в житийный текст из воспоминаний Дж. Флетчера «О государстве русском» (1591 год) [2: 150], — во-первых, светского сочинении, а во-вторых, носящего явно развлекательный характер. Сам же эпизод, по-видимому, имеет народное или чисто литературное происхождение: описываемое событие произошло в 1570 году. Джилс Флетчер же прибыл в Россию лишь в 1588 году, то есть после смерти обоих участников инцидента. К этому моменту уже были созданы достаточно «приземленная» (и, что закономерно, наиболее близкая хронологически) интерпретация событий, принадлежащая опричнику Генриху фон Штадену [14: 95–96], и несколько мифологизированная версия — от Иоганна Таубе и Крузе Элерта [12: 40–80]. Но ни одна из них не отличалась особой зрелищностью. Очевидно, поэтому они не пользовались популярностью и не легли в дальнейшем в основу житийного текста.

Сам по себе факт подобного заимствования, пусть и косвенного, у иностранца — элемент все того же парадокса: житие, посвященное самому «русскому» духовному подвигу, заимствует из светской иностранной литературы. Но представляет интерес и содержание заимствования: перенимается самый зрелищный, самый лестный эпизод. Николай в этой интерпретации, как и царь Иоанн IV, — «грозный»: он — выражение народной силы, спаситель города. При этом духовной составляющей подвига уделяется не так много внимания, она предполагается, но не описывается подробно.

В связи с этим возникает большой соблазн говорить о направленности деятельности юродивого на «других». Социальная активность святого, в отличие от мотива чудотворения, в западной традиции не являлась четко регламентированным условием для канонизации. Строго говоря, католическая традиция знает святых пустынножителей и аскетов, проводивших всю жизнь вдали от людей. Таковы Мария Египетская и Бенедикт Пустынный. Однако количество подобных святых уменьшается после раскола Церкви на Римско-католическую и Православную. С этого момента значительная часть из них уже не является обязательными для почитания.

В сжатом изложении идеальную схему святой католической жизни выразил св. Бонавентур в «*Legenda maior*»: «Так что он, словно один из высших духов, то поднимался по лестнице Иакова к Господу, то нисходил к ближним. Ведь он так разумно распределил все свое время, что часть его посвящал трудам на благо ближнему, а оставшуюся другую — сосредоточенному созерцанию и восхождению...» [1: 77]. Здесь важна последовательность действий: «сосредоточенному созерцанию и восхождению» предназначена лишь та часть времени, которая остается от служения ближнему. Созерцание и восхождение обязательны, но иногда могут отчасти заменяться благими земными делами.

Вместе с этим и православная традиция знает социально ответственных святых: крестителей, основателей монастырей, праведных мирян — князей и святых жен. И хотя эти жития составляют скорее исключение, существуют даже тексты, соединившие в себе черты как традиционного жития, так и бытовой биографической повести. Таково, к примеру, древнерусское житие Юлиании Лазаревской (XVII век).

Однако ни у каких других древнерусских святых сосредоточенная молитва и духовное восхождение к Богу не были чем-то обязательным, но сопутствующим, чем-то, чему уделяется лишь оставшееся от социальной деятельности время. В случае же с юродивыми социальная активность, пусть и крайне специфичная, даже в какой-то мере мешает индивидуальной молитве, посту и созерцанию (и в какой-то мере успешно заменяет их). Не удивительно, что в советские годы атеистические настроенные исследователи видели в юродстве прежде всего социальное высказывание, некий перформанс и только потом духовный подвиг [2: 140–170], что, конечно же, неверно, но закономерно.

На первый взгляд, есть основания сопоставлять древнерусские жития юродивых с западноевропейскими и по этому критерию. Однако существует серьезное различие: юродивый, успешный в духовном подвиге, — в своей социальной деятельности всегда неуспешен. И неуспешен практически невероятно: если сложить всех «соучастников» деятельности Симеона Юродивого, не говоря уже о многочисленных свидетелях, иногда приходящих к покаянию целыми домами, получится, что к концу жития о святости Симеона должны были узнать, по меньшей мере, все в городе; еще более яркий пример — Николай Саллос, спасший, по версии жития, весь Псков. И тем не менее юродивые остаются для окружающих безумцами. В агиографических же текстах других типов весть о праведности того или иного святого распространяется довольно легко. Так, в «Житии Иоанна Новгородского» достаточно одного чуда, чтобы реабилитировать епископа в глазах новгородцев, изгнавших его из города за эпизод с бесом, выбежавшим из кельи в обличье блудницы.

Однако успешность социальной деятельности разрушила бы подвиг юродства. Именно это и происходит в западноевропейском «Житии и чудесах святого Франциска Ассизского». Франциск, напрямую называемый в тексте юродивым и ведущий себя как человек, повредившийся умом, одерживает своеобразную социальную победу: вначале предстает окруженным учениками-подражателями, а затем создает нищенствующий орден. Причем для его основания святой отправляется в Рим просить у Папы утверждения устава братства. На этом моменте юродство Франциска разрушается. Едва ли можно себе представить Василия Блаженного или Прокопия Устюжского, составляющего устав братства и обсуждающего его на равных с Патриархом. Безумие Франциска заканчивается ровно в тот момент, когда разум оказывается эффективнее.

Стоит признать, что при всей своей привлекательности, последний тезис о сходстве древнерусских житий юродивых с западноевропейскими по принципу превосходства социального над индивидуальным верен лишь отчасти: хотя мотив социальной ответственности в житиях юродивых и становится доминантой, и в какой-то мере заменяет пост, индивидуальную молитву и индивидуальное созерцание, различия все же столь очевидны, сколь очевидно и сходство. Западноевропейский святой успешен в своей социальной деятельности уже при жизни или, по крайней мере, стремится к этой успешности, в зависимости от ситуации он выбирает наиболее целесообразную стратегию поведения, юродивый — нет. Его духовный подвиг не сменяется и не разрушается даже тогда, когда он, казалось бы, нецелесообразен.

Возможно, европейцы в меньшей степени нуждались в «шоковой терапии», проводимой юродивыми. Дело в том, что положение христианства на Западе несколько отличалось от положения в Восточной Европе: оно было религией, утвердившейся не «сверху» — через волеизлияние монархов, а как бы «снизу». Масштаб распространения ересей был несравним с

масштабом в Восточной Европе, а на борьбу с ними уходило немало сил как светской и церковной власти, так и простого народа. В таких условиях христиане Западной Европы могли поверить в то, что все земные проблемы связаны с внешним врагом, и с победой над ним настанет «рай на Земле». Восточные христиане, напротив, были вынуждены искать проблему «изнутри». Вследствие более глубокого покаянного настроения святые подвижники из их среды брали на себя тяжелейший подвиг юродства. Юродивый в таком случае выступал и в качестве «обличителя» внутренних проблем своих современников. Неслучайно серьезные внешние кризисы — монгольское нашествие, смута и церковный раскол — на Руси, захват Константинополя и раскол на несколько обособленных государств — в Византии, сопровождались кризисами юродства.

Осталось поставить вопрос о преднамеренности сближения древнерусских житий юродивых с традицией западной агиографии. Известно, например, что свт. Димитрий Ростовский не только был хорошо знаком с западноевропейскими житийными текстами, но и редактировал некоторые из них, в частности житие Мартина Турского. Поэтому вполне логично предположить, что это сближение, по крайней мере в некоторых случаях, не было случайным. Однако практически никогда тенденции, наметившиеся в житиях юродивых, не выходили за границы житий этого типа и не оказывали, таким образом, влияния на литературный процесс.

Беллетризация сюжета, романские черты, склонность к изображению занимательного и интерес к активно действующему герою начали проявляться в русской литературе в самом конце древнерусского периода — в XVII веке, когда, с одной стороны, шел процесс секуляризации и разные жанры обнаруживали означенные тенденции, а с другой — житийная литература, посвященная подвигу юродства, теряла популярность.

## Литература

1. Бонавентур. “*Legenda maior*” св. Франциск Ассизский / пер. Д. С. Мережковского. М.: Директ-Медиа, 2010. С. 5–176.
2. Будовниц И. У. Юродивые Древней Руси // Вопросы истории религии и атеизма XII в. М., 1964. С. 140–170.
3. Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней св. Димитрия Ростовского. Киев: Свято-Успенская Киево-Печерская Лавра, 2004. Т. 2. Месяц октябрь. 978 с.
4. Иванов С. А. Блаженные похабы: Культурная история юродства. М.: Языки славянских культур. Киев, 2005. С. 3–448.
5. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // И. В. Киреевский. Избранные статьи. М.: Современник, 1984. 383 с. С. 151–213.
6. Лихачев Д. С. Смех как мировоззрение // Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко. Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. С. 7–71.
7. Молдован А. М. «Житие Андрея Юродивого» в славянской письменности // Русская речь. 2001. № 4. С. 122–125.

8. Панченко А. М. Смех как зрелище // Лихачев Д. С., Панченко А. М., Понырко Н. В. Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. С. 72–153.
9. Панченко А. М. Юродивые на Руси // Панченко А. М. Я эмигрировал в Древнюю Русь. СПб.: Звезда, 2008. С. 26–41.
10. Премудрый Епифаний. Житие святого отца нашего Стефана, епископа Пермского. СПб.: Типография Дома призрения малолетних бедных по Лиговке, 1866. С. 22–84.
11. Руди Т. Р. О топике житий юродивых // Труды Отдела древнерусской литературы. Т. 58. СПб., 2007. С. 443–484.
12. Таубе И., Крузе Э. Послание Иоганна Таубе и Элерта Крузе / пер. М. Г. Рогинского // Русский исторический журнал. 1922. Кн. 8. С. 40–80.
13. Успенский Б. А. Антиповедение в культуре древней Руси // Успенский Б. А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 460–476.
14. Штаден Г., фон. О Москве Ивана Грозного. Записки немца-опричника. М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1925. 182 с.
15. Янковская Л. А. «Житие и труды» св. Мефодия и св. Константина-Кирилла в Четьх-Минях св. Димитрия Ростовского // Slavia Orientalis. 1988. Т. 37, № 2. С. 383–396.

---

**Дискредитация мифа об Орфее в пьесах Т. Уильямса (на материале пьес «Орфей спускается в ад» и «Сладкоголосая птица юности»)**

**Кошева Александра Александровна**  
 Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
 Санкт-Петербург, Россия  
 Электронная почта: [led.koscheva@yandex.ru](mailto:led.koscheva@yandex.ru)

**Discrediting the myth of Orpheus in Tennessee Williams' plays: Evidence from Orpheus Descending and Sweet Bird of Youth**

**Alexandra A. Kosheva**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia

УДК 821.111(73)

Научный руководитель — Ю. Ю. Поринец, канд. филол. наук

---

*Аннотация.* Основное содержание исследования составляет сопоставительный анализ двух пьес Т. Уильямса «Орфей спускается в ад» и «Сладкоголосая птица юности». На материале этих произведений будет предпринята попытка обозначить основные различия в трактовке античного мифа в разные этапы творчества писателя, а также выявить возможные причины его разочарования в образе поэта-спасителя. Для раскрытия проблемы будут использованы биографический метод и мотивный анализ.

*Ключевые слова:* Теннесси Уильямс, миф, Орфей, архетип, черты.

*Abstract.* The reported study is a comparative analysis of two plays by Tennessee Williams: Orpheus Descending and Sweet Bird of Youth. In particular, the study aimed to identify the main differences in the interpretation of an ancient myth about Orpheus at different stages of Williams'



work. It also attempted to explore possible reasons for Williams' disappointment in the image of the poet-savior. The research methodology included a biographical method and motivational analysis.

*Keywords:* Tennessee Williams, myth, Orpheus, archetype, traits.

Обращение к мифу не редкое явление для литературы, особенно для американской литературы XX века. Громкие имена американских писателей и драматургов этого периода зачастую оказываются связаны с мифом. «К востоку от Эдема» Д. Стейнбека, «Кентавр» Д. Апдайка, трилогия «Траур — участь Электры» Ю. О'Нила, «Сотворение мира и другие дела» А. Миллера и многие другие произведения обращаются к античному или библейскому мифу, интерпретируют его, чтобы представить события настоящего как что-то вечное, существующее на метафизическом уровне. Обнаруживается влияние мифа и на творчество Т. Уильямса. Наиболее ярко в его пьесах себя проявляет миф об Орфее. И для этого есть несколько оснований.

Для Уильямса на протяжении всей его жизни был важным вопрос творчества и фигуры творца. В своей ранней пьесе «Стеклянный зверинец», принесшей ему известность, Уильямс изображает главного героя работником магазина, который получает выговор за то, что пишет стихи на обувных коробках — история, взятая из жизни самого Уильямса. Тогда, в 30-е годы, образ творца только зарождается, но с каждой новой пьесой он углубляется и усложняется все сильнее. Творец — одна из главных характеристик Орфея. Именно эта черта раскрывает две другие стороны образа Орфея: его любовь к Эвридике и противостояние толпе.

Любовь к Эвридике — это несчастная, обреченная любовь, которая не может иметь счастливого финала. Такое представление о любви было близко Уильямсу и находило отражение во всех его пьесах. Можно спуститься в ад за любимой, можно договориться с Аидом, можно быть в шаге от ее спасения, но это неизменно обернется крахом.

Герой Уильямса глубоко одинок, непонят, а его борьба против общества обычно заканчивается душевной травмой или физической гибелью. Если это хрупкие герои вроде Лоры из пьесы «Стеклянный зверинец» или Альмы из «Лето и дым», общество просто выбрасывает их, игнорирует их существование. Личностей более сильных, осмеливающихся заявлять свой протест общество Уильямса ломает, старается подогнать под свои рамки, а если это не удастся, то оно избавляется от неправильного и портящего порядок индивида.

Олицетворением совокупности этих черт становится пьеса «Битва ангелов», написанная Уильямсом в 1940-м году. Американский театральный критик Джон Лар описывает ее в своей биографии «Теннесси Уильямс: Безумное паломничество плоти» как «личную, мрачную, перегруженную, несколько абсурдную притчу об умирающем жадном чудовище-муже (Джейб), послушной, одинокой жене (Майра), пойманной в ловушку обстоятельств в унижительном, лишенном любви браке, и свободолобивом харизматичном молодом человеке (Вэл),

чье присутствие раздражается грохотом в приличной, благочестивой сельской общине Две Реки, штат Миссисипи» [7: 403]. Сам же Уильямс описывал пьесу как довольно личную, в которой проявился «синтез двух частей моей жизни, через которые я уже прошел».

В пьесе молодой начинающий писатель Вэл забредает в небольшой городок в штате Миссисипи. Майра, муж которой умирает от рака, дает Вэлу работу в своем магазине, и вскоре влюбляется в него. Вэл также привлекает внимание Кассандры, богатой и раскрепощенной молодой девушки, провоцирующей местное общество, и жены шерифа округа Ви, которая пишет религиозные портреты, включая, в конечном счете, портрет Вэла, который напоминает Иисуса. Финал пьесы трагичен — в порыве ревности Джейб убивает свою жену, а над Вэлом община устраивает самосуд.

Подобный тип пьес, сочетающих страсть и жестокость, вскоре принес Уильямсу известность, но сама пьеса «Битва ангелов» была принята довольно холодно. После неудачного бостонского дебюта Уильямс постоянно пересматривал и переписывал «Битву ангелов» в надежде, что пьеса будет поставлена снова. Он признавался в «Воображаемом интервью» с самим собой: «В этом было что-то, что было неизбежно близко моему сердцу, что никогда не отпускало, и я продолжал переписывать пьесу, я думаю, я должен был переписывать ее раз в два или три года с 1940 года». Пьеса воплотила в себе тему, центральную в его творчестве — «молитву за диких сердцем, томящихся в клетках». Пьеса в конечном итоге вновь появилась около 17 лет спустя, преобразившись в пьесу «Орфей спускается в ад» (1957).

В «Битве ангелов» и «Орфее, спускающемся в ад» сохраняются те же персонажи (но меняются некоторые имена), основные диалоги и центральная ситуация. Но дух этих двух пьес сильно отличается. Как отмечает американский театральный критик Мэл Гусоу: «“Битва ангелов” — это явно пьеса молодого человека. Тон задумчивый и лиричный, в отличие от зловещего символизма “Орфея”. Это спектакль атмосферы и настроения, несмотря на мелодраматическую концовку. Уильямс описал своего героя, Вэла Зевьера, как «дикого мальчика, который попадает в обычную южную общину и создает суматоху, как лиса в курятнике» [6: 51]. В «Битве ангелов» он — нежная лиса, «преследуемая гончими» женского пола. Он, в отличие от Вэла из «Орфея», не хищник».

Черновики Уильямса показывают, что новое название появилось только в 1953 году, и из них ясно, что в то время драматург был заинтригован мифом об Орфее и Эвридике. Интерес Уильямса к этому мифу очевиден из стихотворения, которое он написал под названием, совпадающим с будущим названием пьесы, которое было опубликовано в его сборнике стихов «Зима городов» (1956). В этом стихотворении попытка Орфея вернуть Эвридику из подземного мира обречена на провал:

...for you must learn, even you, what we have learned,  
that some things are marked by their nature to be not completed  
but only longed for and sought for a while and abandoned.

(«...потому что ты должен понять, даже ты, то, что все мы уже постигли:  
есть вещи, которым по самой природе своей осуществленным быть не дано,  
к ним можно стремиться, желать и, наконец, от них отказаться»).

Из писателя главный герой становится певцом, и, пожалуй, это самое значительное изменение в пьесе, поскольку теперь особое внимание отводится музыке. Брайан Обри выделяет следующие моменты, где музыка становится частью «тематической фактуры пьесы»: Вэл поет свою песню *Heavenly Grass*, произносит речь о крошечной безногой птице, заставляет своей музыкой говорить людей правду [4: 114]. Но в остальном пьеса, хотя и обрастает мифологическими значениями, остается близка своему предшественнику.

Переработка пьесы, однако, не принесла ей успеха. Как и «Битва ангелов», «Орфей» был принят довольно холодно, что не могло не отразиться на драматурге. Сразу же после пьесы «Орфей спускается в ад» Уильямс пишет пьесу «Внезапно прошлым летом» (1958), где, по словам Злобина, «драматизм достигался антихудожественными средствами (мотивы лоботомии, мужеложства, каннибальства), сочетающимися с навязчивой христианской символикой» [1: 467]. А затем в 1959, продолжая тему жестокости, Уильямс пишет пьесу «Сладкоголосая птица юности».

Парадокс «Сладкоголосой птицы юности» заключается в том, что, несмотря на ее успех на Бродвее, а затем в качестве фильма режиссера Ричарда Брукса, Уильямс остался глубоко недоволен пьесой. Предварительный текст был опубликован издательством *New Directions Press* в 1959 году и считается классическим вариантом пьесы. Но сразу после ее выхода Уильямс начал резко сокращать текст, сообщив об этом главному редактору *The New York Times* Артуру Гелбу: «Правда в том, что второй акт пьесы просто плохо написан. В то время я был в ужасной депрессии и не мог писать на достойном уровне. Казан хотел другого второго акта, а я не мог ему этого дать» [5: 54]. Пересмотренная версия была опубликована в 1962 году издательством *Dramatists Play Service*, но так и не смогла зарекомендовать себя с театральной точки зрения, и Уильямс позже вернулся к первоначальному тексту для последующих постановок.

Брайан Паркер указывает в статье «Шесть предшественников “Сладкоголосой птицы юности”», что главной причиной переработки пьесы был «нервный срыв, который случился у Уильямса в конце 1950-х годов в результате нескольких факторов: отдаление от своего возлюбленного Фрэнка Мерло, которое вскоре должно было привести к расставанию; смерть его отца; унижительный провал “Орфея”, растущая зависимость от алкоголя, наркотиков и случайного секса» [8: 74]. Уильямс даже прошел год психоанализа с доктором Лоуренсом Кьюби, на

что он сам указывает в эссе «Предисловие к Сладкоголосой птице юности». «Я представитель человечества, — пишет Уильямс, — и потому, когда я критикую людей за их отношение к своим братьям, то тем самым, бесспорно, критикую и себя: ведь в противном случае это означало бы, что я не причисляю себя к роду человеческому, ставлю себя над ним. А это не так. По правде говоря, я умею показывать на сцене только те человеческие слабости, которые знаю за собой. Таких слабостей и всевозможных проявлений жестокости я показал довольно много, — стало быть, есть они и во мне» [2: 29]. Все потрясения этого периода повлияли на то, что всего через два года после выхода «Орфея» Уильямс пишет пьесу, переворачивающую предыдущую с ног на голову.

В «Сладкоголосой птице юности» наблюдается тот же архетипический сюжет, что в том или ином виде был свойствен всем крупным пьесам Уильямса 40–50-х годов, начиная с «Битвы ангелов». Герой Орфей спускается в Ад и пытается увести оттуда героиню Эвридику. Сравнивая «Орфея» и «Птицу», мы можем наблюдать явный параллелизм: Вэл попадает в небольшой городок в южном штате, встречает Лейди и хочет увести ее подальше от Аида в лице ее мужа, тогда как Чэнс возвращается в родной город Сент-Клауд, чтобы забрать любимую девушку Хэвенли, которую стережет ее отец и его приспешники, подобно богу подземного мира и его верному Церберу. Катабасис бытового масштаба действительно типичен для творческого видения Уильямса. В. Б. Шамина отмечает, что «в основе композиции большинства пьес Уильямса лежит ситуация “спуска в ад”, с которой и начинаются основные события» и в качестве примера приводит: «Джим попадает в дом Уингфилдов (“Стеклянный зверинец”), Килрой — на Камино риал (“Камино риал”), Альваро — в дом Серафины (“Татуированная роза”), Шеннон — в пансион Мэксин (“Ночь игуаны”), Крис Флендерс — в обиталище умирающей Флоры Гофорт (“Молочные реки здесь пересохли”))» [3: 57]. Однако нельзя отрицать, что эта сюжетная ситуация решается Уильямсом по-разному.

Помимо безошибочно угадываемых архетипов мифа, обозначенных выше, в пьесах «Орфей» и «Сладкоголосая птица юности» действуют другие персонажи, между которыми можно обнаружить сходство. Например, Ви Толбет в «Орфее» и тетушка Нанни в «Сладкоголосой птице юности» являются героинями, благодаря которым происходит встреча Орфея и Эвридики. Ви приводит Вэла в Универсальный магазин Джейба Торренса, а тетушка Нанни, по словам босса Финли, «пригрела Чэнса Уэйна и потворствовала совращению Хэвенли». Обе эти героини, с одной стороны, являются жительницами Ада и наиболее приближены к Аиду, но, с другой стороны, сочувствуют Орфею, хотя никак не могут повлиять на его судьбу. Можно допустить, что эти героини выполняют в сюжетной канве роль Харона. И то, что Харон (от греч. *χαρῶνός*, что может быть переведено как «обладающий острым взглядом») в пьесе «Орфей» к концу слепнет, вполне соответствует иронии Уильямса.

В пьесах «Орфей» и «Сладкоголосая птица юности» есть также две героини, которых сложнее идентифицировать с кем-то из героев греческого мифа, но которые, несмотря на это, должны быть отмечены как, во-первых, играющие важную роль и в сюжете в целом, и в судьбе Орфея в частности, а во-вторых, как опять-таки персонажи, имеющие между собой ряд сходств. Это Кэрол Катрир, взбалмошная сестра бывшего возлюбленного Лейди, и актриса Александра дель Лаго, принцесса Космополис, с которой Чэнс приезжает в Сэнт-Клауд. Связь персонажей можно выявить на уровне черновики автора. Изначально имя Александра Уильямс использовал для героини Александры Уайтсайд в «Битве ангелов», ставшей затем Кассандрой, а в «Орфее» преобразившейся в Кэрол. Однако сходства обнаруживаются и на материале самих пьес. И Кэрол, и Александра как будто не принадлежат ни к одному из миров — они вынужденно пребывают в Аду, но не подчиняются его правилам, не боятся его властителей. Они стремятся в мир живых (и Кэрол, и принцесса Космополис просят своих Орфеев уехать вместе с ними), но что-то удерживает их на месте. Из-за этих героинь создается треугольник отношений. Вэл и Чэнс становятся перед выбором: остаться и бороться за свою Эвридику, подвергая себя смертельной опасности, или сдаться и уехать вместе с другой девушкой, не привязанной к Аду, пылко любящей его и желающей его уберечь. Эти героини оказываются рядом в момент гибели Орфея и в их уста в финале Уильямс вкладывает главные идеи своих двух пьес: «Непокорные и дикие оставляют, уходя, свою чистую кожу, свои белые зубы и кости. И эти амулеты переходят от одного изгнанника к другому, от одного к другому, — как знак того, что владеющий ими шествует своим непокорным путем» и «В юности тебе повезло — твои золотые волосы были увенчаны лаврами. Но золото тускнеет, а лавр высыхает. Смотри, жалкое чудовище... Конечно, я чудовище тоже. Мы оба чудовища. Но с большой разницей. Знаешь, в чем она? Я скажу тебе. Из муки и страсти своего существования я создала нечто такое, что можно открыть всему миру, нечто прекрасное — искусство. Сладкоголосая птица юности, которая поет в моей душе, есть жажда творчества. А ты? Ты вернулся в город, где родился, к девушке, которая никогда не встретится с тобой, потому что ты поселил в ее душе холод».

И именно из реплик этих героинь, как бы подводящих итог пьесам, можно заметить вытекающее противоречие. Кэрол Катрир говорит о непокорности Вэла, она восхищается им, тогда как Александра дель Лаго называет Чэнса чудовищем, упрекает его в том, что он ничего не создал, и в том, что «поселил холод» в душе Хэвенли. Три значимых вопроса (творчество, любовь и противостояние толпе) вновь оказываются подняты, но как они раскрываются в ходе пьесы?

Вэл Зевьер — бродячий музыкант. Он трепетно относится к своей гитаре, с уважением отзывается о музыкантах, восхищающих его, и несколько раз очаровывает героев пьесы своим

пением, как и подобает Орфею. Чэнс Уэйн — несостоявшийся актер. Все, что у него есть, — это красивая внешность. Чэнс не наделен чертами творца. Более того, он идет на низость, шантажирует Александру дель Лаго, чтобы та подписала с ним контракт и дала ему роль. «...И только одно помешало вам — лавровый венок, полученный слишком рано и без достаточных усилий... Где альбом с вырезками о ваших маленьких театральных успехах и с фотографиями, на которых вы повсюду на заднем плане?» — спрашивает Александра дель Лаго, а Чэнс только смеется ей в ответ, потому что ему нечего противопоставить. Таким образом, Орфей больше не олицетворяет собой творческое начало, он хотя и стремится в мир искусства, но делает это грязными методами.

Любовь Вэла к Лейди и любовь Чэнса к Хэвенли тоже сильно различаются. Вэл встречает Лейди впервые, и хотя, по его рассказам, читатель понимает, что он всегда нравился девушкам, он отбрасывает возможность любых прочных отношений (отвергает Кэрол, покупательницу в магазине, жену шерифа Ви Толбет). Чэнс возвращается к Хэвенли, с которой у него когда-то в юности была любовь, после многочисленных случайных связей. Даже сопровождающая его принцесса Космополис — его любовница. И хотя Чэнс многократно повторяет, что вернулся в Сэнд-Клауд ради Хэвенли, в его поступках читается желание доказать обитателям его родного городка, что он все-таки чего-то стоит: для этого и подложный конкурс для молодой пары, и Кадиллак, на котором Чэнс разъезжает по городу, и дорогие костюмы. Хэвенли все это не нужно, она даже ни разу не видит Чэнса. Квинтэссенцией различий становится результат интимной близости обеих пар. «Вэл буквально возрождает Леди — она ждет от него ребенка, Чэнс несет своей Эвридике бесплодие, — заразившись от него венерической болезнью, девушка вынуждена пойти на унизительную операцию, в результате которой уже никогда не сможет иметь детей».

И наконец, оставшись без творчества и любви, Орфей-Чэнс не противостоит толпе. Вэл упоминает однажды в разговоре с Лейди, что люди «делятся всего на два сорта: одних продают, другие — сами покупают...», но потом вспоминает: «...есть еще один сорт... Те, на которых тавро не выжжено». Сам Вэл относит себя к этому сорту, и не без оснований: до самого конца он борется с местными жителями и погибает мученической смертью, не пожелав уехать и бросить Лейди. И хотя Чэнс тоже остается в городе, а не бежит, как привык поступать, его сопротивление запоздало. Чэнс продался раньше, и именно его малодушие в юности в конце концов привело к произошедшей трагедии. Даже в последние секунды жизни он не борется, как Вэл, а меланхолично обращается к своим мучителям: «Я не прошу у вас жалости. Даже этого не надо, только понимания... Просто узнайте нашего общего врага — Время — во всех нас».

Таким образом, Орфей, появившийся в 1940-м году в творчестве Уильямса в пьесе «Битва ангелов», постепенно опускается и к 1959-му году становится бесталанным продажным актеришкой, цепляющимся за воспоминания и не способным не то чтобы спасти любимую, но даже вступить в борьбу за нее. Апогея падение Орфея достигнет через два года в пьесе «Ночь игуаны», в которой главный герой, уже совершенно чуждый и творчеству, и чистой любви, не погибнет, но предпочтет остаться в аду. С этой пьесы начинается новый этап творчества Уильямса, этап его поздних пьес, близкий к абсурду и далекий от прежних идеалов.

## Литература

1. Злобин Г. П. Теннесси Уильямс — поэт сцены // О'Нил, Юджин. Уильямс, Теннесси ред. И. Архангельская. М.: Радуга, 1985. С. 465–474.
2. Уильямс Т. Предисловие к пьесе «Сладкоголосая птица юности» // Рассказы. Эссе / пер. С. О. Митина. М.: Художественная литература, 1978. 34 с.
3. Шамина В. Б. Американская драма XX века: основные тенденции развития. Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2011. 218 с.
4. Aubrey B. Critical Essay on Orpheus Descending. Drama for Students. Farmington Hills: The Gale Group, 2003. 350 p.
5. Devlin A. J. Conversations with Tennessee Williams. Jackson: University Press of Mississippi, 1986. 66 p.
6. Gussow M. Stage: Battle of Angels. The New York Times. 1974. P. 51.
7. Lahr J. Tennessee Williams: Mad Pilgrimage of the Flesh. N. Y.: W. W. Norton & Company, 2014. 756 p.
8. Parker B. Six Precursors for Sweet Bird of Youth // The Papers of the Bibliographical Society of America. 2009. Vol. 103. P. 73–88.

---

**Диана Сеттерфилд и готическая традиция**

**Лысянская Анна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [anna.alexandrovna00@mail.ru](mailto:anna.alexandrovna00@mail.ru)

**Diane Setterfield and the Gothic tradition**

**Anna Lyssyanskaya**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. И. Жеребин, д-р филол. наук, проф.

---

УДК 82-3

*Аннотация.* Классически готический роман зародился в конце XIX века, однако он эволюционировал, развивался в нескольких направлениях, его мотивы часто использовали последующие писатели. Готический роман существует и по сей день, поэтому целью данного исследования является изучение изменения готических традиций в современной литературе.

Тема исследуется через творчество Дианы Сеттерфилд — одной из самых известных писательниц в жанре готического романа.

*Ключевые слова:* современная литература, готический роман, творчество Дианы Сеттерфилд.

*Abstract.* The classic Gothic novel originated at the end of the 19<sup>th</sup> century and has survived to the present day. Over the course of time the genre has evolved embracing new directions, while its motives have been often used by writers. The purpose of this study is to trace changes in the Gothic tradition in modern literature. The evidence is taken from the works by Diane Setterfield, one of the most famous writers of Gothic novels.

*Keywords:* modern literature, Gothic novel, the works by Diane Setterfield.

Диана Сеттерфилд, уроженка Беркшира и специалист по французской филологии, публикует книги нечасто. Пока издано три ее книги: «Тринадцатая сказка», «Беллмен и Блэк, или Незнакомец в черном» и «Пока течет река». Долгое время писательница преподавала в университетах Великобритании и Франции, но в конце 1990-х углубилась в писательскую деятельность, оставив позади науку. Однако в своих книгах она продолжила выражать свою любовь к литературе. «Тринадцатая сказка» полна аллюзий, а в «Пока течет река» в центре внимания — истории, повествование.

«Тринадцатая сказка», опубликованная в 2006 году, стала дебютной книгой и сразу задавала тон всему писательскому стилю Сеттерфилд: неовикторианский готический роман. Обращение писательницы именно к этому жанру вполне оправданно. В интервью Диана Сеттерфилд часто называет своими любимыми книгами «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте, «Женщину в белом» Уилки Коллинза.

Жанр готического романа, начавшийся в 1764 году с «Замка Отранто» Уолпола, сложно назвать лишь явлением истории, ведь множество элементов готического жанра проникли в романтизм, а после и в произведения XX и XXI веков. Готический роман эволюционировал в фантастику, фэнтези и ныне известный «хоррор», оставил свои черты и детали на страницах дальнейших романов. Сеттерфилд в своем творчестве обращается именно к классическому готическому роману, однако он в том числе заполнен измененными, более современными элементами. Рассмотрим две ее книги в свете готических традиций подробнее.

«Тринадцатая сказка» отсылает нас к сентиментальным готическим романам Анны Радклиф. Здесь нет странной потусторонней силы, а все таинственное объясняется логически, когда тайна раскрывается. Важной чертой готической традиции, присутствующей в канве всего текста, как отмечает в своей статье М. Ю. Лукинова, является разорванность временной организации [2]. В произведении существуют два временных пласта, тесно связанных друг с



другом: жизнь в Анджелфилд в прошлом и события в доме Виде Винтер, книжном магазине и уже заброшенном Анджелфилде в настоящем. Весь сюжет развивается вокруг тайны, которая раскрывается лишь в финале. Изначально атмосфера предстает читателю очень загадочной. Букинистический магазин, известная писательница, которая скрывает свое настоящее имя, и особняк, в котором Маргарет Ли поначалу с трудом что-то находит. Маргарет прибывает к загадочной Виде Винтер ночью и видит дом абсолютно черным и тихим. «Мне никак не удавалось соотнести сложную систему коридоров и комнат внутри здания с простотой его внешнего облика» [4: 54], «напоминали кладбище безвременно скончавшихся от удушья слов...» [Там же. 56]. Такое восприятие схоже с реакцией мистера Локвуда, когда он впервые оказывается в усадьбе Грозовой Перевал. К слову, в своем романе Бронте тоже изображает два временных пласта. Но куда загадочнее поместье Анджелфилд — оно является одним из героев романа. Сначала оно полно жизни, а потом постепенно, как и жители, умирает, пока не остается ничего. Очень яркое описание дома можно найти в восприятии миссис Модсли, пришедшей поговорить с Изабеллой о ее дочерях. «Но, перемещаясь по огромному дому в поисках Изабеллы, она всюду находила только вопиющий беспорядок, грязь и мерзость запустения» [Там же: 125]. Дом заброшен, как и дети, растущие в нем. Появляются и намеки на привидение, причем оно есть и в прошлом, и в настоящем. В прошлом — книги, которые перемещаются сами по себе, вздрагивающие занавески, пропавший дневник и две играющие девушки, когда одна из близняшек заперта в доме доктора Модсли. Лишь в конце мы понимаем, что это вовсе не призрак, а третья, «побочная», сестра. Второе привидение — личный призрак Маргарет Ли в лице ее сестры Мойры, умершей после разделения. Она видит его в зеркалах, в окне, она как будто всегда с ней.

В целом в книге очень интересно обыгрывается мотив двойничества. Перед нами не одна пара близнецов, а две. Маргарет потеряла Мойру, не успев познакомиться, потому что ее сердце билось для них двоих. И всю свою жизнь она чувствует себя незавершенной, неполноценной, лишь в конце она смогла осознать свою целостность. Она как будто видит границу жизни и смерти: на одной стороне живая она, на второй — ее мертвая сестра. Границы размыты, они то приближаются, то отдаляются, что тоже свойственно готическому роману. Здесь можно говорить и о важном мотиве психического состояния, ведь Мойра — лишь иллюзия Маргарет, ее попытка избежать боли и одиночества. Другие близнецы — Аделина и Эммелина — как будто поделились на «злую» и «добрую» сестру. Аделина слишком жестока, Эммелина слишком мягка. Эммелина может испытывать сочувствие, любить, а Аделина смотрит на мир с ненавистью. Но они неразделимы, они две части одного целого, которые не могут существовать друг без друга, как добро не может существовать без зла. Частично это напоминает читателю графа Викторина и Медарда из «Эликсиров сатаны»: они единокровные братья

и когда один безумен, другой более стабилен. Но Аделину нельзя назвать злодеем как таковым. Аделина представляется агрессивной, но она не злодей в каноническом представлении. У нее нет стремления уничтожить всех окружающих ее людей, есть лишь ревность и нестабильное психическое состояние, унаследованное от родителей.

Из готических романов Сеттерфилд заимствует также психические расстройства и тайны рождения. Первое возникло под влиянием «Джен Эйр» Шарлотты Бронте, где на чердаке прятали безумную жену мистера Рочестера. К слову, в «Тринадцатой сказке», как и в романе Бронте, бушует пожар, в котором погибает поджигатель, а остальные сильно меняются. Психические расстройства присущи почти всем членам семьи Анджелфилд, у каждого в своем роде. Отец Изабеллы и Чарли помешан на дочке, Чарли очень жесток, он издевается над слугами и насилует женщин. Болезнь Изабеллы по итогу приводит ее в психиатрическую клинику. Поднимается и частый мотив в готической традиции — инцест. Аделина и Эммелина — дочери Чарли и Изабеллы — это одна из «тайн рождения», ведь все думают, что девочки — дети Изабеллы и ее мужа, им дана фамилия Марч. И они тоже нездоровы. Аделина безмерно жестока, а Эммелина слабоумна. С появлением на свет детей связано и многое другое: мать Изабеллы умерла во время родов, Вида Винтер появилась на свет в результате насилия Чарли над ее матерью, Аврелиус долго пытался разгадать, кто же его семья, Маргарет разделили с ее сестрой. В «Тринадцатой сказке» мы видим множество отсылок к романам викторианской эпохи с элементами готики: уже упоминавшиеся романы «Джен Эйр» и «Женщина в белом», «Грозовой перевал», «Замок Отранто», «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» Стивенсона. Сама Сеттерфилд намекает нам на жанр своего романа, изображая пожар, загадочный дом и чужого ребенка в семье.

В своем третьем романе «Пока течет река» Сеттерфилд вновь обращается к мотивам готической традиции, однако здесь они предстают уже в ином свете. Сеттерфилд намеренно выбирает периодом действия конец XIX века, когда суеверия еще существовали, но наука стала все больше проникать в жизнь людей. Здесь тоже есть связь прошлого с будущим, мы постепенно перемещаемся по горизонтали назад и вперед. Мы слышим истории главных лиц романа разного срока давности, разгадывается загадка, возникшая всего два года назад. Но есть неизменные вещи, которые объединяют прошлое и настоящее — трактир «Лебедь», который славится тем, что в нем рассказываются истории, и Темза — неустанно бегущая река, забирающая и дарующая жизни, укрывающая тайны прибрежных жителей. В этом романе уже нет такого огромного количества тайн рождения, но поднимается мотив дурного наследия. В классических готических романах тесна связь родителя и ребенка — второй либо расплачивается за грехи родителей, либо вбирает их в себя. «Пока течет река» показывает нам второй

путь развития событий. Робин наследует все худшее от своего отца Виктора. Здесь поднимается важный для готического романа мотив сделки с дьяволом. Виктор подталкивает Робина на гнусные поступки ради денежной выгоды, при этом Робин уверен, что это его планы, не догадываясь о влиянии своего кровного отца.

В третьем романе Сеттерфилд крайне важным выступает мотив границы двух миров: живых и мертвых. У прибрежных жителей своя мифология. В их мире есть некий загадочный Молчун, который спасает тех, чей час еще не наступил, и перевозит на другой берег, в мир мертвых, тех, чье время подошло. Очевидна отсылка к Харону, но у Молчуна есть своя история. Он взял на себя такую обязанность в обмен на спасение его любимой дочери. Необычен образ умершей, но воскресшей девочки — «ни живой, ни мертвой», как монстр Франкенштейна. Для читателя остается загадкой ее личность, но посетители «Лебеда», пересказывая эту историю, рисуют ее наследницей своего отца — Молчуна. Она взяла на себя его обязанности. Опять же роман строится вокруг тайны, что является главным критерием готического романа. Здесь в традициях сентиментальных готических романов все заканчивается благополучно, каждый обретает свое счастье. Однако есть и расхождения — загадка так и не разгадана. В романе присутствует мистика: воскрешение девочки и сама ее личность, Молчун. Читатель так и не узнает правду. Тайны исчезновения свиньи Мод, дочки Воганов, Алисы Армстронг раскрыта, но загадка «дочки Молчуна», как и река, плывет дальше, так и не получив ответ.

Подводя итог, выделим неканоничные элементы готической традиции. Меняется образ злодея, в «Тринадцатой сказке» он очень размыт, в «Пока течет река» представлен уже более четко. Меняется место действия. Не только замок, но и поместье может быть полем для битвы, даже река начинает играть важную роль как место действия. Меняется образ жертвы. Он более размыт, сложно назвать кого-то жертвой, у всех есть свои тайны и горести, и, конечно, в роли жертвы может выступать кто угодно, а не только наивная героиня с ангельской внешностью. Неизменно лишь присутствие тайн и пугающей, мрачной атмосферы.

## Литература

1. Винникова Т. А., Махно А. Е. Интерпретация английского «готического» романа в современной постмодернистской прозе Дианы Сеттерфилд (на примере романа «Тринадцатая сказка») // Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей: Сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции, Омск, 19–20 апреля 2018 года. Омск, 2018. С. 276–279.
2. Лукинова М. Ю., Шулатова Д. С. Трансформация жанра готического романа (на примере романа Стивена Кинга «Сияние» и Дианы Сеттерфилд «Тринадцатая сказка») // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: Материалы II международной научно-практической конференции, Симферополь, 26–28 апреля 2018 года / гл. ред. М. В. Норец. Симферополь: Типография «Ариал», 2018. С. 343–346.

3. Сеттерфилд Д. Пока течет река: Роман / пер. с англ. В. Дорогокупли. СПб.: Азбука, 2019. 512 с.
4. Сеттерфилд Д. Тринадцатая сказка: Роман / пер. с англ. В. Дорогокупли. СПб.: Азбука-классика, 2007. 464 с.
5. Letellier R. I. The intensifying vision of evil: the Gothic novel (1764–1820) as a self-contained literary cycle. Makhanda: Rhodes university, 1977. 331 p.

---

**Жанр притчи в сборнике Симеона Полоцкого «Вертоград многоцветный»**

**Мищенко Дарья Юрьевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [mishenkovadarya@mail.ru](mailto:mishenkovadarya@mail.ru)

**Parables in Simeon Polotsky's collection Vertograd Mnogotsvetny**

**Darya Yu. Mishenkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 82.01

Научный руководитель — М. Д. Кузьмина, канд. филол. наук, доц.

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению жанрового своеобразия малоисследованного сборника Симеона Полоцкого «Вертоград многоцветный». Обосновывается мысль, что на всех уровнях его структуры актуализируется жанр притчи. Поэт обращается к евангельским притчам, выступающим в роли прецедентных, по-разному их интерпретирует и по аналогии с ними создает свои. Таким образом, поэтический текст обретает черты проповеди и сближается с проповедями Симеона Полоцкого.

*Ключевые слова:* С. Полоцкий, «Вертоград многоцветный», притча, проповедь, жанровое своеобразие.

*Abstract.* This article investigates genre specificity in Vertograd Mnogotsvetny, a little-studied collection of Simeon Polotsky. The study tests the hypothesis that all structural levels of the collection include the genre of parable. The poet uses gospel parables as precedented texts, reinterprets them and, following their pattern, creates his own parables. Thus, the poetic text acquires the features of a sermon and resemblance to Simeon Polotsky's sermons.

*Keywords:* S. Polotsky, Vertograd Mnogotsvetny, parable, sermon, genre specificity.

Жанровое своеобразие поэзии Симеона Полоцкого во многом соответствовало характеру переходной эпохи в истории России — второй половины XVII века, на которую пришелся

расцвет творчества поэта. Традиционное обращение к религиозным жанрам сочеталось у Полоцкого с использованием светских форм, отвечавших общей культурной тенденции секуляризации.

Так, ведущей жанровой направленностью его сборника «Рифмологион» явилось преддверие классицистической оды. «Псалтирь рифмотворная», представлявшая собой переложение псалмов, всецело опиралась на религиозную жанровую традицию. По-иному обстоит дело со сборником «Вертоград многоцветный». Он обнаруживает синтез двух полярных тенденций — религиозной и светской. Полоцкий сам в «Предисловии ко благочестивому читателю», открывающем сборник, отмечает жанровую пестроту своего литературного сада: «ин род суть подобия, ин род образы, ин присловия, ин толкования» [4: 207].

Один из самых значимых в составе «Вертограда...» жанр — притча. Он очень органичен для Полоцкого — иеромонаха, опытного проповедника, проповеди которого составили два сборника: «Вечеря душевная» и «Обед душевный». И этот жанр очень понятен и привычен для читателя, поскольку занимает немаловажное место в Священном Писании, в русской средневековой литературе и в церковной проповеди.

В «Вертограде...» Полоцкий актуализирует прежде всего учительный дискурс. Современный исследователь его творчества Л. И. Сазонова отмечает, что «поэт сам возводит свое произведение к традиции проповеди, но впервые в России соединяет “проповедь” со стихами» [8: 50]. Представляется, что новаторство Полоцкого состояло не только в придании проповеди стихотворной формы.

Особенность проповеди как вида богослужебной коммуникации, которая заключается «в наибольшей степени авторской свободы» [6: 228], определяет ее высокую интегративную способность. Думается, именно это позволяет религиозным и светским элементам сосуществовать в сборнике «на равных». В его составе свое органическое и очень важное место заняла притча, которая по традиции, заложенной Евангелием, иллюстрирует учительную часть проповеди.

По замечанию М. С. Киселевой, роль проповедника в мировоззрении автора «Вертограда...» имела тесную связь с идеей Божественного призвания. Проводя параллель между служением Полоцкого и миссией апостола Андрея, исследовательница включает личность Полоцкого в контекст истории проповедничества [2: 7–9]. Е. К. Ромодановская, изучая притчу Кирилла Туровского о слепце и хромце, тоже отметила, что он очевидно апеллирует к евангельской традиции проповеди и притчи в ее составе, но смиренно позиционирует себя лишь толкователем текста, не покушаясь на авторство и, следовательно, на уподобление Христу [7: 22]. Полоцкий также актуализирует евангельскую традицию проповеди, насыщенной притчами. Рассуждая о структурном своеобразии притчи, Ю. И. Левин выделил важную черту

жанра, которая обеспечивает его дидактичность, тем самым придает слову автора сверхавторитетность: «...притча подобна аксиоме, утверждающей *вечное* (курсив Левина. — Д. М.) положение вещей...» [3: 521]. Это наблюдение справедливо и в отношении к слову Полоцкого.

Уже само заглавие «Вертоград многоцветный» актуализирует притчевый контекст, делает своеобразный жанровый прогноз, который считывался современным поэту читателем, погруженным в христианское культурное пространство. Мотив литературного сада родственен «аграрной» тематике многих евангельских притч: о горчичном зерне, о плевелах, о посевах и всходах и др. Символика жанра литературного сада, к которому прибегает Симеон Полоцкий, раскрыта Л. И. Сазоновой: «Сад — этически замкнутое пространство <...>. В ухоженном, возделанном саду деревья — праведники, цветы — добродетели. Ограда, защищающая сад, — заповеди, предохраняющие от грехов» [8: 46].

Притчевая установка заглавия «Вертограда...» получает реализацию в первую очередь в Предисловии, где раскрывается авторское видение сборника, целей, которым он служит.

Творческий процесс создания сборника в Предисловии описан метафорически как пересаживание инородных корней и семян на русскую почву: «...пресаживание корней и пренесение сѣмен богодухновенноцвѣтородных <...> в домашний язык славенский, яко во оплот или ограждение церкви Российской» [4: 206]. Это иносказание обнаруживает весьма прозрачную связь с евангельской притчей о сеятеле [Мф. 13: 1–23]. В ней семя (Слово Божие) безрезультатно упало при дороге, на каменистую почву, в тернии, а попав на добрую землю, принесло плод. Но куда попадает семя, заимствованное Полоцким из европейской традиции? «Во оплот или ограждение церкви Российской» [4: 206], то есть сразу на почву добрую, подготовленную и огороженную. Это характеризует не только творческий процесс поэта, но и то, как он видит свою аудиторию (тех, в чьи души сеет своими стихотворениями). Симеон Полоцкий искренне верит в проницательность своих читателей, в их душевную чистоту и способность разглядеть за образами предметного мира стихотворений сакральное содержание.

Такая вера в разум и душевную чуткость читателей восходит к мысли, высказанной митрополитом Иларионом в «Слове о Законе и Благодати». Праздничную проповедь митрополит адресует слушателям образованным и начитанным, на самом деле имея в виду всех крещеных православных христиан. Таким образом он делает всем своим слушателям и читателям комплимент. Эта особенность в высшей степени традиционна для жанра проповеди вообще, ведь Христос относился к своим ученикам точно так же, как к избранным, посвященным, способным воспринять высшие смыслы, скрытые за иносказаниями (ср.: «Вам дано знать тайны. Остальным — в притчах» [Мк. 4: 11]).

Характерна одна из задач «Вертограда многоцветного»: «Болезнующих же грѣховными недуги душеврачевания» [4: 207]. Многие чудеса Христовы связаны с исцелением, физических и духовных недугов. Полоцкий, подобно Христу, очевидно, намерен врачевать своих читателей — виршами. В этом контексте можно истолковать фрагмент предисловия, выражающий ожидания поэта касательно долгосрочного эффекта от прочтения «Вертограда многоцветного»: «Да от тѣх же обилия нѣчто себѣ получит и в домашних своих оградѣх или насѣт сѣмена, или насадит корение во общую ползу» [там же: 205]. То есть автор надеется на то, что некоторые читатели и сами станут «сеятелями». Это подобно тому, как Христос завещал апостолам благовествовать в мире, возвещать Его Слово и передавать Его учение.

Предисловие дает понять, что работа Полоцкого с евангельским первоисточником не сводится к простому цитированию или пересказу текста притчи. Поэт творчески перерабатывает его, делает содержательные отступления для выражения собственного замысла. Тот же принцип демонстрируют стихотворные притчи в составе «Вертограда многоцветного», например стихотворения «Началник» и «Агнец», отсылающие к евангельской притче о добром пастыре [Ин. 10: 1–18], а также «Вино новое» и «Ветхий человек», обнаруживающие связь с притчей о новой заплате на ветхой одежде и о вине молодом в ветхих мехах [Мф. 9: 16–17].

Наиболее показательным стихотворением «Диадима». По наблюдению Н. И. Прокофьева, обязательным компонентом притчи является «абстрагированное обобщение» [5: 5] — и Полоцкий здесь пользуется неопределенным местоимением «нѣкто» [4: 16]. В тексте произведения очевидна также характерная для притчи «возвышенная топка» [1: 362]: нельзя предположить, что существовала традиция помещать царский головной убор в землю (по внутренней логике стихотворения монарх получает царский венец именно из земли, учитывая гипотетически возможный вариант: «оставил бы ты в персти земнѣй истлѣвати» [4: 16]). Разумеется, автор прибегает к «глубинной “премудрости” религиозного или моралистического порядка» [1: 362], имеет в виду не буквальный, а сакральный план произведения и опирается на евангельскую притчу о талантах [Мф. 25: 26–30].

В евангельской притче Христос учит не закапывать, а приумножать дарования душевные, не отказываться от призвания на подвиг. Служение Богу своими дарованиями, еще и такого высокого уровня (в роли царя), — величайший труд. Отсюда — «скорби, печали и бѣдства» [там же], которые приносит полученная от Бога власть; это дарование «честно» [там же], потому что получено по Высшей воле, но не «блаженно» [там же], так как налагает колоссальную ответственность.

Осмысление Полоцкого подразумевает переложение самой сердцевины притчевого сюжета на светский иллюстративный материал, то есть на тему царской власти, бывшей, конечно, очень актуальной для придворного поэта. Сакральный притчевый план уточняет характер этой власти как Божественного служения, придает ему по-настоящему трагичный оттенок.

Еще один пример переработки поэтом сюжета евангельской притчи — стихотворение «Казнь сыну за отца». Оно демонстрирует значительные содержательные расхождения с первоисточником, в роли которого выступает евангельская притча о блудном сыне [Лк. 15: 11–32], — но сохраняет «семантическое ядро притчи» [9: 37]. Хотя общее развитие сюжета у Полоцкого прямо противоположно притчевому (отец, «обнищав сам, нача приходити в дом сыновень» [4: 52]), исходная смысловая цепочка «грех — раскаяние — помилование сына» сохраняется ненарушенной. Поведение сына (скупость и отказ делить с родителем трапезу) получает от автора однозначную оценку, выраженную эпитетами: «Ненасыщенныя злаго мужа очи» [Там же]. Назидательный вывод («Кайтеся, нечтушии родителей дѣти!» [Там же]) подкрепляется финальным акцентом: за слезы покаяния «прежде смерти отпаде та жаба» [Там же]. Неизменным остается сакральный притчевый смысл: Небесный Отец всегда ждет возвращения к Нему, хотя бы и перед самой смертью, в «одиннадцатый час» [Мф. 20: 6]. Это уже отсылка к другой евангельской притче — о работниках в винограднике. Таким образом, стихотворение Полоцкого соответствует одному из важных принципов, лежащих в основе жанра притчи. В. И. Тюпа сформулировал его следующим образом: «...иллюстрируемое убеждение, а не иллюстрирующий его случай составляет предметно-тематическое содержание притчевого высказывания» [9: 38].

Сложнее решить вопрос о стихотворении «Завѣт». Оно, несомненно, написано в традиции жанра притчи. Имеется неопределенная форма «Домовит нѣкто» [4: 58], поучительный вывод-сентенция «не в земли, но от трудов сокровищ искати» [там же]. Сюжет, как представляется, синтезирует мотивы двух евангельских притч: о талантах и о работниках в винограднике. Перед смертью отец (в сакральном плане — Отец Небесный) рассказывает сыновьям о сокровищах, закопанных, подобно талантам, в винограднике. Сыновья, «воскопаша и вездѣ, но не обрѣтоша искомага» [Там же], осознали, что подлинное богатство (материальное и духовное — преумноженные таланты) приносит плоды возделанного винограда, результат упорного труда (динарий, полученный работниками виноградника, — символ спасения души).

В целом ряде стихотворений «Вертограда...» представлены авторские притчи, созданные по образцу евангельских. Н. И. Прокофьев в свое время ввел удачный термин — «оригинальные мирские притчи» [5: 12], который в данном случае может быть применен лишь с рядом оговорок: Полоцкий не мирянин, а иеромонах, лицо духовное; кроме того, поэт зачастую помещает мирское содержание в «религиозное» пространство — выбирает в качестве места



действия стихотворения монастырь или церковь. Такие произведения, на наш взгляд, следует определять как оригинальные притчеобразные рассказы в составе проповеди Полоцкого, которая, в свою очередь, предлагает назидания на разные случаи, в том числе и из области бытового, повседневного.

Яркий пример авторской притчи Полоцкого — стихотворение-притча «Пианство». Предлагаемый читателю сюжет о незадачливом пьянице, поплатившемся за свою невоздержанность, иллюстрирует назидание: «Тако пианство ум наш помрачает» [4: 54]. Обращает на себя внимание характерное для проповеди, частью которой является притча, сочетание императивных форм с «мы»-формами. Полоцкий-проповедник словно встает рядом с героем стихотворения — пьяницей, который едва не погубил жену из-за алкогольных галлюцинаций. Это несколько снижает уровень притчевого дискурса, но по сути служит сверхзадаче жанра: не осмеять, не унизить, но наставить на путь к спасению души. Сочетание императивных и «мы»-форм было широко представлено в древнерусской учительной традиции — например, в текстах Феодосия Печерского (в словах «О любви и посте», «О терпении и смирении»). Стихотворение «Пианство» примечательно и тем, что обнаруживает — впервые в русской литературе — синтез амбивалентных жанров: притчи и анекдота, жанра светского. Конкретный план изображения авторской притчи выполнен в анекдотической смеховой тональности и описывает единичный курьезный случай. Приточная сентенция же переключает повествование в масштабную область универсальных, авторитетных этических норм, более того — ориентирует читателя на выполнение Божьих заповедей и праведный христианский образ жизни (ср.: «Не обманывайтесь: ни блудники, ни идолослужители, <...> ни пьяницы, ни злоречивые, ни хищники — Царства Божия не наследуют» [1 Кор. 6: 9–10]), то есть соотносится с евангельскими притчами. Подобный, но значительно более поздний пример сочетания жанров притчи и анекдота, — В. И. Тюпа исследовал в пушкинских «Повестях Белкина» [9: 43–61].

Итак, Симеон Полоцкий в сборнике «Вертоград многоцветный», опираясь на религиозную жанровую традицию, обращается к известным евангельским сюжетам, искусно переосмысляет их, а также создает авторские притчеобразные рассказы с актуальным для читателя содержанием и характерными чертами жанра притчи. Притча является структурообразующей в сборнике, организует его состав от названия и предисловия до текстов стихотворений. Новаторство Полоцкого заключается в особом обращении с евангельским первоисточником: он смело трансформирует сюжеты притч, синтезирует их друг с другом и со светскими элементами, обозначает в роли выразителя приточной мудрости не Христа, но себя как Его последователя. Притчевый и — шире — проповеднический дискурс предельно повышал авторитетность слова поэта, усиливал воздействие этого слова на читателей.

## Литература

1. Аверинцев С. С. Собр. соч.: В 4 т. Т. 4: София-Логос. Словарь / под ред. Н. П. Аверинцевой, К. Б. Сигова. Киев: Дух і Літера, 2006. 902 с.
2. Киселева М. С. Священная и гражданская история в контексте книжной барочной проповеди: к вопросу об истоках исторического знания в России // Электронный философский журнал «Vox/Голос». 2014. № 17. С. 7–9.
3. Левин Ю. И. Структура евангельской притчи // Левин Ю. И. Избр. тр. Поэтика, семиотика. М., 1998. С. 520–541.
4. Полоцкий С. Избр. соч. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1953. 277 с.
5. Прокофьев Н. И. Древнерусские притчи и их место в жанровой системе литературы русского средневековья // Литература Древней Руси: сборник научных трудов / отв. ред. Н. И. Прокофьев. М., 1988. С. 3–16.
6. Розанова Н. Н. Коммуникативно-жанровые особенности храмовой проповеди // И. А. Бодуэн де Куртенэ. Ученый. Учитель. Личность: Доклады науч.-практ. конференции «Лингвистическое наследие И. А. Бодуэна де Куртенэ на исходе XX столетия» / под ред. Т. Н. Григорьевой. Красноярск, 2000. С. 227–239.
7. Ромодановская Е. К., Ромодановская В. А. О понятии «притча» в библейском тексте. Притча в русской словесности: от средневековья к современности. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский гос. ун-тет, 2014. С. 17–33.
8. Сазонова Л. И. «Вертоград многоцветный» Симеона Полоцкого: история создания, поэтика, жанр // Вертоград многоцветный / Симеон Полоцкий; подг. А. Хипписли, Л. И. Сазонова; предисл. Д. С. Лихачева. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 1996. 356 с.
9. Тюпа В. И. Нарративная стратегия притчи в литературной традиции. Притча в русской словесности: от средневековья к современности. Новосибирск: Новосиб. нац. иссл. гос. ун-тет, 2014. С. 34–78.
10. Polockij S. Vertograd mnogocvetnyj. Simeon Polockij; ed. by Anthony Hippiisley and Lydia I. Sazonova. Foreword by Dmitrij S. Lichačev. Vol. 1. «Aaron». “Dětem blagoslovenie”. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 1996. 356 p.

---

**«Записки из подполья» Ф. М. Достоевского в контексте творчества С. Цвейга**

**Нишнева Дарья Алексеевна**

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Электронная почта: [dnishneva@yandex.ru](mailto:dnishneva@yandex.ru)

***Notes from the Underground by Dostoevsky in the context of S. Zweig's work***

**Daria A. Nishneva**

Moscow City University

Moscow, Russia

Научный руководитель — Ю. Д. Бурмистрова,  
канд. филол. наук

УДК 82.091

---

*Аннотация.* Австрийский писатель и поэт Стефан Цвейг открыто признавал себя учеником Ф. М. Достоевского. В настоящем исследовании мы обратимся к новелле Цвейга «Фантастическая ночь» (1922) в контексте образов и сюжетов повести «Записки из подполья» (1864) Достоевского. Сопоставительный анализ этих текстов позволит углубить представления о влиянии творчества русского писателя на сочинения Цвейга, а также выявить те аспекты, которые были особенно актуальны и продуктивны для австрийского автора. Актуальность исследования обусловлена потребностью шире представить диалог двух писателей и культур на художественном материале.

*Ключевые слова:* Достоевский, Цвейг, «Записки из подполья», «Фантастическая ночь».

*Abstract.* The Austrian writer and poet Stefan Zweig openly recognized himself as a student of F.M. Dostoevsky. This study focuses on Zweig's novella *Fantastic Night* (1922) in the context of images and plots of the short story *Notes from the Underground* (1864) by Dostoevsky. A comparative analysis of these texts deepens the understanding of the influence of the work of the Russian writer on the writings of Zweig, as well as identifies those aspects that were especially relevant and productive for the Austrian author. The relevance of the research stems from the need to present the dialogue of the two writers and cultures more broadly on literary material.

*Keywords:* Dostoevsky, Zweig, Notes from the Underground, Fantastic Night.

Фигура Ф. М. Достоевского вызвала значительный интерес у зарубежных литературных критиков и писателей начала XX века. Создание «мифа» о Достоевском в европейской культуре во многом принадлежит Э. М. де Вогиюэ [1]. Иностранные авторы активно обращались к сочинениям Достоевского как к новой перспективной форме и порой даже целенаправленно строили свои произведения на их основе. Ярким тому примером служит творчество австрийского писателя Стефана Цвейга и его новелла «Фантастическая ночь».

Обратимся к истории публикации произведений Достоевского в Германии. В обзоре В. В. Дудкина и К. М. Азадовского значится, что до 1880-х годов Достоевский и его творчество были неизвестны широкой немецкой публике [3]. Число прижизненных упоминаний о Достоевском, встречающихся в немецкой периодической печати, невелико, и носят они эпизодический и случайный характер. Первые переводы печатаются в конце 1840-х годов в номерах “Sankt-Petersburgische Zeitung” — это отрывки из «Бедных людей». В 1882 г. в Германии начинается «литературная революция». В этот же год появляется «Раскольников» — немецкий перевод «Преступления и наказания», ставший событием в литературной жизни и пробудивший к творчеству Достоевского всеобщий интерес.

Влиянию Достоевского на творчество Цвейга посвящены многочисленные работы исследователей. Так, в статье «Достоевский и Стефан Цвейг: переключка двух веков» А. Б. Криницын говорит о том, что «на протяжении всей жизни Цвейг считал себя учеником Достоевского» [6]. «Поклонение» Цвейга Достоевскому, в первую очередь, зафиксировано в известном эссе о русском авторе, где Цвейг размышляет о «мифе саморождения» человека у Достоевского и замечает, что простое слово «техника» не может описывать талант русского писателя, «ибо это искусство исходит непосредственно от личности Достоевского, от жгучего искомно разлада его чувств» [11: 115]. Цвейг использовал мотивы и проблематику произведений Достоевского в своих текстах, перенял манеру мыслить у его героев, пытался переносить черты русского характера на европейского человека, поскольку видел возможность преодоления современного ему литературного и общественного кризиса именно в особом «русском» пути. «В творчестве Достоевского каждый герой наново решает свои проблемы, сам окровавленными руками ставит межевые столбы добра и зла, каждый сам претворяет свой хаос в мир. <...> Его герои прокладывают пути нового мира, роман Достоевского — миф о новом человеке и его рождении из лона русской души...», — так определял творчество русского автора Цвейг в своем эссе [там же: 96]. Достоевский для Цвейга — мастер европейского романа, но в то же время глубоко русский писатель, органически связанный с жизнью своей страны, с переходной эпохой: «Русский девятнадцатого столетия, эпохи Достоевского, сжег за собой деревянную избу варварской старины, но еще не построил нового дома...» [там же: 94]. Основное свойство героев Достоевского, по Цвейгу — их антибуржуазность. Никто из них не стремится к тому призрачному буржуазно-обывательскому, мещанскому благополучию, которое обычно составляет венец всех желаний среднего человека на Западе, а потому и венчает помыслы героев западного романа. Герои Достоевского и сам их создатель, по Цвейгу, «смутно ощущают в себе назревающую силу, таинственный порыв» [там же: 101]. Исследователь Б. Л. Сучков подчеркивает: «В произведениях Достоевского Цвейг увидел разверзшиеся бездны

жизни, мрачное существование людей, гонимых нуждой, злобой ближних, нищету “углов”, гибель чистых душ — жертв своекорыстия и эгоизма» [8: 3].

Связи русского и австрийского писателей посвящена и монография Г. М. Фридендера. В работе «Достоевский, немецкая австрийская проза XX века» исследователь размышляет о том, что писатели и критики, связанные с движением немецкого натурализма, первыми осознали необходимость для немецкой литературы поисков новых путей развития. Перед ними встала задача расширить свою тематику и свои изобразительные возможности путем освоения опыта других литератур, обогнавших к 1880-м годам немецкую литературу в области художественного исследования остродраматической и напряженной социальной жизни и психологии современного человека. Отсюда — обращение натуралистов к французской, скандинавской и русской литературе [9].

Особое значение на творчество австрийского писателя оказали «Записки из подполья», впервые опубликованные в 1864 году в журнале «Эпоха». Чтобы более точно проследить влияние повести «Записки из подполья» на творчество Цвейга, необходимо обратиться к самому понятию «подпольный человек». Современные исследователи сходятся во мнении, что «подпольный» есть вариация «лишнего человека» — такого человека, который, будучи циничен и своеволен, искренне убежден в том, что в жизни нет «ничего святого» [5: 767].

«Записки» представляют собой дневниковые записи одного непримечательного «больного», как сам герой характеризует себя, человека: его одинокое детство, столкновения с офицерами, получение наследства и увольнение со службы. Ключевое место в произведении занимают два эпизода. Первый — обед с давними школьными «товарищами», где герой на пределе чувств даже вызывает одного из приятелей на дуэль за якобы нанесенное ему оскорбление. Из-за болезненной чувствительности героя охватывает необъяснимая злость, с которой он не в силах совладать. Второй — моральные издевательства над проституткой Лизой. Предпринимая попытки «спасти» девушку и очень быстро от них отказываясь, герой осознаёт, что показанный им образ и реальный человек (он сам) совершенно разные. Эта сцена служит символической попыткой выхода из «подполья» для героя.

В своих произведениях Достоевский показывает культ страдания и выдвигает идею о том, что победить в человеке «бесовское» начало, которое питается пороками человека и заставляет его пойти на преступление, можно только единственным способом, а именно — смирением и покаянием. Такому же пути следует и герой новеллы Цвейга. Примечательно, что и возраст у героев примерно одинаков — у Достоевского ему 40 лет, у Цвейга — 36.

В новелле «Фантастическая ночь», опубликованной в 1922 году, Цвейг обращается к похожему сюжету: молодой, богатый, всем обеспеченный с детства молодой человек по имени барон Фридрих Микаэль фон Р. пресытился своей роскошной жизнью. Совершенно случайно

он выигрывает деньги на скачках по лотерейному билету, который он с озорством забирает у одного офицера, с целью насолить ему из-за отказа жены последнего. Первая радость от выигрыша сменяется болезненными терзаниями совести и саморефлексией, подобно героям Достоевского: «Итак, я говорил себе: “вор, вор, вор”» [10: 315]. Барон Фридрих мучается, ему противно брать эти деньги, ведь он прекрасно понимает, что они ему не принадлежат: «Мне пришлось взять эти деньги; я с отвращением поднял банкноты, они жгли мне пальцы словно язычки пламени, и я даже руку отставил подальше от себя, как будто и она принадлежала не мне. Я тотчас понял всю безысходность моего положения» [там же: 308]. В попытках избавиться от денег и от этого постыдного ощущения, связанного с ними, герой отправляется на поиски себя в этой «фантастической» ночи, которая дарует ему духовные изменения. В итоге он отдает свои деньги проститутке, к которой у него пробуждаются нежные чувства.

Даже на первый взгляд оба текста сближаются сюжетно: получение материальной прибыли и встреча с проституткой как фактор перерождения или, по крайней мере, возможности перерождения героя. Кроме того, два сочинения сближает особый «исповедальный характер» повествования. «Можно ли хоть с самим собой совершенно быть откровенным и не побояться всей правды?» — вопрошает герой Достоевского [2]. А новелла Цвейга открывается следующими словами предполагаемого издателя записок барона Фридриха: «Я же, со своей стороны, отнюдь не считаю это вымышленной повестью, а до мельчайших подробностей *правдивой исповедью* усопшего (курсив наш. — Д. А.)». Исповедальность также зафиксирована в самом состоянии героя Цвейга накануне описываемого события: «Это душевное окоченение, эта жуткая, ледяная бесчувственность уже словно предваряли подлинную, зримую смерть» [10: 295]. Таким образом, сохраняя свою физическую жизнь, герой уже считает себя духовно мертвым, он продолжает существовать, но не жить.

Примечателен символ каменной стены, окружающей героя в произведении Достоевского, — олицетворение всех преград и законов природы, которые противостоят человеку и его свободе. Известная формула «дважды два четыре» злит «подпольного», потому что он хочет свободы, сказать, что «два плюс два равно пяти» [2], но эта каменная стена законов природы стоит перед ним и его свободной волей. У Цвейга как таковой стены нет, однако есть метафорическая стена — тот мир, который главный герой новеллы раньше не замечал, будучи огражден от него своим воспитанием, высоким социальным статусом и положением в обществе, то есть барон фон Фридрих отделен не только от других социальных групп, но и от мира в целом. Эта стена падает и разрушается, только когда он начинает жить полной жизнью.

До некоторой степени оказывается схож психологический портрет героев. Существование главного героя «Фантастической ночи» лишено смысла и определенной цели, это духовная деградация личности. Если бы не выигрыш в лотерею за чужой счёт, не этот «толчок»

извне, то герой не заглянул бы внутрь себя, не смог бы осознать, что он живет неправильно, не прервалась бы цепь «невывразимого одиночества в этом безмолвном нисхождении» [10: 316]. И именно поэтому он помогает проститутке в отличие от героя Достоевского. «Подпольный», хотя и делает вид, что пытается спасти девушку, на самом деле стремится унижить, погрузить ее в темноту своего существования, но, когда она сама приходит к нему через несколько дней после их первой встречи, «омерзительно сконфуженный» герой цинично открывает девушке мотивы своего поведения. Однако неожиданно встречает с ее стороны любовь и сочувствие. Это трогает его: «Мне не дают... Я не могу быть... добрым!» — восклицает герой [2]. Но вскоре устыдившись «слабости», мстительно овладевает Лизой, а для полного «торжества» — всовывает ей в руку пять рублей, которые она все же не принимает от героя.

Барону Фридриху удастся побороть свое внутреннее «подполье». После получения денег главный герой новеллы увидел обнаженную сущность жизни, ее темную сторону, которую раньше никогда не замечал или даже не подозревал о ее существовании. Перерождается он потому, что его мучает совесть за содеянное преступление. Совесть становится ключевым фактором к становлению героя на «праведный, истинный» путь. Если герой Достоевского только мечтал покинуть «подполье» — «нравственное растрение» его души, не в состоянии это выполнить из страха строить глубокие отношения с людьми, жить «живой жизнью», то герою Цвейга удастся преодолеть эти страхи и обрести умиротворение в конце новеллы.

Цвейг, используя творческий метод Достоевского, стремится проникнуть в глубины человеческой души и продемонстрировать их глубокие внутренние переживания и страдания. В повести Достоевского отрицается всякая попытка поставить благополучие, благоразумие и благоденствие выше внутренней свободы личности. Обращаясь к схожему сюжету, Цвейг соглашается со своим «учителем» и подчеркивает значение гуманистических идеалов в жизни человека, потребность в интеллектуальной свободе личности. Вместе с тем сочинение австрийского автора можно назвать практическим воплощением стратегии Достоевского. Если герой «Записок» только осознаёт потребность в человеческом существовании, этом выходе из мира внутренних ощущений и переживаний, но сам не в состоянии предпринять действия для изменения ситуации, то барон Фридрих осуществляет когда-то задуманное «подпольным»: он спасает девушку и спасается сам. Неслучайно текст Цвейга более фактографичен. Читателям предстает человек с именем (в отличие от безымянного «подпольного» Достоевского), точным возрастом и даже дата события указана в произведении — 8 июня 1913 года. «Фантастическая ночь» — это не рассуждения о природе человека вообще, но реализация выхода из «подполья» конкретного человека в конкретный исторический периода путь, который автор осмыслил после прочтения сочинений русского писателя и который предложил своим иностранным читателям.

## Литература

1. Бурмистрова Ю. Д. «Русская душа» в восприятии Э. М. де Вогиэ: И. С. Тургенев и Ф. М. Достоевский // Ученые записки Орлов. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 3 (92). 2021. С. 50–53.
2. Достоевский Ф. М. Записки из подполья // Собр. соч.: в 15 т. Л.: Наука, 1989. Т. 4. С. 452–550.
3. Дудкин В. В., Азадовский К. М. Достоевский в Германии (1846–1921). Обзор // Литературное наследство. Т. 86. М.: Наука, 1974. С. 659–740.
4. Касаткина К. В. Тип «подпольного человека» в русской литературе XIX — первой трети XX в.: автореф. ... канд. филол. наук. М., 2016. 28 с.
5. Кийко Е. И. Комментарии: Ф. М. Достоевский. Записки из подполья // Достоевский Ф. М. Собр. соч.: в 15 т. Л.: Наука, 1989. Т. 4. С. 764–772.
6. Криницын А. Б. Достоевский и Стефан Цвейг: переключки двух веков // СЛОВО. Филология: образовательный портал. URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/45052.php> (дата обращения: 10.03.2022).
7. Никольский С. Н. Достоевский и явление «подпольного» человека // Вопросы философии. 2013. № 7. С. 109–120.
8. Сучков Б. Л. Стефан Цвейг // Цвейг С. Собр. соч.: в 7 т. М.: Правда, 1963. Т. 1. С. 3–54.
9. Фридендер Г. М. Достоевский, немецкая и австрийская проза XX в. // Литературное наследство / под общ. ред. Б. Г. Реизова. Л.: Наука, 1978. С. 117–175.
10. Цвейг С. Собр. соч.: в 7 т. М.: Правда, 1963. Т. 1. 639 с.
11. Цвейг С. Три мастера: Бальзак, Диккенс, Достоевский. Триумф и трагедия Эразма Роттердамского / пер. с нем. Л. Копелев, Ф. Зайбель, П. Бернштейн, М. Харитонов. М.: Республика, 1992. 286 с.

---

### Образ реки во «Властелине колец»

Дж. Р. Р. Толкина

### Полгуева Полина Дмитриевна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ppolgueva@gmail.com](mailto:ppolgueva@gmail.com)

### The image of the river in J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*

### Polina D. Polgueva

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Ю. Ю. Поринец, д-р пед. наук

УДК 82-31

---

*Аннотация.* Статья посвящена анализу образа реки во «Властелине колец» Дж. Р. Р. Толкина. Рассматриваются особенности функционирования образа во внутреннем мире художественного произведения. Цель работы заключается в исследовании воплощений образа реки и выявлении его значения в поэтике Толкина.



*Ключевые слова:* Образ реки, мифологические образы, оппозиция «добро — зло», Дж. Р. Р. Толкин, «Властелин колец».

*Abstract.* The article analyzes the image of the river in J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*. It explores the functions of this image inside the fictional world presented in the text. The article focuses on the embodiment of this image and reveals its signification in Tolkien's poetics.

*Keywords:* the image of the river, mythological images, binary opposition "good and evil", J. R. R. Tolkien, *The Lord of the Rings*.

В мифологической картине мира река представляет собой значимый элемент сакральной топографии. В ряде мифологий т. н. космическая, или мировая, река выступает в качестве некоего «стержня» вселенной, мирового пути, пронизывающего верхний, средний и нижний миры. Иногда ее составной частью бывает символически переосмысленная реальная главная река конкретного региона [1: 861]. Мифологема реки встроена в мифологическую модель мира и, находясь с ней в подчиненно-партитивных отношениях, определяет и упорядочивает отдельный участок пространственно-временного континуума [6]. Связь реки с космическим мироустройством обуславливает две важнейшие функции данной мифологемы: река как путь и река как граница, рубеж между мирами, между своим пространством и чужим, между космосом и хаосом, жизнью и смертью. Возможность воплощения концепта пути через образ реки базируется на идее движения (река в отличие от озера и т. п. объектов — всегда текущая вода) и в более широком смысле связана с метафорой «жизнь как путь», основанной на архетипическом представлении о движении как о сакральном процессе трансформации. Мотив реки как границы, преграды обусловлен отдельностью пространства как его важнейшим свойством и бинарной оппозицией «свое-чужое» (пространство) в архетипической картине мира; пересечение реки, таким образом, также приобретает важное сакральное и символическое значение.

В мифопоэтике Толкина образ центральной мировой реки отсутствует, но данный мифологический мотив отчасти находит свое отражение в образе Андуйна, Великой реки. Это крупнейшая река Средиземья, протекающая (включая свои многочисленные притоки) через несколько стран. В целом же мир Средиземья насчитывает более 50 рек, занимающих конкретное место в географии толкиновской вселенной. В художественном пространстве «Властелина колец» реки, с одной стороны, — реальные материальные объекты, с которыми персонажи взаимодействуют по ходу сюжета; с другой стороны, конкретные мифологемы и образы включаются в текст на разных уровнях, в том числе на символическом и, шире, смысловом уровнях произведения через метафоризацию и узнавание читателем устоявшихся культурных кодов (в том числе мифологических образов и мотивов).

Указанные воплощения реки как пути или границы играют большую роль в повествовании «Властелина колец». Во-первых, они эксплицированы в сюжете: во время своего путешествия герои несколько раз пересекают реки, а часть пути преодолевают по водам Великой реки. Река — часть пути героев, но сравнение реки с дорогой проходит через весь текст произведения; еще в первых главах, в начале путешествия, Фродо говорит, ссылаясь на Бильбо: «Дорога на самом деле одна, точь-в-точь большая река: у каждой двери начинается тропинка, ни дать ни взять ручей, а тропинки все до одной впадают в Большую Дорогу» [3: 106]. Образ реки включается в значимый для произведения мотив дороги, который, в свою очередь, традиционно связан с представлением о жизни как о пути, предполагающим к тому же неизбежную трансформацию человека (или героя).

Мотив переправы через реку также связан с трансформацией. Река — граница между различными пространствами, мирами, символически река — всегда препятствие, а переход из одного пространства в другой невозможен без изменения статуса. В мифологии вступление в реку означает начало важного дела, подвиг, переправа через реку — завершение подвига, обретение нового статуса, новой жизни. В. Я. Пропп отмечает, что переправа есть как бы ось и середина сказки, а наиболее существенно не количество и разнообразие видов переправы в фольклоре, а то, что все виды переправы указывают на единую область происхождения: они идут от представлений о пути умершего в иной мир, а некоторые довольно точно отражают и погребальные обряды [2: 171]. Можно отметить, что связь реки с погребальными обрядами проявляется в сцене похорон Боромира, при этом происходит актуализация мотива пути, поскольку путешествие героя символически продолжается и после смерти.

Функция реки как границы ясно явлена в тексте «Властелина колец». Так, например, Андуин разделяет земли, попавшие под власть зла, и земли, которые еще сопротивляются Саурону. Для большинства хоббитов чужой, незнакомый мир начинается как раз за рекой, отделяющей родной Шир от всего мира. Чтобы попасть в Лориен — место, обладающее совершенно особым хронотопом, — герои должны пересечь две реки, причем первая будто смывает с них усталость, а вторую не может пересечь никакое зло. Зло (Назгулы) также не способно пересечь вслед за Фродо реку на пути к Дому Элронда, поскольку Элронд контролирует воды реки. Мотив переправы функционально важен; но необходимо отметить, что, несмотря на обязательную связь с как бы инициацией героя при переходе из одного пространства в другое, с внутренними изменениями героя на протяжении путешествия, Толкин не упрощает мотив до уровня аллегории. Мы только можем чувствовать за элементами сюжета определенный символический смысл, обусловленный глубинной связью любого символа с памятью культуры. Показателен пример, который приводит Т. Шиппи: можно было бы приписать Лориену алле-

горическое значение Рая, а переход через две реки — крещению и смерти, но этому препятствует включение в текст болтовни Сэма, произносящего нечто вполне житейское и обыденное [5: 308–309]. Толкин снижает пафос момента, реки остаются где-то на уровне между символом и элементом реальности (так же, например, символическое значение пути по Андуну снижается за счет упоминания подхваченного хоббитами насморка).

Функционирование образа реки как бы между различными уровнями повествования обуславливает и то, что река не может представлять собой определенную аллегория добра или зла, хотя центральная для произведения оппозиция «добро — зло» так или иначе влияет на все элементы картины мира. В мифологической и фольклорной традиции вода (особенно текучая), с одной стороны, связана с жизнью, светом, радостью (напротив, мутная вода — печаль), обладает целительными и очищающими свойствами; с другой стороны, река представляет собой опасность, в реке или у реки обитают духи, в том числе злые; для многих культур характерно почитание воды, в том числе жертвоприношения; река может олицетворяться в образе нимфы и т. п. У Толкина образ реки в целом несет скорее положительные коннотации, но сказать, что река символизирует добро, было бы слишком большим упрощением. Из «Сильмариллиона» мы можем узнать о тесной связи воды с высшими силами, но во «Властелине колец» об этом напрямую не говорится; даже при очевидном влиянии мифопоэтической традиции в тех или иных эпизодах, связанных с мотивом воды (реки) мистический аспект нивелируется или включается в реальную жизнь персонажей. Так, например, значим момент, когда Фродо и Сэм в Мордоре натываются на маленький ручеек. Можно было бы говорить о вмешательстве высших сил, спасающих героев в критический момент (так в библейской и христианской мифологии вода может появиться из камня в награду людям), но акцент делается на мужество и упорство самих героев и на ручеек как символ надежды; точно так же не акцентируется мистическое вмешательство в эпизоде, когда река уничтожает Черных Всадников, здесь, скорее, важен связанный с водой мотив очищения, который проявляется также, например, в эпизоде разрушения энтами Изенгарда. Дочь реки, которую встречают герои, не воплощает напрямую мифологические представления о нимфах, а является персонажем того же уровня, что и Том Бомбадил, — это персонажи, не играющие большой роли в сюжете, но демонстрирующие, что в описываемом мире есть еще много необычного, нового, неизведанного для героя и читателя.

В этом плане гораздо более прямую связь с мифологией и фольклором можно наблюдать в «Хоббите», где напрямую представлен образ зачарованной реки, вода которой усыпляет путников. Во «Властелине колец» мы видим традиционное противопоставление текучей и стоячей воды, обращается внимание на цвет воды, река так или иначе связана с местностью, где протекает: так, описание реки в Старом Лесу, где хоббиты чуть не погибли, — бурая вода,

течение преграждают стволы ив, но возле дома Тома Бомбадила она начинает течь свободно; нельзя пить воду, текущую из Мордора, а вода в лесу энтов, напротив, оказывает живительное воздействие; свободно текущие реки противопоставлены гибельным болотам; перекрытое русло реки возле Мории можно считать предзнаменованием дальнейших событий (а вот в стоячей воде в озере таится зло). Читатель ощущает закономерность подобных оппозиций и символической образности, но не за счет прямых аллегорий, а за счет последовательного включения образов рек в картину мира.

Говоря о функциях образа реки в произведении, нельзя не обратить внимание на то, что количество рек в описываемом мире значительно превышает требования сюжета, при этом каждая река имеет свое определенное место в географии и конкретное название, как правило, на нескольких языках. Стоит отметить, что в «Хоббите» названия чаще всего образуются с помощью обыкновенных заглавных букв (Река, Холм) и т. д., во «Властелине колец» же представлена гораздо более развитая система имен и названий, и в частности гидронимов. При этом топонимы, как правило, сохраняют связь с аппелятивной лексикой, то есть берет свое начало из описания природного объекта (возможна номинация по свойствам и качествам объекта, по отношению к другим объектам, по связи с человеком) — все это обнаруживается в названиях рек у Толкина.

Таким образом, в географических названиях может проявляться семантика цвета, оппозиции темного и светлого, текучей и стоячей воды, что в более широком смысле связано с оппозицией добра и зла в произведении. Однако, как было сказано выше, реки как объекты не являются представителями добрых и злых сил; более важен сам факт того внимания, которое Толкин уделял системе названий. Топоним характеризует описываемый предмет, включая его в картину мира, в то же время сам факт наличия топонима, особенно на разных языках, делает объект закрепленным в художественной реальности. Эволюция названий от «Хоббита» к «Властелину колец», с одной стороны, напоминает о мифологическом представлении об имени как об отражении внутренней глубинной сущности предмета, с другой стороны, демонстрирует усложнение описываемой реальности. Сложная система имен создает впечатление реальности фантастического мира: каждый раз, когда упоминается то или иное имя, мы воспринимаем это как неявное указание на то, что вещь, обозначаемая данным именем, действительно существует, а стало быть, у нее есть своя природа и своя история [там же: 155].

Избыточные детали (большое количество рек как природных объектов и географических явлений, развитая система гидронимов), функционирование образа реки одновременно в качестве реального материального объекта, преграды как элемента сюжета и границы между пространствами, образа, вбирающего в себя символические значения и связанного с оппозицией добра и зла — все это позволяет соединять в рамках вымышленного мира естественное

и сверхъестественное, сакрализованное, при этом делая мир объемным, вмещающим в себя больше, чем описано в сюжете. Цель автора — не просто в том, чтобы авторский миф воспринимался наравне с классическим мифом, а именно в создании такого мира, изоморфного реальности.

## Литература

1. Мифы народов мира. Энциклопедия / [Электронное издание] / гл. ред. С. А. Токарев. М., 2008 (Советская Энциклопедия, 1980). 1147 с.
2. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 336 с. [Переизд. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996].
3. Толкин Дж. Р. Р. Властелин колец: [трилогия] / пер. с англ. В. Каррика, М. Каменкович. М.: АСТ, 2016. 1696 с.
4. Толкин Дж. Р. Р. Сильмариллион. Эпос нолдоров / пер. с англ. М.: Гиль Эстель, 1992. 416 с.
5. Шиппи Т. А. Дорога в Средьземелье. М.: Лимбус Пресс, 2003. 359 с.
6. Шишова Ю. Л. Лингвистическая объективация мифологемы пути в современной англоязычной литературе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002. 14 с.

---

**«Рим» Гоголя и эстетика римской жизни Зинаиды Волконской**

**Филимоненкова Полина Олеговна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [polina.filimonenkova@mail.ru](mailto:polina.filimonenkova@mail.ru)

**Gogol's *Rome* and the aesthetics of Roman life of Zinaida Volkonskaya**

**Polina O. Filimonenkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. И. Анненкова, д-р филол. наук

УДК 821.161.1

---

*Аннотация.* Доклад посвящен «римской» теме в творчестве Н. В. Гоголя (в частности, отрывку «Рим» и произведению «Ночи на вилле»), а также изучению роли виллы княгини З. А. Волконской как значимого объекта в русском культурном пространстве. Предпринимается попытка описать эстетику римской жизни княгини и проследить влияние «салонов» Волконской на творческую судьбу Гоголя.

*Ключевые слова:* Гоголь, Волконская, вилла Волконской, Рим.

*Abstract.* The report is devoted to the “Roman” theme in the works of N. Gogol — specifically, the passage *Rome* and the work *Nights at the Villa*. The report also studies the role of the villa of Princess Z. Volkonskaya as a significant object in the Russian cultural space. An attempt is made

to describe the aesthetics of the Roman life of the Princess and to trace the influence of Volkonskaya's "salons" on Gogol's creative path.

*Keywords:* Gogol, Volkonskaya, Villa Wolkonsky, Rome.

Вопрос о том, как соотносятся факт жизни и художественное произведение, в частности литературный текст, является проблемным. Как взаимодействуют эти явления? В какой степени и форме просвечивают реальные события жизни писателя сквозь ткань созданного им произведения? Немало написано о том месте, которое занимал Рим в судьбе Н. В. Гоголя, подробно изучались тексты писателя «Рим» и «Ночи на вилле» и их взаимосвязь с впечатлениями писателя от города (например, в работах Е. Г. Падериной «Рим как роман», Риты Джулиани «Рим в жизни и творчестве Гоголя»), но соотнесение повести «Рим», ее поэтики (а конкретнее — характера описания «вечного города») и эстетики римской жизни княгини З. А. Волконской на вилле, где неоднократно бывал писатель, еще не становилось темой отдельного исследования.

Факт биографии — явление историко-литературное» [14: 60], связанное с литературным фактом [13], то есть с включенным в систему литературы элементом. Из биографии писателя можно почерпнуть сведения, необходимые для наиболее полного понимания произведения: так, например, обратившись к письмам Гоголя, Е. Г. Падерина находит в них сравнение познания «вечного города» с чтением романа («изучать Рим = читать роман»); сравнение принадлежит П. А. Вяземскому, Гоголь его «подхватывает» и развивает в письмах, но оно угадывается и в повести «Рим». Письма Гоголя 1838–1839 годов позволяют составить представление о душевном состоянии писателя и его переживаниях, связанных с болезнью Иосифа Виельгорского, которые нашли «художественное преломление» в тексте «Ночи на вилле» [7: 478], в этом произведении обнаруживается особая «биографическая насыщенность» [там же: 477]. События реальной жизни, таким образом, эксплицитно или имплицитно явлены в художественном тексте (или тексте, находящемся на грани с художественным) и углубляют его понимание.

Вскоре после приезда в Рим в 1837 г. Гоголь знакомится с княгиней Волконской [12: 256]. Зинаида Волконская стала яркой представительницей отечественной культуры первой половины XIX в., а ее римская вилла считается значимым объектом в русском культурном пространстве. Волконская с ранних лет пребывала в атмосфере западно-европейской культуры и, посещая страны Западной Европы, больше всего интересовалась искусством. Княгиня была музыкально одарена и нередко радовала прекрасным голосом гостей своего салона. Гоголь, часто бывавший на римской вилле Волконской, также имел возможность оценить музыкальный дар княгини. С виллой Волконской связан и тяжелый для Гоголя эпизод: в апреле-мае

1839 года на вилле умирал молодой Иосиф Виельгорский, в последние месяцы своей жизни ставший близким другом писателя. Княгиня, принявшая католичество, надеялась и Виельгорского, и Гоголя обратить в «свою» веру, но не добилась этого.

В своем римском салоне в Palazzo Poli (дворец Поли) в 1820-х годах княгиня устраивала театрализованные праздники, которые давали участникам возможность окунуться в атмосферу далекой от современности, но столь прекрасной культуры великой Империи.

Кроме городских апартаментов (дворец Поли не сохранился), у княгини Волконской была в Риме и «загородная вилла» в километре от Колизея, поблизости от базилики San Giovanni-in-Laterano. Именно на этой вилле бывал Гоголь, который, как вспоминали современники, «часами лежал на развалинах древнего римского водопровода, безмолвно глядя в голубое небо, на мертвую и великолепную римскую Кампанию» [3: 102]. Подробное описание виллы оставил Ф. И. Буслаев в работе «Римская вилла кн. З. А. Волконской» [2] (впервые он побывал там в 1874–1875-х годах). Вилла княгини представляется Буслаеву невероятно изысканным, живописным и цветущим местом.

Римская жизнь Волконской представляла собой синтез быта и искусства, происходила «эстетизация» бытовой жизни: княгине удалось наполнить повседневность изысканными явлениями культуры (от живописного места, в котором находится вилла, до мельчайших деталей интерьера римских владений и досуга).

Искусство во всех его проявлениях, равно как и «римская» тема, увлекали и Гоголя. Известны статьи писателя, посвященные разным формам искусства — от архитектуры и живописи («Скульптура, живопись и музыка», «Последний день Помпеи») до народной поэзии («О малороссийских песнях»). Разнообразие тем и подробное рассмотрение писателем каждого занимавшего его вопроса говорит о неподдельном интересе Гоголя к искусству во всех его формах. Кроме того, Гоголь был историком: это подтверждается не только содержанием его статей, но и художественными произведениями. Так, тема Рима (а вместе с ней — тема истории) нашла отражение в отрывке «Рим» и отчасти — в «Ночах на вилле».

«Ночи на вилле» — набросок автобиографического произведения, посвященного памяти графа Иосифа Виельгорского, за которым Гоголь ухаживал во время его предсмертной болезни на загородной вилле Волконской (воспоминания писателя об этом составляют биографическую основу текста). С одной стороны, постепенное угасание и смерть друга, безусловно, трагичны. С другой стороны, болезнь юноши напоминает Гоголю о «свежих» и «сладких» чувствах, *«когда молодая душа ищет дружбы и братства между молодыми своими сверстниками...»*. В тексте нет прямых указаний на то, где разворачивается действие, однако современникам уже из названия было понятно, о какой римской вилле идет речь.

Проблема, не нашедшая отражения в гоголевском тексте, но связанная с «судьбой и смертью реального персонажа» [9: 195], — несостоявшееся принятие Виельгорским католичества. Вопрос об отношении писателя и княгини к католическому вероисповеданию обнаруживает проблемный характер, обнажает разные оттенки отношений Гоголя и Зинаиды Волконской, а не только их близость на основе интереса к римской эстетике. Исследователями подчеркивалось, что выбор княгиней Волконской новой веры во многом объяснялся «внешней стороной» католичества: «красочный и полный поэтических настроений» [3: 29–30] мир католической религии нашел отклик в душе княгини, чуткой ко всему «прекрасному». Интерес Гоголя к католичеству как «к живому вероучению» [1: 143] появляется у писателя во время первого пребывания в Риме (1837–1839): Гоголь переживает временное «эстетическое увлечение» [там же: 148] этой конфессией. Размышляя о характере различий православных и католических священнослужителей, Гоголь в «Выбранных местах из переписки с друзьями» (Глава VIII. Несколько слов о нашей церкви и духовенстве) писатель противопоставляет внешний вид, манеру речи католических священников («европейские крикуны», «всё страстное», «пусть миссионер католичества западного бьет себя в грудь, размахивает руками») свойствам поведения служителей православной церкви («величавое спокойствие», «тихий, потрясающий глас»). В следующей главе (IX. О том же) Гоголь подчеркивает «светскость» и «ловкость обращения в обществе» последователей католической религии, которые посещали петербургские салоны и «блестящими речами» нередко привлекали на сторону католицизма светских дам. При этом эстетическое соприкасается у Гоголя с религиозно-духовным: светскость римско-католических «попов», их одежды, «подвластные прихотям мод», становятся, по мысли писателя, излишним, тем, что отдаляет человека от истинной духовности: «У духовенства нашего два законных поприща, на которых они с нами встречаются: исповедь и проповедь». Реалии римской жизни не находят буквального отражения в гоголевском тексте, создают лишь намек на определенную атмосферу. Современники и читатели, знакомые с биографиями Гоголя, Виельгорского, Волконской, сумеют уловить эти оттенки. Более явная связь текста и реалий римской жизни обнаруживается в «Риме».

В отрывке «Рим» переплетение истории и искусства в повседневной жизни представлено наиболее ярко. Героиня Аннунциата, которой любитесь князь, наследник римской фамилии, словно украшает собой римский пейзаж, а природа вместе с тем становится фоном, который позволяет ее красоте проявиться наиболее эффектно. Аннунциата становится «аллегорией» [5: 84] и символом Рима, она — персонификация красоты и величия Италии. В описании Аннунциаты «чувствуется изображение женщины, какою она является на картине или в статуе» [там же: 91], героиня «лишена дара речи» [там же: 172], что позволяет говорить об использовании писателем приема экфрасиса. «Скульптурная» красота была близка и княгине



Волконской, которая обустроила на своей вилле «аллею воспоминаний» («Пантеон» [12: 257]: урна в память Веневитинова, бюст Александра I, «обломки» белого мрамора, посвященные Пушкину и Карамзину, посещавшим московский салон Волконской) и украсила садик коллекцией античных скульптур).

Искусство органично, по Гоголю, существует в бытовой римской жизни — и в этом просматривается сходство с устройством жизни княгини Волконской, сумевшей естественным образом соединить повседневность и художественность. Князь внимательно присматривается к римлянам и замечает, каким удивительным, художественным «инстинктом» одарены люди. Народ «живописно» и «покойно» расхаживает по улицам, ведет беседы об искусстве вместо парижских «толков о понизившихся фондах», съестную лавку украшает так изысканно, что та походит на «светлый храм» (а делается это не для выгоды, а «чтобы полюбовались другие»).

Интерес Гоголя к истории также находит воплощение в «Риме». Гоголевский герой, князь, размышляет об истории Италии, которая, с одной стороны, трагична и, как и в «Ночах на вилле», ассоциируется с угасанием и смертью (смерть юноши => гибель некогда великой Римской Империи в 476 г. до н. э.), с другой стороны, герой чувствует, что Италия «еще не умерла», возможно ее возрождение, ведь она по-прежнему является колыбелью искусства, пока не утрачено народом «художественное чутье», естественная потребность в прекрасном.

Эстетика римской жизни, таким образом, складывается из нескольких «компонентов»: прежде всего, это способность в бытовом видеть красоту и творить прекрасное из повседневного; так же как мы видим на примере устройства жизни княгини Волконской и из описания жизни римлян в повести Гоголя, в эстетику «римского» входит неподдельный интерес к искусству, природная потребность окружить себя искусством во всех его проявлениях. Немаловажным «компонентом» становится и уважение к прошлому, осознание исторической ценности богатств, уцелевших, несмотря на перипетии веков. Гоголевский «Рим» — текст, оконченный в 1842 г., становится своеобразным «прощанием» писателя с культом эстетики.

## Литература

1. Анненкова Е. И. Гоголь и русское общество. СПб.: Росток, 2012. 750 с.
2. Буслаев Ф. И. Римская вилла кн. З. А. Волконской // Вестник Европы. 1896. Т. I. С. 5–32.
3. Гаррис М. А. Зинаида Волконская и ее время. М.: К. Ф. Некрасов, 1916. 112 с.
4. Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями / сост., вступ. ст. и коммент. В. А. Воропаева. М.: Советская Россия, 1990. 428 с.
5. Джулиани Р. Рим в жизни и творчестве Гоголя, или Потерянный рай: материалы и исследования. М.: Новое лит. обозрение, 2009. 288 с.
6. Кара-Мурза А. Знаменитые русские о Риме. М., 2001. 468 с.

7. Лямина Е. Э., Самовер Н. В. «Бедный Жозеф»: Жизнь и смерть Иосифа Виельгорского: Опыт биографии человека 1830-х годов. М.: Языки русской культуры, 1999. 560 с.
8. Манн Ю. В. О характере художественного обобщения в «Ревизоре» // Творчество Гоголя: смысл и форма. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 744 с.
9. Манн Ю. В. Произведение, не похожее на другие: «Ночи на вилле» Гоголя // Гоголь и Италия: Материалы Международной конференции «Николай Васильевич Гоголь: между Италией и Россией». М.: РГГУ; Мосты культуры. 2004. 284 с.
10. Нащокина М. Италия — «больше, чем счастье и радость» // Наше наследие. 2011. № 97. URL: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/9703.php> (дата обращения: 27.10.2021).
11. Падерина Е. Г. Рим как роман (по письмам Гоголя второй половины 30-х — начала 40-х гг.). // Гоголь как явление мировой литературы. Сб. ст. по материалам международной научной конференции, посвященной 150-летию со дня смерти Н. В. Гоголя / под. ред. Ю. В. Манна. М.: ИМЛИ РАН, 2003. 400 с.
12. Труайя А. Николай Гоголь. М.: Эксмо, 2004. 635 с.
13. Тынянов Ю. Н. Литературный факт. М.: Высш. шк., 1993. 319 с.
14. Холиков А. А. Биография писателя как жанр: учебное пособие. М.: URSS: Либроком, 2010. 96 с.

## Актуальные проблемы английской филологии

<p><b>Речевая характеристика персонажа видеоигры как языковой личности</b></p>	<p><b>Абдрафикова Алия Азаматовна</b>          Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена          Санкт-Петербург, Россия          Электронная почта: <a href="mailto:aliyaaliyaaliya@yandex.ru">aliyaaliyaaliya@yandex.ru</a></p>
<p><b>Speech characterisation of a video game character as a linguistic persona</b></p>	<p><b>Aliya A. Abdrafikova</b>          Herzen State Pedagogical University of Russia          Saint Petersburg, Russia          Научный руководитель — Ю. В. Сергаева, канд. филол. наук</p>
<p>УДК 81.42</p>	

*Аннотация.* В статье рассматривается речевая характеристика персонажа на материале видеоигры Life Is Strange жанра interactive fiction. Поднимается вопрос о правомерности рассмотрения персонажа видеоигры как антропоцентра, познающего фикциональный мир игрового пространства. Языковая личность персонажа видеоигры характеризуется с учетом как общих для игрового и художественного дискурса признаков, так и для особенностей, налагаемых форматом interactive fiction.

*Ключевые слова:* квазисубъект, языковая личность, речевая характеристика, персонажный дискурс, интерактивная литература.

*Abstract.* The anthropocentric approach of linguistics allows for a fictional character to be treated as a linguistic persona. We try to answer the question whether the same can be done with a video game character. The article analyses how inherent character's traits are exhibited as features of their linguistic behaviour (for example, speech characterisation and character discourse) based on the interactive fiction video game *Life Is Strange*.

*Keywords:* quasi-subject, linguistic persona, speech characterisation, character discourse, interactive fiction.

В настоящее время в антропоцентрической парадигме современной лингвистики в исследованиях художественной литературы выделяют три антропоцентра художественного произведения — автор, создающий произведение, адресат — в данном случае читатель той или иной книги — и персонаж. Поднимая вопрос о правомерности экстраполирования принципов их анализа за пределы художественной литературы в область дискурса видеоигр, предполагается, что языковая личность персонажа видеоигры характеризуется с учетом как общих для игрового и художественного дискурса признаков, так и особенностей, налагаемых форматом определенного жанра видеоигр.

Для начала необходимо определить конкретный жанр видеоигр, который может иметь что-то общее с художественной литературой. В данном исследовании в качестве такового рассматривается жанр *interactive fiction* (дословно — интерактивная литература), который предполагает наличие в игре опоры на текст и интерфейса в виде меню, где игрок выбирает действие из нескольких предложенных. Если в широком значении интеракция — это способность взаимодействовать с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком), интерактивность в видеоиграх подразумевает взаимодействие игрока с персонажем игры, с виртуальной игровой реальностью в целом. Таким образом, исходя их характеристик жанра *interactive fiction*, можно судить, что видеоигра в данном жанре может быть описана как своего рода художественное произведение, перенесенное в «другую реальность» в разряд видеоигр, в виртуальную интерактивную среду (см., напр.: [8]).

Сам термин *fiction* предусматривает некую фиктивность, вымысел, но в то же время предполагает некую достоверность, правдоподобие [5: 20]. Эту тенденцию можно найти в компьютерной игре жанра *interactive fiction* *Life Is Strange*. Главный персонаж игры — Макс (Максин) Колфилд, увлекающаяся фотографией восемнадцатилетняя первокурсница Академии Блэквелл, которая приобретает сверхъестественные способности. Городок Аркадия Бэй, в котором живет Макс Колфилд, вполне может представлять собирательный образ реального небогатого маленького американского городка на побережье, а друзья, учителя девушки — люди, которые ее окружают, — могут быть прообразами настоящих людей. Однако в то же

время сверхъестественные способности Макс поворачивать время вспять и таким образом менять ход истории и «перескакивать» через параллельные вселенные — вымысел.

Антропоцентрический подход в создании персонажей прослеживается как в художественной литературе и тексте в целом, так и в видеоиграх. К проявлению антропоцентризма в изучении текста И. А. Щирова относит «внимание к художественному моделированию когнитивных процессов квазисубъектов-персонажей, как бы самостоятельно познающих окружающий мир» [6: 129]. Например, в видеоигре Макс Колфилд на протяжении игры познает тайны своего городка Аркадия Бэй и одновременно старается предотвратить грядущую катастрофу, угрожающую ему. В данном контексте представляется возможным выдвинуть гипотезу о том, что персонаж игры предстает перед нами как некий антропоцентр в вымышленном произведении — при этом создатели видеоигры задействуют не только языковые, но и аудиовизуальные средства для создания субъективного образа настоящей реальности. Важная роль в моделировании субъективного образа реальности отводится именно языковым средствам, в том числе дискурсу персонажей, который составляет изображенную (фиктивную) коммуникацию персонажей.

Для выполнения последней задачи сценаристам и писателям видеоигры помогают средства описания речевой характеристики персонажа. Отметим, что многие параметры, налагаемые неотъемлемыми свойствами видеоигр, отличают речевую характеристику персонажа в видеоигре от речевой характеристики в тексте: художественный текст более монолитен, он не подвержен изменениям в зависимости от мнения читателя (меняется его *интерпретация*, которая будет зависеть от самого интерпретатора, от его интенций при прочтении текста, его когнитивных компетенций и т. д.), сами графические символы на бумаге остаются неизменными. Напротив, в компьютерной игре присутствуют изменения в дискурсе в зависимости от того, какую ветвь развития событий выберет игрок. Однако тем не менее по ряду параметрам речевая характеристика персонажа видеоигры во многих моментах схожа с речевой характеристикой персонажа книги.

Термин «персонажный дискурс» в художественном тексте означает «языковое, общелингвистическое явление, образующее единую систему средств языка для передачи информации, внутренних мыслей, состояния, чувств» [2: 144]. В данной статье в контексте компьютерных игр жанра *interactive fiction* под персонажным дискурсом будут подразумеваться любые формы коммуникации между персонажами видеоигры и автокоммуникации (то есть разговор сам с собой, мысли, внутренняя речь (термин ввел Ю. М. Лотман [3: 163]) главного персонажа видеоигры).

Дискурс персонажей имеет особые установки, правила и принципы формирования речи и организации высказывания. В системе художественного текста выделяются три организованных уровня: языковой (речь персонажей), суперсегментный (авторская речь) и сюжетный,

который создается в результате взаимодействия первых двух уровней [4: 22]. В видеоигре языковой уровень предлагается в персонажном дискурсе через следующие типы речи:

- 1) прямая речь, которая дословно передает реплики персонажа;
- 2) косвенная речь, в которой высказывания или мысли персонажей перефразируются;
- 3) несобственно-прямая речь, которая передает слова, мысли персонажа без маркирования текста автора графическими знаками.

Приведенные выше пути репрезентации персонажного дискурса реализуются через монологи и диалоги в устной и письменной формах. Эти формы коммуникации можно найти в видеоигре жанра *interactive fiction*. В случае с игрой *Life Is Strange* персонажный дискурс, и в том числе речевая характеристика персонажей, представлены в устной и письменной формах следующим образом.

Среди письменных текстов можно выделить сообщения, которые персонажи игры пересылают друг другу. (Игрок при нажатии клавиши *Tab* во время игры может выбрать вкладку «SMS» и увидеть сообщения, которые получает Макс Колфилд, а также ее ответы, если таковые имеются.) Эти сообщения можно назвать диалогами между персонажами в письменной форме, например:

“Hey Max u around?”

“Always. You okay?”

“Did you want to get tea later today?”

“Absolutely. I’ll be free after 4”.

В этом примере видны типичные признаки разговорной речи: на лексическом уровне сокращения, принятые для коммуникации посредством СМС-сообщений — и вместо *you*, на синтаксическом уровне — эллиптические конструкции (“*You okay?*”).

Еще один пример письменной речи в видеоигре — это отрывки из дневника главной героини, которые, с одной стороны, представляют прямую речь самой девушки (“*I knew the only way to find out if I was having a breakdown was to go back to the bathroom and see if I could save that girl from Nathan this time. I had no idea how either. I just couldn’t live with myself if I let her die again*”), а с другой — содержат косвенную речь, когда она перефразирует слова своих друзей и знакомых. (“*Our morning adventure over, Chloe dropped me off back at my campus. She was so sweet and said that this had been the best week of her life... despite everything*.”) Здесь, в отличие от текстов СМС-сообщений, очевидны характерные признаки письменной речи — полные развернутые предложения на уровне синтаксиса, обособленная конструкция со вторичной предикацией “*Our morning adventure over, Chloe...*”

Если дневник можно отнести к письменной автокоммуникации, то примерами устной автокоммуникации в данной игре будут служить фрагменты монологов интериоризированной речи

или, иными словами, озвученных мыслей персонажа. Во время игрового процесса Макс Колфилд либо сама в буквальном смысле «озвучивает» свои мысли во время непрерывных сцен (“You did it, Max... You’re a real artist”), либо при наведении курсора на некоторые предметы игрок слышит короткое высказывание, представляющее собой мысли героини об этом предмете (при наведении на ее ноутбук, например, Макс «думает»: “There’s my poor laptop begging me to check in”, или в целом о своих чувствах или о ситуации, в которой она оказывается в данный момент времени (“I feel so giddy after Kate almost jumped”). Интериоризированная речь представляет собой более короткие реплики в сравнении с дневниковыми записями, однако налицо отсутствие эллиптических конструкций, свойственных СМС-коммуникации, что позволяет говорить о вариативности реализации языковой личности в разных коммуникативных ситуациях.

Устная речь также представлена в игре диалогами, которые проявляются, во-первых, во время непрерывных сцен:

“I don’t know. I almost went crazy there... like Nathan”.

“You’re not anything like him”.

Во-вторых, игрок видит диалоги при нажатии левой кнопки мыши на другом персонаже (при игре на персональном компьютере) и даже может изменить ход диалога в соответствии с выбранной им ответной репликой от лица Макс. К примеру, в качестве ответа на реплики “Hey, I know you! You’re the new quiet girl in Jefferson’s class. Isn’t he incredible?” игроку предлагаются три варианта ответа “I think so”, “He’s aloof” и “Not sure yet”. Такая вариативность ответов обусловлена особенностями жанра *interactive fiction*, которые подразумевают интерактивность игрового процесса.

Итак, можно наблюдать богатство и разнообразие форм коммуникации, составляющих речевую характеристику персонажей видеоигр. Если принять во внимание дефиницию языковой личности персонажа художественного произведения, предложенную И. В. Артюшковым, характеризующую ее как «совокупность произведенных данным лицом текстов и фрагментов авторского повествования, которые характеризуют речевую манеру персонажа» [1: 60], то не возникает сомнений в правомерности наделяния персонажа видеоигры статусом языковой личности. Это может также подтвердить тот факт, что авторы, а в случае с видеоиграми — сценаристы, будучи языковыми личностями, наделяют своих персонажей различными особенностями, присущими живым людям, в том числе и речевыми. Таким образом, демонстрируя вариативность и разнообразие языковых средств в разных формах коммуникации и активизируясь в изображенной коммуникации через дискурс, персонаж видеоигры предстает в речевой деятельности как языковая личность.

## Литература

1. Артющков И. В. Внутренняя речь и ее изображение в художественной литературе (на материале романов Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого). М.: МПГУ, 2003. 347 с.
2. Бехта И. А. Персонажный дискурс в структуре текстовой коммуникации // Материалы докладов Международной научной конференции «Форма, значение и функции единиц языка и речи» в трех частях. Ч. 2. Минск, 2002. С. 143–145.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992). СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
4. Стриженко А. А. Коммуникативные параметры художественного текста // Филология и человек. 2011. № 4. С. 19–29.
5. Тураева З. Я. Лингвистика текста: Лекции. СПб.: Образование, 1993. 38 с.
6. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 440 с.
7. Видеоигра Life Is Strange. [Электронный ресурс] URL: <https://www.store.steampowered.com/curator/36149206-Life-is-Strange/list/52625/> (дата обращения: 12.05.2022).
8. Hayot E. Video Games & the Novel // Daedalus. Winter 2021. Vol. 150, No. 1. On the Novel . P. 178–187.

---

**Angloromani (цыганский английский) как этнолект**

**Балашов Дмитрий Сергеевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [dmitrybalashov98@gmail.com](mailto:dmitrybalashov98@gmail.com)

**Angloromani (Gypsy English) as an ethnolect**

**Dmitrii S. Balashov**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — В. Ю. Клейменова, д-р филол. наук, доц.

УДК 81'1

---

*Аннотация.* Лингвистический статус Angloromani до сих пор не определен однозначно. Некоторые ученые считают его самостоятельным языком, другие — диалектом или социальным вариантом. Предлагается рассматривать эту подсистему английского языка как этнолект, поскольку она обладает следующими характеристиками: использование этнической группой, проживающей на территории государства, гражданами которого они себя не считают; полное взаимопонимание носителей при отсутствии единого литературного языка. В статье будет рассмотрено понятие этнолекта, его основные характеристики и специфика их актуализации в Angloromani.

*Ключевые слова:* цыганский английский, этнолект, этническая группа, диалект, социальный вариант.

*Abstract.* The linguistic status of Angloromani is a matter of debate. Some researchers perceive it as a separate language, while others think that Angloromani is a dialect or a social variant of English. We suggest that this subsystem of English should be regarded as an ethnolect due to the following reasons: firstly, it is used by an ethnic group that live on the territory of the United Kingdom but do not identify themselves as citizens of that country; secondly, Angloromani lacks any source of literary language, nevertheless, its native speakers still understand each other. The article analyses the term “ethnolect” and the basic characteristics of Angloromani that make it possible to classify it as an ethnolect.

*Keywords:* Angloromani, ethnolect, ethnic group, dialect, social dialect.

Статус Angloromani до сих пор не определен. Некоторые ученые считают его языком, в котором переплелись грамматика и лексика из английского и цыганского языков. Другая группа ученых рассматривают Angloromani в качестве диалекта, а третья — в качестве этнолекта [7: 7].

Кроме того, варианты английского языка в различных регионах Великобритании сегодня приобретают все большую культурную значимость в связи с развитием мультикультурализма, целью которого является сохранение и поддержание разнообразия и равноценности культур, в особенности местных языков и диалектов как целостных систем небольших этнических групп [3: 13].

Цель исследования заключается в раскрытии понятия “этнолект”, определении его признаков, а также специфика их актуализации в Angloromani. Основными методами исследования являются описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный.

Д. Кенрик, британский лингвист, занимавшийся изучением культуры представителей одной из этнических групп на территории Великобритании, характеризует Angloromani в качестве этнолекта. По его мнению, цыганский английский является разновидностью английского языка. На Angloromani разговаривают исключительно коммуниканты соответствующей этнической группы; он содержит сильно ограниченное количество выразительных средств и в него бессистемно внедряются слова из цыганского языка [7: 6].

Для начала необходимо определить, чем является сам «этнолект». У данного термина существует множество интерпретаций в зарубежной сфере. Отечественные исследователи отдают предпочтение диалекту. В. Б. Меркурьева определяет диалект как вид речи, рассчитанный на устную реализацию, отображающий области повседневной жизни и употребляемый широким кругом лиц, проживающих на определенной территории [2: 19].



Л. И. Баранникова пишет, что диалектом является территориальный вариант общеязыковой системы коммуникативных средств, который используется определенной частью этнического коллектива [1: 175].

Я. Матрас, лингвист, специализирующийся на изучении цыганского и других языков, на основе работ С. Кауфман и Т. Томасона определял этнолект как вариант языка, зачастую доминирующего языка, который используют исключительно коммуниканты определенной этнической группы [7: 7].

М. Донеси, профессор семиотики и лингвистической антропологии, рассматривал этнолект как вариант языка, появившийся вследствие выбора разных этнических групп одного языка, который превалирует на определенной территории [Ibid: 8].

По мнению Я. Андруцопулоса, немецкого профессора в сфере медиалингвистики, этнолект — это разновидность основного языка, которая является общеупотребимым способом коммуникации в определенной этнической группе. Изменение языка и неполное владение вторым языком играют незначительную роль в концепции профессора Андруцопулоса [Ibid].

Ф. Хинскенс, эксперт в области вариационной лингвистики (фонология и социолингвистика), пишет, что этнолект характеризуется фонологическими и синтаксическими особенностями, использование которых в лучшем случае является полусознательным и которые не ограничиваются внутригрупповыми контактами [5: 7].

Кроме того, он разделяет понятие этнолекта на «узкое» и «широкое». «Узкий этнолект», как уже было упомянуто ранее, является разновидностью доминирующего (часто национального) языка, на котором говорит определенная этническая группа. «Широкий этнолект» относится ко всем языковым системам в сфере недоминирующей этнической группы используемым в более широком контексте, включая наследственный язык (например, арабский в Швеции или в Нидерландах, турецкий в Германии или Нидерландах и т. д.) [Ibid.: 7–8].

Далее Ф. Хинскенс формулирует примерные параметры, на основе которых можно определить, является ли рассматриваемая языковая система этнолектом или нет, что и послужит дальнейшей основой для анализа *Angloromani* [Ibid.:7].

### **1. Stability — more or less stable / Относительное изменение**

Представители указанной этнической группы на протяжении всей истории своего пребывания на территории Великобритании, а именно примерно с XVI века, никогда не были полноценной частью общества [6: 7]. Одной из причин является кочевнический образ жизни коммуникантов *Angloromani*, из-за которого обрывались все возможные социальные связи, что продолжается и на сегодняшний день (Foster B., Norton P., 2012, p. 94). Однако несмотря на это, сложно

отрицать, что их язык также не претерпевал изменений, так как торговые отношения обеспечивали коммуникацию с местными жителями [8: 1].

Следующий пример, взятый из сборника словарного запаса и фраз, собранных в Норвуде в 1859 г., иллюстрирует данные изменения [7: 13]:

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
Thinkisovva mandy's tchavvy was adray odoiñ	I thought my child was in there	Я считал, что мой ребенок был там (перевод мой. — Д. Б.)

В более ранней версии своей языковой системы цыгане использовали глагол “penchava” — to think — думать [4: 53]. Однако в данном примере можно уже увидеть заимствованные глагол “to think”, а также форму глагола “to be”.

“Tchavvy” — “child” — ребенок. Д. Г. Борроу в своей работе также указывает другие варианты данной лексической единицы.

Chavo — child, son: pl. chaves. Cheaus is an old French hunting term for the young ones of a fox — ребенок, сын. Cheus — старый французский охотничий термин для молодой особи лисы [Ibid.: 16].

Chavi — child, girl, daughter — ребенок, девочка, дочь [Ibid.:16].

Как можно увидеть, глагол “penchava” был заменен на английский аналог — “to think”. В то же время лексическая единица “tchavvy/chavi” все еще используется цыганами.

Другим примером постепенного изменения может являться текст Matras Y. [7: 14].

Оригинал	Английский перевод	Русский перевод
áMandi pookerova toot sar Petalengro ghias kater mi	<i>I will tell you how Petalengro went to my Lord's house.</i>	Я расскажу тебе, как Петаленгро отправился в дом моего господина (перевод мой. — Д. Б.)
áMandi'll poker tooti how the Petalengro jal'd andre mi Doovel's kairñ		

Помимо некоторых изменений в части цыганского можно заметить появление лексической единицы из английского языка “how”.

Из представленных примеров становится очевидно, что изменения все-таки затронули цыганский английский. Однако нельзя сказать, чтобы они были радикальными и меняющими полностью всю структуру построения предложения, а также используемой лексики.

## 2. Consciousness — at most semi-conscious / Подсознательное использование

В исследовании Д. Г. Борроу указано, что словарный запас этнической группы достаточно ограничен. Представители этнической группы используют лексические единицы из цыганского для выражения самых общих идей и предметов. При выражении более сложных конструкций они используют соответствующие единицы из английского языка [4: 3]. Примером может служить отрывок из работы Ч. Лиланда, американского фольклориста [6: 9]:

Оригинал	Русский перевод
“Do you know what the Gipsies in Germany say became of their church?” “Kek,” answered the old lady. “No. What is it?”	“Вы знаете, что по словам цыган стало с их церковью?” “Кек/нет” ответила пожилая дама. “Нет. Что же?” (перевод мой. — Д. Б.)

Пожилая женщина знала, что ее собеседник не является цыганом. Однако все же она подсознательно сначала использовала лексическую единицу из *Angloromani*, так как ответ не предполагал сложной структуры. После этого она использовала обычный английский язык.

## 3. Ethnicity — inherent; Domain of use — intergroup, in-group / Внутригрупповое использование

Как уже было ранее указано, коммуниканты *Angloromani* являются представителями в большинстве случаев закрытой этнической группы. Следовательно, использование цыганского английского присуще исключительно им.

Ч. Лиланд написал о своей встрече с таким коммуникантом, слова которого могут служить доказательством того, что если человек говорит на цыганском английском, то в большинстве случаев он будет являться представителем соответствующей этнической группы [Ibid.: 7].

Оригинал	Русский перевод
...As he was quite fair in complexion, I casually remarked, “I should have never supposed you could speak Rommany — you don’t look like it”. To which he replied, very gravely, in a tone as of gentle reproach, “You don’t look a Gipsy yourself, sir; but you know you are one — you talk like one”.	...Так как он был довольно светлокотым, я вскользь подметил: «Мне не следовало предполагать, что вы можете говорить на романском языке — просто вы не похожи на того, кто на нем говорит». На что он ответил очень серьезно и с небольшим упреком: «Вы не выглядите как цыган, сэр, но, если вы говорите на этом языке, вы один из нас» (перевод мой. — Д. Б.)

## 4. Features — phonology, syntax/Особенности фонологии и синтаксиса

Сегодня в *Angloromani* используется фонологическая система английского языка. Одним из изменений является замена фрикативного согласного *x* на *h* и *k*. В словах, в которых стояло *x*, теперь стоит *h* [7: 22].

Оригинал	Английский язык	Русский язык
x > h		
xaben > (h)obben	food	еда
хауáardo > (h)otchi (burnt)	hedgehog	еж
x > k		
соха > choka	coat	пальто
хох > okki	to tell lies	лгать

Также стоит отметить, что согласные в позиции начала слога являются теперь придыхательными, как в английском языке. Например, теряется контраст в паре *ker* ‘делать, создавать’ и *kher* ‘дом’. Теперь они оба звучат как *ker* [kheə] [Ibid.: 22].

В заключение можно сделать вывод о том, что *Angloromani* содержит в себе значительное количество черт, которые присущи этнолекту: отсутствие радикальных изменений в языковой системе, использование лексических единиц на подсознательном уровне, использование указанной системы внутри этнической группы, а также использование фонологической системы доминирующего на определенной территории английского языка.

### Литература

1. Баранникова Л. И. О разграничении языка и диалекта // *Язык и общество: сб. статей*. М., 1968. С. 170–180.
2. Меркурьева В. Б. Диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах: отношения комплементарности и изоморфизма. Иркутск: Ирк. гос. лингвист. ун-т, 2004. 346 с.
3. Норма и вариативность в языке и речи: сборник научных трудов / Российская академия наук, Институт научной информации по общественным наукам; ред. колл.: Потапов В. В. и др. М.: ИНИОН РАН, 2017.
4. Borrow G. H. *English Gypsy Language: Lost Library*. 2012. 171 p.
5. Hinskens F. Ethnolects. Where language contact, language acquisition and dialect variation meet // *Modern Greek Dialects and Linguistics Theory*. 2019. Vol. 7. P. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.26220/mgdl.v7i1.3029>.
6. Leland C. G. *The English Gipsies and Their Language*. Project Gutenberg. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/16358> (дата обращения: 10.03.2022).
7. Matras Y., Gardner H., Jones C., Schulman V. *Angloromani: A Different Kind of Language?* // *Anthropological Linguistics*. 2007. No. 49(2). P. 142–184. URL: <http://www.jstor.org/stable/27641824>.
8. Mayal D. *Itinerant Minorities in England and Wales in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries: A Study of Gypsies, Tinkers, Hawkers and Other Travellers: dis. ... doctor of sciences*. University of Sheffield, Sheffield, 1981.

<b>Синтаксические особенности SMM-текстов британских брендов</b>	<b>Гущина Полина Валерьевна</b> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия Электронная почта: <a href="mailto:polinna_gushchina@mail.ru">polinna_gushchina@mail.ru</a>
<b>Syntactic devices in SMM texts of British brands</b>	<b>Polina V. Gushchina</b> Herzen State Pedagogical University of Russia Saint Petersburg, Russia Научный руководитель — Ю. В. Сергаева, канд. филол. наук
УДК 81.38	

*Аннотация.* В связи с популярностью социальных сетей использование SMM-технологий для осуществления рекламной коммуникации при продвижении бренда растет. Одной из составляющих маркетинговой коммуникации, реализуемой между компанией (автором сообщения) и аудиторией (адресатом), является SMM-текст. Формат социальной сети оказывает влияние на размещаемый контент, и потому тексты, размещенные в них, будут отличаться от сообщений интернет-рекламы на сайтах, контекстной рекламы. В докладе анализируются синтаксические особенности SMM-текстов на материале публикаций британских брендов в социальной сети Instagram\*. Определяются наиболее и наименее частотные приемы, а также их влияние на экспрессивность текста.

*Ключевые слова:* SMM-текст, синтаксис, экспрессивность, социальные сети, персуазивность.

*Abstract.* SMM (social media marketing) texts are key aspects of digital marketing for commercial organisations. As the number of social network follower's increases, brands start to use their profiles for advertising and public relations. Social networks determine the variety of stylistic devices used in SMM texts; therefore, SMM texts differ distinctively from texts in online and contextual advertising. The focus on syntax facilitates understanding of the text structure in SMM. The paper considers the most and least frequent syntactic devices in order to determine persuasive techniques applied in SMM texts. The analysis is based on 81 Instagram posts published by British brands in 2021.

*Keywords:* SMM texts, advertising, stylistic devices, syntax, persuasive techniques.

В связи с ростом популярности социальных сетей как средства общения и продвижения бизнеса (см. данные Statista Research Department [6]) торговые компании создают отдельные

---

\* Соцсеть Instagram принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.

профили для брендов и размещают в них информационные и рекламные сообщения — SMM (social media marketing) — тексты, осуществляя таким образом коммуникацию с аудиторией. Созданные компаниями для размещения в социальных медиа SMM-тексты имеют особенности, которые отличают их от рекламных или информационных сообщений в СМИ или на сайтах. Для многих компаний Великобритании социальные сети тоже становятся не только средой для межличностной коммуникации и обсуждения новостей, но и важным (а иногда и основным) каналом для торговли и продвижения услуг.

Изучение SMM-текстов представляет интерес для маркетинговой лингвистики, направления, которое, можно сказать, только начинает развитие [3: 10], что подтверждается теоретическими и прикладными исследованиями ученых (А. Назайкина, Ю. Пироговой, А. Кривоносова, Н. Аниськиной и т. д.). Маркетинговая лингвистика не существует изолированно и имеет тесную связь с социолингвистикой, психолингвистикой, медиалингвистикой, прагмалингвистикой. Определение языковых особенностей текстов в социальных медиа дает возможность прогнозировать успешность действий в сфере маркетинговой коммуникации [там же: 11]. Результаты лингвистических исследований в области маркетинга используются для рекомендаций по копирайтингу, брендингу и PR-коммуникации.

Цель статьи заключается в выявлении синтаксических особенностей SMM-текстов брендов Великобритании (Fred Perry, Burberry, Umbro, Aston Martin, Tesco, Pepe Jeans), созданных для социальной сети Instagram\*. Несмотря на присутствие компаний в разных социальных сетях, Instagram\* является лидером по числу пользователей (по данным Statista Research Department, число подписчиков этой сети в Великобритании в 2022 году увеличилось более чем на 3 миллиона [6]), поэтому использованный для статьи эмпирический материал связан с этой социальной сетью. Основные методы исследования — описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный. Эмпирический материал статьи составила 81 публикация в Instagram\* в профилях вышеупомянутых брендов. Основным критерий подбора — дата публикации. Были проанализированы все посты в период декабрь 2021 — март 2022 года.

SMM-текст — креолизованный текст, структуру которого составляют языковые и неязыковые компоненты. Согласно Л. Г. Антоновой, основные черты SMM-посланий — «оперативность, простота и динамизм» — появились в связи со спецификой коммуникации в социальных медиа [3: 17]. Предположительно различия в рекламных сообщениях и SMM-текстах обусловлены источником информации (социальной сетью) и ситуацией восприятия. SMM-текст создается с целью донести информацию максимально быстро, но при этом

---

\* Соцсеть Instagram принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.

воздействовать на читателя, побудить его к совершению действия. Текст для публикации в социальной сети может создаваться в соответствии с принципами написания рекламного сообщения, а значит, для него, как и для рекламы, будет характерен «динамический, или экспрессивный, синтаксис» [4: 88], который позволит адресату проинтерпретировать сообщение однозначно и с наибольшей скоростью.

Подобранные для исследования публикации были положительно восприняты адресатами, о чем говорят реакции, выраженные в виде комментариев и отметок «мне нравится» под постами. Далее на материале публикаций проанализируем то, как экспрессивность и эмоциональность в SMM-текстах британских брендов передается через синтаксис. Экспрессивность в статье понимается как «свойство синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказывания сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы» [2: 5].

В проанализированных публикациях преобладает использование побудительных предложений (в 46 публикации из 81):

*Combine with denim for maximum effect.*

*Explore a curation of our latest outerwear.*

*Celebrate British Pie week with these recipes.*

Использование побудительных предложений обосновано целью SMM-текста — мотивацией к совершению действия: покупке, переходу по ссылке, подписке на новости, получению информации о новой коллекции. Непобудительные предложения чаще используются не в рекламных, а в информационных сообщениях бренда. Преобладает использование повествовательных предложений, восклицательные и вопросительные конструкции встречаются редко (в 5 из 81 публикациях). Факт объясняется стремлением к максимальной краткости и ясности в сообщении, чрезмерная экспрессивность которого может негативно сказаться на восприятии адресатом информации. Отрицательные типы предложений в текстах используются крайне редко (в 4 публикациях из 81), что связано с возможностью вызвать у реципиента негативную реакцию к воспринимаемой информации.

С помощью инверсии — «нарушения обычного порядка членов предложения» [1: 219] — в публикациях выделяется информация, которая, по мнению адресанта, является наиболее значимой, к которой необходимо привлечь внимание читателя (18 публикаций из 81):

*The aerodynamic tweaks we've made to Vantage F1 Edition...*

*From mountains he traverses to his own mental wellbeing.*

*From the archive to today and beyond, the iconic #BurberryTrench is a modern statement of craft and design*

Парцелляция, под которой понимается разделение предложения на интонационно-обособленные части, графически выделенные как самостоятельные предложения [5], также встречается в SMM-публикациях британских брендов. Например:

*DBX. Mind bending performance.*

*Welcome to the new and improved Fred Perry Berlin. Back open and better than ever.*

*Velocita Pro. White/metallic Chrome. Out 11.03.2022.*

Использование парцелляции организует предложение таким образом, что определенные члены предложения оказываются логически более выделенными, чем в случае, если бы парцелляция не была использована. Также разделение предложений на интонационно-обособленные части имитирует разговорную речь и спонтанность в проявлении мыслей адресанта, облегчает восприятие текста читателем.

Номинативные односоставные предложения (встретились менее чем в 10 публикациях из 81) выступают в качестве обозначения продаваемого объекта, кратко обозначая тему послания. Встречаются как распространенные (главный член предложения вместе с определяющим словом), так и нераспространенные номинативные предложения. Примеры:

*Modern heritage.*

*Paisley days.*

*The Twin Tipped Fred Perry Shirt.*

Эллиптические конструкции, представленные предложениями с пропущенным элементом (грамматически или логически восполняемым, например, глаголы-связки *to be* или вспомогательные глаголы, местоимения и др.), также встречаются в текстах социальных сетей британских брендов. Примеры:

*Sam Fender in the Fred Perry...*

*Inspired by the sun-baked clay courts of Roland Garros.*

Эллиптические конструкции добавляют эффект «живой речи», но, кроме этого, осуществляют компрессию информации, опуская либо уже известные подробности, либо восполняемую интерпретатором информацию. Публикации в социальных сетях ограничены возможным количеством знаков, и потому авторы текстов стараются использовать приемы по «сжатию» текста.

В проанализированном материале практически не встретились такие нередкие для традиционных рекламных текстов приемы, как синтаксический параллелизм, использование повторов, градация. На основании этого факта можно сделать вывод, что такие синтаксические приемы, выполняющие аттрактивную функцию в слоганах и описаниях на рекламных постерах, могут восприниматься как навязчивые и агрессивные в условиях социальной сети, а в SMM-текстах необходимый уровень экспрессивности и персуазивности достигается с помощью других, более «мягких» средств.



В заключение можно сделать вывод о том, что SMM-текст на уровне синтаксиса создается как краткое, динамичное, экспрессивное послание, призванное побудить адресата текста к действию в короткий период времени. Для публикаций британских брендов в социальных сетях характерно использование синтаксических приемов, которые позволяют исключить второстепенной информации и логически выделяют наиболее значимую.

## Литература

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник. М.: Флинта, 2021. 117 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/198146> (дата обращения: 07.04.2022).
2. Береговская Э. М. Очерки по экспрессивному синтаксису. М.: Рохос, 2004. 208 с.
3. Борисова Е. Г., Викулова Л. Г. и др. Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография. М.: Флинта, 2020. 164 с. URL: <https://www.e.lanbook.com/book/135317> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Колесникова О. И. Язык и стиль современных средств массовой коммуникации: учебник. Киров: ВятГУ, 2020. 168 с. URL: <https://www.e.lanbook.com/book/164403> (дата обращения: 07.04.2022).
5. Кораблева Е. А. Экспрессивные синтаксические средства создания рекламного текста на английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. МГУ им. М. В. Ломоносова, М., 2008.
6. Number of Instagram users in the United Kingdom (UK) from September 2018 to February 2022. Statista Research Department. URL: <https://www.statista.com/statistics/1018494/instagram-users-united-kingdom/#:~:text=United%20Kingdom%3A%20monthly%20Instagram%20users%202018%2D2022&text=As%20of%20February%202022%2C%20there,million%20users%20within%2012%20months> (дата обращения: 03.04.2022).

---

**К вопросу об особенностях языковой репрезентации иронии в современном британском политическом дискурсе**

**Linguistic means used to express irony in modern British political discourse**

УДК 81.42

**Карташова Вера Михайловна**

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

Электронная

почта:

[vera.kartashova.1999@gmail.com](mailto:vera.kartashova.1999@gmail.com)

**Vera M. Kartashova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. В. Урсул, канд. филол. наук

---

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию иронии в современном политическом дискурсе. Целью исследования является выделение наиболее частотных средств выражения иронии в британском политическом дискурсе, а также анализ оказываемого с их помощью

прагматического воздействия. Основное содержание исследования составляет анализ видеозаписей выступлений ведущих британских политических лидеров Бориса Джонсона и Дэвида Кэмерона.

*Ключевые слова:* ирония, политический дискурс, политическая коммуникация, речевая стратегия, речевая тактика.

*Abstract.* Irony is an integral feature of modern political discourse. The study identifies the most frequent linguistic means used to express irony in British political discourse and analyses their pragmatic impact. The study material comprises video recordings of the speeches delivered by prominent British political leaders Boris Johnson and David Cameron.

*Keywords:* irony, political discourse, political communication, communication strategy, communication tactics.

Современный политический дискурс выходит за рамки специального официального жанра и приобретает черты, способствующие сближению с аудиторией. В связи с этим большую значимость в рамках изучения политического дискурса приобретает ироничность [2: 24].

Определение понятия «ирония» становится одним из главных и непростых вопросов при изучении данной темы. Как отмечает А. А. Горностаева, ирония — явление «многоплановое и разностороннее». По мнению исследователя, явление иронии основано на языковой манипуляции, когда слово, выражение или высказывание, употребляется в отличном от буквального смысла и выполняет функцию, соответствующую коммуникативному намерению говорящего [там же: 25].

Схожие определения можно найти в толковых и лингвистических словарях:

1. Ирония — стилистический оборот, построенный на иносказании, скрывающем насмешку; используется в публицистическом, разговорном, художественном стилях [4: 137]
2. Ирония — в стилистике — выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение [9: 132].
3. Ирония — в эстетике и литературоведении — вид комического, в котором критическое отношение к объекту осмеяния носит осуждающий характер и выражается в несколько завуалированном виде [10: 144].

Данные определения иронии объединяет то, что Л. С. Земчихина называет «смысловой сдвиг» от буквального значения к подразумеваемому. При этом в прямом значении высказывание чаще имеет нейтральную или положительную коннотацию, а при анализе подразумеваемого значения — негативную [5: 156, 159].

Стоит отметить, что в некоторых из приведенных определений ирония объясняется через понятие «насмешка». В этом наблюдении прослеживается одна из трудностей — определить, что перед нами именно ирония, а не юмор, сарказм или насмешка. На данном рисунке, заимствованном из работы Земчихиной, показано, как, по мнению исследователя, можно разграничить данные понятия. Перечисленные явления сравниваются по степени категоричности высказывания, а также по параметру эксплицитности/имплицитности отношения [там же: 157].

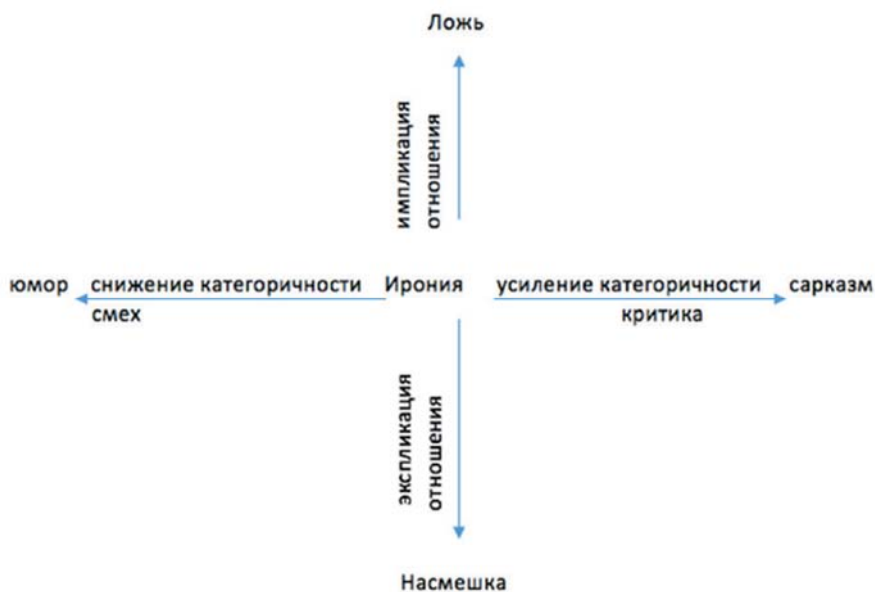


Рис. 1. Ирония в ряду сходных и смежных речевых явлений [5: 157]

Ирония — явление прагматического уровня, и ее функции во многом определяются типом дискурса, в котором она используется [там же. 156]. Остановимся на некоторых характеристиках политического дискурса.

Политический дискурс обладает высокой степенью интенсивности воздействия. Адресант стремится повлиять на сознание адресата и изменить его точку зрения в соответствии со своими целями, повысить свою значимость в глазах реципиентов. Для этого коммуникант прибегает к различным манипулятивным приемам. Для политического дискурса также характерна непрямая коммуникация. Связано это с тем, что ситуация общения не позволяет открыто выразить негативное или положительное отношение к собеседнику [8: 10]. В таком случае ирония — проявление непрямой коммуникации и может рассматриваться как способ выразить свое отношение к оппоненту или предмету общения в скрытой форме, соблюдая при этом нормы вежливости и такта. В то же время уместное использование иронии способствует успешному взаимодействию и сотрудничеству и положительно влияет на формирование портрета политика [2: 26].

К основным стратегиям политического дискурса Горностаева относят агрессию, манипуляцию и развлечение. Речевая стратегия включает в себя «комплекс речевых действий», необходимых для достижения коммуникативной цели [6: 54]. В качестве функций иронии, отражающих данные стратегии, исследователь выделяет следующие пары противоположных тенденций: нападение — защита, сближение — дистанцирование, самовозвышение — самоприращение, сглаживание конфликтов — обострение конфликтов [1: 101]. Выделенные функции можно соотнести с тактиками речевого поведения, то есть с теми конкретными шагами, которые предпринимаются для реализации стратегии [3: 8].

Ирония — это явление не просто прагматического уровня, но еще и культурно обусловленного. Британский и американский политический дискурсы зачастую объединяют и рассматривают как единый англоязычный политический дискурс. Однако ирония обладает национальной и культурной спецификой, что позволяет выделить особенности выражения иронии и разграничить данные лингвокультуры. Ироничность является особенностью коммуникативного стиля британцев, что находит проявление и в политическом дискурсе. Для английской лингвокультуры естественно употребление иронических, самоиронических, саркастических высказываний [2: 26].

Что касается средств репрезентации иронии, то И. Б. Кауфова и Л. А. Кауфова относят к ним метафору, игру слов, аллюзии, идиомы, олицетворение, параллелизм, риторические вопросы. Однако, как отмечают сами исследователи, средства репрезентации иронии и успешность оказываемого эффекта обусловлены еще и личностью оратора [7: 169].

Проследим, какие языковые средства репрезентации иронии можно встретить в речи Бориса Джонсона. Примеры взяты из выступления в ходе предвыборной кампании в 2019 году.

[1] It's absolutely fantastic to be here in Birmingham where our great conservative mayor has already taken the precaution of having every street named after him.

В данном фрагменте можно отметить тактику сближения. Джонсон не случайно подчеркивает принадлежность мэра Бирмингема к партии консерваторов. Ирония заключается в фразе *the precaution of having every street named after him*, построенной на игре слов и аллюзии — мэра Бирмингема зовут Энди Стрит (Andy Street). Таким образом, Борис Джонсон указывает на значимую роль мэра в жизни Бирмингема (усиливающий эффект придает еще и гиперболу *every street*) и то, как город поддерживает его, но и косвенно партию консерваторов, что отвечает главной цели Б. Джонсона на предвыборной кампании.

Особенность использования иронии у Джонсона — обращение к ситуациям из повседневной жизни при обсуждении политических вопросов. Неожиданный переход от политических событий к бытовым ситуациям производит эффект парадокса.

[2] The result is that the whole Brexit delay is holding us all back. It's like a bendybus. I banned them in London.

[3] They [the Parliament] actually gave it a preliminary seal of approval if you remember. It's that. You just whack it into the microwave, gas mark... I don't know, I'm not very good at cooking but you know... Gas mark 4. Prick the lid, put it in and then we can get on.

В данных примерах ирония используется с целью сблизиться с избирателями. В обоих случаях парадокс основан на сравнении откладывания решения по Брекситу с транспортным вопросом или бытовой ситуацией. Во втором примере ироничности добавляет и расширенная метафора, описывающая, по мнению Джонсона, «простоту» процесса выхода Великобритании из состава Евросоюза. В данных примерах Джонсон обращается к Парламенту и иронично указывает на его нерешительность, показывая тем самым свою уверенность в необходимости Брексита.

[4] Look at what they're doing. Look at the preparations they are making. They know that their policies for the economy are ruinous because John McDonnell... remember John McDonnell? He was **guy** who was sacked by Ken Livingstone, sacked for preparing a fictitious budget for the GLS. John McDonnell who is even to the left of Corbyn says he's preparing for a run on the pound and that he wants to restore exchange controls which we haven't seen for decades in this country.

В следующем примере иронический эффект реализует тактику нападения. Ирония достигается при помощи риторического вопроса и разговорного слова *guy*, употребляемого чаще в отношении незнакомого человека. В данном примере ирония принижает оппонента и дискредитирует партию лейбористов. Добавляя фразу *we haven't seen for decades in this country*, Джонсон, по-видимому, подчеркивает, что Дж. Макдоннелл не знаком с устройством финансовой системы государства.

Теперь обратимся к выступлению Дэвида Кэмерона на заседании партии консерваторов в 2015 году и проанализируем примеры из его речи.

[1] As I shut my eyes, Ed Balls had gone. And then I woke up and I switched on the radio, Nigel Farage had gone too. That was a moment I thought I had died and had gone to heaven. But there's a serious point.

В данном примере Кэмерон описывает свою радость, когда по итогам парламентских выборов партия консерваторов добилась абсолютного большинства. Премьер-министр иронично сравнивает победу с нахождением в раю. В приведенном примере реализуется тактика сближения.

[2] Why did all the pollsters and the pundits get it so wrong? Because fundamentally, they didn't understand the people who make our country. The vast majority of people aren't obsessives,

arguing at the extremes of the debate. Let me put it as simply as I can: Britain and Twitter are not the same thing.

В данном примере Кэмерон противопоставляет партию консерваторов оппозиционным партиям, подчеркивая, что консерваторы ближе к народу и лучше его понимают. Оппозиция при этом охарактеризована как *obsessives, arguing at the extremes of the debate*. В конце Кэмерон иронизирует, сравнивая обсуждение государственных вопросов в Твиттере с реальным положением дел в стране. Таким образом, ирония в данном случае строится на контекстуальных антонимах *Britain* и *Twitter*.

[3] There's an academic called Richard Murphy. He's the Labour Party's new economics guru, and the man behind their plan to print more money. And he gave an interview a few weeks ago. It was a very frank interview. And he admitted that Labour's plan would cause and I quote "a sterling crisis", but I want to be fair to him, because he said afterwards, I quote: 'It would pass very quickly'. Well, that's alright then. He's written a book. It's called: "The Joy of Tax". I've got it. I took it home to show Samantha. It's got 64 positions and none of them work. But this is actually very serious.

В данном примере прослеживается тактика нападения. Кэмерон показывает свое несогласие с Лейбористской партией. Ирония реализуется в употреблении словосочетания *economics guru* с целью, наоборот, показать несостоятельность Ричарда Мерфи как эксперта по вопросам экономики. Цитируя лейбориста, Кэмерон иронично соглашается с оппонентом, подразумевая, однако, что он вовсе не намерен допустить валютный кризис, какой бы по продолжительности он ни был.

Важно отметить, что в [1] и [3] примерах из речи Кэмерона премьер-министр добавляет в конце фразу *but there's a serious point* или *but this is actually very serious*, стремясь оставаться серьезным и сдержанным несмотря на использование в речи иронии.

На основе проанализированных примеров можно сделать вывод, что реализация иронии в британском политическом дискурсе происходит на разных языковых уровнях. Данные средства помогают в осуществлении основных тактик в политической коммуникации. Для тактики сближения в речи политиков используются игра слов, расширенная метафора и парадокс на лексическом и семантическом уровнях, аллюзия на стилистическом уровне. Тактика нападения реализуется посредством сравнения, разговорной лексики, контекстуальных антонимов на лексическом и семантическом уровнях. На синтаксическом уровне встречается риторический вопрос. К индивидуальным особенностям репрезентации иронии в речи выбранных британских политиков можно отнести формирование эффекта иронии на стыке политического и бытового дискурсов у Бориса Джонсона и смягчение эффекта иронии у Дэвида Кэмерона.

## Литература

1. Горностаева А. А. Ироничность как черта современного политического дискурса: монография. М.: Библио-Глобус, 2018. 208 с.
2. Горностаева А. А. Прагматика иронии в современном политическом дискурсе (на примере русского и английского языка) // Филология и культура. 2018. № 2 (52). С. 24–30.
3. Жданова Е. В. Взаимодействие речевых стратегий и психолингвистического типажа коммуникантов (на материале русской и английской литературы конца XIX в. — конца XX в.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 488 с.
5. Земчихина Л. С. Ирония: к проблеме определения // Наука и школа. 2018. № 6. С. 155–161.
6. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Кауфова И. Б., Кауфова Л. А. Языковые средства реализации иронии в современном британском политическом дискурсе // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2020. № 1 (1–1). С. 163–174.
8. Космодемьянская В. И. Концептуальные основания, прагматические и лингвистические особенности прямых и непрямых реактивных реплик (на материале современных англоязычных диалогических дискурсов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2018.
9. Литературный энциклопедический словарь / ред. В. М. Кожевников, П. А. Николаев. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
10. Энциклопедический словарь-справочник. 3-е изд., стереотип. / ред. А. П. Сковородников. М.: Флинта, 2011. 480 с.
11. David Cameron: Speech to Conservative Party Conference, 2015 // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WF0twf3u5wA> (дата обращения 01.04.2022).
12. Watch live as Prime Minister Boris Johnson starts the General Election campaign // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gZ5r1gu1j-U> (дата обращения 01.04.2022).

---

**Конфликтные речевые ситуации в творчестве Джона Фаулза**

**Кукушкин Кирилл Витальевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [kron8093@yandex.ru](mailto:kron8093@yandex.ru)

**Verbal conflict situations in the works of John Fowles**

**Kirill V. Kukushkin**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. В. Урсул, канд. филол. наук

УДК 811.111

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается явление конфликтных речевых ситуаций в рамках произведений Джона Фаулза. Также в статье описана специфика конфликтных речевых ситуаций в психологической прозе. Научная новизна работы заключается в подходе к изучению произведений прозы Дж. Фаулза с точки зрения лингвистики, дискурса, конфликтологии и формирования конфликтных речевых ситуаций. В рамках исследования была разработана классификация конфликтных стратегий и тактик, актуальная для лингвистического анализа литературного дискурса. На основе этой классификации были установлены авторские черты Дж. Фаулза в формировании и реализации конфликтных речевых ситуаций в литературном тексте его произведений.

*Ключевые слова:* конфликтная речевая ситуация, речевое воздействие, стратегия речевой коммуникации, тактика речевой коммуникации, коммуникативный акт, литературный дискурс, психологический роман, эксплицитность, имплицитность.

*Abstract.* This article addresses the phenomenon of verbal conflict situations in the novels of John Fowles. The article also describes specific features of the psychological novel in terms of verbal conflict situations. The novelty of this study lies in the research of J. Fowles' prose from the point of view of linguistics, discourse, conflictology and the formation of speech conflict situations. The article proposes a classification of conflict speech strategies and tactics relevant to the linguistic analysis of literary discourse. Based on this classification, the article establishes those features of formation and implementation of conflict speech situations which are specific to J. Fowles.

*Keywords:* verbal conflict situation, speech impact, strategy of speech communication, tactics of speech communication, communicative act, literary discourse, psychological novel, explicitness, implicitness.



Конфликт как понятие прочно вошел в сферу современных лингвистических исследований, поэтому представляет многоаспектный интерес. В рамках конфликтного дискурса фигурирует явление конфликтной речевой ситуации. В соответствии с определением В. С. Третьяковой «конфликтная речевая ситуация — это сложившиеся обстоятельства речевого акта, в которых происходит коммуникативный конфликт — столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу несоответствия целей, интересов, взглядов» [4].

В процессе конфликтного речевого акта одна из сторон сознательно либо бессознательно действует в ущерб другой (вербально или невербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов и целей, предпринимает ответные действия. Другими словами, участниками коммуникативного акта в рамках конфликтной речевой ситуации оказывается негативное речевое воздействие. «Речевое воздействие» определяется О. С. Иссерс как «влияние на собеседника в процессе общения с помощью различных приемов с целью изменить его взгляды и мнения или побудить к каким-либо действиям» [1: 21].

В рамках литературного дискурса, конфликтная речевая ситуация по факту симулирует реальный дискурс. В каждой речевой ситуации реализуется стратегия, которой придерживается коммуникант, для выполнения какой-либо цели коммуникативного акта. О. С. Иссерс, учитывая подход Т. А. ван Дейка, предполагала, что под коммуникативной стратегией вернее понимать весь комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей [там же: 54]. Иссерс связывает данное понятие с этапом планирования межличностной коммуникации, во время которого не только определяется основная стратегия коммуникации, но и непосредственно используемые тактики, средства, и приемы в соответствии с общей целью коммуникации.

В исследовании конфликтных речевых ситуаций рассматриваются конфронтационные стратегии в речи, так как именно стратегии данного типа ориентированы, в первую очередь, на создание и поддержание конфликтных ситуаций. Конфронтационная стратегия поведения, по своей сути демонстрирует установку против партнера по коммуникации. Данная стратегия по своей направленности ориентирована на то, чтобы, действуя активно и самостоятельно, добиваться собственных целей и интересов, не обращая внимания на позицию других участников коммуникативного акта, участвующих в конфликте. Конфронтационные стратегии развиваются посредством более конкретных языковых тактик. Для этого исследования была рассмотрена классификация коммуникативных стратегий и тактик применительно к конфликтному дискурсу [табл. 1], основанная на работах И. В. Певневой и А. Г. Фомина [2: 74]. На основе этих стратегий и тактик были выявлены способы реализации конфликтных речевых ситуаций в произведениях Джона Фаулза.

### Конфронтационные (деструктивные) стратегии и тактики в рамках конфликтной речевой ситуации

Конфронтационные (деструктивные) стратегии	
Агрессия (речевая)	Манипулирование
Тактики	
Оскорбление	Угроза
Возмущение	Давление
Упрек	Провокация
Издевка (колкость)	Требование

Работы Фаулза принадлежат к жанру психологического романа, который в рамках изучения конфликтных речевых ситуаций имеет ряд особенностей. Во-первых, в психологическом романе акцент делается в большей степени на внутренний мир персонажей и каждой индивидуальной личности в рамках коммуникации. В рамках исследования было обнаружено, что в психологической прозе также присутствует явление внутреннего конфликта. В данном случае конфликтная речевая ситуация образуется не между двумя участниками коммуникативного акта, а исключительно у адресата с самим собой. И так как выражен этот конфликт прямой речью персонажа, мы относим это явление литературного, художественного дискурса к конфликтным речевым ситуациям.

Материалом для анализа послужили романы «Волхв» (The Magus), «Коллекционер» (The Collector) и «Мантисса» (Mantissa). В рамках данных произведений удалось выявить реализованные конфликтные ситуации, рассмотрев каждую тактику по отдельности. Также отмечены языковые средства, с помощью которых автор реализует конфликтные речевые ситуации в своих произведениях.

Первой рассматривалась стратегия речевой агрессии. Речевая агрессия — целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т. п.) у объекта речевого воздействия [3]. Стратегия речевой агрессии в произведениях Фаулза включала тактики оскорбления, возмущения, упрёка и издевки (колкости).

Тактика оскорбления реализовывалась автором эксплицитно. Направленность самого оскорбления могла быть адресована на адресата: “You’re like a little old maid who thinks marriage is dirty and everything except cups of weak tea in a stuffy old room is dirty” [7: 97] (оценочная фраза, включающая прилагательные с негативной коннотацией “old”, “dirty”); “You bastard!”. “You fuckin’ chauvinist pig” [6: 34] (вульгаризмы). Также оскорбление могло быть направлено на третье лицо, не присутствующее в коммуникативном акте. В таком случае речевое воздействие оскорбления на адресата все равно создает конфликтную речевую ситуацию:

“It was a girl with as much morality as a worn-out whore from the Place Pigalle”.

She let a little silence pass ... then said quietly, though with a feminine irony, “Strong words” [8: 729] (оскорбительное существительное “whore” в комбинации с прилагательным “worn-out”). Последним вариантом тактики оскорбления является ситуация уже ранее упомянутого внутреннего конфликта, где девушка самоуничижительно высказывается о себе: “I am crude. I think crude. I talk crude. I am crude” [Ibid.: 338] (параллельная конструкция с прилагательным “crude”).

Тактика возмущения, подразумевающая негативную оценку высказываний или действий другого участника коммуникативного акта, реализовывалась более имплицитно, причем в основном не только прямой речью, но и описанием автором непосредственно чувств и эмоций персонажа: “He felt like someone in a chess game, trapped without warning... ‘It’s your manner I can’t stand’” [6: 22] (выражение отрицательной оценки “I can’t stand”).

Тактика упрека несла схожую коннотацию с тактикой возмущения. Однако на практике выражения с использованием тактики упрека, в отличие от возмущения, несли за собой ответную реакцию адресата.

“I think you’re so blind you probably don’t even know you don’t love me. You don’t even know you’re a filthy selfish bastard who can’t, can’t like being impotent, can’t ever think of anything except number one”.

“You always twist—”

“Twist! Holy Jesus, don’t you talk of twisting. You can’t even tell a simple fact straight” [8: 266] (критические фразы “you’re so blind”, “you’re a filthy bastard” и параллельные конструкции “you don’t ... you don’t”, “who can’t, can’t ... can’t” с отрицательными вспомогательными и модальными глаголами don’t/can’t).

Тактика издевки (колкости) выражена в конфликтных речевых ситуациях в основном имплицитно и реализована с помощью стилистических средств.

“I’ll give you the odd three days, I said”.

“Thank you very much”. Sarcastic, of course [7: 64] (Сарказм в прямой речи — фраза “thank you very much” и описание речи автором “Sarcastic, of course”).

Второй стратегией конфликтного дискурса является стратегия манипуляции. Речевая манипуляция — вид речевого воздействия, целью которого является захват смыслового пространства коммуникации для того, чтобы навязать партнеру по коммуникации свою коммуникативную стратегию или общую позицию [5: 200]. Стратегия манипуляции в свою очередь реализовывалась тактиками — угрозы, давления, провокации и требования.

Тактика угрозы в различных конфликтных речевых ситуациях реализуется имплицитно или эксплицитно в зависимости от условий отдельных конфликтных речевых ситуаций. Однако основная фабула этой тактики заключается в угрозе причинить вред адресату, если будет

сделано (или не сделано) определенное действие.

“Very well. We’ll see what the police think about that”.

“I can tell you now. They will think you very foolish” [8: 559] (угроза обращения в полицию, предполагая вред адресату). В психологической прозе угроза может быть представлена нанесением вреда не только адресату, но и самому адресанту. Например, в романе “Коллекционер” девушка угрожает объявить голодовку в случае невыполнения ее просьб:

“You could let me out on parole. I’d promise not to shout or try to escape”.

It’s lonely all right, I said. But I couldn’t decide.

“I’m going on hunger strike again”. She turned round, she was really putting on the pressure, as they say [7: 65].

Тактика давления реализуется в речи средствами интенсификации различных языковых уровней: лексического, морфологического, синтаксического. Как правило, при оказании давления происходит объединение разнохарактерных средств в рамках речевого акта. Самый наглядный пример тактики давления встречается в романе «Волхв», где девушка ставит главному герою ультиматум: ему нужно выбрать между их отношениями и его новой жизнью:

Her voice sharpened a pitch. “Yes or no”.

“It’s moral blackmail”. She came and stood on the other side of the bed; gave me a look of iron. There was nothing gentle in her voice except its volume.

“Yes or no”. I stared at her. She gave a tiny humorless twist of her lips and answered for me.

“No”.

“Only because...” She ran straight to the door and opened it. I felt angry, trapped into this ridiculous either-or choice, when the reality was so much more complex (The Magus, c. 267) (реитерация заявления выбора “Yes or no” и описание автора как чувств героини, оказывающей давление “she gave me a look of iron. There was nothing gentle in her voice”, так и героя, подвергающегося давлению “I felt angry, trapped”).

В рамках тактики провокации, воздействуя на эмоциональное состояние человека, провоцирующий склоняет его к определенным действиям или суждениям, что позволяет нам отнести данную тактику к стратегии речевой манипуляции. “I produced my trump. Talked when I could have kept quiet. Could still be deceiving you” [8: 264]. Здесь интенция провокации дана автором имплицитно. Персонаж комментирует свое последующее высказывание “I produced my trump”, давая понять, что сейчас он предоставит тот аргумент, «козырь», который окажет наибольшее воздействие на другого участника коммуникативного акта.

Тактика требования сама по себе представляет собой самую прямолинейную, четкую и ясную форму стратегии манипулирования. Если все остальные тактики довольно импли-

цитны, и читатель не может сходу распознать интенцию автора и персонажей, в рамках тактики требования такой проблемы нет. Требование в речи персонажей подается весьма прямолинейно, и практически никогда не несет за собой ответных реплик адресата.

Например, в следующем отрывке из «Коллекционера» рассмотрим ситуацию, когда девушка требует своего незамедлительного освобождения:

“She said, ‘I demand to be released at once. This is monstrous’. We just stood staring at each other. ‘Get out of the way. I’m going to leave’. And she came straight towards me, towards the door. But I didn’t budge. I thought for a minute she was going to attack me, but she must have seen it was silly. I was determined, she couldn’t have won. She stopped right up close to me and said, ‘Get out of the way’” [7: 23] (использование глагола “demand” и повторение императивных фраз “get out of the way”).

По результатам данного исследования были установлены разновидности конфликтных речевых ситуаций, которые включают в себя восемь тактик (в рамках двух стратегий), имеющих различное прагматическое речевое воздействие, а также стилистическое, лексическое и грамматическое оформление. Различные стратегии и тактики конфронтационной коммуникации в психологическом романе имеют ряд особенностей, таких как внутренний конфликт и разная степень имплицитности и эксплицитности каждой из ситуаций. Способы реализации конфликтных речевых ситуаций в прозе Джона Фаулза имеют разнообразный характер, включая в себя комбинации лексических (различные части речи, несущие негативную коннотацию), грамматических (реитерация и параллельные конструкции) и других средств реализации конфликтных речевых ситуаций.

## Литература

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. 5-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
2. Певнева И. В., Фомин А. Г. Национальные особенности проявления коммуникативных стратегий в бытовых ситуациях конфликта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. № 1, ч. 1. С. 135–139.
3. Седов К. Ф. Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации // Юрислингвистика. 2005. № 5. С. 87–103.
4. Третьякова В. С. Конфликт глазами лингвиста // Юрислингвистика. 2000. № 2. С. 127–140.
5. Чернова А. Д. Понятие манипуляции в общении // Молодой ученый. 2019. № 23 (261). С. 200–202.
6. Fowles J. *Mantissa*. URL: <https://www.yunus.hacettepe.edu.tr/~jason.ward/ied485britnovel4/Mantissafulltext.pdf> (дата обращения: 27.04.2022).
7. Fowles J. *The Collector*. URL: <http://www/begin-english.ru/download/files/8/b/3/3/333ef6205c.pdf> (дата обращения: 27.04.2022).
8. Fowles J. *The Magus*. London, 1966.

---

**Лексические стилистические приемы как средство воздействия в английских рекламных слоганах**

**Осипова Полина Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [osipovapolly7@yandex.ru](mailto:osipovapolly7@yandex.ru)

**Lexical stylistic devices as means of influence in English advertising slogans**

**Polina I. Osipova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Т. И. Воронцова, д-р филол. наук, проф.

УДК 811.11

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению особенностей использования лексических стилистических средств в английских рекламных слоганах в целях оказания воздействия на целевую аудиторию рекламного сообщения и побуждению данной аудитории к определенному действию. Приводятся примеры наиболее часто употребляемых лексических стилистических приемов и представлен их количественный анализ. Основное внимание уделяется таким лексическим стилистическим приемам, как метафора, эпитет, метонимия и гипербола.

*Ключевые слова:* лексические стилистические приемы, метафора, эпитет, метонимия, гипербола, рекламный слоган.

*Abstract.* The article is devoted to the peculiarities of lexical stylistic devices usage in English advertising slogans in order to influence the target audience of an advertising message and motivate the audience to take a certain action. Examples of the most frequently used lexical stylistic devices are given, and their quantitative analysis is presented. The main attention is paid to such lexical stylistic devices as metaphor, epithet, metonymy, and hyperbole.

*Keywords:* lexical stylistic devices, metaphor, epithet, metonymy, hyperbole, advertising slogan.

В условиях постоянно растущей конкуренции огромный ассортимент практически идентичных по своим характеристикам товаров и услуг, представленных на рынке, значительно затрудняет процесс принятия решения в пользу того или иного товара или услуги. Следовательно, эффективное продвижение продукта становится одной из важнейших задач коммерческой деятельности как на уровне отдельной организации, так и на уровне экономики в целом.

Продвижение продукта на всех рекламных площадках играет значительную роль в процессе его реализации. Однако на сегодняшний день, благодаря активному развитию информационных технологий и, как следствие, перемещению основной части потенциальных потребителей товаров и услуг в глобальную сеть Интернет и социальные сети, основной площадкой для коммуникации с целевой аудиторией стал Интернет. Интернет-реклама, в свою очередь,

получила ряд конкурентных преимуществ относительно таких каналов распространения, как печатные издания, пресса или телевидение: неограниченные возможности охвата целевой аудитории; возможность демонстрации рекламного сообщения на целевую аудиторию в соответствии с ее интересами, социально-демографическими признаками и другими важными для рекламодателя характеристиками; возможность активного вовлечения целевой аудитории, побуждения к совершению определенного действия, необходимого рекламодателю.

В связи с тем, что современный интернет-пользователь ежедневно сталкивается с огромным количеством рекламной информации, на качественную обработку которой у него зачастую нет желания и достаточного количества времени, многие компании делают ставку на имидж и репутацию. Таким образом, одним из основных инструментов продвижения продукта становится брендинг.

Бренд — это торговая марка (словесное, изобразительное или комбинированное обозначение), способная вызывать в сознании целевой аудитории устойчивый образ продукта из положительных впечатлений и ассоциаций, связанных с рядом определенных характеристик, а также рациональных и эмоциональных преимуществ [5: 21]. От того, из каких компонентов формируется образ, будет напрямую зависеть положение, занимаемое брендом на соответствующем рынке.

Реклама является главным способом коммуникации между брендом и его целевой аудиторией. Реклама бренда — это сообщение, включающее в себя определенный набор вербальных и невербальных компонентов, направленное на формирование в сознании целевой аудитории желаемого представления об определенной торговой марке, ее имидже, репутации, ценностях и конкурентных преимуществах, конечной целью которого является создание долгосрочного потребительского спроса на все продукты определенного бренда [4: 178]. Успешность продвижения бренда на любой рекламной площадке зависит от эффективного использования всей совокупности вербальных и невербальных компонентов.

Главным вербальным компонентом рекламы любого бренда является слоган — краткое, оригинальное, легко запоминаемое выражение, отражающее основные ценности и философию бренда, важнейшей целью которого является создание определенного образа бренда в сознании целевой аудитории для эффективной реализации производимых им товаров и услуг в долгосрочной перспективе [2: 45]. Креативный, лаконичный, запоминающийся слоган в совокупности с грамотно выстроенной в соответствии с идеями, ценностями и философией бренда рекламной стратегией может способствовать созданию позитивного образа бренда, повышению его узнаваемости среди целевой аудитории и формированию доверительного отношения к любым продуктам, которые данный бренд выпускает на рынок.

Создание по-настоящему качественного рекламного слогана, который будет способствовать эффективной реализации производимых брендом продуктов в долгосрочной перспективе, требует глубоких знаний языковой системы той лингвокультуры, в рамках которой данный слоган будет создаваться и использоваться, а также умения грамотного и креативного использования всей совокупности языковых средств и приемов выразительности, существующих в соответствующей языковой системе.

На сегодняшний день в науке о языке не существует единого, общепринятого термина для определения языковых средств и приемов, используемых для придания тексту выразительности. В рамках данного исследования для определения всех имеющихся в языке выразительных средств и приемов будет использоваться термин «языковые средства выразительности».

Еще один вопрос, требующий уточнения, касается разграничения понятий «языковые средства выразительности» и «стилистические приемы». По мнению И. Р. Гальперина, стилистические приемы — это языковые средства выразительности, выбор которых всегда происходит осознанно, поскольку тексты, в которых они используются, имеют четко определенную прагматическую установку. Главной целью любого рекламного слогана является воздействие на сознание целевой аудитории с целью эффективной реализации производимых им товаров и услуг в долгосрочной перспективе. Для того чтобы грамотно и эффективно акцентировать внимание потенциальных потребителей на преимуществах бренда, рекламодатели часто используют разные стилистические приемы.

И. Р. Гальперин классифицирует стилистические приемы по их принадлежности к уровням языковой системы и выделяет три основные группы стилистических приемов: фонетические стилистические приемы, лексические стилистические приемы и синтаксические стилистические приемы [3: 149]. Лексические стилистические приемы задействуют все возможные средства лексического языкового уровня и включают в свой состав самое большое количество языковых средств и приемов. К ним относятся тропы, неологизмы, афоризмы, идиомы, фразеологизмы. Под тропами подразумеваются языковые средства, в которых эффект выразительности достигается за счет употребления какого-либо слова или выражения в переносном значении [1: 494]. В качестве основных тропов, используемых в рекламных текстах и слоганах, выделяют аллюзию, гиперболу, иронию, метафору, метонимию, оксюморон, олицетворение, перифраз, сравнение, эпитет, и др.

Для проведения данного исследования посредством метода сплошной выборки в сети Интернет был отобран корпус английских рекламных слоганов известных зарубежных брендов, занимающих ведущие позиции в таких сферах деятельности, как «Автомобили», «Еда и напитки», «Красота и здоровье», «Одежда, обувь, аксессуары» и «Техника». Всего для проведения данного исследования было отобрано 398 единиц.



Самым распространенным лексическим стилистическим приемом является метафора (23,9%) — стилистический прием, основанный на уподоблении какого-либо объекта другому или на сходстве каких-либо признаков двух объектов, который позволяет создать уникальный, запоминающийся образ рекламируемого бренда и производимого им товара, используя при этом минимальное количество языковых единиц.

Чаще всего создатели рекламных слоганов отдают предпочтение метафорам, основанным на уподоблении рекламируемого бренда какому-либо абстрактному понятию, имеющему позитивное значение, с целью создания в сознании целевой аудитории приятных ассоциаций с данным брендом и, как результат, побуждению аудитории к приобретению производимых данным брендом товаров. Рекламодатели используют такие абстрактные понятия, как, например: “dream” (“Drive Your Dreams.”, бренд автомобилей Toyota), “happiness” (“Open happiness.”, бренд напитков Coca-Cola), “life” (“iPhone: Your life in your pocket.”, бренд техники Apple), “pleasure” (“Dive into pure pleasure.”, бренд мороженого Haagen-Dazs), “wonder” (“Small wonder.”, бренд автомобилей Volkswagen) и др. Помимо этого, нередки случаи использования метафор, основанных на характеристиках товаров, производимых рекламируемыми брендами. Так, например, в рекламном слогане автомобильного бренда KIA “The Car that Cares.” использование метафоры позволяет рекламодателям наделить производимые данным брендом автомобили реальной способностью заботиться о своих владельцах. Таким образом, в сознании целевой аудитории автомобили данного бренда будут ассоциироваться с комфортом, безопасностью и удовольствием.

Вторым по степени распространенности лексическим стилистическим приемом является эпитет (16,8%) — стилистический прием, слово или выражение, акцентирующий внимание на определенной характеристике рекламируемого бренда или производимого им товара с целью придать описанию данного бренда образности, выразительности и креативности. Среди эпитетов, которым создатели английских рекламных слоганов наиболее часто отдают свое предпочтение, можно выделить, например: “fabulous” (“Fresh. Fast. Fabulous”, косметический бренд Estee Lauder), “luxurious” (“Takes your lashes to Luxurious Lengths”, косметический бренд Revlon) и “perfect” (“Perfect to you”, косметический бренд Wella). Встречаются также эпитеты “brilliant”, “exclusive”, “incredible”, “marvelous” и др.

На третьем месте находится метонимия (13,3%) — стилистический прием, основанный на переносе наименования с одного рекламируемого объекта на другой по смежности. В большинстве случаев метонимия используется с целью придания текстам лаконичности и креативности и задействует названия рекламируемых брендов. Так, например, создатели рекламных слоганов бренда напитков Pepsi “Come alive with Pepsi Generation” и автомобильного бренда Jaguar “The new Jag generation” при помощи метонимии подчеркивают, что Pepsi и Jaguar —

это не просто компании, которые производит напитки и автомобили, а часть культуры определенного поколения, имеющей свои ценности и традиции.

Еще одну обширную группу примеров образует гипербола (11,8%) — стилистический прием, основанный на преднамеренном преувеличении какой-либо характеристики бренда или производимого им товара. Гипербола используется для усиления эффекта выразительности и придания рекламному слогану грандиозности, масштабности, монументальности. В большинстве случаев в английских рекламных слоганах гипербола создается при помощи определительных местоимений, таких как “all”, “every”, “everybody”, “everything” и “everywhere”. Так, например, благодаря использованию гиперболы в рекламных слоганах “Excellence for All” (автомобильный бренд Chevrolet) и “A style for every story” (бренд одежды Levi’s) рекламодателям удастся создать эффект широкого распространения рекламируемого объекта. Помимо этого, гипербола зачастую создается на основе превосходной степени сравнения прилагательных, самым распространенным из которых является прилагательное “good”, например, “The best built cars in the world” (автомобильный бренд Toyota), “The Power to Be Your Best” и др.

На пятом месте расположился лексический повтор (10,3%) — стилистический прием, основанный на преднамеренном повторении определенного слова, фразы или речевой конструкции с целью придания рекламному слогану экспрессивности посредством расстановки необходимых акцентов. Так, например, бренд одежды Levi’s в слогане “Original jeans. Original people” акцентирует внимание целевой аудитории на том факте, что только особенные люди выбирают джинсы, которые они производят. В рекламном слогане бренда продуктов Nestle “Good food, good life” лексическая анафора также создает эффект эквивалентности производимых данным брендом продуктов высокому качеству жизни.

Каламбур встречается среди лексических стилистических приемов в 7,3% случаев. Каламбур — это стилистический прием, основанный на создании комического эффекта посредством обыгрывания разных значений одинаковых или сходных по звучанию или написанию слов, а также разных значений одной и той же языковой единицы. Использование каламбура в рекламных слоганах обусловлено его способностью к нейтрализации негативного отношения целевой аудитории к рекламе благодаря остроумной, зачастую юмористической форме. Так, например, в рекламном слогане бренда чая Sir Winston Tea “The Great Tea from Great Britain” каламбур создается посредством обыгрывания названия страны. Используя каламбур, создатель рекламного слогана подчеркивает статусность данного бренда и его приверженность традиционным британским ценностям.

Антитеза и сравнение составляют по 4,8% от общего количества выявленных лексических стилистических приемов. Антитеза — это стилистический прием, основанный на противопоставлении каких-либо предметов или явлений для демонстрации наиболее ярких характеристик рекламируемого бренда. Так, например, в рекламном слогане бренда техники Indesit “We work — you play” за счет использования антитезы внимание целевой аудитории фокусируется на удовлетворении их основной потребности — отдыхе и экономии времени.

Сравнение — это стилистический прием, основанный на уподоблении рекламируемого бренда или производимых им товаров какому-либо явлению по общему для них признаку или характеристике. В процессе проведения исследования были выявлены три основных способа создания приема сравнения в английских рекламных слоганах — при помощи предлогов “as” (например, в рекламном слогане “Tastes as good as it smells” кофейного бренда Maxwell House Coffee” сравнение помогает привлечь внимание сразу к двум ключевым характеристикам напитка — вкусу и запаху) и “like” (например, в рекламном слогане “Like a rock” автомобиля бренда Chevrolet сравниваются со скалой, благодаря чему внимание целевой аудитории акцентируется на таких характеристиках автомобиля, как безопасность и надежность), а также сравнительной степени прилагательных (например, использование сравнительной степени прилагательного “good” в рекламном слогане “Ford has a better idea” позволяет автомобильному бренду Ford создать впечатление, что именно их товар является лучшим на рынке).

Аллюзия и идиома встречаются в 2% примеров. Аллюзия — это стилистический прием, основанный на аналогии или намеке на какой-либо исторический, литературный, политический и др. факт, закрепленный в письменной или устной форме речи, использование которого способствует приданию тексту оригинальности и вовлечению целевой аудитории, поскольку апеллирует к ее фоновым знаниям. Так, например, три из восьми обнаруженных примеров аллюзии являются отсылкой к знаменитому монологу главного героя пьесы английского драматурга Уильяма Шекспира «Гамлет», “To be or not to be”: рекламный слоган бренда галстуков Nathaway “To tie or not to tie?”, рекламный слоган бренда техники Clairol “To frost or not to frost?”, рекламный слоган бренда техники Braun “To iron or not to iron?”.

Идиома — это лексически неделимое единство, значение которого не определяется по значениям отдельно входящих в него языковых единиц. Подобно аллюзии, идиома также апеллирует к фоновым знаниям целевой аудитории рекламного слогана, благодаря чему можно повысить степень вовлеченности аудитории в рекламу и ее лояльность. Например, автомобильный бренд Dodge для создания своего рекламного слогана “Grab life by the horns.” использовал идиому “grab the bull by the horns”, акцентируя тем самым внимание на том, что у владельцев автомобилей бренда Dodge под контролем и автомобиль, и их жизнь. В совокупности

с логотипом бренда, на котором изображена голова быка, идиома создает в сознании целевой аудитории очень яркую и запоминающуюся ассоциацию с данным брендом.

Самыми редкими по частоте использования лексическими стилистическими приемами являются оксюморон (1,5% от общего количества примеров), фразеологизмы (1% от общего количества примеров) и ирония (0,5% от общего количества примеров).

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что широкое распространение в английских рекламных слоганах лексических стилистических приемов обусловлено диапазоном предоставляемых ими возможностей. Использование данных приемов позволяет рекламодателям создавать креативные, лаконичные, запоминающиеся легкодоступные для восприятия целевой аудиторией рекламные слоганы, которые способствуют созданию ярких, запоминающихся ассоциаций с рекламируемым брендом. Формирование уникального, запоминающегося образа бренда в сознании целевой аудитории, в свою очередь, ведет к повышению степени ее лояльности к производимым данным брендом продуктам.

## Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1971. 574 с.
2. Бернадская Ю. С. Текст в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 288 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М.: Либроком, 2010. 336 с.
4. Домнин В. Н. Брендинг: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2017. 411 с.
5. Рожков И. Я., Кисмерешкин В. Г. Брендинг: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2017. 331 с.
6. Cosmopolitan. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cosmopolitan.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
7. Harper's Bazaar. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.harpersbazaar.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
8. Marie Claire. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marieclaire.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
9. People. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://people.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
10. The Independent. Online newspaper. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.independent.co.uk/> (дата обращения: 30.03.2022).
11. The New Yorker. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newyorker.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
12. The Spectator. Online journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spectator.co.uk/> (дата обращения: 30.03.2022).
13. The Washington Post. Online newspaper. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com/> (дата обращения: 30.03.2022).
14. USA Today. Online newspaper. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.usatoday.com/> (дата обращения: 30.03.2022).

---

**Характеристики синтаксической организации англоязычных интервью в фэшн-индустрии**

**Петренко Анастасия Олеговна**  
Санкт-Петербургский государственный университет  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [anastacirebell@yandex.ru](mailto:anastacirebell@yandex.ru)

**Syntactic features of English interviews in fashion industry**

**Anastasiia O. Petrenko**  
Saint-Petersburg State University  
St. Petersburg, Russia  
Научный руководитель — А. Х. Абдульманова,  
канд. филол. наук

УДК 81.42

---

*Аннотация.* Целью статьи является анализ синтаксических характеристик организации англоязычных фэшн-интервью, которые приобретают все большую популярность, так как не только позволяют узнать новости из жизни знаменитости, но и осветить актуальные социальные вопросы. Автор приходит к выводу, что на синтаксическом уровне фэшн-интервью характеризуются высоким количеством придаточных предложений, которые не только сообщают читателю дополнительную информацию, но и оказывают на него имплицитное влияние с помощью использования различных стилистических приемов.

*Ключевые слова:* медиадискурс, интернет-дискурс, фэшн-дискурс, фэшн-интервью, синтаксические характеристики.

*Abstract.* The purpose of the article is to analyze syntactic features of English fashion interviews as they have been becoming more and more popular because they allow not only to learn something new about a celebrity's life but also they can highlight important social issues. The author comes to the conclusion that at the syntactic level English interviews can be characterized by a high number of subordinate clauses as they can not only present additional information but also can implicitly influence the audience with the help of different syntactic means.

*Keywords:* mass-media discourse, internet discourse, fashion discourse, fashion interview, syntactic characteristics.

XXI век — это эпоха глобализации, которая способствует активному взаимодействию и обмену все большим количеством информации между разными странами [2; 5; 8]. Фэшн-индустрия считается одним из самых быстроразвивающихся направлений, которое проникает во все слои общества и сферы жизни человека, благодаря чему способна влиять на выбор потребителя: ограничивать при необходимости следование дресс-коду или способствовать самовыражению и подчеркиванию индивидуальности при отсутствии официальных требований к

внешнему виду [4; 7; 9]. Такой характер фэшн-индустрии привлекает внимание исследователей из разных научных дисциплин. В рамках лингвистики высказывания в фэшн-индустрии, в частности в фэшн-интервью, могут быть исследованы с помощью дискурсивного анализа.

В отечественной лингвистике классическим считается определение, представленное в «Лингвистическом энциклопедическом словаре». Дискурс — связанный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их создания (когнитивных процессов). Дискурс включает паралингвистическое сопровождение речи (мимику, жесты), выполняющие основные функции, диктуемые структурой [1].

Фэшн-дискурс находится на стыке двух видов дискурса: интернет-дискурса и медиа-дискурса; так как дискурс в традиционном понимании, то есть не в виртуальной форме, может происходить во время подготовки моделей к показам, созданию коллекции одежды. Медиа-дискурс и интернет-дискурс связаны с фэшн-дискурсом формой различных телевизионных и интернет-программ, выпуском печатных и электронных глянцевого изданий.

Согласно ряду прагмалингвистических исследований главной целью фэшн-дискурса является не только информирование о новинках индустрии моды, но и воздействие на аудиторию, мотивирование к совершению покупки, что соответствует информационной и воздействующей функциям в лингвистической прагматике [3; 7].

Иными словами, фэшн-дискурс является отдельным видом дискурса, который может реализовываться как в повседневной действительности во время обычного живого общения (a face-to-face conversation), так и в виртуальной среде. При этом устные и письменные высказывания в фэшн-дискурсе носят не только информационный характер, но и выполняют функцию воздействия и стимулирования реципиентов к совершению определенного действия.

Одним из самых распространенных жанров в фэшн-дискурсе на данный момент является интервью, так как в ходе него возможна реализация не только информационной функции, то есть повышение узнаваемости знаменитости и бренда, но и выполнение воздействующей функции с целью побуждения аудитории к совершению определенного действия, чаще всего покупки продукта.

Рассмотрим синтаксические характеристики организации англоязычных фэшн-интервью, так как с помощью синтаксиса возможна разнообразная структура предложений, оказывающая влияние на реципиента и способствующая достижению цели интервьюируемого.

Для фэшн-интервью характерно многообразие предложений, однако отмечается, что количество сложных предложений (294 примера) практически в два раза превышает число высказываний, представленных простыми предложениями (145 примеров).

В качестве монопредикативных предложений выделяются единицы с большим количеством однородных членов предложения, которые способствуют предоставлению более детального описания продукта или компании:

1. The Lip Souffle Matte Lip Crea, is blurry, punchily pigmented heaven.

2. Кроме того, однородные члены предложения часто вводятся с помощью повторов, что способствует созданию яркого экспрессивного образа дизайнеров у аудитории:

3. Equally subversive, equally unpredictable, equally attuned to the contradictions of the cultural moment, co-designers Miuccia Prada and Raf Simons discuss the cross-pollination process behind their new collection for Prada.

Отмечается, что для усиления стилистической окраски и привлечения внимания читателя прием повторов, в частности анафора, используется также в союзных и бессоюзных сложносочинительных предложениях:

1. We talk about last season, we talk about ideas and feelings, and out of that we start small things to grow.

Сложноподчиненные предложения, представленные в текстовых фэшн-интервью на английском языке, включают в себя многообразные придаточные предложения: атрибутивные (121 пример), темпоральные (35 примеров), объектные (128 примеров), условные (11 примеров), уступительные (6 примеров), локативные (5 примеров), а также сравнения (3 примера).

Высокое число использования атрибутивных придаточных может быть объяснено целью максимально проинформировать реципиента о новинках индустрии моды. В примере, приведенном ниже, встречаются два придаточных данного типа, которые определяются в английской грамматике как *Attributive Relative Limiting Classifying Clauses* [6], которые вводятся для того, чтобы сообщить о новинках в каких-либо категориях, в данном случае — в коллекциях (*a collection*) и нарядах (*looks*):

2. In February, the house revealed an autumn/winter 2021 collection — seen here on some of the new generation of screen actors — that offered an endless dialogue between looks that veered between psychedelic colour and optimistic sensuality, between defensive armour and purple, patterned platform boots.

Во всех проанализированных высказываниях в отобранных фэшн-интервью темпоральные придаточные использовались для сообщения реципиенту дополнительной информации, чтобы сблизить аудиторию с интервьюируемым. Чаще всего придаточные времени сообщали

факты о прошлом, чтобы показать, что приглашенные гости, как и читатели, испытывали трудности в определенный период своей жизни, но в результате смогли их преодолеть и добиться успеха, несмотря на сложности.

3. He didn't act until he was well into his thirties, so he had this big chunk of life where he was a painter and decorator and he was on the door of clubs and he was on the market stall, trading...

Объектные придаточные употребляются для того, чтобы помочь интервьюируемому раскрыть себя, обозначить аспекты своего восприятия и свою позицию. Если рассматривать данный тип придаточных с точки зрения способов связи, то встречаются как союзные, так и бессоюзные, во втором случае опущение союза возможно в основном только с глаголами речевой или умственной деятельности:

4. I am doing what I want;

5. I think I'm young at heart and they see that.

Условные придаточные используются не только для того, чтобы обозначить какое-либо условие или предпосылку, но и проинформировать читателя о знаменитости. Например, в приведенном ниже случае сообщается информация, которую по предположению интервьюера читатель может уже знать, чтобы подчеркнуть, что сообщаемая информация важна для раскрытия личности гостя, а также для того, чтобы сблизить читателя с участником интервью:

6. Of course, if you follow The Marvelous Mrs Maisel star on Instagram\* or watched last year's Emmy Awards — where Brosnahan was nominated for her charismatic portrayal of 1950s housewife turned stand-up comedian Miriam "Midge" Maisel for the third year running — you probably know this already.

Придаточное уступки в основном используются для того, чтобы опровергнуть убеждения аудитории, что жизнь знаменитостей является легкой и праздной, и показать читателям, с какими трудностями на самом деле приходится сталкиваться публичным личностям:

7. Little of Selena's life has been lived in obscurity, though it very well could have been.

8. Despite what you may think, Rosie's not immune to feeling it.

Использование локативных придаточных позволяет интервьюеру сообщить дополнительную информацию читателю о том, как проходила подготовка к интервью. Например, в приведенном ниже высказывании журналист объясняет аудитории, что Селене пришлось не только в обычной жизни делать себе макияж самостоятельно, но даже и для съемки на обложку ввиду ограничений, связанных с пандемией коронавируса:

---

\* Соцсеть Instagram принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.



9. Funnily enough, Selena found herself in the same situation on the set of our cover shoot, where safety measures required her to serve as her own makeup team.

Придаточное сравнения, как и придаточные уступки, опровергают мнение некоторых читателей о том, что в жизни знаменитостей нет трудностей и им все достается легко. В данном случае медийная личность сравнивает настоящую ситуацию вокруг себя с возможным развитием ситуации в будущем и подчеркивает, что ей не нужно еще больше общественного внимания:

10. I don't really want to be more exposed than I am right now.

В проанализированных высказываниях также были отмечены придаточные сравнения с пропорциональным отношением, которое предполагает, что чем больше совершается некое действие, тем лучше или хуже развивается ситуация:

11. The more you educate yourself on this, the more you're not going to be afraid.

В 35 случаях отмечается использование неполных предложений, в которых опускается предикат:

12. Her home, her wardrobe, even her face — creamy and flawless and unreachably expensive.

Такие синтаксические единицы включают высокое число эмоционально-окрашенных элементов, такие как повторы, ряд однородных членов предложения и прилагательных, что позволяет журналисту привлечь внимание читателя и создать у него яркий образ знаменитости.

Высказывания, выраженные эксплицитно в повелительном наклонении, встречаются достаточно редко, в пяти примерах, что может быть объяснено скрытой интенцией воздействия на аудиторию с помощью других синтаксических конструкций, например с помощью эмфазы или эмоционально окрашенных компонентов:

13. Look at her Instagram\* feed, a delicious mix of walk-in wardrobe selfies, interiors inspiration and beauty tutorials — or the images taken for her beauty website, Rose Inc.

Таким образом, для синтаксической организации фэшн-интервью (рис. 1) характерно высокое число придаточных предложений, которые не только сообщают читателю дополнительную информацию, но и имеют возможность оказания имплицитного влияния на аудиторию с помощью использования эмоционально экспрессивной лексики, которая способствует созданию яркого образа публичной личности и определенного бренда.

---

\* Соцсеть Instagram принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории России.

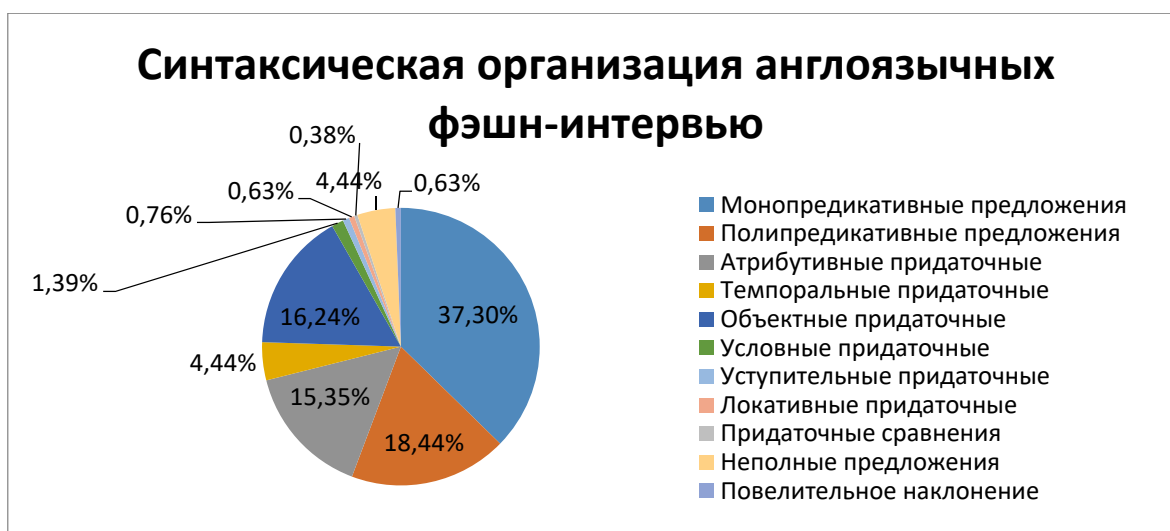


Рис. 1. Синтаксическая организация англоязычных фэшн-интервью

### Литература

1. Арутюнова Н. Ф. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. М.: БРЭ, 1998. С. 136–137.
2. Арсентьева И. И. Глобализация и перспективы мирового развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. Вып. 81. С. 7–15.
3. Банщикова М. А., Ткаченко К. А. Лингвопрагматическая формула создания фэшн-текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Вып. 12 (78). С. 175–179.
4. Васильева Ж. В. Влияние процессов глобализации на fashion-индустрию // Культурологический журнал. 2013. Вып. 2. С. 5–17.
5. Моисеев А. А. Феномен глобализации и международное сообщество // Век глобализации. 2015. Вып. 2. С. 59–72.
6. Петрова Н. Г. Лексические регулятивы на уровне высказывания в поэтических текстах К. Д. Бальмонта // Вестник Том. Гос. пед. ун-та. Вып. 1 (29). Серия: Гуманитарные науки (Филология). Томск, 2002. С. 32-38.
7. Ткаченко К. А. Когнитивно-прагматические особенности дискурса моды (на примере англоязычных фэшн-текстов): дис. ... канд. филол. наук. М., 2018.
8. Beck U. What is globalization? New Jersey: John Wiley & Sons. 2018. 179 p.
9. Black S. et al. Editorial in 'Fashion Practice: Design, Creative Process and the fashion industry'. Fashion Practice // The Journal of Design, Creative Process and the Fashion Industry. 2009. V. 1. P. 5–8.

---

**Красота и молодость в сказочном сборнике Оскара Уайльда «“Счастливый принц” и другие сказки»**

**Beauty and youth in Oscar Wilde’s fairy tale collection *The Happy Prince and Other Tales***

УДК 821.111-3

**Пластинин Павел Дмитриевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [pashenka.plastinin@mail.ru](mailto:pashenka.plastinin@mail.ru)

**Pavel D. Plastinin**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Г. В. Стадников, д-р филол. наук

---

*Аннотация.* Несмотря на многочисленные заявления о самоценности искусства и его независимости от морали, английский литератор Оскар Уайльд нередко заключал нравственный посыл во многие свои произведения. Его прозаическое творчество проникнуто гуманистическими идеями, имеющими корни в христианстве, философии Джона Рёскина и отчасти в античной философии. Раскрывается этот посыл через темы красоты и молодости, которые в творчестве Уайльда преобразуются в моральные категории. В качестве иллюстрации этого процесса в прозаическом творчестве Уайльда был выбран первый сборник сказок автора «“Счастливый принц” и другие сказки». Автор исследует несколько входящих в сборник историй в разрезе представленности в них вышеозначенных тем красоты и молодости в связи с моральным посылом истории и приходит к выводу, что в своем прозаическом творчестве Уайльд создает особую философию молодости, которая будет полнее раскрыта через героев более поздних его книг.

*Ключевые слова:* английская литература, этика, эстетика, литературные сказки, эстетизм.

*Abstract.* Despite numerous statements about the inherent value of art and its independence from morality, the English writer Oscar Wilde often included a moral message in many of his works. His prose is imbued with humanistic ideas rooted in Christianity, the philosophy of John Ruskin and, partly, in ancient philosophy. The moral message is revealed through the themes of beauty and youth that act as moral categories. To provide evidence, we chose Wilde’s first collection of fairy tales *The Happy Prince and Other Tales*. The study concludes that Wilde’s prose is marked by a special philosophy of youth, which becomes more manifest in the characters of his later books.

*Keywords:* English literature, ethics, aesthetics, literary tales, estheticism.

Понимание красоты как одной из важнейших составляющих жизни и искусства появилось еще в античности. Красота в Древнем мире отождествлялась с мерой, порядком, гармонией, симметрией. Но в первую очередь красота понималась греками как явление духовного порядка, при этом через вышеозначенные критерии соотносилась с явлениями порядка материального. Это слияние было «обнаружено» в классическую эпоху, в то же время оно становится основным критерием совершенства того или иного произведения искусства. В философии Платона красота напрямую ассоциировалась с добром [2].

Античное искусство в плотной связке с античной философией через культуру Ренессанса было воспринято романтиками, а через них — прерафаэлитами. Прерафаэлиты и их «ученики» оказали значительное влияние на Уайльда. В юности он зачитывался стихами Суинберна и в собственных поэтических опытах в значительной мере опирался на его наследие [3]. Во время учебы в Оксфорде Уайльд знакомится с двумя видными преподавателями, Джоном Рёскиным и Уолтером Пейтером.

И Рёскин, и Пейтер восхваляли красоту. Прекрасное в трактовке Рёскина означает преимущественно нравственную силу человека, стремящегося к совершенствованию и счастью — не столько личному, но и общественному, а также к гармонии природных форм. Рёскин критиковал концепцию «искусства для искусства» и развивал мысль о связи эстетического и этического начал в искусстве и литературе. Для него характерно постоянное внимание к нравственному содержанию любой сферы творчества [1]. Пейтер же допускал в красоте некую примесь зла. Как пишет об их противостоянии биограф Уайльда Ричард Эллман, *«если Рёскин говорил о вере, Пейтер говорил о мистицизме; Рёскин призывал к совести, Пейтер — к воображению. То, что Рёскин осуждал как греховность, Пейтер ласково принимал за своеобразие»* [2].

При всем внешнем неприятии морали и разговорах о том, что красота ценна сама по себе и не обязана быть высокоморальной, творчество Уайльда, в частности сказочное творчество, говорит нам об обратном. Уайльда тревожили вопросы морали и часто становились сюжетообразующими проблемами его произведений. Он оставил пейтеровскую форму и рёскинское содержание. Тема связи красоты и морали стала одной из ключевых тем уайльдовского творчества. Подробно и глубоко она была исследована в романе «Портрет Дориана Грея», однако подходы к ней были намечены уже в первом сборнике сказок ««Счастливый принц» и другие сказки».

Этот сборник, вышедший в мае 1888 года, — первое произведение, принесшее Уайльду славу литератора, человека искусства. В ней наиболее очевиден нравственный посыл его сказок. Об этом пишет Эллман, отмечающий этическую направленность уайльдовского сказочного творчества, своеобразный афронт эгоизму, тщеславию и лицемерию [5].

Положительные персонажи сказок этой книги симпатичны. В первую очередь это подчеркивается их внешним обликом, который если и не восхитительно прекрасен, то очень притягателен. Внешняя привлекательность, усиленная молодостью, становится и эмблемой красоты внутренней, нравственной.

Так, статуя Счастливого принца из одноименной сказки (англ. — “The Happy Prince”) обладает поразительной искусственной красотой, однако лицо принца называется «прекрасным». В той же сказке подчеркнутая красота присутствует и в облике нуждающегося драматурга: «*“Swallow, Swallow, little Swallow”, said the Prince, “far away across the city I see a young man in a garret. He is leaning over a desk covered with papers, and in a tumbler by his side there is a bunch of withered violets. His hair is brown and crisp, and his lips are red as a pomegranate, and he has large and dreamy eyes. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire in the grate, and hunger has made him faint”*». Статуя Принца отдает камни и золото, которыми она была украшена, нуждающимся людям, тем самым лишая себя красоты. Обратите внимание, что оба персонажа — и драматург, и Статуя Принца — молоды. Сказка является первой в сборнике: она задает угол зрения всем последующим историям: видеть за внешней красотой тех или иных героев их высокую мораль и доброту.

В «Соловье и Розе» (англ. — “The Nightingale and the Rose”) на первом плане оказывается названный «романтиком» Соловей. В этой истории намечается несколько тем, весьма важных для становления молодости как моральной категории в творчестве Уайльда. Так, Соловей говорит о влюбленном молодом студенте, ищущем в лесу розу: “*Here at last is a true lover <...> Night after night have I sung of him, though I knew him not: night after night have I told his story to the stars, and now I see him. His hair is dark as the hyacinth-blossom, and his lips are red as the rose of his desire; but passion has made his face like pale ivory, and sorrow has set her seal upon his brow*”. Снова подчеркивается внешняя красота молодого героя. Также Соловей различает в молодом человеке подлинного влюбленного. В дальнейшем творчестве Уайльда тема чуткости молодого сердца, его восприимчивости и способности переживать различные чувства от любви до ненависти полно и чисто, станет важной для понимания многих мотивов персонажей.

Еще одним важным открытием «Соловья и Розы» становится открытие оппозиции «молодой — старый», также имеющей вариацию «молодой — взрослый». Полнее всего эта тема зазвучит в «Портрете Дориана Грея», однако ее черты можно разглядеть уже в исследуемом сказочном сборнике. «За спиной» у молодого студента стоит опыт и прочитанных старых книг, которые губительно воздействуют на молодые сердца. Разочарование в любви — в одном из самых важных для Уайльда чувств — подчеркивается последними строками сказки:

*“So he returned to his room and pulled out a great dusty book, and began to read”*. Молодой Студент оставляет попытки любить и погружается в философию, которая явлена в образе «большой пыльной книги», будто бы противостоящей прекрасной розе, которую для влюбленного ценой своей жизни добыл Соловей.

В сказке «Преданный друг» (англ. — “The Devoted Friend”) появляется молодой садовник по имени Ганс, который «ничем таким не отличался, разве что добрым сердцем и забавным круглым веселым лицом», однако «во всей округе не было такого прелестного садика», как у Ганса. Дальнейшее описание чудесного сада Ганса работает на создание образа персонажа. Его окружает сплошное цветение и благоухание, при этом периодически сменяющееся голодными зимами. В конце концов, преданный друг Ганс жертвует своей жизнью ради лицемерного мельника (взрослого).

Своего рода кульминацией сборника становится сказка «Великан-эгоист». В ней красота и молодость приобретают новое, возвышенное наполнение, на которое работает уже христианская символика.

Злой великан изгоняет играющих детей из своего сада, говоря им: *“My own garden is my own garden”, said the Giant; “any one can understand that, and I will allow nobody to play in it but myself”*. Дети покидают сад, и вместе с детьми из сада уходят цветение и радость. В саду поселяется вечная зима. Привычное течение жизни заменяется вечным холодом. И все это — из-за эгоизма великана: *The Autumn gave golden fruit to every garden, but to the Giant s garden she gave none. “He is too selfish”, she said.*

Безусловно, ключевым образом сказки является образ сада. Описан он, как чрезвычайно красивое место: *“It was a large lovely garden, with soft green grass. Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit”*. Однако стоило Великану закрыть свой сад от детей, закрыть свою душу ото всех людей, и сад начал погибать под гнетом вечной зимы. Прекрасным сад делают не столько чудесные деревья и пение птиц, но и игры детей, само их присутствие вносит в сад красоту и осмысленность.

Образ сада, а также связанные с ним мотивы цветения и обилия ассоциируется с образом христианского рая, потерянного рая. Но этот потерянный рай не имеет ничего общего с мильтоновским. Дети лишены своего рая не за грехи, а из-за эгоизма другого — Великана, взрослого, желающего, чтоб прекрасный сад был только его.

Великан понимает, что эгоизм губителен для человеческой души, когда видит свой сад расцветающим после долгой зимы; когда видит, что зима отступила, стоило только детям по-

явится в его саду. Великан кается в своих поступках. Знаком этого покаяния является разрушение стены, которую он возвел вокруг сада, а также помощь маленькому мальчику, который не мог взобраться на дерево.

Образ мальчика, его внешний облик также чрезвычайно важен. Уайльд делает упор на то, что мальчик очень и очень мал. Он также молод, как и Принц, также молод, как и Ганс. Мотив молодости, прямо связанный с мотивом красоты, а значит, и морали, здесь возведен в абсолют. Маленькие дети в творчестве Уайльда нередко оказываются единственными безгрешными существами. И именно маленький мальчик, который не может взобраться на дерево, и становится тем самым агнцем, после которого красота-доброта побеждает — в саду и в душе у великана.

Прошло много лет, Великан состарился и полюбил детей. Однажды он видит в своем саду того самого маленького мальчика, которому некогда помог взобраться на дерево. Он видит его с ранами на руках и ногах: *“For on the palms of the child's hands were the prints of two nails, and the prints of two nails were on the little feet”*. Параллель с ранами Христа очевидна. Уайльд даже делает уточнение: раны на стопах и руках мальчика — от гвоздей.

В этой связи очень интересно по-новому взглянуть на вознесение мальчика на дерево руками великана. Исходя из черт Христа, которые были обнаружены в портрете мальчика, можно высказать предположение, что в сцене помощи Великаном мальчику мы видим мотив искупительной жертвы. Ведь маленький мальчик — единственный из детей, находившихся в тот момент в саду, кто не испугался Великана и не убежал при виде его.

В разговоре мальчика с Великаном в конце сказки звучит еще один мотив, появляющийся в тексте всего один раз, однако очень важный для нее: *“Who hath dared to wound thee?” cried the Giant; “tell me, that I may take my big sword and slay him”*. *“Nay!” answered the child; “but these are the wounds of Love”*. Слово “Love” в написано с большой буквы. Несомненно, сделано это было не просто так. Любовь является одной из основных христианских добродетелей, одной из спасительных христианских ценностей, которая в контексте истории о Великане становится оппозицией к эгоизму. И эта ценность сопрягается с мотивом красоты через образ маленького мальчика и всей истории о великане.

Мальчик приходит, чтобы увести Великана в свой сад. И здесь автор обходится без символов. Он прямо говорит, куда поведет мальчик Великана: *“You let me play once in your garden, to-day you shall come with me to my garden, which is Paradise”*. Искреннее раскаяние и добродетель в последующей жизни приводят Великана на Небеса.

Точкой в повествовании становится момент в самом конце сказки, когда дети обнаруживают Великана мертвым. Он усыпан цветами — снова мотив райского цветения.

Сборник венчается короткой сказкой «Кичливая ракета» (англ. — “The Remarkable Rocket”), образный строй и темы которой на первый взгляд не имеют отношения к теме настоящего исследования. А между тем именно эта насквозь пропитанная грустной иронией сказка перекидывает мост от первого сказочного сборника Уайльда ко второму.

Ричард Эллман пишет, что сказка эта посвящена другу литератора, эстету, весьма влиятельному художнику Джеймсу Уистлеру, человеку тщеславному, в шутку называвшему себя самым изумительным. А тщеславия Уайльд не любил: «*Мистер Уистлер всегда писал слово “искусство” (и, полагаю, пишет его сейчас) с заглавного “Я”*» [5]. В этой связи примечательно, что о ракете автор говорит с помощью личного местоимения мужского рода 1-го лица — “he”, т. е. «он», что несколько непривычно для русскоязычного читателя, однако также может быть связано с тем, что прообразом этого героя послужил мужчина, а именно Джеймс Уистлер. Однако я в своем анализе буду опираться на русскую традицию и говорить о уайльдовской ракете в женском роде.

Кичливая ракета, заготовленная для свадебного торжества молодого принца и его невесты, оказывается негодной. Но даже выброшенная в ров, она продолжает настаивать на своей важности: “*There is neither society here, nor solitude. In fact, it is essentially suburban. I shall probably go back to Court, for I know that I am destined to make a sensation in the world*”. Измышления ракеты строятся на убеждении в ее важности как таковой: “*The only thing that sustains one through life is the consciousness of the immense inferiority of everybody else, and this is a feeling that I have always cultivated*”. Хвалясь своими достоинствами, сама ракета оказывается проигравшей: в отличие от прочей пиротехники, над которой она насмеялась, ей не суждено исполнить свое предназначение. Сама она не обращает никакого внимания на то, что отсырела и ни на что уже не годна.

Ракета все-таки взлетает. Однако она не производит никакого фурора, о котором она мечтала. Напротив, ее скучный полет и быстрое падение описано с изрядной долей иронии: “*And he certainly did explode. Bang! Bang! Bang! went the gunpowder, There was no doubt about it. But nobody heard him, not even the two little boys, for they were sound asleep. Then all that was left of him was the stick, and this fell down on the back of a Goose who was taking a walk by the side of the ditch. “Good heavens!” cried the Goose. “It is going to rain sticks”; and she rushed into the water.* Однако даже павшая и умирающая ракета не отказывается от своих иллюзий: “*I knew I should create a great sensation*”.

Подобная позиция ракеты готовит нас к неоднозначным, не строго положительным героям, которые появятся в «Гранатовом домике». Однако в отличие от ракеты, у них будет возможность исправиться, осознать свои ошибки и искупить грехи — перед людьми, перед миром,



перед самими собой. Ведь они будут одарены высшим даром — молодостью, которая и послужит им подспорьем в духовном становлении. А у ракеты, отсыревшей, одряхлевшей, ассоциирующейся с фигурой Уистлера, которому на момент написания сказки было уже больше пятидесяти лет, этого шанса уже нет.

Таким образом, можно сказать, что в сказочном сборнике «“Счастливый Принц” и другие сказки» красота и молодость персонажей выступают своего рода маркерами, обозначающими совершенно особенный моральный облик персонажей. В дальнейшем прозаическом творчестве писателя тема молодости обретет сложность и многогранность, и можно будет говорить о молодости как о моральной категории в творчестве Оскара Уайльда.

### Литература

1. Михальская Н. П., Аникин Г. В. История английской литературы: Учебник для гуманитарных факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 1998. 264 с.
2. Нагорнова Е. Е. «Красота» в античной философии // Аналитика культурологии. 2005. № 4. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/krasota-v-antichnoy-filosofii> (дата обращения: 19.05.2022).
3. Толмачёв В. М., Косиков Г. К., Зиновьева А. Ю. и др. Зарубежная литература конца XIX — начала XX века: учебное пособие / под ред. В. М. Толмачёва. М.: АCADEMA, 2003. 496 с.
4. Уайльд Оскар. «Счастливый принц» и другие сказки [Текст] = “The happy prince” and other fairy tales / пер. с англ. К. Чуковского, В. Чухно, Т. Озерской. М.: Эксмо, 2011. 224 с.
5. Эллман Р. Оскар Уайльд: Биография. М.: КоЛибри, 2012. 702 с.

---

**Прагматический потенциал предикативных конструкций в английском языке**

**Гаевская Мария Александровна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mari.gaevskaya@bk.ru](mailto:mari.gaevskaya@bk.ru)

**Pragmatic potential of English predicative constructions**

**Maria A. Gaevskaya**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia  
 Научный руководитель — М. В. Лисенко, канд. филол. наук

УДК 8; 808.5

---

*Аннотация.* В статье рассматривается прагматический потенциал предикативных конструкций как с точки зрения соответствия максимам Герберта Пола Грайса, так и на основе нарушения этих максим. Предикативные конструкции были упорядочены от наиболее до наименее соответствующих условиям обоих подходов. В статье не учитывается максима релевантности, так как проверка соответствия ей не представляется возможной без более широкого контекста.

*Ключевые слова:* предикативные конструкции, прагматический потенциал, максимы Пола Грайса, принцип кооперации, коммуникативный эффект.

*Abstract.* The article reviews the pragmatic potential of English predicative constructions both from the viewpoint of how they conform to H. Paul Grice's maxims of the cooperative principle and how they violate them. We ranged the constructions according to the extent they meet the requirements of both approaches. The article does not consider the maxim of relevance since it requires more data for analysis.

*Keywords:* predicative constructions, pragmatic potential, Paul Grice's maxims, cooperative principle, communicative effect.

Целью данной работы является обобщение выводов о прагматическом потенциале предикативных конструкций в условиях противоречия между максимами Пола Грайса и прагматическим эффектом сообщения (или, как это явление называл сам ученый, импликатурами) [5]. Для этого были перечислены виды предикативных конструкций и описаны максимы принципа кооперации. Кроме того, каждая из конструкций была проанализирована с помощью методов трансформации и компонентного анализа с последующим распределением от наиболее к наименее успешной с точки зрения прагматического потенциала с поправкой на коммуникативный эффект.

Предикативные конструкции принято классифицировать по неличной форме глагола, входящей в ее состав. Так, лингвистами различаются конструкции с инфинитивом, причастием и герундием [4: 43]. Кроме того, существует особый подвид конструкций без причастия, более характерный для выразительного литературного языка [1]. Разнообразие предикативных конструкций, а следовательно, их разные функции предполагают их большой прагматический потенциал.

Основная характеристика предикативных конструкций — языковая компрессия. Благодаря этой особенности все конструкции способны передавать тот же смысловой объем сообщения, при этом используя меньшее количество знаков. Языковая компрессия возможна только из-за вторичной предикации, то есть предикативной связи между именным элементом конструкции и вербалием [3: 130].

Принцип кооперации — это свод правил продуктивного построения общения. Эти правила были разработаны Полом Грайсом, который объяснил суть данного принципа с помощью четырех максим. Согласно принципу кооперации, мы должны говорить то, что и когда требуется, соответствовать теме разговора и течению беседы. В формулировке зашифрованы максимы количества, качества, релевантности и ясности. Каждая из максим конкретизируется субмаксимами, более подробно определяющими каждое из правил.

Согласно максиме количества, мы должны сообщать только необходимое количество информации, без допущения смысловой избыточности. Максима качества обязывает передавать правдивую информацию или информацию, в достоверности которой говорящий уверен. Максима релевантности обязывает быть релевантным, соответствуя теме разговора. Что касается максимы ясности, то она состоит из наибольшего числа субмаксим и диктует следующие правила: быть точным, кратким, избегать неточностей и двусмысленности.

Прагматика как наука изучает разные вопросы, в частности механизмы воздействия адресанта на адресата. Когда на слушающего воздействует как-либо сообщение, и слушающий проявляет ответную реакцию на этот стимул, происходит коммуникативный эффект. Средства, способствующие возникновению этого эффекта, разнообразны. В данной статье явление коммуникативного эффекта рассматривается как воздействие на читателя с помощью дополнительных смыслов, содержащихся в высказывании [2: 208]. Эти дополнительные смыслы относятся к области имплицатур, то есть нарушению тех самых максим принципа кооперации [6: 15]. Среди предикативных конструкций есть довольно однозначные элементы, но есть и те, которые как раз и содержат смысловую избыточность. И те, и другие с точки зрения прагматики имеют полное право называться прагматически успешными в зависимости от того, с какой точки зрения определять прагматический потенциал. Возникает закономерный вопрос: могут ли предикативные конструкции быть охарактеризованы на основе «синтеза» обоих подходов.

Для проведения исследования из корпуса iWeb методом произвольной выборки были отобраны примеры разных видов предикативных конструкций. Параметром для отбора послужили наиболее часто употребляемые в речи глаголы, входящие в состав конструкций. По завершении исследования было осуществлено ранжирование конструкций как с точки зрения максим Пола Грайса, так и с позиции коммуникативного эффекта. Главными параметрами стали сами максимы, а возможность конструкций производить коммуникативный эффект являлась поправкой к итоговому списку.

Максима количества наиболее ярко проявляет языковую компрессию предикативных конструкций. С точки зрения этой максимы все предикативные конструкции, теоретически, уже находятся в выгодном положении. Тем не менее простые предложения с предикативными конструкциями были трансформированы в сложные предложения с двумя грамматическими основами. Метод трансформации применялся для определения необходимости использования данных речевых оборотов в приведенных примерах.

Наибольшую степень языковой компрессии показали трехчленная глагольная конструкция с причастием и субъектный причастный оборот. При трансформации количество

языковых единиц заметно возрастало. *Пример 1.* I never saw it done before. → I never saw how it is done before.

Менее всего соответствуют максиме количества инфинитивная конструкция с предлогом 'for' и предложный причастный оборот. После изменения структуры предложений с этими конструкциями количество лексических единиц не менялось. *Пример 2.* It is literally impossible for me to try on anything at a store. → It is literally impossible that I should try on anything at a store.

В качестве следующего параметра для анализа прагматического потенциала выступила максима качества. Методом компонентного анализа в предикативных конструкциях выделялись отдельные семы, и чем меньше их было, тем более та или иная конструкция соответствовала данной максиме. В результате этого этапа анализа было установлено, что субъектная инфинитивная конструкция и субъектный причастный оборот обладают наибольшим количеством составляющих сем. Следовательно, с точки зрения максимы качества они наименее успешны. Большое количество дополнительных смыслов можно объяснить присутствием в конструкциях пассивного залога и использованием лексических единиц 'be likely, be unlikely, seem'. Таким образом, услышав подобные конструкции в контексте, нельзя быть уверенным в правдивости сказанного, потому что говорящий косвенно указывает на свою непричастность к тому, что сообщается. Также при употреблении упомянутых слов и выражений степень уверенности говорящего в сказанном снижается, а значит, снижается и степень доверия слушателя к сказанному. *Пример 3.* Trump was heard making derogatory comments about blacks, women and even his own family.

Что касается других конструкций, то можно сказать, что они соответствуют максиме качества. Они не включают в себя лексические единицы, воспринимая которые, можно сделать вывод о сомнении говорящего в сообщаемой информации, либо об ошибочности или о неточности информации, которая сообщается. *Пример 4.* I just want him to be happy.

Последним критерием для анализа прагматического потенциала предикативных конструкций послужила максима ясности, обязывающая говорящего избегать неточности и двусмысленности. Работа с языковым материалом вновь велась посредством метода компонентного анализа. Принцип распределения конструкций от наименее к наиболее успешной идентичен с предыдущим: чем меньше дополнительных смыслов, тем лучше. Больше всего этому принципу следуют инфинитивная конструкция с предлогом 'for' и герундиальная конструкция. Они совсем не содержат лексических единиц, которые указывали бы на иной смысл высказывания. *Пример 5.* Paul looks to our having a peaceful life dedicated to the service of God...

При этом субъектная предикативная инфинитивная конструкция и субъектный причастный оборот, как и прежде, обладают высокой степенью двусмысленности. Услышав или

прочитав примеры употребления этих речевых оборотов, адресат сообщения может воспринять подобный метод передачи сообщения, как желание снять с себя ответственность за сказанное или иронично что-то отметить. *Пример 6.* Some people seem to love it while others hate it.

К большому сожалению, выяснить соответствие предикативных конструкций максимальной релевантности без опоры на более широкий контекст нельзя. Определение релевантности сообщаемой информации и способа ее подачи возможно при наличии следующих факторов: общение двух субъектов, рассмотрение каждого случая употребления предикативных конструкций в отдельности. Другими словами, для того чтобы определить, насколько та или иная конструкция соответствует теме и направлению разговора, нужно учитывать не столько лингвистические, сколько экстралингвистические факторы.

Рассмотрев предикативные конструкции с точки зрения максим Пола Грайса, стоит перейти к упомянутой ранее «поправке на коммуникативный эффект». Противореча максимам, коммуникативный эффект производится, если мы имеем дело с импликатурами. Этот эффект появляется, если в высказывании есть дополнительные смыслы. Другими словами, в высказывании должны присутствовать любые элементы, сигнализирующие о неоднозначности сказанного.

Коммуникативный эффект противоречит, в первую очередь, максимам ясности и качества. Это означает, что наименее соответствующие этим правилам принципа кооперации предикативные конструкции будут производить наиболее сильный коммуникативный эффект. Обратившись к результатам, которые уже получены, видим, что субъектная предикативная инфинитивная конструкция и субъектный причастный оборот обладают именно данной итерацией прагматического потенциала. Говорящий способен использовать их для того, чтобы заставить собеседника задуматься о сказанном. Вместе с тем инфинитивная конструкция с предлогом *'for'*, абсолютные и герундиальные конструкции оказались наиболее «прямолинейными».

Получив результаты исследования, необходимо было их систематизировать и упорядочить. Для этого было принято решение сравнить конструкции между собой и определить, насколько сильно или слабо одни из них проявляют определенный признак при сопоставлении с другими. Логично отметить, что некоторые речевые обороты в большей степени соответствуют, например, максиме количества или качества. В результате сопоставления и сравнения конструкций по степени соответствия каждому из критериев каждой из конструкций начислялось от 0 до 2 баллов. Количество баллов пропорционально степени соответствия предикативных конструкций максимам Грайса: чем больше баллов, тем выше эта степень. Соответственно, если конструкция нарушает максимум, к примеру, ясности, так как провоцирует двой-

ственное прочтение, ей не начислялось баллов. Если же конструкция в полной мере удовлетворяла требованиям определенного принципа кооперации, ей начислялось максимальное количество баллов. Конструкции, относительно которых нельзя было однозначно утверждать, что они полностью не соответствуют или, наоборот, соответствуют данной максиме, получали один балл. Дополнительно по тому же самому принципу начислялись баллы, показывающие, насколько конструкции способны произвести коммуникативный эффект. Баллы суммировались, после чего конструкции были распределены по итоговой сумме от наибольшей к наименьшей успешной в прагматическом плане. Результаты рейтинга прилагаются в таблице 1.

Таблица 1

### Репрезентация прагматического потенциала предикативных конструкций

	Максима количества	Максима ясности	Максима качества	Поправка на ком. эф.	Баллы	Место
Objective part-I const-n	2	1	2	1	$5 + 1 = 6$	1
Objective with the inf const-n	1	1	2	1	$4 + 1 = 5$	2
Subjective part-I const-n	2	0	1	2	$3 + 2 = 5$	2
Gerundial const-n	1	2	2	0	$5 + 0 = 5$	2
Subjective with the inf const-n	1	0	1	2	$2 + 2 = 4$	3
For to inf const-n	0	2	2	0	$4 + 0 = 4$	3
Nominative absolute part-I const-n	1	1	2	0	$4 + 0 = 4$	3
Prepositional absolute part-I const-n	0	1	2	0	$3 + 0 = 3$	4

Таким образом, наиболее всего максимам Грайса соответствуют трехчленная глагольная конструкция с причастием и герундиальная конструкция, так как они отвечают двум из трех взятых в качестве параметров для определения их прагматического потенциала. Наименее успешно с точки зрения максим Грайса себя проявила субъектная предикативная инфинитивная конструкция. Однако в то же время последняя наравне с субъектным причастным оборотом обладают самым сильным по степени воздействия производимым коммуникативным эффектом.

Отвечая на вопрос, какие из конструкций соответствуют как максимам Пола Грайса, так и способности оказывать прагматическое воздействие на адресата, можно сказать, что оптимальным вариантом будет выбор конструкции со средним итоговым баллом с учетом неминимального количества баллов по параметру «поправка на коммуникативный эффект». Так,

получается, что наибольшим прагматическим потенциалом обладают трехчленная глагольная конструкция с причастием, субъектный причастный оборот и объектная предикативная инфинитивная конструкция. Следом за ними следует субъектная предикативная инфинитивная конструкция.

### Литература

1. Гузеева К. А. Причастие. Грамматика английского языка. СПб.: Союз, 2008. 224 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Мкртчян Т. Ю., Борисенко В. А. Инфинитивные предикативные конструкции как средство языковой компрессии в современном английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 128–132.
4. Николаева Е. В., Пономарева М. А. Предикативные конструкции с использованием причастия и без в английском языке // Вопросы общего языкознания, семасиологии и лингвистики текста (сб. науч. ст.). Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2019. С. 42–46.
5. Grice H. P. Logic and conversation. Syntax and Semantics. Vol. 3 (Speech Acts). N. Y.: Academic Press, 1975. P. 45–47.
6. Potts Ch. Presupposition and Implicature. Stanford Linguistics, 2014. 52 p.

## Актуальные проблемы восточного языкознания и лингводидактики

---

**Использование полуаутентичных видеоматериалов для совершенствования коммуникативной компетенции в процессе обучения корейскому языку**

**Анофриева Дарья Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [daria-anofrieva@mail.ru](mailto:daria-anofrieva@mail.ru)

**Using semi-authentic video learning materials to improve Korean communication competence**

**Daria S. Anofrieva**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — А. А. Ден, канд. пед. наук, доц.

УДК 811.531

---

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема совершенствования коммуникативной компетенции. Выявляются особенности использования видеоматериалов на уроках корейского языка и критерии отбора таких материалов. На основании анализа работ по данной теме автор выделяет основные этапы работы с видеоматериалами и приводит примеры упражнений на каждый этап.

*Ключевые слова:* полуаутентичные материалы, видеоматериалы, полуаутентичные видеоматериалы, коммуникативная компетенция, корейский язык.

*Abstract.* This article considers improvement of communication competence using video materials in Korean language training and identifies criteria for material selection. Analysis of works on this topic allows us to highlight the main stages of educational work using video materials and provide sample exercises for each stage.

*Keywords:* semi-authentic materials, video materials, semi-authentic video materials, communication competence, Korean language.

На сегодняшний день владение хотя бы одним иностранным языком — необходимое условие для полноценной реализации личности. Потому главной целью обучения иностранным языкам согласно ФГОС становится формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. Но так как на сегодняшний день общество интенсивно меняется под влиянием глобализации и информатизации, методы обучения также не могут остаться без изменений. Именно поэтому в процессе обучения активно используются различные медиатехнологии, например, полуаутентичные видеоматериалы при обучении корейскому языку.

Совершенствование коммуникативной компетенции на старшем этапе обучения является довольно актуальной темой. Это связано с ограниченными возможностями общения обучающихся с носителями языка и использованием изучаемого языка вне стен учебной аудитории.

Мы получаем самый большой объем информации по двум каналам: зрительному и слуховому. Видеофрагменты передают информацию по обоим каналам. Применение полуаутентичных видеоматериалов на старшем этапе обучения для совершенствования коммуникативной компетенции не только мотивирует обучающихся, интенсифицирует процесс обучения, но также создает коммуникативную ситуацию на занятии. Кроме того, полуаутентичные видеоматериалы параллельно развивают социокультурную компетенцию, так как обучающиеся не только запоминают языковые структуры и речевые клише, но также усваивают экстралингвистическую информацию, например этикет и тонкости культуры страны изучаемого языка, невербальные формы общения.

Все эти факторы позволяют сделать процесс обучения более интересным для обучающихся, интенсивным и эффективным, а также способствуют развитию мотивированной речевой деятельности обучающихся.

Так, видеоматериалы — это любая телепродукция, записанная на пленку или цифровые носители, которые используются в качестве дидактического материала, с возможностью многократного просмотра, быстрого поиска нужного фрагмента [2: 8].



На данный момент выделяют следующие типы аутентичных материалов: дидактизированный, полуаутентичные и аутентичные.

Полуаутентичные материалы — это материалы, которые адаптируются путем сокращения аутентичных материалов для реализации задач обучения [1: 172]. Такие материалы редактируются, то есть из текста опускается вся информация, не относящаяся к главной теме, исключаются факты, не влияющие на понимание основной мысли.

Главным преимуществом использования полуаутентичных видеоматериалов заключается в том, что перед обучающимися предстает готовая коммуникативная ситуация, что помогает им легче запоминать лексику и грамматику, которые используются в подобных ситуациях.

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович сформировали требования к видеоматериалам, используемым в процессе обучения. По их мнению, такой материал должны следующим требованиям:

- соответствие возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках (например, учитывая профессиональный интерес обучающихся, можно использовать видеофрагменты о профессиональном дресс-коде);
- представление различных форм речи (использовать видеоматериалы, в которых будут использоваться разные стили вежливости, наклонения);
- содержание новой и интересной для учащихся информации (каждый видеофрагмент должен содержать новую либо экстралингвистическую информацию);
- естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств (данные видеофрагменты должны быть аутентичными, а значит созданными носителями языка для носителей, например, прогноз погоды из южнокорейских новостей);
- способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;
- наличие воспитательной ценности (используемые видеофрагменты должны формировать толерантность к носителям другой культуры, моральные ценности и т. д.) [3: 15–16].

Как и в случае работы с текстами, можно выделить три этапа работы с видеоматериалами: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный [4: 11].

Преддемонстрационный, или подготовительный, этап предполагает снятие различных языковых и социокультурных трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся. Препо-

даватель мотивирует студентов на просмотр, кратко рассказывая, о чем пойдет речь в видеофрагменте или предлагает им рассказать о содержании фрагмента по ключевым словам, фразам, заголовку, кадрам из видеофрагмента.

Для снятия языковых трудностей в рамках этого этапа вводятся устойчивые выражения, которые используются в данном материале, объясняется новая грамматика. Упражнения, которые можно использовать на этом этапе: распределить слова по смысловым группам, соотнести изображение и слово, соединить синонимы/антонимы и т. д., например: 연습 1. 다음 표현에 맞는 의미를 찾아 연결해 보십시오 / таым пхэхёнэ маннын ыймирыль чхача ёнгерэпосипсио.

Соедините слово и его дефиницию:

- 1) 성차별           얼굴이나 몸의 겉모습을 고치거나 만드는 수술
- 2) 외모지상주의   걱정하다
- 3) 인종차별       직접 만나서 질문과 대답을 하는 형식으로 응시자를 평가하는 시험
- 4) 성형 수술       외모에 가치의 중심을 두는 사고방식
- 5) 면접           성별에 따라 차이를 두어 사람을 대함
- 6) 신경 쓰다       인종적 편견 때문에 특정한 인종에게 불평등을 강요하는 일

На демонстрационном этапе показывают видеофрагмент согласно целям урока, например совершенствование аудирования или формирование монологической речи.

В зависимости от цели занятия и вида речевой деятельности, на совершенствование умений которых направлен просмотр данного материала, преподаватель выбирает разный способ работы с видеофрагментом, например просмотр видеофрагмента с переводом каждой фразы или непрерывное воспроизведение.

Упражнения на этом этапе выполняют функцию контроля внимания обучающихся и обычно заключаются в поиске определенной информации или передачи общего смысла данного фрагмента, например: заполните пропуски, заполните таблицу, пронумеруйте фрагменты в правильном порядке, соотнесите картинку и слово.

Последемонстрационный этап предполагает работу с содержанием текста и контроля понимания просмотренной информации, например выполнение упражнений, которые могут быть использованы на этом этапе.

Дифференцировочные упражнения:

- продолжите синонимичный ряд: 동의어 줄을 계속하십시오 / тонио чурыль кэсокхасипсио;
- соотнесите эквиваленты слов/выражений: 다음 표현에 맞는 의미를 찾아 연결해 보십시오 / таым пхэхёнэ маннын ймирыль чхача ёнгёрэ посипсио.

#### Имитационные упражнения:

- закончите предложения: 문장을 완성하십시오 / мунчаныль вансонхасипсио;
- найдите и исправьте ошибки в предложениях: 문장의 오류를 찾아 수정하십시오 / мунчанэ орюрыль чхача сучонхасипсио.

#### Подстановочные упражнения:

- ответьте на вопросы по содержанию: 내용에 대한 질문에 대답하십시오. / нэёнэ тэхан чильмуне тедапхасипсио;
- объясните значение слов на иностранном языке: 다음 단어의 의미를 한국어로 설명하십시오 / таым таноз йимирыль хангугоро сольменхасипсио;

#### Трансформационные упражнения:

- опишите главные события: 주요 사건을 설명하십시오 / чүё сагоныль сольменхасипсио.

И последний четвертый, или творческий, этап, направленный на тренировку речевых умений. На данном этапе просмотренный видеоматериал используется как опора для дальнейшего устного высказывания собственного мнения о теме просмотренного видеофрагмента или для написания сочинения-рассуждения.

Использование полуаутентичных видеоматериалов не только помогает совершенствовать языковые навыки и умения учащихся и интенсифицировать процесс обучения, но, кроме того, делает занятие более интересным и мотивирует обучающихся на активное участие в ходе занятия.

#### Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И Теория обучения ин. яз.: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 333 с.
2. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября, Английский язык. 2003. № 9. С. 7–10.
3. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 18–23.
4. Садовина Л. В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования». Йошкар-Ола, 2016. 28 с.

---

**Этапы формирования лексической компетенции у обучающихся старшего этапа обучения с использованием аутентичных медиаматериалов на материале корейского языка**

**Stages of formation of lexical competence in students of the senior stage of education using authentic media materials on the material of the Korean language**

УДК 811.531

**Левина Елизавета Павловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mr.loovy@gmail.com](mailto:mr.loovy@gmail.com)

**Elizaveta P. Levina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. А. Ден, канд. пед. наук, доц.

---

*Аннотация.* В докладе представлено описание этапов экспериментального обучения для формирования лексической компетенции в процессе изучения корейского языка на старшем этапе обучения с использованием аутентичных медиа материалов. Экспериментальное обучение проведено на материале новостей компании KBS (Korean Broadcasting System) по теме «социум» («사회»). Автор приводит обоснование выбора темы изучаемого лексического материала, а также проводится анализ содержания этапов обучения и разработанного комплекса упражнений.

*Ключевые слова:* аутентичные материалы, лексическая компетенция, старший этап обучения, корейский язык, комплекс упражнения, обучающий эксперимент.

*Abstract.* The report describes the stages of experimental learning aimed at the formation of lexical competence in the process of learning the Korean language at the senior stage of education using authentic media materials. The experimental training was conducted using the lexical material of the news of the company KBS (Korean Broadcasting System) on the topic “society” (사회). The author gives the rationale for choosing the topic, and analyzes the content of the learning stages and the developed set of exercises.

*Keywords:* authentic materials, lexical competence, senior stage of education, Korean language, set of exercises, learning experiment.

Мы считаем, что использование аутентичных медиаматериалов от телекомпании KBS в процессе составления образовательной программы по корейскому языку для обучающихся старшего этапа обучения в языковом вузе является эффективным для развития лексической компетенции. Целью разработанного нами комплекса упражнений является формирование лексической компетенции в процессе изучения корейского языка на старшем этапе обучения

в языковом вузе с привлечением медиаматериалов телекомпании KBS. Для достижения поставленной цели необходимо выполнение следующих *задач*:

1) определить лексические единицы, необходимые для разработки методики, исходя из требований ФГОС, а также требований международного экзамена на определение уровня владения корейским языком ТОPIK для 5-го уровня;

2) провести синтаксический отбор лексических единиц по каждой из изучаемых тем, используя такие критерии отбора лексических единиц для составления лексического минимума, как принцип частотности, сочетаемости, словообразовательной ценности [1: 267];

3) разработать комплекс упражнений и заданий для формирования лексической компетенции у студентов 4-го курса программы бакалавриата на описанном выше материале;

4) разработать комплекс упражнений и заданий для развития умений аудирования и монологической речи у обучающихся;

5) провести обучающий эксперимент с участием экспериментальной группой обучающихся;

б) после проведения входного тестирования с участием контрольной и экспериментальной групп обучающихся сравнить результаты тестирования для оценки эффективности разработанного комплекса упражнений, основываясь на результатах освоения материала студентами.

Разработанный нами комплекс упражнений соответствует уровню подготовки обучающихся на старшем этапе обучения в языковом вузе: 5–6-й уровни в соответствии со стандартами международного экзамена на определение уровня владения корейским языком ТОPIK. При отборе методического материала, который лег в основу комплекса упражнений, был также учтен психолого-возрастной аспект: все материалы не только затрагивают важные вопросы из жизни страны изучаемого языка, но также не вызывают трудностей при понимании обучающимися.

Упражнения на предтекстовом этапе направлены на актуализацию фоновых знаний, ознакомление с новым лексическим материалом, а также совершенствование компенсаторной компетенции обучающихся. Семантизация лексики происходит исключительно на корейском языке.

Упражнения текстового этапа направлены на совершенствование умений аудирования. Выполнение заданий из вышеописанного комплекса упражнений предполагает аудирование с выборочным пониманием информации, что предполагает процент незнакомой лексики от 5 до 10%.

Упражнения на послетекстовом этапе направлены на совершенствование умений монологической речи на основе изученного лексического материала.

Несмотря на то что при работе с аутентичным материалом обучающийся сталкивается с трудностями из-за большого объема новой лексики, а также из-за структурно-грамматических особенностей текстов, такие материалы стимулируют студентов к активной самостоятельной работе над текстом, побуждают их к поиску эквивалентов, созданию ассоциативных связей между уже изученным и новыми лексическими единицами, а также выступают хорошим материалом для создания в рамках процесса обучения ситуации, имитирующей реальную ситуацию общения [3: 17].

Использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку стимулирует внешнюю мотивацию обучающихся, заставляет их оставаться сосредоточенными на протяжении более продолжительное время. Кроме того, аутентичные медиаматериалы учитывают особенности культуры и менталитета страны изучаемого языка, демонстрируют обучающимся компоненты реальной жизни. Они содержат визуальную информацию о месте события, внешнем виде и способах невербального общения участников коммуникации. Также при работе с медиаматериалами задействованы разные каналы поступления информации: слуховой, зрительный и моторное восприятие. Это оказывает положительный эффект на процесс запоминания обучающимися языковой и страноведческой информации [там же: 18].

Формирование лексических навыков на основе медиаматериалов южнокорейских новостей позволит обучающимся самостоятельно выявить отличия официальных и неофициальных текстов на корейском языке: их лексические, грамматические, структурные и стилистические особенности. Также обучающимся предоставляется возможность для совершенствования умений аудирования, чтения и говорения на материале южнокорейских новостей и познакомиться с лексическим материалом, который используется при составлении вариантов теста для Международного экзамена на знание корейского языка TOPIK [4: 39–42].

### **Входное тестирование**

Входное тестирование направлено на проверку уровня сформированности лексической компетенции, а также умений аудирования и говорения у обучающихся. Данное входное тестирование рассчитано на обучающихся старшего этапа обучения в языковом вузе. Если обучающиеся не испытывают затруднений в процессе выполнения заданий входного тестирования, то можно заключить, что они знакомы с базовым лексическим материалом по теме «**사랑과 사견**» из общего курса корейского языка и предполагаемый уровень владения обучающимися корейским языком — 4-й уровень и выше.

Целью входного тестирования является определение уровня сформированности лексической компетенции, а также умений аудирования и говорения у обучающихся. Для достижения цели представляется необходимым решение следующих задач:

- определить уровень сформированности лексической компетенции обучающихся по теме новостей «사망 사건»;
- активизировать лексические навыки обучающихся посредством оперирования новым лексическим материалом для решения коммуникативных задач;
- определить уровень сформированности умений аудирования у обучающихся для полного понимания медиа материала новостей на корейском языке;
- определить уровень развития компенсаторной компетенции у обучающихся при работе с незнакомым лексическим материалом.

Для входного тестирования используется медиа материал от телекомпании KBS, длительность которого составляет 0:22 минуты. Мы считаем, что для контроля сформированности лексического навыка и умений аудирования достаточно представленного фрагмента, так как целью данного тестирования является определение уровня сформированности лексической компетенции обучающихся на основе активного и пассивного словаря, а не введение нового лексического материала. Входное тестирование предполагает аудирование с полным пониманием, так как процент незнакомого лексического материала не превышает 3–5% от всех лексем.

### **Основная часть**

Целью основного блока разработанного комплекса упражнений является формирование лексической компетенции обучающихся на медиаматериалах от компании KBS по теме «социум» («사회»). Под лексической компетенцией понимается основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова.

Формирование лексической компетенции связано с процессом формирования лексических навыков и происходит посредством прохождения обучающимися через следующие этапы работы с лексической единицей.

На ориентировочно-подготовительном этапе обучающиеся знакомятся с новой лексической единицей, ее фонетической и графической формой. На этом этапе происходит семантизация новой лексики. Обучающиеся формируют навык распознавать новые лексические единицы посредством выполнения языковых упражнений [2].

На ситуативном этапе происходит формирование и совершенствование навыков употребления новых лексических единиц с образованием прочных связей между лексическими единицами и их переводом. Постоянное использование новой лексики на данном этапе с интегрированием лексических единиц в различные словосочетания способствует укреплению

межъязыковых связей в мышлении и памяти обучающихся. На данном этапе наиболее эффективным средством для освоения нового лексического материала будет употребление их вместе с уже известным лексическим материалом. На этом этапе происходит включение языковой единицы в более сложный контекст, употребление новой лексики в различных профессионально ориентированных предложениях. Вследствие этого происходит расширение знаний обучающегося и внедрение новой лексической единицы в словарный запас.

На вариативно-ситуативном этапе происходит употребление изучаемых лексических единиц в заданной коммуникативной или речевой ситуации. Это могут быть перевод профессионально-технического текста по специальности, монологическое высказывание по какой-то заданной тематике, диалогическая речь и т. д.

В данном комплексе упражнений аудирование выбрано в качестве основного средства для формирования лексического навыка. Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство учащихся с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует аудитивные навыки.

Выполнение заданий из вышеописанного комплекса упражнений предполагает аудирование с выборочным пониманием информации, что предполагает процент незнакомой лексики от 5 до 10%.

В рамках комплекса упражнений предполагается проведение четырех тематических занятий, лексический состав которых входит в лексический минимум для сдачи международного экзамена на определение уровня знания корейского языка TOPIK. В данном комплексе упражнений представлены лексические единицы, соответствующие пятому уровню обученности по таким темам, как «장마철» (сезон дождей), «스트레스» (стресс), «기부» (пожертвования) и «코로나 19» (Covid-19).

Последовательность уроков в разработанном комплексе упражнений обусловлена дидактическим принципом доступности: материал в комплексе расположен от более простых лексических единиц к более сложным.

Упражнения основного этапа направлены на формирование лексических навыков, а также развитие умений аудирования и монологической речи у обучающихся. Также большое значение при выполнении заданий на послетекстовом этапе отдается формированию компенсаторной компетенции обучающимся, то есть умению решать поставленную коммуникативную задачу в условиях дефицита лексических средств.



## Итоговое тестирование

Представленное ниже выходное тестирование направлено на проверку уровня сформированности лексической компетенции, а также умений аудирования и говорения у обучающихся. Итоговое тестирование рассчитано на обучающихся старшего этапа обучения в языковом вузе. Если обучающиеся не испытывают затруднений в процессе выполнения заданий входного тестирования, то можно заключить, что обучающиеся успешно освоили материалы, представленные в разработанном комплексе упражнений. Предполагается, что данное входное тестирование должны пройти две группы обучающихся: контрольная и экспериментальная. Таким образом, оценив результаты прохождения входного тестирования данными группами, можно сделать вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что результаты прохождения входного тестирования экспериментальной группой должны быть выше, чем результаты контрольной группы.

Целью входного тестирования является определение уровня сформированности лексической компетенции, а также умений аудирования и говорения у обучающихся [5: 131]. Для достижения цели представляется необходимым решение следующих задач:

- сравнить уровень сформированности лексической компетенции обучающихся из контрольной и экспериментальной групп, обучающихся;
- активизировать лексические навыки обучающихся посредством оперирования лексическим материалом для решения коммуникативных задач;
- определить уровень сформированности умений аудирования у обучающихся для полного понимания медиаматериала новостей на корейском языке;
- определить уровень развития компенсаторной компетенции у обучающихся при работе с незнакомым лексическим материалом.

Для выходного тестирования используется медиаматериал от телекомпании KBS, длительность которого составляет 1:28 минут. Мы считаем, что для контроля сформированности лексического навыка и умений аудирования длительность, а также лексическая составляющая данного фрагмента являются оптимальными для определения уровня сформированности лексической компетенции, а также умений аудирования и говорения у обучающихся, так как значительная часть представленного в выходном тестировании лексического материала была изучена обучающимися в ходе выполнения разработанного комплекса упражнений. Выходное тестирование предполагает аудирование с полным пониманием, так как процент незнакомого лексического материала не превышает 3–5% от всех лексем.

## Литература

1. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акимова Н. В., Коряковцева Н. Ф. Основы методики обучения иностранным языкам. Учебное пособие. М.: Кнорус, 2020. 390 с.

2. Каплун Р. Н., Прокофьева О. Н. Формирование лексической компетенции курсантов на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. № 4. 2019. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28991> (дата обращения: 07.02.2022).
3. Ким Чжихён. Изучение способов обучения аудированию на корейском языке на медиа материале новостей (김지현. TV 뉴스를 활용한 한국어 듣기 교육 방안 연구 / Ким Чжихён. TV 뉴스рыль хвалёнхан хангуго тытки кёюк банъан ёнгу). Сеул: Университет Корё, 2014. 146 с.
4. Нам Хеми. Изучение способов обучения и подбора лексики для обучения корейскому языку: на основе теленовостей (남혜미. 시사한국어 교육용 어휘 선정 및 교육방안 연구: TV 뉴스를 중심으로 / Нам Хеми. Сисахангуго кёюкён охви сончжон мит кёюкбанъан ёнгу: TV 뉴스рыль джунсимыро). Сеул: Университет Кёнхи, 2019. 88 с.
5. Турова О. В. Иноязычная лексическая компетенция как компонент подготовки будущих специалистов неязыкового вуза // Идеи. Поиски. Решения: Материалы VII Междунар. науч. практ. конф. Минск: БГУ, 2015. С. 131–139.

---

**Модель культурологического урока в процессе обучения китайскому языку учеников младшей школы**

**Лесовая Алёна Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [alyonalesovaya@gmail.com](mailto:alyonalesovaya@gmail.com)

**Culture-related lessons in teaching Chinese to primary school students**

**Alyona I. Lesovaya**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Т. В. Якунина, доц. каф. китайской филологии

УДК 811.581

---

*Аннотация.* В статье рассматривается разработанный тематический урок для 4-го класса по китайскому языку в рамках дополнительного образования. Особое внимание уделено составлению технологической карты. В работе представлены все типы упражнений, а также предлагаются творческие задания. Целью исследования становится разработка и внедрение тематического урока, направленного на формирование интереса младших школьников к изучению китайского языка и китайской лингвокультуры.

*Ключевые слова:* китайский язык, начальная школа, урок китайского языка, лингвокультура.

*Abstract.* The article discusses a topic-based lesson of Chinese for the 4<sup>th</sup> grade students on an additional education programme. A special attention is given to the development of a lesson plan. The article focuses on all types of exercises and offers a set of creative tasks. The aim was to develop

and implement a topic-based lesson that would encourage young students to study the Chinese language and Chinese linguistic culture.

*Keywords:* Chinese language, primary school, Chinese language lesson, linguistic culture.

Под влиянием процессов глобализации, а также политической, экономической, социальной, культурной интеграции в последние годы стремительно растет спрос на изучение восточных языков, возникает необходимость внедрения предмета «китайский язык» в средние общеобразовательные учреждения в целях воспитания заинтересованных восточными языками учащихся. Между Россией и Китаем увеличивается товарооборот, до начала пандемии стремительно повышалось число въездных и выездных туристических поездок, в городах-миллионниках открываются школы с изучением китайского языка, в лицах появляются целые направления, связанные с востоковедением [6]. Следовательно, растет потребность в создании условий для эффективного усвоения китайского языка не только в высших учебных заведениях, но и в общеобразовательных организациях. Однако особый научный интерес мы проявляем к начальному образованию, ведь именно в младшей школе у ребенка появляется желание учиться, формируются личные интересы и увлечения, зарождается мотивация к изучению нового и неизведанного, в частности зарождается интерес к изучению иностранных языков, восточных языков. Нами будет предложена технологическая карта тематического урока, посвященного празднованию китайского Нового года.

### **Технологическая карта урока**

Тема урока: Китайский Новый год

Урок открытия нового знания

Цель: изучение нового материала в рамках темы «Китайский Новый год»

Задачи:

- 1) активизировать лексику по теме;
- 2) активизировать грамматический материал (这是……, 每个……都……, ……的时候);
- 3) тренировать учащихся в правильном написании новых иероглифов;
- 4) познакомить с традициями и обычаями празднования китайского Нового года;
- 5) научить правильно читать новые иероглифы.

Планируемые образовательные результаты:

Предметные	Личностные	Метапредметные
<p>ученик умеет отвечать на вопрос 这是什么? 纯年的时候中国人做什么? ;</p> <p>ученик умеет читать новые иероглифы, графически корректно записывает их;</p> <p>ученик понимают на слух речь учителя</p>	<p>ученик понимает необходимость знания традиций, обычаев празднования китайского Нового года в изучении китайского языка; понимают важность культурных феноменов;</p> <p>у ученика развита рефлексия;</p> <p>у ученика сформирована учебная мотивация;</p> <p>ученик умеет адекватно реагировать на трудности</p>	<p>ученик умеет составлять план действий;</p> <p>ученик может поставить учебную задачу на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно</p>

### Универсальные учебные действия (УУД)

Личностные	Познавательные	Коммуникативные	Регулятивные
<p>самоопределение;</p> <p>учебно-познавательная мотивация;</p> <p>смыслообразование</p>	<p>анализ, синтез, сравнение, обобщение;</p> <p>осознанное и произвольное построение речевого высказывания;</p> <p>постановка и формулирование проблемы</p>	<p>формулирование и аргументация своего мнения;</p> <p>учет разных мнений.</p> <p>постановка вопроса;</p> <p>контроль, коррекция действий</p>	<p>постановка учебной задачи в сотрудничестве с учителем;</p> <p>осуществление пошагового контроля;</p> <p>осуществление контроля по образцу;</p> <p>осуществление действия оценки;</p> <p>осуществление рефлексивного контроля</p>

- основные понятия, изучаемые на уроке:

新年  
 过新年  
 红包  
 拜年  
 看春晚  
 贴窗花  
 贴对联  
 饺子  
 包饺子  
 放鞭炮  
 挂灯笼  
 守岁

- ресурсы (УМК, техническое оснащение, программное обеспечение, интернет-ресурсы и т. д.):

- 1) Китайский язык: Учебник. 4 класс. Ч. 2. / Маслова О. А. М.: Просвещение, 2021 [7];
- 2) проектор;
- 3) презентация;
- 4) видеозаписи празднования китайского Нового года.

### Ход урока

Этап урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Организационный момент	1 мин	Включение в деловой ритм. 同学们好！我们开始上课。你好吗？ (你们都好吗) Учитель произносит фразу 请坐。 Учитель старается снять напряжение; настроить детей на работу; ввести в атмосферу иноязычной речи, погрузить в языковую среду	Учащиеся включаются в иноязычное общение по средствам речевой зарядки. Подготовка класса к работе; 老师好！(отвечают ученики учителю) Учащиеся готовы к работе
Фонетическая зарядка, активизация	5 мин	Активизация познавательной деятельности учащихся. Учитель показывает стихотворение на интерактивной доске, предлагает его прочитать. 新年到, 新年到。 xīnniándào, xīnniándào 穿新衣, 放花炮 chuāngxīnyī, fānghuāpào 吃饺子, 放花炮, chījiǎozi, fānghuāpào 新年新年真热闹。 Xīnnián xīnnián zhēnrènao	Читают вместе с учителем. Читают по отдельности (один-два человека)
Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности	2 мин	Создание атмосферы заинтересованности. Учитель предлагает выполнить одно задание из блока упражнений, показывает небольшой мультипликационный фильм на интерактивной доске.	Формулируют тему урока. Обучающиеся совместно с учителем формулируют задачи. Называют тему урока «Китайский Новый год»
Изучение нового материала	35 мин	Активизация познавательной деятельности учащихся. Осмысление новой информации. Учитель показывает презентацию с новым материалом. Учитель просит проговорить новые слова (упражнение 2) вместе с ним, по отдельности, показывает правильное написание на доске, просит учащихся	Ученики отвечают на вопросы учителя. Проговаривают слова вместе с учителем и каждый по отдельности. Ученики прописывают новые иероглифы в прописи, пропуская три строчки для прописывания дома.

		записать его себе в прописи и пропустить три строчки для прописывания иероглифа дома. Учитель предлагает выполнить 3, 4, 5 и 6-е упражнения	Задают вопросы учителю, выполняют 3, 4, 5 и 6-е упражнения. QR-кодом на уроке пользуется учитель, открывая аудиозаписи с устройства
Рефлексия. Инструктаж домашнего задания	2 мин	Объявление и разъяснение домашнего задания. Домашнее задание: прописать новые иероглифы, выполнение заданий 7, 8. Выставление оценок (учащимся, выходящим к доске). 下课，再见。	Записывают домашнее задание, обмениваются впечатлениями. В конце урока учащиеся забирают распечатки (материалы) домой, используют QR-код для воспроизведения аудиозаписей

Задания, направленные на достижение запланированных результатов	Организационные формы работы	Методы/приемы работы
Проговаривание новых иероглифов. Прописывание новых иероглифов в прописях. Знакомство с традициями и обычаями празднования китайского Нового года	Индивидуальная. Парная. Фронтальная	Создание и постановка проблемных ситуаций. Метод-беседа

### Упражнения

1. Посмотри на картинки (рис. 1, 2, 3, 4) и предположи, о чем пойдет речь на уроке:



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

2. Прослушай и повтори новые слова (для прослушивания воспользуйся QR-кодом — рис. 5):



Рис. 5



Рис. 6

Иероглиф	Транскрипция	Перевод
新	xīn	Новый
新年	xīnnián	Новый год
过新年	guòxīnnián	Отмечать Новый год
红包	hóngbāo	Красный конверт
拜年	bàinián	Поздравлять с Новым годом
看春晚	kàn chūnwǎn	Смотреть новогодний концерт
窗花	chuānghuā	Бумажные узоры
对联	duìlián	Парные надписи
贴	tiē	Наклеивать
饺子	jiǎozi	Пельмени
包	bāo	Лепить
放	fàng	Запускать
鞭炮	biānpào	Петарды
挂	guà	Вешать
灯笼	dēnglong	Фонарики
守岁	shǒusùì	Бодрствовать в новогоднюю ночь

Китайский Новый год также называют праздником весны 春节 chūnjié. Отмечают его каждый год 1-го числа 1-го месяца по китайскому лунному календарю.

3. Прослушай аудиозапись и соедини глаголы с существительными так, чтобы получились словосочетания, связанные с празднованием китайского Нового года (для прослушивания воспользуйся QR-кодом рис. 6):

贴	年	
挂		新年
放	窗花	
过		鞭炮
拜	对联	
包	饺子	灯笼

4. Найди и обведи, составленные в задании выше словосочетания:

面包米饭吃饭放假贴对联过路放鞭炮宝贝包饺子孩子红包拜年挂灯笼花贴窗花看晚会

4. Прочитай текст, после прочтения ответь на вопросы:

你好！我叫米沙，今年我十一岁。二零二二年二月一号新年到了，大家都要过年。我和父母一起要去奶奶爷爷的家拜年。过新年的时候人们送红包、贴窗花、贴对联、挂灯笼、全家包饺子、吃饭、晚上放鞭炮、看春晚等。我们家人都喜欢吃鱼、饺子和糖醋肌肉。春节是我最喜欢的节日。

1) 米沙跟谁要去奶奶爷爷的家？

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2) 今年春节几月几号？

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3) 晚上米沙要做什么？

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4) 米沙喜欢吃什么？

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5) 她最喜欢的季节是哪一个？

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. Заполни пропуски словами из списка: 包, 晚会, 挂, 窗花, 年

1) 春节的时候我跟妈妈\_\_\_饺子。

2) 奶奶喜欢\_\_\_晚会。

3) 你把窗花\_\_\_了, 没有?

4) 用手机拜\_\_\_外婆。



5) 阿姨, 那个红色的灯笼\_\_\_\_\_挂在那里?

6. Представь, что тебе нужно подготовить выступление на празднование китайского Нового года в твоей школе, прочитай стихотворение выразительно, переведи его, прослушай и сравни со стихотворением (рис. 7.):

新年到, 新年到。

xīnniándào, xīnniándào

穿新衣, 放花炮

chuāngxīnyī, fānghuāpào

吃饺子, 放花炮,

chījiǎozi, fānghuāpào

新年新年真热闹。

Xīnnián xīnnián zhēnrènao



Рис. 7

8. А как празднуют Новый год в России? Напиши своему другу письмо. Начни с фразы:  
亲爱的朋友, 你好.....


Говоря о преподавании китайского языка в начальной школе, нельзя не упомянуть тенденцию к применению учителями игровых технологий на уроках иностранного языка. При использовании данных технологий, у обучающихся повышается мотивация, формируется образное мышление, разрушается языковой барьер на самых ранних этапах изучения иностранного языка, в нашем случае — китайского. Учащиеся положительно реагируют на использование интерактивных презентаций, карточек, заданий, QR-кодов, созданных на различных ин-

тернет-платформах, активно включаются в педагогический процесс. Педагоги создают онлайн-игры, разыгрывают сценки, привлекают учащихся к коммуникации [2: 2], ребусы, комиксы также позволяют глубже окунуться в поликультурный мир [6].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в настоящий момент прослеживается положительная быстроразвивающаяся тенденция, направленная на изучение китайского языка, а именно поликультурное образование является приоритетным вектором прогресса в современной системе образования.

## Литература

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
2. Верисова А. Д. Игровые методы обучения китайскому языку. Екатеринбург, 2017. С. 12–13.
3. Вопросы психологии ребенка школьного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М., 1995.
4. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. М., 2006.
5. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка: научное издание. 3-е изд., перераб. М.: Восточная книга, 2012. 184 с.
6. Лексина Е. А. Перспективы российско-китайского сотрудничества в контексте потенциального лидерства КНР на мировой арене // Актуальные вопросы современных международных отношений, 2020. С. 100–108.
7. Масловец О. А. Китайский язык: учебник. 4 класс. Ч. 2. М.: Просвещение, 2021.

---

**Роль периода оккупации Японии (1945–1952) в упрощении японской письменности**

**Нежибицкая Ольга Денисовна**

Научный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [alushchenko@hse.ru](mailto:alushchenko@hse.ru)

**The role of the Japanese occupation period (1945–1952) in simplifying Japanese script**

**Olga D. Nezhbitskaya**

National Research University Higher School of Economics

Saint Petersburg, Russia

УДК 811.521

Научный руководитель — А. Ю. Луценко, PhD

---

*Аннотация.* Статья посвящена реформам периода оккупации Японии (1945–1952), повлиявшим на упрощение японской письменности. К окончанию Второй мировой войны назрел вопрос об упрощении сложного японского письма, изучение которого занимало значительную часть времени японцев. Период оккупации занимает важное место в истории японского языка, так как именно в это время появилась возможность претворить в жизнь задуманные преобразования, которые стали основой современной японской письменности.

*Ключевые слова:* период оккупации, реформы японской письменности.

*Abstract.* The article analyzes the role of the reforms carried out during the occupation of Japan (1945–1952) in the simplification of Japanese script. Simplification of the complex Japanese writing, which took a lot of time to learn, had clearly become a necessity by the end of World War II. The period of occupation has an important place in the history of the Japanese language, since at that time it became possible to implement the planned transformations that formed the basis of the modern language.

*Keywords:* the occupation period, Japanese script reforms.

Период после окончания Второй мировой войны в 1945 году и до подписания Сан-Францисского мирного договора в 1952 году вошел в историю как период американской оккупации Японии. Большое место в управлении государством занимало Командование оккупационными войсками (Supreme Commander for the Allied Powers), которое играло важную роль в японских послевоенных реформах. В это время происходило широкое распространение демократических идей о человеческих свободах и правах, которые были зафиксированы в новой Конституции.

Проводились реформы и в сфере просвещения. Так, в 1947 году в Японию была отправлена Образовательная миссия США, целью которой было проанализировать японскую систему образования. В отчете делегации значительное место в послевоенных реформах занимает японское письмо. Отмечается, что для развития общества требуется решить проблему письменности, которая заключается в сочетании большого количества сложных иероглифов (*кандзи*) и слоговой азбуки (*кана*), которая, в свою очередь, делится на две составные части *хирагана* и *катакана* и не соответствует современным нормам произношения [10].

Следует отметить, что и до периода оккупации было несколько попыток изменить иероглифическую систему. Так, в 1887 году впервые было введено ограничение количества *кандзи* для учеников начальных школ (до 2000 тыс.). А в первой половине XX в. было создано несколько комитетов, главной целью которых было решение проблемы письменности, однако они не добились результатов [3: 231].

С распространением демократических идей под американским влиянием и ростом реформаторских настроений среди ученых тяжелая иероглифическая письменность рассматривалась как пережиток феодальной эпохи и барьер для развития страны. В общем, можно выделить два направления мысли в этот период: с одной стороны, были сторонники частичного изменения существовавшей системы письма, а с другой — латинизаторы и члены Общества *кана* (仮名文字会, *Кана модзикай*) предлагали полностью отказаться от иероглифики, заменив

ее слоговой азбукой, или *ро: мадзи* (система транскрибирования японского языка с помощью латинского алфавита).

Таким образом, учитывая все вышеперечисленное, японское правительство осознавало необходимость изменения японской письменности и запустило ряд реформ, затрагивавших как систему *кандзи*, так и слоговое письмо.

16 ноября 1946 года было введено ограничение на использование иероглифики — «Общепотребительный список кандзи» (当用漢字表). Этот документ состоит из 1850 иероглифов, разделенных на 193 группы (部). Все, что выходило за его рамки (местоимения, наречия, союзы и проч.), записывались азбукой. Кроме того, все иностранные топонимы и имена собственные (кроме китайских), названия растений и животных, специальные термины, иероглифы которых выходили за пределы списка, также записывались *кана*. Проблема использования *кандзи* в именах собственных должна была решаться отдельно.

В предисловии этого документа обозначена сфера распространения данных правил. Так, этот список направлен на регулирование употребления иероглифики в официальных текстах, газетах, журналах, а также среди широкой публики. Важно отметить, что список позиционировался как строгое ограничение, которому должны были следовать все, альтернативы не предусматривались [4].

В 1948 году для иероглифов из «Общепотребительного списка кандзи» были установлены нормы чтения («Общепотребительный список онных и кунных чтений»). Указывались только наиболее часто используемые варианты. При этом большая часть *кандзи* ограничивалась только двумя чтениями (китайским *онным* и японским *кунным* чтениями), даже если имелось больше вариантов. И только у 10% *кандзи* было от трех до пяти чтений [5]. В 1949 году также были установлены нормы записи иероглифического минимума («Общепотребительный список форм кандзи»). При создании документа учитывались сокращенные варианты, сложность *кандзи*, письменные и рукописные варианты. В некоторых случаях изменяли направление и длину отдельных черт (например, «половина» *накаба* 半ば, «крыло» *ханэ* 羽) замещали или опускали ключи («искусство» *гэй* 芸, «префектура» *кэн* 県), в то время как другие приобрели совершенно другую форму (например, «широкий» *хирой* 廣 (устаревший вариант) — 広 (современный вариант)) [6].

Через пять лет после опубликования «Общепотребительного списка кандзи» были установлены нормы для записи иероглифов имен собственных («Кандзи для использования в личных именах»). Самая первая версия документа включала 94 иероглифа и со временем он расширился до 863 *кандзи* [7].

Отдельно следует отметить реформу *кана* 1946 года («Современное использование *кана*»). До этого момента в японском языке использовалась исторически сложившаяся система слоговой азбуки, которая не соответствовала современному произношению. Например, для передачи моры «о» в зависимости от слов использовались お (в слове «взрослый» *отона* 大人), を (в слове «мужчина» *отоко* 男), ほ (в слове «лицо» *као* 顔), ふ (в слове «падать» *таорэру* 倒れる) и を (падежный показатель). После 1946 года осталось два варианта: お для всех слов вне зависимости от их происхождения и を как падежный показатель [8].

Данные реформы были встречены критикой среди более консервативно настроенной части населения. Во-первых, осуждался тот факт, что иероглифический список навязывался населению, что противоречило демократическим настроениям в основе реформ. Во-вторых, реформы казались слишком резкими, из-за чего возникал риск отрезать японское общество от культурного наследия. Так, например, поколения, изучавшие иероглифы только иероглифического минимума, не могут читать более старые тексты без перевода на современный японский.

Как отмечали Цунэари Фукуда (1912–1994), японский драматург и литературный критик, и Томидзо Ёсида (1903–1973), японский ученый, занимавшийся исследованием раковых клеток, правительству не следует насильно вводить минимумы, ограничивая права на самовыражение. Изменение языка происходит естественно, по мере развития общества. Отдельно с критикой выступала Ассоциация писателей Японии, которая чувствовала себя ограниченной в творчестве [2: 1181].

В 1981 году были внесены изменения в иероглифическое ограничение. Новый документ («Список обычно используемых кандзи») состоял из 1945 *кандзи*, разделенный в порядке японского алфавита *годзюон*. Следует отметить, что все иероглифы списка 1946 года были сохранены, кроме них добавлены еще 95 *кандзи*. Небольшие изменения произошли в чтениях и формах *кандзи*, однако большая часть осталась неизменной. Таким образом, список иероглифов 1946 года лег в основу более позднего списка.

Значительные изменения произошли в целях распространения иероглифического списка. Если прошлый документ воспринимался как ограничение, то новый вариант был рекомендацией. Сфера его употребления оставалась прежней, однако отдельно заострялось внимание на том, что при необходимости можно использовать *кандзи*, выходящие за рамки списка. Как и раньше, имена собственные рассматривались отдельно [9].

Этот документ столкнулся с определенной критикой сторонников реформ периода оккупации и тех, кто поддерживал полный переход от иероглифики к слоговой азбуке *кана*. Так,

японский лингвист Тадатоси Окубо (1909–1990) отмечал, что расширение списка *кандзи* сведет на нет ранние попытки упрощения письменности. Сразу после опубликования реформ в журнале «Гэккан Сякайто» отмечалось, что язык не должен искусственно меняться по прихоти власти. Однако необходимо было учитывать то, что, по мнению филолога Такэо Кувабара (1904–1988), Япония вступила в эпоху активного международного взаимодействия, когда сложная письменность может стать помехой для развития государства [2: 1194].

Несмотря на критику, тенденция расширения иероглифического минимума сохранилась. Последние изменения произошли в 2010 году, когда список *кандзи* был расширен до 2136. Можно отметить, что были удалены пять иероглифов из самого первого документа 1946 года (勺, 錘, 銑, 脹, 匆), однако большая часть списка была нетронута. Также произошли некоторые изменения в списках чтений. Последний документ также рассматривается как рекомендация, а не обязательное правило. Тем не менее он лежит в основе современной образовательной программы в школах [11].

Таким образом, роль реформ письменности периода оккупации в процессе упрощения японской письменности заключается в следующем:

1. В период оккупации был продолжен процесс стандартизации японской письменности. Был зафиксирован единый стандарт употребления *кандзи* и *кана*, ограничены иероглифы для использования в именах собственных, которые послужили основой для современного списка. До 1946 года также предпринимались попытки решить проблему японской письменности, однако они не увенчались успехом.

2. Ограничение иероглифического списка вызвало негативную реакцию среди противников резких реформ письменности, что спровоцировало пересмотр изменений периода оккупации в последующем. Однако основная часть списка иероглифов сохранилась до настоящего времени. Вероятно, это связано с тем, что его формированию предшествовал период скрупулезного анализа употребления *кандзи*, который и послужил крепкой основой для дальнейших реформ. Но изменилось отношение к документу: от обязательного правила к совету, — однако иероглифы 1946 года стали ядром списков 1981 года и 2010 года. В документе 1946 года было прописано, что названия животных, растений и иностранные имена собственные (кроме китайских) следует записывать *кана*. В современном японском языке тоже можно проследить эту тенденцию. Также практически без изменений сохранились правила употребления слоговой азбуки *кана*.

3. На фоне активной работы над существующей иероглифической письменностью идеи о полном переходе на слоговую азбуку или латинский алфавит угасли. Таким образом, сейчас в японском обществе практически не поднимается вопрос об отмене иероглифической письменности.

4. Согласно исследованию, Е. В. Маевского в результате запущенных в период оккупации реформ японские тексты стали гораздо экономнее. В связи с упрощением форм иероглифов и более частым использованием слоговой азбуки снизилась графическая сложность японских текстов [1: 62].

## Литература

1. Маевский Е. В. Что экономнее: иероглиф или буква? // Вопросы японской филологии. 1981. № 5. С. 55–62.
2. Gotlieb N. Language and Politics: The Reversal of Postwar Script Reform Policy in Japan // The Journal of Asian Studies. 1994. Vol. 53 (4). P. 1175–1198.
3. Kuenburg M. Tôyô Kanji. The Story of Modern Japanese Characters // Monumenta Nipponica. 1952. Vol. 8 (1/2). P. 230–238.
4. 当用漢字表. 文化庁. (Общепотребительный список кандзи // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin02/index.html#pagetop](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin02/index.html#pagetop) (дата обращения: 10.03.2022).
5. 当用漢字音訓表// 文化庁. (Общепотребительный список онных и кунных чтений // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin04/index.html](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin04/index.html) (дата обращения: 10.03.2022).
6. 当用漢字字体表. 文化庁. (Общепотребительный список форм кандзи // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin05/index.html](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kakuki/syusen/tosin05/index.html) (дата обращения: 10.03.2022).
7. 人名用漢字. 文化庁. (Кандзи для использования в личных именах // Агентство по делам культуры). URL: <https://www.moj.go.jp/content/001131003.pdf> (дата обращения: 10.03.2022).
8. 現代仮名遣い. 文化庁. (Современное использование кана // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/gendaikana/index.html](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/gendaikana/index.html) (дата обращения: 10.03.2022).
9. 常用漢字表. 文化庁. (Обычно используемые кандзи // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokanjihyo\\_20101130.pdf](https://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokanjihyo_20101130.pdf) (дата обращения: 10.03.2022).
10. 联合国軍最高司令部に提出されたる米国教育使節団報告書. 国立国会図書館デジタルコレクション. (Ответ Миссии США по образованию, представленный верховному командованию вооруженных сил США // Электронная коллекция Национальной парламентской библиотеки Японии). URL: <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1270203> (дата обращения: 24.10.2021).
11. 改定常用漢字表. 文化庁. (Пересмотр документа «Обычно используемых кандзи» // Агентство по делам культуры). URL: [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bun-kashingikai/sokai/sokai\\_10/pdf/kaitei\\_kanji\\_toushin.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bun-kashingikai/sokai/sokai_10/pdf/kaitei_kanji_toushin.pdf) (дата обращения: 10.03.2022).

---

**Практическое применение мнемотаблиц при развитии навыков говорения детей старшего дошкольного возраста на китайском языке**

**Новикова Дарья Дмитриевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [evax-19@bk.ru](mailto:evax-19@bk.ru)

**The practical application of mnemotables in the development of Chinese speaking skills at senior preschool age**

**Daria D. Novikova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 373

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

---

*Аннотация.* В статье представлен анализ данных педагогического исследования, изучающего применение мнемотаблиц при обучении детей старшего дошкольного возраста говорению на китайском языке. Значительное внимание уделяется возрастным особенностям детей.

*Ключевые слова:* говорение, китайский язык, мнемотехника, мнемотаблицы, старший дошкольный возраст.

*Abstract.* The article analyses the data from a pedagogical research into the use of mnemotables to teach Chinese speaking skills to children of senior preschool age. Considerable attention is devoted to the age characteristics of children.

*Keywords:* speaking, Chinese language, mnemonics, mnemotables, children of the senior preschool age.

Одной из самых главных задач в обучении детей дошкольного возраста является развитие связной речи. В свою очередь связная речь дошкольника неотделима от его мышления, умения воспринимать информацию и в дальнейшем воспроизводить. При обучении связной речи детей используются различные техники и методики, не только общепринятые, но и творческие. Одной из таких методик является использование мнемотехники.

Мнемотехника — искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [2: 14].

При обучении детей старшего дошкольного возраста китайскому языку частой ошибкой является грамматически неверное построение предложения, потому что грамматика китайского языка сильно отличается от грамматики русского языка.

Данный прием имеет особое значение для дошкольников, потому что наглядный материал усваивается намного лучше вербального.



Особенностью методики, основанной на использовании мнемотехники, является использование не изображенного предмета, а знаков с целью опосредованного запоминания. Это упрощает дошкольникам отбор и усвоение слов.

При использовании мнемотехники обучение начинается с простого и постепенно переходит к сложному [1: 154; 3: 3]. Поэтому, приступая к работе, сначала детьми изучаются модели предложений, затем они переходят к мнемодорожкам и далее — к мнемотаблицам, потому что у дошкольников в памяти закрепляются отдельные образы.

При применении мнемотехники в развитии речи детей дошкольного возраста следует учитывать тот факт, что для большинства из них восприятие данной методики обучения без предварительной подготовки имеет некоторые трудности. Поэтому на первоначальных этапах обучения лучше всего использовать понятные и простые модели предложений.

Поскольку в китайском языке в предложении прямой порядок слов, то модели предложений практически универсальны.

Так, нами было проведено экспериментальное обучение с применением методики использования мнемотаблиц для формирования речевых навыков на китайском языке у детей старшего дошкольного возраста.

Эксперимент проходил с ноября 2021 по январь 2022 года и занял 3,5 месяца на базе детского сада «Самоцветы» в Санкт-Петербурге. За это время было проведено 16 занятий по 30 минут для каждой группы с применением экспериментальной методики обучения.

В эксперименте приняли участие 20 человек. Средний возраст испытуемых — 6 лет, они изучают китайский язык второй год, знают тоновую систему китайского языка, цифры (1–10), родственников (妈妈 *māma* мама, 爸爸 *bàba* папа, 哥哥 *gēge* старший брат, 弟弟 *dìdi* младший брат, 姐姐 *jiějie* старшая сестра, 妹妹 *mèimei* младшая сестра), умеют здороваться и прощаться. Были определены контрольная и экспериментальная группы по 10 человек.

Занятия по китайскому языку проводились одним преподавателем в экспериментальной и контрольной группах.

Для экспериментальной группы нами были подготовлены карточки с условными обозначениями (см. таблицу 1 «Условные обозначения»). Карточки использовались на каждом уроке с целью изучения или повторения слов, а также грамматических конструкций.

## Условные обозначения

Символ	Пояснение
	Люди
	Животные
	Действие
	Вопросительное слово
	Отрицание

В ходе эксперимента были изучены: повествовательные (утвердительные и отрицательные) и вопросительные предложения. Была изучена простая модель вопросительного предложения, когда в конце утвердительного предложения ставится вопросительная частица 吗 *ma*. Ответ на такой вопрос будет в виде утвердительной или отрицательной формы повествовательного предложения.

1. Модели утвердительных предложений:



Например: 姐姐跳。 — *jiějie tiào* — Старшая сестра прыгает.



Например: 狗跑。 — *gǒu pǎo* — Собака бежит.

2. Модели общих вопросительных предложений:



Например: 姐姐跳吗? — *jiějie tiào ma* — Старшая сестра прыгает?



Например: 狗跑吗? — *gǒu pǎo ma* — Собака бежит?

Ответы на общие вопросы бывают положительными и отрицательными. Модель предложения положительного ответа будет тождественна модели повествовательного предложения.

3. Модели отрицательных предложений:



Например: 姐姐不跳。 — *jiějie bù tiào* — Старшая сестра не прыгает.



Например: 狗不跑。 — *gǒu bù pǎo* — Собака не бежит.

Данные для анализа собирались с помощью карточек наблюдений. Значимыми показателями были быстрота реакции при ответе, грамматически правильное и четкое выражение

мыслей при ответе. Контрольными точками служили дни, когда проверялось усвоение определенной темы:

- 03.12.21 — усвоение утвердительного предложения,
- 15.12.21 — усвоение вопросительного предложения,
- 24.12.21 — усвоение отрицательного предложения.

Также контрольными точками были следующие даты, когда проверялись знания учеников после перерыва в три недели и контрольный замер уровня знаний:

- 12.01.22 — замер остаточного уровня знаний,
- 14.01.22 — контрольный замер уровня знаний.

И первым проанализированным показателем была «быстрота реакции». Данные представлены на рисунке 1 «Тенденция по показателю “Быстрота реакции”», где Э — это экспериментальная группа, а К — контрольная группа.

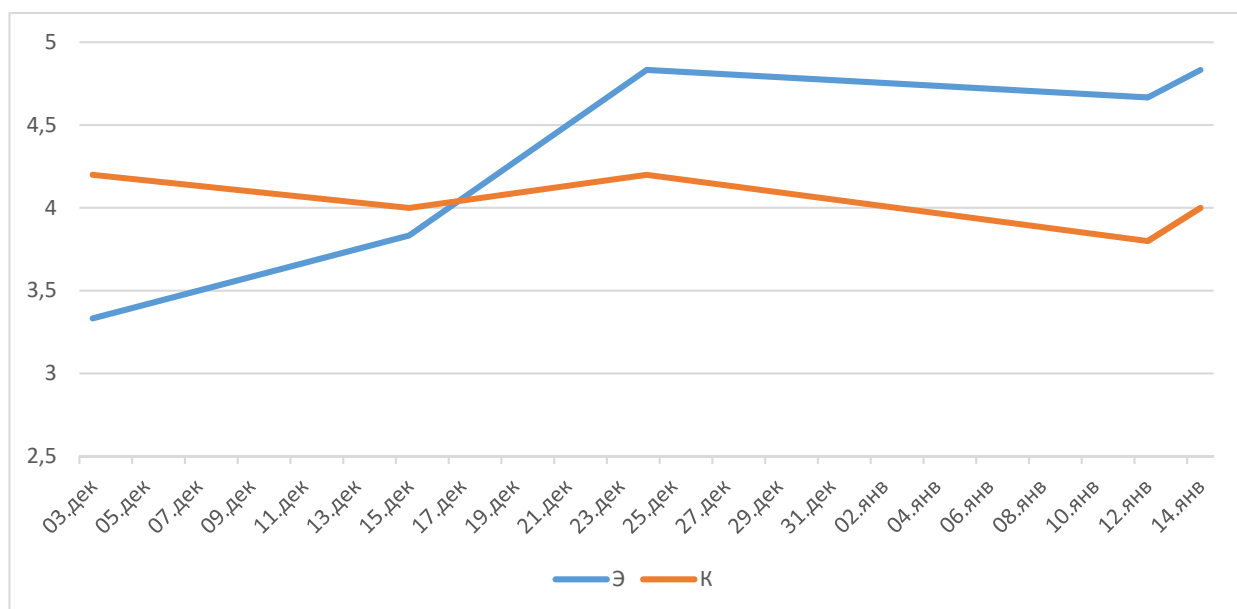


Рис. 1. Тенденция по показателю «Быстрота реакции»

Из графика мы видим, что быстрота реакции учеников экспериментальной группы с каждой контрольной точкой возрастает. Поначалу у них была подсказка в виде наглядных моделей предложений, затем дети держали их в памяти.

Ученикам контрольной группы сложнее всего было усвоить вопросительное предложение с использованием вопросительной частицы *嗎* *ma*.

Небольшой спад у контрольной и экспериментальной групп связан с тем, что 12.01.2022 проверялось, насколько учениками был усвоен пройденный материал и как они его помнят спустя некоторое время.

На рисунке 2 «Тенденция по показателю “Грамматически правильное выражение мысли”» представлено, как грамматически верно выражали свои мысли на китайском языке:

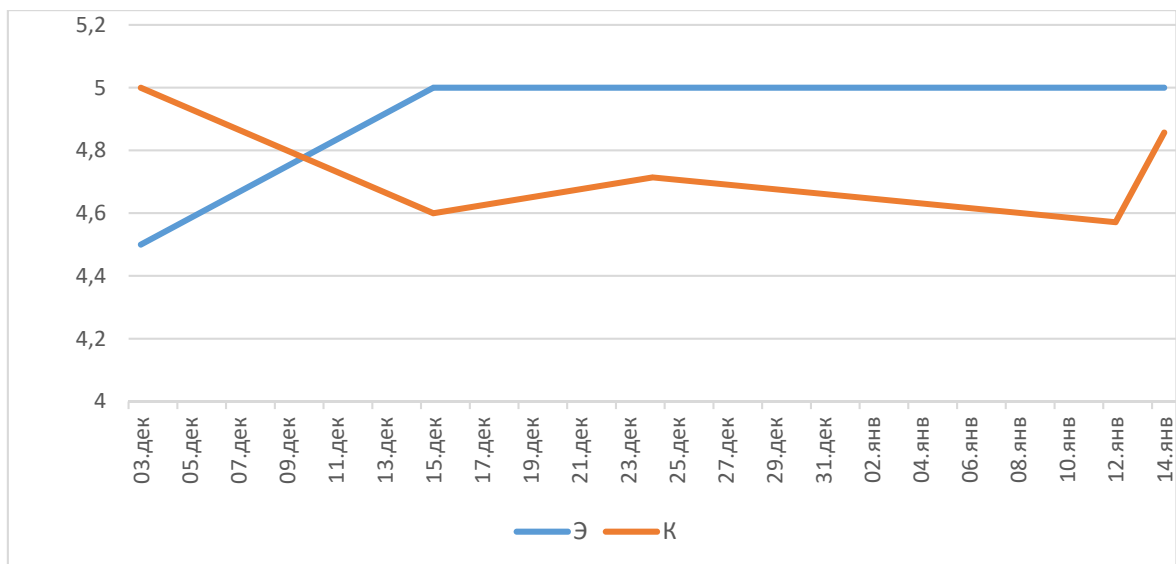


Рис. 2. Тенденция по показателю «Грамматически правильное выражение мысли»

По данным графика мы видим, что экспериментальная группа при изучении утвердительных предложений испытывала небольшие трудности при составлении предложений, а начиная со времени, когда проходились вопросительные предложения, ни у кого из группы не было проблем с составлением предложений.

В контрольной группе, наоборот, с составлением утвердительных предложений проблем не возникло, но сложно было составлять вопросительные и отрицательные предложения.

Также мы можем сделать вывод, что как только учениками усвоены условные обозначения, то им становится легко грамматически верно составлять предложения.

И последним был проанализирован показатель «Четкость выражения мысли при ответе» (см. рисунок 3 «Тенденция по показателю «Четкость выражения мысли при ответе»»), который показывает, насколько четко и без запинок говорят участники эксперимента:

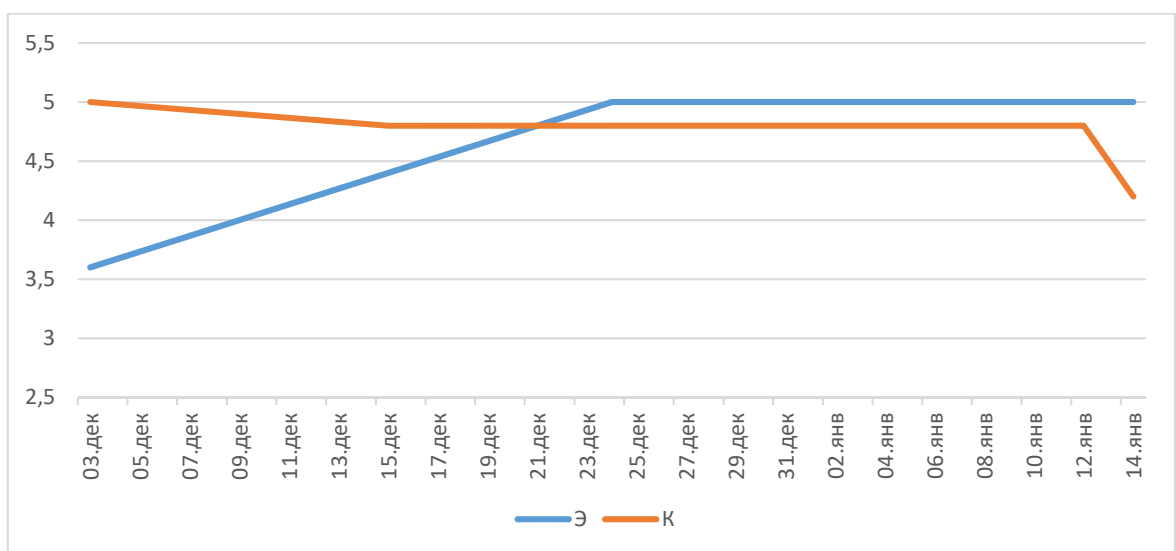


Рис. 3. Тенденция по показателю «Четкость выражения мысли при ответе»

Говоря о четкости выражения мыслей, можно сделать вывод, что все ученики из экспериментальной группы к концу эксперимента стали четче выражать свои мысли и говорить полными предложениями без запинки.

По итогам проведенного эксперимента можно сделать вывод, что применение мнемотехники и моделей предложений, в частности, помогает развитию речи детей старшего дошкольного возраста на китайском языке.

### Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 480 с.
2. Давыдова Т. Г., Ввозная В. М. Использование опорных схем в работе с детьми. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2008. 16 с.
3. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс. 2010. 64 с.

---

**Игровые приемы обучения иероглифике китайского языка младших школьников**

**Осипова Полина Андреевна**  
**Малых Оксана Андреевна**  
Московский городской педагогический университет  
Москва, Россия  
Электронная почта: [Osipovapa755@mgpu.ru](mailto:Osipovapa755@mgpu.ru),  
[Malihoa@mgpu.ru](mailto:Malihoa@mgpu.ru)

**Game techniques for teaching Chinese hieroglyphics to younger school-children**

**Polina A. Osipova**  
**Oksana A. Malykh**  
Moscow City University  
Moscow, Russia  
Научный руководитель — О. А. Малых, канд. пед. наук

УДК 372.881.1

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются методы запоминания китайской иероглифики через игровые приемы. Определяются отличительные характеристики и функции игровой деятельности для детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделено использованию игровых приемов в очном и дистанционном форматах обучения.

*Ключевые слова:* китайский язык, иероглифика, игра, запоминание китайских иероглифов, обучение младших школьников.

*Abstract.* This article discusses the methods of memorizing Chinese characters through the game techniques. The distinctive characteristics and functions of play activities for primary school

children are determined. Special attention is paid to the use of game techniques in classroom and distance learning format.

*Keywords:* Chinese language, hieroglyphics, game, memorization of Chinese characters, education of younger students.

При построении методической модели обучения иностранному языку педагог должен учитывать все особенности языка. В обучении китайскому языку письменность является наиболее сложным для освоения аспектом неносителями языка. Запоминание иероглифов — непростая задача, так как количество иероглифических знаков в процессе изучения китайского языка постоянно увеличивается, написание усложняется. Младшим школьникам зачастую трудно обрести должную мотивацию, поэтому педагогам важно учесть этот факт возрастных особенностей и сохранить интерес учащихся, ведь для изучения китайского языка нужна большая концентрация внимания, хорошее образное мышление, усидчивость [1: 13].

В последнее время для повышения интереса обучающихся к изучаемому предмету в лингводидактике активно внедряется геймификация, то есть обучение через игровые приемы. В младшем школьном возрасте дети еще увлеченно играют в различные игры, игра для них — это естественный вид деятельности. По данной причине игровое обучение при рациональной организации может быть особенно эффективным [5: 155].

Большинство учебных игр имеют четыре отличительные характеристики:

- 1) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая ради удовольствия и пользы от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- 2) творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности;
- 3) эмоциональная приподнятость, соперничество, аттракция, конкуренция и т. д.;
- 4) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую временную последовательность ее развития [там же: 154].

Именно благодаря множеству полезных и увлекательных отличительных черт игровой деятельности игре присущи такие функции, как мотивационная, учебная, воспитательная, развивающая, творческая, релаксационная [там же: 155].

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрять геймификацию в практику преподавания китайского языка в начальной школе необходимо, так как игра позиционируется в качестве одного из ведущих методов обучения иностранным языкам младших школьников. Эффективно вводить этот прием в те разделы языка, которые кажутся младшим школьникам наиболее сложными, например в китайском языке — это запоминание иероглифов.

Перечислим игровые приемы запоминания китайских иероглифов для младших школьников:

1. «“Строим” иероглифы». Педагог произносит иероглиф, обучающиеся должны уметь правильно воспринять его на слух, не перепутать тон. Каждый учащийся пишет по одной черте и общими командными усилиями пишут иероглиф целиком. Педагог может усовершенствовать игру добавив обратный отсчет времени, чтобы усилить азарт игры или же создав фигурку «бомбы», которая будет взрываться, когда черта написана неправильно или же перепутан порядок черт. Данный прием направлен на развитие логики, умению воспринимать китайские слова на слух, развитие компетенций не только для быстрого, но и для качественного написания иероглифов в правильном порядке.

2. «Кто напишет больше иероглифов?». Педагог демонстрирует ученикам слова на русском языке или с помощью «пиньинь», они, в свою очередь, должны успеть написать максимальное количество слов за определенное время. Добавив интересный таймер в виде горящей свечи или песочных часов, учитель усилит интерес к игре. Метод направлен на запоминание иероглифов, их быстрое воспроизведение, к тому же он помогает проверить знания учеников.

3. «Найди пару». Сопоставление предметов или фотографий/изображений предметов с карточками с иероглифами. Ученики запоминают новую лексику, развивают образное мышление, отрабатывают орфоэпическое произношение односложных и многосложных слов. Добавив в игру элемент разделения на две команды. Например, одна команда пишет иероглифы, другая сопоставляет их с предметами в классе или картинками, можно также развивать навык письма.

4. Игра “Memory”, в привычной версии которой игрок должен найти две одинаковые карточки среди множества других. В интерпретации для преподавания китайской иероглифики ученик будет искать одну карточку с изображением предмета, а другую — с его названием на китайском языке, после правильно найденной пары ученик читает иероглиф, либо он будет искать две карточки с одним и тем же иероглифом. Можно усложнить данную игру, попросив устно или письменно построить предложение или вопрос с найденным иероглифом. Игра в первую очередь направлена на развитие зрительной памяти, которая очень важна при изучении иероглифики и навыка узнавания иероглифов, на качественное запоминание лексики и иероглифики, развитие образного мышления, практику устной речи.

5. «Найди предмет». Пятый прием более сложен в подготовке, так как требует дополнительно подготовленных заранее предметов — так называемого реквизита. Игры с предметами могут быть совершенно разные. Например, один ученик пишет список продуктов китайскими иероглифами, другой должен собрать их, проговорив все товары. «Реквизит» может быть разнообразным, например: бусины, фасолины (при отработке числительных, к примеру),



которые способствуют развитию мелкой моторики, а моторика играет важную роль в развитии центральной нервной системы, а также различных психических процессов [2: 56]. Такие игры можно придумать абсолютно на любые темы.

6. «Иероглифические раскраски». Еще один игровой прием особенно актуален для отработки лексики на тему «Цвета»: младшим школьникам предлагается раскраска картинки, где все цвета, которые должны быть использованы, написаны иероглифами. Данный прием развивает еще и творческие способности учеников. Творчество помогает ученикам снять напряжение, выразить то, что не высказано словами, представить свою точку зрения иными средствами [3: 68].

7. Игра в «ребусы», соединяя русские буквы с китайскими иероглифами для того, чтобы отгадать слово. Облегчить задачу можно, добавив картинки предметов, например: 医 + рис = ирис, 鱼 + 八 = рыба, 月 + 那 = луна и т. д.

Перечисленные игровые приемы используются преимущественно при очном формате обучения, но можно также успешно реализовать их в дистанционном формате. Для преподавателей использование онлайн-платформ имеет достоинства в виде возможности дистанционно проводить занятия и использовать способности цифровых технологий [4: 140]. Создать игровые задания в онлайн-формате можно с помощью ресурса “learningapps.org”, там же можно найти уже готовые задания, которые создали другие пользователи.

С помощью игровых приемов полученная информация запоминается эффективно, усвоение происходит быстро и на долгое время. Рациональное и систематичное использование игр в методике преподавания способствует созданию специальных условий для развития сформированных навыков, развития эрудиции, логики, памяти и творческих способностей учеников.

## Литература

1. Верисова А. Н. Игровые методы обучения китайскому языку // Школьные технологии. 2017. № 3. С. 12–13.
2. Денисова Л. Р., Сороковых Г. В. Иностранный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников // Иностранные языки в школе. 2017. № 1. С. 53–57.
3. Малых О. А., Дугина Г. А. Развитие творческого потенциала младших школьников на уроках китайского языка // Иностранные языки в школе. 2020. № 11. С. 66–71.
4. Редькина И. Д., Агеева С. Р., Малых О. А. Возможности использования платформы «Московская электронная школа (МЭШ)» в преподавании китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020. Т. 2, № 2. С. 138–146.
5. Стюрина Е. В. Возможности игры в формировании иноязычной социокультурной компетенции младших школьников // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 21. С. 150–156.

---

**Связь грамматики китайского языка с культурой: взгляд китайских ученых**

**Родин Валентин Антонович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [rodin.valentin2014@yandex.ru](mailto:rodin.valentin2014@yandex.ru)

**Relationship between Chinese grammar and culture: the view of Chinese scholars**

**Valentin A. Rodin**

Herzen State Pedagogical University of Russia

St. Petersburg, Russia

УДК 811.581.11

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков

---

*Аннотация.* В статье рассмотрены подходы китайских исследователей к проблеме связи грамматики китайского языка с культурой. Отмечено значительное влияние национального сознания народа хань на синтаксический строй китайского языка. Дана краткая характеристика культурной картины мира ханьцев.

*Ключевые слова:* китайский язык, грамматика, китайская лингвокультура, коммуникация, культурный фон.

*Abstract.* The article considers the approaches of Chinese researchers to the problem of the connection between the grammar of the Chinese language and culture. The significant influence of the national consciousness of the Han people on the syntactic structure of the Chinese language is noted. A brief description of the cultural picture of the world of the Han people is given.

*Keywords:* Chinese language, grammar, Chinese linguistic culture, communication, cultural background.

Граматику любого языка следует рассматривать как набор закономерностей, служащий для правильного построения отдельных речевых отрезков. Крайне важной задачей для любого исследователя, берущегося за изучение грамматического строя языка, является безошибочное понимание не только самих грамматических явлений как таковых, но также их природы, причин возникновения и культурного основания.

Грамматика должна рассматриваться в контексте особенностей культуры определенного общества, опираясь на идею «диалога культур», одним из авторов которой является М. М. Бахтин [1]. Культуросообразные подходы развивают данную идею и способствуют более эффективному процессу обучения [8].

Будучи практикующим педагогом, автор настоящего исследования часто сталкивается с трудностями в объяснении грамматического материала учащимся. Проблема заключается в том, что китайская грамматика, будучи продуктом культуры, основанной на ассоциативном

мышлении, сама по себе не является строгой системой. Ее структурные особенности далеко не всегда подлежат логическому объяснению, что в значительной степени усложняет работу педагога. Решение данной проблемы автор настоящего исследования видит в применении межкультурного подхода в обучении учащихся образовательных учреждений различных уровней китайской грамматике.

На занятии контакт с иноязычной культурой происходит опосредованно. При межкультурном подходе обучение строится таким образом, что каждое иноязычное и инокультурное явление рассматривается в цельном контексте данной национальной культуры [4: 275]. При изучении иностранного языка, а в частности грамматического строя китайского языка, следует уделять внимание не столько самому изучению определенного языкового минимума, сколько непосредственно стратегиям его освоения [там же].

Межкультурный подход способствует глубинному пониманию учащимися изучаемой темы (через понимание культурной картины мира носителей изучаемого языка). Для применения межкультурного подхода в педагогической практике необходимо подробно разобраться в проблеме связи грамматики китайского языка с культурой.

Целью настоящего исследования является обзор работ китайских ученых, посвященных связи грамматики китайского языка и культуры.

## **Методология**

Основным методом исследования является анализ научных работ китайских ученых, посвященных связи грамматики китайского языка с культурой. Данный метод позволяет получить необходимую теоретическую информацию, которая впоследствии будет играть роль в решении практических задач, а также помогает выявить тенденции и динамику изменения подходов к решению искомой проблемы.

Поскольку вышеуказанная тема исследования является довольно обширной, в настоящей статье были выделены наиболее репрезентативные аспекты, позволяющие в полной мере отразить основные вопросы взаимосвязи китайской грамматики и культуры: «Гуманитарная культура народа хань как основополагающий фактор формирования китайской грамматики»; «Влияние китайской культуры на синтаксис китайского языка»; «Роль символа (иероглифа) в грамматическом строе китайского языка». В настоящем исследовании также анализируются мнения отечественных ученых по данной проблеме [1; 3; 5; 6].

Информация из каждой статьи отбиралась по следующим критериям:

- 1) информация, содержащаяся в искомой статье, расширяет представление об исследуемом объекте;

2) различные подходы к исследованию не нарушают целостность представлений об одной и той же проблеме;

3) извлеченная информация соответствует заявленной теме статьи и помогает осуществить цель, указанную во введении.

## Результаты

*Гуманитарная культура народа хань как основополагающий фактор формирования китайской грамматики*

Китайская цивилизация развивалась в условиях изоляции от остального мира. Именно эта особенность считается определяющей в расстановке духовных и нравственных приоритетов общества. В китайской культуре язык является не только способом кодирования и декодирования сообщений коммуникантов, но и инструментом для укрепления общественных отношений.

Грамматика китайского языка, являясь продуктом собственной культуры, отражает главное ее правило — интуитивность и ассоциативность. Именно эти два фактора придают ей особую гибкость, позволяющую говорящему наиболее точно выразить собственное отношение к тому, о чем идет речь.

Основными чертами китайской грамматики являются: подавляющая односложность, опора на контекст, предельно широкий диапазон грамматического значения, отсутствие аффиксации, отсутствие знаков препинания и т. д. [6: 97].

Безусловно, грамматику китайского языка весьма трудно назвать строгой системой, так как само происхождение языкового сознания в Древнем Китае не имеет ни фона логической аргументации в Греции, ни атмосферы религиозной диагностики и толкования в древней Индии и древней Аравии. С древних времен подходы к пониманию китайской грамматики были лишены формализма, хорошо знакомого нам по западноевропейским языкам [12: 48]. На протяжении долгого времени китайские лингвисты пытались изучать собственную грамматику в рамках так называемого европейского подхода: во многих исследованиях наблюдаются попытки разработать специфичные критерии и методологические процедуры выделения единиц китайского языка. Однако эти исследования не увенчались успехом в силу различий в понимании сущности базовых грамматических понятий в китайском и европейских языках [9: 121].

Причины вышесказанного следует искать в особенностях развития народа хань. Основной идеей, определившей вектор его развития, является рассмотрение человека как наивысшего существа, соединяющего материальное и духовное [7: 9]. В российской научной традиции под гуманитарной культурой понимается совокупность всех ценностей гуманитарного знания, таких как гуманизм, идеалы красоты, понятие добра и т. п.).

Гуманитарная культура ставит во главу угла ощущения, испытываемые человеком в момент наблюдения за материальным миром, поскольку умение прислушиваться к собственным ощущениям отличает человека от любого другого существа. Интуиция становится одним из основных способов мышления и познания китайцев.

Исследуя грамматику китайского языка, необходимо учитывать особенности, упомянутые выше. Подход, применимый к изучению грамматического строя западных языков, рискует оказаться нерелевантным. Изучая китайские грамматические конструкции, не следует придавать большое значение их внешнему оформлению, т. е. форме высказывания. Немаловажную роль играет контекст, в рамках которого появилось данное высказывание, а также (если в ходе исследования есть возможность — это установить) фактор личности, которой оно принадлежит. Отсутствие намеков на морфологическую структуру самих слов заставляет также обращать внимание непосредственно на функцию, которую конкретное слово выполняет в предложении, и анализировать все возможные случаи употребления изучаемого слова [12: 48]. Только учитывая все перечисленные аспекты, можно добиться наиболее полного понимания сути грамматических явлений китайского языка.

#### *Влияние китайской культуры на синтаксис китайского языка*

Культурный фон ханьцев сформировал привычку к более глубокому анализу смыслов и форм высказывания. Об этом давно говорят ведущие лингвисты. Например, в 1920-х годах г-н Ли Цзиньси указал в своем «Введении в новую китайскую грамматику», что «на уровне словосочетаний в языке подчеркивается не форма, а внутреннее содержание» [Цит. по: 10: 318].

Китайские предложения имеют множество пропусков, так называемых структурных скачков. Ярким примером являются: смещение синтаксической конструкции, незаконченность предложений, неустойчивая позиция частей речи и т. д. [там же].

Вышеуказанные особенности в некоторых случаях создают ощущение некорректности предложения с точки зрения грамматики. В китайском языкознании такого рода предложения именуются 病句 *bìng jù* досл. ‘больное предложение’.

Наиболее репрезентативным явлением, демонстрирующим влияние китайской культуры на синтаксис языка, можно считать особое отношение к порядку слов в предложении. Как справедливо отмечает Л. В. Кирюхина, в сознании китайцев процессы построения порядка слов и наблюдения за окружающей действительностью неразрывно связаны [5: 208].

В качестве пояснения обратимся к труду китайского лингвиста Чан Цзинъюя, в котором он, рассуждая о взаимосвязи человеческого фактора и правил китайского синтаксиса, предлагает рассмотреть строку из известного стихотворения поэта Ду Фу «Восемь стансов об осени».

Внимание исследователя привлекла следующая строка:

香稻啄余鹦鹉粒， 碧梧栖老凤凰枝。 *Xiāng dào zhuó yú yīngwǔ lì, bìwú qī lǎo fènghuáng zhī.*

На первый взгляд довольно сложно уловить суть данной строки, если попытаться перевести ее буквально. Сложность при переводе заключается в неверном с точки зрения грамматики порядке слов в данном предложении. Переведем каждое слово в отдельности:

Первая часть:

香稻 *xiāng dào* ‘душистый рис’

啄 *zhuó* ‘клевать’

鹦鹉 *yīngwǔ* ‘попугай’

粒 *lì* ‘зерно’

Вторая часть:

碧梧 *bìwú* ‘масляное дерево’

栖 *qī* ‘сидеть на ветке’

老凤凰 *lǎo fènghuáng* ‘старый феникс’

枝 *zhī* ‘ветка’ [10: 317].

Как утверждает Чан Цзиньюй, поэты в своих произведениях могут намеренно менять привычный порядок слов китайского языка, нарушая законы грамматики. Делается это для того, чтобы, в первую очередь, достичь ритмической гармонии, присущей произведениям данного жанра. Предполагается, что читатель сможет уловить идею и верно интерпретировать прочитанное, исходя из интуитивного понимания и собственного воображения. Ведущая роль здесь отводится описываемым образам, точнее, очередности их появления в сознании поэта. Безусловно, если расположить все имеющиеся слова в «верном» порядке, то получится идеальное в грамматическом плане предложение:

鹦鹉啄余香稻粒， 凤凰栖老碧梧枝 *Yīngwǔ zhuó yú xiāng dào lì, fènghuáng qī lǎo bì wú zhī* ‘клюет ароматные рисовые зерна, феникс сидит на старой ветке дерева’.

Однако в таком случае личности автора отводится второстепенная роль. Истинный смысл высказывания также будет понят неверно, потому как именно порядок слов (образов) является тем самым важнейшим нюансом, определяющим суть написанного.

Явления изменения порядка слов в предложении, присущие древним литературным произведениям, сыграли свою роль в становлении современной грамматики китайского языка. По словам исследователя Ван Чуньсяо, формулирование предложений зависит от «субъективной реконструкции людьми объективной информации» [2: 269].

Можно с уверенностью сказать, что китайская грамматика способна подчиняться человеческому фактору, предлагая говорящему (или пишущему) различные вариации для построения высказывания. Эта особенность в некотором роде сближает китайскую и русскую грамматические системы.

*Роль символа (иероглифа) в грамматическом строе китайского языка*

Китайское словосочетание представляет в контексте настоящего исследования особый интерес, однако здесь возникает трудность в определении понятия «слово» в китайском языке. Чжао Юаньжэнь писал: «...в нашем языке нет аналога того, что в индоевропейских языках называют “словом”. В большинстве случаев, когда носители, например, английского языка говорят о слове (word), носители китайского языка представляют 字 *zì* ‘иероглиф’» [11]. О. М. Готлиб отмечает, что «по отношению к иероглифу как элементу китайской письменности применяется термин “логограмма”, который определяется как “значимая единица системы китайской письменности, образующая линейные синтагматические связи с одноуровневыми единицами и коррелирующая с морфемами или словами китайского языка”» [3: 24].

Что же такое 字 *zì* ‘иероглиф’ и почему его трудно назвать словом? Объяснение этому также следует искать в особенностях китайской культуры, в частности немаловажную роль здесь играют следующие факторы: смешение традиций множества народностей; конфуцианские идеалы; стремление к краткости изложения мысли. Данные факторы объясняют высокую степень энтропии китайских иероглифов. Можно сказать, что иероглифическая система характеризуется высокой степенью неупорядоченности. Это выражается как в вариативности произношения, так и в особенностях употребления одних и тех же иероглифов в различных языковых ситуациях. К тому же китайские иероглифы аналитичны, поэтому любое их сочетание по определению лишено некоторой прочности. Два иероглифа могут быть объединены в единицу с единой семантикой, но в то же время могут существовать в языке отдельно друг от друга, сохраняя свое первоначальное значение [13]. Например, двусложное слово 半天 *bàntiān* переводится как ‘в течение долгого времени/полдня’.

Данную лексическую единицу можно использовать в случае, когда говорящий/пишущий хочет подчеркнуть длительность временного промежутка. Например: 我半天说不出话来 *Wǒ bàntiān shuō bu chū huà lái* ‘я долго не мог проронить ни слова’. Если «разбить» вышеуказанное слово на два отдельных иероглифа 半 *bàn* ‘половина’ и 天 *tiān* ‘день’, то в случае употребления их в предложении отдельно друг от друга получим буквальное значение «половина дня». Например: 半天看完了这本书 *Bàntiān kàn wánliǎo zhè běn shū* ‘я прочитал эту книгу за полдня’. В данном случае подчеркивается не длительность времени в целом, а конкретный временной отрезок, за который произошло описываемое действие [там же].

Как уже было отмечено в предыдущем разделе, грамматические правила китайского языка обладают высокой степенью гибкости. Они способны меняться в зависимости от контекста высказывания. Вышеуказанная гибкость обусловлена в том числе и ролью иероглифа в китайском грамматическом строе. Это не слово в привычном его понимании, а, скорее, знак, который в перспективе, при определенной комбинации его с другими знаками, способен стать словом. Изучение этих комбинаций и есть задача китайской грамматики.

## Выводы

Настоящее исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Отсутствие строгой системы в китайской грамматике обусловлено культурными особенностями народа хань, которые заключаются в образности и ассоциативности мышления в целом;
- Грамматический строй китайского языка допускает намеренное изменение порядка слов в предложении, если это необходимо говорящему или пишущему для выражения собственного отношения к тому, о чем идет речь;
- Данные, полученные в ходе изучения обсуждаемого вопроса, будут являться теоретической базой для создания автором собственных методических рекомендаций по применению межкультурного подхода на уроках китайского языка в образовательных учреждениях различных уровней.

## Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Ван Чуньсяо. О свободном порядке слов в китайском языке // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3. С. 269–271.
3. Готлиб О. М. Основы грамматики китайской письменности. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 284 с.
4. Давудова А. К. Использование межкультурного подхода в обучении иностранным языкам // Вестник университета. 2014. № 15. С. 275–278.
5. Кирюхина Л. В. Грамматические исследования в китайском языкознании // Вестник ИГЛУ. 2014. № 1. С. 204–208.
6. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД: ЛАДА, 2005.
7. Лоу Юйлэ. Ошибочное понимание традиционной культуры // Духовные основы китайской культуры / под ред. А. Т. Кобзев. М.: Шанс, 2022. С. 9–10.
8. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
9. Цзинь Тао. Европейская и китайская лингвистические традиции как вариации мировидения // Язык и культура. 2020. № 49. С. 120–137.
10. Чан Цзиньюй. Влияние китайского культурного менталитета на грамматические характеристики китайского языка // Преподавание китайского языка в мире. 1992. № 4. С. 317–320.



11. Чжао Юаньжэнь. Грамматика китайского разговорного языка. Пекин: Коммерческое изд-во, 1979. 380 с.
12. Шэнь Сяолун. Классическая форма китайской грамматики и ее культурная интерпретация // Журнал Ляонинского пед. ун-та. 1992. С. 47–58.
13. Шэнь Сяолун. Культурологические характеристики основных единиц китайской грамматики // Журнал педагогического университета Ханчжоу: гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 97–107.

---

**Особенности лексической номинации фауны в китайском языке**

**Таболina Лина Михайловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [linatabolina@gmail.com](mailto:linatabolina@gmail.com)

**Lexical nomination of fauna in the Chinese language**

**Lina M. Tabolina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 81.37

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков

---

*Аннотация.* В настоящей статье исследуются лексические номинации животного мира в китайском языке. На материале толковых словарей были проанализированы способы образования и типы мотивировки зоонимов (онимов фауны). В результате анализа были установлены наиболее продуктивные способы номинации, изучены их закономерности. Предложена классификация онимов фауны, основанная на статистическом анализе полученных данных.

*Ключевые слова:* зооним, лингвокультура, лексическая номинация, словообразование, мотивировка, семантика.

*Abstract.* This article analyzes lexical nominations of fauna in the Chinese language. Using the lexical data of explanatory dictionaries, the article investigates kinds of word formation and types of linguistic motivation of zoonyms (onyms of fauna). The analysis revealed most productive kinds of word formation and types of linguistic motivation and their patterns. It offers a classification of onyms of fauna based on the statistical analysis of the obtained data.

*Keywords:* zoonym, linguistic culture, lexical nomination, word formation, linguistic motivation, semantics.

Словообразовательный и мотивологический анализ лексического состава китайского языка актуален в связи с возросшей потребностью в исследованиях китайского языка в целом. Лексические номинации животного мира, называемые в лексикологии зоонимами, представляют собой один из основных базовых пластов лексики. В словообразовании и мотивировке

зоонимы несут информацию, на основании которой можно сделать выводы о концептуально-тематической области «Животный мир китайской языковой картины мира». В связи с этим цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей словообразования и мотивировки зоонимов китайского языка.

На первом этапе исследования была произведена сплошная выборка зоонимов из тематического словаря. В процессе отбора языкового материала исключались номинации пород одного и того же животного (например, породы собак или виды лошадей), вариации одной и той же морфемы с приставками 公 gōng ‘самец’, 雄 xióng ‘самец’ и 母 mǔ ‘самка’. Итоговый материал исследования состоял из 200 лексических номинаций животного мира, отобранных из «Русско-китайского тематического словаря» объемом в 9000 лексем [4: 203–211]. При анализе отобранного языкового материала использовались описательный метод, метод морфологического анализа, применявшийся для разделения лексем на односложные морфемы с последующим анализом их словообразования, и метод статистического анализа, применявшийся для получения количественного и процентного соотношений методов словообразования и типов мотивировки для дальнейшего анализа полученных статистических данных.

### **Словообразование зоонимов китайского языка**

На втором этапе исследования проводился анализ литературы, посвященной способам словообразования в китайском языке [1; 2; 5]. В. И. Горелов выделяет следующие методы словообразования в современном китайском языке: словосложение, полуаффиксация, аффиксация, транспозиция, фонетическое обособление, семантическое обособление, редупликация, морфемная контракция [1: 19–20].

Анализ, проводимый в настоящем исследовании, основывался, помимо представленной собирательной классификации методов словообразования китайского языка, на классификации методов словосложения существительных А. Л. Семенас [5], а также на трактовке методов фонетического обособления, аффиксации и заимствования в учебном пособии В. Ф. Щичко и И. Д. Кленина [2: 97–127, 172–194]. А. Л. Семенас выделяет следующие методы словообразования существительных: «1) соединение субстантивных компонентов по атрибутивному типу связи; 2) соединение адъективного и субстантивного компонентов по атрибутивному типу связи; 3) соединение вербального компонента с субстантивным компонентом по атрибутивному типу связи; 4) соединение субстантивных компонентов по копулятивному типу связи; 5) соединение адъективных компонентов по копулятивному типу связи; 6) соединение вербальных компонентов по копулятивному типу связи; 7) соединение вербального и

субстантивного компонентов по глагольно-объектному типу связи; 8) соединение субстантивного компонента с вербальным или адъективным по субъектно-предикативному типу связи» [5: 39–43].

В результате исследования было обнаружено, что из восьми методов словообразования существительных, выделенных А. Л. Семенас, зоонимы представлены лишь первыми четырьмя. Все зоонимы, образованные четвертым методом, следует считать этимологически нечленимыми простыми словами, образованными фонетическим либо графическим способом [2: 97–99]. В отобранном языковом материале отсутствовали единицы, образованные методами полуаффиксации, транспозиции, семантического обособления и морфемной контракции.

Ниже представлены графики (график 1 и график 2), показывающие количественное и процентное соотношения методов словообразования китайских зоонимов.

**Количественное соотношение методов словообразования в китайских зоонимах**

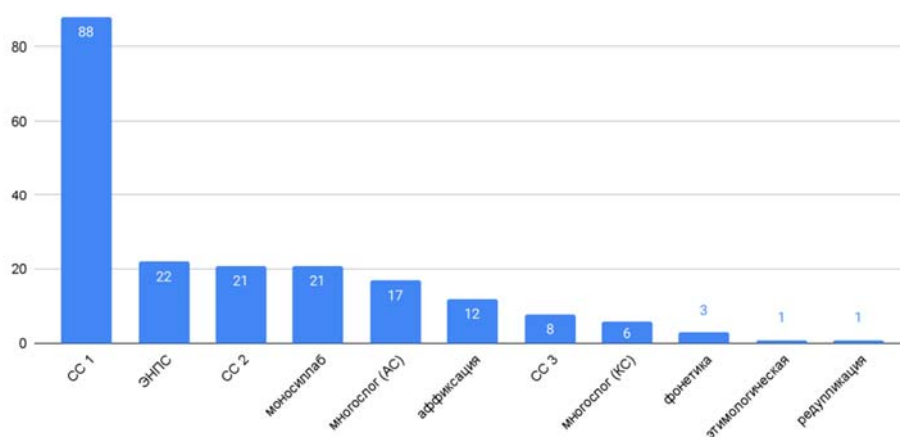


График 1. Количественное соотношение методов словообразования в китайских зоонимах

**Процентное соотношение методов словообразования в китайских зоонимах**

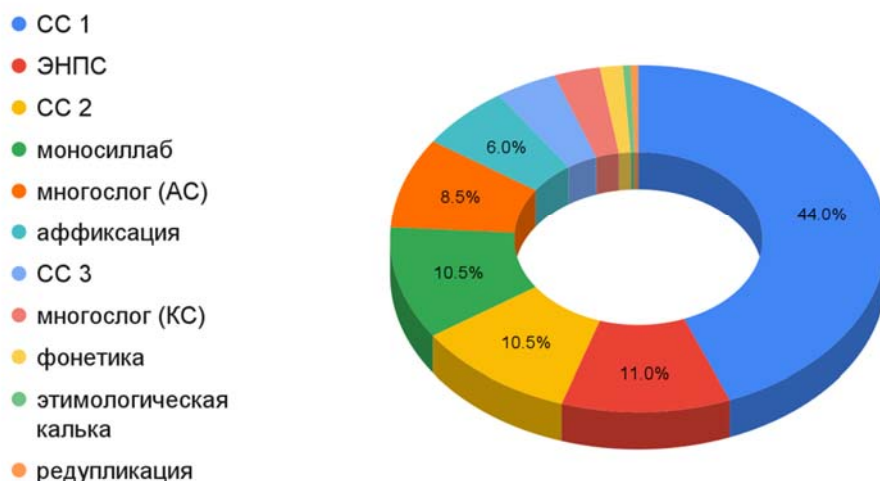


График 2. Процентное соотношение методов словообразования в китайских зоонимах

Из 200 отобранных лексических номинаций животных 44% (88 зоонимов) образованы методом словосложения первого типа (на графике сокращенно СС 1); 11% (22 зоонима) образованы методом словосложения четвертого типа (и являются этимологически неразложимыми простыми словами) (ЭНПС); 10,5% (21 зооним) образованы методом словосложения второго типа (СС 2); 10,5% (21 зооним) представляют собой моносиллабы и образованы фонетически или графически (моносиллаб); 8,5% (17 зоонимов) представляют собой многослоги, образованные словосложением посредством атрибутивной связи (многослог (АС)); 6% (12 зоонимов) образованы аффиксацией; 4% (8 зоонимов) образованы методом словосложения третьего типа (СС 3); 3% (6 зоонимов) представляют собой многослоги, образованные словосложением посредством копулятивной связи (многослог (КС)); 1,5% (3 зоонима) образованы фонетическим способом (фонетика); 0,5% (1 зооним) представляют собой заимствования, образованные путем этимологической кальки, и 0,5% (1 зооним) были образованы путем редупликации.

На основе анализа отобранных лексических единиц проведено ранжирование методов словообразования зоонимов по продуктивности:

1. Соединение субстантивных компонентов по атрибутивному типу связи (существительное + существительное) (первый метод словосложения существительных по классификации А. Л. Семенас). Например, 雪豹 xiěbào ‘снежный барс’ — снег + барс.

2. Этимологически неразделимые простые слова (словосложение существительных четвертого типа по классификации А. Л. Семенас). Например, 狐狸 húli ‘лиса’.

3. Соединение адъективного и субстантивного компонентов по атрибутивному типу связи (прилагательное + существительное) (второй метод словосложения существительных по классификации Семенас). Например, 斑马 bānmǎ ‘зебра’ — пятнистый, полосатый + лошадь.

4. Моносиллабы, образованные фонетически или графически. Например, 象 xiàng ‘слон’ (см. рис. 1).



Рис. 1. Эволюция начертания иероглифа 象

5. Многослоги, образованные словосложением посредством атрибутивной связи. Например, 扁角鹿 biǎnjiǎolù ‘лань’ — тонкий, плоский + рог + олень.
6. Аффиксация. Например, 狮子 shīzi ‘лев’ — родовая морфема + суффикс 子.
7. Соединение вербального компонента с субстантивным компонентом по типу атрибутивной связи (глагол + существительное) (третий метод словосложения существительных третьего типа по классификации А. Л. Семенов). Например, 浣熊 huànxióng ‘енот-полоскун’ — мыть, стирать + медведь.
8. Многослоги, образованные словосложением посредством копулятивной связи. Например, 变色龙 biànsèlóng ‘хамелеон’ — менять + цвет + дракон.
9. Фонетическое обособление. Например, 猫 māo ‘кот, кошка’.
10. Заимствование путем этимологической кальки. Например, 火烈鸟 huǒlièniǎo ‘фламинго’ — огонь + пылающий + птица (от англ. flamingo).
11. Редупликация. Например, 猩猩 xīngxīng ‘īšaqóŋaq’.

#### **Мотивировка зоонимов китайского языка**

Китайским лингвистом Сюй Юйлуном была предложена классификация мотивировки китайской лексики на следующие четыре типа: фонетическая, морфологическая и семантическая мотивировки, характерные для большинства европейских языков, а также графический тип мотивировки, специфический для иероглифического письма китайского языка [Цит. по: 3: 57].

В результате анализа было установлено, что единицы, мотивированные семантически, в анализируемой выборке лексем отсутствовали.

Ниже представлены графики (график 3 и график 4), показывающие количественное и процентное соотношения типов мотивировки в китайских зоонимах.

### Количественное соотношение типов мотивировки в китайских зоонимах

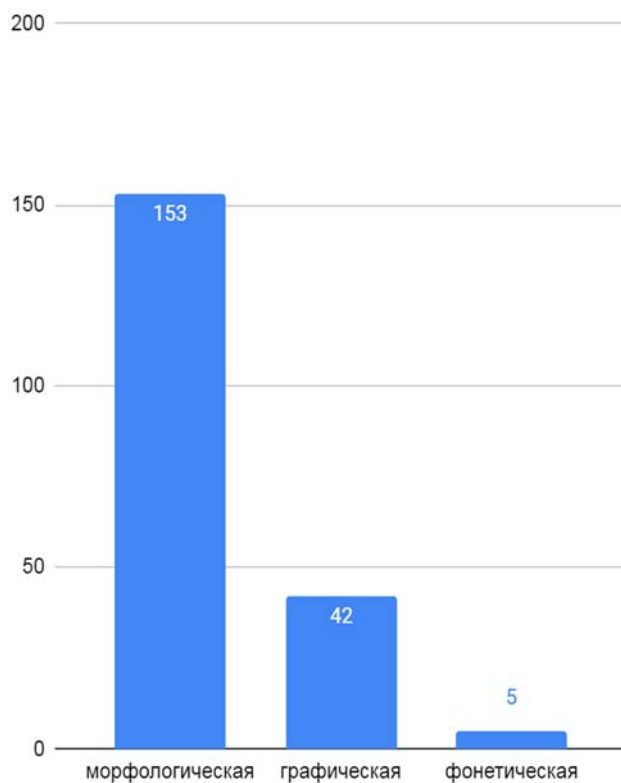


График 3. Количественное соотношение типов мотивировки в китайских зоонимах

### Процентное соотношение типов мотивировки в китайских зоонимах

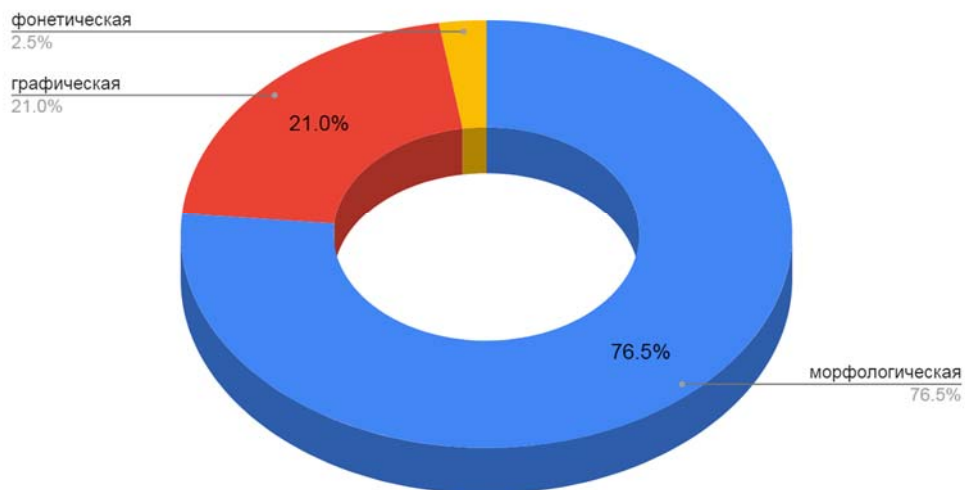


График 4. Процентное соотношение типов мотивировки в китайских зоонимах

Из проанализированных лексических номинаций фауны 76,5% (153 зоонима) имеют морфологическую мотивировку, 21% (42 зоонима) имеют графическую мотивировку и 2,5% (5 зоонимов) имеют фонетическую мотивировку.

Ниже представлено ранжирование методов мотивировки зоонимов по частотности:

1. Морфологическая мотивировка. Например, 白鼬 *báiyòu* ‘горноста́й’ — белый + хорёк и 鴨子 *yāzi* ‘утка, селезень’ — родовая морфема + суффикс 子.

2. Графическая мотивировка. Например, 鹿 *lù* ‘олень’ (см. рис. 2).



Рис. 2. Эволюция начертания иероглифа 鹿

3. Фонетическая мотивировка. Например, 猫 *māo* ‘кот, кошка’.

### Выводы

Анализ вышеприведенных статистических данных позволяет сделать следующие выводы:

1) самым продуктивным и распространенным методом словообразования зоонимов является метод словосложения, в частности соединения субстантивных компонентов по атрибутивному типу связи, что типично для всей лексики современного китайского языка;

2) самыми редкими методами являются заимствование путем этимологической кальки и редупликация;

3) отсутствие в выборке лексических единиц, образованных методами полуаффиксации, транспозиции, семантического обособления и морфемной контракции обусловлено лексическими, синтаксическими и семантическими особенностями зоонимов;

4) у абсолютного большинства зоонимов, состоящих из двух слогов и более, независимо от способа словообразования финальным компонентом является смысловая морфема, уточняющая тип животного;

5) самым распространенным типом мотивировки зоонимов является морфологический тип;

6) отсутствие в выборке лексических единиц, мотивированных семантически, обусловлено семантическими особенностями зоонимов;

7) зоонимы, мотивированные морфологически, образованы методами словосложения, аффиксации или заимствования путем этимологической кальки;

8) зоонимы, мотивированные графически и фонетически, образованы методом редупликации, являются этимологически нечленимыми простыми словами или односложными номинациями.

## Литература

1. Горелов В. И. Лексикология китайского языка. М.: Просвещение, 1984. 216 с.
2. Кленин И. Д., Щичко В.Ф. Лексикология китайского языка: учебное пособие. М.: ВКН, 2013. 272 с.
3. Ма Яньхун. Типы мотивации слов в русском языке в сравнении с китайским языком // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 2019. № 6. С. 54–63.
4. Русско-китайский тематический словарь — 9000 слов. М.: T&P Books Publishing, 2019. 258 с.
5. Семенас А. Л. Лексика китайского языка: учебник для среднего уровня. М.: ВКН, 2010. 280 с.

---

**Способы внедрения мобильного обучения в процесс изучения китайского языка**

**Угай Виктория Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [viko4ka-ugai@mail.ru](mailto:viko4ka-ugai@mail.ru)

**Method to introduce mobile learning into the process of learning Chinese language**

**Viktoriiia A. Ugai**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Т. В. Якунина, д-р пед. наук

УДК 37.02

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена анализу мобильного обучения, его эффективности и области применения в процессе изучения китайского языка. А также выявлению методических свойств на примере мобильного приложения.

*Ключевые слова:* мобильное обучение, китайский язык, методика обучению иностранным языкам, обучение лексике, мобильное приложение.

*Abstract.* This article is devoted to the analysis of mobile learning, its effectiveness and scope of application in the process of learning the Chinese language, as well as the identification of methodological properties on the example of a mobile application.

*Keywords:* mobile learning, Chinese language, foreign language teaching methodology, vocabulary learning, mobile application.



В настоящее время люди окружены большим количеством информации. Их охватывает множество визуальных образов: изображения, короткие видеоролики, схемы и диаграммы и т. д., — сопровождаемых короткими текстами. Это обусловлено изменениями современного общества, где время становится самым важным ресурсом, а информация в большом количестве быстро распространяется по сети Интернет. Человеку теперь требуется усваивать много данных за короткий промежуток времени. И это формирует актуальный запрос на возможность обучения с применением современных технологий, где знания будут иметь новый формат для быстрого и удобного овладения необходимыми знаниями и навыками. Так, в школах уже активно применяются аудио- и видеоматериалы, интерактивные доски, компьютеры и т. д. А благодаря портативным мобильным устройствам обучение становится возможным в любом месте и в любое время, что позволяет каждому разработать индивидуальный подход к своему обучению.

Согласно определению В. А. Куклева, «мобильное обучение — это электронное обучение с помощью мобильных устройств, независимое от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов» [3]. Таким образом, в понятие «мобильное обучение» могут быть включены любые виды мобильных технологий, которые обеспечивают постоянный доступ к необходимым материалам. Это могут быть как платформы, выступающие в качестве базы данных (например, вики-технологии, электронные словари и справочники), так и полноценные сайты, с разработанной системой интерактивных упражнений (Quizizz.com, Duolingo.com и т. д.), а также приложения для поддержания связи с педагогом (чаты, блоги, мессенджеры).

Особенно данный способ актуален при изучении иностранных языков, поскольку при отсутствии естественной языковой среды требуется постоянно поддерживать полученный уровень знаний. В связи с этим существует множество доступных интернет-ресурсов, содержащих в себе необходимые блоки для совершенствования языковой компетенции в форме игр и интерактивного материала.

Однако не только это обеспечивает эффективность данного способа обучения. Основными дидактическими свойствами мобильного обучения являются [2: 49–56]:

- доступность (открытая база данных, к которой можно обратиться в любой момент времени);
- хранение и передача информации в разных форматах (визуальные и аудиоматериалы) — мультимедийность;
- усвоение и закрепление изученного материала на практическом материале;
- развитие информационно-коммуникативной компетенции;

- повышение мотивации у обучающихся (с помощью применения разных форм подачи материала);
- формирование индивидуального подхода к обучению; организация внеаудиторного времени обучения.

Каждый из этих пунктов можно соотнести с отличительными особенностями применения мобильного обучения в целом и соотнести конкретно с мобильными приложениями. Так, например, в популярном приложении для изучения иностранной лексики Quizlet можно создавать собственный модуль с изучаемыми словами, а затем поделиться ими с другими пользователями. Также там применяется метод демонстрации слов с помощью карточек, которые тоже сопровождаются аудиодорожкой с произношением слова. Каждый учащийся может сам выбрать категорию для изучения, самостоятельно приступить к освоению новой лексики, а также отслеживать свой прогресс.

Методические же функции будут зависеть напрямую от способа применения мобильных технологий в рамках изучаемой дисциплины. Анализ исследований, посвященных использованию мобильных технологий в обучении иностранному языку, показывает, что на их основе можно развивать как продуктивные (говорение, письмо), так и рецептивные (аудирование и чтение) виды речевой деятельности, формировать языковые навыки речи обучающихся (грамматические и лексические), а также социокультурную и межкультурную компетенции.

Так, в китайском языке обучающиеся сталкиваются с целым рядом трудностей, возникающих при формировании лингвистического навыка, связанных с различием в фонетической, синтаксической и идеографической системах языка, а также с культурными различиями: постановка правильного произношения для передачи правильного смысла слов (наличие четырех тонов), синонимы 同义词 *tóngyìcí* и омонимы 同音词 *tóngyīncí*, идиомы 成语 *chéngyǔ* (большое число фразеологизмов в китайской речи, содержащих национальный компонент), счетные слова 量词 *liàngcí* — отсутствие данной категории в русском языке и т. д.

В традиционных методиках обучения данные трудности минимизируются с помощью обучения узнаванию, распознаванию лексических единиц в речевом потоке, изучению речевых и этикетных формул, усвоению безэквивалентной лексики, распознаванию и пониманию омонимов, омографов, однокоренных слов, обучения правильному выбору слов и словосочетаний в соответствии с коммуникативной задачей, порядка слов в предложениях, выбору нужных лексико-грамматических ассоциаций, умению осуществлять перефраз и т. д. [4] Все это в совокупности становится комплексом упражнений, которые есть в рекомендуемых учебными программами УМК (в соответствии с уровнем обучающегося и темами занятия). Мобильные

приложения тоже предлагают подобную систему заданий, но в форме интерактивных взаимодействий с обучающимся. Например, Super Chinese к каждому учебному блоку после ознакомления с предметом обсуждения, новой лексикой и грамматикой (с помощью коротких анимационных видеороликов) предоставляет ряд интерактивных упражнений: «反义词素合成词» fǎnyìcí sù hé chéngcí (подбор слов антонимов), «替换与扩展» tìhuàn yǔ kuòzhǎn (упражнения на лексическую подстановку), «翻译练习» fānyì liànxí (упражнения на перевод), «重组句子» chóngzǔ jùzi (составить предложение из предложенных слов), а также дополнительно как итоговое задание предлагается «听写» tīngxiě (диктант) и «使用字典» shǐyòng zìdiǎn (работа со словарем). Все эти задания соотносятся с традиционными видами упражнений, но в отличие от них сопровождаются видео- и аудиоматериалами, анимационными изображениями, дополнительными примерами. А для заучивания новой лексики предлагаются анимированные карточки и ознакомление со словом на примере предложения (в контексте), подбор слова или картинки по звучанию, что помогает подготовиться к тестам или экзаменам, например к международному экзамену по китайскому языку HSK 汉语水平考试 Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì.

Таким образом, на примере данного приложения можно отметить, что в мобильном обучении могут активно применяться такие педагогические методы, как демонстрация, семантизация, ассоциация, метод связок, мест и игровые методы обучения, — для формирования лексического навыка. А сами принципы мобильного обучения соотносятся с принципами развития лексических навыков посредством использования его дидактического потенциала. Информация, предоставляемая в привычном для современного человека формате: изображение + короткий комментарий, — обеспечивает активную вовлеченность обучающегося. При таком обучении человек может самостоятельно осваивать выбранный им материал, выполнять упражнения и осуществлять контроль усвоенных знаний, что будет положительно влиять как на мотивацию учащегося, так и на объем внеаудиторных занятий и станет неотъемлемой частью процесса образования.

Из этого можно сделать вывод о том, что в основе мобильного обучения лежит личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. А осуществление учебного процесса в привычном для цифрового поколения формате социальных сервисов и интернет-технологий подталкивает учащихся к активному участию в занятии и становятся «генераторами контента наравне с учителем, который выполняет роль модератора, принимающего запрос учащихся на совместную исследовательскую деятельность, профессиональный диалог и продуктивную учебную интеракцию» [1: 25–34]. Это открывает широкие возможности для

формирования личной траектории обучения, где ученики и студенты смогут сами формировать среду для личного роста и развития языковых навыков вне зависимости от времени и места. А педагог будет поддерживать и совершенствовать этот образовательный процесс с помощью новых способов взаимодействия с учащимися, а также и направлять их.

Из вышесказанного следует, что мобильное обучение подходит для освоения иностранного языка, т. к. представляет собой продолжение традиционных методик обучения, но с применением возможностей мобильных устройств. С помощью индивидуального подхода и интерактивных инструментов оно позволяет по-новому взаимодействовать с обучающимися. Отсутствие прямого контроля через преподавателя дает человеку свободу в действиях и в то же время накладывает на него ответственность за свое образование, таким образом, придавая больше осознанности всему процессу. Также педагог сам выбирает, с помощью какой мобильной технологии предоставлять материал своим ученикам с учетом особенностей группы, ее интересов и потребностей. Таким образом, мобильное обучение способствует преодолению трудностей при освоении китайского языка и развивает познавательную самостоятельность учащихся.

### Литература

1. Авраменко А. П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник ТГУ. 2020. № 184. С. 25–34.
2. Капранчикова К. В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник ТГУ. 2014. № 1 (129). С. 49–56.
3. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2010.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиция и современность / под ред. А. А. Мирюловой. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

---

**Специфика использования технологии CLIL в обучении китайскому языку студентов экономических специальностей**

**Черткова Алина Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [ch.alina1371@yandex.ru](mailto:ch.alina1371@yandex.ru)

**The specifics of using the CLIL technology in teaching Chinese to Economics students**

**Alina A. Chertkova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Д. Д. Дондоков

УДК 81-13

---

*Аннотация.* На сегодняшний день под влиянием процесса интернационализации роль обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки только возрастает. Это влечет за собой необходимость поиска наиболее эффективных методик преподавания.

В данной статье описывается сущность технологии CLIL, ее основные положения и этапы, а также обосновывается ее применение в обучении китайскому языку бакалавров экономического направления подготовки. Рассматривается поэтапное использование данной методики на конкретном примере.

*Ключевые слова:* предметно-языковое обучение, билингвальное обучение, китайский язык, экономические знания, CLIL.

*Abstract.* Today internationalization processes increase the role of teaching a foreign language to students on non-linguistic programs, which entails the need to find the most effective teaching methods. The article describes the essence of the CLIL technology, its main provisions and stages, and also substantiates its use in teaching Chinese to undergraduate Economics students. The article considers a specific case of stepwise use of this technology.

*Keywords:* content-language learning, bilingual education, Chinese language, economic knowledge, CLIL.

## **Введение**

На сегодняшний день владение иностранным языком в дополнение к какой-либо неязыковой специальности зачастую является неотъемлемым условием для успешной профессиональной деятельности, поэтому роль обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки только возрастает. Более того, эта тенденция подтверждается и на уровне ФГОС ВО. Так, например, в требованиях к результатам освоения ОПОП на экономических направлениях предусматривается формирование УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке).

Кадры с экономическим образованием и знанием китайского языка оказываются востребованными на современном рынке труда, поскольку в последние годы сотрудничество РФ и КНР в различных сферах продолжает укрепляться. В связи с наращиванием торгово-экономических отношений России и Китая растет количество российско-китайских торговых компаний, которым требуются специалисты не только со знанием экономической сферы, но и со способностью осуществлять коммуникацию на китайском языке в данной области. Это повлекло за собой создание и развитие образовательных программ по подготовке специалистов в сфере экономики, владеющих китайским языком.

Автор, являясь выпускником программы бакалавриата по направлению подготовки «Торговое дело» и программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», отмечает некоторые трудности при обучении, в частности проблему усвоения профессионально-ориентированной лексики. Суть проблемы заключается

в том, что за четыре года студенты должны с нуля освоить китайский до уровня, достаточного для практического использования в будущей профессиональной деятельности. Основной грамматический курс длится первые два года обучения, и компетенций, сформированных в ходе изучения данного курса, хватает для коммуникации в профессиональной сфере, однако с лексической стороны речи возникают проблемы. Это обуславливает необходимость поиска новых эффективных методик обучения, которые способны удовлетворить потребности обучающихся на подобных программах.

В последнее время внимание отечественных ученых привлекает уже зарекомендовавшая себя за рубежом методика CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), эффективность которой особенно проявляется при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Поэтому целью данного исследования является обоснование использования этой методики при обучении китайскому языку студентов экономического направления подготовки.

### **Методология исследования**

Настоящее исследование проведено в рамках двух подходов: компетентностного и личностно-деятельностного. Реализация компетентностного подхода отражается в предоставляемых результатах обучения, которые получены благодаря формированию определенных компетенций у обучающихся (в данном случае ранее указанная УК-4 в ФГОС ВО на экономических направлениях подготовки). Личностно-деятельностный подход заключается в направленности на интересы и потребности обучающихся данной образовательной программы, а именно в выборе более эффективных методик обучения, отборе учебного материала и т. д.

Существуют различные отечественные и зарубежные методики обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. В настоящее время большой популярностью за рубежом пользуется методика CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение). Впервые этому термину дал определение Д. Марш. Ученый обосновал основные принципы данной методики. Предметно-языковое интегрированное обучение направлено на содержание образовательной программы, которое образовано в результате слияния двух или более дисциплин [11].

Чжан Лянь и Ли Дунъин считают, что развитие языковых и когнитивных способностей в иноязычном образовании неразделимы, а внедрение технологии CLIL в определенной степени решает проблему разрыва между обучением речевым навыкам и формированием профессиональных компетенций при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях [13]. Р. Мерикиви, П. Паиви и др., исследуя данную методику, обнаружили, что она весьма эффективна при обучении профессионально-ориентированной иноязычной лексике

[12]. Учитывая ранее озвученную проблему исследования — трудности в усвоении профессионально-ориентированной лексики китайского языка — технология CLIL не могла не привлечь исследовательский интерес.

За рубежом на начальном этапе внедрения предметно-языкового интегрированного обучения возникали определенные трудности. Ученые из Северной и Восточной Европы, а также Латинской Америки выявили различные трудности, связанные с реализацией технологии CLIL: отсутствие материалов, недостаточная квалификация педагогических кадров и недостаток информации о самой методике. Однако спустя несколько лет ситуация начинает меняться. Например, М. Каньядо анализирует результаты внедрения технологии CLIL в различных учебных заведениях Испании с позиции учеников, учителей и родителей. В ходе опроса было выявлено, что данная технология в настоящее время реализуема, поскольку, по словам всех заинтересованных сторон, был отмечен значительный прогресс в массовом внедрении предметно-языкового интегрированного обучения [9: 4].

В отечественной лингводидактике предметно-языковое интегрированное обучение только начинает развиваться, однако уже существует некий опыт в этой области. Так, например, ученые Томского политехнического университета А. И. Чучалин и С. Б. Велединская предложили решить вопрос обучения профессионально-ориентированному иностранному языку путем использования тандем-метода (совместная работа педагогов университета) — это был один из первых кейсов применения данной технологии в российских вузах [8]. Л. Л. Салеховой разработана модель билингвального обучения математике в педагогическом вузе (опыт Казанского федерального университета) [6]. Вопросами реализации технологии CLIL также занимались такие исследователи, как Н. В. Попова, М. С. Коган, Е. К. Вдовина [4], Э. Г. Крылов [3] и другие.

Методика CLIL основывается на так называемой модели 4C (Content, Communication, Cognition, Culture/Citizenship) — содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты [11: 89]. Одно из достоинств методики CLIL заключается в том, что она обеспечивает естественную среду благодаря формированию аутентичной коммуникативной атмосферы в процессе обучения, что облегчает освоение иностранного языка и позволяет одновременно получать информацию по профильным дисциплинам [10: 57].

К основным положениям данной методики относятся следующие:

- обучающиеся изучают содержание определенной дисциплины на иностранном языке;
- иностранный язык является средством овладения содержательного компонента и в то же время выступает целью обучения;

- обучение иностранному языку интегрировано с обучением предметному компоненту;
- развернутость речевого высказывания важнее, чем языковая корректность речи [7: 355].

## Результаты

В процессе анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной изучению методики CLIL, были выявлены ее следующие преимущества:

- билингвальное образование, которое становится реальностью;
- повышение мотивации обучающихся ввиду использования новой методики, позволяющей сократить трудозатраты на изучение профессионально-ориентированной лексики;
- одновременное развитие межпредметных компетенций и иноязычных умений в профессиональной сфере;
- создание аутентичной коммуникативной среды для облегчения освоения иностранного языка;
- увеличение времени выступления студентов в процессе обучения [9: 4].

Что касается изучения китайского языка на программах бакалавриата, студентам необходимо прежде изучить фонетику, иероглифику, овладеть базовой грамматикой и лексикой, сформировать навыки всех речевых навыков и умений и после этого приступить к изучению профессионально-ориентированного китайского языка. Как правило, вышеперечисленное происходит в первые два года обучения, поэтому на третьем году обучения можно начинать вводить профессионально-ориентированную лексику путем применения технологии CLIL.

Почему возникает проблема освоения профессионально-ориентированной лексики на китайском языке? Необходимо отметить некоторые особенности экономической терминосистемы: современная экономическая наука оперирует сложнейшим понятийным аппаратом, поэтому профессиональная коммуникация невозможна без овладения спецификой языка в данной сфере [2], в частности профессионально-ориентированной лексикой.

Л. Ш. Рахимбекова, рассуждая о проблемах обучения китайскому языку студентов неязыковых специальностей, подчеркивает, что по сравнению с преподаванием европейских языков преподавание китайского языка имеет ряд особенностей: специфичность фонетического строя, иероглифическое письмо, терминология. Профессионально-ориентированный язык — это прежде всего усвоение специальной терминологии [5: 130]. В случае с европейскими языками данная проблема не является такой острой, поскольку экономические термины



в большинстве являются международными, поэтому заимствуются другими языками, соответственно, имеют схожее звучание, что облегчает запоминание профессиональной лексики. Однако в китайском языке такого явления не наблюдаются, поскольку языковой строй совершенно иной, вероятность совпадения звучания очень мала, а написания — вовсе нулевая.

Таким образом, вышесказанное еще раз доказывает необходимость применения более эффективных технологий при обучении профессионально-ориентированной лексике китайского языка студентов экономического направления подготовки, а именно использования методики CLIL.

Применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения включает четыре основных этапа, которые подробно рассмотрены в таблице 1.

Таблица 1

### Этапы предметно-языкового интегрированного обучения

Этап	Название этапа	Содержание и особенности этапа
1	Considering content (учет содержания)	Преподавателю необходимо выбрать текст или тему, которые будут содержать новую информацию по профильному предмету, а также лингвистическое знание. Если речь идет о тексте, то в нем должна проследиваться некая проблема, на которую можно посмотреть с разных сторон, чтобы обучающиеся могли сформировать собственное мнение относительно данной проблемы на китайском языке. Разработчики предметно-языкового интегрированного обучения также рекомендуют преподавателю при выборе текста или темы сделать акцент не только на том, какие знания и умения приобретут студенты при работе с ними, но и на том, чем конкретно они будут полезны для развития мышления
2	Connecting content and cognition (соединение процессов изучения содержания и развития когнитивных способностей)	Развитие когнитивных способностей обучающихся путем использования различных способов работы с текстом: отражение информации в виде таблицы или блок-схемы, использование языковых и схематических маркеров, составление диаграмм и др.
3	Communication (общение)	Обучение коммуникации на китайском языке, используя пройденные языковые единицы и грамматические структуры. Данный этап считается самым сложным, поскольку преподавателю могут потребоваться знания других методик обучения и использования языка
4	Developing cultural awareness and opportunities (развитие культурологических и социокультурных знаний)	Развитие культурологических и социокультурных знаний, которые имеют непосредственное отношение к изученной теме или тексту

Прохождение данных этапов иллюстрируется далее на конкретном примере. Во внешнеэкономической деятельности есть понятие «Инкотермс» — это свод правил в мировой торговле, регулирующий права и обязанности сторон при поставке продукции. Поскольку данный свод правил является международным, не составит труда найти его вариант на китайском языке (国际贸易术语解释通则). Дисциплина «Внеэкономическая деятельность» как раз преподаётся на втором-третьем году обучения на экономических направлениях, поэтому здесь можно применить методику CLIL.

Учитывая первый этап реализации предметно-языкового интегрированного обучения, данную тему можно считать подходящей, поскольку она несет в себе профессиональное и лингвистическое знания. Изучая данный свод правил на китайском языке, студенты знакомятся с новой лексикой и грамматическими структурами, которые усваиваются намного быстрее, так как обучающиеся должны понять смысл и содержание свода правил.

На втором этапе для формирования когнитивных способностей обучающимся можно предложить оформить полученную информацию в виде таблицы (см. табл. 2), записав самое основное: вид поставки и ее правила. Данная таблица будет включать следующие элементы: аббревиатуру на английском языке (名称), название на китайском языке (中文) и объяснение (解释).

Таблица 2

### 国际贸易术语解释

名称	中文	解释
F组贸易术语		
FOB	船上交货	“船上交货”是当货物指定的装运港越过船舷，卖方即完成交货。
FAS	...	...

Кроме того, на данном этапе для совершенствования профессиональных и лингвистических знаний, можно предложить студентам составить сравнительную таблицу видов поставок (см. табл. 3). В данной таблице необходимо будет указать название вида поставки на английском (英文) и китайском (中文) языках, место доставки товара (交货地点), распределение рисков (风险划分), экспортная декларация (出口报关), импортная декларация (进口报关), вид транспорта (使用运输方式).

## 国际贸易术语比较

英文	中文	交货地点	风险划分	出口报关	进口报关	使用运输方式
FOB	船上交货	装运港船上	货物越过装 运港船舷	卖方	买方	同上
FAS	...	...	...	...	...	...

На третьем этапе студенты могут попробовать устно кратко рассказать об этой теме, опираясь на ранее составленные таблицы. Преподаватель также может предложить следующее задание по данной теме: студент устно описывает на китайском языке вид перевозки, а другие должны понять, что это за вид. На заключительном четвертом этапе преподаватель дает сведения об особенностях использования данного свода правил непосредственно при работе с китайскими контрагентами (правила ведения деловой переписки, учет менталитета и так далее).

**Обсуждение**

В процессе данного исследования удалось обосновать применение методики CLIL в обучении китайскому языку студентов экономического направления подготовки, а также рассмотреть применение данной технологии на конкретном примере. Однако при анализе литературы по данному вопросу были найдены некоторые проблемные зоны данной методики обучения, в частности:

- низкая мотивация у преподавателя (обучение в таком формате требует более серьезных трудозатрат при подготовке к занятию, а также дополнительных компетенций);
- низкая мотивация у студентов (во-первых, не все студенты заинтересованы в дальнейшем использовании иностранного языка в своей профессиональной деятельности; во-вторых, уровень иностранного языка в одной группе может отличаться, соответственно, данная методика может показаться достаточно сложной тем, чей уровень владения иностранным языком ниже, и, как следствие, они потеряют мотивацию заниматься по данной методике);
- отсутствие учебной литературы (существует достаточно большое количество учебных пособий, написанных в рамках коммуникативного подхода, однако пособий, написанных в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, немного);
- сложность при выборе содержания, отражающего профессиональную направленность (педагог-лингвист не знает специфики профессиональных дисциплин, соответ-

ственно, могут возникнуть проблемы с отбором необходимого содержания, однако эта проблема может быть нивелирована путем тесного контакта с преподавателями профильных дисциплин).

В дальнейшем планируется проведение эксперимента, доказывающего эффективность применения методики CLIL при обучении китайскому языку бакалавров экономического направления подготовки, а также проверка наличия вышеперечисленных проблемных зон в ходе эксперимента.

## **Заключение**

Таким образом, методика CLIL, как и любая другая, имеет ряд своих преимуществ и недостатков, однако, многие исследователи все же считают ее достаточно эффективной, особенно на неязыковых направлениях подготовки. При соблюдении этапов реализации данного формата, а также его основных принципов можно существенно повысить качество обучения профессионально-ориентированному китайскому языку студентов экономических специальностей, благодаря нивелированию проблемы усвоения лексики, в частности сокращению времени и трудозатрат на ее отдельное изучение, которое в случае с китайским языком является крайне неэффективным. Тема предметно-языкового интегрированного обучения требует дальнейшего изучения, поскольку является достаточно новой в отечественной лингводидактике, однако уже имеющийся практический опыт некоторых российских вузов дает право считать данную методику перспективной и требующей дальнейшего развития.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. URL: <https://www.fgosvo.ru/> (дата обращения: 20.03.2022).
2. Алещанова И. В. Формирование терминосистемы специалиста в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // *Современные проблемы науки образования*. 2013. № 4. С. 298–303.
3. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
4. Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // *Вестник Тамб. ун-та. Серия Гуманитарные науки*. 2018. № 23 (73). С. 29–42.
5. Рахимбекова Л. Ш. Проблемы обучения китайскому языку студентов неязыковых специальностей // *Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки*. 2021. № 2 (839). С. 124–136.
6. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
7. Сысоев П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // *Язык и культура*. 2019. № 48.

- С. 349–371.
8. Чучалин А. И., Велединская С. Б., Ройз Ш. С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: Сб. науч. тр. IV Международной научно-практической конференции. Томск: ТПУ, 2006. С. 3–9.
  9. Cañado MLP. CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction // Int J Appl Linguist. 2018. P. 1–22. DOI: 10.1111/ijal.12208
  10. Coyle D. Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 152 p.
  11. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge University Press, 2002. 552 p.
  12. Merikivi R., Paivi P. Vocabulary in CLIL and in mainstream education // Journal of Language Teaching and Research. 2014. № 5 (3). P. 487-497.
  13. 张莲, 李东莹. CLIL框架下语言、思辨和学科能力的协同发展. 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》). 2019. 2 (2). P. 16–24.

## Актуальные проблемы немецкой филологии

**Scherzfragen: энигматика на грани шуток**

**Павлова Полина Анатольевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [pavlova-p@mail.ru](mailto:pavlova-p@mail.ru)

**Scherzfragen: Enigma on the verge of joke**

**Polina A. Pavlova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
St. Petersburg, Russia

Научный руководитель — М. Н. Гузь, канд. филол. наук

УДК 811.112.2

*Аннотация.* В статье рассматриваются история происхождения, виды и особенности Scherzfragen как текстов, которые можно отнести и к энигматическим текстам, и к шуткам.

*Ключевые слова:* Scherzfrage, энигматический текст, шутка, адресат, энигматор.

*Abstract.* The article presents the history of development, kinds and features of German riddle jokes as texts which can be categorized as enigmatic texts and as jokes at the same time.

*Keywords:* riddle joke, enigmatic text, joke, addresser, enigmator.

Особым видом энигматических текстов в немецкоязычной культуре являются так называемые *Scherzfragen*. Эти тексты не попадали в поле зрения отечественных исследователей. Мало работ о *Scherzfragen* и на немецком языке.

Немецкий ученый Т. Томашек подчеркивает популярность этого типа текста, но при этом и малую степень изученности истории его развития. Он придерживается исторического аспекта их изучения и определяет *Scherzfragen* как вид шуток, так как они обладают одинаковыми стилевыми чертами. При этом он подчеркивает, что сегодня они воспринимаются как *Dialogwitze*. То есть для того, чтобы реализовать *Scherzfragen* как коммуникативную стратегию, нужно два человека. Иначе данный текст нельзя считать завершенным, а коммуникацию успешной. Выводы Томашек делает на материале из книги «*Straßburger Rätselbuch*». Эта книга — первый из известных напечатанных сборников загадок на немецком языке, изданный приблизительно в 1500 году.

Включение *Scherzfragen* в сборники загадок неслучайно. Несмотря на близость к шуткам, *Scherzfragen* одновременно являются и энигматическими текстами. Любой энигматический текст состоит из двух частей, имеет «коммуникативную направленность» и «вопросно-ответную структуру». Первая часть, «энигматор», кодирует то, что называет вторая часть текста [1: 9]. Важно, что вопросно-ответная структура сама по себе не всегда подразумевает, что энигматор содержит в себе вопросительное предложение. Запрос, адресованный реципиенту высказывания, может быть сформулирован и иначе, например в виде побудительного предложения. Но так как *Scherzfragen* — это в первую очередь вопросы, их энигматоры часто представлены вопросительными предложениями. Структура *Scherzfragen* соответствует описанным критериям. В связи с этим *Scherzfragen* также можно причислить к разряду энигматических текстов. И все же для Томашека первостепенными остаются вопросы исторического развития данного типа текста. Особое внимание в статье он уделяет происхождению *Scherzfragen*. Согласно его выводам, они берут начало в *Joca Monachorum* — шутках монахов [5: 222].

Под *Joca Monachorum* понимают базирующиеся на библейских сюжетах и состоящие из специальных вопросов корпуса текстов, которые функционируют как сборники вопросов различных видов, а именно вопросов на проверку знаний, вопросов, близких к загадкам и даже юмористическим текстам. Соответственно, в *Joca Monachorum* могут быть представлены три вида энигматоров: вопросы, которые задают с целью проконтролировать знания собеседника, вопросы, походящие на загадки, и вопросы-шутки [2: 33]. Последний вид встречался в сборниках реже всего, но именно он стал базой для последующего возникновения и развития *Scherzfragen* как самостоятельного типа текста [Ibid.: 31–32].

После того, как *Scherzfragen* стали восприниматься отдельно от *Joca Monachorum*, и появились первые сборники этих текстов. Но сами тексты все же не были единообразными. Томашек выделяет следующие виды *Scherzfragen*:

- 1) W-Frage,
- 2) Scherz-Entscheidungsfrage,

### 3) Scherzaufgabe [5: 218–219]

*W-Fragen* представлены специальными вопросами или вопросами к подлежащему. Томашек утверждает, что такие вопросы могут восприниматься по-разному со стороны адресанта и адресата высказывания. Адресант, задавая вопрос, не ставит цель получить информацию от адресата, так как знает ответ сам. Это немного приближает *Scherzfragen* к вопросам на проверку знаний. Адресант как будто бы проверяет адресата. Однако адресат никогда не может ответить на такой вопрос. С прагматической точки зрения получение ответа вовсе не предполагается. То, что на самом деле ожидает адресант от адресата, это недоумение и признание бессилия при попытке найти ответ на вопрос. Только после этого адресант может озвучить ответ самостоятельно. Таким образом, роль адресата высказывания сводится к констатации собственного поражения в шуточном интеллектуальном состязании, чтобы адресант смог завершить шутку. Так, успешная реализация коммуникативной стратегии *Scherzfragen* возможна не только в форме диалога, но при таком его протекании, когда адресант сам отвечает на свой же вопрос.

*Scherz-Entscheidungsfragen* представляют собой альтернативные вопросы. Благодаря такой формулировке энигматора, у адресанта есть возможность как подсказать ответ адресату, так и запутать его. Альтернативный вопрос предполагает выбор, как правило, из двух вариантов. Из этого следует, что частично ответ на вопрос уже назван в тексте энигматора. Тем не менее, адресат может отреагировать на него по-разному. В одном случае адресат может назвать самый очевидный на его взгляд ответ. В другом случае он понимает, что заданный вопрос может быть вопросом с подвохом. И здесь он либо обнаруживает уловку и дает верный ответ, либо его подозрения приводят его к ложному выводу, и ответ оказывается неверным. Но по какому бы пути не развивался диалог между адресантом и адресатом, даже выбрав правильный ответ, адресат не сможет озвучить его полностью. Ответ на *Scherz-Entscheidungsfragen* не может быть односложным, за выбором указанного в вопросе ответа обязательно должно последовать пояснение, которое способен дать только адресант. Следовательно, особенностью этого вида *Scherzfragen* является модель диалога, возникающая в процессе реализации коммуникативной стратегии: это единственный вид таких вопросов, который требует ответа адресата. К тому же, коммуникативная стратегия *Scherz-Entscheidungsfragen* не нарушается даже в случае получения от адресата правильного ответа, так как он в любом случае не будет полным, и последнее слово останется за адресантом.

Последний вид *Scherzfragen*, *Scherzaufgaben*, по цели высказывания даже не является вопросительным предложением. Структура текстов *Scherzaufgaben* также отличается от структуры текстов остальных видов энигматоров. Эти тексты построены по модели инструкций. И

все же прагматика высказывания у них совпадает с остальными видами *Scherzfragen*, ответ от адресата не ожидается, а адресант сам завершает высказывание.

Современные *Scherzfragen* расширяют границы жанра энигматики и приближаются к шуткам. Среди них выделяются различные виды по тематическому признаку. В изучаемом языковом материале из книги У. Лёвенберг «*Superwitzige Scherzfragen*» встречаются такие тематические группы, как *Elefanten-*, *Krokodil-*, *Trabbi-*, *Ostfriesen-*, и *Chinesenwitze*. Шутки из этих групп благодаря своей популярности и большому числу текстов позволяют говорить о них как об отдельных видах шуток. Как правило, это шутки о животных (*Elefanten-*, *Krokodilwitze*), реалиях (*Trabbiwitze*) или о представителях тех или иных народов (*Ostfriesen-*, *Chinesenwitze*). И все же большую часть текстов нельзя отнести к какой-либо узкой тематической группе.

Если говорить о структуре исследуемых текстов, то абсолютное большинство из них соответствуют первому виду *Scherzfragen*, которые выделяет Томашек, а именно *W-Fragen*, например:

(1) *Was steht zwischen Berg und Tal? — Das Wort «und»* [4: 79].

Данный пример иллюстрирует типичную модель построения *Scherzfragen*. Энигматор начинается с вопросительного местоимения и состоит из одного простого вопросительного предложения. Вторая часть текста — это короткий ответ в виде неполного предложения. Несмотря на диалогичность *Scherzfragen*, обе части текста такого типа обычно произносятся адресантом.

Среди *W-Fragen* можно выделить свои подтипы, которые берут начало еще в сборниках *Joca Monachorum*. Один из таких подтипов представлен моделью «*Quis primus-Fragen*» [5: 222]. Энигматоры этих текстов, как и большинство *W-Fragen*, содержат одно простое вопросительное предложение, начинающееся с вопросительного местоимения, и строятся по модели «was (wer)/welcher + der erste»:

(2) *Welcher Bus überquerte als Erstes den Ozean? — Kolumbus* [4: 97].

Похожим образом устроены тексты подтипа “*Quid optimum-Fragen*” [5: 222]. Структура их энигматоров повторяет структуру предыдущего подтипа, но модель построения этих текстов немного отличается: «was (wer)/welcher + der beste» или «вопросительное местоимение + глагол + am besten». Проиллюстрировать эту модель можно следующим примером:

(3) *Wer weiß am besten, was den Leuten fehlt? — Der Dieb* [4: 84].

Среди *Scherzfragen* большое количество энигматоров содержат прилагательные или наречия в превосходной степени, которые являются образующими смысла вопроса. Поэтому



оба вышеописанных подтипа можно объединить в общую модель с такими *Scherzfragen*. В таком случае, модели построения этих текстов будут выглядеть так: “was (wer)/welcher + Superlativ” и «вопросительное местоимение + глагол + Superlativ».

Особую группу составляют *Scherzfragen*, построенные на противопоставлении двух объектов, описываемых энигматором. Эту модель можно обозначить как “Was ist der Unterschied zwischen...?”:

(4) *Was ist der Unterschied zwischen einem Pianisten und einem Pinguin? — Der Pianist hat nur einen Flügel* [Ibid.: 10].

Как видно из примера, никаких отличий в тексте энигматора по сравнению с предыдущими подтипами не обнаруживается. А вторая часть этого текста выглядит уже иначе. Сама формулировка вопроса предполагает не просто короткий ответ, а небольшой комментарий, который формулируется, как правило, в виде простого предложения. Также *Scherzfragen* этого подтипа могут быть построены по модели “Wie unterscheiden sich...?”.

К данному подтипу *Scherzfragen* близки тексты, построенные по модели «Was ist das Gegenteil von...?». Но в данном случае нет базы для сопоставления объектов, описанных текстом энигматора. Тем не менее формулировка энигматора этого подтипа требует обратить внимание на антонимические отношения:

(5) *Was ist das Gegenteil von einem Reformhaus? — Ein Reh hinterm Haus* [Ibid.: 107].

Все *Scherzfragen*, как уже было отмечено ранее, являются энигматическими текстами согласно их структуре и кодированию информации из второй части текста в первой. При этом, если рассмотреть представленные примеры, то можно заметить, что по своим функциям они совсем не похожи на классические примеры энигматических текстов, такие как загадки. Особенностью всех *Scherzfragen* является то, что помимо таких средств, как метафора и языковая игра, в данных текстах, в отличие от тех же загадок, всегда присутствует элемент комического.

Главным приемом создания комического здесь выступает эффект внезапности. В первом примере этот эффект достигается путем такой формулировки текста энигматора, чтобы у адресата возник образ конкретных объектов, а именно горы и долины. Но ответ на заданный вопрос предполагает другую точку зрения на высказывание. В данном случае нужно рассматривать именно синтаксическую структуру вопроса, о чем сообщает адресант, озвучивая ответ. Этот текст схож с известной головоломкой для детей «А и Б сидели на трубе...». Второй и пятый примеры демонстрируют, что в *Scherzfragen* для передачи комического слова могут восприниматься дробно, а не целиком. При этом не имеет значения, идет ли речь о составном слове, или происходит нарушение нормы при разделении слова. В третьем тексте для достижения нужного эффекта обыгрываются оттенки глагола *fehlen*: “jemandem mangeln” и

“*verschwunden sein*” [3]. Четвертый пример особенно интересен, так как помимо эффекта внезапности он иллюстрирует также и эффект обманутого ожидания. Получив вопрос о том, чем отличаются два объекта, адресат высказывания сначала сравнит их между собой. Сходство он может найти во внешнем виде этих объектов: одежда пианиста напоминает окрас пингвина. Сосредоточившись на этом совпадении, адресат пойдет по ложному пути, надеясь найти различие как раз во внешних образах.

Таким образом, *Scherzfragen* — это двусоставные тексты, которые кодируют информацию об объектах, описанных в энигматоре, но не требуют у адресата высказывания участия для завершения текста, а служат для пробуждения у него эмоциональной реакции на само высказывание, что достигается с помощью средств комического. В соответствии с этим можно утверждать, что это тип текста, находящийся между энигматическими текстами и шутками.

### Литература

1. Денисова Е. А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 27 с.
2. Domanowski A. Die Joca Monachorum als zentrale Quelle der deutschen Rätsel- und Scherzfragentradition vom Mittelalter bis in die frühe Neuzeit: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster, 2013.
3. Duden. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Löwenberg U. Superwitzige Scherzfragen. München: arsEdition GmbH, 2016. 176 S.
5. Tomasek T. Scherzfragen — Bemerkungen zur Entwicklung einer Textsorte // Kleinstformen der Literatur. 1994. Bd. 14. S. 216–234.

---

**Роль интертекстов из лирических произведений в романе Г. Бёлля “Gruppenbild mit Dame”**

**Соколова Анастасия Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [kizami-san@mail.ru](mailto:kizami-san@mail.ru)

**The role of intertexts from lyrical works in the novel *Gruppenbild mit Dame* by H. Böll**

**Anastasiia S. Sokolova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — М. Н. Гузь, канд. филол. наук

УДК 81'42

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются виды и функции интертекстуальных включений в романе Г. Бёлля “Gruppenbild mit Dame”. Основное внимание в работе уделяется интертекстам из лирических произведений Г. Тракля, Ф. Гёльдерлина и Б. Брехта. Материал представлен результатами интертекстуального анализа, в ходе которого была использована

комплексная методика лингвистической интерпретации текста, позволившая определить роль интертекстов в романе.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, интертекст, интертекстуальное включение, модифицированная цитата.

*Abstract.* This article examines the types and functions of intertextual inclusions in the novel *Gruppenbild mit Dame* by H. Böll. The primary focus of the article lies on intertexts from the lyrical works of G. Trakl, F. Hölderlin and B. Brecht. The material is presented by the results of intertextual analysis, during which a complex method of linguistic interpretation of the text was used, which made it possible to determine the role of the intertexts in the novel.

*Keywords:* intertextuality, intertext, intertextual inclusion, modified quote.

В центре романа Генриха Бёлля “Gruppenbild mit Dame” ключевым является образ женщины в лице главной героини Лени Груйтен. Помимо нелегкой судьбы женщины в военное и послевоенное время в романе рассматривается война в качестве преступления, что объясняет наличие в произведении типичных для детективного романа черт. Следовательно, автором был использован прием пародии, рассматриваемый В. П. Москвиным в качестве фигуры интертекста [1: 31]. Явление интертекстуальности является феноменом любого текста, однако в лингвистике текста особое внимание исследователи уделяют проявлению интертекстуальности в художественном тексте, поскольку способы введения интертекстуальных включений и прототексты играют важную роль при его интерпретации. Интертексты из лирических произведений играют важную композиционную роль, так как участвуют не только в текстообразовании, но также в смыслопорождении. При помощи явления интертекстуальности обеспечивается диалог между автором и потенциальным реципиентом. Помимо этого, интертексты повышают образную выразительность в тексте и значительным образом влияют на интерпретацию произведения. Целью данной статьи стало изучение роли интертекстуальных включений из стихотворения Г. Тракля, Б. Брехта и Ф. Гёльдерлина в романе Г. Бёлля “Gruppenbild mit Dame”. Объектом исследования явились интертексты из лирических произведений в романе Г. Бёлля “Gruppenbild mit Dame”. Предметом исследования явились функции, выполняемые обнаруженными интертекстами в романе.

Отсылки на Г. Тракля осуществляются различными способами. Во-первых, его имя не раз упоминается в произведении, а ключевое присутствие образа австрийского поэта осуществляется в лаконичном описании, которое дал Борис Лени, вследствие чего героиня поставила цель найти том стихотворений, запрещенный во время существования нацистской Германии. Во-вторых, Г. Бёлль ссылается на стихотворения Г. Тракля, используя прием цитиро-

вания. Стихотворения Г. Тракля играют значимую роль в жизни главной героини, о чем свидетельствует не только большое желание найти сборник стихотворений, но и использование текстов стихотворений в качестве песен, что касается и других лирических произведений. Особенность использования интертекстов заключается в том, что приводимые отрывки из стихотворений участвуют в характеристике персонажа, а также отражают внутреннее настроение главной героини. В романе цитируются три стихотворения Г. Тракля: “Musik im Mirabell”, “Die schöne Stadt” и “Frauensegen”.

В одном эпизоде госпожа Хельтхоне вспоминает, какую строчку Лени повторяла наизусть каждый вечер: “Der Ahnen Marmor ist ergraut — kyrieleis” [2: 48]. Данный отрывок является первой строкой второй строфы в стихотворении “Musik im Mirabell”. Полностью строфа звучит следующим образом: “Der Ahnen Marmor ist ergraut. / Ein Vogelzug streift in die Weiten. / Ein Faun mit toten Augen schaut / Nach Schatten, die ins Dunkel gleiten” [6: 14]. В оригинальном стихотворении подробно и метафорично описывается переход из сумерек в ночь, а также создается аналогия с быстротечностью жизни и наступлением смерти. В приведенном фрагменте присутствует также библеизм, внедренный в структуру отрывка из лирического произведения. “Kyrieleis” или “kyrie eleison” — слова одной из начальных молитв, которые восходят к греческим словам «Κύριε, ἐλέησον» из двадцатой главы Евангелия от Матфея: «Κύριε, ἐλέησον ἡμᾶς» [5: 43] и обозначают мольбу к Господу о помиловании. Сочетание нескольких интертекстов, принадлежащих к источникам разных авторов и стилей (художественная литература и религиозный текст), подчеркивают особое отношение героини к литературе и религии, а также творческое мышление и необычный подход в использовании фрагментов

Первая половина стихотворения “Die schöne Stadt” представляет собой статичное описание площадей, церквей, фонтанов и городской жизни. Вторая половина стихотворения посвящена описанию акустической стороны городской жизни: песни, звон колокольчиков и отзвуки шарманок. В романе приведена четвертая строфа, в которой описаны девушки, наблюдающие за яркой и красивой жизнью в городе [6: 16]: “Das fand ich gut, großartig fand ich das, und das andere fand ich noch besser: ‘Mädchen stehen an den Toren, schauen scheu ins farbige Leben, ihre feuchten Lippen beben und sie warten an den Toren’” [2: 218–219]. Интертекст участвует в характеристике главной героини, так как демонстрирует, какого рода стихотворения Лени использовала в качестве песен.

В романе, несмотря на утерю знаков препинания, точно приводится вторая строфа из стихотворения “Frauensegen”: “Leni sang wieder. Wie dein Leib so schön geschwellt / Golden reift der Wein am Hügel / Ferne glänzt des Weihers Spiegel / Und die Sense klirrt im Feld” [Ibid.: 361–362]. Данный интертекст является связующим звеном между оригинальным произведением,

обладающим мрачным характером и метафорично описывающим неизбежную смерть беременной женщины [6: 15], и эпизодом в романе, в котором предполагается беременность Лени. Таким образом, введенный автором интертекст, намекающий на дальнейшие события в романе, выполняет проспективную функцию.

Стихотворение Ф. Гёльдерлина “Da ich ein Knabe war” встречается в романе несколько раз. Интертексты воспроизведены точно, участвуют в характеристике главной героини и в очередной раз подчеркивают ее любовь к литературе. Таким образом, следует выделить важность не только смыслообразующей, но также и диалогической функции, поскольку восприятие истинных чувств героини зависит от реципиента, знакомого или незнакомого с содержанием оригинальных стихотворений. Г. Бёлль использует цитату из стихотворения Ф. Гёльдерлина “Da ich ein Knabe war” [4: 21]: “...und plötzlich dann mit einer Feierlichkeit, daß es einen gruseln konnte, mit hochohobener Stimme: “Da ich ein Knabe war, rettet ein Gott mich oft vom Geschrei und der Rute der Menschen, da spielt ich sicher und gut mit den Blumen des Hains, und die Lüftchen des Himmels spielten mit mir, und wie du das Herz der Pflanzen erfreust, wenn sie entgegen dir die zarten Arme strecken, so hast du mein Herz erfreut” [2: 259]. Из того же стихотворения была так же точно воспроизведена первая строфа [4: 22] с целью характеристики персонажа: “Doch kannt ich dich besser / als ich je die Menschen gekannt / Ich verstand die Stille des Äthers / des Menschen Worte verstand ich nie... / Und lieben lernte ich unter den Blumen...” [2: 47]. Данные интертексты выделены графически и введены метакоммуникативным способом. При помощи введения автором интертекстов из лирических произведений демонстрируется креативность главной героини и ее увлеченность поэзией.

Г. Бёлль использует модифицированное цитирование в качестве способа введения отрывка из стихотворения Ф. Гёльдерлина “Der Rhein”, который добавляет высказыванию дополнительный смысл: “Die Stimme wars des edelsten der Ströme, des freigebohrenen Rheins — wo aber ist einer, um frei zu bleiben sein Leben lang und des Herzens Wunsch zu erfüllen, so — aus günstigen Höhn wie der Rhein und aus so heiligem Schoße geboren wie jener?” [Ibid.: 47]. Автор намеренно модифицированно приводит данный отрывок в целях придания особого ритма. Так, строка “so aus heiligem Schoße” [4: 67] была заменена на “aus so heiligem Schoße» [2: 47], а из строк “Sein Leben lang und des Herzens Wunsch / Allein zu erfüllen, so” и “Und so aus heiligem Schoße / Glücklich geboren, wie jener?” [4: 68] были элиминированы слова “allein” и “glücklich”. Отрывок из стихотворения представлен в виде прозаического произведения. Эти модификации приводят к тому, что поставленный вопрос остается открытым и не обладает философским характером, каковым обладал в оригинальном произведении. Данный интертекст существует в новом контексте. Таким образом, интертекст из лирического произведения выполняет не только эстетическую функцию, но и участвует в образовании новых смыслов.

В романе “Gruppenbild mit Dame” присутствует модифицированное воспроизведение отрывка из оригинального произведения. Г. Бёлль создает отсылку на стихотворение Б. Брехта “Legende vom toten Soldaten”: “Und als der Krieg im ersten Lenz keinen Ausblick auf Frieden bot, da zog der Soldat seine Konsequenz und starb den Heldentod” [2: 47]. Однако автор искажает его, заменив “im fünften Lenz” на “im ersten Lenz” [3: 222], вследствие чего общий смысл меняется, и оригинальное стихотворение о пятой военной весне превращается в отражение потери брата и возлюбленного Лени Груйтен.

С помощью немодифицированного цитирования вводятся отрывки из стихотворения Б. Брехта “Auf nach Mahagonny!” [Ibid.: 186]: “Nun, er hat mir dann etwas zu viel Liebeslieder gesungen und dann schließlich ‘Auf nach Mahagonny, die Luft ist kühl und frisch, dort gibt es Pferd- und Weiberfleisch, Whisky und Pokertisch’” [2: 223]. Данный интертекст играет важную роль на композиционном уровне произведения, поскольку он участвует в характеристике одного из героев — Бориса, а также отношений между ним и главной героиней Лени, что демонстрируется в другом эпизоде, в котором упоминается, что Лени также напевала строки из произведения Б. Брехта: “Und dann plötzlich mit einer frechen Stimme: ‘Auf nach Mahagonny, die Luft ist kühl und frisch. Dort gibt es Pferd- und Weiberfleisch, Whisky und Pokertisch, schöner grüner Mond von Mahagonny leuchte uns, denn wir haben heute hier unterm Hemde Geldpapier für ein großes Lachen deines großen dummen Mundes’” [Ibid.: 259]. В центре стихотворения находится вымышленный город Махагони, черта которого заключается в примитивной жизни граждан, основанной на удовлетворении базовых человеческих потребностей. Поскольку для Лени и Бориса поэзия была не только частью жизни, но и способом коммуникации, интертекст из стихотворения Б. Брехта характеризует отношения героев. Лени и Бориса не останавливала запретность их любви, что говорит одновременно о наивности, принципе жить сегодняшним днем, превосходстве чувств над разумом, а также о храбрости и готовности противодействовать миру, в котором их отношения невозможны.

Таким образом, интертексты из лирических произведений присутствуют не просто авторской вставкой с целью повышения эстетической стороны романа. Отрывки из стихотворений Б. Брехта, Г. Тракля и Ф. Гёльдерлина приводятся в форме песен, которые напевают Лени либо Борис. Интертексты характеризуют персонажей: их любовь к поэзии, креативный подход при синтезе строф, принадлежащих к стихотворениям разных авторов, а также отношение к жизни. Помимо характеристики героев и их взаимоотношений, интертексты являются структурообразующей частью романа, так как выполняют проспективную функцию, намекая на будущие события, а также диалогическую функцию. Так, авторство Г. Тракля невозможно идентифицировать без фоновых знаний, поскольку в тексте романа имя автора не приводится. При помощи интертекстов автор обращается к читателям, преобразовывая философский вопрос из

оригинального стихотворения в вопрос, нуждающийся в ответе. Модификации, среди которых элиминации слов, их замена или изменение порядка следования, кардинально меняющие значение высказывания, могут остаться незамеченными читателями либо идентифицированными и проанализированными. Успешное узнавание интертекстов позволяет осуществить более полное понимание дополнительного смысла в романе и полный замысел значимых элементов произведения.

## Литература

1. Москвин В. П. Интертекстуальность: Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 168 с.
2. Böll H. Gruppenbild mit Dame. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1971. 402 S.
3. Brecht B. Die Hauspostille = Manual of Piety. A bilingual edition with English text by Eric Bentley and Notes by Hugo Schmidt. N. Y.: Grove Press, INC., 1966. 312 p.
4. Hölderlin F. Gedichte. Eine Auswahl. Stuttgart: Reclam, 2015. 240 S.
5. The Greek New Testament / Ed. by M. W. Holmes. Washington: Logos Bible Software, 2010. 516 p.
6. Trakl G. Dichtungen. Salzburg: Verlag Otto Müller, 1938. 206 S.

---

**Способы визуализации темы коммуникации в коммерческой и социальной рекламе**

**Сычёва Алёна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [alena.sychyova14@gmail.com](mailto:alena.sychyova14@gmail.com)

**Visualization means of communication topic in commercial and social advertising**

**Alyona Sychyova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
St. Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Е. А. Гончарова, д-р филол. наук, PhD

УДК 811.112.2

---

*Аннотация.* Статья посвящена изучению способов 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.

*Abstract.* The article is devoted to the study of verbal and nonverbal representation means of the communication topic in German commercial and social advertising. Particular attention is paid to the purposes, persuasion tactics and strategies of two different types of advertising, as well as their social and communicative functions. Contextual-discursive analysis is aimed at identifying both common structural and compositional features of commercial and social advertising, as well as differences in the types of sensory perception and mental spheres of a person affected by these features.

*Keywords:* communication topic, advertising discourse, commercial advertisement, social advertisement, 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 определенный 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» [2: 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 [там же: 13]. Она способствует социально-экономическому прогрессу многих процессов социального потребления и, согласно Е. В. Ромату, ориентирована на «достижение маркетинговых целей коммуникатора в сфере бизнеса» [6: 127].

Коммерческая реклама выполняет в социальной коммуникации ряд функций, вытекающих из ее коммуникативно-прагматических целей, которые в самом общем виде состоят в оптимальном (рациональном и эмоциональном) воздействии на потребителя, что обуславливает принадлежность текстов коммерческой рекламы к так называемым персуазивным текстам и вхождение рекламного дискурса в персуазивную коммуникацию [3: 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 развертывания, 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 рисунке 1 текстовая актуализация темы коммуникации происходит с помощью визуализации как вербального, так и невербального аспектов целостного целого. В рекламном слогане автор использует языковую игру паронимии (*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, дополненной зелеными листьями — визуальной метонимией природы). За счет 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 wesensgemäße Tierhaltung ein und verzichten grundsätzlich auf die schmerzhaft**e 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» [4: 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» [1: 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; 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, часть из которых, с одной стороны, так и ли иначе пересекаются с функциями коммерческой рекламы (информативная, аттрактивная, аргументативная), а другие присущи именно текстам социальной рекламы (образовательная, воспитательная, регулятивная) [5: 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 определенной социальной проблеме и при необходимости изменить свое социальное поведение. Вследствие этого само информационно-тематическое ядро социальной рекламы, а также способы его текстовой реализации приобретают определенную специфику. Основной темой коммуникации становится не конкретный предмет или продукт, а предметно или антропоморфно воплощенный обобщенный образ некой социально важной проблемы или идеи, на которую авторы рекламы пытаются обратить внимание общества.

Так, основной темой текста социальной рекламы на рисунке 3 становится экологическая проблема загрязнения воды. Визуализация темы коммуникации и здесь осуществляется с помощью как вербального, так и невербального кодов. Основным персуазивно-риторическим приемом 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 (*unersetzbar — unzersetzbar*). Посредством данного приема 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 рисунке 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 «полицательным» жестом. Вербальный слоган рекламы *Kein Plastik in die Biotonne* выделен зеленым цветом, прагматически подчеркивающим 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 функции 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 передача 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 определенной общественно значимой проблемы, поэтому для них конститутивную роль играет аксиологическая альтернатива, иными словами, сопоставление предметов и ситуаций по принципу «хорошо — плохо», «полезно — бесполезно» 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, обуславливает достаточно широкое использование в текстах социальной рекламы риторических фигур сравнения и противопоставления, реализующихся как в вербальной, так и в невербальной формах.

### Литература

1. Бернадская Ю. С., Марочкина С. С., Смотрова Л. Ф. Основы рекламы: учебник / под общ. ред. Л. М. Дмитриевой. М.: 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 Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2012. № 4. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-tekstov-sotsialnoy-reklamy-v-sovremennom-reklamnom-diskurse-na-materiale-meditsinskoj-profilakticheskoy-literatury> (дата обращения: 08.05.2022).
5. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика: учеб. пособие. М.: 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

---

**Zucht — обозначение «воспитания рыцаря» в Средние века в Германии**

**Шалтыкова Елена Викторовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [shaltykovaelena@yandex.ru](mailto:shaltykovaelena@yandex.ru)

**Zucht as a knight's education concept in medieval Germany**

**Elena V. Shaltykova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Т. Ю. Смирнова, канд. филол. наук

УДК 811.122.2'04

---

*Аннотация.* В докладе представлены результаты лингвистического анализа понятия “Zucht” (воспитание, возвращение) в контексте эпохи Средневековья в Германии. На основе детального этимологического анализа значений и оттенков значений слова “Zucht” выявляются особенности его употребления в качестве одного из ключевых слов при описании процесса воспитания рыцаря в средневерхненемецкий период. В качестве иллюстрации приводится и анализируется стихотворение Вальтера фон дер Фогельвейде, образно представляющее наиболее значимые принципы взаимодействия молодого рыцаря с окружающим его миром.

*Ключевые слова:* средневерхненемецкий период, значение слова, этимология, воспитание рыцаря, миннезанг.

*Abstract.* The report presents the results of linguistic analysis of the concept “Zucht” (“education”, “upbringing”) in the context of medieval Germany. The author carries out a detailed etymological analysis of the meanings of the word “Zucht” to identify the particularities of its use as one of the key words describing a knight’s educational process in the Middle High German period. A poem by Walther von der Vogelweide, which represents the most significant principles of interaction between a young knight and the world around him, is used in the article for illustrative purposes.

*Keywords:* Middle High German period, the meaning of the word, knight’s education, minnesang.

Становление рыцарской куртуазной культуры в средневековой Германии предопределило не только значительное обогащение словарного состава немецкого языка за счет заимствований из французского языка, но и обусловило существенные изменения в семантике большого количества собственно немецких слов. Г. Вольфф отмечает, что ряд слов начинает

представлять рыцарский «канон чести» (Tugendkanon). К ним относятся: “maze” (мудрое самоограничение), “staete” (верность, постоянство), “ere” (честь), “triuwe” (верность, преданность), а также слово “zuht” [8: 77].

Слово “zuht” было известно еще в древнюю эпоху и имело значение «выращивание (выращивание растений / разведение скота); забота о пропитании», а также значение «воспитание; поучение» с переносом на объект в значении «отпрыск, потомство». В древневерхненемецком языке: “zuht ‘Unterhalt, Nahrung, Erziehung, Belehrung, Sprößling, Geschlecht’ (8. Jh.)” [6].

К XI–XII векам данное слово получает широкое употребление в значении «воспитание» в связи с постепенным развитием куртуазной культуры в среде формирующегося общественного класса рыцарей. Изначально рыцарями назывались воины-всадники: “mhd. rīter, rītære ‘Reiter, Reitersmann, Kämpfer zu Pferde’” [Ibid.], затем в XII–XIII веках рыцарство становится привилегированной ячейкой общества с четко регламентированными правами, обязанностями и этикетом. Воспитание будущего рыцаря было не только разносторонним и захватывающим дух, но и изнуряющим, требующим неимоверной силы воли. Как правило, будущий всадник уже с пяти лет учится верховой езде и в возрасте семи лет полностью выходит из опеки родителей: его отправляют на службу к знатному графу или королю в качестве пажа. Присягнув сеньору, будущий защитник, с одной стороны, обучается держать оружие, ездить верхом, вести охоту, с другой стороны, овладевает языками (чаще всего латинским и французским), навыками письма, чтения, изучает Ветхий и Новый завет (знакомится с идеей милосердия к пострадавшим и обездоленным), учится придворному этикету, проникается уважением к Даме.

С 14 лет паж становится оруженосцем рыцаря и, наконец, может проявить себя. Оруженосцы нередко становятся участниками военных действий и прямо на поле битвы, защитив господина, посвящаются им в рыцари. Однако чаще всего оруженосцы становятся рыцарями, когда им исполняется 21 год: за 7 лет служения рыцарю они испытывают все тяготы военной службы, становятся еще более стойкими, сильными, благоразумными и с достоинством принимают посвящение в рыцари. Таким образом, будущий рыцарь в процессе воспитания должен стать смелым, сильным, ловким, выносливым, рассудительным и мудрым, благонравным и милосердным, стойким в убеждениях и верным господину или госпоже, которым он присягает на службу [7: 16–24].

Этот сложный процесс становления молодого рыцаря находит отражение в значительном увеличении объема понятия слова “Zucht”. При обращении к этимологическим словарям В. Пфайфера, К. Дудена и М. Лексера [5: 408; 6: 952] мы можем наблюдать следующее направление развития значений. В словаре В. Пфайфера отчетливо прослеживается развитие



от значений, соотносимых со значением глагола, от которого образовано данное существительное в древневерхненемецком языке “Unterhalt, Nahrung, Erziehung, Sprößling, Geschlecht” («выкармливать», «выращивать», а также «отпрыск»), к значениям в средневерхненемецком языке “Erziehung, Bildung, Strafe, feine Sitte und höfische Lebensart” [6], то есть «воспитание, образование, наказание, благородный нрав / благородное обхождение и образ жизни в соответствии с понятиями куртуазной этики». В словаре Дудена мы видим следующее определение слова “Zucht”: “das Aufziehen, Erziehung, Nachkommenschaft (besonders von Tieren und Pflanzen)” и “Disziplin, Strafe; Anstand, Sittsamkeit” [3: 952]. В данном фрагменте отмечаются такие значения, как «выращивание/воспитание потомства (в основном о животных и растениях)», а также «воспитание по четко установленному порядку, наказание, порядочность, благочестие», то есть куртуазное воспитание.

Наиболее полно значения слова “Zucht” в период Средневековья представлены в словаре М. Лексера. Так как данный словарь посвящен лексике средневерхненемецкого периода, то в нем зафиксированы все возможные толкования значения слова “Zucht” в контексте средневековых памятников. К ним относятся следующие значения: “...das schaffen, bilden; erziehung; züchtigung, strafe; bildung des innern und äussern menschen, wohlgezogenheit, feine sitte und lebensart, sittsamkeit, höflichkeit, liebenswürdigkeit, anstand...” [5: 408], то есть «творчество, создание; воспитание; телесное наказание, наказание; формирование внутреннего и внешнего человеческого облика, благовоспитанность, благородный нрав и образ жизни, благочестие, куртуазность, любезность, пристойность». Таким образом, мы можем наблюдать становление средневекового концепта, представляющего как процесс воспитания, становления молодого рыцаря, так и качеств, приобретаемых в результате этого процесса.

Интересный пример употребления существительного “Zucht” как ключевого слова текста эпохи Средневековья демонстрирует стихотворение Вальтера фон дер Фогельвайде. Уже в первой строфе данное слово употребляется для обобщенного обозначения процесса воспитания: “...nieman kan mit gerten kindes zuht beherten...” [2] «розгами дитяти мы грозим нектати...» [1: 126–127]. Автор противопоставляет воспитание-насилие воспитанию словом, воспитанию образцом поведения. В стихотворении подчеркивается, насколько важно для еще незрелой личности всё, что произносится “hüetet iuwer zungen...”, воспринимается посредством слуха “hüetet iuwer ougen...” и зрения “hüetet iuwer ôren...”. Автор призывает «беречь/оберегать» язык, уши и глаза от вредного воздействия. Благодаря зеркальному повтору каждого стиха в рамках одной строфы (из-за которого в литературном обиходе этот миннезанг получил название Palindromlied) усиливается суггестивное воздействие стихотворения, оно становится более назидательным и убедительным:

Hüetet iuwer zungen:  
das zimt wol den jungen.  
stôz den rigel vür die tür,  
lâ kein böese wort dar vür.  
Lâ kein böese wort dar vür,  
stôz den rigel vür die tür.  
daz zimt wol den jungen.  
Hüetet iuwer zungen [2].

Таким образом, только достойный пример поведения взрослых, постоянное духовное воспитание под их бдительным надзором, то есть “Zucht”, может привить рыцарю такие упомянутые ранее качества, как рассудительность, милосердие и стойкость в убеждениях, которые, в свою очередь, в своей совокупности также представляют тот комплекс качеств, которые обозначаются словом “Zucht”. Таким образом, можно отметить два основных значения слова “Zucht” в рамках средневековой рыцарской культуры — это, с одной стороны, процесс воспитания, а с другой — результат, наличие определенных качеств, соответствующих «рыцарскому канону».

Приведем собственный перевод стихотворения Вальтера фон дер Фогельвейде, целью которого было показать роль воспитания в становлении внутреннего мира молодого человека — рыцаря эпохи средневековья.

Никто не в силах розгой смочь  
Ребенку благонравным стать помочь:  
того манерам обучить возможно,  
кого словом сразить можно.  
Кого словом сразить можно,  
того манерам обучить возможно:  
ребенку благонравным стать помочь  
никто не в силах розгой смочь.

Следите за вашими речами:  
их уместностью при обращении с юнцами.  
На двери задвиньте засовы —  
Слову дурному затворы.  
Слову дурному затворы —  
на двери задвиньте засовы.

Следите вашими очами  
за явью и сокрытыми мечтами.  
Благостное подмечайте и поощряйте  
и непристойное без надзора не оставляйте.  
И непристойное без надзора не оставляйте,  
благостное подмечайте и поощряйте.  
За явью и сокрытыми мечтами  
Следите вашими очами.

Следите вашими вратами — ушами  
за непристойными, попирающими духовные устои словами.  
За непристойными, попирающими духовные устои словами  
следите вашими вратами — ушами.

Следите достойно за всеми тремя:  
язык, глаза, уши, благородство хранящие,  
зачастую подвержены злу слепящему.  
Зачастую подвержены злу слепящему  
язык, глаза, уши, благородство хранящие.  
Следите достойно за всеми тремя.

Г. Эггерс в «Истории немецкого языка» [4: 344–345] отмечает, что в более ранние исторические эпохи слова, употребляемые в тексте, имели совсем другой вес (*das Gewicht des Wortes*). В современном мире при столь интенсивном процессе обмена информацией, столь частом употреблении слов их значение «стирается». Автор приводит пример “*der gnadige got*” и говорит о том, что слово “*gnädig*” «милостивый» стало привычным атрибутом или неким украшением, утратив значение «прощающий, сочувствующий, покровительствующий». В древних текстах каждое слово было «на вес золота». “*Eine solche Aussage... verlangt vom Zuhörer, dass er aufmerksam lausche, jedes Wort erwäge und tätig mitdenke*” («Такое высказывание... требует от слушающего внимательного вслушивания, взвешивания каждого слова, действительного соразмышления») [4: 345]. Это подчеркивает и автор миннезанга, использовавший слово “*Zuht*” для обозначения всего комплекса значимых для рыцаря понятий и представлений.

## Литература

1. Вальтер фон дер Фогельвейде. Стихотворения. М.: Наука, 1985. 382 с.
2. Die Deutsche Gedichtebibliothek. URL: [https://www.gedichte.xbib.de/Walther+von+der+Vogelweide\\_gedicht\\_Nieman+kann+mit+gerten.htm](https://www.gedichte.xbib.de/Walther+von+der+Vogelweide_gedicht_Nieman+kann+mit+gerten.htm) (дата обращения: 15.02.2022).
3. Duden Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag, 2001, 960 s.
4. Eggers H. Deutsche Sprachgeschichte. B. 1. Das Althochdeutsche und das Mittelhochdeutsche. Rowohlts Enzyklopädie, 1986. 560 s.
5. Lexer M. Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. URL: <https://www.archive.org/details/mittelhochdeuts05lexegoog/page/n423/mode/2up> (дата обращения: 15.02.2022).
6. Pfeifer W. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. DWDS. URL: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Zucht> (дата обращения: 15.02.2022).
7. Was ist was: Ritter. Band 88. Nürnberg: Tessloff Verlag, 2003. 48 s.
8. Wolff G. Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. A. Franke verlag Tübingen und Basel, 2004. 318 s.

## Актуальные проблемы романской филологии

**Влияние образа жизни испаноязычных американцев на ассимиляцию английской лексики в языке spanglish (на примере глаголов)**

**Lifestyle of Spanish-speaking Americans and verb assimilation in Spanglish**

УДК 811.134.2, 811.111

**Боголюбова Анастасия Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ann.pushckin@yandex.ru](mailto:ann.pushckin@yandex.ru)

**Anastasia A. Bogoliubova**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia  
 Научный руководитель — Е. В. Яковлева, канд. филол. наук, доц.

*Аннотация.* В статье анализируется актуальная тема лингвистического аспекта жизни испаноязычных граждан США; описано исследование, ранее не проводившееся испанистами и специалистами Spanglish, — в нем раскрывается тема фонетической и семантической ассимиляции английских глаголов в Spanglish и их прямой зависимости от образа жизни носителей данного гибридного языка и сфер его использования.

*Ключевые слова:* Spanglish, гибридный язык, глагол, ассимиляция, семантика, фонетика.

*Abstract.* The study presents new data on phonetic and semantic assimilation of English verbs in Spanglish and its direct dependence on the lifestyle of Spanish-speaking citizens of the United States and the spheres of use of this hybrid language.

*Keywords:* Spanglish, hybrid language, verb, assimilation, semantics, phonetics.

Образ жизни билингвов латиноамериканского происхождения в США во многом определяет механизмы ассимиляции английской лексики при переходе в Spanglish. Тема семантической и фонетической ассимиляции английской лексики в Spanglish представляет особый интерес для современных лингвистов. Это объясняется прослеживаемым повышением социального статуса Spanglish в американском обществе и его распространенностью в поп-культуре, литературе, политике и других сферах жизни. В ходе исследования внимание уделялось группе глаголов, официально зафиксированных в изданных словарях Spanglish — “The Making of a new American Language” И. Ставанса, “You can speak Spanglish” А. Н. Форса и в электронном словаре Г. Эсканлара “Pequeño diccionario Spanglish ilustrado”. В ходе работы применялись такие методы исследования, как сопоставительный анализ, классификация, измерение, и системный подход.

Обращаясь к истокам Spanglish как результата языкового контакта, следует упомянуть особенности перехода английских глаголов в этот гибридный язык. В своей статье, посвящённой использованию Spanglish в США, преподаватель английского и испанского языков М. Андраде подчёркивает, что отношения внутри языкового контакта испанского и английского языков в целом характеризуются внутренними заимствованиями, заимствованиями со смешением, заимствованиями конкретных слов, заимствованиями перевода, заимствованиями с изменением значения и семантическими заимствованиями [2: 19]. Также стоит отметить, что лингвист К. Сильва-Корвалан называет следующие способы проникновения англицизмов в Spanglish: сверхообщение, перенос значения (или семантический сдвиг), упрощение (к примеру, игнорирование согласования времен в языке), смена кода, чередование лексики одного и другого языка, вызванный их смешением [5].

Наиболее же распространённой закономерностью эволюции глаголов и лексики в целом при переходе из английского в Spanglish является семантическая и фонетическая ассимиляция. Далее мы рассмотрим аспекты каждого из видов ассимиляции на примере глаголов, представленных в изученных нами словарях.

Благодаря проделанному исследованию нам удалось выделить следующие ключевые и наиболее частотные аспекты фонетической ассимиляции английских глаголов:

1) изменение английских гласных *i* (/ai/), *a* (/ei/ и *e* (/i/), которые в испанском языке и в Spanglish произносятся как звуки /i/, /a:/ и /e/ соответственно. Данные гласные имеют весьма общую тенденцию ассимилироваться до закрытой гласной [i]. Например: *waitear* > *waitiar* > *waitiar* — «ждать». Также возможны варианты произношения, при которых открытая гласная [a] ассимилируется до средней гласной [e]: *waitear* > *weitear* [3];

2) если в английском языке глагол имеет в себе гласную -o- с американским вариантом произношения [ɑ], при переходе в Spanglish гласная зачастую редуцируется до -a-. Например, в глаголах *to mop* > *mopear* — «вытирать пол», *to lock* > *laquear* — «закрывать на замок» [4];

3) в словах со двояными согласными происходит сокращение до одной гласной, а затем замена английского звука на наиболее близкий по звучанию испанский эквивалент, например: *to seek* > *seekear* > *seekiar* > *sikear* > *sikiar* > *siquiar* — «искать», *to choose* > *chusar* — «выбирать». При этом в результате ассимиляции утрачивается и долгота данных гласных [6];

4) глаголы, начинающиеся на *sh-*, претерпевают палатализацию и упрощаются до аффрикаты [ç], например: *to push* > *pushear* > *puchear* > *puchar*, *to shine* > *chainear* — «светиться» [4];

5) глаголы, начинающиеся с *s-*, после которой следует согласный, по правилам фонетики испанского языка, получают эпентетическую начальную букву *e*, как в *to spell* > *espelear* — «произносить», *to skip* > *esqupear* — «пропускать» [3];

б) английские слова, начинающиеся с h-, произносимой с придыханием, ассимилируются до велярного фрикативного звука при переходе в Spanglish: to hold > joldar > joldear > joldiar — «держат» или to have > havear > haviar > javiar — «обладать» [3];

7) фонетическая ассимиляция влияет и на окончания глаголов, перенятых из английского языка. Так, глаголы обычно объединяются в группу спряжения -ar с сочетаниями букв -ear. В ходе дальнейшей фонетической ассимиляции, окончание первого спряжения зачастую переходит к окончанию, напоминающему третье спряжение испанского языка: -iar, например: shine > chainear — «светиться», lock > laquear — «запирать» [6].

Обобщая особенности фонетической ассимиляции, можно выделить три категории глаголов по степени фонетической ассимилированности:

1) полностью ассимилированные, в которых изменению подверглись как согласные звуки, так и гласные, а произношение слова адаптировалось к особенностям испанской фонетики и фонологии;

2) прошедшие неполную ассимиляцию (или находящиеся в процессе ассимиляции) — все те глаголы, которые в силу недавнего появления в лексике Spanglish ассимилируются только через гласные или только через согласные звуки;

3) частично ассимилированные — те глаголы, которые прошли через определенную ассимиляцию, но все еще находятся в начале этого процесса в силу недавнего заимствования или нелогичности слова.

Данные закономерности демонстрируют, что ассимиляция семантики глаголов происходит из-за стремления Spanglish к беглости, краткости и лаконичности высказываний. Объясняется это быстрым ритмом жизни испаноговорящих людей, живущих в Соединенных Штатах. Получается, что в Spanglish происходит столкновение американской и испаноязычной культур, качества которых частично перенимаются, отражаясь в итоге на фонетической составляющей гибридного языка. Для большинства групп испаноязычного населения США и других стран, где распространен английский язык, осознанное или неосознанное использование Spanglish является способом коммуникации внутри испаноязычной общины, способом легко передать информацию.

Говоря о результатах исследования семантической ассимиляции глаголов, стоит отметить, что благодаря обзору классификаций ассимиляции английских заимствований В. С. Виноградова удалось вывести следующие подтипы семантической ассимиляции английских глаголов в Spanglish:

1) полная ассимиляция, включающая в себя потерю семантической вариативности английского глагола, при которой данный глагол имеет лишь одно толкование в Spanglish. При-

меры: *explotar* — «вспылить»; *realizar* — «достигнуть»; *hangar/hangear/hanguiar/janguear/janguiar* — «общаться», «проводить время»; *draftear/draftiar* — «подготавливать»; *foundear/faundear/faundiar* — «найти», который был перенят из третьей формы английского глагола *to find* — *found*; *misear/misiar/mistear* — «скучать по», и др. [6];

2) частичная ассимиляция, либо за счет не до конца завершённого процесса ассимиляции, либо за счет относительной однозначности оригинального глагола в английском языке. Примеры: *asistir* — «помогать»; *seekear/seekiar/sikear/sikiar/siquiar/siquear* — «искать»; *crakear, craquear/craquiar* — «ломать» [4];

3) незначительная ассимиляция или ее отсутствие, при которых вариативность значений глагола практически не изменилась за счет относительно недавнего заимствования глагола из языка-донора и/или за счет однозначности глагола в английском языке. Примеры: *flitear* — *to fleet* — «уходить»; *fintar/fintear/fintiar* — *to faint* — «упасть в обморок»; *shiftear* — *to shift* — «сдвигать»; *flodear/fludear/flodiar* — «загрязнять» [6];

4) семантический сдвиг — то есть изменение лексического значения слова, который также можно назвать частным случаем семантической ассимиляции. В результате в Spanglish образуются многозначные глаголы, например: глагол *chorear* перенял значения *to shop* — «совершать покупки» и *to chop* — «рубить», а также, к примеру, глагол *mapear*, означающий *to map* — «отмечать на карте» и *to mop* — «вытирать пол» [1: 107–109];

В ходе процесса семантической классификации также выяснилось, что наиболее распространенными семантическими полями глаголов в Spanglish являются сферы общения и досуга, социальной жизни, технологий, работы, финансов, и спорта.

Рассмотрев на практической основе грамматическую группу глаголов в Spanglish (303 единицы), можно вывести следующие выводы:

1) основными механизмами проникновения англицизмов в Spanglish являются сверхобщение, смена кода, калькирование, упрощение, перенос значения, ключевым же способом преобразования лексики является ассимиляция, в частности фонетическая и семантическая;

2) употребление Spanglish и особенности его функционирования в речи латиноамериканцев и других испаноговорящих народов определены их положением в обществе, интересами, уровнем языковой компетенции, ситуацией и целями общения;

3) коммуникативная функция Spanglish напрямую влияет на направление семантической ассимиляции глаголов в языке. Самыми распространенными семантическими полями глаголов являются темы работы, финансов, досуга, общения, технологий и социальных сетей;

4) образ жизни носителей Spanglish определяет закономерности фонетической ассимиляции английских глаголов. Беглая речь всегда сопровождается различного рода ассимиляциями, а благодаря относительной новизне Spanglish лексика этого языка по-прежнему не имеет устойчивых графических форм для большинства слов;

5) закономерности фонетической ассимиляции демонстрируют нам социальную и этническую значимость Spanglish.

Таким образом, обзор механизмов семантической и фонетической ассимиляции английских глаголов позволил нам подтвердить гипотезу о прямом влиянии образа жизни носителей Spanglish на данные процессы. Это наблюдение подтверждает и повышающуюся значимость Spanglish как средство повседневной коммуникации и самоопределения билингвального населения США.

### Литература

1. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка. М.: Высшая школа, 2003. 246 с.
2. Andrade M. Using Spanglish in the United States: A Variety of Spanish or a Way of Building Identity? The Case of Heritage Language Learners in the Foreign Languages Classroom, 2019. P. 10.
3. Escanlar G. “Pequeño diccionario Spanglish ilustrado”. URL: [https://www.academia.edu/5286420/Diccionario\\_Spanglish](https://www.academia.edu/5286420/Diccionario_Spanglish) (дата обращения: 03.03.22). 19 p.
4. Fors A. N. You can speak Spanglish. Coppell, TX, USA, 2014. 62 p.
5. Silva-Corvalán C. Discourse strategies of Mexican American Spanish. 1996. 270 p.
6. Stavans I. Spanglish. The Making of a new American Language. Monee, IL, USA, 2003. 558 p.

---

**Временное пространство в романе  
Л. Дюпре “La mémoire”**

**Герутис Милина Владасовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mlnchbg@gmail.com](mailto:mlnchbg@gmail.com)

**Time and space in L. Dupré’s novel  
“La mémoire”**

**Milina V. Gerutis**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Е. Лукина, канд. филол. наук

УДК 821.133.1 (71)

---

*Аннотация.* В статье анализируются особенности построения временного пространства в произведении Л. Дюпре “La mémoire”. В результате анализа были выявлены характерные особенности построения автором временного пространства в романе за счет употребления гла-



гольных форм индикатива и кондиционала и лексических маркеров темпоральности. Все выявленные в романе языковые средства составляют определенную систему, позволяющую автору передать особенности восприятия времени главной героиней произведения.

*Ключевые слова:* категория времени в тексте, гендерный дискурс, женское письмо, употребление времен.

*Abstract.* The article analyses L. Dupré's use of narrative techniques that convey time and space in her novel "La mémoire". The results revealed that the author's unique approach to time and space is based on indicative and conditional verb forms and lexical markers of temporality. All the linguistic means identified in the novel constitute a system that allows L. Dupré to convey the protagonist's perception of time.

*Keywords:* category of time in a text, gender discourse, women's writing, use of tenses.

Роман канадской писательницы Л. Дюпре, как и любое другое художественное произведение, обладает особым языком, присущим лишь ему и отражающим особое авторское мировоззрение. Специфика языка текста изучаемого нами романа заключается в авторском видении времени, в связи с чем грамматические и лексические средства, используемые для построения временного пространства, приобретают в рамках данного произведения значения, не свойственные им в обычном языке, но возможные в языке художественного текста.

Анализ романа предлагается проводить с использованием гендерного подхода, в рамках которого исследователи делят тексты как явления культуры на феминные и маскулинные. А. В. Малыгина отмечает, что маскулиный текст строится на базе значимых смысловых оппозиций, он иерархичен и утверждает лишь одну возможную истину, тогда как феминный текст плюрален и демонстрирует множественность возможных истин [3: 11]. Феминный текст диалогичен, эклектичен и небинарен — в нем смешиваются жанры, стили, культуры, он не строится вокруг четких оппозиций. В феминном тексте происходит углубление в частную жизнь героев, раскрытие табуированных тем, непозволительных для маскулиного текста. Кроме того, женское письмо отличается отсутствием центрального плана повествования и отсутствием границ между языком и речью — значения временных форм в тексте рождаются непосредственно в нем в ходе повествования, приобретают уникальную дистрибутивную функцию [1: 183–184].

В произведении Л. Дюпре ярко выражены все названные характеристики феминного письма. В романе нет характерной отправной точки — все произведение представляет собой поток сознания главной героини, Эммы Вильре. Временные планы в романе не противопоставляются друг другу, поскольку для Эммы прошлое, настоящее и будущее сливаются в еди-

ное временное пространство после череды пережитых ею несчастий: исчезновение сестры Ноэль, смерть отца, расставание с любимым мужчиной, Жеромом. Настоящее для Эммы превращается в монотонную рутину, поскольку каждый день героиня совершает одни и те же действия, она не строит планов на будущее и при этом держится за прошлое.

Словесная ткань в романе поднимается до образа бытия как целого, хотя герои и повествователь не склонны к философствованию — эта особенность женской прозы придает всему повествованию некий оттенок абсолютности, вневременности, поскольку даже повседневная рутина Эммы представляется как действие, не привязанное к конкретному времени и месту.

События романа разворачиваются в разных местах и относятся к разным промежуткам жизни Эммы, в связи с этим и средства выражения времени, подчиняясь авторскому замыслу, в контексте разных этапов жизни главной героини употребляются в разных значениях. Для удобства анализа употреблений временных форм мы разделяем временное пространство романа на несколько смысловых частей.

Основное действие романа разворачивается в новом доме героини, где ее жизнь сдвигается с мертвой точки, поскольку именно после переезда в этот дом начинаются ее новые отношения и приходят известия о пропавшей сестре Ноэль. События, происходящие после переезда Эммы в новый дом, относятся к первой из выделенных нами смысловых частей, которую мы условно назовем временным пространством нового дома. Оно формируется преимущественно посредством форм настоящего времени индикатива (*présent de l'indicatif*), употребляемых в различных значениях.

*Présent absolu* обладает абсолютной, вневременной характеристикой и конструирует пространство бытия героини, возводя до уровня философских максим ее мысли. Размышления Эммы позволяют нам лучше понять ее эмоциональное состояние: она уверена, что боль утраты будет сопровождать ее всегда, ее восприятие мира нарушено, он кажется ей серым и далеким. Эмме ежедневно приходится напоминать себе, кто она, вспоминать, что она жива, что она существует — подтверждение этому мы видим в следующем примере:

*“Souvent, les paupières sont si lourdes qu’elles arrivent à peine à se décoller. Et on reste engluée dans la nuit, la nuit nébuleuse, la nuit noire, sans odeurs de terre ni d’encens, immobile, jusqu’à ce que malgré soi un doigt bouge, puis la main. Alors, le jour nous surprend et on revient à la lumière. On prononce le mot vivante pour s’installer au milieu des choses. Dire, oui, cette femme qui tourne les yeux vers la fenêtre, c’est bien moi”* [5: 6].

Рефлексия Эммы не выносится отдельно, а тесно переплетается с обычным повествованием о происходящих событиях или о событиях прошлого. В связи с этим некоторый оттенок абсолютности передается и другим глагольным формам. Формы настоящего времени в

таким образом подчеркивают, что описываемые действия представляются неограниченными во времени, что мы наблюдаем, например, в следующем отрывке:

*“J’attends. Tous les matins, j’attends. Avant la tournée du facteur, impossible d’entreprendre quoi que ce soit. Un café et je m’assois à ma table de travail, devant la fenêtre”* [Ibid.: 10].

Форма настоящего времени и темпоральное обстоятельство *tous les matins* в данном случае подчеркивают, что данные действия повторяются изо дня в день, неизменно, и определить начало и конец этого ожидания письма от Жерома невозможно, в связи с чем действие представляется неограниченным во времени, постоянным.

Формы длительного прошедшего индикатива (*imparfait de l’indicatif*) в контексте временного пространства нового дома имеют сходные с формами настоящего времени индикатива значения — ввиду размытости границ между временными планами данные временные формы используются и вместо форм настоящего времени индикатива в ходе повествования о событиях, совпадающих с моментом речи, и вместе с формами настоящего времени индикатива в пределах одного предложения, показывая в некотором роде пограничное положение героини во времени, ее принадлежность не только лишь к моменту, в котором она живет, но и к прошлому. Рассмотрим следующий пример:

*“Je pleurais maintenant, des sanglots violents, je pleurais, tout ce qui ne se nommer pas reflueait par les yeux”* [Ibid.: 59].

В приведенном примере мы видим наречие абсолютного времени *maintenant*, определяющее время повествования — настоящее, совпадающее с моментом речи — и стоящую рядом с ним форму *imparfait de l’indicatif*. В силу отсутствия в романе бинарных оппозиций она передает значение, обычно ей не свойственное — действие, принадлежащее к плану настоящего и совпадающее с моментом речи.

Другой важной составляющей временного пространства нового дома являются формы *futur simple*. Их особенность заключается в том, что они выражают будущее действие, которое не принадлежит к конкретному временному промежутку, т. е. действие неопределенное, поскольку неизвестно, когда оно будет совершено и совершится ли вообще [2: 150]. В связи с этим использование форм *futur simple* для передачи повседневных действий указывает на то, что Эмма не уверена, что сможет их совершить. Рассмотрим следующий пример:

*“Dans quelques instants, j’accepterai de me redresser, je poserai les pieds sur le bois verni. De nouveau, je serai debout”* [5: 6].

В силу тяжелого эмоционального состояния, даже такое простое действие, как подъем с кровати утром, представляется Эмме невыполнимым, и формы *futur simple* подкрепляют эту неуверенность героини в своих силах. При этом обстоятельство *dans quelques instants*, выра-

женное существительным, обозначающим неопределенный отрезок времени, усиливает передаваемое глагольной формой значение, поскольку оно, употребленное вместе с неопределенным местоимением, подчеркивает теоретическую безграничность такого отрезка времени.

Неуверенность героини в своих силах передается также и глагольными формами *conditionnel passé*, выражающими действие неосуществимое. Рассмотрим следующий пример:

“À mon réveil, les livres, les boîtes de vaisselle, les vêtements, la literie, tout **aurait trouvé sa place. J’aurais eu du temps pour lire**” [Ibid.: 7].

Здесь, как и в случаях с *futur simple*, речь идет о простом, практически повседневном действии — о чтении, и мы видим употребление *conditionnel passé*, поскольку это действие для героини видится не просто в данный момент неосуществимым, а в принципе невозможным даже теоретически.

Особую важность в контексте временного пространства нового дома имеет употребление *passé composé*. Поскольку данная временная форма этимологически связана с настоящим временем, а также является сложной и выражает завершенность действия, в некоторых случаях она подчеркивает важность результата совершенного действия. В данном случае формы *passé composé* обращают внимание читателя на то, что Эмма встала на путь «выздоровления» — постепенно ей удастся сделать то, что ранее казалось невозможным:

“**J’ai étiré le bras vers le réveil, dix heures, est-ce que le sommeil m’était revenu?**” [Ibid.: 18].

Здесь мы видим, что события, описываемые в *passé composé*, вероятно, либо происходят в сам момент речи, либо имели место совсем недавно, и употребление данной формы прошедшего времени в этом случае подчеркивает результат совершенного действия, его важность для настоящего, поскольку именно в этот день Эмме удалось проснуться, протянуть руку к будильнику и встать с кровати.

Другая выделенная нами часть временного пространства связана с семьей Эммы, с ее воспоминаниями о родных и детстве. Основными формами глагольных времен, употребляемых в контексте воспоминаний о семье, являются *imparfait de l’indicatif* и *passé composé*. Особо интересно употребление *imparfait stylistique*, представляющее точечное завершенное действие как процесс. Употребляясь с предельными глаголами, эта временная форма создает ощущение погруженности — Эмма не повествует о событиях прошлого, она находится непосредственно внутри них, что указывает на тесную связь героини с ее прошлым. Рассмотрим следующий пример:

“**Quand nous nous étions disputées, nous nous mettions à courir, nous courions, Noëlle et moi, jusqu’à l’épuisement. Nous nous laissions alors tomber dans l’herbe et nous attendions, immobiles, que le cœur batte moins vite, en cherchant des moutons et des chiens laineux, là, au-dessus de nous, dans l’immensité**” [Ibid.: 22].

В данном примере мы видим череду точечных действий — *nous nous mettions à courir, nous nous laissions tomber*, которые, будучи описанными в *imparfait de l'indicatif*, как бы разворачиваются в памяти Эммы, словно происходят в настоящем. Воспоминания о сестре живы в памяти героини, она словно погружается в прошлое, где Ноэль еще не сбежала и сестры могли проводить время вместе, и формы *imparfait stylistique* в данном случае подчеркивают неразрывную связь Эммы с ее прошлым.

Привязанность героини к прошлому отражает и употребление *présent historique*, выражающее законченные действия в прошлом, которые как бы разворачиваются перед глазами читателя. Неразрешенность конфликта в случае с пропажей сестры, о судьбе которой ничего не известно, не дает Эмме двигаться дальше, а потому ее связь с прошлым настолько тесная, что оно порой как бы оживает, вклинивается в настоящее:

*“Personne ne **trouvait** suspect qu’un homme d’une trentaine d’années vienne passer la soirée avec des adolescentes? Dans son fauteuil, maman, ses petites poches sous les yeux, ses paroles qui **essaient** de raviver l’espoir. <...> Mais les policiers **s’acharnent**. Essayez de vous souvenir. Encore une fois le jour **s’arrête**, je **dois** faire un effort, entrer dans la fiction de ma sœur, les mots doux échangés dans la pénombre, les mains qui **s’effleurent** et les promesses. Je **suis** Noëlle Villeray, un inconnu me **demande** de le suivre”* [Ibid.: 39].

Память Эммы, в частности ее воспоминания о бывшем возлюбленном Жероме, представляет собой отдельную часть временного пространства романа, что также характерно для женской прозы. Использование памяти как пространства развертывания событий позволяет проецировать на ткань повествования время целой человеческой жизни [4: 19]. Основными временными формами во временном пространстве памяти выступают *imparfait de l'indicatif* и *passé composé*, поскольку Жером ушел из жизни Эммы, и речь о нем всегда идет в плане прошедшего. Рассмотрим следующий пример:

*“La fougère **disparaissait** derrière les piles de revues scientifiques, tu **cherchais** constamment tes papiers, mais tu **arrivais** toujours à les retrouver, dans une bibliothèque, en dessous d’un cendrier rempli ou sur le tapis persan élimé, un souvenir d’étudiant. Au babillard, des photos de nos dernières vacances me renvoyaient des images de notre amour. J’étais rassurée”* [5: 13].

Здесь мы видим воспоминание героини о совместной жизни с Жеромом. В нем нет ничего трагичного, лишь ностальгия по времени, проведенному с любимым человеком, и в данном случае автор использует формы *imparfait*, подчеркивая незавершенность этих событий в сознании героини, ее желание вновь и вновь переживать их. В следующем же примере воспоминание совсем иное:

*“Je **suis sortie**, en titubant, sans prendre mon manteau. J’ai **hélé** un taxi, j’ai **donné** machinalement notre adresse. Je n’avais qu’une idée, me recroqueviller dans le lit, sous les couvertures.*

*Tu ne m'as pas suivie. Tu es resté là, devant les actrices italiennes. Tu m'avais déjà quittée*" [Ibid.: 14].

В данном случае речь идет о том дне, когда Жером объявил Эмме о своем уходе. Воспоминание можно с уверенностью назвать негативным, оно разбивает Эмме сердце, и в этом случае автор использует формы *passé composé*, подчеркивающие завершенность данных событий в сознании героини, их безжалостную неотвратимость.

Кроме того, часто героиня размышляет о том, что происходит с Жеромом сейчас, или же раздумывает о возможности вновь встретиться с ним. Она понимает, что Жером не вернется, поскольку это совершенно не в его характере, но не может себе в этом признаться. В контексте таких размышлений автор использует формы *conditionnel présent*, которые выражают неуверенность героини в ее предположениях, как, например, в следующем отрывке:

*"Pas de nouvelles de toi. Depuis six mois, rien. Tu pourrais t'être égaré dans une jungle sans fond, te retrouver entre les mains d'un groupe terroriste, tu pourrais être mort. Ou avoir trouvé un bonheur nouveau"* [Ibid.: 11].

Героиня размышляет о том, где и с кем Жером находится сейчас. Поскольку это лишь предположения и героиня не знает точно, что происходит с ее бывшим возлюбленным, автор употребляет *conditionnel présent*, подчеркивая гипотетичность размышлений Эммы.

Изучив все основные смысловые части временного пространства романа, мы можем сделать вывод, что произведение Л. Дюпре обладает многими чертами феминного письма, которые влияют не только на смысловое содержание произведения, но и непосредственно на его временную организацию. В рамках разных смысловых частей романа временные формы приобретают уникальные дистрибутивные функции. В контексте временного пространства нового дома Эммы *présent de l'indicatif* и *imparfait de l'indicatif* имеют схожие значения из-за смешения временных планов. *Passé composé*, употребленное для описания событий в новом доме, воспоминаний о семье или о Жероме, может соответственно либо подчеркивать важность результата, достигнутого Эммой на пути к «выздоровлению», либо отражать важность семьи для героини и ее неразрывную связь с событиями прошлого, либо указывать на завершенность и неотвратимость болезненных событий в сознании героини. *Futur simple* передает значение неопределенности, отражая тяжелое душевное состояние героини, которая не уверена даже в том, справится ли она с наступлением следующего дня. Лексические маркеры темпоральности выступают вспомогательными инструментами для конкретизации временных рамок и усиления значений временных форм.

## Литература

1. Воробьева С. Ю. Проблема «женского письма» в контексте теории дискурса // Вестник Волг. ун-та. Серия 2. Языкознание. 2013. № 1 (17). С. 180–187.

- Илия Л. И. Грамматика французского языка. М.: Высшая школа, 1964. 304 с.
- Малыгина А. В. Гендерные аспекты как тексты культуры (на примере моды середины XX — начала XXI в.): автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2008.
- Пушкарь Г. А. Типология и поэтика женской прозы: гендерный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2007.
- Dupré L. La mémoire. Montréal: XYZ, 1996. 211 p.

---

**Проблема рецепции мотива феи в  
лэ Марии Французской**

**Киселёв Никита Викторович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [columbinesimplicity@gmail.com](mailto:columbinesimplicity@gmail.com)

**The fairy motif in “The Lais of Marie  
de France”**

**Nikita V. Kiselev**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — О. Н. Кузьменко, канд.  
филол. наук

УДК 821.133.1

---

*Аннотация.* В статье поднимается проблема рецепции бретонского материала в лэ Марии Французской на примере мотива феи. В статье представлено, каким образом мотив феи реализуется в лэ о Ланвале и в лэ о Гижмаре. Автор предполагает, почему мотив феи в одном случае является без изменений, согласно традициям бретонского эпоса, а в другом — скрыт и обнаруживается только в рамках сопоставительного анализа.

*Ключевые слова:* средневековая литература, Мария Французская, мотив феи.

*Abstract.* The article considers the fairy motif to illustrate how Breton motifs are adopted in “The Lais of Marie de France”. The study describes the means used to convey the fairy motif in “The Lais de Lanval” and in “The Lais de Guigemar”. We suggest why in one case the fairy motif remains unchanged and follows traditions of the Breton epic and in the other is implicit and reveals itself only through comparative analysis.

*Keywords:* medieval literature, Marie de France, fairy motif.

Мария Французская считается первой французской поэтессой. Ее жизнь и творчество пришлось на вторую половину XII века. Судьба Марии покрыта тайной, достоверно о ней известно небольшое количество информации: она родилась во Франции, о чем заявляется в одном из ее произведений — сборнике басен, находилась при дворе Генриха II Плантагенета, которому посвятила сборник своих лэ.

Именно сборник лэ выступит объектом рассмотрения в нашем докладе. Жанр лэ, часто встречается термин «нарративное лэ» — очень малочисленный. Помимо 12 лэ Марии Французской, к нему можно отнести еще небольшое количество произведений [3]. П. Зюмтор видит в лэ песенную основу: это значит, что лэ произошли от песенного жанра, называемого «бретонским лэ». Тем самым Мария Французская зафиксировала в письменном виде устное творчество древних бретонцев, о чем сама признается в прологе к своему сборнику [2: 397–398]. Основными сюжетами всех лэ являются путешествия (*aventure*) и любовные истории, как правило печальные.

Будучи основанным на так называемом бретонском материале, или *matière bretonne*, сборник лэ входит в относительно компактный корпус французской средневековой литературы бретонского цикла, повествующего о временах правления короля Артура. Помимо этого, тексты данного корпуса включают в себя материалы другого рода:

1) идеология куртуазной любви, или *fin'amour*, которая зародилась на юге Франции и нашла свое отражение в поэзии трубадуров, однако впоследствии она оказала свое влияние на произведения бретонского цикла — «Легенда о Тристане и Изольде» является самым известным сочетанием бретонского материала и куртуазной идеологии. Основная коллизия, которая затрагивается в куртуазной литературе — это служение даме, как правило замужней, воспевание адюльтера и невозможность быть вместе, за которой следует бесконечное страдание. Многие исследователи полагают, что авторы куртуазных романов тяготели к бретонскому материалу, поскольку особое положение женщин в кельтской народной культуре сочеталось с основными положениями куртуазии;

2) религиозная мораль не могла не найти своего отражения в литературе, поскольку религия была тем информационным вакуумом, в котором существовал средневековый человек. Зачастую некоторые авторы, пишущие на бретонском материале, упускают часть бретонского антуража, дабы не воспевать в своих текстах языческую мифологию. Также из-за религиозных соображений некоторые авторы, особенно писавшие еще в эпоху латинских текстов, отличались высоким уровнем морализаторства. Так, Кретьен де Труа выступал против адюльтера, и в своем романе «Клижес» критикует героев «Легенды о Тристане и Изольде». Однако Мария Французская не была столь радикальна на страницах своих лэ, несмотря на то что, по недоказанным данным, в конце своего жизненного пути она стала аббатисой. Наоборот — она проявляет сострадание к своим героям, неудачно вышедшим замуж, мучающимся в нелюбви мужа.

В связи со всеми озвученными выше факторами в исследованиях средневековых текстов существует проблема рецепции бретонского материала. В нашем докладе речь пойдет лишь об одном бретонском мотиве — это мотив феи.



Э. Хопфнер в своем фундаментальном исследовании, посвященном лэ Марии Французской, выделяет группу лэ, отличающихся из общей массы — *lais féeriques*. В нее входят лэ о Гижмаре, Ланвале и Йонеке [8: 56]. Нас в данный момент интересуют только первые из двух названных лэ. Примечателен тот факт, что в тексте всех названных лэ слово “*fée*” встречается только один раз. Об этом единственном употреблении речь пойдет ниже.

Р. Л. Варрингтон в своей работе называет фею типовым персонажем, который в сказках воспринимается как волшебное существо произвольно, без особого указания рассказчика [12: 8]. П. Галлэ дает следующую типовую характеристику феи: «волшебное существо женского пола, нормальной внешности и телосложения, как правило, молодая и очень красивая, богато одетая. Она обладает магическими способностями, которые должны помогать людям или которые она дарует людям. В частности, умение предсказывать является одной из ее сил: фея знает судьбу людей, она предсказывает, определяет будущее» [6: 8].

Именно такой представляется нам возлюбленная главного героя лэ о Ланвале. Сюжет повествует о рыцаре, которого король Артур лишил даров во время очередного заседания Круглого Стола. Опечаленный, Ланваль встречает в лесу служанок некоей дамы, которая ждет его у себя, поскольку заочно в него влюблена. Дама наделяет рыцаря возможностью свободно осыпать добродетелью других людей в обмен на любовь Ланваля. Однако ему запрещено называть ее имя, иначе он лишится ее дара и, соответственно, любви. К несчастью, королева Гвиневра вынуждает рыцаря нарушить это обещание, разозленная дама является к Ланвалю, чтобы наказать его, но прощает его, и они вместе отправляются на остров Авалон.

Как уже говорилось ранее, Мария Французская на протяжении всего лэ ни разу не назвала даму феей, по словам Н. М. Долгоруковой, поэтесса использует слова *dame, dameisele* [1: 124]. Исследователи полагают, что это опущение могло произойти ввиду христианского мировоззрения автора, что она намеренно минимизирует следы языческого материала в тексте. Однако мы рискуем также предположить, что Мария Французская могла не употребить слово «фея» по причине того, что Ланваль в рассматриваемом лэ является фокальным персонажем, которому запрещено открыто говорить о своей возлюбленной. Тем самым автор показывает свое отношение к персонажам: она им сочувствует и, возможно, понимает их проблемы и относится с уважением. Такое предположение кажется логичным, если учитывать тот факт, что слово «фея» все-таки употребляется, хоть и единожды, но не в обязательном контексте, поэтому, по нашему мнению, маловероятно, что у Марии был внутренний запрет на употребление этого слова.

Тем не менее очевиден факт, что героиня лэ о Ланвале является феей, поскольку характеристика П. Галлэ полностью подходит под описание героини лэ. Более того, упоминание острова Авалон подтверждает мысль о том, что возлюбленная Ланваля пришла из Иного мира.

Неоднозначную трактовку мотив феи получает в одном из самых больших лэ в сборнике — лэ о Гижмаре. Сюжет лэ повествует о следующем: молодой рыцарь Гижмар, отягощенный страшным недугом — отсутствием тяги к любви, получает ранение стрелой во время охоты на оленя. После этого олень произносит пророчество, в котором заклинает Гижмара на муки до тех пор, пока он не найдет девушку, с которой его свяжет взаимное чувство. Огорченный своей долей, рыцарь выходит к морю, где видит пустой корабль, как только Гижмар ступает на борт, он погружается в сон, корабль отплывает и привозит его на берег острова, где живет девушка в заключении у ревнивого мужа. Гижмар остается у нее в доме, между ними вспыхивает любовь — и с рыцаря снимается наложенное проклятье. Про эти отношения узнает муж-ревнивец и Гижмар уезжает, напоследок возлюбленные обмениваются «поясами верности». В самом конце лэ они вновь обретают друг друга.

С точки зрения мотива феи это лэ вызывает огромное количество споров среди ученых. Большинство (А. Дидич, Р. Л. Варрингтон, А. Д. Михайлов) сходятся во мнении, что феерические мотивы находят свое воплощение в образе оленя, который не является человеком, но, по терминологии Р. Л. Варрингтона, является типовым персонажем. Л. Арф-Ланкнер отмечает, что «тема охоты на белого оленя становится знаком фееричности» [7: 221]. Действительно, встреча с оленем определяет судьбу героя посредством предсказания, что является одной из функций феи. Более того, белый цвет оленя символичен для средневековой культуры. А. Дидич считает, что в данном контексте его можно трактовать как отсутствие женщины в жизни Гижмара, потому что белый цвет — это отсутствие цвета [5: 394].

Однако точка зрения, что непосредственно сама дама Гижмара является феей, часто подвергается критике в работах ученых (Р. Л. Варрингтон, А. Д. Михайлов). Катализатором такого рода теорий служит единственное упоминание слова «fée», которое Мария Французская использует для описания девушки: «dedenz unt la dame trovee, ki de beuté resemble fee». По нашему мнению, такое сравнение не является типичным для литературного метода того времени, поскольку чаще всего в средневековой литературе для описания дамы авторы обращаются к топосам, общим местам, воспроизводимым многими другими авторами. Более того, если взять в учет факторы, о которых пойдет речь ниже, такая деталь описания героини наполняется более глубоким смыслом.

Для начала рассмотрим мнение противников данной теории. Р. Л. Варрингтон считает, что Мария настаивает на сходстве с феей, а не то, что она действительно ею является, поскольку дама в этом лэ не является типовым персонажем, читатель без дополнительной экспликации не идентифицирует в ней фею [12: 21]. А. Д. Михайлов считает, что поведение героини не соответствует образу феи, поскольку девушка испытывает эмоции и страдает от своей любви, чего не делает, например, практически безэмоциональная дама Ланваля [3: 486].

Указанные мнения не противоречат тому, что *написано* в тексте, однако при более детальном рассмотрении возникает иная интерпретация этого фрагмента.

А. Дидич сделал, на наш взгляд, очень важное замечание: «Мария отводит здесь феерические элементы на дальний план, но женский персонаж не потерял полностью черты феи» [5: 394]. Это действительно так, поскольку, соглашаясь с П. Зюмптором, мы учитываем тот факт, что Мария получила сюжет из устного источника, а сюжет устного творчества за время своего бытования может претерпевать множество изменений. В результате этого феерическая сущность героини могла уйти на второй план, но реликты этого все же остались.

Главное доказательство того, что героиня является феей — это путешествие Гижмара на пустом корабле, который привозит его в Иной мир, никогда не сбиваясь с пути. В кельтском фольклоре для попадания в Иной мир обязательным было пересечение водной границы (будь то река или колодец). Р. Н. Иллигврот считает, основываясь на сюжетах кельтских сказок, что дама является инициатором путешествия Гижмара и руководила всей последовательностью событий [9: 177]. Также корабль, на котором Гижмар плывет, изящно украшен, зачаровывает его своей красотой, декор корабля Мария описывает крайне подробно, А. Дидич отмечает, что чарующее убранство, мотив сна и фруктового сада, чудесный замок, в котором заперта дама, восходят к кельтским сказкам [5: 395]. В пользу магической принадлежности дамы может выступать предположение Р. Кикхифера: она находится в замкнутом, отделенном от мира пространстве. Можно считать, что она замкнута в круг, а круг в средневековой системе образов — это место, где волшебник мог колдовать, как бы находясь на пограничье двух миров [10: 159].

Для подтверждения мысли о том, что похожие мотивы есть в кельтских сказках, обратимся к «Указателю мотивов ранне-ирландской литературы» Т. П. Кросса [4], в котором встречаем следующие мотивы:

- F300 “Marriage or liaison with fairy”,
- F302 “Fairy mistress”,
- F213 “Fairyland on island”,
- F213.1 “Magic boat to fairyland”,
- F222 “Fairy castle”,
- F234.2.5 “Fairy in form of beautiful young women”,
- F252.4.1 “Fairy banished for adultery” и т. д.

Также в указателе имеется мотив F234.1.4 «Fairy in form of stag», который может служить дополнением мысли Р. Н. Иллигврота: дама изначально явилась к Гижмару в облике белого оленя, однако, как справедливо отмечает Р. Л. Варрингтон, удивление дамы после прибытия Гижмара рушит это предположение в рамках лэ [12: 17]. Однако все же стоит сказать,

эмоциональная реакция дамы может быть художественным вымыслом Марии, поскольку известно, что куртуазная литература отличалась высоким уровнем психологизма.

Можно сделать предположение о том, какие бретонские легенды могли лечь в основу того песенного лэ, которое услышала Мария у бретонцев. Н. Кобль и М. Сеги в своем издании лэ [11] дают комментарий с возможной ссылкой на первоисточник, опираясь на Х. Циммера. Чисто бретонское имя Гижмар (Guigemar, Guiemar, Guiomar, Wihomarch) было традиционным именем для сыновей семейства виконтов княжества Леон на самом севере Бретани, которое использовали в период с XI по XII века [13]. Благодаря тому, что имя было распространено в этой династии, оригинальная легенда могла бытовать как доказательство сверхъестественного происхождения семейства, подобно легенде о фее Мелюзине в династии Плантагенетов, графов Анжуйских.

Следующее предположение вытекает из замечания, сделанного Н. М. Долгоруковой, которая обнаружила очень интересную интертекстуальную связь между лэ Марии Французской и романом «Эрек и Энида» Кретьена де Труа. Среди гостей на свадьбе Эрека и Эниды мы встречаем некоего Гвигомара [1: 91]:

Et Guilemers ses frere i vint,  
De l'ile d'Avalon fu sire ;  
De cestui avons oï dire  
Qu'il fu amis Morgain la fee,  
Et ce fu veritez prouvee.

И Гвигомар, достойный брат,  
Чье царство — Остров Авалон,  
Считали многие, что он  
Возлюбленный Морганы, феи,  
И не было молвы вернее.

Н. М. Долгорукова предполагает, что Кретьен де Труа и Мария Французская могли думать во время написания своих произведений об одном и том же источнике. Вероятно, такой сюжет мог бытовать в народе, благодаря популярности псевдоисторического сочинения Гальфрида Монмутского «История бриттов». Действительно, фея Моргана была влюблена в двоюродного брата королевы Гвиневры — Гвиомара (Guiomar). Если сравнить некоторые детали сюжета лэ Марии и истории феи Морганы, можно найти схожие черты: после битвы при Камлане Моргана увозит раненого короля Артура на остров Авалон, также, по Гальфриду Монмутскому, фея хорошо разбирается в травах, умела лечить, таким же умением обладает и героиня лэ о Гижмаре, оно иногда становится причиной для отрицания ее причастности к феям [3: 487].

В заключение отметим, что есть возможность полагать, что сюжет, легший в основу лэ, был связан с историей о фее Моргане, поскольку сюжет лэ пересекается, если учесть все возможные погрешности, с типом кельтской «моргановой сказки», выделенным Л. Арф-Ланснером [7: 9–10].

## Литература

1. Долгорукова Н. М. Сафо Средневековья. Мария Французская: Круг чтения и литературные принципы автора XII века / Н. М. Долгорукова. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2016. 272 с.

2. Зюмтор П. Опыт построения средневековой поэтики. СПб.: Алетейя, 2003. 544 с.
3. Михайлов А. Д. Фантастический универсум бретонских лэ // До Франсуа Вийона, до Марселя Пруста. Т. 3. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 463–536.
4. Cross T. P. Motif-index of early Irish literature. Indiana: Indiana University, 1952. 537 p.
5. Dziedzic A. L'espace surnaturel dans les lais de Marie de France // Aevum: Rassegna di scienze storiche linguistiche e filologiche. 1995. № 69. P. 389–402.
6. Gallais P. La Fée à la Fontaine et à l'Arbre: un archétype du conte merveilleux et du récit courtois. Amsterdam: Rodopi, 1992. 355 p.
7. Harf-Lancner L. Les Fées au Moyen Âge: Morgane et Mélusine: La naissance des fees. Genève: Slatkine, 1984. 474 p.
8. Hoepffner E. Les Lais de Marie de France. Paris: Nizet, 1959. 178 с.
9. Illingworth R. N. Celtic Tradition and the Lai of Guigemar // Medium Aevum. 1962. № 31. P. 176–187.
10. Kieckhefer R. Magic in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge U. P., 1990. 331 p.
11. Lais Bretons (XIIe-XIIIe siècles): Marie de France et ses contemporains / éd. et trad. Nathalie Koble et Mireille Séguy. Paris: Champion, 2011. 944 p.
12. Warrington R. L. Secrets et puissances des figures merveilleuses dans les Lais de Marie de France: aspects du silence. University of Victoria (Canada), 2005. 93 p.
13. Zimmer H. Beiträge zur Namenforschung in den altfranzösischen Arthurepen // Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. 1891. No. 13. P. 1–117.

---

**Лингвистические изменения в эпоху пандемии коронавируса (на материале французского языка)**

**Кудрявцева Анастасия Дмитриевна**

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Электронная почта: [martacvetkova411@gmail.com](mailto:martacvetkova411@gmail.com)

**Linguistic changes in view of the COVID-19 pandemic: Evidence from the French language**

**Anastasia D. Kudryavtseva**

Moscow City University

Moscow, Russia

Научный руководитель — Т. Е. Финская

УДК 81'06

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена лингвистическим изменениям, вызванным экстралингвистическими факторами. Цель данной работы — проанализировать французскую лексику, связанную с пандемией коронавируса. В ходе исследования делается вывод о том, что существующие лексические единицы расширили границы традиционных определений и стали применяться в других значениях. Проведенный анализ также позволил выявить множество неологизмов, появившихся в результате борьбы с COVID-19.

*Ключевые слова:* лингвистические изменения, значение лексических единиц, неологизмы, пандемия коронавируса.

*Abstract.* This article investigates linguistic changes caused by extralinguistic factors. The aim of this work was to analyze the French vocabulary related to the coronavirus pandemic. The study concludes that existing lexical units have expanded the boundaries of traditional definitions and acquired new meanings. The analysis also revealed many neologisms that appeared as a result of the fight against COVID-19.

*Keywords:* linguistic changes, meaning of lexical units, neologisms, coronavirus.

Любой живой язык в течение существования подвергается изменениям. Трансформация языка является необратимым процессом и происходит на всех уровнях языковой системы. Чаще всего модификация прослеживается на лексическом уровне, так как именно словарный состав лучше всего адаптируется к контексту, в котором мы развиваемся. По мнению И. А. Воробьевой, «лексический состав языка является наиболее изменчивой и подвижной сферой языка, отражающей изменения общественно-политического и культурного характера жизни общества» [1: 159]. Из этого определения следует, что основные факторы, влияющие на изменение лексического состава языка — экстралингвистические. В настоящее время данным фактором выступает пандемия COVID-19, с которой весь мир борется уже на протяжении двух лет.

Одним из проявлений неустойчивости лексики языка является возобновление употребления лексических единиц, которые потеряли свою актуальность. В настоящее время коронавирусная инфекция является одним из главных факторов, обеспечивающих возвращение определенной лексики в интенсивное употребление.

Изменения лексического состава языка также характеризуются появлением неологизмов. Отрасль языкознания, занимающаяся изучением неологизмов, называется неологией. Словарь Larousse дает следующее определение понятию неологизма: *Tout mot de création récente ou emprunté depuis peu à une autre langue ou toute acception nouvelle donnée à un mot ou à une expression qui existaient déjà dans la langue* / «Любое новое или заимствованное слово из другого языка либо новое значение слова или выражения, которое уже существует в языке (пер. с фр. наш. — А. К.)» [6]. В словарь Larousse издания 2022 года вошло около 170 новых слов. Исследователи отмечают, что впервые за десятилетия 60–70% появившейся лексики связано с одной темой.

В условиях постоянного изменения общества появление новых технологий и явлений имеет естественный характер и неизбежно требует за собой закрепление в языке посредством номинации. Необходимость обозначить новые объекты или понятия, связанные с COVID-19, является одной из целей создания неологизмов в настоящее время.

Пандемия стала острым экстралингвистическим фактором, который негативно повлиял на все сферы человеческой деятельности. В первую очередь люди испытывают страх и беспомощность. Исследуя специфику неологизмов, мы можем утверждать еще об одной важной цели создания новой лексики — она стала одним из вариантов своеобразной защиты. Идею преодоления страха творчеством и юмором передает Панайотис Паппас, заведующий кафедрой лингвистики Университета Саймона Фрейзера в Ванкувере: *Comme nous avons si peu de contrôle sur la pandémie, la capacité de l'insérer dans notre univers de concepts, et de le faire parfois avec humour, nous donne l'espoir que nous survivrons à cette période difficile* / «Поскольку мы так слабо можем контролировать пандемию, способность вписать ее в наш мир понятий и сделать это иногда с юмором, дает нам надежду, что мы переживем это трудное время (пер. с фр. наш. — А. К.)» [7].

Исследуя неологизмы французского языка, следует разобраться в способах их создания. Проанализировав различные типологии образования неологизмов, мы разработали собственную классификацию неологизмов, связанных с COVID-19.

Материалом для нашего исследования выступили книга Оливье Оруа и словарь Larousse. В данных источниках нами были выявлены все неологизмы, связанные с коронавирусной инфекцией.

Первый тип — неологизмы, образующиеся с помощью телескопии, то есть словосложения. Словосложение заключается в слиянии двух слов в одно. Лексические единицы, образованные подобным способом, называются словами-чемоданами (от фр. *mots-valise*).

Появились новые слова, связанные с выпивкой: *coronapéro*, *cyberapéro* / «выпивка через экран», *l'apéro-zoom* / «выпивка через платформу Zoom», *Skypéro* / «выпивка через платформу Skype», *Whatsapéro* / «выпивка через платформу Watsapp», а также *coronanniversaire* / «день рождения в условиях коронавируса». Данная лексика отражает досуг французов в эпоху пандемии, они не изменяли традициям и проводили время с друзьями даже посредством интернет-ресурсов.

Во время самоизоляции появился термин *lundimanche* (*lundi* + *dimanche* / «понедельник + воскресенье»). Он показывает, что в условиях самоизоляции вся неделя сводится к одному повторяющемуся дню. А также *confinemanche* (*confiner* + *dimanche* / «изолировать + воскресенье»), обозначающий проведение воскресенья в самоизоляции. Интересно выделить появление *balconfinement* (*balcon* + *confinement* / «балкон + самоизоляция») и *conficoncert* (*confinement* + *concert* / «самоизоляция + концерт»), когда французы поют, танцуют на балконах, устраивая тем самым мини-концерт. В социальных сетях появились различные видео, например, когда парни играют на гитаре на балконе или девушки поют оперу.

Во время пандемии люди часто грустили и находились в понуром состоянии, о чем свидетельствует появление терминов *covidéprimé* (*covid* + *déprimer* / «коронавирусная инфекция + впадать в депрессию») или *mélanCOVID* (*mélancolie* + *covid* / «печаль + коронавирусная инфекция»). Они подчеркивают повышение уровня депрессивного настроения среди населения. Также нам встретился термин *coronasomnie* или *covid-somnia* (*corona/covid* + *somnie* / «коронавирусная инфекция + бессонница»), что свидетельствует о повышенном нарушении сна среди населения.

Длительная самоизоляция породила проблемы не только с бессонницей, но и с излишним весом. Переедание стало одним из способов отвлечься от стресса. В связи с этим появились такие слова, как *groid* (*grossir* + *covid* / «толстеть + коронавирусная инфекция») и *immobésité* (*immobile* + *obésité* / «неподвижно + ожирение»), что означает явление массового ожирения в период коронавирусной инфекции. Человек, который стал жертвой *groid*, получил название *graduvid*. В противовес *graduvid* появился термин *coronabdos* (*corona* + *abdos* / «коронавирусная инфекция + пресс»), означающий интенсивное занятие спортом в период самоизоляции.

Необходимость распространения вакцинации среди населения привела к появлению неологизма *vaccibus* (*vaccin* + *bus* / «вакцина + автобус») / «маршрутное транспортное средство, оборудованное для вакцинации или используемое для перевозки людей в центр вакцинации», а также *vaccidrive* (*vaccin* + *drive* от англ. / «вакцина + водить машину») / «место, где можно сделать прививку, не выходя из машины».

Правительство некоторых европейских стран выступило за создание так называемых *coronapistes* (*coronavirus* + *piste* / «коронавирусная инфекция + дорожка») — велосипедных дорожек, призванных стимулировать езду на велосипеде, которая помогает предотвратить скопление людей в общественном транспорте.

После окончания самоизоляции французам было разрешено покупать спиртные напитки на вынос, что в первый же день спровоцировало уличные посиделки людей с алкоголем. В связи с этим стал появляться термин *apérue* (*apéro* + *rue* / «аперитив + улица»), который часто упоминался в социальных сетях.

Упомянутый импульс массового лингвистического творчества выражается в книге Оливье Оруа *Dicorona*, автора, а также *l'onomatourge* / «ономатографа» — человека, который создает новые слова. *Dicorona, un livre qui se moque du coronavirus* / «Дикорона — книга, которая высмеивает коронавирус» — так звучит заголовок одной из статей французской ежедневной газеты Figaro. Чтобы бороться со злом этого беспокойного периода, Оливье Оруа изобретает слова, чтобы рассказать о нашей повседневной жизни. Автор использует телескопию, как метод создания слов. Например, *confinitude* / «неограниченный карантин» (*confiner* +



infinité / «самоизолировать + бесконечность»), *coronavirer* / «вводить частичную безработицу» (*corona* + *virer* / «коронавирусная инфекция + увольнять»), *covip* / «публичная личность, получившая положительный тест на коронавирусную инфекцию» (*covid* + *vip* / «коронавирусная инфекция + важная персона»), *cyberner* / «притворятся работающим удаленно» (*cyber* + *berner* / «кибер + одурачивать, обманывать»), *racontaminer* / «распространять фейковые новости» (*raconter* + *contaminer* / «рассказывать + загрязнять, портить»), *allergîte* / «внезапное чувство неприятия дома» (*allergie* + *gîte* / «аллергия + ночлег»).

В комментариях к книге пользователи выражают свои положительные эмоции: *Olivier Auroy a trouvé comment meubler son confinement: en rédigeant ce dictionnaire composé de néologismes qui racontent cette période particulière de nos vies. C'est drôle, vif et ça fait un bien fou* / «Оливье Оруа нашел способ разнообразить самоизоляцию: он написал этот словарь неологизмов, которые рассказывают об этом периоде нашей жизни. Это весело, живо и безумно хорошо (пер. с фр. наш. — А. К.)». Дикорона является ярким примером «лингвистической» борьбы французов с COVID-19.

Проанализировав неологизмы, образованные с помощью телескопии, можно сделать вывод о том, что, несмотря на появление коллективного стресса в условиях пандемии, люди находят силы подходить к COVID-19 с точки зрения творчества. «Лингвистический» барьер из юмора и креативности помогает чувствовать сплоченность нации, легче переносить последствия пандемии.

Второй тип — заимствованные неологизмы, или иноязычные элементы, закрепившиеся в языке. В основном, процесс заимствования слова происходит через калькирование или транслитерацию.

Ярким примером заимствования, связанным с COVID-19, является англицизм *cluster*, которому словарь Larousse дает несколько определений. В контексте пандемии французские средства массовой информации и органы здравоохранения употребляют это слово со значением «вспышка заражения». Во французском языке уже существует подобный термин — *foyer*, что порождает определенные дискуссии среди лингвистов. «Cluster» не единственный пример заимствования, который уже имеет эквивалент во французском языке. Например, всем известный англицизм *lockdown* / «самоизоляция» имеет французский эквивалент *confinement*, *tracing* / «отслеживание» — *traçage*, *testing* / «тестирование» — *dépistage*. Наслаивание заимствований на уже существующие слова, несомненно, ведет к «загрязнению» языка.

Лингвист в области французского языкознания Мишель Франкар выделяет также другую проблему, связанную с заимствованиями: *Ce qui m'a gêné, c'est qu'à un moment donné, dans la communication politique, il y a eu tracing, testing, toute une série de mots qui venaient de l'anglais et qui obscurcissaient le langage à un moment où on avait besoin de bien comprendre ce qui se*

*passait et ce qu'il fallait faire* / «Меня беспокоило то, что в определенный момент в политическом контексте появились такие слова, как *tracing, testing*, целый ряд слов, пришедших из английского, которые затрудняли понимание языка как раз тогда, когда нам нужно было понять, что происходит и что нужно делать (пер. с фр. наш. — А. К.)» [5]. Заимствованные слова, как и другие типы неологизмов, могут быть непонятны для части населения. Их употребление в медиа-дискурсе не совсем правильно, особенно в условиях пандемии. Непонимание ситуации может спровоцировать у людей стресс и беспомощность. В большей степени это касается людей пожилого возраста, которые труднее всего воспринимают новую лексику языка.

Заимствования не всегда могут корректно входить в контекст того или иного языка и имеют разный контекст употребления. Например, французский термин *distanciation social* / «социальное дистанцирование» происходит от английского словосочетания *social distancing*. В 1960 году термин *distanciation* во французском языке начал употребляется в значении «отказ смешиваться с другими социальными классами», поэтому Французская академия считает использование выражения *distanciation social* в контексте пандемии не совсем неудачным. Исходя из этого, отказ от англицизма и использование словосочетания *respect des distances de sécurité* / «соблюдении безопасного расстояния» или *distance physique* / «физическая дистанция» является более деликатным. Согласно статье франкоязычного бельгийского радио и телевидения, еще в мае 2020 года все журналисты отдела новостей получили электронное письмо, в котором объяснялось, что *vu qu'il s'agit de garder une distance de 1,5 m entre deux personnes, on peut privilégier le terme de distance physique* / «учитывая, что речь идет о соблюдении расстояния в 1,5 м между двумя людьми, лучше предпочесть термин *distance physique* (пер. с фр. наш. — А. К.)» [Ibid.].

Еще один термин, пришедший из английского языка, — *doomscrolling* / «думскроллинг» (*doom* от англ. + *scrolling* от англ. / «гибель + прокрутка»). Поскольку коронавирусный кризис стал доминирующим объектом средств массовой информации, большинство новостей имели негативный характер. Стремясь узнать больше об увеличении числа случаев заражения, новых мутациях вируса и других последствиях, люди «тонут» в массе плохих новостей, что непосредственно сказывалось на их психике. Этот процесс получил название *doomscrolling*. Термин появился в сети еще в 2018 году, однако свое обширное употребление и распространение на другие языки получил в связи с пандемией коронавируса.

Стоит отметить, что большинство заимствованных слов во французском языке являются англицизмами, чему Мишель Франкар дает следующее объяснение: *Nous sommes face à une pandémie générant une quantité de documents devant être accessibles au niveau mondial. D'où l'usage de l'anglais* / «Мы столкнулись с пандемией, порождающей огромное количество ма-

териала, который должен быть доступен на глобальном уровне. Отсюда и использование английского языка (пер. с фр. наш. — А. К.)» [Ibid.]. Таким образом, появление англицизмов обуславливается необходимостью людей из разных стран понимать друг друга на уровне пандемии.

Появление заимствованных слов во французском языке достаточно противоречиво. С одной стороны, множество неологизмов, пришедших из других языков во время пандемии, засоряют частоту французского языка. Помимо этого, заимствования в СМИ могут провоцировать непонимание и соответствующую тревогу у людей, которым они неизвестны. Также важно отметить, что неологизмы могут быть не совсем корректны в рамках того или иного языка. С другой стороны, лексика, понятная всему миру, позволяет людям из разных стран понимать друг друга, что приводит к своеобразному сплочению населения всего мира против общей опасности.

Третий тип — сематические неологизмы — слова, меняющие свое значение, но сохраняющие форму.

Ярким примером семантического неологизма служит слово *confinement*. По данным словаря Le Petit Robert, оно появилось в XV веке и первоначально относилось к тюремному заключению. Позже это слово стало использоваться для обозначения запрета больному человеку покидать помещение. В условиях пандемии *confinement* используется в значении «самоизоляция».

Еще одним примером может служить слово *écouvillon*, которое раньше использовалось только в значении «щетка для чистки различных предметов». С пандемией коронавируса термин *écouvillon* принял на себя вторую дефиницию: *Longue tige en métal ou en bois munie à son extrémité d'un morceau de coton ou de gaze, utilisée pour réaliser des prélèvements diagnostiques ou bien pour appliquer des produits antiseptiques ou analgésiques dans les cavités naturelles* / «Длинный металлический или деревянный стержень с кусочком ваты или марли на конце, используемый для взятия диагностических проб или для нанесения антисептических или обезболивающих средств в естественные полости (пер. с фр. наш. — А. К.)» [6]. Также можно выделить глагол *se masquer*, который расширил границы своего употребления: в период COVID-19 он означает не только «спрятаться, укрыться», но и «защитить себя маской» (в контексте пандемии).

Четвертый тип — морфологические неологизмы — слова, создающиеся с помощью присоединения различных морфем к существующему слову. Подобные неологизмы имеют меньшую степень новизны.

Примером распространенных морфологических неологизмов в медиадискурсе могут являться *déconfinement* (приставка *dé* + *confinement* / «самоизоляция») / «выход из самоизоляции», и *téléconsultation* (приставка *télé* + *consultation* / «консультация») / «медицинская онлайн-консультация».

Интересным примером морфологического образования неологизмов могут служить слова *poubelliser* (*poubelle* / «мусор» + суффикс *-iser*) и *casseroliser* (*casserole* / «кастрюля» + суффикс *-iser*), они объединяются в термин *coronaphonie* / «коронафония», что означает создавать дома шум и мешать соседям. Стоит отметить, что глагол *poubelliser* имеет другое значение, связанное с компьютерной лексикой, — удаление файла на ноутбуке или компьютере путем перемещения в «корзину». Таким образом, неологизм *poubelliser* можно также отнести к типу семантических неологизмов.

Проанализировав различные типологии образования неологизмов, можно сделать вывод о том, что телескопия является самым распространенным способом создания неологизмов, так как он является простым и понятным для всех. Также несмотря на то, что традиционно французский язык изобилует глаголами, большинство неологизмов являются существительными, что особенно прослеживается в таком типе, как слова-чемоданы.

Стоит отметить, что большое количество новой лексики появляется и распространяется с помощью социальных сетей. Это объясняется тем, что социальные сети имеют стихийный характер и эффективно влияют на большую часть населения. В условиях пандемии и сопутствующей всеобщей нарастающей тревоги это также объясняется непрерывным чтением социальных сетей.

Важным выводом исследования является то, что лингвистические изменения языка, вызванные пандемией, позволяют увидеть отношение того или иного этноса к данной ситуации, а также выявить некоторые особенности национального характера. Исходя из анализа неологизмов, связанных с COVID-19, мы можем сказать, что, несмотря на уровень опасности ситуации, французы не отчаиваются и подходят к ситуации с творчеством и юмором.

## Литература

1. Воробьева И. А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке // Вестник Хабар. гос. ун-та экон. и права. 2019. № 3 (101). С. 158–166.
2. Audureau W. “Lundimanche”, “apérue”, “coronabdos”... les nouveaux mots du confinement // Le Monde. URL: [https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2020/04/27/lundimanche-aperue-coronabdos-les-nouveaux-mots-du-confinement\\_6037915\\_4497916.html](https://www.lemonde.fr/m-perso/article/2020/04/27/lundimanche-aperue-coronabdos-les-nouveaux-mots-du-confinement_6037915_4497916.html) (дата обращения: 06.03.2022).
3. Auroy O. Dicorona. Paris: Editions Intervalles, 2020. 128 с.
4. Dupont M. Le “doomscrolling”, ou l’ascenseur émotionnel sans fin des réseaux sociaux // Le

- Monde. URL: [https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/04/20/le-doomscrolling-ou-l-as-censeur-emotionnel-sans-fin-des-reseaux-sociaux\\_6122843\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/04/20/le-doomscrolling-ou-l-as-censeur-emotionnel-sans-fin-des-reseaux-sociaux_6122843_3232.html) (дата обращения: 22.04.2022).
5. Huysen I. Le ou la covid? Cluster ou foyer? Le vocabulaire de la crise sanitaire vous interpelle // RTBF. URL: <https://www.rtb.be/article/le-ou-la-covid-cluster-ou-foyer-le-vocabulaire-de-la-crise-sanitaire-vous-interpelle-10684642> (дата обращения: 06.03.2022).
  6. Larousse. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (дата обращения: 06.03.2022).
  7. Lasalle G. La pandémie a-t-elle enrichi votre vocabulaire? // Radio-Canada. URL: <https://www.ici.radio-canada.ca/nouvelle/1734470/langue-francaise-covidiot-mots-langage-pandemie-coronavirus-covid-expressions> (дата обращения: 04.03.2022).
  8. Le Petit Robert. URL: <https://www.lerobert.com> (дата обращения: 06.03.2022).
  9. LLF La Langue française. URL: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire> (дата обращения: 06.03.2022).
  10. Lufkin B. Covid: qu'est-ce que la "coronasomnie", en souffrez-vous? // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/afrique/monde-55801245> (дата обращения: 10.03.2022).

---

**Неопределенный артикль во французском языке и его эквиваленты в русском языке (на материале художественной литературы)**

**Лисевич Дарья Владимировна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [lisewitch1999@gmail.com](mailto:lisewitch1999@gmail.com)

**Indefinite article in the modern French language and its equivalents in the Russian language: A case study of general fiction**

**Daria V. Lisevitch**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. Е. Лукина, канд. филол. наук

УДК 811.133.1

---

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты анализа значений неопределенного артикля единственного числа во французском языке и способов их выражения в русском языке на материале современной французской художественной литературы. С использованием сравнительно-сопоставительного метода анализа выявлены особенности способов передачи значений неопределенного артикля при переводе на русский язык.

*Ключевые слова:* неопределенный артикль, категория детерминации, функции артикля, сравнительно-сопоставительный анализ, категориальное значение имени существительного.

*Abstract.* The article analyses the meanings of the indefinite singular article in French and the ways of their expression in Russian on the material of modern French fiction. The article employs comparative analysis to reveal the specifics of the ways of transmitting the meanings of the indefinite article when translated into Russian.

*Keywords:* indefinite article, category of determination, article functions, comparative analysis, categorical meaning of a noun.

В данной статье представлены результаты анализа значений неопределенного артикля единственного числа во французском языке и способов их выражения в русском языке на материале современной французской художественной литературы. В работе рассматриваются случаи употребления неопределенного артикля единственного числа в его основных и дополнительных значениях. С использованием сравнительно-сопоставительного метода анализа выявлены особенности способов передачи значений данного артикля при переводе на русский язык. Показано, что категория неопределенности, выражаемая во французском языке неопределенным артиклем, может передаваться в русском языке посредством различных морфологических и синтаксических средств. В результате исследования была разработана классификация значений неопределенного артикля единственного числа во французском языке и его эквивалентов в русском языке.

На начальном этапе работы была поставлена цель определить, какими способами категория неопределенности, выражаемая во французском языке в основном с помощью неопределенного артикля, передается в русском языке. С целью изучения данной проблемы мы обратились к работам отечественных ученых по сопоставительной грамматике и сравнительной типологии французского и русского языков.

Так, по мнению Т. А. Репиной, различие между французским и русским языком состоит в том, что во французском языке артикль является инструментом грамматической детерминации, который, в свою очередь, необходим для реализации смысловой детерминации. Исходя из этого, артикль уже на грамматическом уровне выражает значение определенности или неопределенности, которое содержится в контексте. В русском же языке данные значения понимаются адресатом исключительно на уровне смысла [7: 64–65].

Различие выражения категории определенности/неопределенности во французском и русском языках также изучал В. Г. Гак. Тем не менее он, в отличие от Т. А. Репиной, утверждает, что значения определенности и неопределенности, выражаемые во французском языке с помощью артикля, передаются в русском языке не только на уровне смысла, но и на уровне синтаксиса с помощью порядка слов. Помимо этого, категория детерминации в русском языке может выражаться с помощью тех или иных лексико-грамматических средств, таких как местоимения и количественно-определятельные прилагательные [3: 27].

Схожую точку зрения мы обнаружили в исследовании Д. И. Фурсенко, в котором утверждается, что, несмотря на то что в русском языке лексическими способами выражения катего-

рии детерминации являются неопределенные и указательные местоимения, тем не менее, данные лексические средства нельзя рассматривать в качестве аналога неопределенного артикля. Неопределенный артикль является исключительно грамматическим инструментом, посредством которого выражается значение неопределенности, в то время как неопределенное местоимение имеет дополнительную лексическую нагрузку. Исходя из этого, Д. И. Фурсенко приходит к выводу, что единственным «верным и наиболее точным» эквивалентом артиклю служит порядок слов в высказывании. Порядок слов, основной функцией которого является фиксация места подлежащего в предложении, служит формальным синтаксическим инструментом разделения значений определенности/неопределенности, являясь при этом аналогом артикля [8: 69–70].

Таким образом, было установлено, что во французском языке категория неопределенности выражается грамматически с помощью артикля, тогда как в русском языке данная категория передается за счет лексико-грамматических или синтаксических средств, в особенности порядком слов, либо определяется на смысловом уровне.

В ходе изучения способов передачи на русский язык значений неопределенного артикля во французском языке мы выяснили, что неопределенный артикль, имея потенцию выражать не только основные, но и дополнительные значения, может передаваться в русском языке посредством различных морфологических и синтаксических средств. Используя сравнительно-сопоставительный метод анализа, мы построили классификацию средств передачи значений неопределенного артикля на русский язык. В основу классификации были положены ранее изученные отечественными учеными способы передачи категории неопределенности с французского языка на русский язык. Помимо этого, в классификации также представлены случаи, где категория неопределенности не передается грамматически в русском языке, однако может определяться, исходя из смысла контекста.

Материалом исследования послужили романы современных французских писателей: “Un roman français” («Французский роман») Ф. Бегбедер в переводе Е. Головиной, “L’élégance du hérisson” («Элегантность ежика») М. Барбери в переводе Н. Мавлевич и М. Кожевниковой, “Règne animal” («Звериное царство») Ж.-Б. Дель Амо в переводе Е. Клоковой и “Désert” («Пустыня») Ж.-М. Г. Леклезю в переводе Ю. Яхниной.

Одним из основных значений неопределенного артикля является значение неопределенности, неконкретности объекта, что семантически схоже во французском языке с неопределенным местоимением «*quelque*». В данном случае в русском языке данное значение может передаваться с помощью неопределенных местоимений «*какой-то*», «*какой-нибудь*», «*какой-либо*»; «*некий*», «*некоторый*». Такой способ передачи значения неопределенного артикля мы нашли в следующих примерах:

1. *J'espère qu'il y a un secret, un sortilège caché, une formule magique à découvrir...* [10: 13]. — *Я все надеюсь, что есть какой-то секрет, какой-то тайный фокус, какое-то волшебное заклинание...* [2: 13].

2. *...laissant le père contourné, immobile et sombre dans un semblant de contre-jour* [11: 4]. — *...и только неподвижная мужская фигура остается темной в некоем подобии контражура* [5].

Исходя из того, что неопределенный артикль во французском языке, выражая значение неопределенности, неконкретности объекта, имеет схожую семантику с лексемой «*quelque*», которая, в свою очередь, переводится на русский язык как «*какой-то*», «*некий*», мы можем говорить о том, что эквивалентами в русском языке неопределенному артиклю могут служить неопределенные местоимения.

Другим основным значением, выражаемым неопределенным артиклем, является значение неизвестности. Выражая данное значение, неопределенный артикль будет семантически схож с тем же неопределенным местоимением «*quelque*» («*какой-то*»), но в значении «*неизвестный*». Способ передачи данного значения артикля мы нашли в романе «Элегантность ежика» М. Барбери, где значение неизвестности передается за счет местоименного прилагательного «*чей-то*»:

*... je sentais une main amie qui se posait sur la mienne* [9: 29]. — *... чья-то рука ласково опустилась мне на плечо* [1: 36].

В представленном примере существительное «*рука*» передает значение принадлежности как любое существительное, которое обозначает часть человеческого тела, однако по причине того, что человек неизвестен или незнаком, наиболее точным способом передачи значения неизвестности является местоименное прилагательное «*чья-то*», выражающее значение принадлежности.

Также встречаются примеры, в которых неопределенный артикль выступает в нумеральном значении. В русском языке данное значение передается за счет числительного «*один*»:

*... je devrais pouvoir tout rebâtir avec un cheveu retrouvé sur cette plage* [10: 23]. — *...мне предстояло реконструировать всю картину по одному волоску, найденному на пляже* [2: 24].

Помимо этого, значение нумеральности неопределенного артикля может быть семантически схоже со значением местоименного прилагательного «*некий*», что показано в следующем примере:

*C'est un invité de papa, au dîner d'hier, qui l'a dit* [9: 41]. — *Ее высказал вчера за ужином один из папиных гостей* [1: 51].



Наконец, одним из самых распространенных способов передачи в русском языке основного значения неопределенного артикля является порядок слов. Стоит отметить, что в ходе исследования было обнаружено большое количество примеров, в которых категория неопределенности передается в русском языке посредством обратного порядка слов. Это, в свою очередь, дает нам право утверждать, что категория неопределенности в русском языке может выражаться на синтаксическом уровне посредством обратного порядка слов в предложении, при котором подлежащее выполняет функцию ремы.

1. *Une crainte me saisit parfois: peut-être que je ne me souviens de rien parce qu'il n'y a rien à se remémorer* [10: 14]. — Иногда меня **охватывает страх**: а вдруг я ничего не помню только потому, что мне и помнить-то нечего? [2: 14].

2. *À l'intérieur, sur la table en chêne massif, une lampe à huile halète...* [11: 4]. — На массивном дубовом столе потрескивает и вздыхает **масляная лампа**... [5].

В ходе изучения способов передачи в русском языке значений неопределенного артикля, мы обнаружили, что нередко встречаются примеры, в которых неопределенный артикль выступает в своих дополнительных значениях, при которых может происходить изменение семантики существительного, а также могут проявляться различные стилистические оттенки.

Так, например, неопределенный артикль может выражать дополнительное значение, если он детерминирует вещественное существительное. В таком случае происходит метонимический перенос с вещественного объекта на часть этого объекта, следовательно, семантика существительного меняется, например:

*Éléonore lui porte alors un vin chaud...* [11: 14]. — Элеонора выносит ему **стаканчик глинтвейна**... [5].

В примере на русском языке данное значение неопределенного артикля передается с помощью существительного, обозначающего часть вещественного существительного — «стаканчик».

Схожий семантический сдвиг происходит в том случае, если неопределенный артикль сопровождает абстрактное или единичное существительное. При данном условии, существительное будет выступать в своем переносном значении, как проиллюстрировано в следующем примере:

*Eh bien ma mère n'est pas exactement une lumière mais elle est éduquée* [9: 11]. — Мать... Ну, она не **блещет интеллектом**, зато очень образованная [1: 16].

Неопределенный артикль также может употребляться с именами собственными. Вводя имя собственное, артикль может выражать значение подобности, похожести, например:

*J'aurais pu tomber sur un Grelier* [9: 34]. — А то попался бы **кто-нибудь вроде Грелье!** [1: 43].

В таком случае, эквивалентом данного значения в русском языке служит сравнительная конструкция «кто-нибудь вроде».

Помимо этого, при употреблении неопределенного артикля с именами собственными может происходить метонимический перенос с имени автора на его произведение:

*Je vous assure que c'était magnifique: on aurait dit un Bacon* [9: 53]. — Честное слово, это было здорово! Прямо картинка **Бэкона**... [1: 65].

Так, процесс транспозиции осуществляется за счет переноса имени собственного на имя нарицательное, обозначающее одно из его «картинок».

Другим дополнительным значением, выражаемым неопределенным артиклем, является выделительное значение:

*Ce livre serait alors... un voyage spéléologique au fond de la normalité bourgeoise...* [10: 14]. — Неужели моей книге суждено стать... **чем-то вроде спелеологической экспедиции в глубины буржуазной нормы**... [2: 14].

В русском языке такое значение неопределенного артикля может передаваться посредством сравнительной конструкции «что-то вроде».

Наконец, вводя в высказывание существительное, обозначающее дату или время, неопределенный артикль выражает значение единственности. Эквивалентом в русском языке может служить числительное «один» в значении «однажды», например:

*... je me suis souvenu avec délice d'un samedi soir...* [10: 15]. — ...я с наслаждением вспоминал **один субботний вечер**... [2: 16].

Так, имея семантическую схожесть с числительным «один», неопределенный артикль может придавать существительному значение уникальности события.

Изучая различные способы передачи значений неопределенного артикля на русский язык, мы также обнаружили большое количество примеров, в которых категория неопределенности в русском языке не передается грамматически, однако может определяться адресатом по смыслу всего контекста.

Так, в следующем примере неопределенный артикль выражает значение генерализации, которое при переводе на русский язык никак не передается. Тем не менее данное значение при анализе целостного контекста определяется по смыслу высказывания:

*Échapper aux malheurs, aux drames, aux deuils et aux accidents est une chance dans la construction d'un homme* [10: 14]. — Никаких несчастий, драм, горя и потрясений — для становления **мужчины** самое оно [2: 14].

Однако в другом примере значение генерализации выражено посредством множественного числа существительного:

*Une concierge ne lit pas l'Idéologie allemande et serait conséquemment bien incapable de citer la onzième thèse sur Feuerbach* [9: 6]. — **Консьержки** «Немецкую идеологию» не читают, и им, слава богу, неведом одиннадцатый тезис о Фейербахе [1: 10].

Помимо этого, мы также выяснили, что одно из основных значений, выражаемых неопределенным артиклем во французском языке, а именно значение выделения объекта из класса по признаку, не имеет эквивалентных средств передачи в русском языке. Несмотря на то что при переводе с французского языка на русский язык полностью сохраняется конструкция «*существительное + прилагательное*», где последнее выполняет характеризующую функцию, категория неопределенности не выражается на грамматическом уровне, однако значение выделения объекта из класса по признаку может определяться по смыслу:

1. *Je descends d'un preux chevalier qui a été crucifié sur des barbelés de Champagne* [10: 9]. — Я веду происхождение от **доблестного рыцаря**, распятого на колючей проволоке в Шампани [2: 8].
2. *...je suis pauvre dans une maison de riches...* [9: 8]. — ...я беднячка в **доме богачей**... [1: 12].

Таким образом, в ходе работы было определено, что самым распространенным способом передачи категории неопределенности в русском языке служит порядок слов. Также было установлено, что основные и дополнительные значения, передаваемые неопределенным артиклем во французском языке, могут находить свое выражение в различных грамматических и лексических средствах в русском языке. Тем не менее в некоторых случаях неопределенный артикль не имеет эквивалентных средств выражения категории неопределенности в русском языке. При таком условии в русском языке данная категория определяется на смысловом уровне при анализе всего контекста.

Подводя итоги, можно заключить, что категория неопределенности, выражаемая во французском языке неопределенным артиклем, может передаваться в русском языке посредством различных морфологических и синтаксических средств, следовательно, категория детерминации в русском языке не является исключительно смысловой.

## Литература

1. Барбери М. Элегантность ёжика / пер. с фр. Н. Мавлевич, М. Кожевникова. М.: Azbuka, 2014. 348 с.
2. Бегбедер Ф. Французский роман / пер. с фр. Е. Головина. М.: Иностранка, 2010. 317 с.
3. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским: Учебное пособие. 4-е изд., стереот. М.: КомКнига, 2006. 264 с.
4. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков: учебное пособие для студентов фак. и ин-тов ин. яз. Л.: Просвещение, 1976. 286 с.

5. Дель Амо Ж.-Б. Звериное царство / пер. с фр. Е. Клокова. М.: Эксмо, 2019. 416 с.
6. Леклезю Ж. М. Г. Пустыня / пер. с фр. Ю. Яхнина. СПб.: Амфора, 2009. 413 с.
7. Репина Т. А. Сравнительная типология романских языков (французский, итальянский, испанский, португальский, румынский): учебник. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. 280 с.
8. Фурсенко Д. И. Порядок слов как одно из средств выражения неопределенности/определенности имен существительных // Русский язык за рубежом. 1970. № 4. С. 68–72.
9. Barbery M. L'élégance du hérisson. P.: Gallimard, 2006. 410 p.
10. Beigbeder F. Un roman français. P.: Grasset and Fasquelle, 2009. 281 p.
11. Del Amo J.-B. Règne animal. P.: Gallimard, 2016. 418 p.
12. Le Clézio J. M. G. Desert. P.: Gallimard, 1980. 300 p.

**Лингводидактический потенциал  
геопоэтических текстов в обучении  
французскому языку (на материале  
франкофонных поэтических тек-  
стов Квебека)**

**Петрова Екатерина Ренатовна**

Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [katy28031998@mail.ru](mailto:katy28031998@mail.ru)

**Linguo-didactic potential of geo-poet-  
ical texts in teaching French: The  
case of Quebec French-speaking po-  
etic texts**

**Ekaterina R. Petrova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 811.133.1

Научный руководитель — О. Н. Кузьменко, канд.  
филол. наук

*Аннотация.* Цель исследования состоит в анализе лингводидактического потенциала франкофонных геопоэтических текстов Квебека, которые выступают в качестве аутентичного материала, для обучения французскому языку уровней B1-B2. В работе рассматриваются лингводидактические возможности геопоэтического текста как разновидности художественного текста в содержательном и коммуникативном аспектах с учетом регионального компонента для преподавания французского языка, предлагаются различные виды возможных заданий по работе с геопоэтическим текстом на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

*Ключевые слова:* лингводидактический потенциал, геопоэтические тексты, обучение французскому языку, франкофонные поэтические тексты Квебека, региональный компонент.

*Abstract.* The article analyzes the linguo-didactic potential of authentic Quebec French-speaking geo-poetical texts in teaching French to B1-B2 level students. The article describes peculiarities of the geo-poetical text as a type of the literary text in a pithy and communicative aspects taking into account the regional component in teaching French. The article proposes different types of pre-, while- and post-reading tasks.

*Keywords:* linguo-didactic potential, geo-poetical texts, teaching French, Quebec French-speaking poetic texts, regional component.

Использование аутентичных геопозитических текстов с региональным компонентом в качестве дидактической основы в практике обучения иностранному языку представляется актуальным, так как в процессе смыслового восприятия этих текстов формируется социокультурный образ региона. Понимание особенностей региона, художественно представленных в геопозитическом тексте, способствует развитию социокультурной компетентности учащихся. Интерпретация средств языковой выразительности геопозитических образов способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся, а идейное истолкование геопозитического текста становится основой формирования экологического сознания.

На сегодняшний день проблема экологии и гармонизации отношений человека и природы представляет собой одну из глобальных проблем человечества. Термин «геопозитика», возникший в рамках экологической парадигмы, подразумевает «разнообразнейшие творческие способы взаимодействия человека с географическими пространствами, территориями и ландшафтами, работу с ландшафтно-территориальными образами или мифами» [6: 153]. Проблема геопозитического текста как особого феномена литературного текста наиболее полно представлена в трудах таких научных деятелей, как В. В. Абашев, М. П. Абашева, Л. М. Гаврилина, О. А. Лавренова, И. Сид.

Геопозитический текст — это литературное произведение, в котором создается художественный образ определенного региона. Изначально к художественным образам геопозитического текста относились ландшафтные образы конкретного региона, художественная репрезентация которых заключалась в поэтике ландшафта, а также образах флоры и фауны [1]. Согласно О. Н. Александровой-Осокиной, на сегодняшний день можно утверждать, что существуют региональные геопозитические литературные тексты, основу которых составляет преимущественно художественный образ природно-географического пространства регионов [3].

В рамках методики преподавания французского языка возможность многоаспектного анализа геопозитического текста позволяет обучать учащихся в единстве языкового (обучение языку), речевого (обучение речевой коммуникации), социокультурного (обучение лингвострановедению) компонентов. В процессе развития лингвострановедческой компетенции геопозитический текст служит источником лингвокультурных знаний о регионе. Что касается развития языковой компетенции, геопозитический текст выступает основой в освоении ключевых концептов и их лексических репрезентантов, формирующих образ региона, а также страны в целом, таких как, например, *la taïga* «тайга», *l'érable* «клен», *les chutes du Niagara* «Ниагарские водопады» в геопозитическом образе Канады. Геопозитический текст в содержательном аспекте

способствует развитию коммуникативной компетенции, в частности является тематической основой для продуцирования высказываний в рамках темы экологической проблематики. Геопозитические тексты франкофонной квебекской поэзии универсальны для формирования коммуникативной компетенции на уроках французского языка, т. е. выполняют задачи развития социокультурной и языковой компетенций учащихся уровней В1-В2.

### **Особенности учебной работы с геопозитическим текстом и варианты заданий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах**

#### ***1. Работа с геопозитическим текстом. Предтекстовый этап***

В качестве примера учебной работы с геопозитическим текстом обратимся к стихотворению квебекского поэта Н. Бошемена “L’hiver du rossignol”.

Sur les toits la grêle crépite.  
Il neige, il pleut, en même temps :  
Premières larmes du printemps,  
Derniers pleurs de l’hiver en fuite.  
Parmi les longs cris qu’en son vol  
La première corneille jette,  
J’entends une note inquiète ;  
Est-ce la voix du rossignol ?  
D’où vient cette roulade ailée  
Dont la bise coupe le fil  
Ce doux chanteur, pourquoi vient-il  
Affronter cette giboulée ?  
Est-ce le trémulant sifflet,  
Le fifre aigu de la linote ?  
Est-ce la double ou triple note  
Du bouvreuil ou du roitelet ?  
Il neige, il pleut, il grêle, il vente.  
Mais, soudain, voici le soleil,  
Le soleil d’un temps sans pareil.  
Chante, oh ! chante, rossignol, chante !  
Il neige, il vente, il grêle, il pleut.  
Chante ! C’est l’air que rossignole  
Ton cœur, ton joli cœur qui vole,  
Qui d’un ciel gris, fait un ciel bleu.  
Que ta musique, en fines perles,  
Change ce brouillard éclatant.  
Ah ! pourrait-il en faire autant  
Le trille aigu de tous les merles ?  
Il pleut, il neige, c’est en vain  
Que le merle siffle à tue-tête.  
Pour que tout l’azur soit en fête,  
Chante, chante, chanteur divin !  
Chante sur la plus haute branche,  
Comme l’oiseau de la chanson.

Chante sous le dernier frisson  
De la dernière neige blanche.  
À pleine gorge, fais vibrer,  
Rossignoler ta fine lyre,  
Ô toi dont le cœur est à rire,  
Pour les cœurs qui sont à pleurer [7].

В данном стихотворении с точки зрения лингвострановедческой компетенции представлена типичная картина перехода от зимы к весне. Геопоэтические образы, концептуализирующие природно-географическое пространство Квебека, представлены в стихотворении двумя лексико-семантическими полями: «Погода» (*la grêle* «град», *il neige* «идет снег», *il pleut* «идет дождь», *la bise* «северный ветер», *la giboulée* «короткий весенний ливень», *il grêle* «идет град», *il vente* «дует ветер», *un ciel gris* «серое небо», *un ciel bleu* «голубое небо», *le brouillard* «туман», *la neige blanche* «белый снег») и «Птицы» (*la corneille* «ворон», *le rossignol* «соловей», *la linote* «коноплянка», *le bouvreuil* «снегирь», *le roitelet* «желтоголовый королек», *le merle* «черный дрозд»). Лингводидактическими задачами выступают введение этих слов в лексикон учащихся, а также формирование необходимого объема фоновых лингвокультурных знаний, которые ассоциативно связывают эти слова с образом Квебека как составляющей образа Канады. В силу достаточно большого объема стихотворения лингводидактическая работа предполагается с предварительным чтением и переводом поэтического текста дома. Задачами предтекстового этапа являются снятие лексических и грамматических трудностей, актуализация фоновых знаний о канадской зиме и весне, включение коммуникативных заданий, подготавливающих учащихся к текстовому этапу, целью которого выступает интерпретация художественных образов и введение коммуникативных алгоритмов в речь учащихся.

Работу над стихотворением следует начинать с представления автора и его краткой биографии (национальность, эпоха). Вопрос *La nature de quel pays et de quelle région décrit-il le poète dans cette poésie?* «Природу какой страны и какого региона описывает поэт в данном стихотворении?» предвосхитит тему урока «Природа Канады».

Основными приемами работы с поэтическим текстом на этом этапе являются выделение в тексте ключевых слов и интерпретация возможных контекстов их речевой репрезентации. На предтекстовом этапе можно предложить учащимся следующие виды заданий.

Во-первых, это проведение речевой зарядки, связанной с тематикой стихотворения: *Vous préférez l'hiver ou le printemps?* — «Вы предпочитаете зиму или весну?»; *Décrivez vos impressions de la transition de l'hiver au printemps.* — «Опишите ваши впечатления о переходе от зимы к весне»; *Est-ce que la transition de l'hiver au printemps ressemble à celle en Russie?* — «Похож ли переход от зимы к весне в Квебеке на этот период в России?»; *Connaissez-vous des*

*poètes russes qui décrivent la nature russe dans leurs poésies?* — «Знаете ли вы русских поэтов, которые описывают русскую природу в своих стихотворениях?».

Во-вторых, эффективны грамматические задания, направленные на формирование синтагматических связей ключевых концептов, например: подберите прилагательные к существительным *l'hiver* «зима», *le printemps* «весна», *la neige* «снег», *la pluie* «дождь» и т. д.; подберите синонимичные предикативные словосочетания к *il neige* «идет снег»: *il y a de la neige* «идет снег», *la neige tombe* «падает снег», *la neige couvre* «снег покрывает».

В-третьих, в работе с геопоэтическим текстом необходимы задания, обеспечивающие усвоение концептуальной геопоэтической лексики и вариантов ее речевой репрезентации:

1) подберите слова, по значению близкие к слову *la pluie* «дождь» (*la giboulée* «короткий весенний ливень», *la bruine* «морозящий дождь», *l'averse* «ливень»);

2) подберите ассоциативно противоположное слово (*la neige* «снег» — *la pluie* «дождь»);

3) подберите гипероним (*Trouvez les termes généraux pour les mots suivants.* «Найдите общие термины для следующих слов.»): *la neige* «снег», *la pluie* «дождь» (*les précipitations atmosphériques* «осадки»), *l'hiver* «зима», *le printemps* «весна» (*les saisons* «времена года»), *la corneille* «ворон», *le rossignol* «соловей» (*les oiseaux* «птицы»).

Эффективными также представляются лексические задания по подбору ассоциации (формирование механизмов сравнения, метафоризации), например, составление словосочетаний со словом *comme* «как» по моделям *la neige est blanche comme...* «снег белый, как...», *la neige est froide comme...* «снег холодный, как...».

С заданиями для отработки лексики связаны также задания для развития навыка словообразования: *la neige* — *neigeux* — *neiger* «снег — снежный — снежить», *la pluie* — *pluvieux* — *pleuvoir* «дождь — дождливый — дождить».

После выполнения грамматических заданий учащимся предлагается коммуникативное задание, которое способствует формированию «горизонта читательских ожиданий» (интуитивное «предвидение» ключевых образов в эстетическом и художественном воплощении предмета действительности, а также проектирование возможной словесной репрезентации этих образов) для последующей работы с художественным текстом. Для выполнения этого задания учащимся предлагается описать картину или фотографию с сюжетом перехода из зимы в весну с помощью следующего набора слов: *l'hiver* «зима», *le printemps* «весна», *la neige* «снег», *la pluie* «дождь», *le ciel* «небо», *les arbres* «деревья», *les oiseaux* «птицы», *admirer* «восхищаться», *se réjouir* «радоваться» и т. д.



Таким образом, задачей предтекстового этапа является введение в речь учащихся коммуникативных алгоритмов описания зимнего и весеннего пейзажей, а также привлечение внимания учащихся к характерным геопоэтическим образам канадской зимы и весны. Возможны творческие варианты заданий: нарисовать канадский зимне-весенний пейзаж, описать свои чувства и характер музыки при прослушивании известной квебекской песни Жилия Виньо *Mon pays* («Моя страна»): *Mon pays, ce n'est pas un pays, c'est l'hiver* «Моя страна, это не страна, это зима». Необходимо отметить, что коммуникативные задания с привлечением межпредметного материала (живописи, музыки и др.), хотя и имеют второстепенное значение, вызывают интерес, задают эмоциональный тон уроку и способствуют активизации коммуникативной деятельности учащихся, поскольку затрагивают эмоционально-личностную сферу.

## **2. Работа с геопоэтическим текстом. Текстовый этап**

На текстовом этапе отрабатываются фонетические навыки и рецептивные речевые умения (чтение). Поскольку анализируемый текст является поэтическим, звукопись предстает не только лингводидактическим материалом для фонетической отработки аллитерации, но и средством создания звуковых образов. Можно предложить учащимся поразмышлять над тем, с какой целью поэт использует именно эти звуки (например, частотный мягкий согласный звук [l] ассоциируется с упоительным нежным пением соловья и т. д.). Данное задание станет переходом от непродуктивных видов речевой деятельности (чтение, повторение сочетаний звуков) к продуктивным (описание личных ощущений, ассоциаций).

Последующие задания должны быть направлены на интерпретацию художественного мира стихотворения. Учащимся предлагается определить главных действующих персонажей стихотворения (*le sujet lyrique* «лирический герой», *le rossignol* «соловей»). Задание лучше формулировать в форме закрытых вопросов: *Est-ce qu'il y a le sujet lyrique dans la poésie?* «Есть ли в стихотворении лирический герой?», *Est-ce que le sujet lyrique aime la nature?* «Любит ли лирический герой природу?», *Est-ce que le sujet lyrique se réjouit que le printemps arrive?* «Рад ли лирический герой приходу весны?». Одновременно необходимо обращаться к анализу поэтики текста: *Comment vous avez compris les sentiments et les émotions du sujet lyrique?* «Как вы узнали, что чувствует лирический герой?», *Quels mots vous ont-ils aidé à le comprendre?* «Какие слова вам помогли это понять?», *Qu'est-ce qui vous a aidé à comprendre que le sujet lyrique traite le rossignol comme une personne?* «Что помогло вам понять, что лирический герой воспринимает соловья как человека?». Чтобы убедиться в том, что учащимся понятна содержательная сторона стихотворения, можно предложить пересказать сюжет своими словами, подталкивая учащихся к продуктивной коммуникации.

Заключительным этапом работы должно стать идейное осмысление стихотворения. Это могут быть ответы на вопросы: *Trouvez des adjectifs qui décrivent les paysages canadiens.*

«Подберите прилагательные, которые описывают канадские пейзажи», *Pourquoi est-il important d'admirer des paysages de la nature?* «Почему так важно любоваться пейзажами природы?», *Qu'est-ce que la nature donne à une personne?* «Что дает человеку природа?». Можно предложить учащимся придумать название стихотворению, описать свои впечатления о прочитанном стихотворении, организовать конкурс чтецов.

Таким образом, основной целью текстового этапа являются развитие навыка извлекать информацию из геопоэтического текста для решения коммуникативных задач (описание образов природы и ландшафта, ответы на вопросы по идейному содержанию, рассуждение, выражение своего мнения, обсуждение и др.), а также развитие навыков по различным видам речевой деятельности (выразительное чтение, работа над лексико-грамматическими конструкциями, письменные ответы на вопросы, написание сочинения, творческие задания и т. д., смоделированная учителем и непосредственная речевая коммуникация учащихся).

### **3. Работа с геопоэтическим текстом. Послетекстовый этап**

Послетекстовый этап направлен на организацию деятельности, в рамках которой учащиеся смогут использовать ключевые геопоэтические образы в качестве опоры для интегрированных видов речевой деятельности. На данном этапе предполагается продуктивная деятельность учащихся, которая может заключаться в коммуникативных высказываниях на тему «человек и природа» в рамках экологической проблематики. Это может быть обсуждение потребительского отношения к природе, создание проекта по защите и охране природы, сочинение-описание на тему «Канадский пейзаж» и т. д. Задачей учителя становится организация деятельности, по результатам которой учащиеся смогут использовать алгоритмы, предложенные учителем. Так, если предполагается обсуждение, необходимо научить учащихся актуализировать знания по основным структурным частям обсуждения, наглядно представить конструкции, репрезентирующие речевые интенции (согласие, сомнение, возражение и т. д.). Если в качестве работы выбрано написание сочинения, то предварительно организуется деятельность по написанию сочинения-описания, например, по картине или фотографии канадского весенне-зимнего пейзажа. Полезным будет сопоставительный анализ картин или фотографий канадского весенне-зимнего пейзажа и русского. Алгоритмы написания сочинения-описания или сопоставительного эссе должны быть представлены учителем во время частично поисковой совместной деятельности учителя и учащегося.

Таким образом, главной особенностью предтекстового, текстового и послетекстового этапов работы с геопоэтическим текстом выступает направленность заданий (лексических, грамматических, стилистических; коммуникативных, творческих) на интерпретацию ключевых геопоэтических образов, функцией которых является концептуализация образа изучаемого региона.

## Литература

1. Абашев В. В. Русская литература Урала. Проблемы геопозтики: учеб. пособие. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 140 с.
2. Абашева М. П. Дискурс региональной идентичности в современной русской прозе // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI вв.: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1. Минск: РИВШ, 2007. С. 56–63.
3. Александрова-Осокина О. Н. Вопросы геопозтики в современном литературоведении // Научный диалог. 2020. № 5. С. 216–241.
4. Гаврилина Л. М. Архитектоника локального сверхтекста культуры // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия Философия. 2016. № 3. С. 104–111.
5. Лавренова О. А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII — начала XX веков (геокультурный аспект). М.: Институт Наследия, 1998. 128 с.
6. Сид И. История понятия «Геопозтика» // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. 2015. № 11 (722). С. 153–170.
7. Beauchemin N. Patrie intime. URL: <https://www.beq.ebooksgratuits.com/pdf/Beauchemin-patrie.pdf> (дата обращения: 20.05.2022).

---

**Каламбуры во французской рекламе: омонимия и полисемия**

**Семичева Татьяна Алексеевна**

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Электронная почта: [tsemicheva2002@yandex.ru](mailto:tsemicheva2002@yandex.ru)

**Puns in French advertising: Homonymy and polysemy**

**Tatiana A. Semicheva**

Moscow City University

Moscow, Russia

Научный руководитель — Т. Е. Финская

---

УДК 811.133.1

*Аннотация.* В статье анализируются каламбуры, используемые в рекламных заголовках на французском языке. Было выявлено, что каламбуры широко распространены в сфере рекламы. Сделан вывод о том, что заголовки с использованием каламбуров позволяют привлечь внимание аудитории и лучше запоминаются. Также проведенный анализ показал, что, помимо коммерческой рекламы, в некоторых случаях допустимо использование каламбуров в социальной рекламе. В ходе исследования было отмечено, что каламбуры используются в рекламе разных видов товаров, но в большей степени в рекламе еды.

*Ключевые слова:* каламбур, омонимия, омофония, полисемия, реклама, рекламные заголовки.

*Abstract.* The article analyzes puns used in advertising headlines in French. It was revealed that puns are popular in advertising. It is concluded that headlines with puns are more catchy. The analysis also showed that in addition to commercial advertising, in some cases puns are used in social

advertising. It was noted that puns are used to advertise different types of products, however, the biggest share of puns was found in food advertising.

*Keywords:* pun, homonymy, homophony, polysemy, advertising, advertising headlines.

В настоящее время реклама окружает современного человека повсюду — в транспорте, интернете, печатных изданиях, телевизоре. Каждый раз внимание зрителя сложнее привлечь, поэтому создатели рекламы должны сделать ее запоминающейся и выделяющейся из остальной массы средств продвижения товаров. Главная цель рекламного текста: пробудить у покупателя желание приобрести продукт или услугу, убедить потребителя, что продукт/услуга уникальны, не имеют аналогов. Интересным представляется проследить, к каким лингвистическим приемам прибегают авторы рекламы.

Исследователь в области языка СМИ и рекламы Е. Н. Сердобинцева привела следующее определение рекламы: «...информирование людей различными способами о потребительских характеристиках товаров и преимуществах различных видов услуг с целью их реализации и создания на них активного спроса» [3: 6].

Тема создания рекламы не перестает терять актуальность, так как рекламодатели стремятся найти новые способы привлечения и удержания аудитории, потому что от объема продаж напрямую зависит заработок рекламодателей. Вследствие этого в данную сферу с каждым годом вкладывается все больше финансовых средств.

Заголовок рекламы имеет решающее значение. Именно заголовок является первым, что потребители видят в рекламе, так как обычно он выделен особым цветом, размером или шрифтом, отличающимся от основного объема текста. В заголовке должно быть отражено главное предназначение товара или услуги.

Филолог К. А. Иванова выделяет следующие виды рекламных заголовков: прямолинейный/прозрачный (в таком заголовке идет демонстрация товара, сопровождаемая основными характеристиками и главным назначением продукта), непрозрачный/косвенный (именно такой тип заголовка пробуждает интерес людей к рекламируемому товару, так как посыл заголовка понятен не сразу, о предназначении товара написано не напрямую, а завуалированно) и слепой (текст заголовка и изображение на рекламе не связаны, так как создатели рекламы хотят обратить внимание на основной текст рекламы) [1: 110–111]. Непрозрачные и слепые заголовки используют каламбуры, так как этот литературный прием позволяет привлечь зрителя за счет неочевидности смысла рекламы.

Чем проще устроена реклама, тем она понятнее. Но при виде использованного приема языковой игры людям становится интересно найти скрытый смысл и разгадать его. Дешифровка заданного текста оказывает юмористический эффект.

Двойной смысл заголовка — это хитрость, направленная на создание удивления и изумления, которые привлекут внимание получателя сообщения. Образный рекламный язык легче запоминается, чем буквальный и линейный рекламный текст.

Для более углубленного и наглядного понимания, приведем словарные дефиниции значения каламбура. В онлайн-словаре CNRTL приводится следующее определение каламбура: *Jeu d'esprit fondé soit sur des mots pris à double sens, soit sur une équivoque de mots, de phrases ou de membres de phrases se prononçant de manière identique ou approchée mais dont le sens est différent* / «Игра разума, основанная либо на двусмысленности слов, либо на словах, фразах или членах предложения, которые произносятся одинаково или близко друг к другу, но имеющих разное значение» [5].

В соответствии с сайтом *Projet Voltaire* каламбур может основываться на полисемии (многозначные слова), омофонии (слова с одинаковым произношением и разным смыслом), паронимии (слова близкие по произношению, но с разным смыслом) [4].

Следует отметить, что омофоны — это вид омонимии. Словарь *Le Robert* дает такое значение термина омонимия: *Traditionnellement, le terme homonyme regroupe les homophones (mots de prononciation identique, mais pas nécessairement de même orthographe) et les homographes (mots de même orthographe, mais pas nécessairement de prononciation identique)* / «Традиционно термин омоним объединяет омофоны (слова с одинаковым произношением, но не обязательно с одинаковым написанием) и омографы (слова с одинаковым написанием, но не обязательно с одинаковым произношением)» [7]. Необходимо подчеркнуть, что со временем омофон стал синонимом омонима, что вносит неясность в исследования явления омонимии.

До сих пор ведутся споры о том, что означает термин «полисемия», и сейчас существует большое количество определений этого слова. Нами было выбрано следующая словарная дефиниция: «Полисемия — наличие у единицы языка более одного значения — двух или нескольких» [2: 382]. Некоторые исследователи полагают, что слова «полисемия» и «многозначность» являются синонимами.

Важная характеристика полисемии: существование между значениями слова семантической связи, которая обусловлена исторически. Существование явления полисемии может быть объяснено желанием обозначить новый предмет, феномен, ситуацию, используя уже имеющиеся понятия.

В рекламе значения полисемичных слов раскрываются благодаря контексту. Часто эти значения далеки друг от друга по смыслу, за счет чего достигается комический эффект. Контекст позволяет выстроить связь между разными понятиями, чтобы реклама была логичной для покупателя.

Каламбуры, основанные на омофонии и полисемии, довольно распространены во французском языке из-за большого количества односложных слов, сильной разницы между произношением и написанием слов и распространенности открытых слогов (7: 269). Данные факторы затрудняют понимание текста на слух.

Материалом нашего исследования послужили заголовки рекламных плакатов, написанных на французском языке. Было выделено семь рекламных плакатов с использованием омонимии — шесть рекламных плакатов с использованием полисемии.

В ходе данного исследования было найдено больше примеров с использованием омонимов, поэтому именно они будут описаны первыми.

Примеры омонимии (омофонии) в заголовках французской рекламы:

1. *Après le boulot, je bois un cou (coup).*

*Cou* — «шея», *boire un coup* — «выпить напиток». Благодаря замене в исходном выражении слова *coup* на *cou*, была сделана отсылка на сюжет сериала, где шла речь о вампирах, которые, по привычному представлению аудитории, пьют кровь из шеи.

2. *Pour la faim (fin) d'après-midi.*

*Faim* — «голод», *fin* — «конец». В выражении *la fin d'après-midi* («конец второй половины дня») «конец» заменен на «голод», и этот каламбур показывает назначение продукта («шоколадный батончик»): утоление голода во второй половине дня.

3. *J'y suis thé (t'es) où?*

*Thé* — «чай», *t'es* — «ты есть» (в контексте: «где ты»). Сеть магазинов Monoprix рекламирует выпуск собственных эмодзи. Следует отметить, на большом количестве упаковок собственной линии этого магазина используются омонимия и полисемия (примеры омонимии — 4; пример полисемии — 5), что является одним из факторов популярности данной сети.

4. *Vous serez ravioli (ravi au lit).*

*Ravioli* — «равиоли» (итальянские макаронные изделия), *être ravi au lit* — «быть довольным в кровати». Равиоли — продукт, который своей формой напоминает подушку. В рекламе заголовок отражает суть изображения, где на кровати место подушки занимает это макаронное изделие.

5. *Testez notre smart-faune (smartphone).*

*Smart-faune* — «умная природа», *smartphone* — «умный телефон» («смартфон»). Ассоциация, продвигающая горный туризм во Франции, пытается привлечь внимание к отдыху в горах. Глагол *tester* толкуется как «подвергать испытанию, тестированию», что в большей степени относится к проверке устройств, но замена «телефона» на «природу» отражает суть посылы ассоциации, продвигающей горный туризм во Франции: привлечение внимания к горному отдыху.

6. *Pour la nouvelle année je le voeux (veux).*

*Voeux* — «пожелание», созвучно с *veux* («я хочу», форма глагола *vouloir*). Реклама проводилась во время новогодних праздников, поэтому каламбур сопоставляет «новогоднее/рождественское пожелание» со стремлением попробовать рекламируемый йогурт.

Приведем примеры полисемии в заголовках французской рекламы:

1. *Sortez avec un Suedois.*

*Sortez* (инфинитив *sortir*) — «выходить»; «ходить на свидание». *Sortez avec un Suedois* — «выйти из магазина со шведской мебелью»; «пойти на свидание со шведом». Реклама известного шведского мебельного магазина.

2. *Aujourd'hui on vous sert le thé sur un plateau.*

*Plateau* — «поднос», «плато» (термин географии). В рекламе туристического агентства создается связь между предложением услуг и местом, где они могут это осуществить.

3. *À Lorient, on est en maillot toute l'année.*

*Maillot* — футболка/майка футбольной команды, созданная чтобы различать игроков разных команд; купальник. В рекламе идет речь о поддержке французской футбольной команды в городе Лорьян, но на изображении представлены люди в теплой одежде на фоне воды, и холодная погода не позволила бы им надеть купальник.

4. *Dans 3 secondes votre hémisphère gauche va convaincre votre hémisphère droit d'aller dans l'hémisphère sud.*

*L'hémisphère* — часть земного шара; часть мозга. Эти значения объединяет слово «полушарие», и каламбур позволил прорекламировать услуги авиакомпании, связав мыслительную деятельность в полушариях головного мозга с путешествием в другую часть света.

5. *Ils vont pouvoir se consoler sous les palmiers.*

*Palmier* — пальма; вид печенья (пальмье). Создатели рекламы сопоставили отдых на пляже с процессом употреблением печенья.

Каламбуры могут использоваться и в социальной рекламе — виде некоммерческой рекламы, которая призвана обращать внимание большого количества людей на значимые общественные проблемы. В данном случае использование каламбура не всегда уместно, так как социальная реклама затрагивает важные проблемы, которые касаются жизни и здоровья людей, их жизнью.

Пример омонимии в социальной рекламе:

1. *Aïe (I) love you.*

*Aïe* — междометие, выражающее боль, досаду, беспокойство; местоимение *I* (я) (англ.). Смысл: девушка страдает от домашнего насилия (*I love you* — я люблю тебя (англ)); Ай, я люблю тебя).

Пример полисемии в социальной рекламе:

1. *L'immigration ça fait toujours des histoires.*

*Histoire* — история как дисциплина, прошлое человечества; происшествие, случай. Иммиграция представляется и как исторический процесс, и как явление, создающее затруднительное положение для людей.

В результате проведенного анализа были сделаны следующие выводы:

1) использование каламбуров (омонимии и полисемии) в текстах французской рекламы обусловлено желанием рекламодателей привлечь новых потребителей и продать свои продукты или услуги как можно большему количеству людей;

2) употребление каламбуров во французском рекламе является возможным благодаря особенностям французского языка: большое количество омонимов, сложность восприятия границ слов в предложении, разница в произношении и написании слов;

3) при прочтении рекламных текстов с использованием каламбура потребитель не сразу может заметить двойной смысл слов, что сначала изумляет его, а после решения «загадки», задуманной рекламодателем, производит юмористический эффект, поэтому такой вид рекламы лучше запоминается;

4) в некоторых случаях считается допустимым использование каламбуров в социальной рекламе с целью привлечения внимания аудитории к важным общественным проблемам;

5) каламбуры могут быть использованы в рекламировании товаров и услуг из разных сфер (туризм, произведения культуры, продукты питания), но значительная часть рекламы отводится продвижению еды.

## Литература

1. Иванова К. А. Копирайтинг. Секреты составления рекламных и PR-текстов. СПб.: Питер, 2010. 170 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 685 с.
3. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2021. 160 с.
4. Campese S. Calembour, le mot d'esprit à la française. Projet Voltaire. URL: <https://www.projet-voltaire.fr/culture-generale/calembour-le-mot-desprit-a-la-francaise/> (дата обращения: 10.03.22).
5. CNRTL. URL: <https://www.cnrtl.fr/> (дата обращения: 19.04.22).
6. Le Robert. URL: <https://www.lerobert.com/> (дата обращения: 16.04.22).
7. Tallarico G. Créativité lexicale et jeux de mots dans les messages publicitaires: formes et fonctions // Jeux de mots, textes et contextes / Ed. E. Winter-Froemel, A. Demeulenaere. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018. P.265-288. DOI: 10.1515/9783110586459-014.



---

**Использование эллиптических конструкций в учебной литературе (на примере учебника Claire Miquel *Grammaire en dialogues*)**

**Срапян Джульетта Артаковна**

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

Электронная почта: [srapyanguleta@gmail.com](mailto:srapyanguleta@gmail.com)

**The use of elliptical constructions in educational literature: A case study of the textbook *Grammaire en Dialogues* by Claire Miquel**

**Juliette A. Srapyan**

Moscow City University

Moscow, Russia

УДК 81'36

Научный руководитель — Т. Е. Финская

---

*Аннотация.* Данное исследование посвящено репрезентации явления эллипсиса в учебнике Claire Miquel *Grammaire en dialogues*. В работе анализируется структура вышеуказанного учебника. Актуальность статьи обосновывается важностью роли грамматического аспекта при преподавании/освоении иных дисциплин в рамках изучения иностранного языка, в частности французского. Целью данной работы было исследование учебника на предмет выявления использования эллиптических конструкций как в письменной, так и в устной речи.

*Ключевые слова:* преподавание иностранных языков, учебник, эллипсис, эллиптические конструкции, диалог.

*Abstract.* This study explores the use of ellipsis in the textbook *Grammaire en Dialogues* written by Claire Miquel, while the article analyzes the structure of the textbook. The study aimed to identify cases with elliptical constructions in both written and oral speech. Grammatical aspect is crucial in teaching/mastering other disciplines as part of learning a foreign language, in particular French. This makes our study relevant.

*Keywords:* teaching foreign languages, textbook, ellipsis, elliptical constructions, dialogue.

Как отмечается многими исследователями, российская система образования имеет в основе своих методов преподавания устноречевой характер, оставляя письменной форме речи вспомогательную, закрепляющую роль [3: 44–45]. Безусловно, подобное явление имеется и в процессе преподавания иностранных языков, в том числе французского. Языковая подготовка предполагает развитие у обучаемого способности к письменной и устной общению, а в некоторых случаях и профессиональной коммуникации [3]. Важным замечанием является то, насколько значительна роль грамматического аспекта при преподавании иных дисциплин в процессе изучения языка, ведь он представляет собой необходимую базу, обязательное условие для реализации речевой деятельности [3: 258]. Эта связь двусторонняя: лучше всего грам-

матические знания осваиваются в ходе практики речи [там же: 49]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что грамматический и коммуникативный аспекты иностранного языка предпочтительно преподавать во взаимосвязи с друг другом.

Е. И. Пассов предлагает методику, суть которой состоит в использовании условно-речевых упражнений [Там же: 145], иными словами, необходимо создать учебно-речевую ситуацию — реальную коммуникативную ситуацию общения в процессе учебной деятельности. Такой прием работы позволяет учащимся овладеть определенными умениями и навыками посредством участия в речевом акте [7: 265]. Обучающиеся должны обладать автономией, чтобы быть основными действующими лицами в своем обучении и могли его самостоятельно проецировать [4: 548]. В нормальных случаях речевой акт представляет собой диалог — одну из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; диалог характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения [2: 127]. Одной из особенностей диалогической речи являются «предложения с частичной реализацией языковой модели», т. е. эллиптические конструкции. Являясь нормой в рамках диалога, использование данной грамматической категории способствует значительному сокращению текста с сохранением целостных структурно-семантических единиц, представленных связанными репликами [9: 8]. Таким образом, умение распознавать эллиптические конструкции и их грамотный ввод в речь позволяют развить коммуникативные умения у обучающегося иностранному языку и делает возможным постановку более естественной и ненагруженной речи.

Основываясь на всем вышесказанном, нами был выбран учебник Claire Miquel *Grammaire en dialogues Niveau débutant* для анализа на явление эллипсиса. Прежде всего разберем структуру данного учебника, чтобы аргументировать его ценность и практичность в преподавании грамматики французского языка через призму речевой практики.

Учебник *Grammaire en dialogues Niveau débutant* состоит из 32 глав, каждая из которых посвящена определенной теме в рамках грамматики французского языка, например: притяжательные и указательные местоимения, сравнение, отрицание, простое будущее время и т. д. Каждая из глав в свою очередь поделена на три части:

1) один или два диалога на повседневную тему; в диалоге в максимально возможном количестве введены конструкции, заданные темой главы, однако сделано это естественно, с сохранением реалистичности и благозвучия речи; вокабуляр относительно прост, соответствует уровню языка, заявленному составителями учебного пособия; слова или выражения, понимание которых могут вызвать трудности, выделены в отдельные сноски с пояснениями. Таким образом, грамматический материал осваивается в рамках диалогического текста;

2) страница с грамматической справкой; не представляет собой полноценный теоретический материал, но является хорошей памяткой и включает в себя конкретные примеры, тем самым акцентируя внимание на коммуникативном аспекте;

3) ряд грамматических упражнений на анализ диалога и закрепление пройденного/повторенного материала на практике.

После каждой пятой главы также следуют проверочные работы, в которых предложены грамматические упражнения, основанные на материале предыдущих глав. Для удобства последние страницы учебника содержат ключи ко всем представленным заданиям.

Итак, проведя анализ структуры учебного пособия Claire Miquel *Grammaire en dialogues Niveau débutant*, мы подтвердили идею о его практичности для освоения грамматики французского языка в процессе речевой деятельности.

Как следует из названия и структуры анализируемого учебника, его целью является изучение базовой грамматики французского языка в рамках диалога; и как было сказано ранее, особенности диалогической речи позволяют нам присвоить ей такую характеристику, как эллиптичность. На явление эллипсиса нами был проанализирован диалог на тему *Futur simple*, и таким образом, мы выявили следующие примеры употребления данной грамматической категории, опираясь на классификацию, сформулированную в нашей предыдущей работе [8: 194]:

— *Et où est-ce que tu iras? — A Londres.* — И куда ты поедешь? — В Лондон. — случай истинного эллипсиса; употреблен в рамках диалога для введения новых данных. Приведенный пример можно распространить следующим образом: *J'irai à Londres;*

— *Non, je n'habiterai pas chez eux, je chercherai probablement un appartement à partager avec un ou deux autres.* — Нет, я не буду жить с ними, я, наверное, поищу квартиру, чтобы поделить ее с одним или двумя другими. — Случай этимологического эллипсиса, употребление определения без определяемого. Предположительно можно распространить следующим образом: *...je chercherai probablement un appartement à partager avec une ou deux autres personnes.* Интересно отметить, что изначально определение было субстантивировано, так что с распространением оно снова приняло свойства прилагательного и поменяло род;

— *Oui, et puis comme ça, j'apprendrai l'anglais!* — Да, а потом вот так я выучу английский! — этимологический эллипсис. Данный пример можно распространить до: *Oui, et puis comme ça, j'apprendrai la langue anglaise!* Как и в предыдущем примере, наблюдаем изначально субстантивированное определение и смену рода с распространением;

— *Ce sera plus intéressant qu'à la fac!* — Будет интереснее, чем в университете! — этимологический эллипсис, использование в рамках сравнительной конструкции. Можно распространить следующим образом: *Ce sera plus intéressant que c'était à la fac!;*

— *Tu veux dire que tu rencontreras une charmante Anglaise... Oh non, je plaisante!* — Хочешь сказать, что ты познакомишься с милой англичанкой... Да нет, я шучу! — особый вид истинного эллипсиса — пауза; использована для выражения несерьезности;

— *Oui, je chercherai une école ou je chercherai un bon professeur...* — Да, я поищу школу или хорошего преподавателя... — особый вид истинного эллипсиса — пауза; использована, чтобы подчеркнуть задумчивость говорящего. В данной реплике также встречается этимологическая эллиптическая конструкция в рамках координационного соединения — опущение одного из общих глаголов. Можно распространить следующим образом: *Oui, je chercherai une école ou je chercherai un bon professeur...*;

— *Tu verras, je ferai des progrès spectaculaires, et je parlerai mieux que toi!* — Вот увидишь, я добьюсь впечатляющих успехов и буду говорить лучше, чем ты! — этимологический эллипсис, случай сравнительной конструкции. Данный пример можно распространить следующим образом: *...je parlerai mieux que tu ne parles!*

— *Ce n'est pas difficile...* — Это не сложно... — особый вид истинного эллипсиса — пауза;

— *Tu feras un peu de tourisme? — Oui, bien sûr...* — Осмотришь немного достопримечательности? — Да, конечно... ; особый вид истинного эллипсиса — пауза; использована, чтобы создать интонацию того, что вопрос неуместен, ответ на него очевиден;

— *...En fait, cela dépendra des possibilités... et de mes finances!* — На самом деле, это будет зависеть от возможностей... и от моих финансов — в данной реплике использовано два вида эллипсиса — истинный, выраженный паузой, и этимологический — опущение одного из двух общих глаголов в случае координационного соединения. Пример можно распространить следующим образом: *En fait, cela dépendra des possibilités... et dépendra de mes finances!*;

— *Je t'imagine très bien à Londres : tu prendras le bus, tu feras ton jogging à Hyde Park, et tu passeras tes soirées dans les pubs...* — Я очень хорошо представляю тебя в Лондоне: ты будешь ездить на автобусе, бегать в Гайд-парке, проводить вечера в пабах... — случай истинного эллипсиса, выраженного паузой; предполагается продолжение, перечислены лишь некоторые из многих возможных вариантов;

— *Franchement, je ne sais pas. Je resterai peut-être là-bas...* — Честно говоря, я не знаю. Возможно, я останусь там... — особый вид истинного эллипсиса — пауза; выражение сомнения;

— *Oui, et après, tu pourras revenir ici avec une double compétence, linguistique et professionnelle.* — Да, и потом, ты сможешь вернуться сюда с двойной компетенцией — лингвистической и профессиональной. — этимологический эллипсис, случай определения без

определяемого. Данную реплику можно распространить до: *Oui, et après, tu pourras revenir ici avec une double compétence, une compétence linguistique et une compétence professionnelle;*

— *Alors, tu viendras me voir à Londres?* — *Évidemment!* Ну так ты наведишь меня в Лондоне? — Конечно! — случай истинного эллипсиса, косвенная ссылка на ситуацию в рамках диалога. Последнюю реплику предположительно можно распространить до: *Je viendrai évidemment te voir à Londres!*

Таким образом, в ходе данного исследования мы пришли к выводу о том, что среди множества учебных пособий, предназначенных для изучения французского языка, существуют и те, которые изначально ставят перед собой цель преподавание грамматики языка во взаимосвязи с практикой речи, и одним из них является учебник Claire Miquel *Grammaire en dialogues*. Как показывает многолетний опыт и исследования отечественных лингвистов, этот подход действительно является эффективным и подразумевает в первую очередь работу с диалогами, что дает учащемуся возможность распознавания и внедрения в свою речь эллиптических конструкций. В проанализированном нами учебном пособии наиболее распространенной разновидностью эллипсиса являются этимологический и особый вид истинного — пауза. Частоту употребления последнего можно объяснить особенностями диалогического типа речи.

## Литература

1. Приказ Министерства образования и науки России от 7 августа 2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). URL: <https://www.base.garant.ru/70734844/?ysclid=lmj4c35vv5214944160>
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1996. 608 с.
3. Горбачева Е. Ю. Письменная речь на современном этапе обучения иностранному языку // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, новации, перспективы. Материалы IV Международной научно-практической конференции / под ред. Е. Я. Григорьевой. М.: Московский город. пед. ун-т, 2020. С. 42–52.
4. Кулешова А. В., Сланикова Т. В. Проектная деятельность с использованием ИКТ в иноязычном образовании: из опыта преподавания // Гуманитарное образование и наука в техническом вузе. Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. В. А. Баранов. Ижевск: Ижев. гос. тех. ун-тет им. М. Т. Калашникова, 2017. С. 547–551.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
7. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженская. М.: Флинга; Наука, 1998. 312 с.
8. Срапян Дж. А. Эллиптические конструкции в современном французском языке и их репре-

зентация в медиадискурсе // Первые шаги в романистике. Сборник научных статей студентов института иностранных языков / под ред. Е. И. Черкашина. М.: Языки народов мира, 2022. С. 193–202.

9. Фатхулова Д. Р. Роль эллиптических конструкций в семантико-синтаксической организации диалога (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007.
10. Claire Miquel. Grammaire en dialogues Niveau débutant. CLE international, 2005. 143 p.

## Онтолингвистика и детский билингвизм

---

<b>Возрастные особенности понимания отвлеченных существительных детьми дошкольного возраста (3–6 лет)</b>	<b>Волощенко Анастасия Андреевна</b> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена Санкт-Петербург, Россия Электронная почта: <a href="mailto:thejayhell@gmail.com">thejayhell@gmail.com</a>
<b>Understanding of abstract nouns by 3-6 years old preschool children</b>	<b>Anastasia A. Voloshchenko</b> Herzen State Pedagogical University of Russia Saint Petersburg, Russia Научный руководитель — Г. Р. Доброва, д-р филол. наук, проф.
УДК 81.23	

---

*Аннотация.* Проблема понимания дошкольниками отвлеченных существительных (ОС) изучена недостаточно, в частности не хватает экспериментально подтвержденных данных. Работа посвящена выявлению и анализу особенностей восприятия ОС детьми в младшем и старшем дошкольном возрасте. В исследовании проанализированы ответы 60 респондентов. Результаты позволяют выявить особенности ОС, доступных для понимания детьми дошкольного возраста, и предположить, что появление этой лексико-грамматической группы слов является отдельным этапом формирования лексических иерархий в структуре развития языковой компетенции.

*Ключевые слова:* отвлеченные существительные, абстрактные существительные, дошкольный возраст, эксперимент, языковая компетенция, ЗПР.

*Abstract.* There is a lack of experimental data on understanding of abstract nouns by preschool children. This article analyses perception of abstract nouns by children of junior and senior preschool age. The study is based on the answers of 60 participants. The results reveal features of abstract nouns that children of preschool age are able to understand and suggest that mastering this word category is a separate stage in learning lexical hierarchies during the development of language skills.

*Keywords:* abstract nouns, preschool age, experiment, language skills, developmental disorders.

Абстрактность существительного — одна из наиболее сложных для толкования лексико-семантических категорий. Ее отличительной особенностью от категории конкретности существительных можно считать то, что ее инвариантность значительно меньше вариативной части, вносимой субъектом понимания. В связи с этим в каждое слово этой категории вносится ровно тот смысл, который доступен говорящему в зависимости от его культурного и личностного опыта [1: 269–273].

Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей понимания отвлеченных существительных детьми дошкольного возраста.

В исследовании участвовали три экспериментальные группы младшего и старшего дошкольного возраста: 1) младшие дошкольники в возрасте 3–4 лет (20 человек); 2) старшие дошкольники в возрасте 5–6 лет (20 человек); 3) дошкольники в возрасте 5–6 лет с задержкой психического развития (20 человек). Наличие последней группы обусловлено желанием сравнить уровень понимания отвлеченных существительных детьми с нормой психического развития и при дизонтогенезе. Итого в исследовании приняли участие 60 детей дошкольного возраста.

Основная часть эксперимента представляла собой устный опрос детей и включала три блока: ассоциативный эксперимент, подбор антонимов, беседа (толкование предложенных существительных).

Ассоциативный эксперимент проводился по методу свободных ассоциаций. Ребенку давалось слово из списка, ему предлагалось ответить любым приходящим в голову первым словом. Анализу подвергался тип полученной ассоциации. Этот метод ценен не только для характеристики мыслительных и психологических особенностей ребёнка, но и для диагностики тех отклонений, которые можно наблюдать в понимании значений слов при патологических состояниях мозга [2: 112].

В ходе анализа ответы детей были классифицированы по шести основным группам в зависимости от типа образования ассоциативного ряда:

- 1) ассоциации по деривационному сходству: «глупость — \*глупыш», «доброта — \*добрый»;
- 2) ассоциации по формальному (фонетическому) сходству: «зависть — \*заяц», «высота — \*чудеса»;
- 3) ассоциации по контрасту: «забота — \*незабота», «высота — \*низ»;
- 4) ассоциации по смежности в пространстве: «глубина — \*рыба», «высота — \*птица»;

5) причинно-следственные (казуальные) ассоциации: «высота — \*падать», «крик — \*кто-то ругает»;

б) отсутствие ответа («не знаю»).

Кроме этого, были выделены еще две категории ответов:

1) повторение, названного экспериментатором, слова: «высота — высота», «глубина — глубина» и т. д. (данная категория ответов наиболее часто встречалась у детей с ЗПР и у нормотипичных детей младшего дошкольного возраста);

2) другое: в эту группу были включены ответы, не относящиеся ни к одной из вышеперечисленных категорий и являющиеся достаточно нестабильными.

Стоит отметить, что подбор ассоциаций был достаточно труден для дошкольников всех групп.

Наиболее частыми у старших дошкольников являлись ассоциации по деривационному сходству: «высота — \*высоко», «глубина — \*глубоко»; по противопоставлению (20,4%): «злость — \*доброта», «крик — \*некрик», а также по казуальности. Группы являются достаточно типичными (стереотипными). Это позволяет предположить, что дети уже активно осваивают смысл отвлеченных существительных и даже способны включать их в разнообразные контексты для построения ассоциативного ряда.

У младших дошкольников преобладали ассоциации по контрасту, в частности с добавлением частицы «не»: «высота — \*невысота», злость — \*незлость», а также ассоциации по казуальности: «сытость — \*наелся», «тишина — \*уши не болят». Также у данной группы детей встречалось достаточно многочисленное повторение слов за экспериментатором. Возможно, такие ответы, наряду с ответом «не знаю», свидетельствуют о сложности и непонятности данного типа заданий для детей младшего возраста, а также о сложностях осознания абстрактного значения.

У детей с ЗПР наиболее частотными были ассоциации по деривационному сходству «голод — \*голоден», «смех — \*смешно», «хитрость — \*хитрые». Кроме того, для них были характерны специфические ответы, включенные в категорию «другое»: «злость — \*последний», «смелость — \*мозг», «зависть — \*варежки» и другие. Также дети с ЗПР чаще других (16,4% всех ответов) повторяли слова за экспериментатором: «высота — \*высота», «тишина — \*тишина», что также свидетельствует о сложности для них данного типа заданий.

Таким образом, по результатам ассоциативного эксперимента можно сделать вывод, что наблюдается явное расхождение в успешности ответов испытуемых. Наиболее адекватные и верные ответы, как и следовало ожидать, дали дети 5–6 лет с нормой речевого и психического развития. Их сверстники с ЗПР конкурировали с младшими дошкольниками, однако не



по причине большей успешности в понимании отвлеченных существительных, а благодаря большему спектру разнообразных типов ассоциаций.

По результатам опроса на предмет подбора антонимов были выделены следующие типы ответов детей:

- 1) реальный антоним: «голод — \*сытость», «злость — \*доброта»;
- 2) «не» + исходное слово: «доброта — \*недоброта», «зависть — \*независть»;
- 3) попытка самостоятельно образовать существительное (словообразовательные окказионализмы): «высота — \*низота» и др.;
- 4) отсутствие ответа («не знаю»).
- 5) семантическая антонимия, без учета части речи: «глубина — \*мелко», «голод — \*сыт», «смелость — \*трусишка» и др.;
- 6) случайный ответ: «забота — \*огурец», «доброта — \*не хочу убирать», «хитрость — \*трусливость» и др.

Подбор антонимов вызвал у нормотипичных дошкольников меньшие затруднения. У детей 3–6 лет превалировала типичная модель создания слова с противоположным смыслом — добавление к слову частицы «не».

У старших нормотипичных дошкольников наблюдается достаточно большой (по сравнению с другими детьми) процент (17%) использования семантических антонимов, без учета части речи: «высота — \*низкий», «голод — \*поел» и др., что не позволяет считать их реальными антонимами. Однако это в любом случае дает нам право говорить о достаточном понимании детьми семантики слова, хотя они и затрудняются в осознании абстрактного компонента.

Для старших дошкольников с ЗПР подбор антонимов оказался даже сложнее, чем подбор ассоциаций: на первом месте (55%) ответ «не знаю». На втором месте — излюбленная стратегия выполнения этого задания детьми всех трех групп: добавление частицы «не» к исходному слову. На третьем месте по частотности в группе детей с ЗПР оказались случайные ответы. В эту группу были включены повторения за экспериментатором «высота — \*высота», «тишина — \*тишина» и неадекватные ответы типа «забота — \*огурец», «зависть — \*паровоз, \*работа».

Анализ результатов проверки способности подбирать антоним к отвлеченному существительному показал, что дети всех экспериментальных групп затруднились в поиске реального антонима. Также редко наблюдались и словообразовательные окказионализмы. Для детей с ЗПР данная форма познания языка не характерна по определению в связи со сниженной познавательной активностью (распространяющейся и на язык).

На основании результатов интерпретации предложенных отвлеченных существительных были выделены следующие типы детских толкований:

1) правильное (приблизительно соответствующее нормативному словарному значению): «темнота — \*когда нет света»;

2) условно правильное (правильно назван ядерный компонент значения): «трусость — \*когда ты струсил»;

3) неправильное: «зависть — \*когда ты завис и не двигаешься», «хитрость — \*когда один человек с другим играли в догонялки»;

4) отсутствие ответа.

Основываясь на полученных данных, можно отметить, что нормотипичными детьми 5–6 лет не понят и, как следствие, неверно истолкован лишь 21% слов из общей массы. Преобладающее количество слов было истолковано правильно и условно правильно, однако отмечалась тенденция к «переводу» слова из абстрактной категории посредством слова с более конкретным значением («Доброта — \*когда ты добрый», «Хитрость — \*когда хитришь»).

Детям младшего дошкольного возраста также удалось большую часть слов истолковать правильно, правда «условно». Это произошло вследствие того, что дети, как правило, старались объяснить значение, основываясь на личном опыте и приводя в качестве объяснения конкретную ситуацию: «Тишина — \*когда мы спим с Даней (брат)»; или вовсе используют звукоподражания или мимику и жесты: «Тишина — \*это вот так тшшшш», «Крик — \*ааааа», «смех — \*ахахахаха». Тем не менее заметно, что толкование малознакомых слов детям дается с трудом (56% ответов «не знаю»). Несмотря на это, видно, что процент неправильных толкований достаточно мал и практически равен проценту правильных ответов (21 и 22% соответственно), что может свидетельствовать об использовании детьми стратегии «всё или ничего», в которой они избегают ответа, если не уверены в его правильности.

Главенствующую роль в данной группе занимают ответ «не знаю» и неправильное толкование слова (47 и 31% соответственно). Это ставит под вопрос истинность значения формулировки «не знаю»: ребенок действительно не знает, как объяснить слово, или просто не придумал, что сказать в принципе? Этот вопрос возникает в связи с тем, что, если изучить ответы, попавшие в категорию «неправильное толкование», у испытуемых данной группы можно обнаружить результаты, мало похожие на объяснение. Здесь встречается и повторение слов за экспериментатором («высота — \*высота», «смех — \*смех»); и попытки объяснить слово с помощью ассоциации с явлением, каким-либо образом связанным с противоположным явлением: «храбрость — \*когда щит не ломается», «темнота — \*фонарик»; просто ассоциаций (или отсроченной эхоталии) «тишина — \*сделай тишину»; использования прилагательных

«глупость — \*глупая», «смелость — \*смелый», а также не поддающихся объяснению словосочетаний «глубина — \*дерево маленькое» или отдельных слов «трусость — \*лысый», «зависть — \*сломался; \*заботливый».

Все это, на наш взгляд, указывает на бедность словарного запаса детей с ЗПР, а также на отсутствие критичности к собственным ответам, и в то же время — на своеобразную компенсацию недостатка знаний, о чем пишут некоторые исследователи [3: 19–26; 4: 613–623].

Таким образом, на основании результатов проведенного эксперимента нами были сделаны следующие выводы:

1. В возрасте 3–4 лет дети уже совершают первые попытки знакомства с новой для них лексико-семантической категорией существительных. Однако на данном возрастном этапе детям не достаёт языковых и когнитивных возможностей для полноценного понимания абстрактных категорий.

2. К 5–6 годам дети уже активно начинают познавать семантику отвлеченных существительных, хотя и демонстрируют понимание, используя стратегии, освоенные ими на ранних этапах речевого онтогенеза, например через подбор однокоренных существительных с конкретным значением («глупый — \*глупыш», «трусость — \*трус»), или употребляя знакомые прилагательные «доброта — \*добрый» и глаголы «трусость — \*когда струсил», «зависть — \*когда завидуешь».

3. Семантика не всех абстрактных существительных, использовавшихся в эксперименте, понимается детьми, а если и понимается, то не всегда в полном объеме. В основном детям наиболее понятны существительные, которые либо предположительно часто встречаются в речи взрослых в беседах с детьми, либо более других знакомы детям, так как в речи взрослых встречаются их производные: «темнота» (производящее слово «темный»), «смех» (производящее слово «смеяться»), «голод» («голодный»), «злость» (производящие слова «злиться», «злой»).

4. Стратегии объяснения существительных изменяются по мере взросления. В раннем возрасте дети стараются объяснять что-то через призму личного опыта, приводя в качестве объяснения конкретную ситуацию: «Тишина — когда мы спим с Даней (брат)», или вовсе используют звукоподражания или мимику и жесты: «Тишина — то вот так тшшшш», «Крик — аааааа», «смех — ахахаха». В старшем возрасте объяснения становятся более безличными и развернутыми, включающие три и более слов.

5. Дошкольникам с ЗПР даже в возрасте 5–6 лет осознание абстрактного компонента значения дается с трудом, следовательно, им сложно даже предположить, что может значить то или иное слово. Это связано с задержкой развития вербально-логического и абстрактного

мышления. Однако они, в отличие от других детей, активно пытаются компенсировать это, давая любой (зачастую не адекватный) ответ в надежде угадать.

## Литература

1. Акай О. М. Феномен абстрактного существительного // Вестник МГУКИ. 2014. № 5 (61). С. 269–273.
2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
3. Шевченко С. Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассников с задержкой психического развития // Дефектология. 1974. № 1. С. 19–26.
4. Lazarević E. Nounymy in a category of abstract nouns in the language of dysphasic children // Pedagogija. 2010. Т. 65, no. 4. P. 613–623.

---

**Этапы становления сложных предложений дошкольника**

**Мордерер Марина Анатольевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [marina\\_morderer@mail.ru](mailto:marina_morderer@mail.ru)

**Stages of complex proposals' formation among preschoolers**

**Marina A. Morderer**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — С. Н. Цейтлин, д-р филол. наук, проф.

УДК 81.23

---

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу усвоения сложных предложений детьми дошкольного возраста. Автор статьи рассматривает сформированность некоторых синтаксических конструкций сложного предложения (сложносочиненных с союзами «но», «а то» и сложноподчиненных с отношениями обусловленности) в речи детей 3–4 лет и детей 6–7 лет на основе проведенных им исследований.

*Ключевые слова:* сложные предложения, предложения со значением обусловленности, постпозиция, препозиция, познавательный процесс.

*Abstract.* The article is devoted to the issue of complex sentences' assimilation by children of preschool age. The author analyzes the formation of some complex sentences' syntactic constructions (complex composed with the unions "but", "or so" and difficult subordinates with conditionality relations) in the speech of children aged 3–4 and 6–7 on the basis of conducted studies.

*Keywords:* complex sentences, sentences with conditionality value, postposition, preposition, cognitive process.

Дошкольный возраст (3–7 лет) — крайне значимое время для становления личности ребенка, его интеллектуального, эмоционального, познавательного и нравственного развития, а также для активного усваивания языка. В этом возрасте развиваются все стороны речи (лексический, фонетический и грамматический). Ребенок начинает использовать не только простые, но и сложные предложения в своих высказываниях, и мы поставили себе цель проследить, какие именно синтаксические конструкции сложного предложения сформированы в речи детей до 7 лет.

Мы разработали, а затем и провели эксперимент, в котором приняли участие дети двух возрастных групп 3,9–4,11 лет (группа № 1) и 5,11–7 лет (группа № 2) ГБДОУ № 83 Красногвардейского района Санкт-Петербурга. Всего в исследовании приняли участие 28 детей. Детям предлагалось закончить фразы, содержащие следующие семантические разряды сочинительных и подчинительных союзов:

сочинительные:

- противительный (союз «но»);
- разделительный (союз «а то»).

подчинительные:

- условия (союзы «если», «если бы»);
- цели (союз «чтобы»);
- причины (союз «потому, что», «так как»);
- уступительные (союзы «хотя», «несмотря на то (,) что»).

Ребенку говорили неполное предложение, которое представляло собой одну из предикативных единиц, а он должен был продолжить, называя другую предикативную единицу, создавая сложное предложение. Экспериментатор говорит: «Я тебе буду говорить незаконченное предложение. А ты придумай сам, как продолжить, чтобы получилось красивое, правильное предложение, как у взрослых». После этого ребенку предлагали дополнить ряд фраз. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Основными условиями оценивания были:

- соответствие грамматическим нормам русского языка,
- целостность продолженного ребенком предложения.

Нижеприведенная диаграмма отражает результат нашего эксперимента.

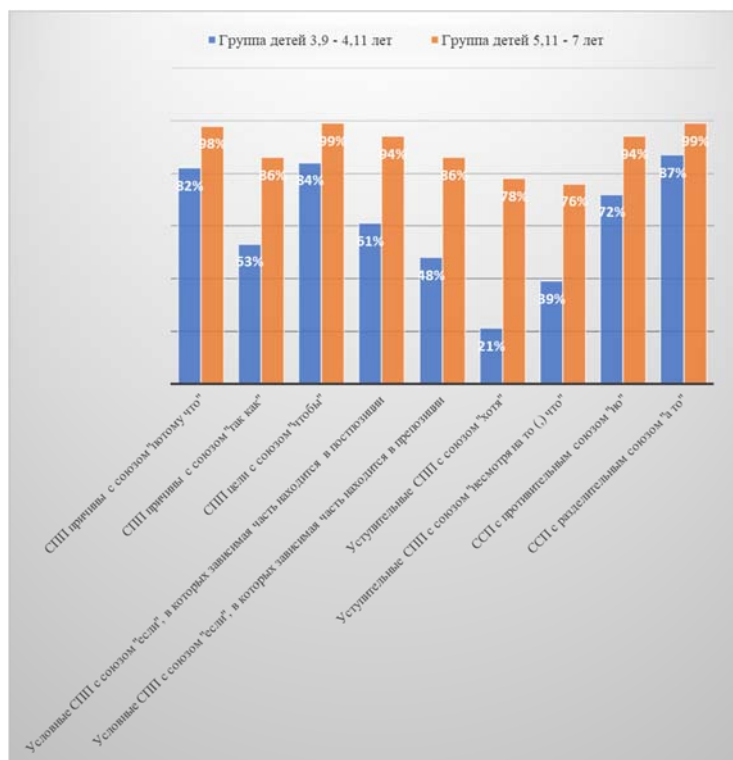


Рис. 1. Освоение сложных предложений детьми дошкольного возраста.  
Сводная диаграмма по результатам проведенного исследования

Как видно из диаграммы, у детей в возрасте 3,9 лет уже сформированы предложения сложносочиненные с противительным союзом «но», имеющие значение обманутого ожидания, и предложения с разделительным союзом «а то», который, наряду с противопоставлением, имеет значение причины. Выяснилось, что сложносочиненные предложения с союзом «а то» осваиваются детьми быстрее, чем предложения с союзом «но» (87 и 72%). Скорее всего, это связано с тем, что родители часто употребляют в своей речи предложения с союзом «а то» для регулирования поведения своих детей, поскольку такие предложения имеют контекст угрозы, предупреждения. Приведем примеры удачных предложений: Рома (4,11 лет): «Спелые яблоки падали с дерева, но никто их не брал»; Демид (4,6 лет): «Тренер пригласил бы Колю на соревнования, но Коля на соревнования не хотел»; Марьяна (6,6 лет): «Вчера дул сильный ветер, но мы пошли гулять»; Лида (7 лет): «Рома попросил карандаш у Маши, но Маша не разрешила»; Саша (3,9 года): «Ты должен отдать мне мою игрушку, а то я разозлюсь»; Андрей (4,7 года): «Нужно помириться с Олей, а то Оля уйдет»; Никита (6,6 лет): «Я всегда снимаю уличную обувь дома, а то пол будет грязный»; Вова (6,9 лет): «В театре оказалось очень весело, а то я думал, что будет скучно».

Также данные нашего исследования показывают, что условные сложноподчиненные предложения (далее — СПП) с союзом «если», сложноподчиненные предложения причины с союзом «так как», уступительные СПП с союзом «хотя» и с союзом «несмотря на то (,) что»

еще не освоены детьми к 4,11 годам, а к 7 годам уступительные СПП только начинают осваиваться.

Для выяснения сформированности условных СПП мы разделили их с зависимой частью, стоящей в постпозиции и в препозиции.

Отмечается низкий уровень (61%) сформированности СПП реального и ирреального условия с союзом «если», где зависимая часть находится в постпозиции у детей в возрасте 3,9–4,11 лет. Приведем примеры: Андрей (4,7 года): «Я возьму свою игрушку в детский сад, если захочу»; Василиса (4,10 года): «Диме будет легко учиться в школе, если он не будет баловаться»; Рома (4,11 года) «Света любила ездить на дачу летом, если мама была рядом»; Ярослав (4,8 годла): «Я бы взял зонтик, если бы пошел дождь»; Саша (3,9 года): «Я бы съела суп, если бы мама его сварила». А у детей второй группы (5,11–7 лет) СПП реального и ирреального условия с союзом «если», где зависимая часть находится в постпозиции сформированы, это можно видеть по результатам (94%). Примеры: Вова (6,9 лет): «Я бы дала тебе свою игрушку, если бы ты ее у меня не отнял»; Даша П. (5,11 лет): «Я бы пошла гулять, если бы не было бы снега»; Леша (6,3 лет): «Света любила ездить на дачу летом, если ей было скучно»; Сергей (6,2 лет): «Дед Мороз подарит Роме подарок, если напишет письмо»

Только у 48% детей в возрасте 3,9–4,11 лет сформированы СПП реального и ирреального условия с союзом «если», где зависимая часть находится в препозиции. Примеры: Василиса (4,7 года): «Если забыть выключить утюг, то он сгорит»; Василиса (4,10 года): «Если бы Миша кинул песок, то было бы неприятно»; Василиса (4,7 года): «Если мама не устанет за целый день, то не ляжет полежать». Самыми легкими предложениями для этих детей были: Евгения (4,11 года): «Если Оля съест много мороженого, ...», «Если дома никого не будет, ...». «Если Оля съест много мороженого, то заболит живот»; Сергей (3,9 года): «Если Оля съест много мороженого, горлышко заболит»; Саша (3,9 года): «Если дома никого не будет, надо включить свет»; Василиса (4,7 года): «Если дома никого не будет, не надо разбрасывать игрушки». Самыми трудными предложениями для детей этого возраста оказались предложения «Если бы Маша не мыла волосы, ...», «Если бы мама купила билеты, ...» и «Если бы на улице пошел снег, ...». Все эти три предложения имеют значение ирреального условия, что показывает, что данный вид предложений детьми усваивается позже, чем СПП со значением реального условия. Примеры: Василиса (4,10 года): «Если бы на улице пошел снег, то бы я оделась»; Андрей (4,7 года): «Если бы мама купила билеты, то мы бы полетели на самолете».

СПП реального и ирреального условия с союзом «если», где зависимая часть находится в препозиции у детей второй группы (5,11–7 лет) сформированы (86%). Примеры: Никита (6,6 лет): «Если бы на улице пошел снег, я бы не пошел гулять»; Марго (6,3 лет): «Если бы мама купила билеты, мы бы поехали на море»; Полина (6,4 лет): «Если вечером лечь спать поздно,

то утром не встанешь»; Лида (7 лет): «Если дома никого не будет, то я буду послушно себя вести». Самыми простыми предложениями для детей этой возрастной группы оказались «Если забыть выключить утюг, ...», «Если Оля съест много мороженого, ...» и «Если мама не устанет за целый день, ...». Дети достаточно легко придумывали свои предложения, примеры: Дима (6,8 лет): «Если забыть выключить утюг, одежда может сгореть»; Сергей (6,2 лет): «Если Оля съест много мороженого, то она заболит»; Настя (6 лет): «Если мама не устанет за целый день, то тогда она будет со мной играть».

Детям этой возрастной группы было достаточно сложно продолжить предложение «Если бы я пошел/ пошла в магазин, ...». Примеры: Сергей (6,2 лет): «Если бы я пошел в магазин, тогда бы я купил там что-нибудь сладенькое»; Полина (6,4 лет): «Если бы я пошла в магазин, то я бы купила разные фрукты и овощи». Что интересно, детям возрастной группы 5,11–7 лет так же, как и младшим детям, было сложнее всего продолжить предложения с ирреальным условием, что свидетельствует, о более позднем усвоении предложений такого вида детьми до 7 лет.

Сложноподчиненные предложения причины с союзом «так как» сформированы у детей хуже, чем СПП причины с союзом «потому что». Это можно увидеть, если сравнить средний процент сформированности предложений у дошкольников (с союзом «потому что» 82 и 98%, а союзом «так как» 53 и 86%). Полученные результаты не удивляют нас, союз «так как» является книжным, в разговорной речи встречается реже, чем союз «потому что». Предложения, в которых зависимая часть с союзом «так как» стоит в постпозиции у детей двух возрастных групп (3,9–4,11 и 5,11–7 лет), сформированы хуже, чем предложения, в которых зависимая часть с союзом «так как» стоит в препозиции. Примеры: Марьяна (6,6 лет): «Птицы улетают в теплые края, так как наступила очень»; Евгения (4,11 года): «Света носит очки, так как ей это нравится»; Демид (4,6 года): «Так как с утра светило солнце, Катя пошла гулять»; Соня (6,3 лет): «Так как вчера шел дождь, они пошли гулять и взяли зонт»; Милана (3,11 года): «Так как Дима устал, он захотел спать»; Настя (6 лет): «Миша пришел в кафе, так как дома не было еды»; Даша П. (5,11 лет): «Дима заплакал, потому что его обидели»; Василиса (4,7 года): Сергей пошел в гости к Дане, потому что скучал»; Рома (4,11 года): «Детям было весело, потому что они играли вместе»; Марго (6,3 лет): «Деревья качаются, потому что на них ветер дует»; Даша (6,10 лет): «Мама собрала чемодан, потому что она уезжает в командировку».

Встречаются предложения, в которых дети соплагали части предложений, опираясь на знакомые союзы «потому что», «чтобы». Примеры: Вова (4,9 года): «Миша пришел в кафе, так как потому что захотел картошку фри»; Милана (3,11 года): «Мама купила молоко, так как чтобы пить»; (Лида 7 лет): «Света носит очки, так как, потому что у нее плохое зрение»; (Ни-



кита 6,6 лет); «Мама купила молоко, так как, чтобы сделать что-то вкусненькое». Дети ощущали наличие причинно-следственных отношений между предикативными единицами, но как бы не доверяли незнакомому им союзу «так как», используя более понятные союзы «потому что» и «чтобы».

21 и 39% сформированности уступительных сложноподчиненных предложений у дошкольников в возрасте 3,9–4,11 лет говорит о том, что данные отношения с союзом «хотя» и «несмотря на то (,) что» не освоены еще детьми. Дети подготовительной группы данный вид отношений только начинает осваиваться, это видно по результатам (78 и 76%).

Приведем примеры правильных предложений: Евгения (4,11 года): «Мужчина был одет в футболку и шорты, хотя было холодно»; Никит (6,6 лет): «Мужчина был одет в футболку и шорты, хотя там был мороз»; Тима (6,2 лет): «Хотя платье на Машу было мало, но она в нем ходила»; Марьяна (6,6 лет): «Хотя на улице было холодно, некоторые люди ходили в летней одежде»; Вова (6,9 лет): «Мальчик пошел гулять, несмотря на то что он не хотел» Полина (6,4 лет): «Несмотря на то что Оля вела себя плохо, они устроили ей праздник».

Встречаются предложения, в которых союзы «хотя» и «несмотря на то (,) что» дети воспринимают как деепричастные формы глаголов «хотеть» и «смотреть»: Андрей (4,7 года): «Мы еще не легли спать, хотя еще играть»; Андрей (4,7 года): «Он взял зонт, хотя, чтоб дождь в меня не попал».

84% показывают, что целевые сложноподчиненные предложения с союзом «чтобы» детьми к 4,11 годам уже освоены, а 99% показывают, что для детей, которые оканчивают детский сад, уже легко справляются с предложениями данного вида. Примеры: Тима (6,2 лет): «Я пришел в детский сад, чтобы учиться»; Аня (4,7 года): «Чтобы Саша не плакал, надо вернуть ему игрушку»; Саша (3,9 года): «Дедушка поливает цветы, чтобы они росли»; Соня (6,3 лет): «Чтобы волосы не падали на лицо, Маша одела ободок»; Аня (4,7 года): «Чтобы волк не поймал зайчонка, зайчонок спрятался в печку»; Тима (6,2 лет): «Даня взял ведро, чтобы наполнить его водой».

Дети допускали ошибки, когда строили свои предложения. Несоответствие грамматическим нормам: «Чтобы волосы не падали на лицо, Маша надо причесаться» Василиса (4,7). В этом предложении Василиса не выбрала не правильную форму глагола «причесываться» и добавила глагол «надо». «Я бы взял зонт, если бы пойдет дождь» Саша (3,9). В том предложении неверно выбрана форма глагола «пойти». «Света любила ездить на дачу летом, если такси приедет» Евгения (4,11). В этом предложении ошибочно выбрана не та форма глагола «приехать». «Хорошо, что Света позвала Катю в гости, а то Катя было скучно» Настя (6). «Вчера дул сильный ветер, но мы не пошли гулять» Лида (7). «Наступила ночь, но я спать легла» Варя (4,6). Союз «но» имеет значение обманутого ожидания, а в этих предложениях это значение

союза отсутствует. Встречались ошибки, связанные с соположением двух частей предложений. Соположение — это способ выражения, когда суждения в речи не имеют связей и попросту представляют нагромождение. Дима (6,8 лет): «Сергей пошел в гости к Дане, потому что он просто уехал в гости бабушке»; Рома (4,11 года): «Я бы пошел гулять, если бы помечтал»; Саша (3,9 года): «Я возьму свою игрушку в детский сад, если одеть одежду»; Дима (6,8 лет): «Хотя на улице было холодно, потому что я не выходил»; Андрей (4,7 года): «Дети пошли купаться на речку, несмотря на то что увидели». Попадались предложения, в которых было пропущено звено: Вова (4,9 года): «Я бы дал тебе свою игрушку, если бы поиграть», — здесь отсутствует словосочетание «ты хотел»; Милана (3,11 года): «Чтобы Саша не плакал, надо бинт на ногу», — пропуск глагола «положить»; Дима (6,8 лет): «Света любила ездить на дачу летом, если отдохнуть на даче», — пропуск глагола «хотеть».

Детям было легко продолжать предложения, в которых представлены близкие и знакомые им ситуации. Иногда приходилось беседовать с детьми на темы, что такое дача, чемодан, потребовались разъяснения значения слова «счастлив». Так, для Вари (4,6 года) предложение «Коля поехал на дачу, потому что ...» оказалось сложным, но после беседы с девочкой, что такое дача, просмотра картинок, девочка вспомнила, что она ездила на дачу с папой и смогла удачно продолжить предложение: «Коля поехал на дачу, потому что надо взять колонки».

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что формирование сложных предложений детьми до 7 лет осуществляются в следующем порядке:

Сложноподчиненные:

- 1) разделительный (союз «а то»),
- 2) противительный (союз «но»).

Сложноподчиненные предложения со значением обусловленности:

- 1) СПП цели с союзом «чтобы»,
- 2) СПП причины с союзом «потому что»,
- 3) условные СПП с зависимой частью в постпозиции с союзами «если»,
- 4) условные СПП с зависимой частью в препозиции с союзами «если»,
- 5) СПП причины с союзом «так как»,
- 6) уступительные СПП с союзом «хотя»,
- 7) уступительные СПП с союзом «несмотря на то (,) что».

Чем лучше у ребенка сформированы мышление, внимание, память, развит познавательный интерес, интеллект, тем лучше он чувствует разновидность логических отношений между явлениями, тем раньше он может отражать данные отношения в своих высказываниях. Каждый ребенок индивидуален и, соответственно, когнитивное развитие довольно индивиду-

ально. Меньше всего допускали ошибок дети, у которых средний балл по проведенному мониторингу в ГБДОУ был высоким. Больше всего допущено ошибок у детей, чей средний балл по проведенному мониторингу в ГБДОУ был низким. Детей с более высокими баллами родители активнее развивают и стараются делать это в интересных и доступных для дошкольника формах. Такие взрослые внимательно относятся к познавательному развитию своих детей, поддерживают творческую активность, тем самым способствуя развитию интеллектуальных и вместе с тем речевых способностей своих детей.

## Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. 470 [1] с.
2. Елисеева М. Б. Союзные средства в речи ребенка от двух до трех лет: лонгитюдное исследование // Cyberleninka. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/soyuznye-sredstva-v-rechi-rebenka-ot-dvuh-do-treh-let-longityudnoe-issledovanie> (дата обращения: 25.03.2022).
3. Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. Монография. М.: Языки славянских культур, 2014. 344 с.
4. Князев Ю. П. Онтогенез отношений обусловленности в детской речи (по данным «Дневника» А. П. Гвоздева) // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2007. 436 с. С. 339–357.
5. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГПУ, 2017. 311 с.
6. Лурия А. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020. 448 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: РИМИС, 2013. 620 с.
8. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. Психолингвистика: сб. ст. / пер. с англ., итал., нем., фр.; сост. А. М. Шахнарович; общ. ред. А. М. Шахнаровича; предисл. Р. М. Фрумкиной. М., 1984. С. 143–207.
9. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: ЛИБРОКОМ, 2020. 190 с.
10. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. Т. II: Синтаксис. М.: Наука, 1980.

---

**К вопросу об освоении детьми дошкольного возраста наречий времени**

**Петелина Ольга Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [petelina72@mail.ru](mailto:petelina72@mail.ru)

**Acquisition of time adverbs by preschoolers**

**Olga I. Petelina**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Г. Р. Доброва, д-р филол. наук, проф.

УДК 81`23

---

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс освоения детьми дошкольного возраста наречий времени. Данные, полученные на основе изучения дневниковых записей, записей спонтанной речи и проведенного эксперимента (54 ребенка), сопоставляются в динамике: анализируются изменения, которые происходят у детей от 4 до 7 лет.

*Ключевые слова:* онтолингвистика, темпоральный дейксис, точка отсчета, наречия времени, шкала времени.

*Abstract.* The paper explores how preschool children develop the knowledge about adverbs of time. The data obtained through the study of diary entries, recordings of spontaneous speech and the experiment involving 54 children were compared as the children were growing up (from the age of 4 to 7 years old).

*Keywords:* language acquisition, temporal deixis, point of reference, adverbs of time, time scale.

Время относится к той философской категории, которая на протяжении долгих лет рассматривалась специалистами разных областей. Для взрослого человека восприятие времени представляет собой сложный и неоднозначный процесс, а для ребенка и вовсе вызывает особую трудность. Временные понятия для детей дошкольного возраста являются неустойчивыми и осваиваются с разной скоростью. Для ориентирования во времени необходимо знать привычные для взрослого человека временные эталоны [1]. Ребенком же время воспринимается опосредованно: понятие времени ребенок дошкольного возраста пытается освоить через свою деятельность, деятельность окружающих его людей, через объективные показатели [11]. У детей дошкольного возраста более четко располагаются во времени те события, которые связаны с сезонами, частями суток, так как ребенок на основе повседневной жизни и режимных моментов может сформировать представление об этих временных промежутках [7].

Одной из проблем, которыми занимаются ученые-лингвисты, является проблема способов выражения времени в языке. Вопросом освоения детьми дошкольного возраста темпорального дейксиса занимались такие лингвисты, как В. Д. Королев, М. Д. Сивая, О. Г. Сударева и др. [5; 9; 10]. В русском языке время может передаваться с помощью глагольных форм времени, а также с помощью темпоральной лексики. К темпоральной лексике относятся существительные со значением времени (*время, год, неделя*), прилагательные (*сегодняшний*) и наречия времени (*вчера, сегодня*) [5], речь о которых и будет идти в данной статье.

Целью нашей работы является исследование особенностей освоения детьми дошкольного возраста наречий времени. Задачи исследования: провести наблюдение, проанализировать спонтанную речь детей, а также данные родительских дневников; разработать эксперимент, направленный на выявление особенностей освоения детьми дошкольного возраста наречий времени; проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы.

Для выявления особенностей освоения детьми дошкольного возраста наречий времени нами был выполнен анализ «Дневника» А. Н. Гвоздева, а также книг «Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения», «От двух до трех. Дневниковые записи», «Детство Хомы: дневник научных наблюдений». Кроме этого был проведен анализ данных наших собственных записей спонтанной речи детей в возрасте от 4 до 7 лет.

На основе анализа дневниковых записей и записей спонтанной речи детей мы выяснили, что появляются наречия времени довольно рано: уже с 1 года 10 месяцев они возникают в детской речи в большом количестве и систематично прослеживаются в дневниковых записях. Среди наречий времени в первую очередь появляются такие слова, как *сейчас, сегодня, вчера, давно, теперь*:

*«Ложись, Мишутка, спать. <...> Ну, опять ты встал, паршивник. Баба Яга идет. Ну-ка, сейчас же ложись» (Ваня П., 1, 10) [3: 35].*

*«Синёна едит Ига» («Сегодня приедет Игорь») (Тимофей Р. 2,4) [8: 153].*

*Аня С. (2, 0) принесла маме сапожки: «Тиля гуляли» (вчера) [6: 5].*

*«Как надо повесить нам? Давай теперь повесим, давай теперь повесим» (Настя П. 2,6) [3: 79].*

*«Я давно ни видал» (Женя Г. 2,8) [2].*

Анализируя материал, мы обнаружили склонность некоторых детей к генерализации: встречаются примеры смешения детьми антонимов, где одно из слов употребляется вместо слова, обозначающего его противоположность, а также примеры генерализованного названия прошлого с помощью наречий «вчера», «давно» («давным-давно») и генерализованного названия будущего с помощью наречий «скоро», «завтра». Приведем примеры:

«Можно вчера почитать книгу про насекомых? Я принесу!» (имеется в виду завтрашний день) (Миша Г. 6,4).

«Никита давным-давно победил в соревнованиях» (Леша С. 6,7).

Выражение «давным-давно» достаточно часто встречается в речи детей дошкольного возраста. Возможно, это связано с чтением сказок, где именно с этих слов и начинается повествование.

В ходе анализа дневниковых записей мы выяснили, что на начальной стадии освоения дейксиса у детей наблюдается ярлыковое восприятие (термин Г. Р. Добровой) [4] и использование наречий времени: сначала они являются для ребенка недействительными средствами, то есть не зависящими от точки отсчета. Так, например, в книге «От двух до трех. Дневниковые записи» находим примеры неправильного употребления слова «сегодня» Аней С. (2,2):

«Сказала: “Клёна купили сивоня” (клоуна купили сегодня), когда надо было сказать, например, “купили давно”» [6: 18]. Как отмечает в дневниковых записях ее мама, слово «сегодня» Аня знает и часто его употребляет. Она чувствует, что слово это относится ко времени, но конкретного смысла не понимает. Эта запись показывает, что появившееся наречие времени *сегодня* представляет собой только ярлык (термин Г. Р. Добровой) [4], оно является неким общим «временным» словом, которое только начинает осваиваться.

В результате ознакомления с родительскими дневниками были выявлены наречия времени, которые наиболее часто встречаются в речи детей дошкольного возраста: *скоро, раньше, иногда, всегда, поздно*.

Чтобы проверить понимание и использование детьми наречий времени в устной речи, нами был разработан эксперимент, который был проведен на базе детского сада № 51 Калининского района Санкт-Петербурга. В эксперименте принимали участие 54 ребенка 4–5 лет (18 человек), 5–6 лет (18 человек) и 6–7 лет (18 человек). Всего было получено 1080 детских ответов.

Эксперимент состоял из двух частей. Первая часть эксперимента была направлена на проверку понимания детьми наречий времени с помощью серии вопросов с сопровождением наглядного материала (картинок). Задача второй части — спровоцировать ребенка к продуцированию наречий времени с помощью серий заданий с использованием игрового персонажа (Незнайка).

Приведем пример задания из первой части.

Задание представляет собой обыгрываемый педагогом диалог мальчика и девочки, после которого детям предлагается оценить правильность высказываний:

*Маша: Завтра я буду украшать дом и печь торт, потому что на следующий день ко мне на день рождения придут гости!*

*Миша: А, я знаю, значит, день рождения у тебя сегодня!*

Дети 4–5 лет не справились с заданием, лишь двое детей дали правильный ответ (то есть сказали, что Мишина догадка неверна), но пояснить, в чем заключается ошибка, не смогли. У детей 5–6 лет уже появился один правильный ответ *«послезавтра»*, а в подготовительной группе (дети 6–7 лет) уже трое детей справились с заданием и верно подобрали наречие, обозначающее необходимый отрезок времени.

В процессе анализа неверных детских ответов, мы пришли к выводу, что абсолютное большинство детей полагают, что день рождения у Маши *«завтра»* или *«потом»*. Возможно, это связано с тем, что дети не могут встать на точку отсчета на шкале времени, не равную данному моменту (моменту *«сейчас»*), и отсчитывать от этой точки.

В ходе эксперимента выяснилось, что в дошкольном возрасте дети уже пытаются встать на точку отсчета и продвигаться по временной шкале, однако испытывают ряд затруднений. Так, Дима Б. (5,10) при обдумывании ответа на задание активно жестикулировал и пальцем как бы пытался продвигаться по шкале времени (при выполнении последующих заданий это действие повторялось), однако воспроизвел ответ большинства ребят — *«завтра»*.

Подобные задания были предложены детям на понимание наречий *«ночью»*, *«уже»*, *«сейчас»*, *«сначала»*, *«ежедневно»*, *«иногда»*, *«поздно»*, *«завтра»*, *«вовремя»*, *«скоро»*, *«раньше»* и *«теперь»*.

Теперь приведем пример из второй части эксперимента *«Беседа с Незнайкой»*. Напомним, что цель второй части эксперимента — спровоцировать ребенка к продуцированию наречий времени.

В одном из заданий второй части Незнайка (игровой персонаж) предлагает детям закончить одним словом предложение: *«Умываюсь и иду в детский сад я утром, а гуляю и отдыхаю во время тихого часа я...» (днем)*.

Дети 4–5 лет не справились с заданием. Все 18 человек не смогли подобрать нужное наречие *«днем»*. Они использовали другое темпоральное наречие типа *«ночью»*, *«утром»* *«сейчас»*, использовали существительное, которое указывает на место совершения действия вместо наречия времени (*«в садике»*), либо давали вообще не подходящий к заданию ответ (*«встаю»*). В связи с этим можно предположить, что в возрасте 4–5 лет ребенку пока довольно сложно понять, где начинается, а где заканчивается такая часть суток, как день, она является как бы переходной от утра к вечеру. Утро и ночь являются для детей более *«яркими»* частями суток, привязанными к какому-то ежедневному действию (утренний подъем, завтрак, сон). Видимо, потому наречия времени, обозначающие эти *«переходные»* промежутки времени, в речи ребенка осваиваются позже. Кроме того, дети привыкли к тому, что антонимом к слову

«утром» является слово «ночью», а на контекстуальную антонимию им указывает противительный союз *a*. В старшей группе (дети 5–6 лет) дети уже дают 4 правильных ответа, а в 6–7 лет уже 7 дошкольников выполняют это задание верно. При этом типы ошибок, встречающиеся у детей 5–6 и 6–7 лет, сходны с описанными выше.

Такого рода задания были даны детям для проверки продуцирования следующих слов: «завтра», «зимой», «позавчера», «сегодня», «давно», «всегда».

Чтобы обобщить данные проведенного эксперимента, мы сделали расчет процентов правильных реакций и ответов в каждой возрастной группе. Отметим, что при 70% правильных ответов можно говорить об освоении детьми того или иного наречия. Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что освоенными в дошкольном возрасте можно считать следующие наречия времени:

- В 4–5 лет: наречия ночью, сейчас, иногда, теперь.
- В 5–6 лет: ночью, сейчас, иногда, теперь, раньше, зимой.
- В 6–7 лет: ночью, сейчас, иногда, теперь, раньше, зимой, давно.
- На основе проведенного эксперимента можно выделить некоторые особенности освоения детьми дошкольного возраста наречий времени:

- Наречия времени, которые мотивированы понятными для детей существительными, осваиваются легче. Если ребенок знает и понимает слово «лето», то и понять наречие «летом» ему не сложно. Ошибки в употреблении этих наречий связаны с недостаточной сформированностью представлений о частях суток и временах года.

- При освоении наречий времени важную роль играет явление детского эгоцентризма. Детям дошкольного возраста еще сложно встать на точку отсчета, не соответствующую собственной «я-здесь-сейчас», поэтому даже при знании самого наречия дети могут употреблять его неверно.

## **Выводы**

На основе родительских дневников и данных собственных записей спонтанной речи нами была проанализирована спонтанная речь детей. Результаты показали, что в речи дошкольников наречия времени возникают достаточно рано (с 1 года 10 мес.). Нами было отмечено, что на ранних этапах у детей встречается ярлыковое восприятие и использование темпоральных слов. Данные эксперимента подтвердили, что дети дошкольного возраста при ответе на вопросы действительно используют слова-ярлыки (термин Г. Р. Добровой) [4], употребляя одно и то же наречие времени для передачи в речи разных временных промежутков.

С возрастом дети уже более осознанно используют наречия времени, однако допускают ошибки в их употреблении. Так, при анализе материала была отмечена склонность некоторых



детей к генерализации: в родительских дневниках и в спонтанной речи мы часто наблюдаем примеры смешения детьми антонимов, при котором одно из слов употребляется вместо слова, обозначающего его противоположность. В ответах на задания эксперимента также прослеживается склонность детей дошкольного возраста к генерализации (например, использование наречия *вчера* вместо *завтра*).

На основе анализа данных спонтанной речи и дневниковых записей нами были выявлены часто встречающиеся в детской речи наречия. Данные наречия мы включили в эксперимент, направленный на проверку понимания и использования наречий времени в детской речи. Результаты эксперимента показали, что освоенными в дошкольном возрасте может считаться небольшая группа наречий. Ошибки в понимании и использовании наречий времени обусловлены некоторыми особенностями, характерными для детей дошкольного возраста. К таким особенностям относится недостаточная сформированность представлений о частях суток и временах года, а также неумение встать на точку отсчета, не соответствующую собственной «я-здесь-сейчас». Полученные результаты можно учитывать и использовать в педагогической работе с детьми дошкольного возраста.

### Литература

1. Бутько Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций. Брест: Изд-во БрГУ, 2006. 46 с.
2. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981. 323 с.
3. Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения. Вып. I (Учебные материалы) / сост. М. Д. Воейкова, М. Б. Елисеева. СПб.: Образование, 1993. 143 с.
4. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 492 с.
5. Королев В. Д. Освоение детьми предложно-падежных и наречных средств выражения локативного и темпорального дейксиса: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011.
6. От двух до трех: дневниковые записи / сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. СПб.: Бионт, 1998. 160 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
8. Рыко А. И. Детство Хомы: Дневник научных наблюдений. СПб.: ИЛИ РАН, 2018. 288 с.
9. Сивая М. Д. Освоение детьми 4–5 года жизни наречий времени как элементов темпорального дейксиса: дис. ... акад. ст. магистра РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2004.
10. Сударева О. Г. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи / под ред.: Я. Э. Ахапкина, Е. Л. Бровко, М. Д. Воейкова. СПб.: Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед., 2007. С. 78–98.
11. Тарабарина Т. И., Соколова Е. И. Детям о времени. Ярославль: Академия развития, 1996. 240 с.

**Трудности обучения лексике испанского языка в основной школе**

**Мелик-Карамянц Карина Сергеевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [melikkaramyants00@mail.ru](mailto:melikkaramyants00@mail.ru)

**Difficulties of learning Spanish vocabulary in primary school**

**Karina S. Melik-Karamyants**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Н. А. Шегай, канд. пед.

УДК 372.881.1

наук

---

*Аннотация.* В статье рассматриваются трудности, возникающие при обучении лексике учащихся основной школы на уроках иностранного языка. В работе раскрываются лингвистические трудности, анализируются трудности, связанные с психолого-педагогическими особенностями средних подростков, и описываются условия обучения лексике в системе российского образования. Предложенные пути решения трудностей позволят увеличить результативность обучения лексике в рамках школьной программы.

*Ключевые слова:* обучение иноязычной лексике, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, мотивация достижения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

*Abstract.* The article addresses the difficulties encountered in teaching vocabulary to primary school students in foreign language lessons. The author reveals linguistic difficulties and analyzes the difficulties associated with the psychological and pedagogical characteristics of middle adolescents. The article also describes the conditions for teaching vocabulary in the Russian education system. The article proposes ways of solving the difficulties in order to increase the effectiveness of teaching vocabulary according to the school programme.

*Keywords:* teaching foreign language vocabulary, crosslinguistic influence, intralinguistic transfer, self-motivation, external motivation, achievement motivation, information and communication technologies (ICT).

Роль лексики для овладения иностранным языком значительна. От уровня сформированности лексической компетенции зависит успешный результат учащихся в обучении остальным аспектам языка. В результате проведенного анализа исследований по данной проблеме можно выделить три основные группы трудностей.

## Лингвистические трудности, определяемые интерференцией в процессе обучения испанской лексике

В методическом словнике Р. К. Миньяра-Белоручева интерференция определяется как «наложение сформированных навыков на вновь формируемые со знаком минус», а также отмечается, что лексическая интерференция обычно ведет к буквализмам [4: 38]. Так, например, испанское слово *familia* понимается как фамилия, а не семья, *fea* — как фея, а не некрасивый, *carta* — как карта, а не письмо, *cerebro* — как серебро, а не мозг). Данное явление знакомо и как «ложные друзья переводчика».

Межъязыковая интерференция связана с различием объема значений лексических единиц в родном и иностранном языках. Возьмем слово «открывать», которое в русском языке намного шире, чем в испанском. Для передачи значения данного слова в испанском используется *descubrir* (открывать что-то новое, например земли) и *abrir* (открывать физически, например дверь). Наоборот, испанский глагол *acabar* может быть переведен на русский с одним значением «заканчивать, завершать», но в испанском языке его употребление отличается большими особенностями. Например, в конструкции «*acabar de* + инфинитив» данный глагол теряет свое значение и употребляется для обозначения только что совершенного действия. Данные отличия языков ведут к внутриязыковой интерференции.

Внутриязыковая интерференция характерна для уже приобретших достаточных опыт в изучении языка и проявляется в том, что ранее уже прочно сформированные навыки взаимодействуют с новыми [1: 87].

Теперь рассмотрим в таблице 1 несколько типов лексических единиц, неправильное использование в речи которых ведет к внутриязыковой интерференции.

Таблица 1

Омофоны	Совпадают в звучании, но имеют разное значение и написание	<p>a/ha (предлог и личная форма 3 л. ед. ч. Presente de Indicativo от глагола haber);</p> <p>hierba/hierva (существительное «трава» и личная форма 1 и 3 л. ед. ч. Presente de Subjuntivo от глагола hervir);</p> <p>hola/ola (приветствие «привет!» и существительное «волна»);</p> <p>vaya/baya (личная форма 1 и 3 л. ед. ч. Presente de Subjuntivo от глагола ir и существительное «ягода»);</p> <p>se/sé (возвратная частица и личная форма 1 л. ед. ч. Presente de Indicativo от глагола saber);</p> <p>tu/tú (безударное/вторичное притяжательное местоимение «твой» и личное местоимение «ты»);</p> <p>mas/más (союз «но» и наречие для обозначения сравнительной «более» и превосходной «самый» степени);</p> <p>¿por qué?/porqué (вопросительное слово «почему» и существительное «причина»)</p>
---------	--	--

Абсолютные (полные) омонимы (в испанской литературе термин иногда приравнивается к омографам)	Слова разного значения, но совпадающие по написанию и звучанию	como/como (личная форма 1 л. ед. ч. Presente de Indicativo от глагола comer и союз «как»); vino/vino (существительное «вино» и личная форма 3 л. ед.ч. Pretérito Perfecto Simple de Indicativo от глагола venir); sal/sal (существительное «соль» и форма повелительного наклонения от глагола salir); el banco («скамья» и «банк»); el cometa («комета») / la cometa («бумажный змей»); la muñeca («кукла» и «запястье»); la hoja («лист бумаги» и «лист дерева»); la llama («пламя» и «лама»); la sirena («русалка» и «сирена»)
Паронимы	Схожи по написанию и звучанию, но различаются значением	afecto (привязанность, симпатия) / efecto (эффект), leal (верный, честный) / legal (законный), delgadez (худоба, изящество) / delicadez (слабость, щепетильность), apertura (открытие) / abertura (вскрытие), benéfico (благотворительный) / beneficioso (полезный), competencia (конкуренция) / competición (соревнование), edificio (здание) / edificación (строительство), fuerza (сила) / fortaleza (крепость)
Слова, близкие по звучанию или графическому составу		ojo (глаз) / hoja (лист), abeja (пчела) / oveja (овца), toro (бык) / torre (башня), perro (союз «но») / perro (собака).
Клише и устойчивые выражения		echar una mano — помочь (дословно: бросить руку), ser una tumba — молчать, хранить секрет (дословно: быть могилой), estar sin blanca — быть без денег, не иметь ни гроша (дословно: быть без бланки (мелкая монета в Испании в XIV веке)

Методисты подчеркивают, что межъязыковая лексическая интерференция в большей степени соответствует учащимся, изучающим иностранный язык на начальном уровне. Механизмы внутриязыковой же интерференции включаются лишь в основной и старшей школе, когда это уже не является первым контактированием с новой языковой системой, а объем лексического словаря расширяется. Нейтрализовать лингвистическую интерференцию поможет, по мнению многих психологов, повторение. Правильная организация многократного повторения образует прочную систему ассоциаций и дает возможность поддерживать сформированные навыки. Важно, что повторение должно быть систематическим, но не превалировать над другими методами и приемами обучения лексика, так как это может вызвать утомление и способствовать деавтоматизации формируемого навыка. Для преодоления перечисленных ранее трудностей наиболее эффективны упражнения на множественный выбор и противопоставление.

## **Трудности, связанные с психолого-педагогическими и возрастными особенностями подростков**

На основной этап обучения в школе выпадает возрастной промежуток с 11–12 лет до 15 лет. Очевидно, что непрактично и не совсем правильно относить 11-летнего ребенка к одной и той же категории с 15-летним. Следовательно, методы обучения тех или иных детей должны варьироваться.

Рассмотрим такой важный аспект, как мотивация. Вероятнее всего, что ученики-подростки будут иметь внешнюю мотивацию, а это означает, что их мотивация исходит из внешних источников, таких как желание сдать экзамен или угодить своим родителям.

В основной школе только начинается формироваться внутренняя мотивация. Для лучшего запоминания слов рекомендуется использование ребусов, кроссвордов, стихов, песен и рифмовок, содержащих новые слова. Чувство удовлетворения от того, что школьник делает и какие исходы имеет при выполнении учебных действий — один из главных инструментов регулирования общей положительной мотивации учения.

В последнее время ученые выделяют такую категорию, как мотивация достижения. Педагогами и психологами было выявлено, что мальчики и девочки стремятся к обучению практически одинаково, однако у девочек мотивационная тенденция выражена ярче, чем у мальчиков, но не значительно. Независимо от этапа обучения девочки и мальчики одинаково боятся неудачи в учебе. Необходимо позаботиться о том, чтобы не было изолированных учеников.

Работа в команде значительно снижает уровень тревоги у подростков. Парная работа (мальчик-девочка и/или более и менее мотивированный подросток) или работа в малых группах на уроках иностранного языка может способствовать усилению мотивации одного и укреплению мотивов другого при условии, что имеется общая цель работы. Прием игрофикации может поддержать или усилить мнемическую активность памяти. В отличие от младшего школьного возраста, подростков заботит уже не столько сам процесс игр, сколько ее результат. Работа в данных режимах подразумевает работу абсолютно каждого ученика в процессе, независимо от его актуального уровня знания языка. Последнее может быть достигнуто путем дифференцирования заданий и упражнений.

Данный возрастной этап характеризуется избирательностью, быстрой переключаемостью и критичностью внимания школьников. Это требует постоянной смены видов речевой деятельности, использования наглядности, а также четких и кратких формулировки самих заданий.

## **Условия обучения лексике учащихся основной школы в рамках примерных программ по иностранному языку в системе российского образования**

В рамках российской школьной программы на уроках испанского языка предоставляется возможным использование всего двух видов учебно-методических комплексов (УМК): для школ, где испанский язык преподается как второй иностранный язык, и для школ с углубленным изучением испанского языка. Количество лексических единиц, прописанных в рабочих планах и представленных в учебниках, не всегда является посильным для учащихся основной школы в рамках запланированной сетки часов. Таким образом, при подготовке к уроку испанского языка учителя обращаются к другим иностранным учебным пособиям или разрабатывают дополнительный материал самостоятельно.

Уделим внимание анализу возможностей использования средств ИКТ при обучении лексике в российских школах. Педагогическая модель большинства учебных заведений нуждается в изменении. Однако часто мы сталкиваемся с тем, что цифровая трансформация не реализуема в должном виде. Так часто происходит из-за нехватки бюджета, в других случаях — из-за того, что мы долгое время использовали пассивные методики обучения (запоминание и т. д.), которые привели нас в зону комфорта.

Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева и другие исследователи, изучая цифровую грамотность и ИКТ-компетенцию российских педагогов и учителей, составили портрет аудитории исследования, который иллюстрирует, что, несмотря на высокие баллы по отдельным аспектам исследования, российские педагоги показали среднюю степень владения ИКТ в педагогической работе [2: 7–58]. Таким образом, для увеличения показателей цифровой грамотности российскому учителю необходимо самостоятельно развивать знания, умения и навыки использования компьютерной техники и современного программного обеспечения, инновационных устройств (например, гаджетов и приложений), развивать или менять установки в отношении восприятия полезности современных ИКТ, а также в области проверки информации интернет-ресурсов и СМИ со свободным режимом доступа.

Средства информационно-коммуникационных технологий на уроках испанского языка для формирования лексической компетенции (например, с помощью проектора просмотр фильма, выполнение заданий, семантизация лексики на основе анимационной наглядности и т. п.) должны интегрироваться в план учебной деятельности именно как инструмент обучения, как то, к чему современные подростки привыкли и в чем разбираются.

На основе вышеизложенного предлагаем рассмотреть классификацию средств современных ИКТ в таблице 2 с приведенными нами примерами информационных платформ, применимых для обучения лексике школьников, по ряду параметров [3: 20].

1. По решаемым педагогическим задачам	<p>средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы и системы контроля знаний <i>Plickers</i>, <i>Zip grade</i> (проверка работы на уроке и автоматическая проверка тестов, соответственно), <i>Mentimeter</i>);</p> <p>средства практической подготовки (задачники, тренажеры — <i>Learning Apps</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Liveworksheets.com</i>, <i>Kahoot</i>, <i>Quiziz</i>);</p> <p>вспомогательные средства (электронные словари <i>Multitran</i>, <i>Google Translate</i>, <i>Яндекс переводчик</i>, <i>Reverso Context</i>, <i>Leo</i>, энциклопедии, развивающие компьютерные игры и мультимедийные учебные занятия <i>Nearpod</i>);</p> <p>комплексные средства (дистанционные учебные курсы — <i>сайт РЭШ</i>, <i>Google Classroom</i>)</p>
2. По функциям в организации образовательного процесса	<p>информационно-обучающие (электронные книги, издания, справочники, обучающие компьютерные программы и системы);</p> <p>интерактивные (электронные почта и телеконференции — <i>Zoom</i>, <i>Skype</i>, <i>Google Meet</i>);</p> <p>поисковые (реализуются через поисковые системы <i>Internet Explorer</i>, <i>Mozilla Firefox</i>, <i>Google Chrome</i> и др.)</p>
3. По типу информации	<p>с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, тексты, словари и т. п.);</p> <p>с визуальной информацией (схемы, диаграммы, фотографии, портреты, картинки и т. п. — <i>Pinterest</i>);</p> <p>с аудиоинформацией (звукозапись речи носителей языка, подкасты <i>Audiria.com</i>, <i>Ной hablamos</i>, <i>Ondacero</i> и др., аудиокниги <i>AlbaLearning</i>);</p> <p>с аудио- и видеоинформацией (<i>YouTube</i>)</p>
3. По форме взаимодействия с обучаемыми	<p>технология режима «offline» (проверка тестов учеников <i>Zip grade</i>, работа на уроке с применением QR-кодов <i>Plickers</i>);</p> <p>технология режима «online» (<i>Nearpod</i>, <i>Padlet</i>, <i>Miro</i> и многие др.)</p>

Большое разнообразие всех этих ресурсов и инструментов позволяет учителям использовать их в сочетании с другими стратегиями формирования лексической компетенции.

Подводя итог вышесказанному, мы убеждаемся, что формирование лексической компетенции учащихся является долгим, трудоемким процессом, требующим значительного внимания в системе обучения иностранному языку и хорошей материально-технической базы для достижения лучших результатов.

### Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А. и др. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Изд-во НАФИ, 2019. 84 с.
3. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.

---

**Использование арт-технологий в процессе обучения иноязычному говорению учащихся основной школы (на материале немецкого языка)**

**Муравьева Мария Павловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [mary\\_murav@mail.ru](mailto:mary_murav@mail.ru)

**Using art in teaching foreign language speaking to secondary school students: Evidence from the German language**

**Maria P. Muravjova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

УДК 372.881.1

Научный руководитель — О. И. Трубицина, канд. пед. наук

---

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу использования арт-технологий на уроках иностранного языка в основной школе. Автор выделяет основные проблемы, возникающие при обучении учащихся основной школы иноязычному говорению, а также обосновывает возможность их устранения с помощью применения арт-технологий. В статье рассматриваются содержательные характеристики арт-технологий. Особое внимание уделяется принципам и критериям отбора арт-технологий для использования на уроках иностранного языка. Представлены упражнения, разработанные для обучения иноязычному говорению учащихся основной школы.

*Ключевые слова:* арт-технологии, принципы и критерии отбора арт-технологий, иностранный язык, говорение, искусство.

*Abstract.* The article discusses the use of art-related tools and techniques in foreign language classes to secondary school students. It addresses the key challenges that arise when teaching secondary school students to speak a foreign language. It also proposes to use art-related tools and techniques as a way to overcome these challenges. The article describes the content of art-related tools and techniques. A special attention is given to the principles and criteria of their selection for use in a foreign language classroom. The article also presents a set of exercises developed to teach foreign language speaking to secondary school students.



*Keywords:* art-based tools and techniques, principles and criteria for the selection of art-based tools and techniques, foreign language, speaking, art.

На сегодняшний день ключевое место в обучении учащихся иностранному языку занимает формирование и развитие умений в говорении. Однако обучение говорению связано с некоторыми трудностями:

- 1) стеснение и боязнь говорить на иностранном языке;
- 2) недостаточное внимание и низкая активность учащихся на уроке;
- 3) отсутствие интереса к обсуждаемым темам;
- 4) недостаточно развитые познавательные умения (умение анализировать, обобщать, делать выводы и др.);
- 5) недостаточно развитое творческое мышление;
- 6) проблемы в парной и групповой работе (неравномерное распределение времени на ответы всех участников группы, переход на родной язык при выполнении группового задания);
- 7) сложности с построением последовательного и логичного высказывания, а также с составлением и удержанием в памяти будущего высказывания;
- 8) неспособность услышать собеседника и адекватно отреагировать на его высказывание;
- 9) трудности в поддержании беседы.

Успешное обучение устной монологической и диалогической речи требует преодоления перечисленных трудностей. Этого можно добиться путем создания благоприятного психологического климата и использования эффективных образовательных технологий. Для решения упомянутых проблем предлагается использовать арт-технологии в обучении говорению учащихся основной школы.

На сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков не существует четкого определения термина «арт-технологии». Данное понятие было заимствовано из психологии, а точнее — из арт-терапии. Важно разграничивать понятия «арт-технологии» и «арт-терапия». Они подразумевают использование средств художественного творчества для решения разных задач. Так, арт-терапия служит для психологической коррекции и лечения. Арт-технологии применяются для достижения целей и решения задач развития личности и ее образования [1].

Мы придерживаем психолого-педагогической трактовки этого понятия, данного И. М. Кунгуровой. Кунгурова под арт-технологией понимает совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели [3: 61].

Применение арт-технологий на уроке иностранного языка может проходить в нескольких формах: активной, пассивной и смешанной. Активная форма предполагает самостоятельное создание обучающимися продуктов творчества (рисунков, рассказов, песен и др.). Пассивная форма подразумевает работу с художественными произведениями, созданными другими людьми (обсуждение книг, рассматривание картин, фото и пр.). Под смешанной формой мы понимаем использование произведений искусства для создания собственных продуктов творчества [2].

Существует широкий спектр арт-технологий, которые могут быть использованы на уроках иностранного языка. К наиболее часто используемым относятся сказкотерапия, изотерапия, коллажирование, фототерапия, драматерапия, музыкотерапия и др.

Каждый вид арт-технологий обладает своим преимуществом, однако мы можем выделить общие положительные моменты в их использовании. В процессе применения арт-технологий используются элементарные художественные средства, что не требует от обучающихся никаких особых навыков и талантов в сфере искусства. Более того, применение арт-технологий способствует развитию командного поведения и сплочению коллектива. Кроме того, они нацелены на целостное развитие личности учащихся, на формирование положительного отношения к обучению, развитие эстетических чувств. Различные виды искусства стимулируют учащихся обмениваться мнениями, не переходя к оскорблениям или критике, что помогает воспитывать терпимость и толерантное отношение ко взглядам других людей.

Важно отметить, что произведения искусства используются на уроке не просто как средство наглядности, но и как полноценная основа для обсуждений, они позволяют учащимся устанавливать личностные связи с изучаемым материалом и способствуют развитию критического мышления [5]. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка подразумевает обсуждение произведений искусства, комментирование собственных работ, что позволяет улучшить умения говорения и слушания.

Для эффективного применения арт-технологий в обучении говорению важно грамотно подобрать арт-технологии и адекватно организовать работу на уроке. Мы можем выделить несколько критериев, на которые необходимо обращать внимание при выборе арт-технологий:

***1. Соответствие интересам и предпочтениям обучающихся, их возрастным особенностям***

Подбор арт-технологий должен осуществляться с учетом жизненного опыта учащихся, их интересов, личностных и возрастных особенностей. Следует также учитывать, что школьники чувствуют себя наиболее уверенно при работе с произведениями киноискусства и поп-музыки, так как часто сталкиваются с этими видами искусства в повседневной жизни [6]. Ис-

пользование произведений изобразительного искусства, напротив, требует от учителей большей подготовки, так как нехватка знаний в этой области со стороны учащихся может заставить их сомневаться в собственных силах и негативно отразиться на общей атмосфере на занятии.

## **2. *Соответствие арт-технологии целям урока***

Так, наиболее часто в обучении говорению используют коллажирование, изотерапию, драматизацию, сказкотерапию и музыкотерапию.

## **3. *Соответствие арт-технологии тематике материала УМК и теме урока***

Подобранная арт-технология должна быть связана с основной темой урока и способствовать организации общения на иностранном языке в рамках заданной тематики.

## **4. *Языковая и смысловая доступность материалов, используемых на занятии***

Нужно учитывать, что отобранный материал должен быть доступным для понимания. При выборе конкретных произведений искусства стоит обратить внимание на произведения, изображающие или обсуждающие бытовые сцены, пейзажи и городские виды, повествующие о жизни семей, а также имеющие связь с литературными произведениями, с которыми учащиеся уже были знакомы в рамках уроков по литературе или по иностранному языку.

## **5. *Наличие социокультурной ценности***

Искусство как неотъемлемая часть любой культуры может стать опорой для развития социокультурной компетенции учащихся. Для этого следует выбирать технологии, имеющие социокультурную ценность, например изотехнологии для работы с произведениями немецких художников, музыкотерапия с дальнейшей возможностью познакомиться с биографией известных немецких композиторов и т. д.

## **6. *Легкость в адаптации и использовании***

Следует выбирать элементарные художественные средства, которые учащиеся смогут использовать даже при отсутствии особых талантов. Выбранные арт-технологии также не должны создавать трудности для учителя — самостоятельный подбор материалов для некоторых арт-технологий может отнять большое количество времени.

## **7. *Учет условий проведения выбранного вида работы***

Выбор арт-технологии должен проводиться с учетом имеющихся в кабинете ресурсов (например, наличие проектора для проигрывания видеофрагментов; наличие колонок для применения музыкотерапии и т. д.), а также с учетом временного лимита на использование конкретной технологии.

Отбор и применение арт-технологий на уроках иностранного языка должны проводиться с учетом некоторых принципов:

- 1) принцип соответствия возрасту и языковому уровню учащихся,
- 2) принцип связи искусства с жизнью учащихся,

- 3) принцип ресурсной обеспеченности использования технологии,
- 4) принцип ориентации на личность учащихся,
- 5) принцип психологической безопасности.

Особое внимание уделяется принципу психологической безопасности. Он предполагает использование материалов, не содержащих сцены насилия и жесткости, а также отказ от использования материалов, способных вызвать сильные негативные переживания у определенной группы учащихся (например, материалы на военную тематику) [4]. Использование арт-технологий на уроке предполагает создание комфортных условий для экологичного выражения чувств и эмоций обучающихся. Кроме того, арт-технологии должны способствовать преодолению психологических трудностей учащихся и снижению общего уровня школьной тревожности на уроках иностранного языка.

Рассмотрим упражнения, которые могут быть использованы в процессе обучения иноязычному говорению учащихся основной школы.

До ознакомления с конкретным произведением искусства происходит актуализация жизненного опыта и изученного языкового материала, снятие языковых трудностей, создание благоприятного психологического климата и прогнозирование дальнейшей деятельности. Учащимся могут быть предложены следующие упражнения:

- 1) *Boris Kustodiews Gemälde hat den Titel "Winter". Schreibt den Titel im Heft. Fügt gemeinsam mit einem Partner Begriffe oder kurze Sätze an passende Buchstaben an, von denen ihr euch vorstellen könnt, dass diese im Bild zu finden sind.*

W  
i  
Schneeballspiel  
t  
e  
r

Написать на каждую букву названия картины слова или короткие предложения, относящиеся к тому, что учащиеся предполагают увидеть на картине.

- 2) *Ihr seht ein kleiner Teil des Bildes "Schloss am Fluss". Was kann man auf dem ganzen Bild sehen? Fertigt eine Wortcollage dazu an. Schreibt bitte Substantive mit Artikeln.*



der Himmel

die Sonne

Рис. 1. Словесный коллаж

Рассмотреть фрагмент картины и, зная название, дополнить словесный коллаж предположениями о том, что и где можно будет увидеть.

3) *Heute besprechen wir Musik und Musiker. Nennt bitte Stichwörter zu diesem Thema.*

Написать ключевые слова к обсуждаемой теме.

Далее учащимся предлагается ознакомиться с произведением искусства и предложить свою интерпретацию. Учащиеся могут выполнить следующие упражнения:

1) Seht euch das Bild an. Beantwortet die Fragen:

— *Was seht ihr?*

— *Wie wirkt das Bild auf euch?*

— *Was fällt euch an dem Kunstwerk an?*

— *Welche Fragen habt ihr an das Bild?*

Рассмотреть картину и ответить на вопросы: Что вы видите? Как это на вас влияет?

Какие вопросы у вас появляются? и т. д.

2) *Stellt euch vor, ihr seid Beobachter dieser Szene. Schreibt die Geräusche in dem Rahmen an der Stelle auf, wo man sie im Bild hören kann.*

Представить, что вы стали наблюдателем изображаемой сцены, и описать, какие звуки и в какой части картины вы могли бы услышать.

3) *Welche Details fallen euch auf? Füllt die Tabelle. Achtet dabei auch auf die Farben und wie sie auf euch wirken.*

**Объекты и прилагательные для их описания**

Detail/Gegenstand	passende Adjektive
die Hände	elegant, fein...
die Kleider	
der Hintergrund	
...	

Рассмотреть отдельные детали картины и подобрать к каждому объекту подходящие прилагательные.

4) *Stellt einer der dargestellten Personen fünf Fragen. Bittet einen Schüler aus einer anderen Gruppe um eine Antwort.*

Задать героям картины вопросы и попросить других учащихся попробовать на них ответить.

5) *Hört einige Musikstücke und schreibt Wörter oder kurze Sätze auf, die euch beim Hören einfallen. Welches Adjektiv past zu welcher Musik? Was könnt ihr euch vorstellen, wenn ihr diese Musik hört? Betitelt diese Musikstücke und erklärt eure Wahl.*

Послушать музыкальные произведения и зафиксировать слова и предложения, которые приходят в голову при прослушивании. Дать название прослушанным отрывкам и пояснить свой выбор.

После этого учащиеся создают собственные творческие работы и устно их представляют или создают диалоги и монологи на основе рассмотренных произведений. На данном этапе используются следующие упражнения:

1) *Wie kann dieses Kunstwerk in anderen Kunstformen realisiert werden? Bereitet ein Projekt vor (z.B. eine Collage, einen Film, ein Bild usw.) und präsentiert es im Unterricht.*

Представить рассмотренное произведение искусства в других формах, выполнить проект и презентовать его на уроке.

2) *Worüber sprechen die Personen auf dem Bild? Verfasst in Gruppen ein kurzes Theaterstück und führt es vor der Klasse auf.*

Придумать в группах сценку, которая могла бы происходить между героями картины, и разыграть ее.

3) *Beschreibt die dargestellte Szene aus der Sicht einer der Personen. Entscheidet euch für die Beschreibung oder die Erzählung. Achten Sie auf die Logik.*

Описать изображенную сцену глазами одного из персонажей (это может быть как описание, так и повествование).

4) *Hört sich das Musikstück noch einmal an und macht eine intuitive Zeichnung. Intuitives Zeichen hilft uns, die individuellen Eindrücke auf dem Papier festzuhalten. Präsentiert eure Bilder. Welche Gefühle und Emotionen vermitteln die Bilder?*

Повторно прослушать музыкальное произведение, создать интуитивный рисунок (т. е. передать все свои эмоции и ощущения при прослушивании) и представить его группе.

После презентации работ наступает этап рефлексии. Учащимся может быть предложено следующее:

1) «Эмоциональные острова»: *Ihr seht eine Landkarte der Gefühlsinseln. Platziert eure Schiffe neben den Inseln, die euren Emotionen nach der heutigen Stunde entsprechen.*

Поместить свой корабль или корабли рядом с островом, который соответствует ощущениям и эмоциям после урока (например, остров счастья, остров интереса, остров грусти, остров недоумения и т. д.).

2) *Wie bewertet ihr den heutigen Unterricht? Ergänzt die Sätze:*

— Ich habe bemerkt...

— Ich habe... gefühlt.

— Ich war überrascht...

— ...war schwierig/einfach für mich.

Оценить урок, дополнив предложения (что заметили, почувствовали, что удивило, что было трудно или легко и пр.).

3) *Zeichnet ein kleines Bild. Was war in unserem Unterrichtsthema wichtig für euch? Hängt eure Zeichnung an das Poster an und kommentiert sie.*

Каждому учащемуся может быть предложено нарисовать небольшой рисунок того, что было самым важным или запоминающимся на уроке. Каждый может прокомментировать свою работу и прикрепить ее на общий коллаж.

Представленные упражнения направлены на развития умения формулировать свое мнение, высказывать предположения, описывать увиденное, давать эмоциональную оценку, запрашивать информацию и вести диалог, адекватно выбирать языковые средства при создании высказывания, а также на устранение трудностей, возникающих при обучении иноязычному говорению.

## **Литература**

1. Бакеева Л. Р. Арт-технологии: Специфика применения в образовании // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://www.scienceforum.ru/2019/article/2018011490> (дата обращения: 19.01.2022).
2. Егорова И. А. Сфера и возможности применения арт-технологий в обучении // Вестник ТИУиЭ. 2008. № 1. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/sfera-i-vozmozhnosti->

primeneniya-art-tehnologiy-v-obuchenii (дата обращения: 27.02.2022).

3. Кунгурова И. М., Рындина Ю. В., Воронина Е. В. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2013. 185с.
4. Huber G. Mit Bildender Kunst Deutsch lernen? // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2005. 10 (3). URL: <https://www.zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2716/> (дата обращения: 12.01.2022).
5. Tishman S. “Artful Thinking” in Report Update on Current Work. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 2007. URL: [https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/db324723933bdf6550cf7a84fd4c34a4/asset-v1:SmithsonianX+NGA1.1X+1T2022+type@asset+block/Tishman.Artful\\_Thinking\\_Overview.pdf](https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/db324723933bdf6550cf7a84fd4c34a4/asset-v1:SmithsonianX+NGA1.1X+1T2022+type@asset+block/Tishman.Artful_Thinking_Overview.pdf) (дата обращения: 24.01.2022).
6. Weber T. Keine Angst vor Kunst (und DaF)! // DaF-Szene Korea. 2021. No. 52. URL: <https://www.lvk-info.org/daf-szene-korea-nr-52/> (дата обращения: 24.01.2022).



## ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

### Дополнительное образование детей: достижения и перспективы развития

**Отношение детей младшего школьного возраста к детям с ограниченными возможностями в образовательной среде учреждения дополнительного образования**

**Attitude of primary school students towards children with disabilities in additional education**

УДК 376

**Бритвина Анна Сергеевна**

**Осипова Софья Игоревна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [sony200221@gmail.com](mailto:sony200221@gmail.com)

**Anna S. Britvina**

**Sofya I. Osipova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — М. С. Пашоликов

*Аннотация.* В рамках данной статьи авторы приводят результаты исследования отношения детей младшего школьного возраста к детям с ОВЗ в образовательной среде учреждения дополнительного образования. Авторы рассматривают результаты анкетирования детей и описывают текущее положение дел, выявляют особенности взаимоотношений детей и делают некоторые предложения по решению выявленных проблем взаимодействия детей.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями, дополнительное образование, младший школьный возраст, инклюзивное образование, отношение.

*Abstract.* The article discusses the results of a study on the attitude of children of primary school age towards children with disabilities in additional education institutions. We analyse the results of a survey conducted among children, describe the current relationships of children in inclusive educational environment, and make suggestions for solving the identified challenges in interaction among children.

*Keywords:* children with disabilities, additional education, primary school age, inclusive education, attitude.

В современном мире большое внимание уделяется инклюзивному образованию, в том числе этот вопрос актуален и для учреждений дополнительного образования. На протяжении нескольких последних лет интенсивно шел процесс адаптации дополнительных образовательных программ к особенностям и потребностям детей с ограниченными возможностями здоро-

вья (ОВЗ). Во многих организациях появились условия, которые позволяют детям с особенностями комфортно обучаться по интересным для них направлениям. Однако не до конца известно, как относятся дети к совместному обучению с детьми с ОВЗ. Готовы ли они посещать кружки и секции с такими ребятами, какие чувства и мысли возникают у них при этом?

Проблема межличностных отношений действительно актуальна, ведь в младшем школьном возрасте дети обращают внимание на тех, кто отличается от них по внешним признакам. Для детей важна похожесть, ведь в противном случае может появиться буллинг, неприятие и травля. Дети с ОВЗ (дети, имеющие недостатки в психическом или (и) физическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]) могут посещать программы вместе со сверстниками, но они могут столкнуться с непониманием или даже агрессией, что неизменно приведет к потере интереса к обучению. Личностные и неформальные барьеры все еще могут присутствовать в образовательном процессе, а чтобы сделать его комфортным для обеих сторон, необходимо понимать отношение детей к детям с ОВЗ и их совместному обучению.

Специальное образование в России имеет почти 200-летнюю историю. Вплоть до XVIII века внимание к людям с ОВЗ практически отсутствовало, лишь иногда учитывались их особенности и различия. В дальнейшем стали появляться школы-интернаты и учреждения особого рода, ведь общество пыталось оградить обычных детей от «особых», а данные учреждения старались защитить детей с ОВЗ от общества, которое их не принимало, а также они стремились создать комфортную и благоприятную для детей атмосферу.

Всемирное признание инклюзивного образования (процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [6: 214]) стало возможным лишь в 1994 году, когда приняли Саламанкскую декларацию. Этот документ закреплял включение детей и молодых людей в общую систему образования, независимо от их особенностей. Именно в нем были закреплены основы, которые позволили добиться высоких результатов по решению этой проблемы. Гарантами выполнения заложенных в декларации принципов стали более 90 стран и 25 международных организаций [5: 110–112].

В современном мире для детей с ОВЗ предоставляется возможность обучаться не только в школах, но и посещать различные учреждения дополнительного образования. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях,

осуществляющих образовательную деятельность [1]. Таким образом, законодательство позволяет создавать смешанные классы.

Тем не менее право решать, отдавать ребенка в специализированную школу или оставлять его в общеобразовательной, остается за родителями. Для того чтобы определить, какой из вариантов наиболее подходит ребенку, родителям необходимо обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК). Без заключения этой комиссии ребенка не примут в специальную школу, а в общеобразовательной — не обеспечат необходимый объем условий, например занятия с учителем-логопедом или учителем-дефектологом. Те же требования предъявляются и к учреждениям дополнительного образования.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, обязаны создать специальные условия, без которых невозможно или затруднено освоение дополнительных общеобразовательных программ детям с ОВЗ в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии.

В федеральном законодательстве указано, что дети с различными видами ограничений здоровья могут учиться в одном классе с другими школьниками, только если в учреждении используются специальные дидактические материалы и пособия, реализуются персональные и групповые уроки коррекции, предлагаются услуги тьютора (индивидуального ассистента), разработаны педагогические методики и учебные программы, имеются технические средства для персонального и общего применения и так далее. Таким образом, учреждения дополнительного образования имеют возможность реализовать инклюзивное образование, однако для этого необходимо выполнить ряд условий.

Исходя из законодательства становится ясно, что дети с ОВЗ могут обучаться вместе с обычно развивающимися детьми, однако для чего такое обучение нужно? Для детей с ОВЗ коллектив является самой доступной средой для дальнейшего развития. Сепарация детей друг от друга лишь создаст проблемы в коммуникации. От того, в какой среде растет ребенок, и от отношения сверстников к нему в большей степени будет зависеть то, как он будет себя чувствовать, его отношение к учебе и мотивированность. Смешанные классы оказывают лишь позитивное влияние на обе стороны, так как ребята учатся проявлять эмпатию, развивают свой эмоциональный интеллект и приобретают опыт взаимодействия с людьми с различными возможностями здоровья. Это крайне полезно для дальнейшей успешной социализации в обществе.

С точки зрения Л. Выготского, специальная школа держит своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого — в замкнутом мире школьного коллектива, где все приспособлено к дефекту ребенка, акцентирует его внимание на недостатке, не готовит его к

реальной жизни [2: 97]. Коррекционная школа фокусирует внимание ребенка на его особенностях, развивает такие навыки, которые в последствии могут привести к изоляции и оторванности от мира. Школа должна социализировать ребенка, развивать коммуникативные навыки, но вместо этого коррекционные школы подразделяют детей, что вызывает неравенство в обществе и сознании людей.

Инклюзивное образование является полезным для обеих сторон. Обычные дети с раннего возраста учатся доброжелательному взаимодействию с разными людьми, учатся толерантному отношению к другим. Результаты наблюдений Г. Алферовой, И. Гилевич, В. Гудонис, И. Тиграновой, В. Сводиной, Н. Шматко свидетельствуют, что здоровые дети воспринимают детей с ОВЗ как партнеров, лишь нуждающихся в помощи, и таким образом учатся эмпатии, думать о другом человеке, помогать ему, что способствует общей гуманизации взаимоотношений между детьми [4: 38]

В этой связи представляется интересным изучить, как сами дети относятся к подобному виду обучения. Чтобы выяснить это, было проведено анкетирование детей в возрасте 9–11 лет, которые обучаются по различным направлениям дополнительного образования. В анкету были включены вопросы о знании детей значения понятия ОВЗ, их отношения к совместному обучению, чувства, которые у них возникают к детям с ОВЗ. Результаты исследования показали, что 58% респондентов знакомы с понятием «люди с ограниченными возможностями здоровья», тогда как 42% не знали, что несет в себе данное определение. На вопрос о том, каким образом детям с ОВЗ необходимо обучаться с другими детьми в кружках и секциях, большинство, а именно 47%, ответили, что такие дети должны обучаться вместе с обычно разубаивающимися детьми, 30% затруднились ответить, а 23% посчитали, что такие дети должны учиться отдельно. На вопрос о том, с детьми с какими особенностями вам бы было легче общаться, дети могли выбрать несколько ответов, и результаты получились следующие: 30% — с детьми с нарушениями зрения, 22% — с детьми с нарушениями движения, 21% — с детьми с нарушениями речи, 13% — с детьми с задержкой психического развития, 8% — с детьми с нарушениями интеллекта и 6% — с детьми с нарушениями слуха. По данным результатам можно сделать вывод, что дети не совсем знают, что обозначает та или иная особенность, поскольку в ходе проведения самого анкетирования у детей появлялись вопросы о значении некоторых особенностей. На вопрос о том, какие способы общения с детьми с ОВЗ являются предпочтительными, 26% выбрали близкую дружбу, 22% — совместные игры во дворе, на улице, 22% — совместное общение после занятий в кружках и секциях, 22% — совместное обучение в одном кружке, 4% — случайное общение на улице и 4% — никакой способ не предпочли бы. Важный вопрос о том, как бы отнеслись дети, если бы с ними в кружке обучался ребенок с ОВЗ показал, что 67% отнеслись бы положительно, 31% — высказал нейтральную

позицию и лишь 2% — ответили отрицательно. Также был вопрос о частоте взаимодействия с детьми с ОВЗ, который показал, что 42% опрошенных никогда не взаимодействовали с такими детьми, 41% ответили «иногда» и 17% респондентов выбрали ответ «часто». На вопрос о том, какие чувства испытывает респондент к детям с ОВЗ, ответы распределились следующим образом: доброту — 32%, жалость — 20%, уважение — 18%, милосердие — 17%, равнодушные — 8%, никаких особых чувств — 3% и страх — 2%. Никто не отметил раздражение и неприязнь (см. диаграмму 1).

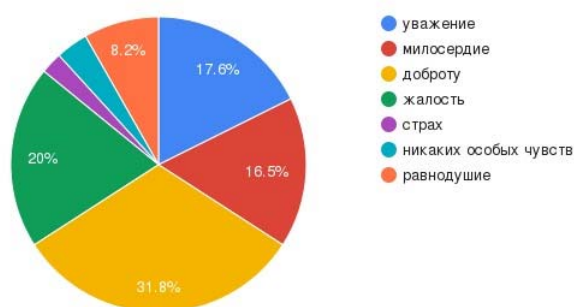


Диаграмма 1. «Какие чувства респондент испытывает к детям с ОВЗ»

Результаты показали, что дети весьма положительно относятся к возможности совместного обучения в учреждении ДО с детьми с ОВЗ. Большинство детей испытывают добрые чувства к детям с ОВЗ и с удовольствием бы взаимодействовали с ними как на кружках и секциях, так и после них. В ходе анкетирования выяснилось, что некоторые дети постоянно сталкиваются с людьми с ОВЗ, ведь их родственники или друзья имеют некоторые ограничения. Также в ходе исследования были выявлены некоторые проблемы:

- недостаточная информированность детей о самом понятии «люди с ограниченными возможностями здоровья»;
- непонимание значения некоторых особенностей;
- дети испытывают такие чувства, как жалость и страх;
- дети готовы к совместным программам, однако реализуется их крайне мало.

В качестве мер по профилактике вышеперечисленных проблем может быть предложено проведение специальных классных часов или открытых уроков. В открытом обсуждении следует объяснять не только смысл понятия, но и виды различных ограничений здоровья, особенности поведения детей с ними. Кроме того, для устранения чувств страха и жалости в первую очередь стоит вживую знакомить детей с другими детьми, которые имеют ограничения здоровья. Также необходимо проводить тренинги и занятия на развитие эмоционального интеллекта

(сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [3: 19]). Данный навык будет полезен не только в общении с детьми с ограничениями здоровья, но и в жизни в социуме. Также важно реализовывать все больше программ, предполагающих формат смешанного обучения, что позволит интегрировать детей с ОВЗ в общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить отношение детей младшего школьного возраста к детям с ОВЗ. Дети положительно относятся к совместному обучению, однако оказалось, что дети не до конца проинформированы о ключевых понятиях инклюзивного образования, не все дети понимают, какие чувства они испытывают, а некоторые чувства являются не совсем приемлемыми.

### Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.03.2022).
2. Выготский Л. С. Собр.е соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. А. Н. Свирид. М.; СПб.; Киев: Вильяме, 2007. 512 с.
4. Сводина В. Н. Интегрированное воспитание дошкольников с нарушением слуха // Дефектология. 1998. № 6. с 38–41.
5. Скуднова Т. Д., Пашкова М. Н. Мировая практика инклюзивного образования: история и современность // Вестник Адыг. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 4 (208). С. 110–112.
6. Феталиева Л. П. Современный взгляд на инклюзивное образование // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4–71. С. 214–216.

---

**Актуальность нравственного воспитания детей в системе дополнительного образования**

**Запесочная Алина Александровна**  
**Мироненко Полина Александровна**  
**Кузьмова Арина Дмитриевна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [aazz1102@mail.ru](mailto:aazz1102@mail.ru), [polimnamironenk@gmail.com](mailto:polimnamironenk@gmail.com), [kuzmovaarina@mail.ru](mailto:kuzmovaarina@mail.ru)

**Moral development of children in additional education**

**Alina A. Zapesochnaya**  
**Polina A. Mironenko**  
**Arina D. Kuzmova**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — М. С. Пашоликов, старший преподаватель

УДК 37.02

---

*Аннотация.* В статье рассматривается нравственное воспитание как одна из ключевых задач современного образовательного процесса детей в системе дополнительного образования. Также освещается роль нравственного воспитания детей в образовательной среде дополнительного образования. Авторы анализируют подход к нравственному воспитанию детей в системе дополнительного образования в разных странах. В статье предложены рекомендации для педагогов дополнительного образования в интересах нравственного воспитания личности.

*Ключевые слова:* нравственность, воспитание, дополнительное образование, новая нормальность, цифровизация обучения.

*Abstract.* The article considers moral development of children as one of the key objectives in additional education. We analyze approaches to moral development of children in additional education in different countries. The article offers recommendations for teachers of additional education institutions concerning moral development of an individual.

*Keywords:* morality, development, additional education, new normal, digitalization of education.

В современном быстроразвивающемся мире большое внимание уделяется развитию профессиональных навыков личности, успешности карьерному росту, финансовому и имущественному благополучию. При этом, к сожалению, очень часто уходят на второй план честность, порядочность, искренность и нравственность.

Нравственность побуждает людей совершать добрые поступки, защищать слабых, поддерживать друг друга. Патриотизм, любовь к Родине, ответственность, совесть — все

это проявления нравственной личности, составляющей основу общества. Именно поэтому так важно уделять особое внимание нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Нравственное воспитание помогает подрастающему поколению лучше понять себя и мир вокруг, сформировать жизненные ценности и ориентиры, развить личностные качества. Не зря великий русский педагог К. Д. Ушинский в своей книге писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [11].

Существуют разные подходы к определению понятия «нравственность». Так, например, она рассматривается как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек; этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [3].

Нравственность регулирует отношения между людьми и их поведение во всех сферах общественной жизни (в трудовой и образовательной деятельности, в социальной и бытовой сфере, в процессе общения и т. д.), основываясь на общечеловеческих ценностях. Воспитанию нравственности способствует семья, окружение, общая культура, а также образование, (не только основное, но и дополнительное). Нравственность имеет большое социальное и общественное значение и распространяется на всех людей, а также служит механизмом мотивации и оценки человеческой деятельности.

Ряд исследователей и ученых выделяют в понятии «нравственность» следующие элементы:

- нравственное сознание, которое является отражением деятельности людей. Особенность нравственного сознания состоит в восприятии действительности с точки зрения ценностного к ней отношения;
- нравственная практика, включающая переход от чувств, знаний и убеждений к реальному поведению людей, реализации замыслов, непосредственному действию;
- нравственные отношения, которые возникают в процессе нравственной практики. Они формируются между людьми вне зависимости от их области деятельности и рода занятий [8].

В психолого-педагогической литературе принято разделять понятия «нравственность» и «мораль». Мораль — это особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, а также способ регуляции действий человека в обществе с помощью нравственных норм [12]. То есть мораль — это принятая в данном обществе система норм и ценностей, а нравственность — внутренние установки и принципы человека, его поведение на основе этих установок и принципов.

На государственном уровне все чаще говорится о необходимости усиления духовно-нравственного стержня в образовании. В Стратегии развития воспитания в Российской Феде-



рации до 2025 года сказано, что приоритетной задачей в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [2]. Кроме того, в Концепции развития дополнительного образования до 2030 года указывается, что целями развития дополнительного образования детей являются создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности [1].

Исследуя международный опыт подходов к нравственному воспитанию детей, можно сказать, что в европейских странах оно схоже с российским — в школах и кружках также прививаются патриотизм, гуманизм, честность, умение сопереживать и другие нравственные качества. Во Франции, например, реализуется концепция «воспитание через искусство» [5], которая содействует нравственному развитию учащихся. Помимо таких дисциплин, как «Музыка» и «Изобразительное искусство» (которые есть и в наших школах), в школьную программу Франции входят живопись, скульптура, архитектура, искусство, кино, танцы, театр и прочее. На эти дисциплины может отводиться больше половины учебного времени. Благодаря изучению искусства школьники усваивают нравственное воспитание через самовыражение. В образовательный процесс французских учебных заведений включены природоохранные, антиалкогольные, антинаркотические, сексообразовательные дисциплины, которые выполняют задачу нравственного воспитания учащихся [10].

Если обратиться к опыту Австралии, то можно заметить, как в системе дополнительного образования декларируется единое, не зависящее от национальных, социальных религиозных и других особенностей отношение к детям. Тем самым у обучающихся с ранних лет воспитывается умение понимать, принимать и уважать друг друга, и у детей формируются такие нравственные качества, как терпимость, доброжелательность, тактичность. На занятиях даже выделяют специальное время, где каждый может рассказать о своих национальных обычаях и традициях. Австралийские дети легко идут на контакт с новыми людьми, в частности с новыми обучающимися. Это свидетельствует о сформированности у детей открытости, коммуникабельности и доброжелательности.

Нравственное воспитание в отечественной системе образования явление далеко не новое. В царской России задачу нравственного воспитания выполняли школы и внешкольные занятия, которые носили религиозный характер. Целью воспитания детей было утверждение веры и нравственности. В то время было принято, что только исключительно религиозное образование и просвещение было способно дать высокоразвитое нравственное воспитание, так

как оно было близко к народу [9]. Нравственные идеалы православной веры помогали воспитывать честность, порядочность, кротость, почтение к старшим. Сам воспитательный процесс сопровождался активным участием детей в приходской жизни и церковных богослужениях.

Главным содержанием нравственного воспитания школьников в СССР было всестороннее гармоническое развитие личности [6]. Граждане стремились к «нравственному идеалу», включающему такие черты характера личности, как патриотизм, любовь к Родине, преданность коммунистическим идеям, трудолюбие, скромность, благородство, желание идти вперед, дух коллективизма [7].

В стране большое внимание уделялось внешкольной деятельности: дети занимались в музыкальных и спортивных школах, посещали дома пионеров с разнообразными направлениями дополнительного образования. Пионеры выполняли общественно-полезную работу, собирали металлолом и макулатуру, посещали разнообразные кружки, работали в колхозах. Детей учили заботиться о младших, уважать старших, любить труд.

Вопрос о нравственности поднимается тогда, когда сменяются эпохи. Разное время, разные поколения, разные ценности. Также сменились ценности и в постсоветской России: советскую идеологию сменило демократическое и свободное начало. Ценности стали более эгоистичными: теперь в приоритете у человека не «мы» и «наше», а он сам. Сейчас в рамках внешкольной деятельности у детей вырабатывают собственное «я»: выстраивают позицию «Я — Гражданин», учат отстаивать личные границы, уделяют особое внимание индивидуальности, в то время как в советское время делался упор на коллективизм.

Также сейчас уделяется большое внимание воспитанию по вопросам экологии и здорового образа жизни каждого человека. В последние годы темы экологии и ЗОЖ стали крайне актуальными, поэтому школы и кружки дополнительного образования вводят в программы эко-уроки, проводят классные часы на тему здорового образа жизни, создают программы дополнительного образования с экологической повесткой. Всё это способствует тому, что у обучающихся формируются бережное отношение к себе и окружающему миру, любовь и уважение к природе, отсутствие желания потреблять вредные вещества и другое.

Помимо этого, должное внимание уделяется таким направлениям нравственного воспитания, как этическое, трудовое и патриотическое воспитание. В системе дополнительного образования детей внедрено много программ, направленных на формирование у детей знаний о малой Родине, о героях страны, проводятся мероприятия патриотической направленности.

Важно отметить, что нравственное формирование личности ученика требует соблюдения определенных педагогических условий:

- четкая постановка воспитательных задач, направленных на формирование гуманных отношений в детском коллективе;

- гуманное отношение учителя к детям, стремление понять ребенка, его состояние, мотивы поступка;
- создание условий для активной деятельности детей, формирование дружественных отношений, принципов коллективизма.

Дополнительное образование сегодня призвано обеспечивать всестороннее развитие обучающихся, а верным образом подобранные педагогические условия помогут сформировать необходимые современной личности национальные и общечеловеческие нравственные ценности.

Изменения в общественном сознании влекут за собой размывание исторически сложившихся традиций и культурных ценностей, определяющих основу нравственности и духовной целостности народа. Отсутствие прочной духовно-нравственной основы негативно сказывается на становлении растущего человека.

Важно помнить, что отсутствие твердых единых нравственных принципов у детей, подростков и молодежи, явившееся последствием господства материальных ценностей над духовными, неизменно повлечет за собой начало серьезного духовно-нравственного кризиса в обществе. Разрушение духовно-нравственных идеалов и минимизация воспитательных функций образовательной системы приведет к развитию деструктивных процессов в массовом сознании по отношению к личности, семье и государству [4].

Именно поэтому педагогам, работающим в системе дополнительного образования, необходимо:

1. Воспитывать уважение к моральным нормам и пресекать аморальные предпосылки поступков учеников.
2. Воспитывать в детях любовь к Родине.
3. Не ограничивать свободу вероисповедания детей.
4. Учить детей уважать закон и порядок государства.
5. Воспитывать в детях патриотизм, учить чтить героев своей страны.
6. Воспитывать в детях почтение к историческим ценностям страны.
7. Направлять формирование целостной картины мира учащихся.
8. Включать в занятия изучение национальных культурных традиций.
9. Подавать собственный позитивный пример в контексте нравственности.
10. Поддерживать детей, направлять на верный путь к достижению целей и не игнорировать их таланты.
11. Развивать эмоциональную сферу ребенка, проявлять эмпатию и формировать доверительное отношение.
12. Уважать ребенка и его личные границы.

Детям необходимо прививать понимание важности нравственного отношения к обществу, к людям, к Родине, к окружающему миру, проявляющегося в нравственных качествах: трудолюбии, дисциплине, бережном отношении к природе, патриотизме и др. В силу возраста детям тяжело сделать это самостоятельно, они испытывают некоторые трудности в реализации нравственных отношений. Им еще сложно увидеть тех, кто нуждается во внимании и эмпатии, трудно оценить, где и почему необходима дисциплина и ответственность, понять, как выработать у себя данные качества и поведение, какие поступки совершать. Именно поэтому так важно, чтобы учреждения дополнительного образования помогали воспитывать в детях нравственные качества.

## Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_413581/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/?ysclid=lmjkb5q0hm955027276](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/?ysclid=lmjkb5q0hm955027276) (дата обращения: 01.02.2022).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/?ysclid=lmjkeovud9637271001](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/?ysclid=lmjkeovud9637271001) (дата обращения: 01.02.2022).
3. Бурмистрова М. Н., Васильева Л. Л., Петрова Л. Ю., Кащеева А. В. Социально-педагогический словарь. Саратов: Наука, 2007.
4. Быкова Э. Ю., Кандакова Л. Ю., Лаптенок Т. С. Использование инновационных технологий в нравственно-патриотическом и духовном воспитании дошкольников // Молодой ученый. 2018. № 13.1 (199.1). С. 8–11.
5. Джурицкий А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. М.: Прометей, 2014. 328 с.
6. Карташова Ю. А. Сущность интернационального воспитания в контексте всестороннего развития пионеров (60–80-гг. XX в.) // 2015. Молодой ученый. № 5 (85). С. 475–480.
7. Костькин Д. А. Нравственное воспитание: советское прошлое и современность // Известия Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского, 2008. С. 138–140.
8. Кузьменко Г. Н. Этика: учебное пособие. М.: Весь Мир, 2002. 144 с.
9. Свящ. Виталий Симора. Духовно-нравственное воспитание учеников в церковно-приходской школе российской империи на рубеже XIX и XX столетий // Вестник православного свято-тихоновского гуманит. ун-та. Серия 4: Педагогика, психология, 2012. С. 118–127.
10. Скрынников Н. П. Вопросы духовно-нравственного воспитания молодёжи в странах Западной Европы (Франция, Великобритания, ФРГ) // Наука, техника и образование: научно-методический журнал. 2019. № 1 (54). С. 76–80.
11. Ушинский К. Д. Моя система воспитания. О нравственности / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. М.: АСТ, 2018. 572 с.
12. Яскевич Я. С. Философия и методология науки. Терминологический словарь-справочник. М.: Юрайт, 2017.

---

**Влияние социального капитала на формирование и развитие гражданской активности подрастающего поколения**

**Скурихина Анна Игоревна**  
**Силина Анастасия Александровна**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [annaskurihina@yandex.ru](mailto:annaskurihina@yandex.ru),  
[nasta.silina.02@gmail.com](mailto:nasta.silina.02@gmail.com)

**The influence of social capital on the formation and development of civic activity of the younger generation**

**Anna I. Skurihina**  
**Anastasia A. Silina**  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
St. Petersburg, Russia  
Научный руководитель — М. В. Жарова, канд.  
физ.-мат. наук, доц.

УДК 316.4

---

*Аннотация.* В статье представлена часть результатов исследования социального капитала молодежи и его влияния на их гражданскую активность, проведенного в рамках научного проекта гранта РФФИ № 21-011-033033. Анализ ответов учащихся общеобразовательных школ, учащихся — представителей Российского движения школьников и студентов российских вузов в возрасте от 14 до 23 лет позволил сделать ряд выводов и показал, что большая часть опрошенных молодых людей обладает достаточно низким уровнем социального капитала и гражданской активности.

*Ключевые слова:* социальный капитал, гражданская активность, социальная активность, влияние социального капитала на гражданскую активность, молодежь, ценности.

*Abstract.* The article presents some of the results of a study of the social capital of young people and its impact on their civic activity which was conducted as part of RFBR project No. 21-011-033033. An analysis of the responses of students in general education schools, students representing the Russian schoolchildren movement and students of Russian universities allowed us to draw a number of conclusions and showed that most of the young people surveyed have a fairly low level of social capital and civic activity.

*Keywords:* social capital, civic activity, social activity, the influence of social capital on the civic activity, young people, values.

Сегодня одной из наиболее приоритетных и актуальных задач общества и государства является развитие гражданственности молодых граждан. Так, одним из приоритетных направлений Стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года является «формирование духовно-нравственных ценностей и гражданской культуры молодежи: разработка и внедрение комплекса учебных и специальных программ и инновационных методик

гражданского и патриотического воспитания» [1]. Решение многих задач, поставленных сейчас перед обществом и государством, во много зависит от наличия и проявления молодыми людьми социальной и гражданской активности.

В последние годы появился ряд научных исследований, рассматривающих социальный капитал личности как один из факторов формирования и развития гражданской активности. Стоит отметить, что для молодежи особо важную роль играют уровни социального капитала сообществ, в которых происходит становление и развитие личности, а именно таких сообществ, как семья, близкий круг друзей, школа, студенческий коллектив, общественные и творческие объединения и т. д. А государству и его структурам необходимо проводить деятельность по воспитанию и формированию определенного отношения молодых граждан к социуму и государству.

Рассмотрение определений понятий «гражданская активность» и «социальный капитал» позволяет увидеть, что они взаимосвязаны и определенным образом соотносятся друг с другом.

Гражданская активность представляет собой форму активности, выражающуюся в способности, желании и непосредственном проявлении собственной гражданской позиции индивида, его участия в жизни общества [3: 159–160].

Под социальным капиталом понимается совокупность социальных связей, основанных на взаиморазделяемых ценностях, нормах и доверии, способных повышать эффективность взаимодействия группы людей и обеспечивать доступ индивида или группы к различным ресурсам и благам [4: 380–385].

При этом социальную и гражданскую активность считают одним из основных атрибутов социального капитала такие исследователи, как П. Бурдье, Дж. Коулмен, Р. Патнэм, Ф. Фукуяма, Дж. Шифф и ряд других [2: 48–51; 4: 380–385]. В их работах встречаются предположения о том, что социальный капитал личности и сообществ, в которые включена личность, оказывают значительное влияние на формирование и развитие определенной гражданской позиции и гражданской активности. Определение уровня социального капитала возможно посредством оценки следующих индикаторов: уровня межличностного доверия, широты круга общения индивида, восприятия общепризнанных норм и ценностей, отношения к помощи, уровня социальной и гражданской активности, степени включенности в добровольческие объединения и т. д. Мы видим, что для оценки уровня социального капитала можно использовать фактор, связанный с уровнем гражданской активности индивида. Таким образом, гражданская активность может быть не только причиной, но и следствием высокого уровня социального капитала, а социальный капитал — причиной и следствием высокого

уровня гражданской активности. Сильная взаимосвязь данных понятий приводит к ряду сложностей их рассмотрения и оценки, понимания их первостепенности.

При финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-033033 нами было проведено исследование социального капитала как фактора формирования и развития гражданской активности молодых людей. В качестве метода исследования было выбрано анкетирование, которое проводилось по анкете, разработанной специально для данного исследования.

В представленном исследовании определение уровня социального капитала по разработанной анкете происходило путем измерения:

- социальных связей (их наличия, количества, силы);
- особенностей социальных отношений (частоты общения, уровня доверия, социальная схожесть индивидов в кругу их общения).

Уровень социального капитала и социальных связей респондентов оценивался в рамках их семьи, близких друзей и основного окружения.

Анкетирование было проведено среди трех групп представителей молодежи (всего 1108 респондентов). Первая группа — ученики общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в возрастной категории 8–11-е классы (всего в анкетировании приняли участие 304 человека из шести образовательных организаций); вторая группа — школьники, являющиеся представителями общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (далее — РДШ) в Санкт-Петербург и Ленинградской области (в анкетировании приняли участие 197 человек); третья группа — студенты бакалавриата вузов России (всего 607 респондентов из 12 вузов).

Выбор данных групп респондентов был связан с необходимостью определить, существуют ли значительные изменения в сфере гражданской активности и уровне социального капитала молодых людей в разных возрастных категориях и социальных ролях (ученик школы, студент), а также для определения динамики изменения указанных параметров при взрослении.

В ходе исследования был сформулирован ряд гипотез. В данной статье рассмотрены следующие из них:

- 1) первая гипотеза: современная учащаяся молодежь в недостаточной мере реализует свою гражданскую активность, так как не испытывает достаточного внутреннего желания и считает, что данным образом невозможно влиять на улучшение жизни общества и государства;

- 2) вторая гипотеза: школьники, являющиеся представителями РДШ, по сравнению с другими категориями респондентов обладают большим уровнем доверия к разным социальным группам, в большей степени ощущают уважение со стороны окружающих к себе.

Результаты исследования позволили выявить общие закономерности в ответах на вопросы анкеты для всех респондентов.

В ходе исследования было определено, что объемы круга доверия и круга поддержки респондентов практически совпадают.

Близкий круг общения всех трех выделенных групп респондентов в возрасте от 14 до 23 лет в среднем колеблется от 1 до 5 человек (около 37,2% респондентов имеют до 2 человек в близком окружении, 40% респондентов — от 3 до 5 человек). Круг людей, к которым молодые люди могут обратиться за помощью и поддержкой, в среднем разнится от 2 до 6 человек (около 39% респондентов имеют до 3 таких людей, 30% — до 6 человек).

Разброс ответов для школьников (рис. 1), представителей РДШ (рис. 2) и студентов (рис. 3) по всем предложенным позициям не превышает 4–5%, что позволяет утверждать, что между этими группами респондентов нет существенных отличий в размере и плотности связей с окружающими их агентами. Таким образом, для основной массы (60–70%) молодых людей из опрашиваемых групп радиус общения колеблется от 3 до 6 человек (рис. 1, 2 и 3).



Рис. 1. Примерный радиус общения школьников



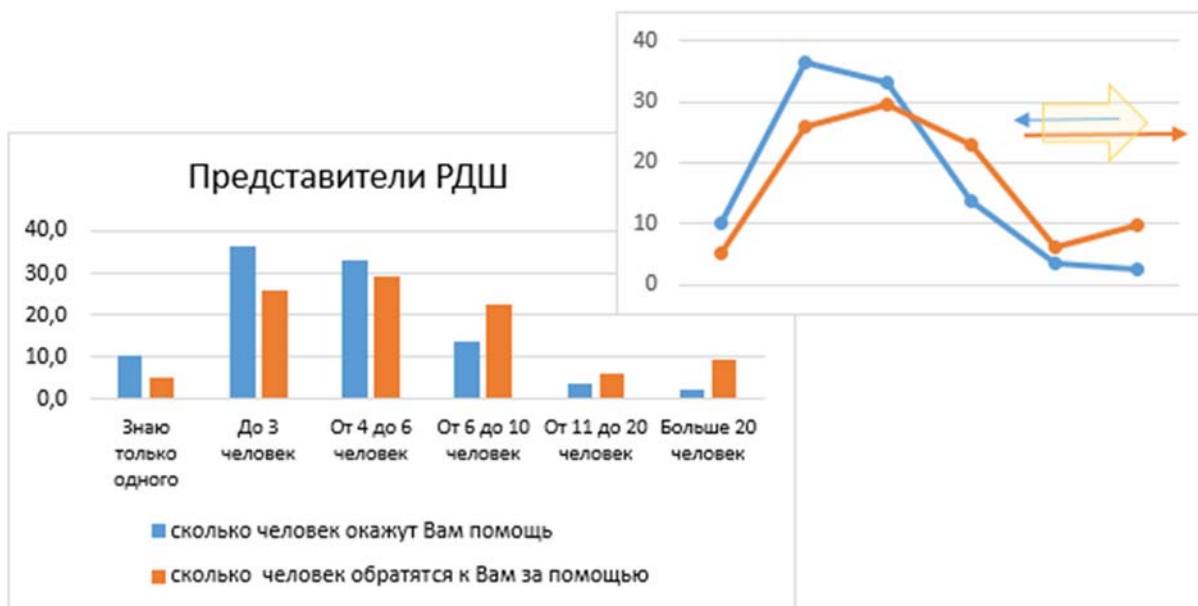


Рис. 2. Примерный радиус общения школьников, участников РДШ

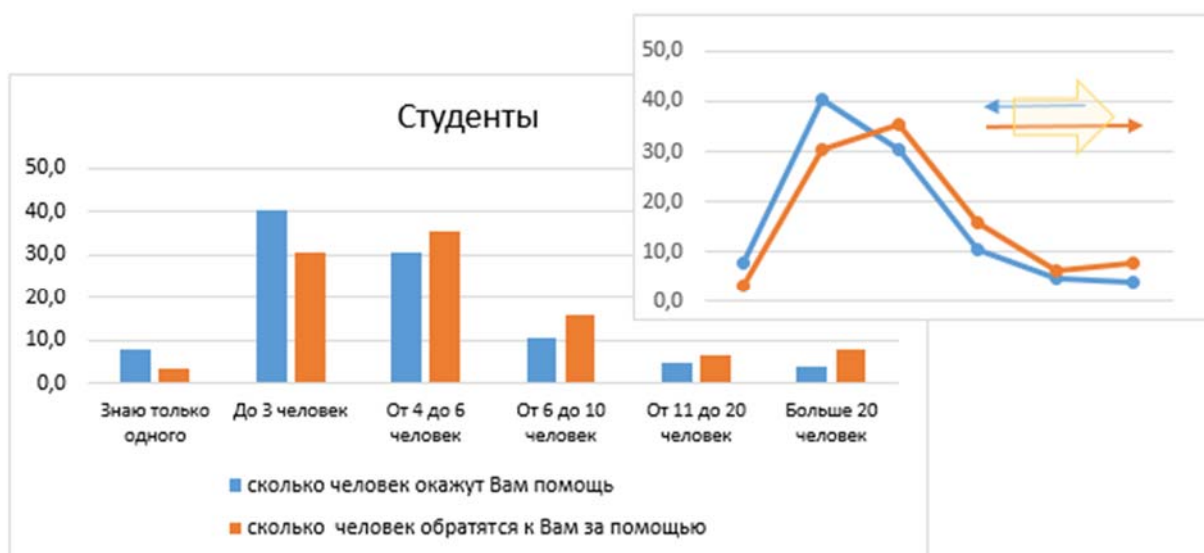


Рис. 3. Примерный радиус общения студентов

Анализ ответов респондентов позволил выявить, что круг людей, которым представители РДШ и студенты готовы оказать помощь, больше, чем круг тех, кто готов оказать помощь им (рис. 4). Мы видим, что их вектор личностной направленности смещен в сторону внешней среды, а круг внешних контактов обладает более длинным радиусом (находится в диапазоне от 4 до 10 человек).

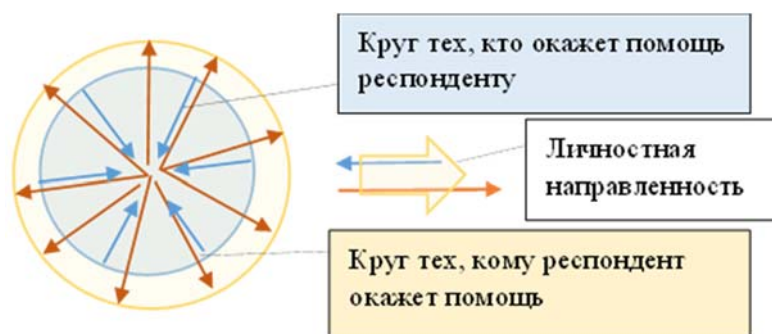


Рис. 4. Схематичное представление радиусов оказания помощи со стороны респондентов и по отношению к ним

Анализ ответов респондентов на вопросы, направленные на оценку степени уважения, которую респонденты ощущают по отношению к себе со стороны семьи, образовательного учреждения, государства в целом, показал, что по данным вопросам распределение ответов имеет общую тенденции. Все респонденты наибольшее уважение ощущают к себе со стороны семьи, в меньшей степени со стороны друзей и уже в последнюю очередь со стороны школы или вуза. Определено, что студенты в большей степени ощущают к себе уважение со стороны окружающих, чем остальные группы респондентов. Возможно, это может быть связано с появлением более адекватной оценки себя и отношений в социуме, а также с повышением самооценки к данному возрастному периоду.

При этом в данном блоке вопросов наблюдаются различия в ответах школьников и учащихся — представителей РДШ. Представители РДШ, хотя и незначительно, но меньше обычных школьников ощущают уважение как со стороны семьи, так и со стороны друзей (рис. 5 и 6). Это позволяет сделать предположение, что представители РДШ стремятся восполнить недостаток уважение в семье или в кругу друзей путем проявления своей социальной и гражданской активности в рядах РДШ.

Меньшая степень доверия к окружающим проявляется у школьников — представителей РДШ и в ответах на вопрос «Насколько часто среди окружающих Вас людей можно встретить готовность помогать друг другу?». Так, «часто» или «всегда» встречаются со стороны окружающих готовность помогать только 52,2% представителей РДШ, тогда как со стороны обычных школьников аналогичных ответов — 58,9%, со стороны студентов — 56,1%.

Оценка параметров «доверие и безопасность» показала, что в среднем большая часть молодых людей всех трех опрашиваемых групп (около 75% респондентов) сомневаются, что большинству людей можно доверять.

В больше степени молодые люди доверяют своей семье (4,4 балла по пятибалльной шкале) и близким друзьям (4,2 балла). На рисунках 5, 6 и 7 можно увидеть, как распределились уровни доверия респондентов к разным элементам социума.

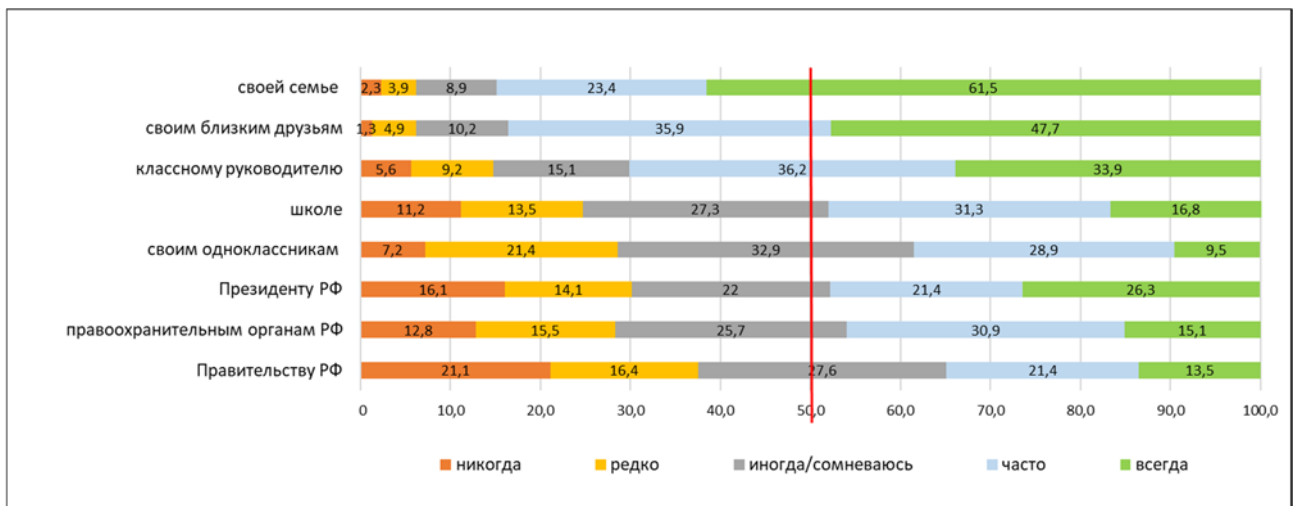


Рис. 5. Оценка школьниками степени собственного доверия различным социальным структурам

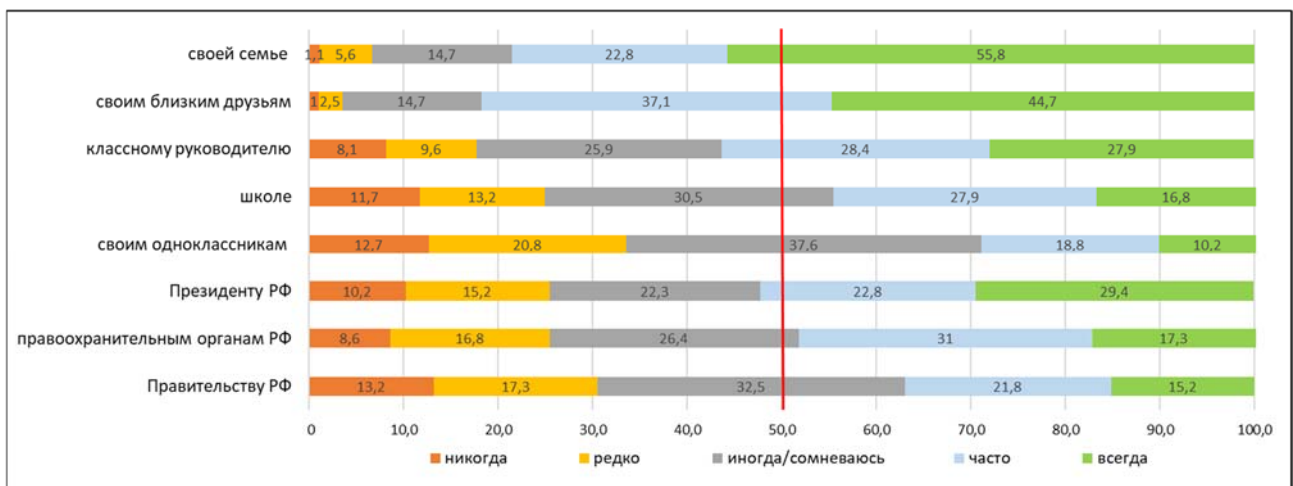


Рис. 6. Оценка школьниками, участниками РДШ, степени собственного доверия различным социальным структурам

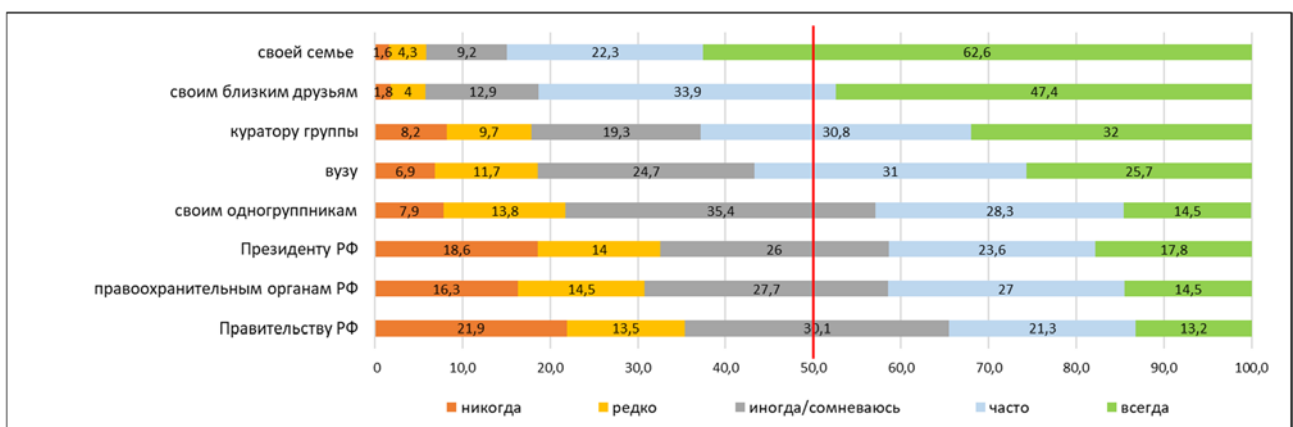


Рис. 7. Оценка студентами степени собственного доверия различным социальным структурам

Анализ ответов респондентов на вопросы, касающиеся форм гражданской активности, показал, что большая часть опрошенной учащейся молодежи, считает себя достаточно инициативными и активными людьми (более 55% респондентов оценили данную позицию на 4 или 5 баллов по пятибалльной шкале). Однако, суммарно около 66% респондентов отметили, что не принимают участие в гражданско-патриотических мероприятиях или делали это единожды. При этом около 27% респондентов, не состоящих в общественных объединениях, указали, что хотели бы состоять в них. В среднем около 34% респондентов указали, что испытывает личную потребность в проявлении гражданской активности.

В ходе исследования были определены наиболее популярные формы гражданской активности, в реализации которых в основном участвуют респонденты (представлены в таблице 1). Определено, что участие в них в большинстве случаев происходит по личной инициативе молодых людей или по просьбе представителей образовательной организации. Школьники и студенты участвуют в данных формах гражданской активности чаще всего сами, или же совместно с друзьями, вместе с куратором/ преподавателем, в рамках студенческого/ школьного объединения. Представители РДШ — в рамках проектов и объединений «Российского движения школьников» или самостоятельно.

Для школьников и студентов наблюдается следующая зависимость: наиболее популярными становятся те формы гражданской активности, которые больше всего освещаются и организуются в рамках их образовательных учреждений.

Профили ответов всех трех групп респондентов позволяют сделать следующие выводы:

- степень участия школьников в формах гражданской активности крайне низкая;
- существенно высокую активность проявляют именно учащиеся-представители РДШ;

студенты в целом проявляют сниженный интерес к участию в каких-либо формах гражданской активности.

### Наиболее популярные формы гражданской активности респондентов

Формы гражданской активности, в реализации которых в большей степени участвуют респонденты		
У школьников:	У учащихся-представителей РДШ	У студентов:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Сбор макулатуры — 60% респондентов;</li> <li>Благотворительность — 19% респондентов;</li> <li>Экоактивизм (сбор и сортировка мусора и т.д.) — 17% респондентов;</li> <li>Реализация социальных/культурных/творческих проектов — 11% респондентов;</li> <li>Событийное волонтерство: оказание содействия в организации в спортивных, образовательных, социокультурных мероприятиях — 10% респондентов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Благотворительность — 43% респондентов;</li> <li>Экоактивизм (сбор и сортировка мусора и т.д.) — 42,6% респондентов;</li> <li>Реализация социальных/культурных/творческих проектов — 41,6% респондентов;</li> <li>Культурное волонтерство: оказание содействия в организации мероприятий культурной направленности — 38,6% респондентов;</li> <li>Событийное волонтерство: оказание содействия в организации в спортивных, образовательных, социокультурных мероприятиях — 38,6% респондентов;</li> <li>Социальное волонтерство (помощь людям пожилого возраста, людям с ограниченными возможностями здоровья, ветеранам, детям-сиротам и т.д.) — 34% респондентов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Участие в выборах — 36% респондентов;</li> <li>Благотворительность — 27% респондентов;</li> <li>Сбор макулатуры — 22% респондентов;</li> <li>Социальное волонтерство (помощь людям пожилого возраста, людям с ограниченными возможностями здоровья, ветеранам, детям-сиротам и т.д.) — 19% респондентов;</li> <li>Культурное волонтерство: оказание содействия в организации мероприятий культурной направленности — 19% респондентов;</li> <li>Экоактивизм (сбор и сортировка мусора и т.д.) — 15% респондентов.</li> </ul>

Несмотря на то что степень участия в представленных формах гражданской активности отличается у различных групп респондентов, они практически одинаково оценивают эффективность этих форм для общества. Наиболее эффективными формами гражданской активности молодые люди считают: благотворительность (школьники — 63,2%, представители РДШ — 70,3%, студенты — 65,2%), социальное волонтерство (школьники — 59,2%, представители РДШ — 69,7%, студенты — 66,8%), экоактивизм (школьники — 56,2%, представители РДШ — 61,5%, студенты — 47,7%).

Считают возможным влиять на жизнь общества и государства путем проявления гражданской активности около 43% всех опрошенных молодых людей, около 34% респондентов затруднились с ответом на данный вопрос.

Таким образом, исследование при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-033033 позволило определить, что радиус социальных контактов

учащейся молодежи в возрасте от 14 до 23 лет в среднем достаточно небольшой и ограничивается семьей и близкими друзьями.

Первая гипотеза, представленная в данной статье, была частично опровергнута. Анализ ответов респондентов показал, что, несмотря на достаточно низкий уровень гражданской активности, значительное число молодых людей испытывают внутреннее желание участвовать в гражданско-патриотических мероприятиях, а также многие респонденты считают, что таким образом можно способствовать улучшению жизни общества и государства.

Вторая гипотеза фактически была опровергнута, при этом определено, что школьники — представители РДШ по сравнению с другими категориями респондентов в меньшей степени доверяют разным социальным группам и в меньшей степени ощущают уважение к себе и готовность оказать им помощь и поддержку со стороны окружающих. Возможно, данные факторы влияют на стремление представителей РДШ восполнить их недостаток через проявление своей социальной и гражданской активности.

Несмотря на сложность и многогранность рассматриваемых феноменов, полученные данные позволяют сделать вывод, что в большинстве своем молодые люди обладают достаточно невысокими уровнями социального капитала и гражданской активности. Результаты исследования также позволили определить ряд особенностей и факторов социального капитала молодежи и их уровня гражданской активности, которые необходимо учитывать при создании условий, способствующих воспитанию и формированию гражданственности.

## Литература

1. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://www.vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (дата обращения: 24.05.2022).
2. Жарова М. В., Сячина Т. Ю. Социальный капитал как движущий фактор экономического развития и качества жизни // Качество жизни: междисциплинарный подход: Коллективная монография по материалам Международного научно-практического семинара, посвященного 75-летию со дня рождения академика РАН В. В. Окрепилова, Санкт-Петербург, 18–21 февраля 2019 года. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Организация Объединенный Наций по вопросам образования, науки и культуры, кафедра ЮНЕСКО по педагогическим наукам. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 48–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44188342> (дата обращения: 24.03.2022).
3. Соколов А. В., Маклашин И. С. Сетевая гражданская активность в современной России // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасов. 2013. № 6. С. 159–161. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/setevaya-grazhdanskaya-aktivnost-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 25.03.2022).
4. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. № 4. С. 379–394. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-lichnosti-i-gruppy-opredelenie-struktura-i-mehanizmu> (дата обращения: 24.03.2022).

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

## Язык и литература коренных малочисленных народов Севера, Си- бири и Дальнего Востока РФ

**Учебный проект в инклюзии этно-  
филологического образования**

**Анлёк Любовь Владиславовна**

Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [anlkljubov043@gmail.com](mailto:anlkljubov043@gmail.com)

**Educational project in ethnic philol-  
ogy education**

**Ljubov V. Anlek**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. В. Богдановская, канд.  
филол. наук

УДК 371.3

*Аннотация.* На сегодняшний день задачи современного образования заключаются в развитии этнической и культурной грамотности, в формировании этнокультурной компетентности, в осознании взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире. В свете этого особенно актуально этнофилологическое образование. В данной работе будет рассмотрен национально-культурный концепт «Родина» в рамках учебного проекта на основе материалов произведений чукотских поэтов.

*Ключевые слова:* метод проектов, учебный проект, этнофилология, этнофилологическое образование, этнофилологическая компетенция.

*Abstract.* The objectives of modern education are to develop ethnic and cultural literacy, to form ethnic and cultural competence, and to raise awareness of the mutual influence and enrichment of cultures in the modern world. These objectives make education in ethnic philology particularly crucial. This paper reports the results of an educational project that considered the national and cultural concept “Homeland” in the Chukchi poetry.

*Keywords:* project as a learning method, educational project, ethnic philology, education in ethnic philology, ethnic and philological competence.

Основные принципы российского образования изложены в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» и закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором подчеркивается необходимость в совершен-

ствовании методов обучения и воспитания, а также акцентируется внимание на внедрение образовательных технологий, формирующих активную, самостоятельную позицию обучающегося. Одной из таких технологий является метод проектов.

Е. С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [2: 36]. Основополагающей в данном методе является идея, «составляющая суть понятия “проект”, его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы» [там же: 36].

Учебный проект, по мнению Н. Ю. Пахомовой, — «это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта» [4: 13].

В качестве иллюстративного материала разработки учебного проекта представляется возможным рассмотреть стихотворения чукотских поэтов в рамках национально-культурного концепта «Родина».

Цель учебного проекта — исследовать национально-культурный концепт «Родина».

Основные задачи учебного проекта:

1. Знакомство с биографиями чукотских поэтов А. А. Кымытваль, В. Г. Кеулькут, М. В. Вальгиргина.
2. Работа над основными понятиями «языковая картина мира», «концептуальная картина мира», «концепт».
3. Анализ школьной программы по родной литературе на предмет изучения творчества чукотских поэтов.

Методическая продукция в рамках учебного проекта:

1. Методическая памятка для обучающихся.
2. Информационный каталог для учителей.
3. Картотека, или глоссарий.

Объект учебного проекта — деятельность учащихся 9-го класса по изучению национального концепта в рассказе.

Предмет учебного проекта — национально-культурный концепт «Родина» в произведениях чукотских поэтов.

Методы учебного проекта: анализ, синтез, презентативный, поисковый, исследовательский, проблемный.



Как известно, учебный проект предполагает совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на решение поставленной в исследовании проблемы. В настоящем учебном проекте деятельность учителя состоит, во-первых, в проведении пояснительной беседы, в которой учитель знакомит учащихся с понятиями «картина мира», «языковая картина мира», «концептуальная картина мира», «концепт»; во-вторых, учитель распределяет роли учащихся в учебном проекте: учащиеся делятся на три группы.

Первая группа занимается изучением национальной литературы чукчей и творческой биографии чукотских поэтов Антонины Александровны Кымытваль, Виктора Григорьевича Кеулькут, Михаила Васильевича Вальгиргина (по заранее отобранной учителем литературе).

Учащиеся второй группы также по подготовленной научной и методической отобранной учителем литературе работают над понятиями «картина мира», «языковая картина мира», «концептуальная картина мира».

Целью исследовательской деятельности третьей группы является анализ стихотворений, в данном случае одного, на основе словаря Юрия Сергеевича Степанова, где представлена константа «Родная Земля», и выделение компоненты национально-культурного концепта «Родина».

Предлагаемая литература для выполнения учебного проекта:

1. Ангелова М. М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Вып. 3. М., 2004. С. 3–10.
2. Воскобойников М. Вызванная к жизни Октябрем // Звезда. 1967. № 8.
3. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7–11 кл. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
4. Сергеев М. А. Литература народов Крайнего Северо-Востока // Альманах «На Севере Дальнем». 1956. № 5.
5. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 992 с.

Приведем пример анализа одного из стихотворений «Зов Земли» Антонины Кымытваль и выделим компоненты национально-культурного концепта «Родина». Основу содержания концепта «Родина» составляет представление чукчей о духовных основах жизни, тех ценностях, являющихся для данного народа священными. В стихотворении «Зов Земли» Антонины Кымытваль Родина представляется как:

- Родная Земля: «Тундра — солнцем просвеченный дом / и любовь до конца моей жизни» [3: 8];

- Природа-Мать: Растительный мир (ягель, травы, лёд); Животный мир (олени, звери);
- Традиционное воспитание: «Даже к зверю нет в сердце вражды, / не обидит — мы трогать не будем. / Звери, травы и люди — друзья. / В тундре жить невозможно иначе» [Там же];
- Традиционная культура: «Традиционная культура: — запреты: Кость оленью не бросим — нельзя / Снявшись с места, ненужное спрячем» [Там же.];
- Совесть: «Зов земли слышен и каждой судьбе / Откликается совесть, как эхо» [Там же].

Разработка данного проекта — это путь к саморазвитию через самореализацию в предметной деятельности (разработка национально-культурного концепта). При выполнении учебного проекта (учебного исследования) обучающиеся включаются в активную учебно-познавательную деятельность, результатом которой является сформированная этнофилологическая компетенция, представляющая собой совокупность лингвистических, культуроведческих, литературоведческих знаний, коммуникативных, информационных навыков, умений их применять при этнофилологическом анализе текстов разных жанров.

### Литература

1. Богдановская Н. В., Назмутдинова Т. С. Этнофилологическая инклюзия в контексте реализации задач открытого педагогического образования // Научный электронный журнал «Меридиан». 2016. № 3. С. 45–48.
2. Краснов Ю. Э. Метод проектов в университетском образовании. Минск: БГУ, 2008. 244 с.
3. Кымытваль А. А. Зов Земли / пер. с чук. М. Эдидович // На Севере Дальнем: Обществ.-полит. и лит.-худож. альманах. Магадан: Кн. изд-во, 1981. № 2. С. 8.
4. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.

## Этнокультурология и история Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ

---

**Одежда тунгусского типа: от прошлого к настоящему**

**Веретнова Галина Павловна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [veretnova.galinka@mail.ru](mailto:veretnova.galinka@mail.ru)

**Tungus clothing: From past to present**

**Galina P. Veretnova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Э. В. Иванова, канд. филол. наук

УДК 74

---

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема сохранения и дальнейшего развития исторических традиций одежды тунгусского типа. На основе этнографических исследований подробно рассмотрена одежда, комплекс металлических украшений тунгусов.

*Ключевые слова:* культура, традиции, эвенки, эвенки, тунгусы, этнография, национальная одежда.

*Abstract.* This article is devoted to preservation and future development of traditional Tungus clothing. Based on the conducted ethnographic research we present a detailed description of clothes and metal accessories of the Tungusic people.

*Keywords:* culture, traditions, Evenks, Ewenki, Tungus, ethnography, national dress.

На эвенкийском языке говорит одна из наиболее многочисленных малых народностей Севера — эвенки. Эвенки (в старой этнографической литературе — тунгусы, орочены, бирары, манегры) принадлежат к числу кочевых народностей Северной Азии. Эвенкийский язык относится к группе тунгусо-манчжурских языков.

В современных условиях глобализации перед образовательными организациями стоит задача сохранения родных языков того или иного этноса, в нашем случае — эвенкийского. Обучение эвенкийскому языку как родному в общеобразовательных школах связано с крайней необходимостью сохранения культурного и лингвистического наследия эвенкийского этноса.

Проблема обучения родному языку, формированию лингвистической компетенции рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных исследователей из области лингвистики, педагогики, психологии: Ю. К. Бабанского, Г. И. Шукиной, А. Л. Бердичевского, Н. Хомского, И. Л. Бим, И. А. Зимней, С. Л. Рубинштейна, В. С. Мухиной и др.

В методической литературе нет точного единого определения «лингвистической компетенции». Так Н. Хомским впервые было выделено данное понятие в отдельное понятие лингвистической компетенции. Первоначально термин «компетенция» обозначал «способность, необходимую для осуществления языковой деятельности в родном языке». Понятие «речевая компетенция» была им рассмотрена как обширное знание о родном языке, позволяющее «говорящему-слушающему» иметь суждение о правильной осмысленности какого-либо высказывания. Ученый писал: «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» [9: 9]. Само понятие «лингвистическая компетенция» чаще всего представляет собой способность владения языком и включает в себя комплексные лингвистические сведения о роли языка в жизни определенного лингвокультурного сообщества, в случае данного исследования — эвенкийского. Формирование у учащихся умений говорить на эвенкийском языке предусматривает формирование учебно-языковых навыков на разных этапах образования. Формирование лингвистической компетенции при обучении эвенкийскому языку выступает как средство речевого развития, расширения общего кругозора учащихся, познания ими языка как специфической универсальной системы, общественного и психического явления.

В процессе обучения эвенкийскому языку введены классические педагогические методы. При соответствующем использовании методов обучения обеспечивается активность школьников в освоении дисциплины, наблюдается творческое применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков.

Формирование лингвистической компетенции в урочной деятельности с интеграцией разных видов деятельности, сочетающей в себе учебный языковой, фольклорный, игровой материалы, позволит создать благоприятные условия для обучения.

В течение всей жизни речь ребенка продолжает развиваться и совершенствоваться. В преподавании эвенкийского языка для учащихся, не владеющих языком как родным, лингвистическая компетенция включает в себя знание основ об эвенкийском языке, владение лексическим минимумом и выполнение определенного комплекса упражнений.

Определяя процесс формирования лингвистической компетенции на уроках эвенкийского языка, можно выделить следующие подходы: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно ориентированный. С учетом компонентов лингвистической компетенции предлагаются критерии ее оценивания:

- мотивация и готовность к овладению лингвистической компетенцией, проявляющиеся через интерес и потребность в речевом общении на эвенкийском языке в процессе

познавательной деятельности, через активное и смысловое отношение к развитию речевой деятельности, через интерес и потребность в речевом общении в процессе познавательной и творческой деятельности;

- владение соответствующими знаниями и представлениями о системе составляющих языка (фонетических, лексических, грамматических правилах);
- владение навыками оперирования языковыми единицами в речи и письме в соответствии с коммуникативными намерениями и ситуациями общения, участие в диалогических и полилогических ситуациях общения, способность применять умения и навыки приобретения и обработки информации в учебной деятельности.

Лингвистическая компетенция в своей первооснове является продуктом не только педагогического процесса, но и более сложных психических процессов. Вопросом развития речи во взаимодействии с психикой изучали как отечественные, так и зарубежные психологи. На сегодняшний день нет единой теории, которая способна дать полное представление о психическом развитии ребенка в разные периоды. Поэтому для получения полной картины развития, поведения и воспитания детей были проанализированы несколько теорий, которые затрагивают периодизацию младшего школьного возраста.

Особого внимания заслуживают труды Л. С. Выготского [4], С. Л. Рубинштейна [8], Н. Хомского [9], В. С. Мухиной [7] и др. Данные исследователи психологии человека обращали внимание на жизнедеятельность детей разного возраста, на связь речи и мышления, психики и развития личности. На разных этапах дети осуществляют особые взаимоотношения с окружающими людьми и особую, ведущую для данного этапа развития деятельность. Хочется отметить, что дошкольники чаще всего ведут игровую деятельность, в то время как младшие школьники — учебную деятельность.

Младший школьный возраст — это возраст 6–11-летних детей, обучающихся в 1–4-х классах начальной школы. Этот возраст — период накопления новых знаний. В данном возрасте осуществляется подражание, процесс, когда учащийся перенимает пример, что является одним из основных этапов интеллектуального развития и развития речи.

Развитие речи учащихся, как правило, идет в разных направлениях: совершенствуется ее употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь влияет на перестройку психических процессов и мышления. При определенных условиях обучения и воспитания ребенок начинает не только владеть речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения фонетикой, лексикой, грамматикой в процессе обучения эвенкийскому языку. Л. С. Выготским было обозначено, что сознание — это продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его внешней среде.

При этом данное развитие непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Речь, как правило, неразрывно связана с мышлением. Лингвистическая компетенция не ограничивается только навыками и знаниями, касающимися речевой стороны, но и обладает определенным психологическим содержанием, едва ли не более интересным, чем языковое. Это психологическое содержание связано с тем, что все языковые средства, входящие в лингвистическую компетенцию, необходимы, прежде всего, для обеспечения эффективного понимания чужих и создания собственных сообщений различного характера. Немаловажным фактором формирования лингвистической компетенции на уроках эвенкийского языка будут являться генетически обусловленные способности (способность к языкам, творческие способности, способность к ассоциативному и абстрактно-логическому мышлению, общее развитие интеллекта и т. д.) и приобретенные в процессе социализации культурно-обусловленные навыки общения.

Как было указано выше, игровая деятельность выступает в развитии ребенка как переход, подготовка психики к более сложным формам обучения. И здесь нельзя не упомянуть явления мотивации как одного из важных факторов (в дальнейшем методом обучения) в развитии сознания и речевых навыков учащихся младшего школьного возраста, так же как и методы организации учебной деятельности и методов контроля.

Рассмотрим методы обучения, применяемые в педагогике. Так, академик Ю. К. Бабанский выделяет следующую классификацию методов обучения: «При целостном подходе необходимо выделить три большие группы методов обучения:

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности» [1: 190].

Использование предложенных методов обучения, таких как методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности действительно обеспечивают формирование лингвистической компетенции у учащихся в процессе обучения эвенкийскому языку, являющейся одним из компонентов коммуникативной компетенции.

Педагогические методы могут помочь учащемуся идти путем индивидуального и коллективного развития и совершенствования. Получение знаний о культуре народа, умений син-

тезировать полученные знания с речевыми навыками, что дополнительно подкрепляет решаемые во время занятий эвенкийскому языку цели и задачи, которые отражают приобретаемые эстетические ценностно-смысловые ориентиры учащихся 1-го класса.

Формирование лингвистической компетенции учащихся осуществляется в условиях психологических возрастных особенностях младших школьников, при которых мотивация выступает основным методом в учебно-познавательной деятельности. Также отметим, что формирование речевых навыков в процессе обучения эвенкийскому языку осуществляется с помощью педагогических методов.

При формировании лингвистической компетенции в процессе обучения эвенкийскому языку в 1-м классе необходимо научить обучающихся опознавать единицы языка, речи и речевых фактов, анализировать языковые явления, объединять части в единое целое, структурировать единицы речи по моделям, образцам и готовность реализовывать их в разных коммуникативных ситуациях. Различают четыре вида речевой деятельности: говорение, письмо, слушание и чтение.

В данной работе мы рассмотрим систему работы по формированию лингвистической компетенции на уроках эвенкийского языка на примере изучения темы «Дю» («Дом»). Данная система содержит кейс словесных упражнений; дидактических, подвижных, музыкальных и танцевальных игр; упражнений для введения в театрализацию. Эти упражнения предлагается распределить по видам речевой деятельности и соотнести с определенным лексическим минимумом.

Примерную систему уроков по теме «Дю» необходимо сопоставлять с фонетикой, лексикой, грамматикой. Данные разделы составляют основу в системе предлагаемых упражнений, игр, музыкальных, пластических и театральных действий.

1. *Фонетика.* Первоначально учащимся предлагается изучить фонетический раздел — эвенкийский алфавит с помощью определенных упражнений, направленных на все виды речевой деятельности. В младшем школьном возрасте, когда у обучающихся начинает формироваться образное и логическое мышление, дидактические словесные игры являются полезными в целях развития когнитивной и коммуникативной функции.

Формирование фонетических навыков предполагает произношение и различение на слух всех звуков и звукосочетаний эвенкийского языка. На уроках вырабатывается соблюдение норм произношений: долготы и краткости гласных, ударение в словах и фразах. Алфавит и фонетические особенности эвенкийского языка можно эффективно изучать посредством включения в урок эвенкийского языка дидактических игр.

2. *Лексика.* Далее предлагается вводить обучение музыкальному и песенному творчеству эвенков. На данном этапе учащиеся должны овладеть лексическими умениями: свободно

на практике оперировать различными лексическими единицами и лексическими сочетаниями слов, знать лексические значения слов на эвенкийском языке. Особое внимание необходимо уделить примерному лексическому минимуму. Данный раздел урока должен длиться не более 10–15 минут. Возможно внедрение данной технологии в форме зарядки, где в параллель с физическими упражнениями можно добавить жанры эвенкийского фольклора.

3. *Грамматика.* В рамках данной темы особое внимание уделяется грамматическим особенностям эвенкийского языка — морфологии и синтаксису (конкретно частям речи — имени существительному, глаголу и пр.). Учащиеся должны обучиться навыкам и умениям употребления грамматического материала в устных и письменных формах. Также на данном этапе предлагается вести работу с интерактивными наглядными материалами (интерактивные игры, интерактивные карточки с иллюстрациями и подписями). Обучению чтению и развитию навыков аудирования также отводится большая часть урока.

Предложенная примерная система уроков для учащихся 1-го класса может способствовать комплексному развитию личности учащихся. Данное исследование предполагает возможность формирования лингвистической компетенции у учащихся посредством вовлечения в эвенкийскую культурную среду, что может стать в дальнейшем разработкой методических рекомендаций для специалистов в области преподавания родных языков.

### Литература

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985.
2. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения ин. языку в пед. вузе: науч.-теорет. пособие. М.: Высшая школа, 1989.
3. Берелтуева Д. М. Книга для учителей начальной школы. СПб.: Дрофа, 2006. 95 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Карасева Д. С. Лингвистическая компетенция учащихся: критерии и уровни сформированности (на материале раздела «Фонетика» дисциплины «Русский язык») // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (20). С. 284–291. URL: <http://vestospu.ru/archive/2016/articles/Karaseva4-20.html> (дата обращения: 18.05.2022).
7. Мухина В. С. Возрастная психология. 4-е изд. М.: Academia, 1999. 456 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002 г., 720 с. URL: [http://www.yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu\\_obzhey\\_psc.pdf](http://www.yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf) (дата обращения: 15.11.2021).
9. Хомский. Аспекты теории синтаксиса / под общ. ред. В. А. Звегинцева. Серия переводов. Вып. I. М., 1972. 233 с.
10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 2003.



---

**Комикс как одно из современных средств сохранения культуры коренных малочисленных народов Севера**

**Косоная Юлия Руслановна**  
**Кузнецов Андрей Павлович**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [iu\\_cos@mail.ru](mailto:iu_cos@mail.ru),  
[andrej.kuznetsov.00@mail.ru](mailto:andrej.kuznetsov.00@mail.ru)

**Comic book as one of the modern methods of maintaining the culture of the indigenous peoples of the North**

**Iulia R. Cosonea**  
**Andrey P. Kuznetsov**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Л. В. Санжеева, д-р культурол., проф.

УДК 741

---

*Аннотация.* В докладе рассматриваются современные способы сохранения традиционной культуры и мифологии коренных малочисленных народов Севера. Авторами представлено применение в культурологической практике такой современной формы искусства, как комикс. Целью исследования является комплексный анализ новых форм подачи традиционной этнической культуры и выявление перспектив с точки зрения синтеза традиционных мотивов и актуальных приемов подачи информации.

*Ключевые слова:* комикс, культура коренных народов Севера, мифология коренных народов Севера, современные средства сохранения культуры, современное искусство, традиционные мотивы, перспективы комиксов.

*Abstract.* The report discusses the modern methods of maintaining the traditional culture and mythology of the indigenous peoples of the North. The authors present the use of a comic book, which is a modern form of art, in cultural practice. The study provides a comprehensive analysis of new forms of presenting traditional ethnic culture and identifies the prospects of the synthesis of traditional motifs and contemporary methods of presenting information.

*Keywords:* comic book, culture of the indigenous peoples of the North, mythology of the indigenous peoples of the North, modern methods of maintaining the culture, contemporary art, traditional motifs, comic book perspectives.

На сегодняшний день комикс является важным элементом современной массовой культуры и коммуникации. Данный развивающийся и постепенно набирающий популярность в России вид искусства представляет собой нарисованную историю или рассказ в картинках. Передача окружающей действительности или мифологических и других сюжетов через изображения известна людям еще со времен палеолита (примером служит наскальная живопись).

Однако время появления комикса в России выяснить достаточно сложно, так как существует множество исследований и мнений по данному вопросу. В связи с этим авторы статьи придерживаются мнения В. С. Харитошкина, выдвигающего предположение, что первым русским комиксом может служить икона: «В начале XIII века возникает особый тип так называемых житийных икон, в которых крупный образ святого в центре окружен рамкой, состоящей из мелких сцен-кадров с изображением событий его жизни и совершенных им чудес. Их сюжеты легко опознавались верующими. В иконах появились моменты литературности и повествовательности. По сути, это прототип русского комикса» [4: 8].

Следует отметить, что существуют комиксы различных видов, типов, форматов, которые апеллируют к разным возрастным категориям и направлены, соответственно, на достижение разных целей. Графические романы или графические новеллы характеризуются как законченные многостраничные издания, сюжет которых затрагивает серьезные, эмоционально напряженные темы, а иногда разворачивается вокруг описания реальных исторических событий и личностей. Стрипы — вид коротких одностраничных или однокадровых комиксов, демонстрирующих комические или трагикомические бытовые ситуации. Веб-комикс — это вид комиксов, который размещается в интернет-сети на платной или бесплатной основе независимыми авторами. Также разнообразие мирового комикса заключается в том, что в зависимости от страны-издателя комикс обладает уникальными этнопространственными чертами и во многом отражает социокультурные особенности того или иного этноса. Например, считающийся традиционным американский комикс, или на сленге «флоппи» (пер. с англ. floppy — гибкий, мягкий), содержит большое количество персонажей, наделенных сверхспособностями. Франкоязычные комиксы, в свою очередь, называются BD (пер. с фр. bande dessinée — рисованная лента) и их основное отличие состоит в узнаваемом карикатурном жанре. Японские (манга), китайские (маньхуа), корейские (манхва) комиксы передают культурные традиции, социальные установки и в целом раскрывают миропонимание условного «восточного мира». В России же используют термин «рисованная история», или «русский комикс», которые также обращаются к мультиэтническому культурному колориту.

Авторами статьи предлагается рассмотреть несколько российских комиксов, в которых рассматривается мифология и культура коренных малочисленных народов Севера. Анализ комиксов разных форматов и жанров позволит определить возможные перспективы использования представленной формы искусства в культурологической, педагогической и массово просветительской практике. Для этой цели необходимо разделить обширный комиксный ассортимент на тематические аспекты.

### *1. Исторический аспект в российских комиксах*

В данной категории будет рассмотрен комикс «Витус Беринг. Великая Северная экспедиция». Продемонстрированное произведение является первым в серии комиксов о Витусе Беринге — офицере русского флота, мореплавателе, капитане-командоре. Графический роман был написан Владиславом Серовым — художником, родом из Санкт-Петербурга, который в своей работе использовал исключительно тушь и акварель, что придает картине характерный антураж, передающий атмосферу того временного периода, в который происходили описанные в комиксе события. Сам комикс повествует о Витусе Беринге, возглавившем Великую Северную экспедицию, в результате которой (именно отрядом Беринга-Чирикова) были получены навигационные карты северного и восточного побережья России, найдены и исследованы пути в Америку и Японию, открыты несколько островов, а также собраны другие многочисленные этнографические материалы.

Изучая и обращаясь к исследовательской литературе, автор создает реалистичный, увлекательный, познавательный графический роман, где содержание и иллюстрации дополняют друг друга, создавая единый художественный и исторический облик. В итоге мы получаем произведение, которое, с одной стороны, описывает реальные исторические события, а с другой — преподносит читателю яркое путешествие-приключение, повествующее об одиночестве, тяжелом труде исследователя и радости открытий. Поданный в графическом виде, материал достаточно точно и детально рассказывает об эпизодах Северной экспедиции, в связи с чем возрастной диапазон расширяется до аудитории, начинающейся с младшего школьного возраста и заканчивающейся людьми старших поколений.

Серия «Исторический комикс», и в частности графический роман о «Витусе Беринге», посвящен русским первопроходцам, научным деятелям, мореплавателям и путешественникам, которые оставили свой след в истории и внесли огромный вклад в развитие этнографической и географической науки России. Таким образом, можно сделать вывод, что комиксы, посвященные реальным историческим событиям и личностям, помогают популяризировать историческую, географическую, этнографическую науки. Массовый зритель сможет ознакомиться в простой и понятной визуальной форме с достижениями российских мореплавателей и наследием Великой Северной экспедиции. В конце произведения читатель откроет для себя послесловие детского писателя и поэта О. С. Бундура и несколько полезных карт, на которых отмечены важнейшие пункты-остановки экспедиции. Подобный вид комиксов, по мнению авторов, может служить хорошим дополнением к основным программам в общеобразовательных учреждениях по таким предметам, как история, география, регионоведение.

*2. Фэнтезийный аспект в сочетании с мифологической культурой коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в российских комиксах*

В качестве примера фэнтезийного графического романа был выбран комикс «Якутия» под авторством Богдана Куликовских и Евгения Федотова. В данном произведении соблюдены правила, каноны и стилистика японской манги, в связи с чем «Якутию» приравнивают именно к этому жанру графического искусства. С самой первой минуты мы замечаем характерные черты японских рисованных историй: в описании на задней стороне обложки комикса присутствует аббревиатура и ее расшифровка «ОЯШ (обычный якутский школьник)», что соответствует популярной японской аббревиатуре «обычный японский школьник», с которой начинается история. Также в сюжете используются распространенные японские клише и в целом представлено большое количество отсылок на популярные японские произведения, такие как Евангелион.

События манги происходят в Республике Саха (Якутия), которая показана читателю как суровый морозный край, который населяют чудовища, называемые абахы. Сказано, что они очень долгое время были заперты под землей, но потом их кто-то выпустил и сейчас, как это диктуют особенности жанра, миру угрожает опасность. Главный герой Максим будет стараться спасти мир, хоть и без особого желания.

Интерес представляет использование в русском комиксе термина «абахы» (если точнее, «абааһы»), который на самом деле существует в якутском языке и означает «пожиратель», «злой дух». По мифологическим представлениям якутов «абааһы живут во всех трёх мирах — верхнем, среднем и нижнем. На небесах они заселяют южные и западные части, на земле — север, запад и юг, в подземном мире — все части. Абааһы также бессмертны, как и боги» [1: 26]. Их роль в якутских мифах очень схожа с теми функциями, которые они выполняют в комиксе, а именно причинение вреда людям. Следовательно, авторы русской манги не просто вдохновлялись якутскими мифологическими образами, но и пытались сохранить этническую и языковую самобытность.

Подводя итог, следует сказать, что комикс «Якутия» представляет собой увлекательное героическое фэнтези, с присущими японской манге стереотипными героями и ситуациями, но при этом оперирующее существующими терминами из якутского языка и образами якутской мифологии, что делает ее актуальной формой сохранения некоторых традиционных северных мотивов.

### *3. Комикс-истории независимых авторов как особый этнографический материал*

Помимо цельных многостраничных комиксов и графических новелл от крупных издательств (Комильфо, Азбука, Бумкнига, Bubble и др.), в России все больше начинают набирать популярность веб-комиксы и комиксы независимых авторов, таких как Юлия Никитина. Художница, родом из Салехарда, в своих рисованных историях рассказывает об эпизодах из многочисленных путешествий, делится личными переживаниями и опытом, что можно отнести к

особому виду этнографических материалов. Читатель выступает своего рода полевым работником, который получает от респондента необходимую информацию, не обременяя себя затяжными экспедициями. В подобном ключе между исследователем и информантом складываются особые отношения, при которых информант не осознает себя предметом исследования, а всего лишь делится личными историями с большой аудиторией. Разумеется, данный вид материала не является приоритетным и достаточным методом для изучения культуры и каких-либо конкретных явлений. Однако ситуация идентична с добровольным социологическим анкетированием, в ходе которого собирается совокупность мнений и анализируется личный опыт каждого опрашиваемого. Разберем же несколько историй Юлии Никитиной.

Начнем с произведения «Полуночная земля», выполненного в черно-белом формате. В его основу легли путешествия, постоянное движение и поиск своего пути. В комиксе описывается жизнь маленьких городов, поселков и деревень Севера, а основная идея заключается в отражении внутренних переживаний человека: описывается чувство одиночества, неуверенности и сомнения, расставание с родным краем и близкими людьми, борьба за право заниматься любимым делом. Данный комикс представлен именно как личная история жизни, начинающаяся с детства, проведенного на Севере, в мрачном Салехарде и заканчивающаяся расставанием с семьей, переездом в большой город для продолжения учебы. Таким образом, поднимается сложный культурологический вопрос этнической самоидентификации и проблема приспособления к ранее незнакомой среде.

Другой комикс «Дневник штормов» повествует о путешествии Юлии Никитиной из Салехарда к Карскому морю. Несмотря на имеющиеся душевные переживания, она все же едет на поиски необычных и красочных мест, новых друзей, интересных встреч, при этом пытается преодолеть внутренние страхи. В путешествии Юлия знакомится с разными людьми, которые показывают ей горы Полярного Урала, шахтерские поселки Воркутинского кольца и другие достопримечательности. Комикс демонстрирует не только историю путешествий автора, но и борьбу с внутренним «Я». Данное произведение следует охарактеризовать как своеобразную автобиографию, изучение которой поможет исследователю подробнее изучить эмоциональное состояние и поведение людей, сталкивающихся с необходимостью покинуть родные места. С подобным проблемным вопросом сталкиваются многие коренные жители Севера, Сибири и Дальнего Востока.

«Азбука северных растений» — это азбука-комикс, которая представляет собой сборник различных растений северных широт и букв-иллюстраций. На каждой странице с одной стороны располагаются рисунки растений с кратким описанием, а с другой — большие буквы, внутри которых представлены миниатюрные истории. Эти миниатюры рассказывают о свой-

ствах растений, которые произрастают в Заполярье, а также о чувствах и ощущениях, с которыми они ассоциируются у автора. Также графически интересны описания подъема в гору и полярного дня, при этом они также тематически оформлены общей растительной темой.

Таким образом, все комикс-истории Юлии Никитиной наполнены личным опытом и наблюдениями, на который можно опираться в исследованиях.

#### *4. Этнокультурный и бытовой аспект в российских комиксах*

В данной тематической категории для рассмотрения был взят комикс «За полярной звездой», в котором фигурирует описание культуры, быта и мифологического воззрения коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. В комиксе повествуется о жизни эвенкийского героя Гидало (в переводе «стрекоза», «блестящий»), который мечтает отправиться в верхний мир за Полярной звездой. Однако в какой-то момент соседствующие племена переживают кризис и начинают конкурировать друг с другом за пищу. В связи с этим главный герой принимает решение отправиться в верхний мир, для того чтобы найти хозяйку животных и попросить у нее помощи. Тем не менее человек не может просто так попасть в верхний мир. Необходимо оседлать великую Гром-птицу, которую помогает найти бабушка Гидало, знающая шаманские обряды и тайны. Примечательно, что название ворона Карэнэ можно связать с персонажем фольклора эвенков Гидало («стрекоза» — от «блестящий»), либо девицей-птицей верхнего мира Кидак, Киладий, Куладай, что близко к названию Хадау, Кода. Этимология обозначенных слов восходит к значениям: «блестеть», «гремять» от основы *султана, рен гб холкин, сакин* — «молния, гроза, заря, блестеть, сверкать, греметь» [3: 319, 320, 332]. Таким образом, данный комикс основан на шаманской космологии эвенков.

Помимо этнографической и культурной значимости, комиксы обладают способностью оказывать значительное влияние на массового зрителя и, следовательно, служить инструментом продвижения различных социальных проектов. Так, например, в 2020 году был проведен конкурс «Заповедный комикс про северного оленя», организаторы которого продвигали в массу идею сохранения природных заповедников и их обитателей. Кроме того, необходимо отметить, что северный олень является не только частью биологической цепи, но и жизненно важным ресурсом для многих коренных народов Севера, в связи с чем экологическая тематика конкурса была чрезмерно актуальна.

В 2020 году прошел первый конкурс «Ямальского комикса» на тему «Личные истории жителей Ямала», а в 2022 году — второй конкурс на тему «Дороги и пути Ямала». Представленные конкурсные темы позволяют жителям региона поделиться не только личными историями, но и насущными социальными и бытовыми проблемами.

В особенности конкурсы комиксов популярны среди детской аудитории. Так, в 2020 году прошел ежегодный детский конкурс комиксов «Эква-пыгрищ», который известен

с 2018 года. В нем принимают участие дети из Югры в возрасте от 7 до 16 лет. Подобные мероприятия позволяют детям подробнее ознакомиться с культурой и историей родного края, а также развивают их творческие способности, аналитическое и образное мышление.

Как уже было отмечено, комиксы являются важным и достаточно распространенным на сегодняшний день явлением массовой культуры. Их можно рассматривать как одно из перспективных средств сохранения традиционной этнической культуры, но никоим образом не претендующее вытеснить или заменить другие формы научного знания и исследования, способствующее сохранению традиционной культуры и языка коренных малочисленных народов Севера Сибири и Дальнего Востока. Следовательно, можно заключить, что комикс — это хороший литературный жанр донесения больших и сложных объемов данных до читателя [2: 92]. Таким образом, комикс имеет большие перспективы в сохранении культуры и традиций коренных народов Севера, представляя собой значимый эстетический, художественный, литературный, этнографический, исторический и этнокультурный материал.

### **Литература**

1. Кулаковский А. Е. Научные труды. Якутск: Кн. изд-во, 1979. С. 484.
2. Логиновская А. В. Комикс как способ продвижения социальных проектов // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. 2021. № 25. С. 91–94.
3. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков. Т. 2. Л.: Наука. 1977. С. 992.
4. Харитошкин В. С. Живые картинки. История «русского комикса» // Завтра. 2005. № 8 (587). С. 8.

## Международное публичное и частное право и вызовы современности

**Проблемные аспекты усыновления российских детей гражданами иностранных государств**

**Егорова Ульяна Ивановна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ul.egorova2003@gmail.com](mailto:ul.egorova2003@gmail.com)

**Problems in international adoption of Russian children**

**Uliana I. Egorova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. И. Алексеева, канд. юрид. наук

УДК 341.96

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемные аспекты усыновления российских детей гражданами иностранных государств. В настоящее время международное усыновление является острым дискуссионным вопросом. Суды регулярно сталкиваются с рядом сложных вопросов, требующих детального рассмотрения при вынесении конкретного решения по делу международного усыновления. По мнению автора, проблемные аспекты усыновления российских детей иностранными гражданами, прежде всего, связаны: с пробелами в области правового регулирования; с особенностями процедуры усыновления детей, требующей большого количества времени и подготовки; с политической обстановкой в мировом сообществе и в странах потенциальных усыновителей; с несоблюдением закрепленных законодательных процедур; с нарушением прав несовершеннолетних, в том числе с жестоким обращением с ними со стороны иностранных усыновителей.

*Ключевые слова:* международное усыновление, международное удочерение, международное частное право, семейное право, иностранные граждане, несовершеннолетние.

*Abstract.* Currently, international adoption is a hotly debated issue in Russia. Courts regularly face a number of complex issues that require detailed consideration before making a decision in each international adoption case. The study reveals that problematic aspects of international adoption of Russian children are primarily related to gaps in law, the adoption procedure which requires significant time and preparation, the political situation in the world community and the countries of potential adoptive parents, non-compliance with the established legislative procedures, and violation of child rights, including abuse by international adoptive parents.



*Keywords:* international adoption, private international law, family law, foreign citizens, underage.

В 2000 году Российская Федерация подписала, но, следует отметить, не ратифицировала Гаагскую конвенцию «О защите детей и сотрудничестве в области международного усыновления» от 29 мая 1993 года. В указанном международном правовом акте сформулированы основные требования к межгосударственному усыновлению в целях сбалансирования прав и обязанностей заинтересованных лиц, и в первую очередь защиты и обеспечения законных интересов ребенка.

Усыновление детей, которые являются гражданами Российской Федерации, происходит в особом процедурном порядке. В Семейном кодексе РФ (далее — СК РФ) в ст. 124 устанавливается, что усыновление детей иностранцами допускается в исключительных случаях, если их (детей) невозможно передать на воспитание в семьи граждан Российской Федерации [4]. Для иностранных граждан процедура усыновления занимает в среднем около 18 месяцев.

Следует отметить, что рассмотрение дел об усыновлении детей сопровождается рядом проблемных и сложных вопросов, требующих длительного и полного рассмотрения судом при вынесении конкретного решения по делу. Это связано с правовыми пробелами в международном и национальном регулировании в области усыновления российских детей гражданами иностранных государств.

На федеральном уровне осуществляются практические меры, направленные на принятие нормативно-правовых актов в области усыновления (удочерения) детей, а также на обеспечение социальной защиты детей — граждан Российской Федерации, которые были переданы на попечение в иностранные приемные семьи.

К проблемным аспектам усыновления детей — граждан Российской Федерации можно отнести требования, которые предусматриваются для усыновителей из иностранных государств. В ст. 127 СК РФ устанавливается, что иностранными усыновителями могут быть совершеннолетние граждане обоего пола после прохождения психологической, педагогической и правовой подготовки в качестве лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей [Там же]. Российские суды при вынесении конкретного решения по делу усыновления проверяют факт прохождения специальной программы подготовки, который подтверждается предполагаемыми усыновителями документально в заявлении об усыновлении согласно правилам, установленным ст. 271 Гражданского процессуального кодекса РФ (далее — ГПК РФ). Однако существуют определенные процессуальные сложности, возникающие из-за диспропорции судов в области решения дел по усы-

новлению. Например, усыновление может быть отклонено в связи с недостаточной информацией о прохождении специальной подготовки (отсутствие информации об объеме часов, отсутствие информации о полномочиях организаций, осуществлявших подготовку).

Проблемным аспектом является и вопрос возможности усыновления братьев и сестер. Семейное законодательство Российской Федерации устанавливает, что усыновление братьев и сестер разными лицами допускается только в случае, если разлучение усыновляемого ребенка с его биологическими братьями и сестрами отвечает интересам ребенка. Как правило, суд выступает против раздельного усыновления детей. Следовательно, усыновители, граждане иностранных государств, сталкиваются с вопросом возможности усыновления сразу двоих (или нескольких) детей, связанных кровными узами. Стоит отметить, что далеко не каждая приемная семья готова к усыновлению нескольких детей, так как на обеспечение необходимых условий жизни могут потребоваться дополнительные денежные средства, а также более тщательное рассмотрение жилищных вопросов, вопросов здоровья и климата, подходящего детям.

Одной из проблем правового регулирования является обеспечение прав и законных интересов биологических родителей усыновляемых детей. В соответствии со ст. 130 СК РФ согласие биологических родителей на усыновление ребенка не требуется только в случаях, когда они: 1) неизвестны или признаны судом безвестно отсутствующими; 2) лишены родительских прав; 3) признаны недееспособными; 4) по причинам, признанным судом неуважительными, например, более шести месяцев не проживают совместно с ребенком; 5) уклоняются от воспитания и содержания ребенка [Там же].

Сущность проблемы заключается в том, что в действующем законодательстве нет иных способов провести усыновление без согласия биологических родителей. Следовательно, потенциальным усыновителям важно доказать в суде необходимость лишения родительских прав биологических родителей в связи с их неучастием в воспитании детей. В случае если родители дали согласие на усыновление ребенка, то могут возникнуть следующие сложности: биологические родители вправе отозвать данное ими согласие на усыновление ребенка до вынесения решения суда об усыновлении, что станет причиной прекращения дела об усыновлении.

Одним из проблемных аспектов является предоставление права биологического родителя на общение с усыновленным ребенком. Несмотря на то что правоотношения усыновленного и его биологического родителя юридически прекращены, он (биологический родитель) может иметь право на общение с ребенком в случае, если это зафиксировано в правоприменительном судебном акте, а именно в решении по делу об усыновлении в соответствии со ст. 137 СК РФ [Там же].

Проблемы правового института международного усыновления связаны не только с пробелами правового регулирования, но и с особенностями политической ситуации в мире и в странах потенциальных усыновителей. Более тщательному рассмотрению подлежат дела по усыновлению детей иностранными супружескими парами, гражданами тех государств, где ведутся военные действия; где не ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка; где зафиксирована практика жестокого обращения с усыновленными детьми и практика нарушения прав и свобод человека.

В Российской Федерации существует некоторое ограничение усыновления российских детей гражданами тех государств, в которых союзы между людьми одного пола разрешены и узаконены. Моногамные (однополые) супружеские семьи не смогут стать усыновителями ребенка, оставшегося без попечения родителей на территории Российской Федерации.

Согласно нормам российского законодательства существует запрет на усыновление детей американскими гражданами. Это связано с нарушением прав российских детей со стороны американских усыновителей. Наиболее яркими примерами являются «Дело Артёма Савельева» (в 2010 году несовершеннолетний Артём Савельев один прилетел из Вашингтона в аэропорт «Домодедово»; при нем было письмо Торри Хансен, гражданки США, с просьбой отменить усыновление в связи с психическими, на ее взгляд, отклонениями ребенка) и «Дело Димы Яковлева» (спустя три месяца после усыновления, в возрасте 21 месяца, Дима Яковлев погиб, так как был оставлен Майлсом Харрисоном, усыновителем, в закрытом автомобиле на 32-градусной жаре). Впоследствии был принят Федеральный закон от 28 декабря 2012 г. № 272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации». Вступление в силу указанного нормативного акта привело к расторжению соглашения между Россией и США от 13 июля 2011 года о сотрудничестве в области усыновления (удочерения) детей.

В ходе исследования были подробно изучены обзоры судебной практики рассмотрения дел об усыновлении в 2019 году [1: 1] и в 2020 году [2: 1]. Согласно содержанию нормативных актов в Российской Федерации сохраняется устойчивая тенденция к ежегодному снижению количества дел о международном усыновлении. Так, в 2019 году судами было вынесено 203 решения по делам о международном усыновлении, а в 2020 году — всего 42 решения. Следует отметить, что усыновителями, как в 2019 году (64,8% дел, рассмотренных с удовлетворением заявления), так и в 2020 году (28% дел, рассмотренных с удовлетворением заявления), в процентном превосходстве являлись граждане Италии.

Следует отметить, что сложности усыновления детей иностранными гражданами в России с 2020 года связаны с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19), например, в связи с Распоряжением Правительства РФ от 16 марта 2020 г. № 635-р (ред. от

14.04.2021 г.) «О временном ограничении въезда в Российскую Федерацию иностранных граждан и лиц без гражданства и временном приостановлении оформления и выдачи виз и приглашений». Так, в результате временных ограничений на въезд в Российскую Федерацию Вологодским областным судом было отложено разбирательство дела об усыновлении ребенка супружеской парой из Италии, а впоследствии на основании ч. 4 ст. 1, абз. 7 ст. 222 ГПК РФ заявление было оставлено без рассмотрения по существу [2: 3].

В настоящее время международное усыновление является острым дискуссионным вопросом. Особую сложность играет не только выбор потенциальных усыновителей, но и осуществление контроля со стороны Российской Федерации за отсутствием жестокости и насилия в отношении российских детей. Мониторинг за надлежащим исполнением родительских обязанностей затрудняется в связи со следующими факторами: во-первых, с проживанием усыновителей в другой географической области; во-вторых, с отсутствием эффективно функционирующего правового механизма в Российской Федерации, который обеспечивал бы защиту прав и свобод ребенка, усыновляемого гражданами другого государства; в-третьих, с различием правовых систем государств, принимающих участие в межгосударственном усыновлении. Несмотря на то что представительства иностранных организаций обязаны составлять отчеты об условиях жизни и воспитания ребенка в семье усыновителей [3: 3], существует ряд случаев, которые получили широкий общественный резонанс и связаны с ненадлежащим исполнением обязанностей по воспитанию несовершеннолетних иностранными усыновителями.

Подведем итог сказанному выше. Проблемные аспекты усыновления российских детей иностранными гражданами, прежде всего, связаны с пробелами в области правового регулирования; с особенностями процедуры усыновления детей, требующей большого количества времени и подготовки; с политической обстановкой в мировом сообществе и в странах потенциальных усыновителей; с несоблюдением закрепленных законодательных процедур; с нарушением прав несовершеннолетних, в том числе с жестоким обращением с ними со стороны иностранных усыновителей.

## Литература

1. Обзор практики рассмотрения в 2019 году областными и равными им судами дел об усыновлении детей иностранными гражданами или лицами без гражданства, а также гражданами Российской Федерации, постоянно проживающими за пределами территории Российской Федерации (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 08.07.2020). 17 с. URL: <https://www.cзао.мск.мвд.рф/folder/30677056> (дата обращения: 23.02.2022).
2. Обзор практики рассмотрения в 2020 году областными и равными им судами дел об усыновлении детей иностранными гражданами или лицами без гражданства, а также гражданами Российской Федерации, постоянно проживающими за пределами территории Российской Федерации (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 02.06.2021). 14 с. URL:

<https://www.сзао.мск.мвд.рф/folder/30677056> (дата обращения: 23.02.2022).

3. Постановление Правительства РФ от 11 сентября 2020 г. № 1396 «О деятельности органов и организаций иностранных государств по усыновлению (удочерению) детей на территории Российской Федерации и контроле за ее осуществлением» (документ не вступил в силу. URL: <https://www.garant.ru/> (дата обращения: 23.02.2022)).
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021). URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 22.02.2022).

---

**Развитие искусственного интеллекта в сфере правосудия**

**Матвеева Анастасия Михайловна**

Российский государственный университет правосудия

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [anastamatve@gmail.com](mailto:anastamatve@gmail.com)

**The development of artificial intelligence in the field of justice**

**Anastasia M. Matveeva**

Russian State University of Justice

Saint Petersburg, Russia

УДК 34.09

---

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме внедрения искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизни общества. В статье представлен анализ форумов, посвященных возможностям развития ИИ в современном обществе, на которых были внесены предложения по внедрению ИИ в правовую сферу жизни общества. Также в качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить реальную возможность использования ИИ в сфере правосудия.

*Ключевые слова:* судопроизводство, право, искусственный интеллект, международное право, цифровизация.

*Abstract.* The article is devoted to the current problem of the introduction of artificial intelligence (AI) in all spheres of society. The article presents an analysis of the forums devoted to the possibilities of AI development in modern society, where proposals were made on the introduction of AI into the legal sphere of society. Also, as a research task, the author defined an attempt to assess the real possibility of using AI in the field of justice.

*Keywords:* legal proceedings, law, artificial intelligence, international law, digitalization.

Искусственный интеллект (далее — ИИ), можно сказать, одна из насущных тем в наши дни. Раньше технологическое развитие считали не более чем сказкой, читали о летающих машинах и роботах научно-фантастические книги, но сейчас все быстрее прежняя фантастика начинает воплощаться в жизнь. В современной России все чаще встает вопрос о внедрении

ИИ во все сферы жизни общества. Интернет и технологии повсеместно распространяются на всей территории страны, затрагивая уже не только большие города, но и отдаленные поселения, делая вопросы о развитии технологий искусственного интеллекта еще более актуальными. Эта тема активно выносится на специально посвященных изучению вопроса ИИ форумах.

Предлагаю рассмотреть вопросы использования ИИ для решения социальных задач, вынесенные на форуме “AI Journey 2021”, последняя конференция которого прошла 11 ноября 2021 года. Одним из важных отличительных признаков именно этой конференции было задействование не только квалифицированных специалистов данной сферы, но и школьников и студентов, которые выступили со своими предложениями и проектами по решению социальных задач посредством использования ИИ. Одна из групп, затрагивая тему прав человека на правдивую информацию, рассматривала распознавание дипфейков — реалистичную подмену фото-, аудио- и видеоматериалов, созданную с помощью нейросетей. Технология дипфейков развивается довольно стремительно, и ее можно рассматривать не только как прорыв, но и как реальную угрозу. С помощью дипфейков возможно осуществить мошенничество или шантаж, их можно использовать против человека, чтобы испортить репутацию или получить доступ к секретной информации. Участники форума создали программу, способную распознавать дипфейки, обучили ее распознавать их по отличительным признакам. Отметим, что данное исследование имеет существенное значение в сфере правосудия, ведь не только в нашей стране, но и по всему миру распространена технология распознавания лиц. Получив доступ к этим видеоматериалам, с помощью технологии дипфейков возможно осуществить совершенно любые противоправные действия, ведь дипфейк работает как компромат на человека. Если дипфейки будут использоваться как доказательства в суде, это может поставить под угрозу объективность работы судебной системы в принципе.

Важным является ответственное отношение и внимательная работа с искусственным интеллектом, ведь чем больше развиваются технологии, тем больше развиваются не только возможности законопослушных граждан и организаций, но и появляется все больше лазеек для противозаконных действий, хотя это и естественно для развития любой сферы деятельности.

Продолжая тему форумов по изучению вопросов ИИ, 26 октября 2021 года в Москве прошел I Международный форум «Этика искусственного интеллекта: начало доверия». Форум стал первой в России специализированной площадкой, где разработчики и пользователи ИИ-технологий обсуждают шаги по эффективному внедрению этики искусственного интеллекта в приоритетных отраслях. На этом форуме также затрагивалась тема внедрения технологий ИИ в систему правосудия. На форуме выступали действительно много профессиональных

юристов, однако хочу выделить выступления профессора кафедры гражданского процесса МГУ им. М. В. Ломоносова, канд. юрид. наук Е. В. Кудрявцевой и профессора кафедры гражданского процесса УрГЮУ, д-ра юрид. наук К. Л. Брановицкого.

Так, Брановицкий в своем докладе «Искусственный интеллект в правосудии: опережающее развитие и ясные перспективы» рассмотрел концептуальный взгляд на современные технологии в правосудии. Он выделил три этапа цифровизации процесса осуществления правосудия: инструментальный подход, автоматизация процесса, трансформация (искусственный интеллект). Под инструментальным подходом профессор понимает уже существующую цифровизацию документов, например, подачу иска теперь можно осуществлять в электронной форме; автоматизация системы — это ее способность действовать без вмешательства и помощи человека, например ведение электронного дела, введение новых электронных шаблонов (машиночитаемое право); трансформация — это конечный этап, использование непосредственно ИИ в системе.

Согласно доводам Брановицкого, искусственный интеллект не просто новая технология, внедрение которой можно опционально «прописать» в процессуальном законодательстве, она потребует сначала этического решения, в затем еще и существенного изменения процессуальной формы. Известные «плюсы» искусственного интеллекта (честность, неподкупность, предсказуемость, доступность и эффективность) могут мгновенно перейти в минус, стоит только допустить возможность «ручного управления». Естественно, имеются погрешности системы, однако это не мешает данной системе быть гораздо практичнее прежней. Также необходимо тщательно настроить уже используемые в частной практике технологии ИИ для судопроизводства [1].

Также подчеркну несколько интересных строк из доклада Е. В. Кудрявцевой. Профессор затронула тему развития ИИ в США и Китае. Согласно исследованиям Кудрявцевой, США занимают лидирующую позицию по внедрению ИИ в судебную систему.

Основные направления применения ИИ в США: информатизация (перевод всех документов в электронный вид); появление онлайн-разрешений споров в качестве альтернативы традиционным судебным разбирательствам; внедрение различных алгоритмических инструментов для определения решений уголовных судов.

В США ИИ используют для сокращения расходов на раскрытие доказательств, таким образом, стороны должны изложить свои планы на электронных носителях. Это означает, что вынесение решения лежит на работе, однако зафиксированных примеров подобного практика не приводит.

Относительно использования ИИ в Китае следует отметить, что акцент здесь сделан на осуществление помощи судьям, а не на замену судьи роботом [4].

В Китае существует «Система 206» (далее — Система), также называемая «Шанхайской интеллектуальной вспомогательной системой рассмотрения уголовных дел». Применение технологий ИИ в ходе судебного процесса осуществляется посредством исполнения Системой следующих трех функций.

*Интеллектуальное распознавание речи.* Система может мгновенно и эффективно преобразовывать речь в запись.

*Интеллектуальный захват информации.* Система использует интеллектуальный захват элементов дела для автоматического отображения соответствующих доказательств в соответствии с вопросами и ответами подсудимого, прокурора и судьи.

*Интеллектуальное отображение доказательств.* Анализируя доказательства, Система может отображать дефекты и противоречия доказательств, обнаруженные в ходе судебного разбирательства.

С помощью новых технологий Китай планирует стать лидером в области ИИ к 2030 году.

Ключевым событием форума «Этика искусственного интеллекта» стало подписание «Кодекса этики в сфере искусственного интеллекта». Документ положил начало достижению согласия между ИИ и человеком. Кодекс распространяется на отношения, связанные с этическими аспектами создания, внедрения и использования технологий ИИ на всех этапах общественных отношений, которые в настоящее время не урегулированы законодательством Российской Федерации.

Особое внимание на использование искусственного интеллекта в судебной системе Российской Федерации было обращено В. В. Момотовым, председателем Совета судей Российской Федерации. В своем выступлении на Конференции участников Глобальной сети обеспечения честности и неподкупности судебных органов (Global Judicial Integrity Network) в городе Катар, В. В. Момотов отметил, что в современном обществе активно развиваются цифровые технологии [5]. Такие электронные ресурсы, как Государственная автоматизированная система «Правосудие», информационные системы «Мой арбитр», «Картотека арбитражных дел», «Банк решений арбитражных судов», обеспечивают единое информационное пространство для судов.

Также в целях развития цифровизации судебной системы Российской Федерации сейчас разрабатывается сервис «Правосудие онлайн», позволяющий дистанционно обращаться в суд, иметь доступ к материалам дел, принимать дистанционное участие в судебных заседаниях и совершать иные действия дистанционно.



Использование систем видеоконференцсвязи стало повсеместным, что, учитывая обширную территорию Российской Федерации, позволило сократить расходы на транспорт и эффективно отразилось на оперативности проведения судебных заседаний.

В декабре 2018 года появилась Европейская этическая хартия о применении искусственного интеллекта в судебных системах (далее — Хартия). Она стала первым международным актом, специально посвященным использованию искусственного интеллекта в правосудии. Хартия была утверждена Советом Европы, в тексте Хартии сформулированы пять принципов применения ИИ: первый принцип — соблюдение прав человека; второй — запрет дискриминации; третий — принцип качества и безопасности, который предполагает использование качественного программного обеспечения, оценка которого проводится как техническими специалистами, так и юристами; четвертый — принцип прозрачности, в силу которого все применяемые технологии должны быть выражены в понятной форме; последний, но не по значимости пятый принцип пользовательского контроля, согласно которому судья имеет право не согласиться с искусственным интеллектом, а стороны спора могут обратиться в обычный суд. Поэтому говорить о замене судьи роботом крайне преждевременно.

Работа с ИИ — это не работа против человека, а работа на него. Несмотря на то что при упоминании «искусственного интеллекта» многие представляют разумных человекоподобных роботов, являющихся угрозой мирового масштаба, в реальности ИИ не предназначен для замены людей, что подтверждают слова В. В. Путина на форуме “AIJ”, с которыми Президент РФ обратился к его участникам: «С помощью искусственного интеллекта, с помощью искусственных технологий вы находите способ защитить интересы людей, когда их права нарушены» [6].

Таким образом, используя ИИ мы можем расширить границы правосудия, сделать систему не просто удобнее, но и справедливее, о чем и ведутся форумы по тематике развития ИИ.

Вместе с тем в обществе этот вопрос остается довольно спорным. Обращаясь к официальным источникам, согласно результатам опроса, опубликованным в газете «Ведомости», 48% опрошенных имеют положительное отношение к развитию ИИ в России и только 12% респондентов выразили отрицательное отношение. Однако лишь 29% россиян знают, что такое искусственный интеллект [2].

Для того чтобы провести правдивый анализ отношения общества к развитию ИИ, следует повышать осведомленность, проводить форумы и освещать эту тему в СМИ, и, возможно, когда-нибудь мы будем жить в стране, где для каждого гражданина ИИ станет одним из привычных всем гаджетов, а его использование будет распространено по всем сферам жизни общества, повсеместно расширяя границы человеческих способностей и возможностей.

## Литература

1. Брановицкий К. Л. Искусственный интеллект в правосудии: опережающее развитие и ясные перспективы // Этика искусственного интеллекта: начало доверия. I Международный форум, Москва, 21 октября 2021 г. URL: <https://www.aiethic.ru/> (дата обращения: 14.11.2021).
2. Кинякина Е., Сивичев Д. Только треть россиян знают, что такое искусственный интеллект // Ведомости. 27 янв. 2020. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2020/01/26/821486-iskusstvennii-intellekt> (дата обращения: 14.11.2021).
3. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта // Этика искусственного интеллекта: начало доверия: I Международный форум, Москва, 21 октября 2021 г. URL: <https://www.aiethic.ru/> (дата обращения: 14.11.2021).
4. Кудрявцева Е. В. Выступление на I Международном форуме «Этика искусственного интеллекта: начало доверия»: I Международный форум, Москва, 21 октября 2021 г. URL: <https://www.aiethic.ru/> (дата обращения: 14.11.2021).
5. Момотов В. В. Перспективы использования искусственного интеллекта в судебной системе Российской Федерации // Пленарное заседание Совета судей Российской Федерации, г. Катар. URL: <http://ssrf.ru/news/lienta-novostiei/36912> (дата обращения: 01.05.2019).
6. Путин В. В. Технологии искусственного интеллекта для решения социальных задач: Выступление на форуме по искусственному интеллекту и анализу данных Artificial Intelligence Journey 2021 // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/67099> (дата обращения: 14.11.2021).

---

**Проблема признания за рубежом российских дипломов о высшем образовании: правовые аспекты**

**Светашова Ирина Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [svetaschova.ira@yandex.ru](mailto:svetaschova.ira@yandex.ru)

**Recognition of Russian higher education diplomas abroad: Legal aspects**

**Irina A. Svetashova**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель: З. Ш. Матчанова — канд. юрид. наук

УДК 341

---

*Аннотация.* В связи с расширением круга профессий, а также колоссальным оттоком российских и иностранных специалистов за рубеж по причине их профессиональной грамотности, необходимостью в рекомендации себя как специалистов высшего уровня в своем государстве возникает очевидная проблема признания и подтверждения диплома о высшем образовании, выданного в другом государстве в рамках международных отношений. Данная проблема включает в себя такие правовые аспекты, как признание диплома о высшем образовании

по направлениям подготовки «юриспруденция», «политология», «судебно-медицинская экспертиза» за рубежом.

*Ключевые слова:* признание российского образования за рубежом, иностранные квалификации, котирование российского диплома, принципы признания иностранного диплома, договор о признании равноценности квалификаций.

*Abstract.* Due to an increase in the number of professionals and a marked outflow of Russian and foreign specialists with an impressive track record of professional achievement abroad, there is an obvious need for the recognition of overseas higher education diplomas as part of international agreements. This, inter alia, embraces such legal aspects as the international recognition of higher education diplomas in law, political science, and forensic medicine.

*Keywords:* recognition of Russian professional qualifications abroad, foreign qualifications, international standing of Russian higher education, principles of recognition of foreign professional qualifications, agreement on equivalence of qualifications.

По мере развития международных отношений Российская Федерация признала необходимость в решении проблемы по котированию отечественных дипломов в зарубежных государствах. Она пошла по пути ратификации Конвенции «О признании квалификации, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (№ 165) в Федеральном законе «О ратификации Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» от 7 мая 1999 года. Конвенция содержит важнейшие принципы, в соответствии с которыми каждая сторона признаёт квалификации, отвечающие общим требованиям для доступа к высшему образованию другой страны, и при тех же самых условиях, но при освоении аналогичной образовательной программы в другом государстве. При этом необходимо доказательство отсутствия существенных различий между аналогичными образовательными программами и требованиями двух государств.

Российской Федерацией предусмотрен и внутренний Федеральный закон, по которому она признаёт квалификации, полученные в иностранном государстве (иностранное образование) с соблюдением ряда значимых условий. Во-первых, обязателен заключенный Российской Федерацией с иностранным государством международный договор по вопросу признания иностранного образования, а также урегулирование законодательством Российской Федерации, а именно Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Во-вторых, необходимо подтверждение уровня полученной в иностранном государстве квалификации, очевидно, путем прохождения квалификационного экзамена, подтверждающего доступ к профессиональной деятельности на территории Российской Федерации.

В-третьих, инкорпорированность круга профессий, институтов и вузов в международный договор между государствами. Это значит, что под признание попадают профессии тех вузов, которые упомянуты в международном договоре.

Стоит заметить, если иностранные квалификации вузов не предусмотрены международным договором, гражданин может добиться их признания через органы исполнительной власти по контролю в сфере образования.

Российская Федерация имеет около 100 соглашений между Правительством РФ и правительствами зарубежных государств и порядка 10 многосторонних договоров о признании равноценности квалификаций программ высшего образования и полученных дипломов. К примеру: «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Ангола о взаимном признании образования, квалификации и ученых степеней от 23 октября 2019 года» или «Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах Азии и Тихого океана от 16 декабря 1983 года». В настоящее время все международные соглашения построены на едином принципе — двустороннем признании государствами равноценности программ и учебных планов, предусмотренными направлениями подготовки специалистов. Однако так было не всегда. До конца 80-х годов приоритет отдавался принципу эквивалентности, по которому главным критерием допустимости признания квалификации являлась близость основных количественных параметров программ. Такая сменяемость в подходе обуславливается тем, что, во-первых, подсчет академических часов сравниваемых изучаемых программ не всегда приводит к объективному результату, а во-вторых, масштабы академической мобильности неуловимо расширяются и находятся в динамичном состоянии. Академические факторы напрямую зависят от престижа системы образования и рейтинга высшего учебного заведения в государстве [6: 2–3].

Полагаем, что принцип равноценности программ квалификаций, которого придерживается все мировое сообщество, облегчает путь признания диплома иностранного государства, поскольку Европейской конвенцией предусмотрено прохождение курсов, получение дополнительного образования, «восполняющие пробелы» не освоенных образовательных программ в вузе иностранного государства. Эта мысль подтверждается в одном из выступлений Генерального директора ЮНЕСКО 1978 года (Амаду-Махтар Мбою), где он отмечал: «...понятие признания курсов обучения и дипломов, охватывая категорию дипломов, более гибкое, чем понятие эквивалентности дипломов, которое предполагает идентичность подготовки; понятие признания этапов подготовки дает возможность лучше учитывать различия, существующие между программами обучения в различных странах и даже между программами учебных заведений одной и той же страны, и преодолевать препятствия, которые отсюда вытекают» [5: 178].

Поскольку профессия юриста в европейском регионе не унифицирована (соглашения между сторонами о признании недостаточно) — в качестве подтверждения профессиональной категории выступают дополнительные официальные документы о профессиональном образовании и свидетельства о владении компетенцией (аттестат, курсы повешения квалификации, диплом о дополнительном образовании), выданные государствами — членами Директивы Европейского Парламента (гл. I «Общий режим признания документов об образовании»). Профессия юриста как не унифицированная профессия зачастую подтверждается исключительно профессиональным опытом. Но тогда встает вопрос: какой документ подтвердит наличие профессионального опыта, без которого невозможно определить квалификацию?

Прямым доказательством того, что профессиональный опыт подтверждаем, является признание квалификации юриста в принимающем государстве профессии, т. е. гражданин страны, получивший профессиональную квалификацию на территории своего государства, получает право применения квалификации, полученной в другом государстве-члене (Евросоюза). Стоит отметить, что деятельность юриста тесно связана с частной практикой, свободным предоставлением услуг, в связи с чем Директива 2005/36 поставила главной целью модификацию по направлению предложений правовой основы для квалифицированных профессионалов и для нотариусов [4: 11]. Целесообразно отметить, что процесс признания — это в первую очередь процесс развития нормативной базы, которая состоит из Конвенций и директив, признаваемых государствами. Вне зависимости от ратификации международного договора или наличия соглашений о признании диплома о высшем образовании признание как правовой квалификации, так и не правовой возможны при обращении гражданина любого государства в органы по надзору в сфере образования признаваемой квалификации. Положения соглашений, регламентирующие признаки признания высшего образования на территории государства, а также право принимающего государства определять профессиональные квалификации и признавать доступ к определённым кругу профессий по средствам сопоставления иностранных документов указывают на то, что принцип взаимного признания высшего образования зависит от воли государства.

### Литература

1. Конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском Регионе № 165». (ETS № 165) от 11 апреля 1997 г. (Лиссабонская конвенция). URL: [https://www.nic.gov.ru/ru/docs/foreign/lis/Conv\\_Recog\\_Qualif\\_High?ysclid=lmnartjxo4568990258](https://www.nic.gov.ru/ru/docs/foreign/lis/Conv_Recog_Qualif_High?ysclid=lmnartjxo4568990258) (дата обращения: 14.02.2022).
2. Федеральный закон от 04.05.2000 № 65-ФЗ «О ратификации Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_27057/?ysclid=lmnay2rxed767548383](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27057/?ysclid=lmnay2rxed767548383) (дата обращения: 14.02.2022).

3. Письмо МИД РФ от 19 июня 2012 г. № 9333/дп «О международных договорах о признании документов об образовании». URL: [https://www.rulaws.ru/acts/Pismo-MID-Rossii-ot-19.06.2012-N-9333\\_dp/?ysclid=lmnb4azzer947791844](https://www.rulaws.ru/acts/Pismo-MID-Rossii-ot-19.06.2012-N-9333_dp/?ysclid=lmnb4azzer947791844) (дата обращения: 14.02.2022).
4. Заплатина Т. С. Система взаимного признания профессиональных квалификаций в Европейском Союзе: эволюция и перспективы развития // *Международное публичное право*. 2017. № 3. С. 10–14.
5. Зверев Н. И., Семин Н. В., Демчук А. Л., Житникова М. Н., Ткач Ф. Академическая мобильность: проблемы выдачи и легализации документов об образовании. М.: Изд-во МГУ, 2007. 148 с.
6. Трубицин М. А. Признание зарубежных периодов обучения как фактор успешной реализации совместных образовательных программ // *Международная научно-практическая конференция «Современная практика признания иностранных документов об образовании»* / под ред. Т. А. Бархатова, Е. В. Угринович, В. М. Филиппов. М.: Рос. ун-т друж. нар., 2013. С. 1–49.

---

**Проблемы, связанные с международной охраной авторских и смежных прав**

**Сулова Мария Николаевна**

**Сулова Александра Николаевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [maria.n.suslova@gmail.com](mailto:maria.n.suslova@gmail.com)

**Issues related to the international protection of copyright and related rights**

**Aleksandra N. Suslova**

**Maria N. Suslova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — А. А. Дорская, д-р юрид. наук, проф.

УДК 341.4

---

*Аннотация.* Авторское право как институт гражданского права призвано обеспечивать благоприятные условия для реализации творческого потенциала человека. Однако ни одно государство в мире на сегодняшний день не может в полном объеме защитить авторов от угрозы, вызванной доступностью сети Интернет. Настоящая работа направлена на поиск решения проблемы такого нарушения авторских прав и выявления наиболее эффективных правовых инструментов и механизмов защиты интеллектуальной собственности.

*Ключевые слова:* право интеллектуальной собственности, защита авторских и смежных прав, международное право.

*Abstract.* Copyright, as an institution of civil law, is designed to provide favorable conditions for individuals to implement their creative talent. However, no state in the world today can fully protect authors from the threat caused by the availability of the Internet. The goal of this article is to

find a solution to Internet-related copyright infringements and to identify the most effective legal instruments and mechanisms for protecting intellectual property.

*Keywords:* intellectual property, protection of copyright and related rights, international law.

Современное регулирование вопросов, связанных с международным правовым регулированием, защитой и особенностями авторских и смежных прав, свидетельствует о наличии серьезных концептуальных и системных проблем в этой области, обусловленных, прежде всего, стремительной глобализацией мира и упрощением способов информационного обмена.

Эти проблемы можно условно разделить на четыре категории. Далее они будут рассмотрены по-отдельности. Предложения по их решению мы сформулируем в форме Основных положений к Уставу Международной организации по охране интеллектуальной собственности (далее — МООИС).

### **Унификация понятий**

В первую очередь, представляется необходимым определить основные термины и понятия, принятые на международном уровне, необходимые для одинакового понимания предмета защиты авторского права, ибо без единообразного толкования понятий нормотворческая деятельность совершенно невозможна.

Основополагающее понятие интеллектуальной собственности представляется разумным сформулировать аналогично российскому праву, а именно как охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации. Встречающаяся в законах многих стран формулировка определения интеллектуальной собственности как совокупности прав на результаты интеллектуальной деятельности, вероятно, является недостаточно точной, поскольку некоторые национальные законодательства не всегда трактуют результат интеллектуальной деятельности как право. В ряде случаев результат становится правом только после прохождения процедуры регистрации. В этом месте проблема унификации понятия интеллектуальной собственности смыкается с проблемой определения момента возникновения права, о которой будет сказано ниже.

Кроме того, в Уставе предполагаемой МООИС необходимо максимально детализировать список объектов интеллектуальной собственности и предусмотреть эффективный механизм его постоянного дополнения, дабы постоянное развитие технического прогресса не приводило к устареванию правовых норм.

Другое базовое понятие — «авторское право» — юридический термин, описывающий права на творческие литературные и художественные произведения, которыми обладают авторы этих произведений, при довольно единообразной трактовке во всем мире, тем не менее

требует отдельной унификации в части субъектности лиц, осуществляющих управление авторскими правами. Часть законодательных систем относит такие лица к носителям авторских прав. Автору работы представляется более рациональным отнести права управляющих лиц к смежным правам, чем к правам авторским.

Смежные права — это охраняемые наравне с авторскими исключительные имущественные права, а также личные неимущественные права лиц, создающих новую интеллектуальную собственность на основе других объектов авторского права (с их изменением или без такового) с согласия их автора с целью донесения авторских произведений до широкой публики. Подобную, практически общепринятую формулировку имеет смысл уточнить путем включения в определение не только «лиц, создающих новую интеллектуальную собственность», но и «лиц, создающих добавленную стоимость» к объектам авторского права. Таким образом, упомянутые выше лица, осуществляющие управление авторскими правами, будут являться субъектами смежных прав.

### **Момент возникновения права**

Краеугольным камнем противоречий в области международного регулирования авторских прав является проблема определения момента возникновения таких прав.

Существует два противоположных подхода к определению момента возникновения авторского права.

В соответствии с п. 4 ст. 1259 Гражданского кодекса Российской Федерации авторское право возникает в момент создания авторского произведения — для этого не требуется регистрации и соблюдения других формальностей.

В соответствии с Бернской конвенцией для охраны авторского права в первую очередь необходимо официально зарегистрировать его.

Согласно Всемирной конвенции, если национальное право страны-участницы признает соблюдение формальностей обязательным, то для граждан других стран — участниц Конвенции, а также в отношении авторских произведений граждан других государств-участников, впервые опубликованных вне территории такого государства, такие формальности признаются выполненными только тогда, когда абсолютно все экземпляры произведения будут нести международный знак охраны авторского права — ©.

Оба подхода демонстрируют определенные недостатки. Принцип возникновения права с момента создания произведения неизбежно влечет за собой коллизии определения первенства.



Регистрационный принцип не менее неизбежно сталкивается с проблемой значительных различий в процедурах и правилах национальных регистраций, а также — с проблемой взаимного признания таковых.

Автору представляется, что проблема определения момента возникновения права в современном мире может быть разрешена с помощью всемирной сети Интернет, которая при всеобщей доступности позволяет с абсолютной точностью установить время публикации. Таким образом, в Уставе предполагаемой МООИС имеет смысл закрепить новый принцип определения момента возникновения авторского права, а именно момент публикации в сети Интернет. При этом следует определиться список ресурсов, на которых публикация может быть сделана, и объем необходимых данных в публикации для каждого объекта интеллектуальной собственности.

Такой подход позволит разрешить и проблему определения первенства, и проблему противоречий национальных сертификаций.

### **Определение авторства**

Российское законодательство гласит, что процесс определения или доказывания авторства базируется на предоставлении наиболее раннего создания экземпляра авторского произведения, на котором указывается автор.

В этом случае действует так называемая презумпция авторства, в соответствии с которой любое лицо, оспаривающее авторство, должен самостоятельно нести бремя доказывания.

Аналогичный принцип, как указывалось выше, весьма целесообразно закрепить в Уставе МООИС. Однако при очевидных достоинствах метода в ряде случаев неизбежны коллизии. История знает немало случаев, когда заявленные изобретения оказывались фальшивками. Национальные системы сертификации также часто руководствуются более политическими мотивами, нежели юридическими. Таким образом, налицо необходимость формирования международного экспертного института, сформированного в рамках планируемой организации. В этом случае международный экспертный совет должен быть постоянно действующим органом, наделенным полномочиями по выявлению соответствия заявленных результатов их фактическому состоянию.

### **Выявление нарушений авторских и смежных прав**

Вместе с неоднократно упоминаемым в настоящей работе техническим прогрессом в области распространения объектов интеллектуальной собственности неизбежно расширяется круг возможностей для различных правонарушений в этой сфере. Неправомерное использование авторских и смежных прав значительно усугубляется трансграничным характером основного современного способа передачи данных — сети Интернет, что делает самые суровые

национальные правовые системы совершенно беспомощными перед лицом таких нарушений. Именно этот фактор является основным аргументом в пользу необходимости создания глобальной системы защиты авторских и смежных прав с единообразной системой терминов, понятий и определений и с целым рядом постоянно действующих органов.

Одной из основных задач по обеспечению трансграничной защиты интеллектуальной собственности является создание эффективной системы выявления и пресечения правонарушений. Возможности национальных полицейских сил очевидно не достаточны, а зачастую и полностью блокированы государственными границами. Фактическое местонахождение правонарушителя и его IP-адреса, с которого правонарушение было совершено, могут быть разделены тысячами километров и десятками государственных границ. При этом физическая поимка правонарушителя без ареста IP-адреса не только не приводит к пресечению правонарушения, но и не позволяет выдвинуть доказуемое обвинение. А арест IP-адреса без лица, им управляющего, приводит только к открытию злоумышленником новых адресов.

Международное полицейское взаимодействие, даже при наличии доброй воли государств, в большинстве случаев крайне затруднено большим количеством административных формальностей.

В сложившейся ситуации создание международной полицейской организации (далее — МПО) в рамках глобальной организации по защите интеллектуальной собственности просто необходимо. В этом отношении положительным примером может служить опыт Интерпола, эффективные функции которого в большинстве своем состоят в оперативной связи разных национальных полицейских сил государств — членов организации.

В условиях единообразного понимания странами — участницами организации общих критериев определения правонарушения выявление таких преступлений будет осуществляться национальными полицейскими силами на своей территории. В случае нахождения зарубежного фактора в выявленном правонарушении будет задействована МПО, которая оперативно скоординирует действия национальных полицейских сил в разных странах, что приведет к эффективному и быстрому пресечению противоправных действий.

### **Разрешение споров**

Если для выявления и пресечения правонарушений в области защиты интеллектуальной собственности МПО, координирующей национальные полицейские силы, будет вполне достаточно, а с осуждением правонарушителей, на основании собранных международных доказательств вполне справятся национальные суды, то для разрешения трансграничных коллизий с определением авторства, первенства, плагиата и достоверности сведений, необходимо

учреждение постоянно действующего международного арбитража по интеллектуальной собственности — в рамках той же глобальной организации.

Арбитраж будет действовать только в отношении вопросов, регулируемых уставом организации, и руководствоваться исключительно ее положениями без отсылок к какому-либо национальному праву. В специальных вопросах арбитраж будет применять выводы вышеупомянутого экспертного совета, также созданного в рамках организации.

Отдельно следует предусмотреть ситуации, возникающие при разрешении споров, в которых одна из сторон находится в юрисдикции государства, не участвующего в организации, а также случаи несогласия государства — члена организации выполнять решения арбитража или непривлечения к ответственности правонарушителя, выявленного МПО. В этих случаях необходимо предусмотреть механизм принуждения как государства — участника к выполнению положений устава организации, так и государства, не вошедшего в организацию, к пресечению выявленных правонарушений.

Безусловно, следует оговориться, что подобные меры совершенно нетипичны для классического международного права. Тем не менее события последнего десятилетия демонстрируют нам кардинальную трансформацию самого понятия международного права. Постоянно расширяющаяся фактическая экстерриториальность национального права США и их союзников, повсеместное распространение метода международных внесудебных «санкций», не говоря уже о силовых акциях блока НАТО в отношении третьих стран, ставят мир перед необходимостью нового понимания международного права.

Вместе с тем метод международного принуждения был предусмотрен еще Уставом ООН — через механизм Совета Безопасности, хотя и применялся весьма ограниченно.

При разработке новой МООИС вполне можно допустить применение объективного опыта последних лет.

Совет Безопасности был сформирован странами — победительницами во Второй мировой войне, опиравшимися, прежде всего, на свою военную мощь, в том числе и на фактор ядерного оружия, который до сих пор является абсолютно эффективным инструментом контроля мира.

В вопросе глобальной защиты интеллектуальной собственности таким же инструментом является обладание основными каналами связи. Фактически этот инструмент в подавляющем большинстве контролируют все те же члены Совета Безопасности.

Таким образом, в случае подписания устава организации основными странами, контролирующими информационные потоки, весьма эффективным механизмом принуждения третьих стран может стать угроза полного или частичного отключения государства от каналов связи.

Положениями устава организации должны быть предусмотрены подробные и исчерпывающие условия применения подобных крайних мер.

Страна — участница организации, не выполняющая решения арбитража или отказывающаяся привлечь к ответственности выявленного правонарушителя, должна будет выплатить штрафы как в пользу пострадавших лиц, так и в общий фонд организации. И только в случае отказа от выплаты штрафов могут быть применены санкции в виде ограничения каналов связи.

Страна, не участвующая в организации, но уличенная в неоднократном укрывательстве правонарушителей в области авторских прав, также может быть ограничена в информационных каналах, что, безусловно, будет являться весьма эффективной мерой принуждения к соблюдению принятых уставом организации норм защиты интеллектуальной собственности.

Основные положения устава организации по охране интеллектуальной собственности изложены в Приложении 1 к настоящей работе.

## **Приложение 1**

### **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ УСТАВА МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ОХРАНЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ**

- Цели и задачи

Международная Организация по охране интеллектуальной собственности (далее — Организация) создается с целью организации всемирной защиты интеллектуальной собственности путем межгосударственного сотрудничества на основе единых понятий и определений.

- Членство

Членом Организации может быть любое государство, согласное с ее Уставом и готовое нести ответственность, связанную с членством.

- Основные понятия и определения

Интеллектуальная собственность — охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации

Авторское право — право физического лица на результат своей интеллектуальной деятельности.

Смежные права — права на результаты интеллектуальной деятельности, полученные путем создания новой интеллектуальной собственности или добавленной стоимости на основе законного использования ранее существовавших объектов авторских прав и неразрывно связанные с таковыми.

- Возникновение права

Моментом возникновения права интеллектуальной собственности является момент публикации результата интеллектуальной деятельности в сети Интернет на одном из ресурсов, признаваемом Организацией.

- Экспертный совет

В случае возникновения сомнений в достоверности публикации результата интеллектуальной деятельности и ее соответствия фактически полученному результату, решение о таком соответствии выносит Экспертный совет Организации.

Экспертный совет является постоянно действующим органом и состоит из экспертов, согласованных всеми членами Организации.

- Международный арбитраж

Для разрешения споров по вопросам, регулируемым Уставом Организации, создается Международный арбитраж. При вынесении решений Международный арбитраж руководствоваться исключительно положениями Устава Организации, без отсылок к какому-либо национальному праву. Устав предусматривает единообразные штрафные санкции ко всем правонарушениям. Решения Международного арбитража являются обязательными для всех членов Организации.

- Выявление и пресечение правонарушений

Для выявления и пресечения правонарушений в области охраны интеллектуальной собственности создается Международный полицейская служба, которая координирует действия национальных полицейских сил государств — членов Организации в целях оперативного трансграничного выявления и пресечения правонарушений в области защиты интеллектуальной собственности.

Государства — члены Организации самостоятельно пресекают на своей территории выявленные правонарушения, привлекают к суду и применяют оговоренные Уставом штрафные санкции к виновникам таких выявленных правонарушений. В случае непресечения выявленного правонарушения и/или неприсуждения оговоренных санкций государство — член Организации самостоятельно выплачивает оговоренные Уставом штрафные санкции в пользу пострадавшей стороны и в фонд Организации.

Служба также самостоятельно выявляет правонарушения в странах, не являющихся членами Организации. Такие правонарушения рассматриваются на регулярных конференциях членов Организации. В случае систематических правонарушений со стороны государства, которое на является членом Организации, конференция может принять решение о применении к такому государству коллективных санкций в виде ограничения доступа такого государства к международным информационным потокам.

## Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 11.04.2022).

2. Бернская конвенция по охране литературных и художественных произведений от 9 сентября 1886 года (дополненная в Париже 4 мая 1896 года, пересмотренная в Берлине 13 ноября 1908 года, дополненная в Берне 20 марта 1914 года и пересмотренная в Риме 2 июня 1928 года, в Брюсселе 26 июня 1948 года, в Стокгольме 14 июля 1967 года и в Париже 24 июля 1971 года, измененная 28 сентября 1979 года). URL: <https://www.docs.cntd.ru/document/1900493> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Всемирная конвенция об авторском праве, подписанная в Женеве 6 сентября 1952 года. URL: <https://www.docs.cntd.ru/document/1900510> (дата обращения: 11.04.2022).
4. Конвенция, учреждающая Всемирную организацию интеллектуальной собственности, подписанная в Стокгольме 14 июля 1967 года и изменена 2 октября 1979 года. URL: <https://www.docs.cntd.ru/document/1900270> (дата обращения: 19.03.2021).
5. Международная конвенция по охране прав исполнителей, изготовителей фонограмм, вещательных организаций (Совершено в Риме 26 октября 1961 года). URL: <http://www.wipo.int/treaties/ru/ip/rome/> (дата обращения: 11.04.2022).
6. Алёшина А. В., Косовская В. А. Международное частное право в схемах и таблицах. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 350 с.
7. Близнац И. А. Интеллектуальная собственность и закон. Теоретические вопросы // Труды по интеллектуальной собственности. Т. III: Актуальные проблемы авторских и смежных прав. М.: Ин-т междунар. права и экон. им. А. С. Грибоедова, 2001. 89 с. URL: [http://www.read.newlibrary.ru/read/bliznec\\_i\\_a\\_/intellektualnaja\\_sobstvennost\\_i\\_zakon\\_\\_teoriticheskie\\_v.html](http://www.read.newlibrary.ru/read/bliznec_i_a_/intellektualnaja_sobstvennost_i_zakon__teoriticheskie_v.html) (дата обращения: 11.04.2022).
8. Близнац И. А., Гаврилов Э. П., Добрынин О. В., Леонтьев К. Б., Мухамедшин И. С., Орлова В. В., Синельникова В. Н., Тыцкая Г. И. Право интеллектуальной собственности: учебник. М.: Проспект, 2016. 896 с. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785392175192.html> (дата обращения: 11.04.2022).
9. Глоссарий терминов по интеллектуальной собственности. URL: <http://www.infousa.ru/economy/intelprop/glossary.htm> (дата обращения: 11.04.2022).
10. Колесников Е. А. Некоторые материалы к истории авторского права в России. URL: <http://www.eakolesnikov.narod.ru/CopyrightRussia.html> (дата обращения: 11.04.2022).
11. Лебедь (Ефремова) В. В. Авторское право в правовой системе современного российского государства: проблемы терминологии // Труды Института государства и права РАН. 2016. № 1 (53). С. 164–171. URL: [http://igpran.ru/Trudi\\_IGP\\_RAN/2016-1.pdf?ysclid=lmndcy0f9519972407](http://igpran.ru/Trudi_IGP_RAN/2016-1.pdf?ysclid=lmndcy0f9519972407) (дата обращения: 11.04.2022).
12. Право интеллектуальной собственности. Т. 1. Общие положения: учебник / под общ. ред. Л. А. Новоселовой. М.: Статут, 2017. 512 с.
13. Терещенко Т. А., Сергеев А. П. Право авторов служебных объектов интеллектуальной собственности на вознаграждение: история неправильного выбора // Закон. 2014. № 5. С. 46–50. URL: <http://www.base.garant.ru/57511712/> (дата обращения: 01.04.2022).

---

**Правовой механизм защиты участников образовательной мобильности: международный и национальный аспекты**

**Тараненко Александра Константиновна**

Российский государственный университет правосудия (Северо-Западный филиал)

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [tak2001@yandex.ru](mailto:tak2001@yandex.ru)

**Legal mechanisms of protection of participants of educational mobility: International and national aspects**

**Alexandra K. Taranenko**

Russian State University of Justice (North Western branch)

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Н. И. Алексеева, канд. юр. наук

УДК 341.96

---

*Аннотация.* Автор определяет существующие виды образовательных программ по обмену. Дается сравнительный анализ механизмов защиты участников образовательных программ по обмену, предусмотренных нормами международного и национального права. Освещаются проблемы и перспективы развития межгосударственного сотрудничества в сфере образования.

*Ключевые слова:* программы по обмену, мобильность, образовательная мобильность, академическая мобильность, международное право, частное право.

*Abstract.* The author defines the existing types of educational exchange programs. The paper is a comparative analysis of the mechanisms of protection of participants in educational exchange programs provided for by the norms of international and national law. It also highlights challenges and prospects in the development of interstate cooperation in the field of education.

*Keywords:* exchange programs, mobility, educational mobility, academic mobility, international law, private law.

Все мы так или иначе, рано или поздно сталкиваемся с процессом обучения в своей жизни. Наше познание мира постоянно сопрягается с чередой собственного опыта, вереницей встреч и знакомств. Особая роль в этом механизме отводится родителям и институту образования. В статье мы постараемся осветить одно из интереснейших явлений данного института и особенности его правового регулирования, как в России, так и за рубежом.

Официально еще в XVIII веке при Петре I в российские школы и университеты приглашались зарубежные специалисты и практики в области медицинских, инженерных, строительных и иных важных с точки зрения общегосударственного развития наук. Это была так называемая входящая или въездная мобильность. Для обеспечения России высококвалифицированными кадрами в 1702 году государем был издан манифест «О ввозе иностранцев в Россию

с обещанием свободы вероисповедания» [4]. Как результат, в Россию стали активнее съезжаться зарубежные мастера и педагоги, а студенты отправлялись на обучение в иностранные государства.

До середины XX века идея образовательной мобильности претерпевала изменения, подстраиваясь под общую политику государства. В уже более знакомом нам виде система обмена студентами и профессиональными кадрами сложилась в 1950-м году, когда в СССР была запущена программа обмена. Преимущественно советские студенты выезжали в Китайскую Народную Республику, Венгрию, Польшу и Болгарию [3: 27].

С распадом СССР российским обществом предпринимались попытки найти новые пути развития, в том числе в международном сотрудничестве. В 2003 году Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу, создавшему единое Европейское пространство высшего образования для всех стран-участниц.

Как правило, в доктрине и в основных нормативно-правовых актах мы чаще всего сталкиваемся с определением понятия «академическая мобильность». Так, в Приложении к Рекомендации Комитета министров Совета Европы государствам — членам по академической мобильности дается краткое определение академической мобильности, также позволяющее отграничить ее от миграции: «...это период обучения, преподавания и/или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала (далее называемая “родная страна”» [6]. По завершении периода, предназначенного для прохождения обучения, преподавания, исследования, предполагается возвращение обучающегося или сотрудника обратно в родную страну.

Наука полна различных классификаций существующих программ образовательной мобильности. За основу берутся такие критерии, как время, место, способ получения образовательных услуг и т. д. Краткосрочный характер мобильности предполагает, как правило, прохождение обучения в иностранном государстве до трех месяцев или иной менее продолжительный срок, предусматриваемый работой конференций, форумов, симпозиумов. Возможно участие и в более долгосрочных программах, рассчитанных на три и более месяца с обязательным оформлением индивидуального учебного плана студента [1].

По пространственному распространению (по месту) программы бывают: внутриуниверситетские (например, переход в другой филиал, кампус), внутригосударственные (т. е. межрегиональные), международные. Также в части российских вузов встречается практика международной или внутригосударственной мобильности, действующей на основе факультетских соглашений, — в данном случае студент едет на обучение не от университета, а от своего факультета.



По способу выделяют прохождение образовательных программ в очном или в дистанционном формате, ставшем особенно активно развиваться в последние годы ввиду последствий пандемии.

Как и у любого процесса, имеющего ценность, у образовательной мобильности также есть свой особый механизм защиты, сложившийся из норм международного и национального права. Наряду с ранее упомянутой нами Болонской декларацией, международный аспект защиты заключается в положениях Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, Международной конвенции о ликвидации всех форм расовой дискриминации, Конвенции о правах ребенка, Рекомендации Комитета министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности, а также многосторонних и двусторонних договоров о сотрудничестве в области образования. Наряду с международными нормами, как их продолжение выступают особенности построения национальной образовательной политики странами, заинтересованными в развитии единого образовательного пространства с учетом некоторых изменений, вызванных различными внешними обстоятельствами.

Так, например, в связи с последними годами пандемии многие университеты приостановили свою очную деятельность и перешли на дистанционный формат, это стало одним из решающих факторов, который так или иначе повлиял на процент желающих обучаться за рубежом. Как показывает одно из последних исследований, проведенных в Японии, наблюдается определенная неоднозначность во мнении иностранных студентов о прохождении обучения в онлайн-формате. Во многом это объясняется желанием вживую посетить страну принимающей образовательной организации, взаимодействовать с другими учащимися, познакомиться с новой культурой, языком, традициями и другими особенностями. Однако опыт Японии свидетельствует об очень интересной тенденции. Когда студенты начального высшего образования снижают свою активность в стремлении получить японское образование, студенты-соискатели степени, напротив, продолжают свое обучение и охотно следуют новым форматам [8: 4]. Онлайн-обучение стало вызовом ценностным ориентирам многих людей. Что важнее: получение знаний или получение зарубежного опыта?

В Российской Федерации правовая поддержка и защита иностранных студентов осуществляется путем наделения последних особым правовым статусом, регулируемым Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (глава 14), иными международными актами: соглашениями, протоколами, меморандумами.

В настоящий момент Россия оказывает активное содействие своим студентам. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации ведется список образовательных программ российских университетов для иностранных граждан, часть из которых имеют возможность их реализации в дистанционном формате [5]. Существуют такие межгосударственные организации сотрудничества в сфере образования, как ШОС (Университет Шанхайской организации сотрудничества), Ассоциации азиатских, евразийских, прикаспийских арктических и исследовательских университетов Восточной Азии и т. д. Уже несколько месяцев, как запущена программа «Highly Likely Welcome Back, или Пора домой!», защищающая возможное нарушение прав и интересов российских студентов за рубежом. Однако из-за понятных причин менее позитивно обстоят дела с иностранными студентами и научными специалистами европейского континента, проходящими обучение в России. Сейчас многие вынуждены вернуться обратно в свою страну, не успев завершить обучение и начатые проекты. Мы не беремся оценивать возможные пути решения текущей проблемы, скажем только, что правильного ответа здесь, пожалуй, еще нет.

Наряду с другими странами, Австралия, например, защищает своих участников образовательных программ действием обязательной регистрации организаций, «поставляющих» высшее образование, и системы аккредитования предоставляемых курсов и программ [9]. Частные организации регулярно проходят проверки качества предоставляемых услуг, программ, а все курсы — через аккредитацию заносятся в австралийский реестр CRICOS (the Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students). Пожалуй, одной из главных особенностей механизма защиты Зеленого континента можно считать деятельность Службы защиты обучения (TPS — the Tuition Protection Service). Она была создана правительством Австралии с целью помогать иностранным студентам в случае, если учебная организация по какой-то причине не смогла полностью предоставить получаемый курс. TPS помогает получить компенсацию за прервавшееся обучение, а также оказывает поддержку при выборе иного курса или при продолжении изучения прошлого уже в другом учебном заведении.

Несмотря на достаточную проработанность вопроса образовательной мобильности, следует отметить одну немаловажную особенность. Уже многие годы образовательная мобильность рассматривается преимущественно как сфера жизнедеятельности студентов, преподавателей, научных работников и исследователей. Лишь некоторые научные труды посвящены образовательной мобильности школьников. Весьма примечательно, что при этом, при определении права на обучение за границей, авторы отдают предпочтение обучающимся старших классов либо особо отличившимся, одаренным детям [7]. Вместе с тем мы считаем, что

такое малоисследованное, но, без сомнения, актуальное направление, как участие несовершеннолетних в образовательных программах мобильности, заслуживает большего внимания со стороны права и науки.

Как отмечалось А. Л. Арефьевым, помимо детей эмигрировавших иностранных граждан, проходящих обучение на долговременной основе, наблюдаются группы иностранных школьников — участников краткосрочных образовательных программ обмена, нередко останавливающихся на время прохождения программы в принимающей российской семье [2: 46]. Недостаточное внимание уделяется и краткосрочной мобильности школьников в период каникул в летние (зимние) школы и лагеря, часто проводимые иностранными образовательными учреждениями. В то же время официальные платформы организаций по обмену студентами предлагают свои услуги детям и более младшего возраста. Основная возрастная группа принимаемых школьников варьируется от 15 до 18 лет. Несовершеннолетние, достигшие 14 лет, также могут претендовать на программы по обмену, но только по определенным направлениям. Во многом возраст принятия иностранных учеников и студентов зависит от политики принимающей стороны (страны или вуза), а иногда и от политики самой организации.

О соотношении академической и образовательной мобильности также сказано очень мало. С одной стороны, академическая мобильность выступает частью горизонтальной образовательной мобильности, с другой — в настоящее время как таковой дискуссии не ведется вовсе. В преобладающем большинстве в доктрине и в правоприменительной практике по умолчанию принято использовать словосочетание «академическая мобильность» и ставить между ним и «образовательной мобильностью» знак равенства, однако, на наш взгляд, данный терминологический вопрос также заслуживает внимания.

В заключение следует сказать, что Болонская декларация и общие тенденции в мире начала XXI века внесли свой неоценимый вклад на пути развития межкультурного и меобразовательного сотрудничества России с другими странами, были поставлены новые задачи, касающиеся образовательной мобильности. В частности, в высшие учебные заведения была внедрена общая система переноса и накопления зачетных единиц, или кредитов (ECTS), были подписаны новые договоры и соглашения.

Конечно, на сегодняшний день внешнеполитическая обстановка и события, происходящие в мире, не способствуют развитию и укреплению международной мобильности и интеграции знаний и все больше отдаляют идею-мечту о едином образовательном пространстве. Одним из способов решения сложившейся ситуации является использование дистанционного и трансграничного форматов образования. Как показывает исторический опыт, несмотря на определенные проблемы, сфера образования расширяется, появляются новые формы взаимо-

действия, а образовательная мобильность не теряет своей актуальности, однако некоторые моменты заслуживают отдельного внимания, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Также важно понимать, что для выстраивания единого образовательного пространства необходимо предпринимать ряд комплексных мер.

## Литература

1. Академическая мобильность // Официальный сайт НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/studyspravka/acmob> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Арефьев А. Л. Иностранные учащиеся в школах России // Народное образование. 2010. № 2 (1395). С. 44–52.
3. Костина Е. А. Становление академической мобильности в процессе реформ российского образования // Гуманизация образования. 2014. № 3. С. 22–28.
4. Манифест о вызове иностранцев в Россию, с обещанием им свободы вероисповедания. 16 апреля 1702 года // ПСЗ РИ. Т. IV, № 1910. С. 192–195.
5. Образовательные программы российских университетов для иностранных граждан в 2022 г. // Официальный сайт Минобрнауки России. URL: <https://www.russia-edu.minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения 12.05.2022).
6. Рекомендация Комитета министров Совета Европы государствам — членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) // ФГБУ «Главэкспертцентр». URL: [https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council\\_Europe\\_1995](https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995) (дата обращения: 03.04.2022).
7. Червонный М. А., Щвалёва Т. В., Власова А. А., Цвенгер Е. И. Модель социального сопровождения интеллектуально одаренных детей в области физики и математики, обеспечивающая им необходимую академическую мобильность // Вестник Том. гос. ун-а. 2012. № 7 (122). С. 250–256.
8. Lauren Nakasato, Nobuko Kayashima. Student Mobility to Japan in the Age of COVID-19: A Matter of Degree // JICA Ogata Sadako Research Institute for Peace and Development. December 2021. Knowledge Report. No. 2. P. 1–14.
9. Legal rights and protections. Study Australia. URL: <https://www.studyaustralia.gov.au/english/study/legal-rights-and-protections> (дата обращения: 13.05.2022).

## Актуальные вопросы уголовного права и криминологии

**Массовые расстрелы в школе:  
криминологический анализ фено-  
мена**

**Белоусова Екатерина Владимировна**  
Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта:  
[belousovaekaterina823@gmail.com](mailto:belousovaekaterina823@gmail.com)

**School shootings: A criminological  
analysis**

**Ekaterina V. Belousova**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
 Saint Petersburg, Russia  
 Научный руководитель — С. Д. Цэнгэл, канд. юр.  
 наук, доц.

УДК 343.9

*Аннотация.* В настоящее время стала актуальной проблема «скулшутинга», т. е. массо-  
вых расстрелов в учебных заведениях. В связи с этим в статье рассматриваются случаи массо-  
вых убийств в учебных заведениях, проанализированы факторы, детерминирующие возник-  
новение желания совершить данное преступление, мотивы преступников, предлагается ряд  
превентивных мер по недопущению подобных ситуаций и минимизации жертв.

*Ключевые слова:* массовые расстрелы, скулшутинг, колумбайн, несовершеннолетний,  
преступник, преступление, массовое убийство.

*Abstract.* School shootings have become a major concern for the modern society. The article  
considers several school shooting cases, describes factors that cause the desire to commit such crimes,  
analyses motives of the criminals, and proposes measures to prevent school shootings and minimise  
the number of victims.

*Keywords:* mass shootings, school shooting, columbine, minor, criminal, crime, mass murder.

На сегодняшний день набирает свою популярность в уголовно-правовой сфере такой  
феномен, как массовые расстрелы в образовательных учреждениях, или скулшутинг. В силу  
того, что для России это явление относительно новое, исследований по данной тематике срав-  
нительно немного. К слову, первый зарегистрированный случай массового расстрела в рос-  
сийской школе относится к 2014 году, в то время как в США первый подобный случай был  
зарегистрирован в 1927 году.

Главной проблемой данного исследования является выявление сущности феномена  
«массовые расстрелы в школе» со всеми «вытекающими»: личность массового убийцы, мо-  
тивы и цели убийств, превентивные меры. Так, в российском обществе существует потреб-  
ность снижения давления на образовательные учреждения, в том числе и на школы, в силу

того, что к ним с каждым подобным происшествием возрастает уровень недоверия в плане безопасности. Это, в частности, подтверждает исследования, выявившие, что на сегодняшний день дети боятся за свою жизнь и здоровье из-за угрозы скулшутинга, что является частой причиной нежелания посещать школьные уроки.

Определяя семантику понятия «массовые расстрелы в школе» стоит отметить, что это часть одного большого феномена — «массовые расстрелы» в общем. Но у массовых расстрелов в школе есть ряд существенных отличительных особенностей. «Скулшутинг» — это тип экстремальной ситуации, когда нападение осуществляется в учебных заведениях подростками или молодыми людьми, чаще всего старшеклассниками, студентами колледжей или высших учебных заведений [9: 53]. Как правило, массовые расстрелы в учебных заведениях совершаются с использованием огнестрельного оружия и взрывчатых веществ бывшими школьниками или старшеклассниками, но стоит отметить, что среди массовых убийц были и те, кто не достиг возраста 14 лет [5: 4].

Почему важно исследование проблемы скулшутинга в современных условиях? Школа — это место, где ребенок проходит процесс социализации, недаром школу называют второй семьей, поэтому очень важно, чтобы данный процесс прошел «безболезненно» для ребенка, в благоприятной обстановке. Но, к сожалению, активное распространение в школьной среде получило и такое явление как «буллинг». Буллинг — это использование преимуществ в силе, чтобы причинить физический, эмоциональный или интеллектуальный вред, это сознательное, продолжительное насилие со стороны индивида или группы лиц в отношении человека, который не способен себя защитить [4: 4]. Некоторые авторы [3: 16] выделяют одной из причин совершения массовых расстрелов школьниками именно их подверженность буллингу со стороны своих сверстников. Еще одной опасностью стала политическая обстановка в мире, где принадлежность к неуютной для отдельного человека национальности может являться причиной использования насилия по отношению к нему.

Каков образ преступника, совершившего массовые расстрелы в школе? Здесь не будет рассуждений, подобных Ч. Ламброзе, о строении черепа, цвете кожи, глаз и т. п., так же как не будет четко и выстроенного образа человека, который совершает эти зверские преступления. В этом вопросе автор исследования полностью согласен с Я. И. Гилинским, который утверждает, что «никто никогда не назвал ни одного личностного свойства, признака, качества, присущего только “преступнику”. Агрессивность, злость, ревность, злопамятство, алчность, грубость, зависть, вспыльчивость могут в разной степени быть присущи самым различным людям, в т. ч. никогда не привлекавшимся к уголовной ответственности» [2: 32]. Несмотря на данные суждения, некоторые закономерные черты школьных стрелков все же выявить возможно. Во-первых, это, как правило, лицо мужского пола. Во-вторых, возраст массовых убийц

варьируется от 11 до 18 лет [5: 4], т. е. лицо в подростковом возрасте, хотя, например, Л. Ф. Обухова отводит подростковому возрасту период с 11 до 20 лет [8: 382]. В-третьих, лица, совершившие массовый расстрел в школе, как правило, снаружи ничем не отличались от обычных школьников. Но, как констатируют некоторые криминологи [10: 16], у лиц, склонных к совершению подобного преступления, притуплено либо же совсем отсутствует чувство эмпатии, что увеличивает риск проявления агрессии к окружающим людям.

Что еще общего можно выделить у массовых убийц? Почти каждый из них говорил о своем намерении. Кто-то писал об этом в социальных сетях, кто-то говорил своему другу, а кто-то рассказывал это большему числу лиц. Например, Ильназ Галявиев, совершивший массовый расстрел в одной из казанских школ, в своем Телеграм-канале перед совершением преступления выложил фото и подписал: «Сегодня убью огромное количество биомусора и сам застрелюсь», а также: «Я как бог, хочу, чтобы все признали себя моими рабами...» Или, напротив, преступники порой в открытой форме изъявляют свою приверженность к насилию, сочиня стихи, предоставляя сочинения на тему убийств, создания бомб [5: 8] и т. д.

Можно ли считать тревожным звоночком подобные действия? Возможно, но на сегодняшний день социальная сеть Телеграм остается одной из немногих, которая не поддается никакому контролю, хотя на территории Российской Федерации уже функционирует на государственном уровне Центр изучения и сетевого мониторинга молодежной среды (ЦИСМ). По сути, ЦИСМ должен выявлять опасную информацию, но к его эффективности есть масса вопросов.

К слову, скулшутеры не стремятся скрыть свое преступление, наоборот, они жаждут огласки, зачастую приписывая своим действиям какой-либо сакральный смысл. Так, 18-летний Пекка-Эрик Аувинен убил девять учеников в школе Йокела в Финляндии, руководствуясь тем, что «человечество переоценено» и что «не все человеческие жизни важны или заслуживают спасения» [1].

Какие мотивы и цели преследуют массовые убийцы? Как правило, подобные лица «упиваются» своей силой и считают, что они способны вершить правосудие над неугодными им людьми. Как было указано выше, те школьники, которые подвергаются буллингу, впоследствии могут продемонстрировать свою ненависть и гнев к обидчикам в форме массового расстрела, цель, соответственно, сего действия — месть за унижения и оскорбления, причем не конкретному человеку, а всему окружающему обществу. Еще одним немаловажным моментом является следование за уже совершившими акт скулшутинга лицами. Так, например, чередой массовых расстрелов в образовательных организациях предшествовал случай в школе Колумбайн, где совершили спланированное нападение Эрик Харрис и Дилан Клеболд. Суще-

ствуется мнение ряда ученых, которые считают, что необходимо ограничить обнародование подобных инцидентов в СМИ [7], поскольку это провоцирует совершение новых подобных преступлений: убийств, незаконного изготовления взрывчатых веществ и т. д. Можно ли считать превентивной мерой ограничение подобной информации хотя бы для детей? На наш взгляд, — да, и об этом свидетельствует Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который устанавливает рамки допустимой информации для детей различных возрастов.

Не стоит забывать и о семейном климате. Немаловажную роль играет атмосфера взаимоотношений родителей и детей. Как только нить доверия обрывается между детьми и их родителями, ребенок уходит в себя, в свои переживания. Этого нельзя допускать, поскольку это недоверие переходит в рамки «глобального» — никому нельзя доверять, если самые близкие люди меня не понимают.

Можно ли каким-либо образом предотвратить эти ужасные преступления? Сугубо с точки зрения теории это возможно, на практике же это трудноосуществимо, поскольку слишком сложно выявить стадию приготовления к совершению расстрела, а также приверженность личности к совершению насилия по отношению к другим людям. Кстати, о склонности к насилию могут сигнализировать взаимоотношения человека с животными, если наблюдается, что человек применяет насилие в отношении животного, то он, как правило, склонен к подобному и в отношении человека. Как было указано выше, необходимо, насколько это возможно, ограничить доступ к материалам уже существующих преступлений данной категории, в т. ч. ограничению их освещения в СМИ. Стоит сказать, что высказанные предложения рядом ученых о том, что необходимо устанавливать металлодетекторы, вооруженную охрану, пропускной пункт в образовательных учреждениях, спровоцируют еще большую агрессию и недоверие со стороны школьников, а для скулшутера это не будет являться преградой, поскольку итогом своего преступления, как правило, они видят совершение суицида. Еще одной мерой, которая может быть предпринята для предотвращения совершения подобного рода преступления, является комплексная работа психологической помощи в школах, причем данная работа должна носить не избирательный характер, а всеобщий, в т. ч. и с родителями детей, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя избранным в негативном смысле этого слова. Кроме того, необходимо увеличить финансирование школьных программ по предотвращению массовых расстрелов в школах [6: 116]. И, наконец, еще одной превентивной мерой можно назвать усиление работы ЦИСМ в плане мониторинга молодежной среды: выявление активности на сайтах, транслирующих информацию о насилии и т. п.; посещение страниц, наполненных содержанием незаконного приобретения оружия; отслеживание информации, которая публикуется на личных страницах молодежи, и т. п.



Таким образом, в ходе исследования было выяснено, что совершение массовых расстрелов в образовательных организациях — явление относительно новое для российской действительности. Данное преступление достаточно молодое и с точки зрения субъекта совершения преступления, им является нынешний или бывший обучающийся данного учебного заведения в возрасте от 11 до 18 лет, как правило, мужского пола. Нападение носит публичный, часто несущий определенный смысл для самого нападающего, оканчивающийся или предполагающий окончание чаще всего суицидом. Также были рассмотрены некоторые превентивные меры по предотвращению совершения массовых расстрелов в школах и иных образовательных учреждениях. Стоит сказать, что указан не исчерпывающий список данных мер, а лишь самые основные и, на наш взгляд, реально осуществимые, которые требуют комплексного воспроизведения.

### Литература

1. Выдержки из «Манифеста естественного отбора». Цит. по: School Shooting in Finland, 2007. URL: <http://www.scienceblogs.com/pharyngula/2007/11/07/school-shooting-in-finland> (дата обращения: 03.03.2022).
2. Гишинский Я. И. Криминология постмодерна (неокриминология). СПб.: Алетейя, 2021. 136 с.
3. Даскалопулу Э., Игумену А., Алевизопулос Г. Стрельба в школе: основные характеристики и психопатология преступников // Профилактика насилия в школах. Б. м.: б. и., 2015. С. 13–20.
4. Драганова О. А., Болдырева О. А. Методические рекомендации по профилактике буллинга, скулшутинга и кибераддикции в образовательных организациях. Липецк: Открытый мир, 2020. 20 с.
5. Лэнгман П. Школьные стрелки: тревожные сигналы // Профилактика насилия в школах. Б. м.: б. и., 2015. С. 3–12.
6. Маланцева О. Насилие в школе: пути решения проблемы // Социальная педагогика. 2010. № 2. 116 с.
7. Новожилов Д. Вербовка, агрессия и атаки: как скулшутинг «призывает» подростков // Вести. Дежурная часть. 05.11.2020. URL: <https://www.vesti.ru/video/2238073>. (дата обращения: 03.03.2022).
8. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М.: Высшее образование: МГППУ, 2011. 470 с.
9. Broome R. E., Russell E. J. The phenomenological psychology of stopping an active shooter // Journal of theoretical & philosophical criminology. 2018. No. 10 (2). P. 53–70.
10. McGee J. P., DeBernardo C. R. The Classroom Avenger: a behavioral profile of school based shootings // The Forensic Examiner. 1999. No. 8. P 16–18.

---

**Отдельные гражданско-правовые проблемы трансплантации тканей и органов**

**Найденова Дарья Евгеньевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [naydenova02@gmail.com](mailto:naydenova02@gmail.com)

**Civil law aspects of tissue and organ transplantation**

**Darya E. Naydenova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 34

Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

---

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются аспекты гражданского законодательства, касающиеся оборота органов и тканей человека. В настоящее время в Российской Федерации существуют законы, которые теоретически могли бы регулировать эту практику, но в действительности этот процесс вызывает много вопросов и разногласий и создает серьезные проблемы в системе трансплантологии.

*Ключевые слова:* гражданское право, органы, ткани, трансплантация, презумпция согласия.

*Abstract.* This article discusses civil legislation concerning the transfer of human organs and tissues from the donor to the recipient. Currently, there are laws in the Russian Federation that could theoretically regulate this practice, but in practice this process raises many questions and disagreements and creates serious issues in transplantation.

*Keywords:* civil law, organs, tissues, transplantation, presumption of consent.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в нашу эпоху, эпоху высоких технологий, значительно вырос уровень жизни, однако до сих пор некоторые болезни являются неизлечимыми или же требуют серьезного вмешательства в виде трансплантации органов или, наоборот, донорства. К сожалению, на данный момент Российская Федерация по внедрению трансплантации анатомического материала человека стоит на одном из последних мест в мире по количеству операций. Это связано с тем, что на данный момент нет четкого понимания юридического статуса органов и тканей человека. Стоит учесть и тот факт, что неполноценность законодательства в этом вопросе и частичная нереализованность законов и подзаконных актов данной темы порождает появление спорных вопросов, как, например, считать ли это (органы и ткани человека) объектом гражданских прав.

Целью данной статьи является выяснение того, необходимо ли определить органы как объекта гражданских прав.

Трансплантология — это сфера медицины, которая включает в себя анатомию, хирургию, иммунологию и другие медицинско-биологические науки [9].

В наше время происходит рост числа трансплантологических операций в связи с общим ростом операций в принципе. Медицина, как и наука, не стоит на месте, а активно развивается, и дает возможность спасать значительно больше человеческих жизней при помощи трансплантации органов и тканей от донора к реципиенту.

Для начала стоит затронуть ст. 128 ГК РФ [2]. Обращаясь к этой статье, отметим, что в ней зафиксировано следующее: объектом гражданских прав выступают вещи и нематериальные блага, однако согласно закону анатомические материалы человека еще не относятся к какой-либо категории. В результате возникает вопрос: куда должны быть включены органы и/или ткани человека — в систему гражданского права при условии, что уже сформированы все предпосылки для их включения в оборот гражданского права? На данный момент в Российской Федерации существует закон, регулирующий, какие именно органы подлежат трансплантации, — это Закон РФ от 22 декабря 1992 г. № 4180-1 «О трансплантации органов и (или) тканей человека» (далее — Закон о трансплантации органов) [6]. Кроме него существует и на практике в международном праве широко применяется международная Конвенция о защите прав человека и человеческого достоинства в связи с применением биологии и медицины: Конвенция о правах человека и биомедицине [1].

Обратимся к Закону о трансплантации органов. В нем указано, что забор органов у человека или трупа может быть произведен только в том случае, если более ничто не может помочь реципиенту. Если речь идет об изъятии органов у другого человека, то оно будет возможно только в том случае, если непосредственно самому донору не будет грозить существенный вред. (ст. 5). Помимо этого, данный Закон регулирует, какие именно органы подлежат трансплантации: сердце, почка, печень, легкое, желудок и другие органы и/или ткани человека, которые определяются федеральным органом государственной власти в сфере здравоохранения (ст. 2). Эти требования к трансплантации органов и тканей понятны и логичны, однако дискуссию в теме трансплантации порождает следующая ситуация: органам и тканям не придан вещно-юридический статус, хотя необходимо отметить, что для этого есть все предпосылки и основания. Например: для православной и католической церкви характерно поклонение мощам святых (а мощи святых относятся к вещам в юридическом смысле, соответственно, к объектам гражданских прав), следовательно, мощи на правовых основаниях приобретают статус объектов культурных ценностей религиозного значения. Органы и ткани человека также выступают в роли объектов культурного, исторического наследия, используются в научно-просветительских целях.

Далее стоит обратиться к 21 статье Конвенции о правах человека и биомедицине. В ней акцентируется внимание на том, что человеческое тело, как его органы и/или ткани, не могут быть предметом финансовых или каких-либо других сделок. Российская Федерация не подписала эту Конвенцию [Там же]. Однако возможность свободного заключения безвозмездных сделок с анатомическими материалами все же существует на территории Российской Федерации (за исключением того, на что указано в УК РФ). Поэтому следует придать органам и тканям вещно-юридический статус, тогда их можно будет использовать в гражданском обороте (с определенными ограничениями), что поможет спасти большее количество жизней, чем при их ограничении.

Данная позиция наталкивает на идею еще одной связи с нормами гражданского права. Стоит затронуть ст. 454 и 455 ГК РФ. В них указано, что целью купли-продажи является установление вещного права над объектом купли-продажи [3] Такой позиции придерживается правовед В. О. Кузнецов в отношении взглядов на анатомический материал человека: «За органами и тканями человека закрепляется статус вещей, ограниченных в обороте, поскольку они имеют “материально-вещественную форму и отделены от человека”» [8].

Также стоит обратиться к эмоциональному донорству в России. Эмоциональное донорство — это донорство органа от чужого (по крови) человека реципиенту. На практике оно проводится на территории Российской Федерации, однако законодательно данный вид донорства никак не закреплен. Вследствие этого вытекает проблема парного донорства. Парное донорство — это обмен донорами между реципиентами. То есть если одному реципиенту не подходит его донор, но подходит донор другого реципиента, а у этого другого реципиента та же ситуация, то они просто меняются донорами между собой. Но так как в России эмоциональное донорство не регулируется законодательно, следовательно, реализация парного донорства может быть минимальна.

Таким образом, отсутствие законодательного закрепления в Российской Федерации эмоционального и парного донорства, а также отсутствие у анатомических материалов человека вещно-юридического статуса порождают незначительные объемы трансплантологии в России в целом и ставят страну на одно из самых последних мест по количеству проводимых трансплантологических операций.

Также необходимо обратить внимание на презумпцию согласия. В России презумпция согласия определяет: если человек в письменной форме не выразил отказ от донорства своих органов после смерти, то его органы, которые пригодны для пересадки, будут трансплантированы (ст. 8 Закон о трансплантации) [6]. На практике это порождает достаточное количество судебных процессов.

Например, ст. 8 Закона о трансплантации стала предметом рассмотрения Конституционным Судом РФ в 2003 году [7]. В Саратовский суд было подано прошение проверить на конституционность ст. 8 Закона о трансплантации органов. Поводом послужило дело гражданки О., в ходе которого выяснилось, что у ее погибшего сына были изъяты внутренние органы без письменного или устного разрешения матери. Вследствие этого потерпевшая сторона обратилась в суд с требованием проверить вышеназванную статью на конституционность. Потерпевшая сторона настаивала на том, что ст. 8 Закона о трансплантации органов не дает возможности изъявить свое несогласие в устной или письменной форме перед изъятием органов при том условии, что смерть была внезапной и ее невозможно было предугадать. Помимо этого, сторона гражданки О. считала, что данная статья лишает родителей, опекунов или попечителей возможности выражения несогласия.

Однако Конституционный Суд РФ постановил, что данная статья основывается на презумпции согласия. Презумпция согласия данной статьи базируется на нескольких аспектах.

С одной стороны, вопросы об изъятии и трансплантации органов и/или тканей сразу после смерти или в течение тех часов, когда органы еще могут быть изъяты, причиняют родственникам умершего дополнительные душевные страдания. С другой стороны, высока вероятность не успеть получить в установленном порядке волю родственников, опекунов или попечителей умершего в краткий период, допустимый для трансплантации и пересадки органов и тканей. Также было обращено внимание на то, что статья о презумпции согласия находится в общем доступе — это подразумевает, что население Российской Федерации осведомлено о ней и имеет право и возможность написать отказ от нее. Если человек этого не сделал, значит будет подразумеваться его согласие на изъятие органов после смерти.

Большая часть российских правоведов полагают, что необходимо изменить «презумпцию согласия» на «презумпцию несогласия». Например, М. Н. Малеина считает, что если умершее лицо при жизни не выразило согласие на трансплантацию после его смерти органов и тканей человека, то данное согласие должно в строго определенном и отдельном порядке спрашиваться у представителей или родственников данного лица [10]. Только при наличии именно «презумпции несогласия» будет обеспечено реальное осуществление воли умершего, а также поможет эффективно осуществлять защиту прав и законных интересов граждан при оказании медицинской помощи.

Кроме вышеизложенного, существует и другая проблема — противоречия Закона о трансплантации (ст. 8) и Закона «О погребении и похоронном деле» [5] (далее — Закон о погребении). Рассмотрим Закон о погребении. В данном Законе в ст. 5 указано, что умерший при жизни должен был выразить пожелание в устной форме в присутствии свидетелей или в письменной форме о согласии или об отказе трансплантировать органы после смерти. Если

согласия или отказа выражено не было, тогда возможность дачи такого распоряжения переходит к родственнику или супругу (а также к законным представителям).

Эти два закона, являясь юридически равными друг другу, выражают различие взглядов на вопрос о посмертном изъятии органов. В одном случае, изъятие органов может осуществляться на основании существования презумпции согласия без учета выражения этого согласия в устной или письменной форме. В другом случае изъятие органов не может быть осуществлено, если не была выражена в устной или письменной форме воля погибшего. Данная проблема в нашем законодательстве не решена до сих пор. Видится целесообразным внесение изменений в Закон о трансплантации органов. Необходимо изменить «презумпцию согласия» на «презумпцию несогласия», а также уточнить, что воля потерпевшего должна быть выражена в устной форме в присутствии свидетелей или в письменной форме.

Также необходимо изменение ст. 6 ГК РФ в части законодательного закрепления эмоционального и парного донорства. Это необходимо по нескольким причинам. Во-первых, при отсутствии законодательного закрепления эмоционального донорства отсутствует поддержка участников такого донорства (конкретно — доноров). Из-за отсутствия такого закрепления у людей нет юридической защиты, что приводит к их незащищенности и беспомощности в данном вопросе. Во-вторых, отсутствие законодательного закрепления эмоционального донорства практически всегда преграждает путь спасения человека путем парного донорства, так как без закрепления на законодательном уровне эмоционального донорства невозможно закрепление и парного донорства.

Следовательно, если законодательно закрепить эмоциональное и парное донорство на территории Российской Федерации, то доля как доноров, так и спасенных жизней значительно возрастет. Также если на территории Российской Федерации будет увеличен оборот органов и тканей человека, это потребует изменения законодательства, а именно в ст. 6 ГК РФ необходимо сделать дополнение о том, что нахождение тканей и органов человека в обороте будет допускаться в пределах, установленных специальным законодательством.

Помимо этого, необходимо принять во внимание, что до сих пор не обозначен юридический статус органа, который находится вне пределов тела человека. Соответственно, когда органы изымают из тела человека, они должны приобретать какой-либо юридический статус, так как они уже были забраны от донора (или трупа), но еще не были переданы реципиенту. Именно в этот промежуток времени, когда они не находятся в теле донора или реципиента, у них должен возникать вещно-юридический статус.

Таким образом, можно сделать вывод, что анатомические материалы человека активно участвуют в обороте, хотя правовыми нормами этот оборот в полной мере не регулируется, так как у органов и тканей человека на данный момент нет юридического статуса. Признание

анатомических материалов объектами гражданского права позволит упорядочить их гражданско-правовой оборот на территории Российской Федерации, а в случае нарушения этого оборота позволит донору обращаться в суд и требовать применения мер гражданско-правовой ответственности в случае их нарушения. Оборотоспособность данных материалов следует определить в пределах, установленных законодательством, регулирующим трансплантологию.

## Литература

1. Конвенция о защите прав человека и человеческого достоинства в связи с применением биологии и медицины: Конвенция о правах человека и биомедицине ETS № 164 (Принята Комитетом министров Совета Европы 19 ноября 1996 г.). URL: <https://base.garant.ru/2562155/?ysclid=lmnjbvco7m355575098> (дата обращения: 19.01.2022).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 29.12.2020) (с изм. и доп. от 06.08.2021). URL: <https://base.garant.ru/10164072/?ysclid=lmnjf7uc8z777451196> (дата обращения: 19.01.2022).
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 29.12.2020) (с изм. и доп. от 06.08.2021). URL: <https://base.garant.ru/10164072/?ysclid=lmnjhre3fh943698373> (дата обращения: 19.01.2022).
4. Федеральный закон от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ. (ред. от 23.07.2013 г.) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/12191967/?ysclid=lmnjje6kfu467113988> (дата обращения: 19.01.2022).
5. Федеральный закон от 12.01.1996 № 8-ФЗ «О погребении и похоронном деле». URL: <https://base.garant.ru/105870/?ysclid=lmnjkah5u6787922282> (дата обращения: 19.01.2022).
6. Федеральный закон РФ от 20 июня 2000 г. № 91-ФЗ «О внесении дополнений в Закон Российской Федерации «О трансплантации органов и тканей человека». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_27588/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/?ysclid=lmnix8t5x288882537](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27588/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/?ysclid=lmnix8t5x288882537) (дата обращения: 19.01.2022).
7. Вестник Конституционного Суда РФ. 2004. № 3. URL: <http://www.vestnik.ksrf.ru/> (дата обращения: 19.01.2022).
8. Кузнецов В. О. Хищение трансплантатов человека как предмет специального уголовно-правового регулирования // Медицинское право. 2012. № 6. С. 25–28.
9. Лян Э. Э., Сазанкова О. В. Основные правовые проблемы использования органов и тканей человека в Российской Федерации // Вестник науки и образования. 2019. № 20-1 (74). С. 58–61.
10. Малеина М. Н. Право индивида на телесную (физическую) неприкосновенность // Государство и право. 1993. № 4. С. 97–106.

---

Адвокатская тайна как гарантия независимости адвоката

**Хелефов Адам Магамедмирзеевич**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [helefovadam@gmail.com](mailto:helefovadam@gmail.com)

**Advocate-client privilege as a guarantee of the advocate's independence**

**Adam M. Khelefov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 4414

Научный руководитель — В. А. Виноградов

---

*Аннотация.* В статье раскрываются подходы к пониманию сущности адвокатской тайны и ее значения для деятельности адвоката. Проводится анализ некоторых теоретических и практических аспектов, напрямую влияющих на действие адвокатской тайны с целью выявления возможных направлений совершенствования данного института.

*Ключевые слова:* адвокатская тайна, конфиденциальность, независимость, нарушения, гарантия.

*Abstract.* The article reveals approaches to understanding the essence of advocate-client (attorney-client) privilege and its significance for the activities of an advocate. The author analyzes some aspects of modernity that directly affect the effect of attorney-client privilege and transform it in order to identify possible areas for improving this institution as the most important ethical and legal norm.

*Keywords:* attorney-client privilege, advocate-client privilege, confidentiality, independence, violation, guarantee.

Адвокат играет важную роль в осуществлении правосудия. Именно он оказывает квалифицированную юридическую помощь, гарантированную в Российской Федерации на конституционном уровне в соответствии со ст. 48 Конституции РФ.

На деятельность адвоката влияет множество факторов. Качество исполнения им своих обязанностей зависит также и от третьих лиц, а не только от него самого. Третьими лицами могут стать различные должностные лица, деятельность которых так или иначе связана с деятельностью адвоката.

Рассмотрение адвокатской тайны, как правило, в первую очередь, затрагивает вопрос о независимости адвоката. В научной среде существует консенсус по вопросу о том, что влияние внешних факторов должно быть минимизировано настолько, чтобы адвокат мог осуществлять свою деятельность независимо. Иными словами, другие должностные лица не должны злоупотреблять своими полномочиями в целях оказания влияния на деятельность адвоката. С этим соглашаются, например, А. В. Кузнецов, К. С. Федоринов, Ю. С. Пилипенко и другие.



Однако в определении самого термина «адвокатская тайна» на сегодняшний день существуют некоторые сложности. Они возникают при решении вопросов об абсолютности адвокатской тайны, её границах и возможности «исключений из правил». Иными словами, большинство затруднений возникает, как правило, при соприкосновении понятия с практикой.

Понятие адвокатской тайны в Российской Федерации официально закреплено на законодательном уровне.

Часть 1 ст. 8 Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» причисляет к адвокатской тайне любые сведения, которые могут быть связаны с деятельностью адвоката по оказанию квалифицированной юридической помощи доверителю. На практике это означает, что адвокат не может, во-первых, становиться свидетелем по делу доверителя и допрашиваться по тем обстоятельствам, которые стали ему известны благодаря сотрудничеству с клиентом. Это фиксирует п. 2 ст. 8 рассматриваемого Закона. В п. 3 ст. 8 данного Закона указано также, что в отношении адвоката не могут проводиться оперативно-розыскные мероприятия и следственные действия. Запрет распространяется и на помещения, в которых осуществляет свою деятельность адвокат.

Важным документом является также Кодекс профессиональной этики адвоката. Пункт 1 ст. 9 Кодекса запрещает адвокату «действовать вопреки законным интересам доверителя», ориентируясь на собственную выгоду или выгоду третьих лиц. А п. 2 ст. 6 фиксирует, что адвокат обязательно должен соблюдать профессиональную тайну.

Некоторые исследователи считают, что нынешнее определение термина «адвокатская тайна» является не самым удачным. Однако стоит уточнить, что процессуальное значение данного института несколько не оспаривается учеными. Напротив, он признается крайне важным, ему придают значение гаранта доверительных, правомерных и справедливых взаимоотношений между адвокатом и его клиентом. Вопросы возникают в контексте реализации этого института на практике и к содержанию формулировок, которые использует законодатель для закрепления данного института.

Ю. С. Пилипенко в дополнение к данной позиции также отмечает, что под адвокатской тайной следует понимать правовой режим, нацеленный на сохранение неприкосновенности информации, получаемой в процессе деятельности адвоката, как от третьих лиц, так и от нежелательного использования этой информации самим адвокатом.

В других своих работах Ю. С. Пилипенко приравнивает адвокатскую тайну к некому специфическому признаку адвокатской деятельности, который формирует ее особое отличие от любой другой. На его взгляд, без института адвокатской тайны вся деятельность адвоката сводится к простому консультированию. Иными словами, адвокатская тайна — это неотъемлемый элемент полноценной адвокатской деятельности.

В целом же институт адвокатской тайны для российской правовой системы является достаточно устоявшимся: еще в дореволюционной России действовал институт «присяжной адвокатуры», которую изучает в своих работах С. И. Черепанов. Однако то, как институт адвокатской тайны функционирует в Российской Федерации сегодня, вызывает некоторые вопросы, например, у представителей Европейского суда по правам человека (далее — ЕСПЧ). Несмотря на то что выход России из состава Совета Европы будет также означать ее выход из-под юрисдикции ЕСПЧ, мы считаем важным рассмотреть правовые позиции ЕСПЧ относительно функционирования российского института адвокатской тайны.

ЕСПЧ фиксирует, что в современных реалиях адвокатская тайна зачастую становится объектом посягательства со стороны правоохранительных органов. Согласно результатам исследования данного вопроса, проведенному Т. А. Каленьевой и Ю. А. Головачевым, наиболее частый вид посягательств — кража информации и различных документов, которые представляют собой ценность для доверителей.

Стоит уточнить, что, поскольку адвокатская тайна имеет два главных аспекта — допустимость (недопустимость) использования в качестве доказательств, полученных от адвоката (в том числе, путем обысков и других процессуальных действий), а также допустимость (недопустимость), разглашения адвокатской тайны самим адвокатом, нарушения в судебной практике Российской Федерации также можно подразделить на две основные группы в зависимости от одного из двух оснований.

Так, например, по одному из уголовных дел в жилище адвоката был произведен обыск, в ходе которого следствие изъяло документацию его доверителя, на что не было получено соответствующего разрешения. С учетом изложенного суд удовлетворил жалобу адвоката, признав незаконными проведение обыска и изъятие у него документов, поскольку данные действия были прямым нарушением адвокатской тайны.

Данный пример свидетельствует о первом типе нарушений, который условно можно именовать «внешним». Нарушения адвокатской тайны, на наш взгляд, могут быть и «внутренними», то есть совершаемыми самим адвокатом.

В 2020 год в Советском районном суде г. Брянска рассматривалось дело о нарушении адвокатом адвокатской тайны. Истец заявил, что адвокат дал показания, в содержание которых входила информация, полученная в ходе оказания истцу юридической помощи, причем на разглашение этой информации истец разрешения и согласия не давал. Эта информация была связана с уголовным делом в отношении лиц, находящихся в близких отношениях с доверителем. Квалификационная комиссия, которая занималась исследованием материалов по данному делу, установила факт нарушения адвокатской тайны, поскольку адвокат не может разглашать

информацию, полученную в ходе работы с доверителем, даже если она разглашается по делу в отношении другого человека.

Таким образом, следует согласиться с позицией, согласно которой институт адвокатской тайны выступает ключевым фактором справедливой и полноценной адвокатской деятельности. Формулировка понятия должна быть выражена таким образом, чтобы на практике не оставалось возможностей нарушить путем обхода основополагающий принцип адвокатской деятельности — конфиденциальность и неприкосновенность информации, полученной в ходе деятельности адвоката, ведь именно она становится объектом внешних посягательств и давлений.

## Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 01.03.2022).
2. Федеральный закон от 31.05.2002 № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» (последняя редакция). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_36945/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36945/) (дата обращения: 01.03.2022).
3. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (последняя редакция). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61798/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/) (дата обращения: 01.03.2022).
4. Кодекс профессиональной этики адвоката. URL: <https://www.fparf.ru/documents/fparf/documents-of-the-congress/the-code-of-professional-ethics-of-lawyer/> (дата обращения: 01.03.2022).
5. Рекомендации Комитета Министров Совета Европы «О свободе осуществления профессии адвоката. URL: <https://www.kommentarii.org/2019/03/advokatura/page11.html> (дата обращения: 01.03.2022).
6. Волосова Н. Ю., Журкина О. В. Информационная безопасность адвокатской деятельности // Адвокатская практика. 2018. № 3. С. 3–8.
7. Гальков К. В. К вопросу об абсолютности адвокатской тайны // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 490–493.
8. Гусятников П. П., Гусятникова П. П. Информационная безопасность деятельности адвоката и адвокатская тайна // Евразийская адвокатура. 2016. № 2 (21). С. 52–57.
9. Гусятников П. П., Гусятникова П. П. Проблемы обеспечения информационной безопасности деятельности адвоката // Адвокатура как институт гражданского общества: тенденции развития и перспективы. 2016. С. 12–17.
10. Жирнова Н.А. Адвокатская тайна как вид профессиональной тайны: проблемы обеспечения режима конфиденциальности // Информационное право. 2019. № 1. С. 17–20.
11. Калентьева Т. А., Головачев Ю. А. Недостатки российского законодательства, касающиеся адвокатской тайны, в свете решений ЕСПЧ // Актуальные проблемы правоповедения. 2020. № 4. С. 38–43.
12. Кузнецов А.В. Независимость адвоката как гарантия сохранения адвокатской тайны // Право и государство: теория и практика. 2012. № 2 (86). С. 33.
13. Кучерена А. Адвокатская тайна // Законность. 2003. № 2. С. 47–50.

14. Пилипенко Ю. С. Адвокатская тайна: теория и практика. Москва, 2009. 179 с.
15. Пшукова А. М. Профессиональная тайна адвоката как одно из основных требований адвокатской этики // Проблемы экономики и юридической практики. 2008. № 4. С. 239–241.
16. Сарнчук Ю. М., Панкова А. В. Актуальные вопросы защиты адвокатской тайны и тайны нотариальных действий // Научная сессия НИЯУ МИФИ-2013. Аннотации докладов. 2013. С. 58а.
17. Темнов С. Соотношение адвокатской тайны с иными видами охраняемых конституционными нормами тайн // Право и жизнь. 2011. № 157–158. С. 194.
18. Федоринов К. С. Адвокатская тайна как один из способов реализации конституционного права на получение квалифицированной юридической помощи // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке. 2017. С. 73–74.
19. Черепанов С. И. К вопросу о понятии адвокатуры в Российской империи и Российской Федерации в контексте хронодискретного подхода // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. 2017. № 4. С. 116–127.

## Права человека в России: истории и современность

**Реализация экономических прав человека в России в контексте пандемии COVID-19**

**Мыльникова Полина Ивановна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [st075830@student.spbu.ru](mailto:st075830@student.spbu.ru)

**Realization of economic human rights in Russia in the context of the COVID-19 pandemic**

**Polina I. Mylnikova**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

УДК 342.7

*Аннотация.* В статье рассматривается реализация экономических прав человека в России в условиях пандемии COVID-19. Освещаются деятельность государственных органов власти по вынужденному ограничению прав человека и меры по их защите. Основное внимание уделяется праву на труд и свободу предпринимательства. Целью статьи является изучение проблем осуществления прав человека в России. Представлена противоречивость охраны основных свобод человека в условиях устойчивости и глобального кризиса.

*Ключевые слова:* меры поддержки предпринимательства, вакцинация, ограничительные меры, COVID -19, пандемия.

*Abstract.* The article examines the implementation of economic human rights in Russia in the context of the COVID-19 pandemic. The activities of state authorities on the forced restriction of

human rights and measures to protect them are highlighted. The main focus is on the right to work and freedom of entrepreneurship. The article studies the problems of the implementation of human rights in Russia. The inconsistency of the protection of fundamental human freedoms in the conditions of stability and in the conditions of the global crisis is presented.

*Keywords:* measures to support entrepreneurship, vaccination, restrictive measures, covid-19, pandemic.

В рамках кризисной ситуации есть различные способы преодоления кризиса. Выбор подхода к решению ситуации зависит от политического режима государства и, если мы говорим об экономической сфере, от экономической системы в нем. Известным плюсом недемократических режимов, а также командной экономики является их способность оперативно реагировать на проблемные ситуации путем внедрения жестких решений и ограничений. Но как совместить эффективное разрешение вопроса и либеральные принципы прав и свобод человека? Есть возможность разобрать данный вопрос на актуальном примере пандемии COVID-19 в контексте экономической сферы Российской Федерации.

Пандемия, начавшаяся в 2020 году, это не первый и не последний глобальный кризис в истории. В условиях кризиса каждое современное демократическое государство оказалось перед выбором между правами и свободами граждан и жестким контролем со стороны государства всех сфер. Однако и в такой ситуации необходимо сохранять понимание, что государство не должно использовать ограничительные коронавирусные меры для возможности ущемления прав граждан.

В данной статье будут рассмотрены некоторые аспекты экономических прав граждан в условиях кризиса.

Важной частью экономических прав и свобод граждан является свобода предпринимательства. В рамках глобальной эпидемии она в том числе страдает от ограничений, прежде всего от режима самоизоляции. В октябре 2020 года были введены ограничения на работу общепита в ночное время [2]. Это нанесло данной сфере серьезный удар; пострадали также фитнес-центры, театры, кинотеатры. Для того чтобы частично компенсировать причиненный ущерб, государство вводит меры помощи предпринимателям, в частности субсидии. На начало 2022 года в Санкт-Петербурге был утвержден уже четвертый пакет мер поддержки, который включает в себя 16 млрд рублей общего объема средств, направляемых на компенсацию ущерба и восстановление экономики.

Вопрос помощи предпринимателям и защиты свободы предпринимательства был затронут Советом при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека на Конференции в 2020 году, в рамках которой был представлен доклад «Уроки эпидемии

с точки зрения соблюдения прав и свобод человека и гражданина». В нем были представлены способы государственной поддержки бизнеса, в числе которых — фискальный способ, дерегулирование и непосредственно финансовые вливания; также была подчеркнута успешность и оперативность взаимодействия предпринимательства и государства в России на фоне осторожной антикризисной политики иных крупных стран [6: 25–28].

Жертвой пандемии COVID-19 стали и права человека на труд, на благоприятные условия труда, на защиту от безработицы. Необходимо уделить внимание теме защите трудовых прав работников, поскольку трудовые права работников могут быть нарушены со стороны недобросовестных работодателей.

Е. М. Линхоева отмечает, что, несмотря на то что в России с целью торможения распространения коронавирусной инфекции были установлены периоды нерабочих дней, которые должны оплачиваться работодателями как рабочие, на практике работодатели стремятся сэкономить собственные средства, принуждая работников уходить на это время в неоплачиваемый отпуск. Разумеется, такие действия ущемляют права работников и являются неправомерными; для защиты собственных интересов пострадавшие граждане могут обратиться в Трудовую инспекцию и суд [5].

По данным Росстата, по итогам 2020 года число безработных в Российской Федерации составило 4,4 млн человек, что почти на 1 млн человек больше, чем за год до этого, в декабре 2019 года. Уровень безработицы, соответственно, вырос с 4,6% до 5,9% от экономически активного населения.

Для защиты интересов работников и обеспечения безопасности их труда осуществляется регулирование графика работы. Многие предприятия перевели сотрудников на удаленный режим работы — полностью или частично. В случае, если удаленный формат деятельности не осуществим, необходимо тщательное обеспечение технической безопасности на рабочем месте. К числу организуемых мер можно отнести регулярную влажную уборку помещения, его периодическое проветривание, дезинфекцию рук при входе. Ответственность за создание нужных условий — в том числе закупка нужных средств, антисептиков, салфеток — лежит на работодателе.

Наиболее острым моментом в правовом аспекте оказался вопрос обязательной вакцинации и возможных санкций за отказ от нее. Одним из наиболее эффективных способов борьбы с пандемией Правительства РФ считают массовую вакцинацию; сформированный коллективный иммунитет должен остановить распространение болезни. Для увеличения количества вакцинированных могут использоваться как позитивные меры стимулирования, так и отстранение от работы тех, кто не хочет делать прививку.

Последний вариант вызывает крайне негативную реакцию у населения, так как здесь существует проблема в рамках правового аспекта. Не разрешено противоречие между действующим постановлением федерального уровня и решениями, принимаемыми на уровне субъектов Российской Федерации — именно на региональном уровне принимаются решения о массовой вакцинации. Согласно правительственному решению, в России давно утвержден список работ, требующих обязательного наличия прививок. В этот список входят работы, связанные с больными инфекционными заболеваниями, с кровью и биологическими жидкостями человека с осуществлением образовательной деятельности, с убоем скота, больного инфекциями, с отловом и содержанием безнадзорных животных, с обслуживанием канализационных сооружений [1]. На региональном же уровне список работ, где необходима обязательная вакцинация, был значительно расширен. В частности, в Санкт-Петербурге в такой перечень обязательной вакцинации против коронавирусной инфекции включены работники торговли, сферы транспортного обслуживания, индустрии красоты, общественного питания и т. д. [3] Совпадения регионального решения с действующим Постановлением федерального уровня можно найти только в сферах образования и охраны здоровья. Перечень 1999 года профессионален, но недостаточно актуален в рамках предотвращения COVID-19, поэтому необходимо либо сделать так, чтобы региональные постановления ему соответствовали, либо модернизировать само Постановление Правительства РФ.

При этом нужно понимать, что вне зависимости от сферы труда увольнение сотрудника за отказ от профилактических прививок недопустим, так как данная причина отсутствует в числе возможных для прекращения трудового договора по инициативе работодателя. Учитывая мнение верховного закона в Российской Федерации, интересы отдельной личности не должны ущемляться ради интересов других, хоть это и сложно согласовывать.

Уважение принципа верховенства прав и свобод должно быть основой при принятии решений о мерах реагирования на пандемию, как и в любой иной кризисной ситуации. Ограничительные меры безопасности способствуют борьбе с коронавирусом, однако они могут быть использованы и для политических целей, для ущемления свобод и возможностей граждан. Чрезвычайные меры в рамках кризиса могут быть необходимыми, но при массовом применении могут дать обратный эффект. С. А. Воронцов делает вывод, что здесь, как и на всяком этапе развития человечества, возникает сложный выбор, какими правами и свободами оно готово пожертвовать ради собственной безопасности [4: 50–53].

Таким образом, рассмотрев деятельность государства по реализации экономических прав человека в условиях пандемии, можно сделать вывод, что государство не имеет целью ущемление свобод работников и предпринимателей. Государство проводит политику поддержки малого бизнеса, выделяя масштабные средства на это. Государство законодательными

актами регулирует поведение работодателей и обеспечение благоприятных условий труда, однако на практике деятельность отдельных лиц не подлежит контролю. Деятельность власти не может полностью смягчить последствия внешних объективных обстоятельств, но направлена на это. Существует диссонанс между утвержденными правами граждан и решениями, принимаемыми в кризисной ситуации. Для преодоления данного противоречия необходимы либо коррекция основных законов государства, либо издание новых, регламентирующих возможности для ограничений свобод в нестандартных ситуациях, что, разумеется, имеет множество минусов.

## Литература

1. Постановление Правительства РФ от 15.07.1999 № 825 (ред. от 24.12.2014) «Об утверждении перечня работ, выполнение которых связано с высоким риском заболевания инфекционными болезнями и требует обязательного проведения профилактических прививок» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://www.legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-15071999-n-825/> (дата обращения: 19.05.2022).
2. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 16.10.2020 № 31 «О дополнительных мерах по снижению рисков распространения COVID-19 в период сезонного подъема заболеваемости острыми респираторными вирусными инфекциями и гриппом» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010270001?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 19.05.2022).
3. Постановление Главного государственного санитарного врача по городу Санкт-Петербургу № 3 от 12.10.2021 «О проведении в Санкт-Петербурге профилактических прививок против новой коронавирусной инфекции отдельным группам гражданам по эпидемическим показаниям» // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/peter/1490969/> (дата обращения: 19.05.2022).
4. Воронцов С. А. О соотношении прав и свобод человека с уровнем безопасности личности, общества, государства в период пандемии // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2020. № 5 (120). С. 50–53.
5. Линхоева Е. М. Защита трудовых прав работников в период пандемии COVID-19: сравнительно-правовой анализ законодательства России и зарубежных стран // Актуальные вопросы цивилистики / под ред. Е. А. Мурзина, Р. А. Балдаева. Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т им. Доржи Банзарова, 2020. С. 151–158.
6. Уроки эпидемии с точки зрения соблюдения прав и свобод человека и гражданина: Доклад Совета при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека. М., 2020. 31 с. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/63512.html?ysclid=lmnn1vrb48944313954> (дата обращения: 19.05.2022).



---

**Ликвидация «Международного Мемориала»: причины и последствия**

**Ухова Татьяна Игоревна**

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [st076886@student.spbu.ru](mailto:st076886@student.spbu.ru)

**Liquidation of Memorial International: Causes and consequences**

**Tatyana I. Ukhova**

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

УДК 342.7

---

*Аннотация.* В декабре прошлого года был ликвидирован «Международный Мемориал» — организация, на протяжении 30 лет занимающаяся защитой прав граждан и поиском жертв советских политических репрессий, восстановлением имен. Запретить деятельность «Международного Мемориала» пытались на протяжении последних лет, но впервые это действительно удалось сделать. В статье будут рассмотрены формальные и реальные причины ликвидации организации и последствия для граждан России, российского гражданского общества.

*Ключевые слова:* «Международный Мемориал», закон об иностранных агентах, политические репрессии, историческая память, правозащитная деятельность.

*Abstract.* December 2021 saw the liquidation of Memorial International. For 30 years the organization protected the rights of citizens and studied Soviet political repression restoring the victims' names. There have been attempts to ban the activities of Memorial International for the past few years, with, finally, a success. The article considers formal and real reasons for the liquidation of Memorial International. It also discusses possible consequences for the citizens of Russia and Russian civil society.

*Keywords:* Memorial International, the law on foreign agents, political repression, historical memory, human rights activities.

История «Мемориала» (внесен в реестр НКО, выполняющих функции иностранных агентов) начинается в 1987 году, когда группа активистов создает в Москве общественную группу, занимающуюся восстановлением имен жертв политических репрессий в СССР. Позже подобные группы начинают появляться и в других регионах. В 1991 году появился правозащитный центр, в 1992 — организация «Международный Мемориал» [3]. Развитию «Мемориала» во много содействовал академик А. Д. Сахаров, он активно участвовал в деятельности организации и был ее первым почетным председателем. Целью «Мемориала» создатели видели исследование советских политических репрессий, восстановление имен, реабилитацию

несправедливо осужденных и поддержание исторической памяти в обществе. Основной посыл, который вкладывался в деятельность организации, — нужно не допустить повторения террора и господства тоталитаризма в современном мире, предотвратить преступления против граждан, поддерживать открытость и тенденцию к демократизации в обществе. На протяжении многих лет «Мемориал» активно содействовал становлению и развитию гражданского общества в России, некоторых странах СНГ и Европы. Так, например, самостоятельные организации «Мемориала» существовали в Италии, Франции, Украине, Германии, Чехии, Казахстане и Бельгии [8: 199–210.].

В конце XX — начале XXI века «Мемориал» имел достаточно стабильные, дружественные отношения с государственными органами. Так, организация принимала активное участие в разработке закона о реабилитации жертв политических репрессий [2], занималась реализацией благотворительных программ «Социальная поддержка жертв политических репрессий», «Работа в сфере защиты прав человека» и др. [3]. Одним из источников финансирования «Мемориала» был благотворительный фонд Владимира Потанина, правительство Москвы поддерживало некоторые инициативы общества, например выделило средства на создание книги памяти, где рассказывалось о захоронениях на одном из полигонов НКВД [Там же].

Однако со временем «Мемориал» стал рассматриваться не как НКО, восстанавливающая историческую правду и защищающая права граждан, а как организация с иностранным финансированием. На ситуацию повлияло расследование и суд с Главной военной прокуратурой по поводу катынской трагедии. С 2007 по 2011 год шла судебная борьба, и за это время «Мемориал» так и не добился рассекречивания уголовного дела № 159 о прекращении расследования о том, что произошло в Катыни в 1940 году [7: 71–75]. Однако такая деятельность организации привлекла много внимания к Катынской трагедии, стала причиной множества споров и вопросов, что было неудобным для Минюста и Генеральной прокуратуры. Ухудшило положение «Мемориала» создание общественной правозащитной программы «Поддержка политзаключенных и других жертв политических репрессий» [6: 42–47]. В 2012 году появился закон об иностранных агентах [9], в 2014 году иноагентом объявили правозащитный центр «Мемориал», в 2016 году — «Международный Мемориал». При этом Минюст пояснил, что причина не только в получаемых из-за рубежа средств, но и в политической деятельности, которую вел «Мемориал». Многие региональные организации также были признаны НКО-иноагентами. Уже в 2014 году Минюст попытался ликвидировать «Международный Мемориал», ссылаясь на отсутствие документально подтвержденного устава. Однако тогда ликвидировать организацию не удалось.

Следующая попытка Минюста в конце 2021 года оказалась удачней — 28 декабря «Международный Мемориал» был ликвидирован Верховным Судом РФ, 29 декабря —

Мосгорсуд ликвидировал Правозащитный центр «Мемориал». Рассмотрим основные причины ликвидации организации. Формальное обоснование — «Мемориал» нарушил законодательство об НКО-иноагентах, а именно неправильно маркировал выпускаемые материалы (НКО-иноагентам необходимо делать специальные отметки на всех распространяемых материалах). Так, согласно обвинителю, информация о иностранном финансировании должна быть на каждой странице сайта/других материалов, а не только на заглавной. Представители организации в ответ на обвинение говорили о невозможности выполнять требования о маркировке, так как они непредсказуемо меняются. Так, например, в Роскомнадзоре говорили о наличии установленной формы маркировке, однако на запрос «Мемориала» в 2019 году ответили отказом, говоря, что нормы правильной маркировки не существует [1]. В целом ликвидировать организацию из-за неправильного оформления маркировки кажется представителям «Мемориала» несоразмерным наказанием. Более того, последнее привлечение к ответственности за неправильную маркировку было более года назад. Штраф был выплачен в полном размере, поэтому привлекать к ответственности за то же самое деяние неправомерно. Верховный Суд РФ особое внимание уделял тому, что организация грубо и неоднократно нарушила законодательство, поэтому необходимо действовать кардинально и ликвидировать ее. Однако по п. 26 Постановления Пленума Верховного Суда от 27 декабря 2016 г. № 64 грубым является нарушение, создающее реальную угрозу или повлекло причинение вреда жизни, здоровью граждан, окружающей среде, общественному порядку и безопасности, собственности, законным экономическим интересам физических и (или) юридических лиц, общества и государства [5]. Отсутствие или неправильное оформление маркировки не причиняет вреда общественным интересам, не несет в себе реальной угрозы, поскольку является формальным нарушением закона.

Другая причина — борьба государства за историю. Организация исходила из того, что сталинский режим был преступным, а у действующей власти другое мнение. Так, в аргументах стороны обвинения прозвучали мысли о том, что «Мемориал» искажает историю, спекулируя на теме политических репрессий в СССР. Действительно, в своей деятельности организация представляла Советское государство не в самом лучшем свете. Еще более серьезное обвинение (которое изначально прокуратурой не упоминалось) — реабилитация нацистских преступников и изменников Родины. При этом неясно, кого подразумевают под изменниками Родины.

К реальным причинам следует отнести недовольство некоторых государственных структур активной правозащитной деятельностью «Международного мемориала». Так, прокуратура обвинила организацию в поддержке несанкционированных протестов, которые направлены на дестабилизацию ситуации в России. Кроме того, сторона обвинения была обеспокоена практикой организации составлять списки политзаключенных — такая деятельность, по мне-

нию прокуратуры, приводит к тому, что в обществе начинают негативно воспринимать судебную систему Российской Федерации. «Мемориал» также обвинили в оправдании террористов и экстремистов, не указывая при этом конкретных лиц или организаций. При этом правозащитный центр на протяжении всей своей деятельности подчеркивал, что включение в список политзаключенных вовсе не означает согласие со взглядами лица или организации. Таковы причины ликвидации «Международного мемориала» и Правозащитного центра «Мемориал».

Ликвидация такой масштабной организации влечет ряд последствий. Во-первых, несмотря на свою идеологизированность, «Мемориал» занимался важной и реальной проблемой — восстановлением и сохранением исторического прошлого. Несмотря на трагичность тех событий, эта часть нашей истории не может быть вычеркнута из общественного сознания. Запрет не ликвидирует память, не снимет напряжение и противостояние в обществе, не отменит событий советского террора. Во-вторых, «Мемориал», несмотря на иностранное финансирование, долгое время был значимой частью российского гражданского общества. Ликвидация организации является сигналом другим НКО и гражданскому обществу в целом. Не стоит также забывать, что «Мемориал» оказывал финансовую, информационную и юридическую поддержку другим правозащитным организациям и инициативам. Например, партнером организации было ОВД-Инфо («выполняет функции иностранного агента»). Теперь оказывать помощь задержанным и обвиняемым по политическим статьям, сотрудничать с адвокатами и юристами стало труднее. Конечно, на этом борьба «Мемориала» не закончена — его представители обратились в ЕСЧП с просьбой оспорить решение. Как известно, 15 марта Россия вышла из Совета Европы, однако было заявлено, что решения ЕСПЧ будут исполняться, если они не противоречат Конституции РФ. Кроме того, события в жалобе произошли до 15 марта, поэтому ЕСПЧ считается компетентным судебным органом.

Таким образом, в статье были рассмотрены основные причины и последствия ликвидации «Международного Мемориала». Несмотря на прекращение деятельности организации, результаты их работы никуда не исчезнут — исторические и архивные данные и литература сохраняются для использования и дальнейшего просвещения общества.

## Литература

1. Апелляционная жалоба на решение Верховного Суда Российской Федерации от 28 декабря 2021 г. по делу № АКПИ21-969. URL: [https://www.memo.ru/media/uploads/2022/01/30/apel-latsionnayazhaloba\\_mm\\_28jan2022.pdf](https://www.memo.ru/media/uploads/2022/01/30/apel-latsionnayazhaloba_mm_28jan2022.pdf) (дата обращения; 28.04.2022).
2. Закон РФ от 18 октября 1991 г. № 1761-1 «О реабилитации жертв политических репрессий».
3. Международное общество «Мемориал». История и деятельность // Тасс. URL: <https://tass.ru/info/13316927> (дата обращения: 05.05.2022).
4. Мемориал: эпизод 1 // Мемориал. URL: <https://www.memo.ru/ru-ru/memorial/history/> (дата обращения: 16.05.2022).

5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.12.2016 № 64. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_209704/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209704/) (дата обращения: 28.04.2022).
6. Путилова Е. Г. Из истории становления и развития издательской деятельности Международного общества «Мемориал» (конец 1980-х — 2000-е гг.) // Общество. Среда. Развитие. 2015. № 2. С. 42–47.
7. Путилова Е. Г. Проблема увековечения памяти жертв политических репрессий в России // Вестник Томс. гос. пед. ун-та. 2010. № 9. С. 71–75.
8. Рубин В. А., Фомина Е. А. Историческая память в военных монументах // Документ. Архив. История. Современность. 2016. № 16. С. 199–210.
9. Федеральный закон от 20 июля 2012 г. № 121-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части регулирования деятельности некоммерческих организаций, выполняющих функции иностранного агента».

## Актуальные проблемы цивилистической науки и практики

**Основные проблемы российского патентного права: общие стратегии их преодоления**

**Аширов Александр Анварович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [alexander.shalonin@yandex.ru](mailto:alexander.shalonin@yandex.ru)

**Overcoming the major issues in Russian patent law: General strategies**

**Aleksandr A. Ashirov**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 347.7

Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы существующей в Российской Федерации законодательной системы патентного права, анализируется их содержание и негативные последствия для положительной динамики развития отечественной экономической сферы. Кроме того, в данной работе предлагаются общие правовые стратегии, направленные на решения сложившихся проблем в области функционирования патентного права.

*Ключевые слова:* патентное право, проблемы российского патентного права, патент, стратегии преодоления проблем патентного права.

*Abstract.* The article examines problematic issues in Russian patent law and analyses how they impede positive development of the national economy. In addition, the article proposes general legal strategies aimed at solving the identified issues in patent law.

*Keywords:* patent law, issues in Russian patent law, patent, strategies for overcoming issues in patent law.

В Российской Федерации одним из источников правового регулирования института патентного права значится часть четвертая Гражданского кодекса (далее — ГК РФ). Нормативный акт дает общее представление о патентном праве, перечисляя понятия, признаки, принципы, объекты, субъекты, основания, требования, способы защиты и т. д. [2]. Анализируя результаты интеллектуальной деятельности, включая объекты патентного права, крайне важно отметить три отличительные черты, выделяющие их среди иных объектов гражданского права: они нематериальны, однако получают физическую форму с опорой на конкретный материальный объект; они представляют собой результат уникальной творческой деятельности автора; они включают в себя товарно-денежный аспект [4]. Однако наличие в законодательстве теоретических упущений, провоцирующих препятствия для практического применения норм патентного права, является основной сложностью, способствующей возникновению взаимосвязанной цепи юридических и экономических проблем.

Конечно, патентное законодательство в Российской Федерации существует и функционирует, однако необоснованный разброс соответствующих статей в ГК РФ, а также отсутствие четкой стратегии выбора способа защиты нарушенных патентных прав, провоцирующих возникновение сложностей в теоретическом восприятии и последующем практическом применении, требуют незамедлительной юридической доработки. Высокие экономические показатели промышленного и прогрессивного развития обеспечиваются за счет разработки, а также внедрения в производство новых изобретений, полезных моделей и промышленных образцов, подтвержденных надлежащими патентами. Тем не менее согласно статистике Всемирной организации интеллектуальной собственности по количеству выданных патентов за 2020 год Российская Федерация значительно отстает от Китая, США, Японии и ряда других стран, несмотря на плотность своего населения и уровень инновационно-технологического развития [6]. Российские граждане зачастую отправляются патентовать созданные промышленные объекты в иностранные государства. Не является ли это показателем неэффективности национальной системы патентного права?

И российские, и иностранные лица не оформляют патент на территории нашего государства из-за проблем, связанных не только с процедурой получения, но и с обеспечением патенту надлежащей юрисдикционной защиты. Не может не вызывать опасений тот факт, что с каждым годом количество заявлений, подаваемых в Роспатент, снижается. Из этого следует, что сущность проблемы скрывается в самом патентном законодательстве.

Российские юристы выделяют такую проблему патентного права, как функционирование принципа, позволяющего первому обратившемуся за ним лицу получить патент на промышленный объект. Однако процедура оформления патента требует не только продолжительного времени, но и серьезных финансовых затрат. По этой причине авторы промышленных

объектов решаются на их использование без соответствующего оформления в Роспатенте. Так, на первый план выходят не результаты и значимость интеллектуальной деятельности конкретного лица, а его материальные возможности [7].

Ключевой же проблемой считается ограниченное во времени действие патента, дающего исключительное право его обладателю. После достижения указанных в ГК РФ предельных сроков действия патентов на промышленные образцы, изобретения и полезные модели они переходят в общественное достояние, то есть использовать их могут все лица без ограничений. Следовательно, многие авторы запатентованных результатов интеллектуальной деятельности теряют необходимую для дальнейшей разработки научно-технических объектов мотивацию, в определенный момент лишаясь исключительного права [8].

Серьезной проблемой для юридической науки является отсутствие конкретных и раскрытых гражданских норм, перечисляющих как формы, так и способы защиты прав патентообладателей. Несмотря на имеющийся широкий спектр юрисдикционной защиты патентных прав, в правовой науке отрицается высокая эффективность применения стандартных способов, что свидетельствует о необходимости создания и развития иной формы обеспечения гражданско-правовой защиты прав правообладателей патентов. Наличие общей позиции в юридическом сообществе позволяет говорить о том, что существующий порядок защиты патентных прав в суде не является действенным. Связано это с отсутствием системы, способной контролировать все процессы, происходящие в патентном праве, тем самым создавая множество юридических вопросов, на которые в ГК РФ на настоящий момент нет ответов [3].

Авторы и иные лица, желающие получить патент, нередко подают заявление и на изобретения, и на полезную модель, чтобы повысить вероятность получения патентной охраны. Подобными действиями вносятся нарушения в формулу указанного в заявке объекта, а другие граждане, в свою очередь, получают право в будущем избежать юридической ответственности за несоблюдение исключительного права. Несовершенство патентного законодательства побуждает физических и юридических лиц пытаться обойти его положения, а также ведет к росту правонарушений и последующей сложной процедуре судебных разбирательств. Так, на официальном портале «СудАкт» — официальной нормативной базе судебных актов — представлено значительное количество гражданских дел, возникающих по факту подачи истцом заявления о нарушении ст. 1406 ГК РФ. Однако к частым правовым явлениям относится отказ суда общей юрисдикции в полном удовлетворении исковых заявлений. Возникает подобная ситуация в связи с тем, что физические лица, подавая судебные иски, опираются на патентное законодательство, лишенное четкой систематизации и упорядоченности, а это приводит к включению в исковые требования необоснованных положений даже в тех случаях, когда позицию истца представляет юрист.

Тем не менее предписания нормативного акта направлены на обеспечение защиты прав патентообладателей и патентной охраны объектов, а частые внесения изменений в статьи производятся с целью упростить восприятие и участие в конкретных патентных процессах для граждан. Несомненно, при анализе указанной темы особого внимания заслуживают положения Пленума ВС РФ от 23.04.2019, детализирующего аспекты применения норм патентного права и обеспечения его защиты в контексте рассмотрения статей части четвертой ГК РФ. Так, положения высшей судебной инстанции позволяют конкретизировать ряд юридических статей, раскрывающих содержание патентных правоотношений: авторство, действие исключительного права, процессуальные особенности оспаривания заявлений о нарушении патентных прав в суде, а также перечень и раскрытие способов защиты патентных прав. Анализ данного правового источника позволяет, с одной стороны, подробнее ознакомиться с содержанием статей ГК РФ, рассматривающих вопросы правоприменения норм интеллектуального права, с другой — все же не дают новой практически значимой информации, позволяющей избежать возникновения нарушений законодательства в связи с его неверной трактовкой и последующим ошибочным применением [5].

Совокупность всех вышеперечисленных проблем создает и наиболее глобальную проблему для самого государства, а именно научно-техническое отставание и стагнацию экономического развития. Автор статьи полагает, что глава 72 ГК РФ нуждается в дальнейшем правовом совершенствовании, но не является столь бедственной, как считают многие отечественные юристы. На основании рассматриваемой в настоящей работе темы автор предлагает возможные стратегии, направленные на разрешение основных проблем в области действия патентного права.

1. Вопросы о защите прав на получение патента и охране исключительного права, как правило, приводят граждан и организации в суд, о чем свидетельствует обзор российской судебной практики по патентным делам. Способы гражданско-правовой защиты патентных прав не указывают общепринятые обстоятельства их применения, что обуславливает регулярные оспаривания лицами судебных решений. С точки зрения автора, данная проблема является одной из ключевых в патентной системе Российской Федерации, а потому необходимо четко сформулировать основание для применения конкретного вида защиты и закрепить его в нормативном акте. Это позволит снизить количество судебных дел по пересмотру ранее принятого судебного решения по данному вопросу и упростит процедуру подачи самого судебного иска.

Автор работы предлагает собственную законодательную инициативу, способную, по его мнению, разрешить ключевую проблему по обеспечению действенной защиты правам правообладателей патентов. Необходимо внести корректировки в параграф 8 главы 72 четвертой



части ГК РФ. Так, ст. 1406 перечисляет споры, сопряженные с обеспечением защиты патентных прав, однако не дает никакой практической информации об их применении в зависимости от сложившейся ситуации. Данную статью необходимо в срочном порядке дополнить юридическими сведениями: подробно перечислить и идентифицировать всевозможные основания, позволяющие в зависимости от конкретного обстоятельства, применять точно определенные и закрепленные в нормативном акте санкции к правонарушителю. Внося корректировки в ГК РФ, важно основываться на доктринальных работах отечественных правоведов, таких как С. А. Сеницын, Е. А. Павлова, А. П. Сергеев, и обзорах судебной практики, подтверждающей наличие сложностей в вопросах определения какого-либо вида наказания в отношении конкретного гражданско-правового проступка. Законодатель уже обладает достаточной теоретической базой для внесения изменений в нормативный акт. Тем не менее ст. 1406.1 и 1407 являются не менее противоречивыми по своему содержанию. Так, публикация решения суда о нарушении патента — это один из способов защиты патентных прав. Зачем выделять его в отдельную статью при условии отсутствия каких-либо нюансов и подробной информации о применении? В свою очередь, ст. 1406.1 называет еще один из способов защиты исключительных патентных прав, а именно возможность замены возмещения убытков на материальную компенсацию, устанавливая ее размеры. По мнению автора работы, действующие ст. 1406.1 и 1407 можно лишить юридической силы, а все имеющееся в них сведения перенести в общую обновленную ст. 1407 для преодоления разброса способов защиты по всему параграфу. Автор работы полагает, что строение данной главы является крайне сложным для понимания гражданами и малоприспособленным к практическому применению в судах. Дополнительную сложность создают и ссылочные нормы на ст. 1250, 1252 и 1253, касающиеся защиты интеллектуальных прав. Необходимо помнить, что правовая доктрина отрицает высокую эффективность применения стандартных гражданских способов защиты патентных прав. Таким образом, оформление параграфа 8 главы 72 четвертой части ГК РФ необходимо пересмотреть и внести следующие изменения:

1) пересмотреть структуру и содержание ст. 1406.1 и 1407, устранив разброс в параграфе 8 главы 72 четвертой части ГК РФ положений о способах защиты патентных прав [2];

2) включить определенные нормы, предусмотренные ст. 1250, 1252 и 1253, в параграф 8 главы 72 четвертой части ГК РФ, так как патентные права являются подвидом интеллектуальных прав [2];

3) не стоит забывать о том, что патентное право является одним из институтов гражданского права, а потому, структурно ориентируясь на ст. 12 («Способы защиты гражданских прав») и содержательно на ст. 1252, 1253 ГК РФ, автор предлагает вместо ст. 1406.1 и 1407 изложить единую статью 1407 в следующей редакции [1]:

«Статья 1407. Способы защиты патентных прав.

Защита патентных прав осуществляется путем:

- признания права;
- публикации решения суда о допущенном нарушении с указанием действительного правообладателя;
- пресечений действий, нарушающих исключительное право или создающих угрозу его нарушения;
- возмещения убытков (выплата компенсации);
- изъятия материального носителя в соответствии с п. 4 ст. 1252 настоящего Кодекса
- ликвидации юридического лица, неоднократно нарушавшего права правообладателя;
- иными способами, предусмотренными законом».

2. ГК является ключевой теоретической базой для реализации норм патентного права, а потому все важные сведения об объектах, основных субъектах и их правах должны быть четко сформулированы в нормативном акте с целью правильного и полного толкования гражданами. Данные положения уже применяются в правовой доктрине, а потому нуждаются лишь в перепроверке и законодательном закреплении. Понятие патентных прав дает полное понимание об объектах, однако в ст. 1347 необходимо ввести абзац, регламентирующий обстоятельство, по которому сам автор может не быть патентообладателем и иметь право указать в качестве него Российскую Федерацию, физические и юридические лица по своему усмотрению и с их согласия. Автор работы предполагает, что подобное изменение позволит изобретателем четко понимать свои права и обязанности в момент регистрации патента.

3. Зарубежная система патентного права гораздо лучше зарекомендовала себя, что подтверждается тем фактом, по которому граждане России отправляются получать патент на территорию других государств. Для решения сложившейся проблемы необходимо привлечь к разработке законодательных положений иностранных специалистов в данной области либо же позаимствовать конкретные положения из тех зарубежных подзаконных нормативно-правовых актов, которые способствуют упрощению самой процедуры. Это послужит сразу двум целям: повысит уровень патентирования в нашем государстве и приведет отечественную патентную систему к более стандартной и развитой международной системе патентного права.

## Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 21.12.2021) // Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/). Ст. 12 (дата обращения:

15.01.2022).

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 24.11.2006 № 318-ФЗ (ред. от 11.06.2021) // Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64629/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/). Ст. 1250, 1252, 1253, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1350, 1351, 1352, 1363, 1374, 1375, 1376, 1377, 1378, 1379, 1393, 1453, 1406, 1406.1, 1407 (дата обращения: 15.01.2022).
3. Бабаян А. Г. Судебная форма защиты патентных прав // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 1–3 (52). С. 57–58.
4. Кархалев Д. Н., Томина А. П. Осуществление и защита патентных прав // Власть закона. 2022. №1 (49). С. 76–87.
5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.04.2019 № 10 «О применении части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации» // Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_323470/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_323470/) (дата обращения: 15.01.2022).
6. Справочник. Рейтинг стран по количеству патентов // WIPO World Intellectual Property Organization. NoNews. URL: <https://www.nonews.co/directory/lists/countries/number-patents>. (дата обращения: 18.01.2022).
7. Фомичёва Н. В., Дурнев И. А. Некоторые проблемы российского патентного права // Вестник современных исследований. 2018. № 12.6. С. 49–50.
8. Шмачкова К. Т., Меркуль С. Е. Проблемы российского патентного права // Молодой ученый. 2020. № 24. С. 363–365.

---

**Взаимодействие профессиональных и образовательных стандартов**

**Васильева Мария Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [maryyyvas311@gmail.com](mailto:maryyyvas311@gmail.com)

**Correspondence between professional and educational standards**

**Mariia A. Vasileva**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

Научный руководитель — Е. Н. Доброхотова, канд. юрид. наук, доц.

УДК 349

---

*Аннотация.* Реализация образовательных программ высшего образования должна обеспечить получение качественных профессиональных компетенций. В результате анализа взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов автором выявлена проблема относительного практического соответствия стандартов в образовании и профессиональных трудовых функций. Автор приходит к выводу о том, что именно образовательный стандарт должен выступать фундаментом для разработки профессионального стандарта.

*Ключевые слова:* профессиональные стандарты, образовательные стандарты, профессиональные компетенции, работодатель.

*Abstract.* Implementation of educational programs in higher education should develop high-quality professional competence in students. The analysis of the relationship among requirements stated in educational and professional standards revealed relative practical correspondence among educational standards and professional job functions. In conclusion, we suggest that it is the educational standard that should act as a basis for development of the professional standard.

*Keywords:* professional standards, educational standards, professional competencies, employer.

Процесс подготовки бакалавров, специалистов и магистров является постоянным предметом для обсуждения среди представителей научного и профессионального сообщества. В частности, дискуссии между теоретиками и практиками возникают при разработке федеральных либо собственных образовательных стандартов.

В последнее время все чаще поднимается вопрос оценки качества образования, получаемого обучающимися. В этой связи особую значимость приобретает мнение представителей рынка труда, особенно работодателей, поскольку именно они фактически выступают заказчи-

ками профессиональной подготовки будущих выпускников, именно работодатели впоследствии будут привлекать к трудовой деятельности лиц, получивших профессиональное образование.

В соответствии со ст. 43 Конституции РФ каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии [1: ст. 43]. В свою очередь федеральное законодательство обязывает образовательные организации соблюдать государственные образовательные стандарты. Отметим, что некоторые организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе утверждать собственные стандарты обучения. Для надлежащей оценки эффективности взаимодействия профессиональных и образовательных стандартов необходимо разобратся в правовой природе этих двух инструментов, призванных согласовать требования рынка труда к работникам и выпускникам.

Понятие федерального государственного образовательного стандарта на законодательном уровне закреплено как «совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или Указом Президента Российской Федерации» [3: п. 7, ст. 2]. Содержание конкретных образовательных программ должно соответствовать требованиям стандартов, в связи с чем стандарт является эффективным инструментом регулирования требований к содержанию образования. Образовательный стандарт выполняет функцию определения содержания, структуры основных образовательных программ, определяет набор компетенций, которые он должен формировать у обучающегося.

Профессиональный стандарт, согласно российскому трудовому законодательству — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции [2: ст. 195.1]. Важность профессиональных стандартов для системы образования заключается в возможности ориентации работы этой системы на требования, предъявляемые к квалификации работника. Далее необходимо так согласовать образовательные стандарты, чтобы требования к компетенциям выпускника не оказывались в отрыве от требований к работникам. Таким образом, системы профессиональных и образовательных стандартов имеют общей целью обеспечение соответствия между спросом и предложением квалифицированной рабочей силы на рынке труда. Они способствуют приведению системы квалификаций и компетенций работников в соответствие с условиями и уровнем общественного развития, опираясь на реальный опыт трудовой деятельности соответствующих специалистов.

Появление в Российской Федерации профессиональных стандартов в отдельных областях деятельности послужило существенным стимулом к пересмотру образовательных стандартов, обновлению содержания профессионального обучения с учетом изменяющихся требований работодателей. В настоящее время в России ведется работа по актуализации образовательных стандартов для системы профессионального образования на основе требований рынка труда.

Однако анализ научной литературы, а также опубликованных данных по результатам опроса работодателей [5] дал автору настоящей статьи возможность выявить проблему фактического несоответствия федеральных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Нередко на практике возникают ситуации, когда выпускники высших учебных заведений не готовы быстро и качественно включиться в профессиональную деятельность. При отборе кандидата на должность работодатели зачастую требуют от бывших выпускников обладание такими компетенциями, которые не упоминались при профессиональном обучении.

Доклад Всемирного экономического форума (World Economic Forum) «Будущее рабочих мест» [8] показал, что в 2020 году наиболее ценными и востребованными среди работодателей являлись такие компетенции, как: аналитические навыки, критическое мышление, многозадачность, умение работать в команде, лидерство, навык самостоятельной работы, клиентоориентированность, навык успешного взаимодействия с людьми и ведения переговоров. Кроме того, подчеркивается важность «эмоционального интеллекта», а также знание иностранных языков и способность быстро обучаться новому. Несмотря на высокую востребованность специалистов, обладающих указанными навыками, отмечается их особая нехватка. Так, согласно статистическим данным, опубликованным крупнейшей российской компанией интернет-рекрутмента Headhunter, за 2021 год каждому третьему соискателю на должность было отказано в приеме на работу по причине отсутствия необходимых навыков и квалификаций [5].

Возникает вопрос, каким образом выпускники профессиональных образовательных организаций должны приобретать необходимые навыки, умения и качества? Очевидно, именно вуз обязан обеспечивать своим выпускникам подготовку на соответствующем высоком уровне. Необходимо подчеркнуть, что на современном этапе развития системы образования как раз вышеупомянутый комплекс умений, знаний и навыков стремятся сформировать у студентов высшие учебные заведения. Таким образом, система образования создает качественные, отвечающие актуальным запросам рынка труда квалификационные характеристики специалистов для различных сфер деятельности. Безусловно, образовательные организации обязаны учитывать принятые профессиональные стандарты при формировании квалификационных характеристик, программ обучения. Однако не менее важным является то, что «создатели

профессиональных стандартов в процессе конструирования требований к подготовленности претендентов для выполнения определенных трудовых функций, а также при описании умений и навыков, которыми должен обладать работник, могут ориентироваться на содержание образовательных стандартов» [4: 457].

Стоит обратить внимание на то, что жесткого увязывания профессиональных и образовательных стандартов произойти не может, этому есть ряд причин, обусловленных относительной самостоятельностью функционирования и целостностью как системы наемного труда, так и системы образования. Поэтому в данной работе в качестве опоры рассуждений и конструирования предложений является доказанное Н. И. Дивеевой и Е. Н. Доброхотовой положение о том, что «связь между профессиональными и образовательными стандартами не линейная (т. е. не прямая, не непосредственная)» [там же: 456].

Во-первых, образовательные и профессиональные стандарты разработаны на основе нетождественных подходов: так, работодатели закладывают в профессиональный стандарт квалификационные требования, определяемые технологией производства, стоимостью рабочей силы, они подробно характеризуют трудовые действия, умения, навыки и иные профессиональные характеристики. В свою очередь в образовательный стандарт заложены только те минимальные требования к выпускнику, которые можно реализовать при существующих дидактических условиях профессионального обучения, они представляют группы занятий, обобщенные и привычные трудовые функции. В связи с этим, следует говорить о необходимости гармонизации стандартов, которая возможна при использовании независимой системы оценки и сертификации квалификации.

Во-вторых, для качественного выполнения своих трудовых функций работник должен обладать соответствующими компетенциями, закрепленными в профессиональных стандартах. Однако данные компетенции не являются константами, они непрерывно изменяются под воздействиями различных социально-экономических факторов и условий, что требует постоянного развития имеющихся или приобретения новых навыков. Так, вследствие изменения имеющегося или введения нового отраслевого закона возможно появление функционала работника, который потребует от него наличия новых, ранее не являющихся необходимыми умений и знаний. При этом механизм обновления профессиональных стандартов еще недостаточно отработан, чем осложняется весь процесс взаимодействия [7: 127]. Затрудняется взаимодействие и тем, что спрос всегда опережает предложение. То есть современная экономическая система стремительно развивается, запросы работодателей изменяются, в то время как процесс образования длителен, формирование профессиональных компетенций производится

вузом задолго до принятия выпускником решения о заключении трудового договора на конкретном рынке труда. Получается, «образовательная организация должна заранее “угадать”, что именно запросит рынок труда от его выпускника, что фактически невозможно» [4: 459].

Наконец, в-третьих, уровни дифференциации квалификационных характеристик в системе образовательных стандартов соотнесены с четырьмя уровнями профессионального образования: среднее профессиональное образование и три уровней высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура). В то же время квалификационных уровней в профессиональных стандартах — девять, их формирование связано с делением работников на исполнителей, специалистов, руководителей. Наблюдается количественное несоответствие числа уровней подготовки профессионального образования по сравнению с перечнями квалификационных уровней, используемых в системе профессиональных стандартов. Отсюда с неизбежностью следует вывод, сформулированный Дивеевой и Доброхотовой: «...согласование спроса и предложения квалифицированной рабочей силы через механизм сопряжения образовательных и профессиональных стандартов возможно при условии проработки квалификационных требований по каждому из девяти уровней, с адекватным отображением в них всех уровней образования» [Там же: 458–459]. Признание этого вывода приводит к пониманию того, что механизмом реализации названного сопряжения может послужить описание обобщенных требований к работникам, определяемых следующими показателями: широта полномочий и ответственность, характер умений, характер знаний, основные пути достижения уровня квалификации и минимальные требования к уровню образования.

Полностью разделяя приведенную аргументацию нелинейности взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов и признавая существенность феномена рассогласованности разработки и пересмотров образовательных и профессиональных стандартов, полагаю целесообразным предложить законодательно установить синхронизацию периодов пересмотра стандартов по направлениям подготовки и соответствующим им видам профессиональной деятельности. Ведь в настоящее время только система образования должна реагировать на изменения в профессиональных стандартах, но не наоборот.

В контексте проблемы соответствия профессиональных и образовательных стандартов необходимо акцентировать внимание на роль работодателей (их сообществ) и профессиональных ассоциаций в процессе их гармонизации. Очевидно, что работодатели обладают большей свободой в экономической сфере, частью которой является и система образования, в отличие от самого только образования, которое по преимуществу регулируется государством. Поэтому именно работодателю сообществу следует быть более активным и выступать инициатором внесения изменений в компоненты системы образования. Хотелось бы отметить, что на



данный момент заинтересованность в обсуждении образовательных программ, а также профессиональных стандартов проявляют в основном представители частного бизнеса и организаций, принадлежащих к негосударственному сектору. Указанные субъекты тесно сотрудничают с образовательными организациями по вопросам формирования учебных планов, содержания практических курсов, производственных практик и т. п. [6: 81].

Подводя итоги, суммируем частные выводы: во-первых, образовательный стандарт должен выступать краеугольным камнем для разработки профессионального стандарта; во-вторых, необходимо урегулировать «обратный ход взаимодействия» стандартов, установив законодательно синхронизированные пересмотры рассматриваемых стандартов и внедрив эффективный механизм содержательного взаимодействия на уровне профессиональных компетенций — описания трудовых функций. Система образования должна вести непрерывный диалог с представителями профессиональных сообществ, представителями работодателей и экспертами национальной системы квалификаций при разработке профессиональных стандартов и образовательных программ. Гармонизация профессиональных и образовательных стандартов способствует повышению востребованности выпускников вузов на рынке труда, что является важнейшим показателем эффективности правового регулирования подготовки квалифицированных кадров для современного рынка труда.

## Литература

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 4. Ст. 445.
2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Российская газета. № 256. 31.12.2001.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. № 303. 31.12.2012.
4. Дивеева Н. И., Доброхотова Е. Н. Профессиональные и образовательные стандарты в юриспруденции // Правоведение. 2018. Т. 62, № 3. С. 453–464.
5. Исследование причин отказов в принятии на работу. Headhunter. URL: <https://www.spb.hh.ru/article/28942> (дата обращения: 04.04.2022).
6. Олейник Е. В., Потрикеева О. Л. К вопросу о профессиональных и образовательных стандартах // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1, № 2 (2). С. 79–83.
7. Прока Н. И. Компетентностный подход к развитию кадрового потенциала // Вестник аграрной науки. 2021. № 6 (93). С. 125–130.
8. Luxtan E. How long will your skills last? // Depends on your job. World economic forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/how-long-work-skills-last-depends-on-job> (дата обращения: 04.04.2022).

---

**Развитие и проблематика существования интеллектуальной собственности**

**Кадовб Никита Сергеевич**

Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [lneken@mail.ru](mailto:lneken@mail.ru)

**Development and existence of intellectual property**

**Nikita S. Kadovb**

Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Зуев А. В., канд. ист. наук, доц.

УДК 347.7

---

*Аннотация.* В докладе анализируется история существования интеллектуальной собственности. Целью доклада является выявление причин существования института интеллектуальной собственности на современном этапе. Рассмотрены позиции Иммануила Канта и Г. В. Ф. Гегеля, касающиеся института интеллектуальной собственности. Выявлены основные тезисы противников интеллектуальной собственности в XXI веке, а также дана их оценка.

*Ключевые слова:* интеллектуальная собственность, авторское право, Рудольф фон Иеринг, игровая индустрия, либертарианство, движение против интеллектуальной собственности.

*Abstract.* The report analyzes the history of intellectual property. The purpose of the report is to identify reasons for the existence of intellectual property as an institution at the present stage. We consider positions of Immanuel Kant and G. W. F. Hegel concerning the institution of intellectual property as well as identify and analyze the main ideas held by opponents of intellectual property in the 21st century.

*Keywords:* intellectual property, copyright, Rudolf von Jhering, gaming industry, libertarianism, anti-intellectual property movement.

Интеллектуальная собственность и совокупность составляющих ее прав имеют сложную историю развития. XXI век сформировал новые условия для существования данного института, что ставит под вопрос само наличие в системе правовых институтов интеллектуальной собственности.

Само происхождение интеллектуальной собственности представляет собой сложный процесс, который происходил на территории как Европы, так и Азии. Но прежде чем обозначить основные этапы развития интеллектуального права, необходимо выявить особенности права как общественного института и обозначить основные факторы, ведущие к его изменению.

Так, Рудольф фон Иеринг выработал прорывной взгляд на развитие права, на основе которого наиболее ярко прослеживается развитие интеллектуального права. В своей теории он обозначил как ключевой фактор изменения правового механизма — личность. Так, сословие, государство, отдельный индивид или иное общественное объединение участвуют в борьбе права с «неправом». Данная война обусловлена наличием различных интересов у социальных страт, что можно рассмотреть на основе примера, описанного Рудольфом фон Иерингом. Государство имеет в своем составе множество территорий, в том числе и пустыни, иное государство захватило пустынные территории, что вызвало конфликт между интересами знати обоих государств. В данный конфликт также вступают и другие страты в виде крестьян и купцов, для них эта часть земли не имеет никакого значения, т. к. она не подходит для возделывания, а защита интересов дворянского сословия требует от государства перехода правовой войны в фактическую. Таким образом, обе позиции имеют место, но с точки зрения права дворяне вступают в конфликт не только для защиты собственных интересов, но и для сохранения целостности права [2].

Формирование института интеллектуальной собственности также подчиняется законам, описанным в монографии Рудольфа фон Иеринга «Борьбе за право», что можно наблюдать в ходе рассмотрения исторического процесса.

Так, можно выделить два основных этапа «существования» интеллектуальной собственности:

- 1) до изобретения печатного станка Иоганном Гутенбергом,
- 2) после изобретения печатного станка Иоганном Гутенбергом.

Первый этап развития интеллектуальной собственности представляет собой период, в котором интеллектуальная собственность отсутствовала как таковая. Это в первую очередь связано с тем, что технологические и экономические возможности обществ не позволяли производить в достаточном количестве материальные носители интеллектуальной собственности. В связи с этим права такой социальной группы, как, например, писатели и т. п., не подвергались значительному пагубному воздействию «неправа», и этот факт не вынуждал их вступать в правовую борьбу и провоцировать этим развитие института интеллектуальной собственности.

Но нельзя умалять важность данного периода. Необходимо отметить, что в нем стали возникать предпосылки для формирования авторского права. Авторские права в античный период были непосредственно связаны с материальным воплощением вещи. Так, в юридической практике Афин можно найти законы, свидетельствующие о протоинститутах авторского права. Произведение автора и его личность были также непосредственно связаны, и недобро-

совестное изменение произведения рассматривалось как оскорбление его автора. В своей монографии Д. А. Братусь указывает, что «поскольку переписчики и актеры довольно свободно обращались с произведениями знаменитых авторов трагедий, в 330 г. до н. э. был принят закон, в соответствии с которым оригиналы произведений трех крупных классиков подлежали хранению в официальном архиве; актеры должны были придерживаться официального текста» [1: 47]. На основе этого можно утверждать, что протоавторские права в первый период могли возникнуть только при наличии у создателя произведения определенной славы в обществе, что значительно отличается от нынешней формы интеллектуальной собственности.

Второй этап развития института интеллектуальной собственности непосредственно связан с несколькими историческими процессами, формируемыми на основе европейской культуры:

- 1) изобретение Иоганном Гутенбергом в середине 1440-х годов ручного типографического станка,
- 2) начало эпохи Возрождения,
- 3) зарождение протестантизма и капитализма.

Так, формирование интеллектуального права в период Возрождения отходит от протоавторского права Античности, отвергнув принцип главенства интересов личности автора [3].

Данная позиция не могла не отразиться в последующие годы существования исключительного права. Так, сложившиеся проблемы раннего интеллектуального права, служащего лишь для развития коммерции и удовлетворения личных интересов некоторой прослойки населения, привели к началу новой правовой борьбы.

Период эпохи Просвещения характеризуется формированием новых доктрин как в экономической, так и в правовой науках. Множество авторов выступали за либерализацию интеллектуального права. Так, среди элиты научного мира можно выделить И. Канта и Гегеля. Оба философа не только поддерживали переход от ориентирования интеллектуального права с публикатора на автора, но и выделяли интеллектуальную собственность как независимый идеальный объект гражданского права. Кант в своей работе “*Von der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks*” меняет положение интеллектуальной собственности, выделяя ее из системы объектов права собственности. Нарушение прав на «интеллектуальную собственность», по его мнению, должны рассматриваться отдельно от категории «правонарушений против собственности» в связи с тем, что под собственностью Кант понимал материальные объекты. В связи с этим правонарушения в сфере интеллектуального права, считал Кант, должны являться правонарушениями, «совершенными агентом без полномочий» [5]. В свою очередь, Гегель развивает концепцию Платона об идеях. Идея, по мнению Гегеля, представляет собой внут-

ренное неотчуждаемое содержание вещи и является идеальным объектом. Так, для воплощения внутреннего содержания необходимо внешнее воплощение, которое, в отличие от идеальных объектов, подвержено влиянию внешнего мира, что ставит его на второй план по сравнению с внутренним содержанием. Интеллектуальная собственность представляет собой разновидность идеи, в связи с чем, как и Кант, Гегель устанавливает первичность интеллектуального содержания вещи, а не ее материального воплощения.

Рассмотренные концепции поддерживали и многие другие философы, экономисты и правоведы, что и привело к изменению сути интеллектуального права. В 1710 году в Великобритании был принят «Статут Королевы Анны». Данный Статут предоставлял исключительное право на использование своего произведения в течение 14 лет с момента его создания именно автору, а не издателю, что стало толчком к либерализации интеллектуального права.

В XIX веке и первой половине XX века интеллектуальная собственность расширяла перечень своих объектов, развивала систему сроков владения и подвергалась воздействию косвенной правовой борьбы между субъектами за связанные с интеллектуальным правом объекты права.

На данный момент именно достижения IV научно-технической революции требуют наибольшей проработки в связи с тем, что мировая сеть развивается с огромной скоростью.

Государственный механизм пытается ограничить свободы в мировой сети, что вызывает негодование среди пользователей, т. к. с их точки зрения государство не только не выполняет свою наиважнейшую функцию — защиту и охрану прав граждан, но и в ходе своей регуляции воздействует неэффективными методами. В связи с этим против государственного регулирования Интернета и интеллектуальной собственности, в частности, в XXI веке формируются общественные объединения, партии и иные общественные организации.

Наибольшее значение в нынешнем либертарианском дискурсе имеет статья Стефана Кинселлы «Против интеллектуальной собственности». В своей статье Кинселла выступает против интеллектуальной собственности и критикует позиции представителей утилитаристских и естественных подходов защиты интеллектуального права.

Основными позициями Кинселлы можно назвать следующие соображения:

1) право на интеллектуальную собственность носит абсолютный характер и в то же время является идеальным, что ограничивает использование материальной собственности и замедляет развитие экономики;

2) интеллектуальная собственность не является ограниченным ресурсом и, как следствие, не может являться собственностью наравне с иными благами;

3) перечень объектов интеллектуального права не имеет четкой дифференциации в связи с отсутствием необходимых критериев;

4) эффективность интеллектуальной собственности не доказана, а ее действие скорее наносит вред инновационным процессам в обществе [4].

Как можно понять из основных набросков Канта, об особенном характере интеллектуальной собственности было известно еще в XVIII веке. Так, Кинселла утверждает, что «интеллектуальная собственность» не может являться собственностью, т. к. не соответствует «принципу гомстеда». Это, на наш взгляд, не может являться верным. Действие «принципа гомстеда» в идеальной плоскости можно увидеть на основе примера. Так, на территории государства N живет писатель D, который в течение своей жизни рассматривает идеи, заложенные культурой, его семьей, личными физиологическими особенностями восприятия мира (биполярное расстройство и иные заболевания), а также иными факторами, способствующими индивидуализации его личности, на основе «своих» идей D создает художественное произведение. Так, человек живет в мире идей, они, в свою очередь, могут быть доступны и скрыты для человеческого восприятия. D перед написанием романа уже имел у себя идею, сформированную на основе его личностных особенностей, и в ходе написания лишь создал материальное воплощение своей идеи. Таким образом, можно сказать, что «принцип гомстеда» также может быть использован и в идеальном мире, а работа автора в материальной плоскости является «созиданием» и носит второстепенный характер, являясь лишь способом закрепления прав в материальном мире.

Действительно, провести дифференциацию объектов и «необъектов» интеллектуальной собственности довольно-таки сложно. Так, на основе вышеуказанного примера про мир идей и написание книги можно установить возможно наиболее оптимальный способ дифференциации объектов и «необъектов» интеллектуальной собственности. Но даже базируясь на данных началах, такие объекты, как патенты и смежные объекты интеллектуальной собственности, могут относиться к объектам интеллектуальной собственности с большой натяжкой. Так что, на наш взгляд, данная позиция Кинселлы обладает значительным весом и может выступать в качестве сильного аргумента против интеллектуальной собственности.

Для того чтобы понять характер влияния интеллектуального права на экономические процессы, необходимо обратиться непосредственно к историческому опыту, в котором интеллектуальное право либо отсутствовало как таковое, либо было «побеждено» неправом.

Если обратиться к опыту Эллады, то можно увидеть, что отсутствие интеллектуального права значительно снижало инновационность. Так, Пифагор доверил личные труды только дочери Дамо «с наказом никому не давать их из дому». В свою очередь, философ Метрокол сжег свои сочинения. Основной причиной такого поведения древнегреческих авторов была боязнь изменения сути произведений, из-за чего общество лишилось значительного числа философских концепций [1].

Иным примером отрицательного воздействия доминирования неправа в сфере интеллектуальной собственности можно назвать ситуацию, сложившуюся в период с конца XX по начало XXI веков в российской игровой индустрии.

Экономическую ситуацию в России в период начала 90-х годов прошлого века можно охарактеризовать как катастрофическую. Так, экономические агенты не могли выполнять свои функции должным образом в связи с нестабильной политической ситуацией и доминированием неправа, что привело к началу эпохи «дикого капитализма».

Наличие высокого спроса в индустрии развлечений, но отсутствие необходимой потребительской способности на территории Российской Федерации в период 90-х годов привело к тому, что на российском рынке не смогли закрепиться такие бренды, как Sega и Nintendo. В связи с этим российский рынок был захвачен компанией Stepleer, создававшей на основе приставки Famicom (принадлежащей компании Nintendo) свою пиратскую версию — Dendy. Появление на рынке Dendy привело к ее копированию иными игроками российского рынка, что заставило компанию Stepleer, во-первых, повысить качество, издаваемой продукции и, во-вторых, использовать средство конкурентной борьбы в виде рекламы (создание специальных телепрограмм, поддержка игровой журналистики и т. п.), что привело к развитию индустрии в целом. Но компания Stepleer, хотя и заложила базис для рынка видеоигр, не смогла на нем закрепиться, что опять же связано с условиями «дикого капитализма» и отсутствием интеллектуального права.

Также в 90-е годы на первый план на рынке переводов иностранной игровой продукции вышла компания «Фаргус». Низкое качество переводов и особенность идеальных объектов гражданского права сформировали условия, в которых издержки производства позволяли выпускать иностранные компьютерные игры на российский рынок в соответствии с потребительской способностью граждан. «Фаргус», как и Stepleer, подверглась влиянию пиратов, которые в своих продуктах использовали аналогичные вотермарки. В связи с этим «Фаргус» начала борьбу за собственную интеллектуальную собственность:

- 1) вотермарка была значительно усложнена;
- 2) при установке игр в переводе от «Фаргус» менялся «экран виндовс» на обои со специальным логотипом;
- 3) пиратскую продукцию, нарушающую права российских производителей, стали насильно изымать с рынка неправовыми методами.

Дальнейшее развитие видеоигр в таких тепличных условиях привело к деградации индустрии, так как любой продукт мог окупиться вне зависимости от качества, а издержки составлял лишь труд разработчиков.

Стабилизация экономики страны и закрепление интеллектуального законодательства в начале XXI века привели к выходу на российский рынок иностранных видеоигр, которые в связи со своим высоким качеством захватили данный сектор российской экономики, заменив российского производителя.

На основе рассмотренного российского опыта можно заявить, что при отсутствии интеллектуального права сектор экономики вполне может развиваться, но в то же время экономические агенты не могут закрепиться на рынке, что ведет к созданию институтов протоинтеллектуального права и деградации рыночных механизмов.

Таким образом, можно сделать несколько выводов: во-первых, интеллектуальная собственность формировалась и изменялась в ходе борьбы субъектов за свои права, что было выражено как в виде развития философских концепций, так и за счет насилия, во-вторых, на данный момент интеллектуальная собственность подвергается нападкам различных слоев населения, что ведет к продолжению правовой борьбы, в-третьих, интеллектуальная собственность является сложным регулятором общественных отношений, которые могут как нанести вред, так и поспособствовать развитию экономики.

## Литература

1. Авторское право и Древний Рим: Исторический фундамент этической концепции / вступ. слово проф. Б. М. Гонгало. М.: Статут, 2018. 288 с.
2. Иеринг Р., фон. Борьба за право. М.: Типография Грачева и Компания, у Пречистенских ворот, дом Шиловой, 1874. 77 с.
3. Карелина М. М., Бузова Н. В. История формирования института авторского права // Правосудие. 2020. № 4. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/istoriya-formirovaniya-instituta-avtorskogo-prava> (дата обращения: 05.02.2022).
4. Кинселла С. Против интеллектуальной собственности / пер. В. Жилин; статья переведена по заказу Либертарианской партии России, 2008. 71 с.
5. Kawohl F. Commentary on Kant's essay On the Injustice of Reprinting Books (1785) // Primary Sources on Copyright (1450–1900) / eds L. Bently, M. Kretschmer. 2008. URL: [https://www.copyrighthistory.org/cam/tools/request/showRecord.php?id=commentary\\_d\\_1785](https://www.copyrighthistory.org/cam/tools/request/showRecord.php?id=commentary_d_1785) (дата обращения: 05.02.2022).



---

**К вопросу об особенностях признания индивидуального предпринимателя несостоятельным (банкротом)**

**Кондрашкина Диана Андреевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [d.79228466470@gmail.com](mailto:d.79228466470@gmail.com)

**More on the declaration of insolvency (bankruptcy) in sole proprietorship**

**Diana A. Kondrashkina**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 347

Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

---

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы, касающиеся процедуры банкротства индивидуального предпринимателя: проанализировано прописанное в законе определение несостоятельности, указаны способы выхода из данного состояния. Также в данной работе предлагается расширение списка лиц, обладающих правом подачи заявления о банкротстве индивидуального предпринимателя, и указываются причины необходимости изменения подхода к запрету на ведение предпринимательской деятельности после разорения.

*Ключевые слова:* банкротство, несостоятельность, индивидуальный предприниматель, задолженность, кредитор, предпринимательская деятельность, долговые обязательства.

*Abstract.* The article discusses bankruptcy procedure in sole proprietorship. It analyses the legal definition of insolvency and ways to emerge from bankruptcy. The article proposes to expand the list of persons who have the right to file for bankruptcy of a sole proprietor. It also specifies the reasons why the ban on doing business after bankruptcy should be reconsidered.

*Keywords:* bankruptcy, insolvency, sole proprietor, debt, creditor, entrepreneurship, debt obligation.

Условия, напрямую связанные с финансовой и экономической нестабильностью, к настоящему времени сложились таким образом, что лица, осуществляющие предпринимательскую деятельность, вне зависимости от вида производственной деятельности, форм и способов организации работы, процента инвестиционных ресурсов, материально-технического обеспечения и персонального потенциала априори сталкиваются с рядом факторов, увеличивающих риск приведения к банкротству. Финансовая нестабильность регулярно и неизбежно оказывает непосредственное влияние на бизнес-среду: экономические кризисы негативным образом сказываются в том числе и на предпринимательской деятельности. Согласно статистике в 2020 году число банкротств российских физических лиц и индивидуальных предпринимателей выросло примерно на 73%. По причине роста числа предприятий, которые перестали быть платежеспособными, рассмотрение темы банкротства является крайне важным.

Значение института банкротства в настоящее время состоит не только в исключении неплатежеспособных субъектов из гражданского оборота, что, безусловно, улучшает ситуацию на рынке, но и в предоставлении возможности ответственным физическим и юридическим лицам восстановления финансовой стабильности [5].

Процедура, связанная с признанием лица несостоятельным (банкротом), регулируется Федеральным законом от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» (ред. от 29.12.2017), однако практика использования данного Закона обращает внимание на его несовершенство ввиду присутствия отсылок к иным нормативно-правовым актам, регулярного внесения изменений в Закон и дополнений к нему. Из этого следует, что на данный момент ряд вопросов и проблем, имеющих место в исследовании этой сферы, остается открытым, а пути их решения и преодоления еще не найдены.

В настоящее время под банкротством (несостоятельностью) понимается неспособность должника удовлетворить в полном объеме требования кредиторов по денежным обязательствам, уплатить обязательные государственные платежи и оплатить труд работников; важно отметить, что данное состояние должно быть признано уполномоченным государственным органом. Некоторые ученые предлагают отказаться от тождественности понятий «несостоятельность» и «банкротство» с целью разрешения споров, связанных с выделением критериев банкротства. Так, например, индивидуальный предприниматель, признанный несостоятельным, может не отвечать по некоторым из обязательств, при этом поддерживая их размер на меньшем уровне, чем стоимость активов. В данном случае за предпринимательской деятельностью следовало бы установить финансовый контроль ввиду нестабильности положения должника. Подобный подход позволил бы несостоятельным предпринимателям реабилитироваться и продолжить вести деятельность, направленную на систематическое получение прибыли.

Критерии банкротства индивидуального предпринимателя схожи с таковыми в случае банкротства гражданина с той поправкой, что долг предпринимателя должен быть непосредственно связан с его коммерческой деятельностью [4: 149]. Стоит выделить перечень оснований, которые делают заявление о банкротстве обоснованными:

- 1) индивидуальный предприниматель не удовлетворяет требования кредиторов;
- 2) лицо, ведущее предпринимательскую деятельность, не способно уплатить обязательные платежи в установленный законом срок;
- 3) более 10% суммы обязательств не исполнены в течение одного месяца;
- 4) суммарная задолженность индивидуального предпринимателя больше, чем имеющаяся у него собственность;

- 5) исполнительное производство в отношении него окончено по причине отсутствия средств, на которые могло бы быть обращено взыскание.

Если индивидуальный предприниматель столкнулся с одной из указанных трудностей и сумма его задолженности превышает 500 тысяч рублей, а он не осуществляет необходимые платежи в течение трех месяцев, то может быть возбуждено дело о признании его банкротом [1].

Лицами, обладающими правом на подачу заявления о банкротстве, являются сам индивидуальный предприниматель, налоговые органы, а также конкурсный кредитор. Вероятно, данный список стоит дополнить, включив в него судебных исполнителей, а также ряд организаций, осуществляющих проверки, касающиеся деятельности индивидуального предпринимателя, соблюдения требований антимонопольного законодательства, пожарной безопасности, санитарных норм, прав потребителей. Это дополнение необходимо, поскольку ряд лиц, осуществляющих коммерческую деятельность, оказываются неспособными выплачивать имеющиеся штрафы, ввиду чего образуются дополнительные задолженности, а расширение перечня тех, кто обладает правом подачи заявления о банкротстве, способствовало бы более раннему определению несостоятельности и ограничению процесса накопления долговых обязательств. Особенностью подачи заявления является и необходимость наличия публикации в специальном реестре о намерении обратиться с заявлением. Если условие не будет соблюдено, то производство по делу прекращается, поскольку заявитель не обладал правом на обращение в суд.

Итогом рассмотрения обоснованности поданного заявления о банкротстве индивидуального предпринимателя суд может принять определение о признании заявления обоснованным или же необоснованным, за чем последует оставление без рассмотрения или прекращение судопроизводства [2: 150].

Закон предусматривает три способа выхода из долгов:

1. Под мировым соглашением следует понимать реабилитационную процедуру, суть которой состоит в приходе сторон к компромиссу в вопросах, связанных с размером имеющейся задолженности, а также со сроком ее погашения. Важным достоинством данного способа является возможность прийти к соглашению на любом из этапов рассмотрения дела, однако его нельзя охарактеризовать как самый доступный, поскольку зачастую сторонам процесса крайне сложно прийти к общему решению.

2. Реструктуризация долгов — снижение кредитной нагрузки. План реструктуризации нуждается в одобрении собранием кредиторов. В применении данного способа выхода из долгов существуют некоторые ограничения: во-первых, должник не должен быть осужденным за

совершение экономического преступления, во-вторых, срок проведения реструктуризации долгов должен составлять не более трех лет [3: 73].

3. Реализация имущества заключается в том, что имущество должника, на которое может быть обращено взыскание, выставляется на торги и продается. Средства, вырученные на торгах, распределяются в установленном законе порядке. Данный способ выхода из долгов также нельзя считать идеальным, поскольку ввиду недостаточного распространения информации о проводимых торгах, как показывает практика, имущество реализуется по ценам, существенно ниже рыночных.

Также важно обратить внимание на последствия, следующие за признанием индивидуального предпринимателя банкротом: государственная регистрация гражданина в качестве индивидуального предпринимателя утрачивает силу, выданные ему лицензии аннулируются, гражданин не может быть зарегистрирован в качестве индивидуального предпринимателя в течение последующих пяти лет, в течение этого же срока он не вправе осуществлять предпринимательскую деятельность, занимать должности в органах управления юридического лица, иным образом участвовать в управлении юридическим лицом (за исключением кредитной организации), а также в течение десяти лет — занимать должности в органах управления кредитной организации.

В заключение отметим, что в настоящее время запрет осуществления предпринимательской деятельности в течение пяти лет после признания индивидуального предпринимателя банкротом кажется недостаточно эффективным по ряду причин.

Во-первых, граждане все еще обладают возможностью зарегистрироваться в налоговом органе как самозанятое лицо. Правовое регулирование деятельности самозанятого лица схоже с правовым регулированием деятельности индивидуального предпринимателя, поскольку он так же будет получать доход за свою трудовую деятельность лишь без возможности нанимать работников. Индивидуальные предприниматели могут и обойти данный запрет, если закроют ИП до подачи заявления о банкротстве, поэтому кажется необходимым дать налоговой инспекции право перед закрытием ИП проверять договоры предпринимателей на наличие контрагентов. Крайне велика вероятность того, что гражданин, несмотря на запрет, решит продолжить свою коммерческую деятельность нелегально, в данном случае он не будет ограничен денежными обязательствами, связанными с обязательными платежами. Ввиду данного факта крайне важно осуществлять регулярный контроль за коммерческой деятельностью граждан с целью выявления случаев ведения нелегальной деятельности, направленной на систематическое получение прибыли.

Во-вторых, в сложившихся на данный момент реалиях, имеющих место во всем мире, в том числе и в России, существенно пострадал малый и средний бизнес, однако это и послужило причиной резкого изменения в сфере предпринимательства: стали другими и модель поведения покупателя, и его потребности, что значительно повлияло на спрос, переориентацию производства. Ввиду резких изменений на рынке услуг и кризиса малого и среднего бизнеса автору кажется необходимым внести некоторые изменения в п. 2 ст. 216 Федерального закона, которые позволили бы суду вменить запрет на ведение предпринимательской деятельности на срок от 6 месяцев до 5 лет. В качестве критериев, определяющих срок действующего запрета стоит обозначить размер долговой нагрузки индивидуального предпринимателя, а также его степень вины. Данное изменение кажется логичным, поскольку при некоторых жизненных обстоятельствах гражданин не является виновным в банкротстве, ввиду этого не будет большой пользы от запрета данному лицу ведения предпринимательской деятельности в течение такого длительного срока, как пять лет. Безусловно, есть необходимость сохранить контроль за исполнением долговых обязательств индивидуального предпринимателя после признания его банкротом. Это позволило бы сдерживать накопление долговых обязательств в случае повторной неудачи данного предпринимателя. Подобное изменение могло бы оказать положительное влияние на сферу бизнеса и качественным образом повлиять на него, поскольку в настоящее время она нуждается в корректировке.

### Литература

1. Федеральный закон от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)» (ред. от 29.12.2017) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 43. Ст. 4190.
2. Баранников А. Л., Иванова С. П. Новый механизм решения проблем с долгами граждан России через процедуры банкротства // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. 2016. № 6. С. 148–159.
3. Быков В. П., Маркелова И. В., Черникова Е. В. Особенности банкротства индивидуальных предпринимателей // Современное право. 2018. № 3. С. 73–74.
4. Гуреев В. А. Реструктуризация долгов гражданина как инструмент реализации социально-экономической политики государства // Экономика. Налоги. Право. 2015. № 5. С. 147–152.
5. Кириллова Ю. В., Фадеев А. В. Правовые основы банкротства // E-Scio. 2021. № 1 (52). С. 145–149. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-bankrotstva> (дата обращения: 15.03.2023).

---

**Проблемы правового регулирования проведения игр и пари**

**Павленко Надежда Анатольевна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Электронная почта: [nadezhda.pawlenko@mail.ru](mailto:nadezhda.pawlenko@mail.ru)

**Legal regulation of gambling and betting**

**Nadezhda A. Pavlenko**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

УДК 347

Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

---

*Аннотация.* Цель исследования — определить проблемные вопросы правового регулирования проведения игр пари, охарактеризовать их и выяснить их правовую природу. В результате анализа законодательства в сфере проведения игр и пари были выявлены проблемные вопросы данной отрасли и предложены возможные пути их решения в виде поправок в действующее законодательство.

*Ключевые слова:* игры, пари, азартные игры, алеаторные сделки, игорная зона, игорное заведение.

*Abstract.* The aim of the study is to identify, describe and clarify the legal nature of problematic issues in the legal regulation of betting games. The analysis of legislation in the field of games and betting revealed a range of such issues. To solve them, the article proposes amendments to the existing legislation.

*Keywords:* betting, gambling, aleatory transactions, gambling zone, gambling establishment.

Проведение игр и пари — гражданский институт, который возник в отечественном праве сравнительно недавно, хотя в целом правовое регулирование в данной сфере не является чем-то новым. С давних пор прослеживается негативное отношение к данному виду досуга со стороны государства, которое проявляется, в первую очередь, в различных ограничениях. Такие ограничения дошли и до нашего времени, что можно увидеть и по положениям Гражданского кодекса Российской Федерации (далее — ГК РФ). Для начала анализа института проведения игр и пари необходимо прежде всего понять, что имеет в виду законодатель под этими терминами.

ГК РФ данные понятия не истолковывает, вследствие чего возникает необходимость обращения к другим правовым нормам и исследованиям ученых. Отсутствие определений также отличает главу 58 ГК РФ от других глав, которые посвящены регламентации договоров и сделок. Понятия «игра» и «пари» в целом довольно близки по своему значению, что также

затрудняет их разграничение. Общими чертами являются основанность этих понятий на договоре и нацеленность на результат — выигрыш или проигрыш сторон. Одним из различий также является то, что в игре участники могут влиять на результат, то есть могут задействовать свое мастерство и способности, а в пари подобное влияние на результат участниками не подразумевается. В целом же сущность пари заключается в отрицании одной стороной какого-либо обстоятельства и, наоборот, утверждении правильности того же обстоятельства, таким образом они прогнозируют правдивость какого-либо утверждения либо вероятность какого-либо события. Победу одерживает тот, чей прогноз оказывается верным. Подобного мнения придерживаются в своих трудах и такие юристы как, К. Д. Кавелин, А. Ю. Кабалкин, О. В. Сгибнева [5].

Отсутствие определения в самом ГК РФ частично компенсируется наличием подобных определений в Налоговом кодексе Российской Федерации (далее — НК РФ) и в Федеральном законе от 29 декабря 2006 г. № 244-ФЗ «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» (далее — Закон № 244-ФЗ). Но определения азартных игр и пари утратили силу в соответствии с Федеральным законом от 16.11.2011 № 319-ФЗ «О внесении изменений в главу 29 части второй Налогового кодекса Российской Федерации». Старая редакция НК РФ дает следующие определения:

- азартная игра — основанное на риске соглашение о выигрыше, заключенное двумя или несколькими участниками между собой либо с организатором игорного заведения (организатором тотализатора) по правилам, установленным организатором игорного заведения (организатором тотализатора);
- пари — основанное на риске соглашение о выигрыше, заключенное двумя или несколькими участниками между собой либо с организатором игорного заведения (организатором тотализатора), исход которого зависит от события, относительно которого неизвестно, наступит оно или нет.

В Законе № 244-ФЗ пари признается азартной игрой, то есть пари приравнивается к подвидам игры. В понятиях, содержащихся в Законе, также никак не указана возможность участников влиять на исход события, что делает понятия «азартная игра» и «пари» практически тождественными.

Исходя из понятий, прослеживаются такие отличительные черты, как рисковый и непредсказуемый характер. Таким образом, правовое значение имеет именно имущественный характер выигрыша или проигрыша, то есть выигрыш в спортивных состязаниях, наградой за которое является медаль, нельзя отнести к азартным играм, потому как, даже если у соревнований есть призовой фонд, в случае проигрыша участник не несет имущественных убытков.

Возникает также необходимость разграничения азартных игр и пари и других алеаторных сделок, так как некоторые отличительные черты присущи и другим договорам.

Основной отличительной чертой игр и пари является результат, который невозможно предугадать. Так, В. А. Белов отмечает, что исход азартной игры и лотереи зависит от чистого случая и никаким соображениям не поддается [4: 5]. Другими отличительными чертами являются имущественный риск убытков; публичный характер; условный характер заключаемых соглашений; рисковый характер. Мотивами участия в игре или пари являются либо обогащение, либо удовлетворение личных неимущественных потребностей (например, удовлетворение личных амбиций).

ГК РФ, как и законодательство других стран, содержит нормы, регулирующие правоотношения, которые возникают из проведения и участия в играх и пари. Эти отношения урегулированы в ГК РФ примерно так же, как и в законодательстве других европейских государств.

Со стороны российского законодателя неодобрение к играм и пари выразилось в отказе судебной защиты требований, связанных с проведением игр и заключением пари. Статья 1062 ГК РФ закрепляет: «Требования граждан и юридических лиц, связанные с организацией игр и пари или с участием в них, не подлежат судебной защите, за исключением требований лиц, принявших участие в играх или пари под влиянием обмана, насилия, угрозы или злонамеренного соглашения их представителя с организатором игр или пари, а также требований, указанных в пункте 5 статьи 1063 Гражданского кодекса».

В законодательстве Российской Федерации довольно отчетливо прослеживается негативное отношение государства к играм и пари, что проявляется в различных ограничениях. Например, согласно Закону № 244-ФЗ, проведение азартных игр возможно только в лицензированных игорных зонах, что, с одной стороны, защищает права граждан от мошеннических действий путем установления специальных лицензионных требований для осуществления соответствующей деятельности, но, с другой стороны, ограничивает доступ граждан к данному виду досуга, так как действующих игорных зон в России на данный момент всего четыре и находятся они в основном в курортных зонах. Расположение действующих игорных зон объединяет их удаленность от центральной части России, и в частности от Москвы. Также прослеживается другая схожесть: эти районы также являются туристическими центрами. Вполне вероятно, что данным решением государство стремится повысить уровень туризма в этих районах, привлечь средства в регионы и в то же время оградить центральные города от негативного влияния азартных игр, например от развития лудомании среди населения.



Отвечают ли данной цели эти меры? Ближайшая для Москвы игорная зона располагается в Калининградской области и расстояние до нее составляет более одной тысячи километров. В то же время в соседнем государстве Белоруссии, где законодательство в сфере игр придерживается иной модели, в незначительном удалении от границы с Россией есть такая игорная зона [10]. При этом расстояние от Москвы до самой границы с Белоруссией составляет меньше 800 км. Таким образом, возникает возможность игорного туризма. Подобным образом можно было посетить и казино в Латвии, Литве, Эстонии, Финляндии, Грузии и так далее (до введения ограничений на въезд для граждан Российской Федерации).

С принятием действующего законодательства, регулирующего проведение азартных игр, многие игорные заведения либо ушли в подполье, либо передислоцировались в соседние государства, например в Белоруссию. Это приводит не только к развитию теневой экономики, но также государство теряет возможную прибыль, так как держатель бизнеса становится субъектом налогообложения другого государства. По статистике 2005 года, налоговые поступления от игорного бизнеса составили 27 млрд рублей, а сами доходы отрасли составили свыше 140 млрд рублей.

Одной из проблем также является использование сети Интернет для проведения незаконной деятельности по организации и проведению игр, при этом возможности государства отслеживать и препятствовать подобным нарушениям ограничены [6]. Несмотря на прямой запрет законодательства на использование информационно-телекоммуникационных сетей, его обходят с помощью регистрации на иностранные домены, что затрудняет работу по противодействию деятельности таких сайтов. Доходы рынка азартных онлайн-игр в России имеет солидный оборот, оцениваемый в 3 млрд долларов [9].

Подобным образом компания Victory777, которой принадлежит известное онлайн-казино Azino777, владеет международной лицензией в Кюрасао, которая, хотя и не котируется нашим государством, но попадает под юрисдикцию другого государства. Легальные площадки блокируют IP-адреса игроков, но онлайн-казино обеспечивает обход блокировки. Роскомнадзор блокирует ресурсы, связанные с Azino777, но их число огромно и постоянно увеличивается, что значительно затрудняет работу ведомства в этой сфере [7].

Довольно жесткое законодательное регулирование также связано и с проблемой «отмывания» денег, полученных незаконным путем. С помощью азартных игр деньги вводятся в оборот и представляются в форме «выигрыша». И осуществлять государственный контроль над такими операциями довольно затруднительно.

Принятие Закона № 244-ФЗ стало предметом споров между юристами в научных трудах. Противники принятых норм говорят, что игорный бизнес в России был фактически уни-

чтожен, а государство, в свою очередь, понесло материальные убытки, так как утратило значительную часть возможных налоговых поступлений. С каждым годом увеличивается количество нарушений в сфере игр и пари, растет их популярность и доступность, а деятельность по предотвращению таких явлений значительно осложнена современными реалиями.

Данный гражданский институт один из самых молодых в отечественном праве, нет ничего удивительного в том, что в настоящий момент законодательство отвечает не всем проблемным вопросам правового регулирования проведения игр и пари. Меняются как тенденции общественного отношения, так и государства, поэтому предугадать дальнейшие изменения довольно затруднительно.

Наиболее логичным путем решения вышеуказанных проблем является расширение нормативно-правовой базы, регулирующей данную отрасль. Как минимум, раз ГК РФ содержит нормы, относящиеся к проведению игр и пари, то он должен содержать и их определения. Автор статьи предлагает следующие правки в главу 58 ГК РФ:

« • Азартная игра — деятельность, исход которой неизвестен, обладающая рисковым характером, основанная на соглашении о выигрыше между игроками и организатором игровой деятельности, в которой игроки непосредственно участвуют в событии и своими действиями оказывают влияние на ее исход.

• Пари — деятельность, исход которой неизвестен, обладающая рисковым характером, основанная на соглашении о выигрыше между игроками и организатором игровой деятельности, в которой игроки не имеют возможности напрямую участвовать в событии и влиять на его исход».

Довольно нелогичным видится и отказ в судебной защите. Игры и пари, хотя и сильно ограниченная государством сфера, но все-таки легальная, и отсутствие судебной защиты вредит в первую очередь добропорядочным гражданам, которые попадают на недобросовестных организаторов и оказываются в том положении, когда закон почти и не может их защитить. «Участники пари и игр очень уязвимы от произвола букмекерских контор и не имеют законных механизмов защиты своих нарушенных прав» [8]. То, что многим гражданам удобнее поехать в другую страну, чтобы посетить игорное заведение, тоже не отвечает желанию законодателя держать ситуацию под контролем. Возможно, если открыть большее количество игорных зон на более близких расстояниях к крупным городам, это бы помогло решить данную проблему. Как минимум в таком случае среди игроков в какой-то мере спадет интерес к онлайн-казино, т. е. решится следующая проблема. Так, в Российской Федерации много туристических зон, развитию которых не помешало бы присутствие игровой зоны. Наиболее ло-

гичным видится, в первую очередь, создание игровой зоны между двумя крупными субъектами Российской Федерации — Санкт-Петербургом и Москвой. По мнению автора статьи, хорошим вариантом является город Валдай Новгородской области, так как данная территория обладает туристическим потенциалом, но не получает должного развития. Открытие игровой зоны поможет области привлечь туристов и будет способствовать ее развитию. Этим же целям отвечает город Казань, так как игровая зона в этом месте привлечет не только жителей Республики Татарстан, но и таких близлежащих субъектов, как Башкортостан, Чувашия, Марий Эл, Удмуртия и т. д. В обоих случаях имеется ввиду расположение за чертой города, так как игровая зона не может быть расположена в черте города.

Таким образом, проведение игр и пари — гражданский институт, который требует внимания и развития со стороны государства, потому как двумя статьями в ГК РФ и парой федеральных законов довольно затруднительно регулировать такую объемную сферу, которая при этом вызывает активный интерес общества. Да, государство пытается таким образом оградить население от пагубного влияния азартных игр, но на практике это не дает желаемых результатов, поэтому снятие некоторых ограничений не усугубит ситуацию, а, наоборот, поможет «держать руку на пульсе» и не терять контроль над ситуацией.

## Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) [Текст]: от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 16.12.2019) // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994.
2. Федеральный закон от 11.11.2003 № 138-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «О лотереях» // Собрание законодательства РФ. 17.11.2003. № 46 (ч. 1).
3. Федеральный закон от 29.12.2006 № 244-ФЗ (ред. от 27.11.2017) «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 01.01.2007. № 1 (1 ч.).
4. Белов В. А. Игры и пари как институты гражданского права // Законодательство. 1999. № 10. 5–15 с.
5. Коваленко О. В. Понятие игр и пари в российском гражданском праве // Проблемы экономики и юридической практики. 2009. № 3. С. 140–143. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-igr-i-pari-v-rossiyskom-grazhdanskom-prave> (дата обращения: 16.12.2021).
6. Коршунов М. И. Проблемы современного правового регулирования организации и проведения азартных игр и пари // Символ науки. 2019. № 7. С. 46–48. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennogo-pravovogo-regulirovaniya-organizatsii-i-provedeniya-azartnyh-igr-i-pari> (дата обращения: 16.12.2021).
7. Панкратова И. Офшоры, деньги, три топора: кто стоит за нелегальным казино Azino777 // РБК Журнал. 2018. № 07-08 (142), июль-август. URL: <https://www.rbc.ru/magazine/2018/07/5b3f96df9a79475e9f9f5045https://www.rbc.ru/magazine/2018/07/5b3f96df9a79475e9f9f5045> (дата обращения: 16.12.2021).
8. Росенко М. И., Скребец Е. В. К вопросу о правовом регулировании игорного бизнеса в

России и в Республике Беларусь // Право и практика. 2021. № 1. С. 125–130. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pravovom-regulirovanii-igornogo-biznesa-v-rossii-i-v-respublike-belarus> (дата обращения: 15.12.2021).

9. Свалова Н. А., Мухачев С. В. Правовые основы государственного регулирования деятельности по организации и проведению азартных онлайн-игр в России // Вестник Урал. юрид. ин-та МВД России. 2018. № 4. С. 42–46. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-gosudarstvennogo-regulirovaniya-deyatelnosti-po-organizatsii-i-provedeniyu-azartnyh-onalayn-igr-v-rossii> (дата обращения: 16.12.2021).
10. Советов Д. И. Актуальные проблемы правового регулирования игорного бизнеса в России // Проблемы экономики и юридической практики. 2017. № 6. С. 162–165. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-pravovogo-regulirovaniya-igornogo-biznesa-v-rossii> (дата обращения: 15.12.2021)

---

**Договоры об оказании платных услуг как средство управления качеством образования**

**Слинько Анна Викторовна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [ani.slinko@yandex.ru](mailto:ani.slinko@yandex.ru)

**Student contracts as a means of managing the quality of education**

**Anna V. Slinko**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia

Научные руководители — Д. Д. Стукалова,  
Е. Н. Доброхотова, канд. юрид. наук, доц.

УДК 347.4

---

*Аннотация.* Данная статья посвящена теоретическим и практическим проблемам правового регулирования договора об образовании и его влиянии на качество образования. Автором приводятся результаты анализа как доктринальных источников права, так и нормативных правовых актов Российской Федерации. Выявлены недостатки существующего правового регулирования в области договорных образовательных правоотношений и пути их решения.

*Ключевые слова:* договор об образовании, платные образовательные услуги, качество образования, ФГОС.

*Abstract.* The article is devoted to the theoretical and practical problems of student contracts and the impact of student contracts on the quality of education. The author analyzes both Russian legislation and legal scholarship. The author reveals the shortcomings of the existing legal regulation of student contracts and proposes the ways to overcome these shortcomings.

*Keywords:* student contract, paid educational services, quality of education, Federal State Educational Standard.

Правовое регулирование сферы образования имеет свои особенности. В научных кругах существуют различные позиции о том, к какой именно группе отраслей права относится образовательное право, так как, с одной стороны, многие нормы этой отрасли относятся к публичному праву, так, например, в ч. 1 ст. 43 Конституции РФ закреплено, что право на образование является неотъемлемым правом любого человека, а само образовательное право в основном регулируется нормами Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (далее — Закон об образовании) [2], то есть по существу образовательное право является публичным; с другой стороны, в сфере образовательного права ключевыми являются положения договора об образовании, а договорное право является частным, кроме того существенное влияние имеет институт предпринимательской деятельности, который также относится к частно-правовым отношениям.

Вопросы выявления и исправления проблем качества образования стоят перед российскими учеными давно, проблема остается актуальной на протяжении долгого времени. В соответствии с Законом об образовании в России существует несколько уровней образования, оценка качества в которых может существенно отличаться друг от друга, в связи с чем в рамках данного исследования видится целесообразным сузить исследуемую область до определения потенциала договора об образовании в области качества высшего профессионального образования. В тексте Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26 декабря 2017 года, действующей до 2030 года, неоднократно подчеркивается вопрос важности обеспечения высокого уровня образования, повышение качества образования определяется одним из важнейших направлений политики государства в сфере образования [6]. Педагогические работники в области высшего образования также указывают на необходимость сохранения имиджа высокого качества профессионального образования [11]. Обратимся к термину «качество образования» и его пониманию в научной литературе.

На данный момент в научной литературе нет единого подхода к определению качества образовательных услуг и методов его оценки. Представляет научный интерес позиция В. А. Болотова, который отмечает, что качество образования — это «интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [7]. Похожее определение термину дает и А. В. Селезнева, подчеркивая, что качество образования тесно связано с «соответствием реализуемой потребности в образовании заказчиков (потребителей) и других заинтересованных сторон» [12]. Исходя из приведенных определений, возможно сделать вывод, что ученые предлагают учитывать при оценке качества образования, помимо соблюдения нормативных требований к качеству образования, запросы потребителя

образовательной услуги, то есть обучающегося и его ожидания. Определение запросов и ожиданий обучающихся, поступающих на образовательные программы высшего образования, и методы оценки соответствия образовательных услуг через подобные индикаторы требуют дополнительных исследований и представляются субъективными, так как ожидания обучающихся могут существенно отличаться от образовательной деятельности обучающего субъекта. В направлении соответствия качества образования запросам рынка труда видится целесообразным привести мнение авторов, которые указывают, что практикализация образования необходима для актуализации образования [9]. Включение работодателей, как потенциальных заказчиков, в образовательный процесс необходимо для дальнейшего сопряжения образовательных и профессиональных стандартов, которые в свою очередь оказывают влияние на повышение качества образования путем определения компетенций, необходимых для работы в выбранной профессиональной области [8].

Обратимся к требованиям к качеству высшего образования, установленным законодательством. Необходимо отметить, что в соответствии со ст. 91 Закона об образовании, ст. 12 Федерального закона от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» [1] образовательная деятельность подлежит обязательному лицензированию. В соответствии с положениями ст. 92 Закона об образовании уполномоченным органом исполнительной власти проводится обязательная государственная аккредитация образовательных программ в целях подтверждения соответствия качества оказываемых образовательных услуг в организации, осуществляющей образовательную деятельность по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам, установленным аккредитационным показателям. Также в целях проверки качества образовательных услуг и помощи образовательным организациям при подготовке к прохождению государственной аккредитации осуществляют работу эксперты в области образовательного права.

Нормативными источниками, помимо Закона об образовании, закрепляющими общие требования к образовательным программам, являются федеральные государственные образовательные стандарты. На примере ФГОС высшего образования бакалавриата по направлению «Юриспруденция» мы можем наблюдать, что «при разработке программы бакалавриата Организация формирует требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников». Таким образом, мы можем сделать вывод, что одним из методов оценки качества образования может служить оценка соответствия образовательных услуг, предоставляемых организацией, и трех видов компетенций. ФГОС высшего образования бакалавриата по направлению «Юриспруденция» содержит исчерпывающий перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций, п. 3.4. указывает, что «профессиональные компетенции определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных

стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии)». Следовательно, организация при разработке образовательной программы высшего образования имеет возможность варьировать профессиональные компетенции для каждого профиля. Образовательные программы актуализируются в соответствии с изменениями в законодательстве и образовательной политике государства, в связи с чем учебные планы по одному и тому же направлению подготовки меняются. Ознакомиться с ними может каждый абитуриент при поступлении в образовательную организацию, чтобы составить примерное представление об образовательной программе и сформировать ожидания от ее освоения. Кроме того, в образовательные программы внесена возможность выбора студентами ряда дисциплин, что будет способствовать удовлетворению индивидуальных запросов обучающихся.

На основании вышесказанного видится целесообразным определение ряда критериев для оценки качества образования. Первым критерием является соответствие образовательной программы требованиям Закона об образовании, федеральных государственных стандартов. Следующим критерием становится соответствие образовательной программы требованиям профессиональных стандартов, в которых содержатся навыки и компетенции необходимые для дальнейшей работы молодого специалиста в выбранной профессии. В качестве третьего критерия возможно выделить запросы потенциальных работодателей на подготовку кадров с определенным перечнем освоенных навыков в дополнение к знаниям. Данный критерий частично реализуется при заключении договоров о целевом обучении, однако, как правило, при заключении договора о целевом обучении используется типовая форма договора, не актуализованная под конкретного заказчика образовательной услуги.

В соответствии с ч. 4 ст. 55 Закона об образовании «прием на обучение по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов проводится на конкурсной основе», следовательно, в случае непрохождения конкурса абитуриент имеет право на обучение на платной основе, если такая процедура предусмотрена требованиями организации приема на обучение. Договоры об оказании платных образовательных услуг регулируются нормами Закона об образовании, главой 28 первой части ГК РФ. Заключение договора об оказании платных образовательных услуг является началом правоотношений между образовательной организацией и обучающимся (иногда в лице его законного представителя). Закон об образовании» в ст. 54 указывает существенные условия договора: основные характеристики образования, в том числе вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровня, вида и (или) направленности), форма обучения, срок освоения образовательной программы (продолжительность обуче-

ния). Примерные формы договоров об образовании на обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования.

Обратимся к примерной форме договора об образовании на обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, утвержденной Министерством образования и науки РФ [4]. Пункт 1.1 указывает, что образовательная программа осуществляется в пределах ФГОС высшего образования соответствующего направления и профиля подготовки, что закрепляет в договоре возможность оценки качества образования посредством соотнесения образовательной программы с государственными стандартами [5]. Раздел второй договора предусматривает внесение по усмотрению сторон иных условий. На наш взгляд, данная часть предлагает возможности внесения положений, которые могли бы отвечать запросам и ожиданиям заказчиков образовательной услуги, требованиям работодателей, что в перспективе будет способствовать повышению качества образовательных услуг и раскрывает потенциал договора об образовании в направлении оценки качества высшего образования. Во второй раздел могут быть внесены дополнения о местах прохождения стажировок, возможностей сетевой формы обучения и пр., т. е. все положения, не предусмотренные напрямую ФГОС, но способствующие повышению качества образования путем формирования и развития профессиональных и надпрофессиональных навыков. Во многих случаях развитие надпрофессиональных навыков, необходимых в современности для успешного развития карьерного пути, возможно также путем вовлечения студентов во внеучебную деятельность, которая в соответствии с Методическими рекомендациями по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования Министерства науки и образования РФ и Министерства просвещения РФ обязательна для реализации в образовательных организациях высшего образования, а следовательно, согласно ст. 43 Закона об образовании в обучающиеся обязаны принимать участие в их организации и проведении.

Из определенных ранее критериев качества образования во второй раздел договора возможно включить положения о навыках, которые в соответствии с профессиональными стандартами необходимы для молодого специалиста, но не включены в требования к освоению образовательной программы в соответствующую часть ФГОС, а также при наличии запроса потенциального работодателя, в случае если последний определен, что в перспективе окажет благотворное влияние на качество образования и будет способствовать развитию необходимых компетенций. В случае неисполнения данных положений со стороны образовательной организации обучающийся будет вправе оспорить действия обучающего субъекта в судебных



органах по поводу оказания услуги ненадлежащего качества в соответствии с нормами ГК РФ и Законом РФ от 07.02.1992 № 2300-1 «О защите прав потребителей» (ред. от 04.08.2023).

## Литература

1. Федеральный закон от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности». URL: <https://www.base.garant.ru/12185475/?ysclid=Imp0ia6uzd662114572> (дата обращения: 14.03.2022).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/) (дата обращения: 14.03.2022).
3. Закон РФ от 07.02.1992 № 2300-1 «О защите прав потребителей» (ред. от 04.08.2023). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_305/?ysclid=Imp02b4n3a649164367](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305/?ysclid=Imp02b4n3a649164367) (дата обращения: 14.03.2022).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2013 года № 1267 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» URL: <https://docs.cntd.ru/document/499061764> (дата обращения: 14.03.2022).
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция». URL: <https://www.fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenceiya-1011/> (дата обращения: 14.03.2022).
6. Государственная программа РФ «Развитие образования» от 26 декабря 2017 г. URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 14.03.2022).
7. Болотов В. А., Ковалева Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–11.
8. Дивеева Н. И., Доброхотова Е. Н. Профессиональные и образовательные стандарты в юриспруденции // Правоведение. 2018. Т. 62, № 3. С. 453–464.
9. Доброхотова Е. Н. О синергии регулирования труда преподавателей высшей школы нормами гражданского, трудового и образовательного права // Актуальные проблемы юридической науки и правоприменительной практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Люберцы: Российская таможенная академия, 2021. С. 28–31.
10. Доброхотова Е. Н., Лаврикова М. Ю. Качество профессионального образования — соответствие запросу рынка труда // Качество образования. 2017. № 4. С. 46–53.
11. Рашидова А. И., Стукалова Д. Д. Международное сотрудничество как необходимое условие совершенствования российского юридического образования // The generation of scientific ideas. Т. 2. European Association of pedagogues and psychologists “Science”, 2014. С. 91–96.
12. Селезнева А. В., Лобов Н. В. Элементы внутренней системы оценки качества образовательных услуг вуза // Вестник Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. Машиностроение, материаловедение. 2020. Т. 22, № 2. С. 90–98.

---

**Проблемы незаконного использования объектов интеллектуальной собственности в сети Интернет**

**Филатов Станислав Борисович**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [dwarfsale@gmail.com](mailto:dwarfsale@gmail.com)

**Problems of illegal use of intellectual property on the Internet**

**Stanislav B. Filatov**

Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

УДК 347.7

---

*Аннотация.* В статье анализируется состояние современного российского законодательства и предлагаются пути решения проблем, связанных с защитой прав на объекты интеллектуальной собственности в сети Интернет.

*Ключевые слова:* интеллектуальная собственность в Интернете, интернет-пиратство, интеллектуальная собственность, объекты интеллектуальной собственности, интернет-право, антипиратский закон.

*Abstract.* The article analyzes modern Russian legislation and proposes ways of improving the protection of intellectual property rights on the Internet.

*Keywords:* intellectual property on the Internet, Internet piracy, intellectual property, objects of intellectual property, internet law, anti-piracy law.

В XXI веке — веке высоких технологий Интернет приобрел важное значение в современном обществе. Дошло то того, что большую часть своей жизнедеятельности человек проводит в Интернете: обучается, приобретает определенные товары и услуги, взаимодействует с другими людьми, смотрит фильмы и сериалы, играет в видеоигры, читает и изучает СМИ, а также публикует то, что составляет (образует) объекты интеллектуальной собственности. В связи с такими признаками, как открытость и доступность, часто возникают проблемы, связанные с правовым регулированием незаконного использования объектов интеллектуальной собственности в сети Интернет.

Начать статью стоит с понятия «объекты интеллектуальной собственности». Среди объектов интеллектуальной собственности, включенных в Конвенцию, учреждающей Всемирную организацию интеллектуальной собственности от 14 июля 1967 года, принято считать научные и художественные произведения, товарные знаки, а также радиопередачи и фонограммы. Если исходить не из международного законодательства, а их национального, то объ-

екты интеллектуальной собственности перечислены в ст. 1259 Гражданского кодекса Российской Федерации: «...произведения науки, литературы и искусства независимо от достоинств и назначения произведения, а также от способа его выражения» (далее — ГК РФ) [2].

По большей части объекты друг другу не противоречат, во многом дополняя один другого. Тем не менее стоит отметить, что указанный выше список не окончателен и в будущем будет дополняться новыми объектами интеллектуальной собственности. Юридические акты, которые координируют работу в области сети Интернет, достаточно обширны: Конституция РФ, ГК РФ, Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». Стоит выделить Федеральный закон от 2 июля 2013 г. № 187-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам защиты интеллектуальных прав в информационно-телекоммуникационных сетях», названный в средствах массовой информации «Антипиратский закон». Сам «Антипиратский закон» направлен не против тех лиц, которые скачивают и смотрят фильмы и сериалы на пиратских сайтах, а против непосредственных распространителей данных источников.

В большинстве случаев пиратство в сети Интернет осуществляется посредством использования пиратских сайтов через кооперативный обмен файлами (файлообменных программ), а именно торрент-клиентов, позволяющих скачать или установить тот или иной файл. Процесс обмена реализуется при помощи специальных файлов — торрент-трекеров. Они осуществляют координацию клиентов для раздачи файлов и работают через пиринговую (peer-to-peer или P2P) сеть, особенностью которой является отсутствие выделенного сервера, где каждый узел (peer) является и клиентом, и сервером (выполняющим его функцию). Государство в целом противодействует интернет-пиратству при помощи такого метода, как блокировка сайтов, использующих P2P сеть, но это не приносит положительных результатов, так как на их месте создаются сайты-клоны («зеркала») торрент-трекеров.

Стоит перечислить основные меры защиты института интеллектуальной собственности в Российской Федерации. По мнению Л. А. Новосёловой, одним из важным достижением отечественной правовой системы является учреждение Суда по интеллектуальной собственности [3].

Но несмотря на достаточно пристальное внимание нашего законодателя к области регулирования нарушения интеллектуальной собственности в сети Интернет, количество нарушений только возрастает. Так, согласно данным статистики от MUSO, организация, занимающаяся отслеживанием интернет-пиратства в сети Интернет, опубликовала данные, по которым за 2020 год пиратские сайты по всему миру посетили 130 млрд раз. На первом месте находятся

Соединенные Штаты Америки — 12,5 млрд посещений, на втором — Российская Федерация — 8,3 млрд посещений. Стоит отметить, что большее количество нарушений (около 57%) приходится на контент, принадлежащий к стриминговым сервисам для просмотров фильмов и сериалов, например Netflix, Amediateka, Apple TV+, Premier (ранее ТНТ-Premier) и др., то есть сервисам, за которых обычно приходится платить. Таким образом, правообладатели за 2019 год потеряли 9,1 млрд долларов (США). Опасной тенденцией является ожидание к 2024 году финансовых убытков в размере 12,5 млрд долларов (США) [6]. Такое может произойти, если государство (США) не изменит некоторые законы в отношении института интеллектуальной собственности.

С точки зрения автора статьи, антиправовое применение объектов интеллектуальной деятельности в интернет-среде, как и широкое распространение интернет-пиратства, с высокой вероятностью могут превратиться в столь же вечную, опасную и непреодолимую проблему, как коррупция.

В таком случае, конечно, бороться уже будет бессмысленно, но можно оказать противодействие с целью уменьшения масштабов. В гражданско-правовой (или юридической) науке существуют два мнения. Одни правоведы считают, что сеть Интернет необходимо превратить в свободное пространство, где будет разрешено вольное использование и распространение объектов интеллектуальной собственности [Мингалева Ж. А., Мирских И. Ю., 2018]. Другие юристы полагают, что нужно создать новый единый правовой аппарат, который, по их мнению, сможет в полной мере повысить эффективность защиты дел, связанных с обеспечением соблюдения законности на исключительное право [4].

Однако предложенные пути решения имеют существенные недостатки. Так, в первом случае решения проблемы будет происходить полный беспорядок в сфере интеллектуальных прав, которые начнут систематически нарушаться лицами, не несущими какой-либо юридической ответственности за данные деяния. При реализации второго пути решения проблемы, на настоящий момент, возникнет проблема нехватки технической системы, то есть механизмов для эффективного выявления нарушения прав на интеллектуальную собственность. Тем не менее уже начинают складываться предпосылки, необходимые для появления такой системы, а именно развитие искусственного интеллекта.

В качестве примера можно привести программу Google Lens — технологию распознавания изображений для получения информации, связанной с объектами, которые идентифицируются с помощью визуального анализа на основе нейронной сети. В свою очередь, нейронная сеть в какой-то степени составляет основу для искусственного интеллекта, так как позволяет находить ответы, используемые для решения таких неоднозначных и сложных проблем, как распознавание тех же изображений. И чем же она сможет помочь в обеспечении защиты

нарушаемым правам на интеллектуальную собственность? Благодаря этому появляется возможность находить плагиат в сфере изобразительного искусства, упростив нахождения краж чужих идей, сюжетов, техник, композиционных и цветовых решений одного автора от другого. Другим примером, уже в сфере музыки, может являться Shazam — проект, позволяющий при помощи конкретных алгоритмов определить воспроизведенную в данный момент песню. Регулярно случается, что при поиске одной музыки появляются сразу две или три. Так, если включить мелодию песни Мадонны “Forzen”, то алгоритмы покажут не только эту песню, но и аудио “Ma vie fout le camp”, сочиненное Сальваторе Акавивой. Следовательно, пример, приведенный автором статьи, демонстрирует дело, уже решенное судом, признавшим наличие плагиата в песне.

Да, сама система Shazam не идеальна, но она стоит в шаге от того, чтобы когда-нибудь начать применяться для выявления и доказательства плагиата или опровержения факта посягательства на объекты интеллектуальной собственности в музыке с использованием определенных технологий. Поэтому, по нашему мнению, необходимо создать на добровольной основе единый реестр интеллектуальной собственности — системы, куда будут вноситься все данные, связанные с объектами интеллектуальной собственности. Данная система упростит подтверждение права на интеллектуальную собственность и усложнит возможность его нарушения в связи с облегчением процедуры проверки сведений на соответствие закону. Кроме того, система намного легче поддается алгоритмам, что позволит учредить основу для включения искусственного интеллекта в систему защиты института интеллектуальной собственности.

Проблемы правоприменения объектов интеллектуальной деятельности в сети Интернет существовали ранее и продолжат существовать дальше, и невозможно будет уследить и наказывать всех лиц, посягающих на объекты интеллектуальной собственности. Поэтому автор не ставит в данной статье цель, заключающуюся в устранении интернет-пиратства, учитывая масштабы этой проблемы. Однако противодействовать ее дальнейшему расширению необходимо, а значит, надо уменьшать масштабы. Таким образом, подходить к решению проблемы нужно комплексно, то есть при осуществлении полной актуализации действующего гражданского законодательства, включения в него перечня новых объектов интеллектуальной собственности. Важно учитывать и научные достижения в области искусственного интеллекта, способные, как пример, по алгоритмам вычислить плагиатора (если рассматривать музыку).

Исходя из этого, автор считает необходимым внести изменения в ст. 1232 ГК РФ «Государственная регистрация результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации»:

«О регистрации результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации в едином реестре интеллектуальной собственности.

1. В случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, исключительное право на результат интеллектуальной деятельности или на средство индивидуализации может быть зарегистрировано автором в едином реестре интеллектуальной собственности такого результата или такого средства».

В дальнейшем развитии искусственного интеллекта, когда не будет стоять вопрос по поводу его небезупречности в защите прав интеллектуальной собственности, автор считает необходимым включения в ГК РФ статьи, описывающие сам искусственный интеллект и его регулирование отношений, связанных с ним в сфере интеллектуальной собственности. Поэтому необходимы внесения изменения в ряд статей, как, например, в ч. 2 ст. 1250 «Защита интеллектуальных прав».

«2. Исходя из предусмотренных ГК способов обеспечения законностью интеллектуальных прав, возможно применение по требованию правообладателей, организаций, связанных с правозащитной деятельностью, в том числе основываясь на правонарушениях, найденных искусственным интеллектом, а также иных лиц в случаях, установленных законом».

## Литература

1. Конвенция, учреждающая Всемирную организацию интеллектуальной собственности от 14.07.1967 (изм. 02.10.1979) // Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900270/>. Ст. 2 (дата обращения: 15.12.2021).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 24.11.2006 № 318-ФЗ (ред. от 11.06.2021) // Справочная правовая система «Консультант плюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64629/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/). Ст. 1232, 1250, 1259 (дата обращения 20.12.2021).
3. Блинец И. А., Новоселова Л. А. Суд по интеллектуальным правам в системе органов государственной власти Российской Федерации: монография. М.: Проспект, 2016. 119 с.
4. Константинова Л. В. Административные правонарушения в сфере защиты прав на объекты интеллектуальной собственности, отнесенные к компетенции таможенных органов // Административное и муниципальное право. 2017. № 10. С. 1048–1054.
5. Мингалева Ж. А., Мирских И. Ю. Вопросы охраны и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и защиты авторских прав в сети Интернет // Актуальные теоретические и практические вопросы развития юридической науки: общегосударственный и региональный аспекты. 2018. № 1. С. 302–309.
6. Статистика. Данные о количестве цифрового пиратства в сети «Интернет» // PIRACY IN 2020. URL: <https://www.muso.com/magazine/piracy-in-2020-a-snapshot-view>. (дата обращения: 23.12.2021).

---

**Компенсация морального вреда как способ защиты права в Российской Федерации и в Республике Молдова: сравнительно-правовой анализ**

**Чуриков Даниил Сергеевич**  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
Электронная почта: [daniil-churicov@yandex.ru](mailto:daniil-churicov@yandex.ru)

**Compensation for moral damage as a remedy: A comparative legal analysis of Russia and Moldova**  
УДК 347.1

**Daniil S. Churikov**  
 Herzen State Pedagogical University of Russia  
Saint Petersburg, Russia  
Научный руководитель — Д. Д. Стукалова

---

*Аннотация.* В статье автор сравнивает компенсацию морального вреда в Республике Молдове и Российской Федерации на основе анализа обзоров судебной практики и нормативно-правовых актов. Автор приходит к выводу, что институт моральной компенсации характеризуется наличием значительной разницы в доктринальных понятиях морального вреда в гражданских кодексах Республики Молдова и Российской Федерации, однако несущественных различиях непосредственно в судебной практике. Автором делаются выводы по выявлению преимуществ и недостатков законодательств обоих государств.

*Ключевые слова:* моральный вред, компенсация, защита права, СНГ, Республика Молдова, Российская Федерация.

*Abstract.* The article compares compensation for moral damage in the Republic of Moldova and the Russian Federation based on the analysis of legislation and reviews of decided cases. The author comes to the conclusion that moral compensation is characterized by the presence of a significant difference in the doctrinal concepts of moral harm in the Civil Codes of the Republic of Moldova and the Russian Federation, but insignificant differences directly in judicial practice. The author draws conclusions on the identification of advantages and disadvantages of the legislations of both states.

*Keywords:* moral damage, compensation, protection of law, CIS, Republic of Moldova, Russian Federation.

Распад СССР способствовал возникновению на его территории 15 суверенных государств, которые, несмотря на ранее исторически обусловленную единую правовую систему, начали вносить собственные изменения в нормативно-правовые акты, дополняя, устанавливая и отменяя конкретные правовые нормы. Гражданское законодательство каждого из них развивалось по-разному. Различия проявляются во многих гражданско-правовых аспектах. В статье автор рассмотрит только компенсацию морального вреда.

Ранее исследователи-цивилисты А. Т. Табунщиков и В. А. Бочаров выявили следующие модели регулирования морального вреда в странах СНГ.

Во-первых, это государства — участники СНГ, гражданское законодательство которых не поясняет содержания данного понятия. Например, в Гражданском кодексе Туркменистана есть такой способ защиты, как компенсация морального вреда, однако сам термин «моральный вред» никак не раскрывается.

Во-вторых, это государства — участники СНГ, в гражданском законодательстве которых есть иной подход к пониманию морального вреда. Например, в Гражданском кодексе Казахстана под моральным вредом понимается нарушение, умаление или лишение личных немущественных благ и прав физических и юридических лиц, в том числе нравственные или физические страдания (унижение, раздражение, подавленность, гнев, стыд, физическая боль и т. п.).

В-третьих, это государства — участники СНГ, гражданское законодательство которых очень похоже на российское. В их законодательстве моральный вред рассматривается как физические либо нравственные страдания. К таким государствам можно отнести Молдову, Киргизию и Беларусь [5: 269].

Автор рассмотрит положение о компенсации морального вреда на примере Российской Федерации и Республики Молдова, проведя сравнительно-правовой анализ.

В данной статье предложен новый подход к сравнению доктринальных понятий компенсации морального вреда, а также судебной практики в обоих государствах.

На первый взгляд может показаться, что молдавское гражданское законодательство идентично российскому. Однако это не так. Согласно ст. 19 Гражданского кодекса Республики Молдова (далее — ГК РМ), под немущественным ущербом (моральным вредом) понимаются физические и нравственные страдания, а также ухудшение качества жизни. В случае повреждения здоровья немущественный ущерб включает также утрату или снижение возможностей человеческого организма (биологический ущерб) [2: ст. 19].

В ГК РМ законодатель под моральным вредом понимает ухудшение качества жизни и биологический ущерб. Это является отличительной чертой от определения в Гражданском кодексе Российской Федерации (далее — ГК РФ), в котором под моральным вредом имеются в виду физические или нравственные страдания [1: ст. 151].

Толкование термина «моральный вред» в ГК РМ является более конкретным, чем в ГК РФ: в качестве морального вреда понимается ухудшение качества жизни и биологический ущерб. Точное толкование помогает понять, что можно считать моральным вредом и когда за причинение этого вреда может быть назначена денежная компенсация судом.



И в российской, и в молдавской судебной практике есть одна проблема, которая заключается в том, что истцы довольно часто завышают размер моральной компенсации, прекрасно зная, что суд все равно их снизит (причем очень часто существенно, в несколько раз). Из-за этого могут возникнуть случаи, когда, например, истец требует три миллиона рублей в качестве компенсации морального вреда, а по решению суда с ответчика взыскивают всего пять тысяч рублей. Вдобавок ни истец, ни суд чаще всего не приводят никаких аргументов, касающихся размера моральной компенсации.

Ученым-цивилистом А. М. Эрделевским была неоднократно рассмотрена проблема определения размера компенсации морального вреда.

Для того чтобы показать, что в российской и молдавской судебной практике существует проблема определения размера компенсации морального вреда, рассмотрим примеры конкретных гражданских дел верховных судов Республики Молдова и Российской Федерации.

В обзоре судебной практики Верховного Суда РФ приводится следующий пример гражданского дела, иллюстрирующий проблему определения размера компенсации морального вреда. Гражданин Б. обратился в суд с иском к ГБУ «Автомобильные дороги». В исковом заявлении он просил взыскать с организации возмещение расходов, вызванных повреждением здоровья, а также моральную компенсацию в размере 9 млн рублей. В обоснование своих требований Б. объяснил, что при управлении легковым автомобилем и передвигаясь по автодороге наехал на неисправный канализационный люк. Затем он не справился с управлением и въехал в опору пешеходного перехода, после чего произошло возгорание автомобиля. Гражданин Б. в тяжелом состоянии был доставлен в больницу, где ему была оказана помощь. Позже пострадавшему гражданину Б. была установлена II группа инвалидности. При определении размера моральной компенсации суд первой инстанции, учитывая обстоятельства, при которых был получен тяжкий вред, посчитал возможным взыскать с ответчика — ГБУ «Автомобильные дороги» — в пользу истца — гражданина Б. — 400 тыс. рублей в качестве моральной компенсации.

Верховный Суд РФ признал, что закону не соответствуют выводы судебных инстанций в части определения моральной компенсации, так как они ограничились лишь формальным приведением нормативных положений. Судами не выяснялась тяжесть причиненных истцу физических и нравственных страданий, которые он получил вследствие полученных травм. Верховным Судом РФ было отменено судебное постановление. Дело было направлено на новое рассмотрение в суд первой инстанции [3].

Таким образом, в данном гражданском деле судом была в несколько раз занижена сумма, запрашиваемая истцом.

Верховным Судом РМ было рассмотрено гражданское дело Василия Р., который обратился в суд с иском к организации «ОПК», занимающейся обслуживанием автомобильной дороги E58. Истец просил взыскать с ответчика возмещение расходов, вызванных повреждением здоровья, а также моральную компенсацию в размере 1 млн молдавских леев (3 348 660 российских рублей по курсу Центрального банка РФ на момент вынесения решения суда). В обоснование заявленных требований Василий Р. указал, что ехал на личном автомобиле по автомобильной трассе в сторону города Унгены. В какой-то момент правое переднее колесо истца попало в глубокую яму. Вследствие этого Василий Р. не справился с управлением своего транспортного средства, автомобиль вместе с водителем съехал с трассы и с высоты восьми метров упал в овраг. Василий Р. получил многочисленные ушибы, перелом малой берцовой кости, сотрясение мозга. При определении размера моральной компенсации суд первой инстанции, учитывая представленные Василием Р. обстоятельства, счел возможным взыскать с организации «ОПК» в пользу истца сумму компенсации морального вреда в размере 150 000 молдавских леев (502 299 российских рублей по курсу Центрального банка РФ на момент вынесения решения суда).

Верховным Судом РМ было принято решение, что предыдущая инстанция существенно занизила сумму, взысканную с ответчика. Вследствие автомобильной аварии Василий Р. испытал серьезные страдания, он стал нетрудоспособным. Дело было направлено на новое рассмотрение в суд первой инстанции [4].

Таким образом, также, как и в деле, рассмотренным Верховным Судом РФ, была в несколько раз занижена сумма, запрашиваемая ответчиком. В обоих случаях судьи никак не аргументировали, почему размер компенсации морального вреда в итоге был существенно ниже. Результаты рассмотрения аналогичны: дела были возвращены в суды первой инстанции.

Размер моральной компенсации в законодательстве не зафиксирован ни за какой суммой. Из-за этого при определении размера компенсации морального вреда судьям часто приходится полагаться на свою собственную интуицию. Закрепление компенсации морального вреда за конкретной суммой приведет к более эффективному восстановлению общественных отношений.

Автор работы считает, что размер моральной компенсации должен опираться на конкретную, фиксированную сумму. Этой суммой может стать минимальный размер оплаты труда. Также, понимая различия в доходах жителей в зависимости от субъекта Российской Федерации, автор работы предлагает учитывать МРОТ конкретного региона, а не всего государства, при назначении судом компенсации морального вреда.

По мнению автора работы, размер моральной компенсации должен быть не ниже половины суммы МРОТ региона, в котором имело место нарушение права человека. Закрепление

компенсации морального вреда за конкретной суммой в первую очередь необходимо при защите личных неимущественных прав.

Закрепление размера моральной компенсации за конкретной суммой — МРОТ отдельного региона — помогло бы судам ориентироваться при назначении суммы, которая бы взыскивалась с ответчиков. Помимо этого, если в ст. 151 ГК РФ будет указано, что компенсация морального вреда не может быть ниже половины суммы актуального минимального размера оплаты труда конкретного субъекта Российской Федерации, то, по мнению автора работы, это повысит размер компенсации, назначенный судами.

Таким образом, на основе сравнительно-правового анализа, автор делает следующие выводы: в ГК МР точнее раскрыто понятие морального вреда, чем в ГК РФ; проблема определения размера компенсации морального вреда идентична в обоих государствах и поэтому требует решения, которое возможно путем закрепления размера компенсации морального вреда за МРОТ отдельного региона, а также установлению минимального размера моральной компенсации не менее 0,5 от МРОТ.

### Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 28.06.2021). Ст. 151 // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994.
2. Гражданский кодекс Республики Молдова (книга первая) от 06.06.2002 № 1107 (ред. от 09.07.2020). Ст. 19. URL: [https://www.continent-online.com/Document/?doc\\_id=30397878](https://www.continent-online.com/Document/?doc_id=30397878) (дата обращения: 01.03.2022).
3. Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 4 (2021): утвержден Президиумом Верховного Суда Российской Федерации 16 февраля 2022 г. URL: <https://www.vsrfr.ru/documents/practice/?year=2021> (дата обращения: 01.03.2022).
4. Решение Верховного суда Республики Молдова от 27.10.2021 по делу nr 2ra-853/21. URL: <http://www.jurisprudenta.csj.md> (дата обращения: 01.03.2022).
5. Табунщиков А. Т., Бочаров В. А. Правовые проблемы компенсации морального вреда в России и за рубежом // Образование и право. 2017. № 11. С. 265–271.

## БЛАГОДАРНОСТИ РЕЦЕНЗЕНТАМ

Редакционная коллегия сборника «Материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции “Студент — Исследователь — Учитель” (Санкт-Петербург, 4–15 апреля 2022 года)» искреннее благодарит каждого рецензента за вклад в подготовку сборника, за экспертную поддержку и выражает надежду на дальнейшее сотрудничество.

Рецензентами нашего сборника были:

Аверьянов Алексей Валерьевич (Санкт-Петербург, Россия)  
Акимова Наталья Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Алташина Марина Ринатовна (Санкт-Петербург, Россия)  
Антонова Лидия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Асалханова Марина Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)  
Афанасьева Екатерина Александровна (Санкт-Петербург, Россия)  
Вербовская Валерия Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Войтович Лилия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Горьковая Ирина Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Горбанева Виктория Вадимовна (Санкт-Петербург, Россия)  
Гуль Наталия Александровна (Санкт-Петербург, Россия)  
Гушина Эльвира Васильевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Дамдинова Буда-Ханда Владимировна (Республика Бурятия, Россия)  
Демидович Дарья Михайловна (Санкт-Петербург, Россия)  
Доманский Валерий Анатольевич (Санкт-Петербург, Россия)  
Дубнякова Оксана Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Евсеев Сергей Петрович (Санкт-Петербург, Россия)  
Журавлева Наталья Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Зачиняева Елена Федоровна (Владивосток, Россия)  
Захаров Александр Михайлович (Санкт-Петербург, Россия)  
Земляницына Марина Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Игнатьева Марина Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Калинина Елена Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Корвацкая Елена Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Костецкая Галина Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Кондратьева Наталья Владимировна (Ижевск, Россия)  
Конин Владимир Владимирович (Санкт-Петербург, Россия)

Косовская Виктория Александровна (Санкт-Петербург, Россия)  
Кошкина Ольга Юрьевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Краснощекова Софья Викторовна (Санкт-Петербург, Россия)  
Кривич Наталья Алексеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Кикнадзе Диана (Санкт-Петербург, Россия)  
Киселева Людмила Сергеевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Левшина Ольга Николаевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Леонтьев Петр Александрович (Санкт-Петербург, Россия)  
Люблинская Марина Дмитриевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Маннапова Софья Андреевна (Москва, Россия)  
Макарова Ольга Васильевна (Архангельск, Россия)  
Микляева Анастасия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Морозова Валентина Сергеевна (Москва, Россия)  
Морозова Юлия Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Нифонтова Дарья Евгеньевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Ничипоренко Лидия Константиновна (Санкт-Петербург, Россия)  
Носов Никита Юрьевич (Москва, Россия)  
Нужа Ирина Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Остроумова Анна Владимировна (Санкт-Петербург, Россия)  
Осьмак Наталья Андреевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Панкратьева Галина Ивановна (Санкт-Петербург, Россия)  
Пашковский Евгений Александрович (Санкт-Петербург, Россия)  
Потменская Елена Вячеславовна (Калининград, Россия)  
Пронин Игорь Петрович (Санкт-Петербург, Россия)  
Пискун Ольга Юрьевна (Новосибирск, Россия)  
Радюшкина Анна Анатольевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Радовицкая Елена Валентиновна (Санкт-Петербург, Россия)  
Саликова Ольга Васильевна (Санкт-Петербург, Россия)  
Сергиенко Анна Игоревна (Москва, Россия)  
Смирнова Светлана Иосифовна (Петрозаводск, Россия)  
Смольская Наталия Борисовна (Санкт-Петербург, Россия)  
Софронов Родион Павлович (Якутск, Россия)  
Стогов Дмитрий Игоревич (Санкт-Петербург, Россия)  
Фадеева Марина Владимировна (Петрозаводск, Россия)  
Цуциева Мария Геннадьевна (Санкт-Петербург, Россия)

Шадрин Евгений Борисович (Санкт-Петербург, Россия)

Шебуняева Елена Валерьевна (Архангельск, Россия)

Яковлева Ольга Валерьевна (Санкт-Петербург, Россия)

и другие рецензенты, выразившие желание сохранить свое имя в тайне.

Научное электронное издание

«СТУДЕНТ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ — УЧИТЕЛЬ»

Материалы 24-й Межвузовской студенческой  
научной конференции

4–15 апреля 2022 года, Санкт-Петербург

Корректурa *Г. А. Янковской*  
Верстка *Е. М. Денисовой*

Подписано к публикации 26.09.23 г.

Тираж 100 экз. Объем 21,1 Мб

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48

