

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№2(2023)

Орехово-Зуево

2023

Министерство образования Московской области

*Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»*

ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Научный журнал
№ 2 (2023)

Главный редактор:

Яковлев Михаил Владимирович, доктор филологических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Заместитель главного редактора:

Майер Алексей Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Ответственный секретарь:

Осинина Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Редакционная коллегия:

Акимова Маргарита Константиновна, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Алпатовая Татьяна Александровна, доктор филологических наук, доцент (Москва, Россия)

Беляева Ирина Анатольевна, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Блохин Александр Викторович, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Букина Вера Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Булавкин Клим Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Галимуллина Альфия Фоатовна, доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия)

Громова Алла Витальевна, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Жилбаев Жанбол Октябрьович, кандидат педагогических наук, профессор (Казахстан)

Зеленкова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Красилова Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Мирошкина Марина Руслановна, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Накамура Тадаси, магистр филологических наук, профессор (Япония)

Немов Роберт Семенович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Тимохина Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Тыменецка-Суханек Юстына, доктор филологических наук, профессор (Польша)

Урюпин Игорь Сергеевич, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия)

Чошанов Мурат Аширович, доктор педагогических наук, профессор (США)

Шао Наньси, кандидат филологических наук, профессор (Китай)

Эбзеева Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент (Москва, Россия)

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
Эл № ФС77-85110 от 27 апреля 2023 г.

© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет», 2023
© Оформление.
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет», 2023

Формат 60x84/8. Форма периодического распространения: сетевое издание.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.

E-mail: vestnik.ggtu@mail.ru; vestnik@ggtu.ru;

www.ggtu.ru



Журнал «Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета» входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (№ 415 в перечне рецензируемых научных изданий от 31.05.2023 года).

Научные специальности журнала и соответствующие им отрасли науки, по которым присуждаются ученые степени:

- 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки),
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки),
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки),
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

- Ахметшина И.А., Тимохина Т.В.**
РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ
РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 8
- Букин А.С.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА ПРИМЕРЕ СНАТ ГРТ: ВОЗМОЖНОСТИ
И ВЫЗОВЫ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 14
- Бутырская Т.С.**
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В ВАЛЬДОРФСКИХ
ШКОЛАХ АВСТРИИ..... 21
- Бухаренкова О.Ю.**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ
ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ
РОССИЙСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ
КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВВ. 29
- Галканов А.Г., Солдатова Н.Г.**
ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ
И ОТ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО..... 35
- Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О.**
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭКОСИСТЕМНОГО
ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ..... 43
- Житенева Ю.Н., Смирнова Л.В.**
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ 49
- Заварина С.Ю.**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 58
- Измайлова Р.Г.**
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО
НАВЫКА ПИСЬМА НА ОСНОВЕ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫХ ПРИЕМОВ 66
- Калинина И.Г., Толкова Н.М.**
ВОЗМОЖНОСТИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ 74
- Красилова И.Е.**
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ
ВИЗУАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ ПОКОЛЕНИЯ Z..... 81
- Леонова А.В.**
ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
НА УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗИТИВНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ 89
- Нгуен Тхи Зиен Линь**
СОВРЕМЕННЫЕ И УСТАРЕВШИЕ ПОСЛОВИЦЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ 96
- Овчинникова М.В., Шурупова М.В.**
ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ 102
- Полякова Е.В., Горбунова Т.В.**
ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАННОСТИ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 112
- Сахарова А.В., Смирнова Е.Л.**
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 119
- Скударева Г.Н., Усцева М.Н.**
СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ - ВЫПУСКНИКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КЛАССОВ..... 127
- Филиппова Е.П., Шемонаева О.С.**
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
ОНОМАСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ЭРГОНИМОВ
Г. ОРЕХОВО-ЗУЕВО) 133
- Шейнова Т.Г.**
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА 142

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

Акимова М.К., Галстян О.А.

НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРОСОЦИАЛЬНАЯ
АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ:
АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ.....148

Березина З.И., Улыбышева И.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ
ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ
АКТУАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА159

Осинина Т.Н.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ
ДЕТЕЙ В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....165

РАЗДЕЛ 3. ФИЛОЛОГИЯ

Блохин А.В.

СРАВНЕНИЯ КАК ФАКТОР ОБРАЗНОСТИ
В ПОЭМЕ А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ».....171

Бодров В.А.

КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С.ПУШКИНА:
НА ПРИМЕРЕ «КАПИТАНСКОЙ ДОЧКИ»
И «ЕВГЕНИЯ ОНЕГИНА»179

Роман С.Н.

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ
В ТРИЛОГИИ Э.Н. УСПЕНСКОГО
О ЖАБ ЖАБЫЧЕ СКОВОРОДКИНЕ186

Романова Г.И.

МАНИПУЛЯЦИЯ И НРАВСТВЕННЫЙ
ИМПЕРАТИВ В РОМАНЕ «ПРЕСТУПЛЕНИЕ
И НАКАЗАНИЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО193

Силаева М.В.

«ЗНАЧАЩЕЕ ОТСУТСТВИЕ» РИДА ГРАЧЁВА:
СВОЕОБРАЗИЕ АБСУРДА200

Харитонов О.С.

ПОЭТИКА ПАРАДОКСА В ЛИРИКЕ
Ю.Ю. ШЕВЧУКА206

Яковлев М.В.

ПОЭМА М. ГОРЬКОГО «ЧЕЛОВЕК» В КОНТЕКСТЕ
ДУХОВНЫХ ИСКАНИЙ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА.....214

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGICS

Akhmetshina I.A., Timokhina T.V. DEVELOPMENT OF PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN THE PRIMARY SCHOOL..... 8	Kalinina I.G., Tolkova N.M. THE POSSIBILITIES OF MENTAL ARITHMETIC FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES OF PRESCHOOLERS 74
Bukin A.S. THE USE OF NEURAL NETWORKS FOR LEARNING ENGLISH USING CHAT GPT AS AN EXAMPLE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR MODERN EDUCATION..... 14	Krasilova I.Y. THE USE OF ELECTRONIC VISUAL AIDS FOR TEACHING GENERATION Z STUDENTS..... 81
Butyrskaya T.S. FEATURES OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN WALDORF SCHOOLS IN AUSTRIA..... 21	Leonova A.V. THE INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON THE CONDITIONS FOR ENSURING POSITIVE SOCIALIZATION OF A CHILD IN A KINDERGARTEN..... 89
Bukharenkova O.Yu. THE USE OF FRAGMENTS OF LITERARY WORKS IN THE STUDY OF THE FEATURES OF RUSSIAN MODERNIZATION OF THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES 29	Nguyen Thi Dieu Linh MODERN AND OBSOLETE PROVERBS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDY IN A VIETNAMESE AUDIENCE 96
Galkanov A.G., Soldatova N.G. FROM THE EXPERIENCE OF USING THE METHOD OF MATHEMATICAL I NDUCTION AND THE METHOD FROM THE OPPOSITE..... 35	Ovchinnikova M.V., Shurupova M.V. ISSUES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN SENIOR CLASSES 102
Dongauzer E.V., Gasparovich E.O. ON THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE ECOSYSTEM APPROACH IN EDUCATION 43	Polyakova E.V., Gorbunova T.V. DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS..... 112
Zhiteneva Yu.N., Smirnova L.V. FEATURES OF THE APPLICATION OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS..... 49	Sakharova A.V., Smirnova E.L. PEDAGOGICAL TESTING IN HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS 119
Zavarina S.Yu. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSICAL SUPPORT OF REGIMAL MOMENTS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION 58	Skudareva G.N., Ustseva M.N. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL CAREER OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL AND NON-PEDAGOGICAL CLASSES 127
Izmailova R.G. FORMATION OF THE PRIMARY SKILL OF WRITING ON THE BASIS OF ARTISTIC- FIGURATORY TECHNIQUES..... 66	Filippova E.P., Shemonaeva O.S. CULTUROLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE STUDY AND TEACHING OF ONOMASTICS (ON THE EXAMPLE OF THE TOWN OF OREKHOVO-ZUEVO)..... 133
	Sheinova T.G. FORMATION OF THE GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE..... 142

SECTION 2. PSYCHOLOGY

Akimova M.K., Galstyan O.A.
NEOINSTITUTIONAL PROSOCIAL ACTIVITY
OF STUDENTS: PROFILE ANALYSIS.....148

Berezina Z.I., Ulybysheva I.N.
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY
OF FUTURE TEACHERS AND THEIR
INTERRELATION WITH THE EXPERIENCE
OF ACTUAL LONELINESS159

Osinina T.N.
THE PROBLEM OF DEVELOPING CHILDREN'S
ABILITIES IN THE HERITAGE OF K.D. USHINSKY: PSY-
CHOLOGICAL ASPECT165

SECTION 3. PHILOLOGYS

Blokhin A.V.
COMPARISONS AS A FACTOR OF IMAGERY
IN A. BLOK'S POEM "TWELVE"171

Bodrov V.A.
CINEMATIC TECHNIQUES IN THE WORKS
BY A.S. PUSHKIN: ON THE EXAMPLE
OF "THE CAPTAIN'S DAUGHTER"
AND "EUGENE ONEGIN"179

Roman S.N.
EVOLUTION OF THE IMAGE OF THE MAIN
CHARACTER IN E.N. USPENSKY'S TRILOGY
ABOUT ZHAB ZHABYCH SKOVORODKIN.....186

Romanova G.I.
MANIPULATION AND THE MORAL IMPERATIVE
IN THE NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT»
BY F.M. DOSTOYEVSKY193

Silaeva M.V.
"MEANINGFUL ABSENCE" BY REED GRACHEV:
THE PECULIARITY OF THE ABSURD200

Kharitonov O.S.
THE POETICS OF PARADOX IN THE LYRICS
BY YU.YU. SHEVCHUK206

Yakovlev M.V.
M. GORKY'S POEM "MAN" IN THE CONTEXT OF THE
SPIRITUAL QUEST OF THE SILVER AGE.....214

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.3

РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ирина Анатольевна Ахметшина¹, Татьяна Васильевна Тимохина²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹irinaeto79@bk.ru

²timohina.tv@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена поиску вариантов решения проблемы развития просодических компонентов речи у младших школьников в условиях начальных классов общеобразовательных школ. Просодия определена как паралингвистическое средство коммуникации, обязательный компонент выразительного комплекса, который образуется с использованием взаимодействия интеллекта и сенсорики. Изучение просодических компонентов речи вызывает большой интерес современных ученых. Проведено теоретическое и прикладное изучение эффективности работы учителя по развитию просодических компонентов речи младших школьников. Предпринята попытка разработки и частичной апробации рекомендаций по совершенствованию работы над особенностями навыка интонирования у детей младшего школьного возраста с первичным дефицитом средств общения. Проведенное прикладное исследование в 2022 – 2023 учебном году на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений г. Орехово-Зуево, Павловский Посад, Старая Купавна показало положительные результаты. В эксперименте приняли участие 208 детей, обучающихся в начальной школе и имеющих нарушения в развитии просодической стороны речи. Дети улучшили свои результаты на всех этапах выполнения диагностики. В результате работы педагогов по развитию просодических компонентов речи из 102 детей экспериментальной группы, 72 ребенка имеют высокий уровень сформированности навыка интонационного оформления высказывания, 30 детей группы имеют средний уровень сформированности. Сделан вывод, что работа по развитию просодических компонентов речи может достаточно эффективно проводиться учителями начальных классов.

Ключевые слова: речь, просодический компонент, развитие, начальная школа, учитель, педагогический эксперимент

Для цитирования: Ахметшина И.А., Тимохина Т.В. Развитие просодических компонентов речи младших школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 8-13.

SECTION 1. PEDAGOGICS

Original article

DEVELOPMENT OF PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN THE PRIMARY SCHOOL

Irina A. Akhmetshina¹, Tatiana V. Timokhina²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹ irinaleto79@bk.ru

² timohina.tv@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the search for options for solving the problem of the development of prosodic components of speech in younger students in the conditions of primary classes of general education schools. Prosody is defined as a paralinguistic means of communication, an essential component of the expressive complex, which is formed using the interaction of intellect and sensory. The study of the prosodic components of speech is of great interest to modern scientists. A theoretical and applied study of the effectiveness of the teacher's work on the development of prosodic components of the speech of younger schoolchildren was carried out. An attempt to develop and partially test recommendations for improving the work on the peculiarities of the intonation skill in children of primary school age with a primary lack of means of communication was made. An applied research conducted in the 2022-2023 academic year on the basis of municipal budgetary educational institutions in Orekhovo-Zuevo, Pavlovsky Posad, Staraya Kupavna showed positive results. The experiment involved 208 children studying in primary school and having disorders in the development of the prosodic side of speech. Children improved their results at all stages of diagnostics. As a result of the work of teachers on the development of prosodic components of speech, out of 102 children in the experimental group, 72 children have a high level of formation of the skill of intonational shaping of the statement, 30 children of the group have an average level of formation. It is concluded that the work on the development of prosodic components of speech can be quite effectively carried out by primary school teachers.

Keywords: speech, prosodic component, development, primary school, teacher, pedagogical experiment.

For citation: Akhmetshina I.A., Timokhina T.V. Development of prosodic components of speech in the primary school // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 8–13.

© Ахметшина И.А., Тимохина Т.В., 2023

В современной педагогической науке и практике особый интерес вызывают исследования просодических компонентов речи (расстановка пауз, выделение отдельных элементов высказывания акцентом, включение нужной интонации) в аспекте изучения особой роли просодики в осуществлении операций порождения и восприятия речевых высказываний.

Изучение просодических компонентов речи вызывает большой интерес ученых разных областей научного знания (педагогике, философии, языкознания, психологии, психолингвистики и др. наук). Психологические основы развития просодических компонентов речи заложили Л.С. Выготский в области мышления и речи [3], А.А. Леонтьев в отношении психологической структуры значения

[5]. Л.А. Введенская [2] изучала особенности овладения детей русским языком и культурой речи. Большинство исследований по развитию просодических компонентов речи в начальной школе обращено к коррекционной (А.В. Арефьева [1]) и логопедической (Д.В. Солдатов [8]) составляющим данного вопроса. Исследуя в предыдущих работах влияние среды на речевое развитие [4], проблемы, связанные с практикой современного образования [9], мы пришли к выводу о необходимости изучения речи младших школьников с позиции просодической её стороны: выразительности, интонации.

Целью данной статьи является теоретическое и прикладное изучение эффективности работы учителя по развитию просодических компонентов речи.

Практическая значимость работы состоит в том, что предпринята попытка разработки и частичной апробации рекомендаций по совершенствованию работы над особенностями навыка интонирования у детей младшего школьного возраста с первичным дефицитом средств общения.

В словаре терминов просодия определена как паралингвистическое средство коммуникации, обязательный компонент выразительного комплекса, который образуется с использованием взаимодействия интеллекта и сенсорики. «Просодия (греч. Prosodia) – сложный комплекс элементов, включающий мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций» [7].

Одним из компонентов просодии, является интонация, которая напрямую влияет на окраску выражений в речи, позволяет членить речевой поток, связывать части высказывания, выражать его смысл. Исследования показали, что проблема совершенствования интонационного оформления высказывания у детей младшего школьного возраста с первичным дефицитом средств общения недостаточно изучена.

Процесс речи характеризуется определенным темпом, логическим ударением, выразительностью, тембровыми особенностями, силой голоса, диапазоном голоса, ритмом. Эти характеристики речи составляют просодическую сторону речи.

Наиболее важным в развитии ребенка и его социализации является такой компонент речи, как интонирование. Л.А. Введенская [2] полагает, что основная функция интонации заключается в выражении чувств, воли, без элементов которой немислима никакая жизненная коммуникация. Синтаксис почти не располагает средствами кодирования модальной эмоционально-волевой функции. Эту роль выполняет лексика и интонация. По мнению А.В. Арефьевой [1], под интонационной стороной речи следует понимать естественную форму её существования, близкую к развитию общения в детском понимании. Воспринять интонацию можно лишь в том случае, если это явление будет осмысливаться как факт языка, если будут определены её единицы, передающие и различающие смысл во взаимодействии с единицами других уровней языка.

Рассматривая сходные экспериментальные исследования (О.Г. Мишанова) [6], нами была определена концептуальная основа исследования, которая в дальнейшем позволила определить ход исследования и сроки - опытно-экспери-

ментальная работа проводилась в течение октября 2022 г. – апреля 2023 г.

Базой исследования явились муниципальные бюджетные общеобразовательные учреждения г. Орехово-Зуево, Павловский Посад, Старая Купавна. В эксперименте приняли участие 208 детей, обучающихся в начальной школе и имеющих нарушения в развитии просодической стороны речи.

В рамках подготовительного этапа был проведен анализ анамнестических данных, выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях обучающихся начальных классов. В результате данной работы нами были скомплектованы экспериментальная и контрольная группы детей младшего школьного возраста. В состав экспериментальной группы были включены 102 первоклассника с нарушением развития просодических компонентов речи (преимущественно интонирования). Для комплектации контрольной группы привлекли их сверстников, имеющих нормативное речевое развитие, в количестве 106 человек.

В рамках подготовительного этапа экспериментального исследования нами были определены основные методологические ориентиры и методическая платформа диагностического этапа. Программа констатирующего эксперимента была построена с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся начальных классов в соответствии с требованиями ФГОС НОО [10].

При исследовании состояния интонационного оформления высказывания у детей младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп было выявлено, что на фоне относительно развернутой речи у детей экспериментальной группы наблюдается неточное употребление интонационных моделей, ошибки в постановке ударения, скачкообразный темп речи, другие характерные ошибки, которые мы рассмотрим наиболее подробно.

По результатам выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп первой серии заданий констатирующего эксперимента, которая была направлена на определение умения регулировать темп речи, нами были получены следующие результаты.

В 1 задании детям предлагалось произнести скороговорку несколько раз, сначала медленно, затем быстрее. В ходе эксперимента дети экспериментальной группы медленно произносили фразу, затем они испытывали трудности, которые проявлялись в долгих паузах, повторении пре-

дыдущего слова, также дети путались во фразе и начинали ее произносить слишком быстро до середины и медленно в конце. Дети контрольной группы произносили фразу правильно, но темп произнесения увеличивали не на много.

Анализ данных показал, что 70% детей контрольной группы справились с заданием на высоком уровне, а 30% - на среднем, в то время как дети экспериментальной группы справились со следующими результатами: 10% - на высоком уровне, 60% - на среднем, 30% - на низком.

Следующее задание было направлено на узнавание ритмического рисунка. Детям предлагалась схема, к которой они должны подобрать соответствующую фразу. В качестве диагностического материала мы выбрали одно слово и одно предложение в различных интонационных окрасках. При выполнении данного упражнения дети экспериментальной группы испытывали трудности в соотнесении правильных вариантов, так как в большинстве случаев они не дифференцировали знаки препинания как маркер интонирования. При изучении ритмического рисунка на примере предложения дети читали его монотонно, не выделяя голосом правильную интонацию, которая несет в себе смысловую составляющую.

В ходе второго задания мы получили следующие результаты: дети контрольной группы – 80% справились на высоком уровне, 20% - на среднем. Дети экспериментальной группы – 40% справились на низком уровне, 60% - на среднем, на высоком уровне не справился ни один ребенок.

При выполнении задания, направленного на изучение возможности повторить ребенком заданный ритмический рисунок, ребенку предлагалось повторить за экспериментатором, отхлопав ритм. Так, например, ритмическую модель «\ \ \ \ \», дети экспериментальной группы воспроизводили следующим образом, «\ \ \ \ \», без пауз, или же наоборот, после каждого отстукивания делали паузу «\ \ \ \ \». Данные трудности наблюдались у большинства детей экспериментальной группы, такие ошибки могут быть вследствие недостаточности внимания, нарушениях фонематического или физического слуха. Дети контрольной группы справились с заданием лучше, однако, в некоторых случаях возникали небольшие трудности. Из этого следует, 70% детей экспериментальной группы справились на низком уровне, 30% на среднем, дети контрольной группы справились со следующими результатами: 10% - на низком, 40% - на среднем и 50% - на высоком.

На основе проведенного качественного и количественного анализа интегрированного за-

дания на констатирующем этапе можно сделать вывод, что дети экспериментальной и контрольной групп испытывали трудности на всех этапах выполнения задания: от прочтения и составления слова до постановки ударения.

На формирующем этапе исследования мы работали с учителями начальных классов, показывая возможности работы на уроках и во время внеурочной деятельности по развитию следующих функций интонации:

- коммуникативная, понимаемая в качестве базовой, основной, с ней связываются все остальные функции интонации;
- фонетическая, структурирующая суперсегментные единицы в более крупные бразования;
- эмоционально - экспрессивная (стилистическая);
- синтаксическая, проявляющая синтаксические значения (завершенности / незавершенности);
- смысловоразличительная, реализуемая в языке интонациями нисходящего, восходящего и ровного тона, а в речи интонационными конструкциями;
- личносно – социальная передающая информацию о территориальном, возрастном, полом; ролевом статусе человека;
- стилиобразующая;
- эстетическая.

Данные компоненты, взаимодействуя между собой, выполняют важнейшие функции речи – эмоционально-экспрессивную, смысловоразличительную, коммуникативную. При этом в развитии непосредственной работы с детьми большее внимание отдавалось детям, развитие просодических компонентов у которых было нарушено, в ходе организации дополнительных индивидуальных занятий.

Многолетняя практическая деятельность и общение с учителями начальных классов показали, что в развитии просодических компонентов речи в начальной школе необходимо особое внимание уделять играм, которые направлены на:

- развитие плавного ротового выдоха;
- развитие силы голоса;
- развитие восприятия тембра голоса;
- развитие восприятия речевого темпа;
- развитие восприятия речевого ритма;
- развитие восприятия мелодико-интонационной стороны речи;
- развитие восприятия интонационной окраски речи;
- развитие выразительной стороны речи.

Для доказательства эффективности проводимой работы нами был проведен контрольный эксперимент, в котором принимало участие также 102 ребенка с нарушением просодических компонентов речи (экспериментальная группа) и 106 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Эксперимент проводился на базе общеобразовательных организаций г. Орехово-Зуево, Павловский Посад, Старая Купавна. в сроки с 20 марта по 30 апреля 2023 года. В ходе проведения эксперимента была использована методика констатирующего эксперимента с измененным материалом диагностики.

При исследовании состояния интонационного оформления высказывания у детей младшего школьного возраста отмечались значительные улучшения. В ходе эксперимента дети быстро меняли темп и произносили фразу, трудностей не возникло в паузации, и плавности произносимого текста. Анализ данных показал, что 70% детей справились с заданием на высоком уровне, а 30% - на среднем.

Следующее задание было направлено на узнавание ритмического рисунка. Детям предлагалась схема, к которой они должны подобрать соответствующую фразу. При выполнении данного упражнения после проведенной учителями работы дети с общим недоразвитием речи не испытывали трудности в соотнесении правильных вариантов.

При изучении ритмического рисунка на примере предложения дети читали его, выделяя голосом правильную интонацию, которая несет в себе смысловую составляющую. Таким образом, мы получили следующие результаты: 80% справились на высоком уровне, 20% - на среднем.

При выполнении задания, направленного на изучение возможности повторить ребенком заданный ритмический рисунок, ребенку предлагалось повторить за экспериментатором, отхлопав ритм. Данное задание вызывало трудности, лишь в единичных случаях, такие ошибки могут быть

вследствие недостаточности внимания. Из этого следует, 10% детей справились на низком уровне, 40% - на среднем и 50% - на высоком.

При анализе задания на выделение логического ударения обучающимися на контрольном этапе наблюдались незначительные трудности в выделении главного слова в сложных предложениях. Таким образом дети данной категории справились с данным заданием в 90 % случаев, и выполнили задания на среднем уровне в 10 % - случаев.

На основе анализа выполнения детьми пробы на определение интонационной выразительности речи детям предлагалось прочитать стихотворение. В большинстве случаев дети с общим недоразвитием речи читали его приблизительно к норме, отмечалось отсутствие «запинок», дети выделяли главные части стихотворения и интонацией показывали настроение в строфах. Также обучающиеся выделяли интонационно знаки препинания, определяющих интонационную окраску предложений.

Таким образом, на основе проведенного качественного и количественного анализа интегрированного задания можно сделать вывод, что дети улучшили свои результаты на всех этапах выполнения диагностики. Обобщая полученные результаты, мы можем отметить, что в результате работы педагогов по развитию просодических компонентов речи из 102 детей экспериментальной группы, 72 ребенка повысили свой уровень и имеют высокий уровень сформированности навыка интонационного оформления высказывания, 30 детей группы имеют средний уровень сформированности. Работа по развитию просодических компонентов речи может достаточно эффективно проводиться учителями начальных классов, если они подготовлены соответствующим образом. В ходе и по окончании исследования сформулированы методические рекомендации по развитию просодических компонентов речи младших школьников.

Список источников

1. Арефьева А.В., Бирюкова В.Е. Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (54). С. 15-18.
2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов. Ростов Н/Д: Феникс, 2015. 544 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2021. С. 187-195.
4. Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В. Создание благоприятной среды на уроках русского языка в условиях классов компенсирующего обучения начальной школы // Вестник ГГТУ. 2021. № 1. С. 7-10.
5. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова: психолингвистические исследования. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-prosodii-u-detey-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-razlichnogo-genezisa> (дата обращения: 15.05.2023).

6. Маник С.А., Халикулова К.В. Интонация как ключевой компонент звучащей речи: экспериментальное исследование // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2022. № 2 (38). С. 79-93.
7. Словарь основных психологических понятий [Электронный ресурс]. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/slovar.pdf> (дата обращения: 17.05.2023).
8. Солдатов Д.В., Козлова С.А. Логосенсорная интеграция в коррекции нарушений просодических компонентов речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современный ученый. 2023. № 3. С. 182-188.
9. Тимохина Т.В., Биличенко А.Н. Социальные проблемы внедрения инклюзии в практику современного образования // Социология образования. 2018. № 1. С. 44-49.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки от 6 октября 2009 года № 373) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 13.05.2023).

References

1. Aref'eva A.V., Biryukova V.E. Obzor metodik diagnostiki prosodicheskikh komponentov rechi u doshkol'nikov s dizartriei // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 2 (54). S. 15-18.
2. Vvedenskaya L. A. Russkii yazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov N/D: Feniks, 2015. 544 s.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M.: Labirint, 2021. S. 187-195.
4. Izmailova R.G., Timokhina T.V. Sozдание blagopriyatnoi sredy na urokakh russkogo yazyka v usloviyakh klassov kompensiruyushchego obucheniya nachal'noi shkoly // Vestnik GGTU. 2021. № 1. S. 7-10.
5. Leont'ev A.A. Psikhologicheskaya struktura znacheniya // Semanticheskaya struktura slova: psikholingvisticheskie issledovaniya. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-prosodii-u-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-razlichnogo-geneza> (data obrashcheniya: 15.05.2023).
6. Manik S.A., Khalikulova K.V. Intonatsiya kak klyuchevoi komponent zvuchashchei rechi: eksperimental'noe issledovanie // Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki. 2022. № 2 (38). S. 79-93.
7. Slovar' osnovnykh psikhologicheskikh ponyatii [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/slovar.pdf> (data obrashcheniya: 17.05.2023).
8. Soldatov D.V., Kozlova S.A. Logosensornaya integratsiya v korrektsii narushenii prosodicheskikh komponentov rechi u starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi // Sovremennyyi uchenyi. 2023. № 3. S. 182-188.
9. Timokhina T.V., Bilichenko A.N. Sotsial'nye problemy vnedreniya inklyuzii v praktiku sovremennogo obrazovaniya // Sotsiologiya obrazovaniya. 2018. № 1. S. 44-49.
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utverzhdn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 6 oktyabrya 2009 goda № 373) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 13.05.2023).

Информация об авторах

И.А. Ахметшина – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Т.В. Тимохина – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

I.A. Akhmetshina – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of General and Social Pedagogy, State University of Humanities and Technology.

T.V. Timokhina – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья

УДК [37.016:811.111]:004.032.26

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ CHAT GPT: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александр Сергеевич Букин

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, alexander-von-w@mail.ru

Аннотация. В данной статье автор излагает историю создания GPT-3 и GPT-4 и рассматривает возможности использования нейросетей для обучения в современном образовательном процессе. В статье детально описывается практическое использование нейросетей в качестве автоматических переводчиков, для распознавания речи, для адаптивного обучения, для создания голосовых ассистентов и для автоматического анализа предпочтений человека.

Определено, что новые технологии всегда являются вызовом для многих отраслей, которые они затрагивают, но вместе с вызовами приходят и возможности. В статье рассмотрены возможности применения нейросетей на уроках английского языка, описываются инновационные возможности составления уникальных заданий под запросы каждого конкретного пользователя (включая предварительную оценку нейросетью уровня его подготовки и индивидуальных особенностей в подборе учебного материала), приведены примеры возможного использования GPT-3. Автор доказывает, что необходимо более позитивно и взвешенно оценить произошедший научный прорыв и воспользоваться предоставленными возможностями, не запрещать нейросети, а использовать их, извлекая максимум пользы в учебном процессе. Нейросети уже могут составлять индивидуальные учебные программы, предлагать задания для отработки изученного материала, разрабатывать индивидуальные траектории для обучения, давать советы по карьерным перспективам, основываясь на анализе больших данных. В статье также даётся оценка страхам о возможном вытеснении людей из профессии учителя, объясняется необходимость выработать новые подходы в образовании.

Таким образом, за нейросетями – будущее и возглавляя технический прогресс, мы обретаем успех и благополучие.

Ключевые слова: нейросети, chat GPT, изучение английского с помощью chat GPT, опасность нейросетей, возможности нейросетей в образовании, образование и нейросети, искусственный интеллект в образовании, опасность искусственного интеллекта, возможности искусственного интеллекта

Для цитирования: Букин А.С. Использование нейросетей для обучения английскому языку на примере chat gpt: возможности и вызовы для современного образования // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 14-20.

Original article

THE USE OF NEURAL NETWORKS FOR LEARNING ENGLISH USING CHAT GPT AS AN EXAMPLE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR MODERN EDUCATION

Alexander S. Bukin

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, alexander-von-w@mail.ru

Abstract. In this article the author sets out the story of creation of GPT-3 and GPT-4 and discusses the possibilities of using neural networks for education in modern educational processes. In the article the practical use of neural networks as automatic translators, for speech recognition, for adapted learning, for creating voice

assistance, and for automatic analysis of human preferences are described in details. It is determined that new technologies always pose a challenge to many industries they affect, but along with the challenges come opportunities. The article considers the possibilities of using neural networks in the English language lessons, describes innovative opportunities for creating unique tasks for each specific user (including the pre-evaluation of the user's level of preparation and individual characteristics in selecting educational material), and provides examples of possible uses of GPT-3. The author argues that there is a need for a more positive and balanced assessment of the scientific breakthrough that has occurred and to make use of the opportunities provided, not to prohibit neural networks but to use them, extracting maximum benefit in the educational process. Neural networks can already create individual educational programs, propose tasks for practicing learned material, develop individual trajectories for learning, provide advice on career prospects based on big data analysis. The author also evaluates fears of teachers being replaced by technology and explains the need to develop new approaches in education.

So neural networks are the future and by leading technological progress, we gain success and prosperity.

Keywords: neural networks, chat GPT, learning English with chat GPT, dangers of neural networks, possibilities of neural networks in education, education and neural networks, artificial intelligence in education, dangers of artificial intelligence, possibilities of artificial intelligence

For citation: Bukin A.S. The use of neural networks for learning english using chat gpt as an example: opportunities and challenges for modern education // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 14–20.

© Букин А.С., 2023

В мире незаметно для многих произошёл значительный научный прорыв, который в ближайшие годы невероятно изменит нашу будничную жизнь. Уже сейчас, в самом начале своего выхода «в народ» нейросети совершают техническую революцию – они рисуют потрясающие по реалистичности картины, ведут вполне осмысленные диалоги, выполняют задания, распознают фотографии и тексты, некоторые уже умеют превращать обычные видео в живые трёхмерные проекции для VR-шлемов. И всё это только начало. Появляются первые ростки генерируемых соцсетями «бесконечных» мультфильмов, стендапов и т.д. Пройдёт совсем немного времени, и они смогут создавать 3D вселенные, полнометражные фильмы, проекты городов и т.д. При этом, безусловно нейросети сильно повлияют на развитие образования, его модернизацию и улучшение. Компания «Open AI» разработала и дала в открытый доступ технологию чат бота на основе нейросети, а по сути слабый искусственный интеллект – Chat GPT [3].

Кратко изложим историю создания GPT-3 и GPT-4, которая начинается с разработки технологии генеративных предобученных трансформаторов (GPT) компанией OpenAI:

GPT-1. Первая версия, GPT-1, была представлена в 2018 году. Она использовала архитектуру трансформаторов, основанную на работе «Attention Is All You Need» от Google Brain, которая революционизировала область обработки естественного языка. GPT-1 имела 117 миллионов

параметров и обучалась на книгах и статьях из интернета.

GPT-2. В феврале 2019 года была представлена GPT-2. Она была гораздо масштабнее своей предшественницы с 1,5 миллиардом параметров и обучалась на большем корпусе данных, состоящем из 45 миллионов страниц интернета. GPT-2 продемонстрировала впечатляющие результаты в различных задачах, таких как машинный перевод, составление текстов, написание кода и даже решение алгебраических уравнений. В связи с возможностью генерировать синтетические новости и контент, вначале OpenAI не выпускала полную версию модели из-за опасения этических проблем.

GPT-3. Июнь 2020 года стал месяцем релиза GPT-3, которая сделала большой прорыв в области искусственного интеллекта. Эта версия модели имела 175 миллиардов параметров, что делает ее одним из крупнейших искусственных интеллектов на тот момент. Обучалась она на аналогичном корпусе данных, что и GPT-2, но с более продвинутой обработкой и регуляризацией. Благодаря этому GPT-3 стала еще более точной и полезной, справляясь с широким кругом задач с минимумом обучения с учителем.

GPT-4. GPT-4 привнесла еще больше инноваций, увеличение размера модели, качества текста и возможно расширение областей применения, подключения.

Что касается различий между GPT-3 и GPT-4, они весьма значительны, GPT-4 имеет еще

больше параметров, улучшенную обработку различных языков, большую выразительность и возможное включение других модальностей данных, таких как изображения или видео. Также GPT-4 имеет новые архитектурные и оптимизационные стратегии. У неё гораздо более низкий процент «ИИ-галлюцинаций», когда нейросеть начинает выдумывать некие нереальные данные, у неё также гораздо более низкий процент выдачи «токсичного» контента, который может кого-то оскорбить или огорчить. Результаты теста AP Calculus BC кратно превосходят результаты предыдущей версии: так, третья версия набрала баллы, которые обычно набирали 10% худших кандидатов, четвертая версия набрала баллы, которые набирают 10% лучших кандидатов. В конечном счете можно прийти к выводу, что GPT-4 способна обрабатывать более сложные задачи и предоставлять результаты еще более высокого качества по сравнению с GPT-3.

Относительного будущих прогнозов на ближайшие годы развития нейросетей – вот что говорит о своих возможностях сама нейросеть Chat GPT -3 (мы попросили её на основе имеющихся у неё данных дать ответ на тему того, что можно ожидать от нейросетей на горизонте в пять лет):

«Как искусственный интеллект, я не могу предугадать будущее, но могу рассказать о некоторых областях, где развитие нейросетей может привести к новым научным прорывам.

В медицине, нейросети уже используются для диагностики заболеваний и предсказания результатов лечения. В ближайшие пять лет можно ожидать еще большего использования нейросетей в медицине, например, для создания индивидуальных планов лечения на основе данных об индивидуальных характеристиках пациента и результатов предыдущего лечения.

В образовании, нейросети могут быть использованы для создания персонализированных учебных материалов и адаптации к индивидуальным потребностям учеников.

В искусстве, нейросети уже используются для создания новых произведений и их анализа. В ближайшие пять лет можно ожидать еще большего использования нейросетей в искусстве, например, для создания персонализированных музыкальных композиций и генерации уникальных графических изображений.

В создании видеоигр, нейросети могут быть использованы для создания умных персонажей, которые могут обучаться и адаптироваться к стилю игры игрока, что создаст более реалистичный игровой мир.

Кроме того, развитие нейросетей может привести к новым прорывам в таких областях, как автономные транспортные системы, экология и многих других».

Давайте рассмотрим нашу тему, а именно, использование нейросетей для обучения иностранному языку. Нейросети могут быть использованы в различных форматах, например:

Автоматические переводчики. Нейросети могут обучаться переводу с одного языка на другой, что позволяет создавать автоматические переводчики, которые могут использоваться для перевода текстов, аудио и видео контента в момент обращения, т.е. мгновенно.

Распознавание речи. Нейросети могут использоваться для распознавания и анализа речи, что позволяет создавать приложения для обучения произношению и пониманию речи на иностранном языке.

Адаптивное обучение. Нейросети могут анализировать данные обучающихся и предоставлять персонализированные задания и упражнения, которые соответствуют уровню знаний и особенностям обучающегося.

Голосовые ассистенты. Нейросети могут быть использованы для создания голосовых ассистентов, которые помогают пользователям изучать иностранный язык, например, посредством диктантов, упражнений на произношение и т.д.

Автоматический анализ предпочтений. Нейросети могут использоваться для анализа предпочтений пользователя и подбора учебных материалов, которые наиболее эффективны для конкретного человека.

Поскольку объектом изучения в нашей статье является нейросеть Chat GPT, мы будем изучать её возможности, доступные на данный момент. Итак, рассмотрим по порядку: перевод текстов. Этим сейчас никого не удивишь, так как на рынке много предложений от разных айти компаний. Однако, нейросетевые возможности значительно шире, чем возможности обычных приложений для перевода. Попробуем проверить эти возможности постановкой неординарной для типичного приложения-переводчика задачей. Далее мы предлагаем Chat GPT перевести припев из фольклорной песни на русском языке, но не просто так, а, чтобы это получилось «в рифму». Предлагаем вашему вниманию оригинальный текст, и то, что получилось в результате перевода:

Конец формы

Текст содержит фрагмент песни группы «The Wallace Band» [10].

“Видел паб я в Гонолулу,

Видел сто-пятьсот в Москве,

И в Непале по-непальски
Слышал «бармен, дайте две».
Ведь коль не хочешь выпустить
Стакан из жадных лап,
Значит, где бы ты ни был на земле
Найдешь ирландский паб!»

И вот что получилось у Chat GPT. Необходимо отметить, что текст был сгенерирован буквально за 5-6 секунд.

“I’ve seen a pub in Honolulu,
I’ve seen hundreds in Moscow too,
And in Nepal, in local style,
Heard ‘bartender, two please’ with a smile.

For if you don’t want to let go
Of a glass held tight in your hand,
Then wherever on Earth you may go,
An Irish pub you’ll find in the land!”

Удивительно, но смысл текста передан почти на четвертом уровне переводческой эквивалентности, и в нём даже присутствует своеобразная рифма.

Из продемонстрированного примера можно видеть, что Chat GPT как переводчик текстов имеет куда более широкие возможности для перевода текстов, чем обычные переводчики. Более того, Chat GPT запоминает всю вашу беседу, и выдаёт контекстуально обоснованные ответы, т.е. вы

всегда можете масштабировать и детализировать ваш запрос. Например, вы можете спросить его, правильно ли с точки зрения грамматики у него получилась шестая строчка и т.д. Кстати, вот ответ самой нейросети на этот вопрос: «Да, это корректное предложение с точки зрения английской грамматики».

Второй аспект, а именно распознавание речи, нам пока недоступен, так как на данном этапе Chat GPT – это нейросеть генерирующая текст, а не голос. Однако уже сейчас ряд исследователей работают над созданием голосовых ассистентов, использующих все возможности нейросети.

А вот третий аспект, адаптивное обучение, для рассмотрения нам вполне доступен. На данный момент, можно с помощью учителя просить генерировать задания на ту или иную тему в английском языке. Вот что у нас получилось: см. скриншот (вопрос и ответ, сгенерированный нейросетью).

Снова подчеркнём, что текст был сгенерирован нейросетью буквально за пару секунд. Получается, что в третьем аспекте нейросеть становится крайне продуктивным для преподавателя генератором контента и учебного материала.

Четвёртый аспект – голосовые ассистенты. На данный момент на рынке достаточно много представителей различных айти гигантов с массой предложений по реализации технологии голосовых ассистентов. Самые крупные проекты: Алиса от компании Яндекс, Сири от компании Apple, и

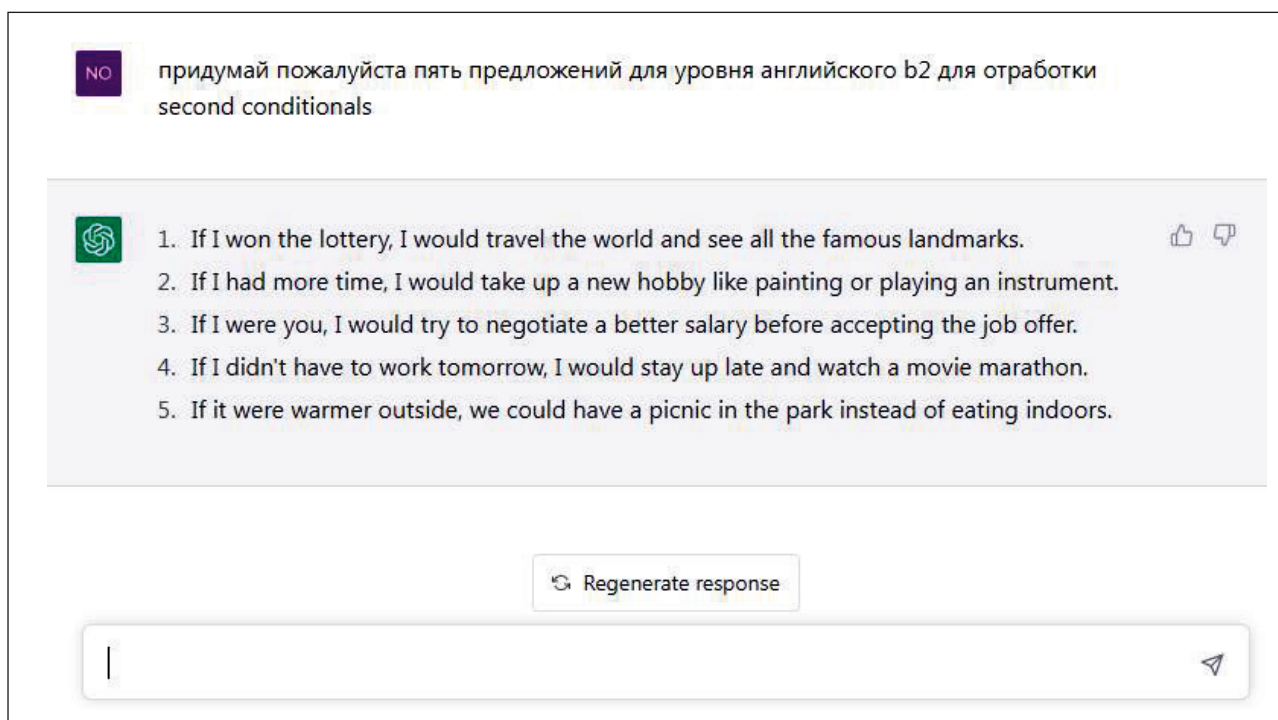


Рис. 1 - Скриншот (вопрос и ответ, сгенерированный нейросетью)

Гугл от корпорации Google. Однако, их возможности пока весьма ограничены. Что может предложить нам технология Chat GPT, в частности при обучении иностранным языкам?

Голосовой ассистент на базе Chat GPT может иметь определенные функции, которые помогают пользователям изучать иностранный язык. Например, он может по запросу предоставлять материалы для обучения, отвечать на вопросы на иностранном языке, вести осознанные беседы, предлагать варианты исправления ошибок или даже проводить разговорные практики, например, совместное прослушивание радиоэфиров на иностранном языке с комментариями и пояснениями. Также возможно, что голосовой ассистент сможет ориентироваться на конкретные уровни языкового владения, чтобы эффективно помогать пользователям в их изучении языка. Поскольку технология Chat GPT является, по сути, публичным достоянием, ряд независимых разработчиков уже ведет работы по созданию подобных голосовых ассистентов [8].

Относительно пятого пункта, нас, в частности, интересует автоматический анализ предпочтений пользователя, для составления индивидуального учебного плана. Аналитическая способность Chat GPT может быть использована для анализа предпочтений пользователя при обучении иностранному языку путем анализа следующих факторов:

Цели обучения – Chat GPT может проанализировать, какие именно цели пользователь хочет достичь при изучении иностранного языка. Например, если цель – говорение на деловых встречах, Chat GPT может предложить ресурсы, которые помогут пользователю улучшить свой бизнес-словарь.

Знание языка – Chat GPT может оценить уровень знания языка пользователя на основе его ответов на заданные вопросы. Это поможет ему понимать, на каком уровне пользователь находится в изучении языка, и предложить соответствующие учебные материалы.

Предпочтения обучения – Chat GPT может опросить пользователя и выявить, какой формат обучения ему больше всего подходит, как например, онлайн-курсы, групповое обучение, индивидуальное обучение и т.д. Аналитические способности Chat GPT могут помочь определить, какой формат обучения работает лучше для конкретного человека.

Культурные различия – GPT может помочь определить, какие культурные различия необходимо учитывать для пользователя в процессе

обучения иностранному языку. Например, если пользователь хочет изучить японский язык, то Chat GPT может обратить его внимание на культурную специфику Японии, такую как уровень уважения и вежливости, который рекомендуется проявлять во время общения на японском языке.

Используя эти факторы, Chat GPT уже сейчас способен анализировать предпочтения пользователя при обучении иностранному языку и предлагать соответствующие учебные материалы и ресурсы.

Уже сейчас можно предположить, что буквально за несколько лет самообучающиеся алгоритмы достигнут такого технического уровня, что смогут выполнять роль автоматизированных личных наставников, составлять учебные программы, анализировать, моделировать исследования и внедрять передовые педагогические техники в образовательный процесс. Сегодня мы говорим: «ОК, Google, какая сегодня погода»? Завтра мы будем говорить: «ОК GPT, составь мне программу обучения, я хочу научиться бизнес управлению и проектному менеджменту». При этом может возникнуть законный вопрос: а не лишатся ли работы преподаватели, репетиторы и прочие работники образования? [4]. Мы убеждены, что если они расширят свой методический арсенал с помощью нейросетей, то они станут гораздо более совершенными в своих практиках.

Помимо возможностей, есть ещё ряд вызовов, которые автоматически «генерируются» появлением нейросетей в нашей жизни. В конце 2022 года и начале 2023 года по новостным лентам прокатилась череда скандалов из разных точек планеты, где сообщалось, что студенты пишут письменные работы с помощью нейросети [5]. Крупные вузы Великобритании и Японии стали запрещать использование нейросети для создания письменных работ [6; 9]. Однако нам видится, что данное решение «реакционное» и не соответствует духу новаторства и управления трендами, что подлинно выражено в самой сути высшего образования.

Нейросети – это новое время, новая неостановимая энергия, новый виток развития планеты и новая ступень в истории человечества [7]. Если нейросети умеют писать и генерировать разумную речь, значит, вузам необходимо пересмотреть свои подходы к образованию. Уже сейчас понятно, что данный тренд невозможно победить или как-то остановить прогресс [1; 2]. А вот те, кто смогут его возглавить – определенно имеют все шансы на успех в 21-м веке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ермолаев Д.А. Анализ применения и развития различных типов искусственного интеллекта для российской экономики // Научные труды Вольного экономического общества России. 2021. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-primeneniya-i-razvitiya-razlichnyh-tipoviskusstvennogo-intellekta-dlya-rossiyskoj-ekonomiki> (дата обращения: 12.04.2023).
2. Инновационно-технологическое развитие и искусственный интеллект / Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Лебедева О.А., Туманова А. О., Оленина Л.А. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2. 397–404.
3. Компания-разработчик технологии Chat GPT // OPEN AI [Электронный ресурс]. URL: openai.com (дата обращения: 12.04.2023).
4. Ник Бостром Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 496 с.
5. Российский студент рассказал в Twitter, как защитил диплом, написанный ChatGPT // VC.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/education/596981-rossiyskiy-student-rasskazal-v-twitter-kak-zashchitil-diplom-napisannyy-chatgpt> (дата обращения: 12.04.2023).
6. СМИ: японские вузы выступили против использования ChatGPT в учебных работах // Риа-новости [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20230410/chatgpt-1864138864.html> (дата обращения: 12.04.2023).
7. Max Tegmark Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence. New-York: Alfred A. Knopf, 2020. 440 p.
8. My Italian personal assistant via Python and ChatGPT // Gitconnected [Электронный ресурс]. URL: <https://levelup.gitconnected.com/my-italian-personal-assistant-via-python-and-chatgpt-2344e466e1de> (дата обращения: 12.04.2023).
9. Oxford and Cambridge ban ChatGPT over plagiarism fears but other universities choose to embrace AI bot // iNews [Электронный ресурс]. URL: <https://inews.co.uk/news/oxford-cambridge-ban-chatgpt-plagiarism-universities-2178391> (дата обращения: 12.04.2023).
10. The Wallace Band — Ирландский паб // Tekst-pesni.online [Электронный ресурс]. URL: <https://tekst-pesni.online/wallace-band-irlandskij-pab/> (дата обращения: 12.04.2023).

References

1. Ermolaev D.A. Analiz primeneniya i razvitiya razlichnykh tipov iskusstvennogo intellekta dlya rossiiskoi ekonomiki // Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii. 2021. № 3. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-primeneniya-i-razvitiya-razlichnyh-tipoviskusstvennogo-intellekta-dlya-rossiyskoj-ekonomiki> (data obrashcheniya: 12.04.2023).
2. Innovatsionno-tekhnologicheskoe razvitie i iskusstvennyi intellekt / Sineva N.L., Vagin D.Yu., Lebedeva O.A., Tumanova A. O., Olenina L.A. // Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2019. № 2. 397–404.
3. Kompaniya-razrabotchik tekhnologii Chat GPT // OPEN AI [Elektronnyi resurs]. URL: openai.com (data obrashcheniya: 12.04.2023).
4. Nik Bostrom Iskusstvennyi intellekt. Etapy. Ugrozy. Strategii. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 496 s.
5. Rossiiskii student rasskazal v Twitter, kak zashchitil diplom, napisannyy ChatGPT // VC.ru [Elektronnyi resurs]. URL: <https://vc.ru/education/596981-rossiyskiy-student-rasskazal-v-twitter-kak-zashchitil-diplom-napisannyy-chatgpt> (data obrashcheniya: 12.04.2023).
6. SMI: yaponskie vuzy vystupili protiv ispol'zovaniya ChatGPT v uchebnykh rabotakh // Ria-novosti [Elektronnyi resurs]. URL: <https://ria.ru/20230410/chatgpt-1864138864.html> (data obrashcheniya: 12.04.2023).
7. Max Tegmark Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence. New-York: Alfred A. Knopf, 2020. 440 p.
8. My Italian personal assistant via Python and ChatGPT // Gitconnected [Elektronnyi resurs]. URL: <https://levelup.gitconnected.com/my-italian-personal-assistant-via-python-and-chatgpt-2344e466e1de> (дата обращения: 12.04.2023).
9. Oxford and Cambridge ban ChatGPT over plagiarism fears but other universities choose to embrace AI bot // iNews [Elektronnyi resurs]. URL: <https://inews.co.uk/news/oxford-cambridge-ban-chatgpt-plagiarism-universities-2178391> (дата обращения: 12.04.2023).
10. The Wallace Band — Ирландский паб // Tekst-pesni.online [Elektronnyi resurs]. URL: <https://tekst-pesni.online/wallace-band-irlandskij-pab/> (дата обращения: 12.04.2023).

Информация об авторе

А.С. Букин – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка, Государственный гуманитарно-технологический университет.

Information about the author

A.S. Bukin – Ph.D. of Philology, senior lecturer of the Chair of the English Language, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 13.04.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 13.04.2023; approved after reviewing 20.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Обзорная статья
УДК 37.016:811

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ АВСТРИИ

Татьяна Семеновна Бутырская

Академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Москва, Россия,
T.Butyrskaja@academygps.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены общие особенности преподавания русского языка как иностранного в начальных классах вальдорфской школы, а также взгляды Рудольфа Штайнера и других исследователей на вопросы преподавания иностранных языков. В статье показан опыт преподавания русского языка в вальдорфских школах Австрии и приведены рекомендации для более эффективного его усвоения, определены основные посылы вальдорфской педагогики в отношении формирования личности ребенка, а также роль иностранных языков в данном процессе. Рассмотрено обоснование применения на уроках прямого метода изучения русского языка с точки зрения вальдорфской педагогики посредством антропологического подхода и учёта возрастных особенностей развития ребенка. Отмечены особенности в построении урока русского языка в начальных классах вальдорфской школы, сделаны акценты на изменениях учебного материала и формах его подачи в зависимости от класса начальной школы. Подчеркнута важность ритмической структуры урока, определена ее суть и сделан акцент на важности принципа «вдоха и выдоха», который, наряду с ритмической организацией учебного процесса, является одним из концептуальных частей вальдорфской педагогики.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, методы обучения иностранным языкам, вальдорфская школа, родной язык, метод погружения

Для цитирования: Бутырская Т.С. Особенности изучения русского языка как иностранного в вальдорфских школах Австрии // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 21-28.

Original article

FEATURES OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN WALDORF SCHOOLS IN AUSTRIA

Tatiana S. Butyrskaya

State Fire Academy Service of EMERCOM of Russia, Moscow, Russia, T.Butyrskaja@academygps.ru

Abstract. The article is devoted to general features of teaching Russian as a foreign language in primary classes of Waldorf schools, Rudolf Steiner and other researchers' views concerning teaching foreign languages are also presented. The article demonstrates the experience of teaching the Russian language in Waldorf schools in Austria and suggests recommendations for more effective language learning; the main points of Waldorf pedagogics concerning the child's personality formation as well as the role of foreign languages in this process are defined. The article considers the rationale for the direct method application of learning Russian at lessons from the point of view of Waldorf pedagogics through the anthropological approach and taking

into account the age characteristics of the child's development. The main features in the plan of the Russian language lesson in primary classes of the Waldorf school are noted, the emphases are placed on changes in the educational material and forms of its presentation depending on the primary school grade. The importance of the rhythmic structure of the lesson is emphasized, its essence is defined and the principle of "inhalation and exhalation" is focused on, which, along with the rhythmic organization of the educational process, is one of the conceptual parts of Waldorf pedagogy.

Key words: Waldorf pedagogy, foreign language teaching methods, Waldorf school, native language, immersion method

For citation: Butyrskaya T.S. Features of learning russian as a foreign language in waldorf schools in Austria // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 21–28.

© Бутырская Т.С., 2023

Важная цель и устремление вальдорфской педагогики состоит в том, чтобы рассматривать ребенка, исходя из его возрастных потребностей, понимать его через явно и неявно высказанные им вопросы, применять так называемый метод «считывания с ребенка» важной для образовательного процесса информации и, в соответствии с этим, подстраивать под него методику преподавания, а не давать предписания, что ученик должен думать, чувствовать и на что он должен быть способен. Все методы вальдорфской педагогики направлены на то, чтобы под чутким руководством взрослого позволить ребенку свободно расти, реализовывать свой потенциал, раскрывать свои возможности, развить способности [11].

Одной из концептуальных частей вальдорфской педагогики является также забота о том, чтобы преподавание шло в соответствии с салютогенетическим принципом здоровья, который предполагает активизацию тех процессов, которые способствуют укреплению здоровья человека, развитию умения найти чувство когерентности. Преподавание и учебные занятия должны сделать ученика резильентным, т. е. устойчивым к трудностям и стрессам, умеющим конструктивно и креативно их преодолевать, выходить из затруднительных ситуаций, восстанавливаться после неудач. Учителя иностранных языков могут вносить позитивный вклад в развитие школьников, создавая пространство для развития таких способностей, как гибкость в решении проблем, обучаемость, творчество. Они также могут помочь ребенку проявлять больше смелости, развивать командный дух, определить свою этическую позицию и способность оценивать характер и последствия своих действий [11].

С момента основания в Штутгарте в 1919 г. первой вальдорфской школы в учебный план были включены два иностранных языка. Изучение иностранных языков в раннем возрасте относит-

ся к особенностям вальдорфского образования. С самого начала работы школы в Штутгарте все учащиеся с первого класса изучали три часа в неделю английский и французский языки. Русский язык пришел на смену французского только после краха Третьего рейха и остается по сей день в качестве второго иностранного языка [4].

Целью и задачами обучения иностранному языку должно быть привнесение в сознание обучающихся особенностей его звучания и стилистических качеств. Ученику следует изучать иностранный язык как что-то уникальное и по-другому его осознавать. Иностранные языки являются дополнительной формой самовыражения, способом мышления и поведения, который школьник приносит в свой родной язык [16].

Дидактика иностранных языков вальдорфских школ основана на педагогико-антропологическом и личностно ориентированном подходе, который предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей развития детей. При изучении иностранных языков в вальдорфских школах используется натуральный, грамматико-переводной и смешанный методы [1].

Освоение языка начинается через его сенситивное восприятие ребенком. Посредством игровых ситуаций, песен, декламаций, скороговорок, пьес, сказок и историй происходит первое знакомство и постепенное погружение ребенка в мир нового для него языка. Когнитивно-ориентированные модели в изучении иностранного языка не используются до средней школы. Грамматика и правописание осваиваются неосознанно, и лишь с пятого класса начинают вводиться правила и анализ грамматических структур [8].

В своей работе «Что означает урок иностранного языка сегодня?» М. Равсон подчеркивал, что обучение имеет целью в долгосрочной перспективе возвращать в учащихся такие качества и установки, как независимость, интерес к собеседнику,

слушание, такт, а также обращать внимание на поддержку и устойчивое сохранение этих качеств [11].

В зависимости от возраста ученика, уровня развития его сознания и самосознания должны использоваться разные подходы при изучении языка.

Антропологические и возрастные предпосылки для изучения русского языка в начальной школе

Согласно учению Рудольфа Штайнера, развитие ребенка происходит периодами по семь лет: от 0 до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 лет до 21 года. В соответствии с этим ребенок в первые семь лет является подражательным существом, имитирующим поведение взрослых. В следующие семь лет ребенок нуждается в авторитете воспитателя. Воспитуемый хочет, чтобы рядом с ним был человек, на которого он может равняться и который, тем не менее, был бы ему близок. Однако авторитет воспитателя не должен быть основанным на силе и принуждении [15].

К началу второго семилетнего периода основные физиологические структуры ребенка уже сформированы и смена зубов является признаком его готовности к школе. В этом возрасте раскрывается внутренний мир школьника, воображение и память проявляются в новых и более богатых формах. Это меняет отношение ребенка к окружающим его людям и к языку. Он воспринимает мир в ритме, с одной стороны, которому он подчиняется, а с другой – который задает сам. В этот период, согласно учению Р. Штайнера, система дыхания и кровообращения являются носителями развития школьника [6].

Р. Штайнер говорит о ребенке как о слушателе и музыканте. Поэтому обучение письму на иностранном языке не должно происходить слишком рано. Он подчеркивал необходимость изучения иностранных языков в начальной школе подобно тому, как ребенок изучает свой родной язык, через устную речь, прямым (естественным) способом. В детях чувство языка формируется постепенно, при этом накапливается большой словарный запас, который может быть частично в пассиве, но активизируется в последующие годы обучения. Далее происходит введение алфавита, за которым следует практика чтения [14].

Во втором семилетии особую роль играют поворотные моменты в физическом и умственном развитии детей, которые приходится на 6/7-й и 9/10-й годы их жизни.

Ф. Ляйзингер дает обоснование раннему началу обучения иностранным языкам (на 6/7-м

году жизни) и придает особое значение многогранности интересов ребенка, которые в значительной степени обусловлены эмоционально и обращены ко всему новому. У шести-, семилеток на высоком уровне находится подражание, хорошо сохраняется память на все, что связано с акустико-двигательным аппаратом. Все это, очевидно, является последней волной естественной способности к овладению языком вообще, которая приводит ребенка к тому нерелексированному связыванию вещей и процессов со звуками и обозначениями, которое составляет сущность естественного овладения языком и которое исчезает по мере того, как умственное развитие переходит на более высокие порядки в соответствии с возрастом [7]. Важную для изучения иностранного языка способность детей этого возраста к подражанию Ж. Пиаже назвал «отраженным» подражанием [10].

До десяти лет овладеть иностранным языком все еще относительно легко. Дети учатся прямым методом: слушают, говорят, поют. Они погружаются в стихи, рассказы, сказки, песни, игры.

Следующий шаг в развитии детей начинается с 9-10 лет жизни и обозначается Р. Штайнером как «Рубикон». Он описывает его как период дистанцирования ребенка от окружающей его среды, от авторитета учителя, взрослого, когда ученик проводит грани и определяет различия между собой и своим окружением. Подражательная способность постепенно уходит (ослабевает) и, соответственно, усвоение и изучение языка происходит уже другим способом. Устное восприятие языка сменяется введением русского алфавита: сначала изучаются печатные, затем прописные буквы, за которыми следует чтение. Как правило, данный процесс происходит в конце третьего – начале четвертого класса.

Основные характеристики изучения русского языка в начальной школе

Как уже ранее было подчеркнуто, отличительной чертой вальдорфской педагогики является учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, их способностей и склонностей при формировании структуры и содержания уроков.

Сильно выраженная подражательная способность детей до 3 класса дает возможность изучать иностранный язык посредством имитации в говорении. Й. Кирш описывает данный процесс как полусознанное восприятие слов и речевых оборотов, которые в игровой форме запечатлеваются в памяти. На уроках ритмические и поэтические формы подачи учебного материала имеют приоритет над прозой [6].

Р. Штайнер говорил о необходимости избегания перевода слов в этот период и рекомендовал связывать их с соответствующим предметом или действием, подчеркивая необходимость оставаться погруженным в язык и непрестанно говорить на нем [14].

Этот период обучения является важным и с точки зрения накопления достаточного запаса слов и языковых клише, которые в дальнейшем становятся базой для изучения грамматики.

Й. Кирш в своих рекомендациях по проведению урока иностранного языка придает большое значение чередованию различных видов деятельности на уроке и определяет это как важное условие успешного освоения ребенком иностранного языка. Хорошо структурированный урок с обязательным привычным для детей приветствием и прощанием создают атмосферу ясности и безопасности. Этому также способствуют повторяющиеся формы работы на уроке, наполненные интересным и меняющимся в зависимости от изучаемого материала содержанием. Вальдорфские учителя должны также обращать внимание на состояние детей во время уроков. В данный период жизни школьника важным является его спокойное, наполненное доверием к происходящему самоощущение в классе, чему и способствует повторение одних и тех же структур урока, при этом наполненных ярким, запоминающимся содержанием. Автор подчеркивает важность похвалы и подбадривания, интересных советов учащимся, языковых экспериментов, креативных действий при одновременном сокращении критики и педантизма со стороны учителей [6].

Следующим важным шагом при изучении русского языка является введение письма и чтения. М. Краних в своих трудах обозначает такие занятия как антропологически обусловленные занятия и в сравнении с чтением наибольший вес придает обучению письму [3]. Р. Штайнер говорил об изучении письма как о процессе, в котором ребенок полностью воодушевлен, заинтересован и более деятелен, чем при обучении чтению.

В конце третьего класса происходит переход от поэзии к прозе, а в начале четвертого уже могут предприниматься первые грамматические шаги [13].

Р. Штайнер описывает в своем докладе, как с помощью прозы постепенно вводится грамматика и пополняется словарный запас. Проработка текста и грамматики идут параллельно, происходит постепенный переход к переводу. Дети должны освоить изучаемый язык таким образом, чтобы они, выражая мысли на иностранном языке, не

переводили их на свой родной язык, а иностранные слова связывали с конкретными объектами, а не со значением этих слов на своем языке. Например, слово «стол» связывается с реальным столом, а не с переводом этого слова. Ребенка надо научить сначала говорить, а потом переводить [14].

Пред учителем стоит важная задача найти интересные тексты песен, игр, скороговорок, с которыми ребенок мог бы быстро сжиться. Р. Штайнер подчеркивает важность избегания частой смены языков без необходимости.

Из опыта преподавания русского языка в начальных классах вальдорфской школы

Занятия в первом и втором классах строятся на принципах подражания, ритмичности, многообразной и интересной игры, активного использования музыкально-творческого компонента.

По мнению И. Розан, введения языковых тем в первом классе лучше избегать, учебный план должен быть гомогенным, без разрыва [2]. В качестве посредника между детьми и учителем нередко используются куклы или другие игрушки, каждый раз приходящие на урок для повторения старого и введения нового лексического материала. Этот творческий элемент не является обязательным, но рекомендуется, когда дети в классе достаточно застенчивые или когда необходимо облегчить коммуникацию и вызвать интерес среди школьников. Урок должен быть хорошо ритмически организован по принципу «вдох-выдох», что позволяет детям естественно включаться в учебный процесс.

Повторение является важным элементом на начальной ступени изучения языка, которая связана с эмоциональными элементами узнавания материала, готовностью пройти его заново, утвердиться в приобретенных умениях, а также дополнительно выучить новое. Через повторение реализуется принцип ритмичности образовательного процесса в рамках годовой школьной программы. При усложнении программы и накоплении материала учитываются индивидуальные особенности ребенка, его возможности и восприимчивость.

Введение во многие вальдорфские школы такой новой формы организации учебной деятельности, как «Подвижная классная комната», позволяет отказаться от фронтального преподавания. Учитель находится в кругу детей, где больше пространства и возможностей для движения, которое структурируется и организуется учителем, благодаря чему отсутствует элемент хаотичности. Круг способствует организованности, концентрации

внимания во время проведения ритмической части [5]. Дети могут свободно двигаться во время игр, хороводов, погружаясь в хорошо знакомую для них поведенческую среду, одновременно идет усвоение языка. Школьники чувствуют себя спокойно, доверяясь учителю и всему течению учебного процесса.

Построение урока в начальных классах вальдорфской школы

Ритмичность, принцип «вдоха и выдоха», который пронизывает всю вальдорфскую педагогику, является важнейшей составляющей частью урока в первом классе. Здесь идет речь не об активности и пассивности, а о наполненности этих двух противоположных по внешней активности процессов различными видами деятельности. Если в активной, ритмической части урока школьники водят хороводы, играют в игры, бегают, прыгают, то другая часть более скрытая. И. Розан называет ее «работой души» ребенка [2]. В этой части дети могут слушать сказку, считать про себя под ритмичный стук музыкального инструмента, работают с предметами из «Корзинки», рисуют и т. д. Переходы от ритмической к более спокойной части сопровождаются, как правило, определенным маленьким стихотворением, присказкой, служащими сигналом для детей об окончании одной части урока и начале другой. Данного рода переходы характерны не только для уроков иностранного языка, они являются неотъемлемым компонентом на других занятиях в начальных классах вальдорфской школы. Такой прием используется при изменении вида деятельности на уроке и введении его следующей части. На уроках русского языка он может выступать не только связующим звеном между отдельными частями урока, но и как самостоятельная часть, способствующая запоминанию школьниками новых слов и речевых оборотов. Важную роль играют ритуалы приветствия и прощания, которые обычно сопровождаются небольшими стихотворениями. Их тематика может изменяться в зависимости от времени суток и года.

При выборе языкового материала рекомендуется также использовать принцип ритмичности [9]. Стихотворения, музыкальные игры и даже сказки хорошо усваиваются в согласии с этим принципом. В качестве примера реализации принципа ритмичности можно назвать сказку «Колобок», которую дети проигрывают с необычайным интересом, легко выучивают фразы героев и песенку Колобка. Очень хорошо воспринимается и разыгрывается немецкоговорящими детьми музыкальная игра «В старом лесе есть избушка».

Лирическая песня «Во поле береза стояла» позволяет лучше понять ритмико-интонационную сторону русской речи, русскую культуру и также находит живой отклик у детей. Лексика формируется и из предметов, окружающих детей: это и школьные принадлежности, и предметы мебели, и природные объекты и т. д. Даже события, происходящие в определенный момент в стране и мире, такие как, например, обязательное ношение масок, находили свое отражение на уроках русского языка. В ритмических движениях вводится и счет (от одного до двадцати), включаются слова, помогающие ориентации в пространстве, слова с противоположными значениями. Хорошо откликаются учащиеся на выполнение разного рода «команд», которые со временем обогащаются все новой и новой лексикой. Практически сразу после усвоения образцов команд дети перенимают на себя роль учителя и сами озвучивают, что должны сделать их одноклассники. Со временем, приобретая все больший и больший словарный запас, школьники начинают самостоятельно, по собственной инициативе строить и комбинировать все более длинные фразы в повелительном наклонении, базой для которых служат ранее усвоенные речевые клише.

В первом классе делается акцент на хорошее воспроизведение лексического материала, учитель, главным образом, обращается ко всему классу.

Что касается наглядных пособий, то ими в вальдорфской школе урок не перегружен. Если они и используются, то только с учетом требования природной сообразности: картинки должны максимально точно передавать естественные образы животных, растений и т. д.

Во втором классе отмечается уход от гомогенности учебного года и происходит концентрация на изучении отдельных тем. Все большую роль начинает играть индивидуальная работа как учителя у доски, так и учеников. Диалоги начинают приобретать все большее значение, хоровая работа во втором классе проводится меньше, чем в первом. В работе с второклассниками обращается больше внимание на их индивидуальные способности и потребности, а также интересы и реакцию на изучаемый материал. Школьники изучают следующие темы: «Семья», «Животные», «Погода», «Дни недели», «Одежда», «Природа», учатся пересказывать сказки или истории (посредством ответов на вопросы учителя) [13]. Начиная со второго класса пассивный словарный запас учеников постепенно переходит в активный. Сюжет сказок усложняется и ориентируется

на изучаемую тему: простой сюжет и частые повторения народной сказки постепенно становятся уже неинтересны детям, и ей на смену приходит авторская, литературная сказка.

Ритмическая структура урока и принцип «вдоха и выдоха» сохраняются. Стихи, потешки продолжают иметь место, сопровождаясь движениями при их воспроизведении. Работа по узнаванию и показыванию жестом предмета на иностранном языке сменяется его называнием. Игра остается важным элементом при изучении новых слов и выражений.

В третьем классе детские способности к подражанию значительно ослабевают и в соответствии с этим происходят изменения в подходе к преподаванию. Фронтальные формы работы начинают приобретать большее значение. Все выученное за два предыдущих года повторяется и углубляется, дополняясь новыми темами. Учащиеся начинают принимать все более активное участие в диалогах. Единственное и множественное число, спряжения глаголов, личные, притяжательные и указательные местоимения, а также предлоги школьники усваивают пока неосознанно. Теперь необходимо переводить стихотворения, которые в первом и втором классах учились школьниками без задавания вопросов о значении слов, и запоминать опорные слова. Содержание сказок и рассказов усложняется и также связано с изучаемыми темами.

Важным этапом в изучении русского языка в начальной школе является введение алфавита (печатных букв). В структуре урока оно находит место после проведения ритмической части. Учителем рассказывается история, героями которой являются буквы русского алфавита. На каждом уроке в данной истории появляются новые буквы. Для лучшего их восприятия и запоминания подключаются разные виды работы, при которых задействованы практически все органы чувств. В третьем классе вводятся фонетические упражнения, прорабатываются отдельные труднопроизносимые звуки. После изучения букв, усвоения их написания дети учатся читать.

Ритмическая часть урока дополняется новыми стихами, песнями, играми, которые так же, как и в предыдущих классах, сопровождаются движениями.

В конце третьего – начале четвертого класса ученики переходят к новой стадии их возрастного развития, называемой в вальдорфской педагогике «Рубиконом». Данные психофизиологические

изменения находят свое отражение и в учебном плане, который гибко реагирует на новую фазу в развитии учащихся и ставит новые акценты в преподавании русского языка. С учетом изменения уровня осознанности ребенка начинается изучение грамматики и переход от поэзии, которая пронизывала весь учебный материал в течение первых трех лет обучения языку, к прозе. Теперь акцент делается уже на правилах, а не на примерах. Сначала изучаются глаголы. Одновременно с грамматическими темами осваиваются и правила орфографии, например, особенности написания прописных букв. При этом письмо и чтение ставятся в приоритет. Диалоги носят уже более направленный практический характер. Применяется перевод текстов, но еще не дословный, а по мере необходимости. В песнях, стихах и историях начинают использоваться все более сложные речевые конструкции [16]. Усложняются и виды учебной деятельности: задаются домашние задания, пишутся диктанты, переписываются короткие тексты. После окончания начальной школы ребенок уже готов к переходу на следующий, более осознанный, уровень изучения русского языка.

Необходимо отметить и тот факт, что, реализуя принципы организации обучения в вальдорфской школе, учителя достаточно свободны в возможностях подбора учебного материала, который соизмеряется с индивидуальными особенностями не только самого ребенка, но и целого класса.

Таким образом, до перехода детей в среднее звено предполагается игровое обращение с русским языком в форме песен, сказок, скороговорок, подвижных игр и историй. Грамматика и орфография воспринимаются опосредованно, при этом не делается акцент на ошибках в речи. На уроке ребенку создаются все условия для преодоления языкового барьера, чтобы ученик с радостью и доверием погрузился в мир изучаемого языка, а не испытывал страх совершить речевую ошибку. Когнитивно-ориентированная модель усвоения иностранного языка начинает использоваться в средней школе, когда с помощью метода предварительных рассказов грамматические правила выводятся самими учениками на основании многочисленных примеров, представленных им учителем, т.е. индуктивным путем [8]. И в дальнейшем ядром в изучении языка остается коммуникативный компонент занятий, который идет рука об руку с грамматикой [12].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Конева Е. В. Русский язык как иностранный в вальдорфских школах Германии [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-v-valdorfskih-shkolah-germanii> (дата обращения: 06.10.2018).
2. Розен И. Русский язык в Вальдорфской школе. Рукопись. Шенау на Тризлинг. Нижняя Австрия. 2014. 88 с.
3. Dühnhof E., Kranich, E.M. Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Stuttgart, 1996. 99 s.
4. Jaffke Ch. 2008. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Stuttgart 3. Auflage, 2008. 404 s.
5. Kaliski B. Unterstufenkonzept für die Klassen 1 und 2. Das bewegte Klassenzimmer. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2019. 32 s.
6. Kiersch J. Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiner Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachen-Unterrichts, Freies Geistesleben, Stuttgart. Verl. Freies Geistesleben, 1992. 141 s.
7. Leisinger F. Der elementare Fremdsprachenunterricht in Volksschulen und Anschlußklassen weiterführender Schulen. 1949. 176 s.
8. Mauer M. Mama, er spricht Italienisch // Erziehungskunst. 2013. nu.2. S. 3
9. Peterson N. Das goldene Korn. Materialien für den mündlichen Russischunterricht in der Unterstufe. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2021. 264 s.
10. Piaget J. Nachahmung, Spiel und Traum. – Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart. Verlag: Stuttgart. Klett-Cotta, 1996. 366 s.
11. Rawson M. Was heißt Fremdsprachenunterricht heute? // Erziehungskunst. 2013. nu. 2. S. 4-6.
12. Rawson M. Was sollen Schüler in der Fremdsprache wann können? Fremdsprachenunterricht heute? // Erziehungskunst. 2019. nu. 6. S.14-16.
13. Richter T. Pädagogische Auftrag und Unterrichtsziele -Vom Lehrplan der Waldorfschulen. Stuttgart 5. Auflage, 2019. 700 s.
14. Steiner R. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, GA 304. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1979. 228 s.
15. Weiss L. Individualität und Anerkennung - Bildungsphilosophische Perspektiven der Waldorfpädagogik. Wien. LIT Verlag, 2020. 240 s.
16. Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-, Rudolf-Steiner-Schulen: Arbeitshilfen für den Hauptunterricht, Überblick über den Fachunterricht, Anregungen zur Klassenführung und zur Elternarbeit; gemeinsames Projekt der pädagogischen Sektion am Goetheanum und der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen- Verl. am Goetheanum, Dornach, 2005. 280 s.

References

1. Koneva E. V. Russkii yazyk kak inostrannyy v val'dorfskikh shkolakh Germanii [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-v-valdorfskih-shkolah-germanii> (data obrashcheniya: 06.10.2018)
2. Rozen I. Russkii yazyk v Val'dorfovskoi shkole. Rukopis'. Shenau na Trizling. Nizhnaya Avstriya. 2014. 88 s.
3. Dühnhof E., Kranich, E.M. Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Stuttgart, 1996. 99 s.
4. Jaffke Ch. 2008. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Stuttgart 3. Auflage, 2008. 404 s.
5. Kaliski B. Unterstufenkonzept für die Klassen 1 und 2. Das bewegte Klassenzimmer. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2019. 32 s.
6. Kiersch J. Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiner Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachen-Unterrichts, Freies Geistesleben, Stuttgart. Verl. Freies Geistesleben, 1992. 141 s.
7. Leisinger F. Der elementare Fremdsprachenunterricht in Volksschulen und Anschlußklassen weiterführender Schulen. 1949. 176 s.
8. Mauer M. Mama, er spricht Italienisch // Erziehungskunst. 2013. nu.2. S. 3
9. Peterson N. Das goldene Korn. Materialien für den mündlichen Russischunterricht in der Unterstufe. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2021. 264 s.
10. Piaget J. Nachahmung, Spiel und Traum. – Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart. Verlag: Stuttgart. Klett-Cotta, 1996. 366 s.
11. Rawson M. Was heißt Fremdsprachenunterricht heute? // Erziehungskunst. 2013. nu. 2. S. 4-6.
12. Rawson M. Was sollen Schüler in der Fremdsprache wann können? Fremdsprachenunterricht heute? // Erziehungskunst. 2019. nu. 6. S.14-16.
13. Richter T. Pädagogische Auftrag und Unterrichtsziele -Vom Lehrplan der Waldorfschulen. Stuttgart 5. Auflage, 2019. 700 s.

14. Steiner R. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, GA 304. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1979. 228 s.

15. Weiss L. Individualität und Anerkennung - Bildungsphilosophische Perspektiven der Waldorfpädagogik. Wien. LIT Verlag, 2020. 240 s.

16. Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-, Rudolf-Steiner-Schulen: Arbeitshilfen für den Hauptunterricht, Überblick über den Fachunterricht, Anregungen zur Klassenführung und zur Elternarbeit; gemeinsames Projekt der pädagogischen Sektion am Goetheanum und der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen- Verl. am Goetheanum, Dornach, 2005. 280 s.

Информация об авторе

Т.С. Бутырская – кандидат биологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков академии Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Information about the author

T.S. Butyrskaya –Ph.D. of Biology, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Languages, State Fire Academy Service of EMERCOM of Russia.

Статья поступила в редакцию 30.03.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 30.03.2023; approved after reviewing 10.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 29–34. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 29–34. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК [37.016:94(470+571)]:821.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВВ.

Ольга Юрьевна Бухаренкова

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, bukharenkova_oy@ggtu.ru

Аннотация. Во второй половине XIX – начале XX века в России начался процесс модернизации. Он затронул все сферы жизни общества. Однако наиболее ощутимые изменения произошли в экономической и социальной сферах. Этот сложный и противоречивый процесс не нашел должного отражения в учебной литературе, что затрудняет его восприятие школьниками. В этих условиях учителя вынуждены привлекать различные дополнительные источники для раскрытия темы. Однако поиск дополнительных материалов существенно увеличивает время на подготовку к занятию. В данной статье рассмотрен историко-образовательный потенциал некоторых литературных произведений, в том числе входящих в школьную программу. Использование фрагментов литературных произведений на уроках позволяет сформировать у учеников образное представление о происходивших процессах, показать реакцию современников на изменения. Автором предложены вопросы для организации работы учащихся с этими произведениями на уроках истории. Яркие образы эпохи, предстающие перед читателем на страницах произведений И. Бунина, Л. Толстого, А. Чехова и др., позволяют сделать современных подростков сопричастными тем сложнейшим изменениям, которые происходили в российском обществе более 100 лет назад.

Ключевые слова: модернизация, традиционное общество, промышленный переворот, железная дорога, капитализм

Для цитирования: Бухаренкова О.Ю. Использование фрагментов литературных произведений при изучении особенностей российской модернизации конца XIX - начала XX вв. // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 29-34.

Original article

THE USE OF FRAGMENTS OF LITERARY WORKS IN THE STUDY OF THE FEATURES OF RUSSIAN MODERNIZATION OF THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

Olga Yu. Bukharenkova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, bukharenkova_oy@ggtu.ru

Abstract. In the second half of the XIX – early XX century, the process of modernization began in Russia. He touched all spheres of society. However, the most tangible changes have occurred in the economic and social spheres. This complex and contradictory process has not been properly reflected in the educational literature, which makes it difficult for schoolchildren to perceive it. In these conditions, teachers are made to involve various additional sources to disclose the topic. However, the search for additional materials significantly increases the time to prepare for the lesson. This article considers the historical and educational potential of some literary works, including those included in the school curriculum. The use of fragments of literary works in the classroom allows pupils to form a figurative idea of the processes that took place, to show the reaction

of contemporaries to changes. The author suggests questions for the organization of pupils' work with these works in history lessons. The vivid images of the epoch that appear before the reader on the pages of the works by I. Bunin, L. Tolstoy, A. Chekhov, etc., allow to do modern teenagers involved in the most complex changes that took place in Russian society more than 100 years ago.

Keywords: modernization, traditional society, industrial revolution, railway, capitalism

For citation: Bukharenkova O.Yu. The use of fragments of literary works in the study of the features of Russian modernization of the late XIX - early XX centuries // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 29–34.

© Бухаренкова О.Ю., 2023

Вторая половина XIX – начало XX века в России связаны с началом кардинального процесса трансформации традиционного и формированием основ нового индустриального общества. Этот процесс получил название модернизации. Изучение темы модернизации российского общества в школьном курсе истории носит фрагментарный характер, отдельные аспекты процесса упоминаются в разных параграфах учебников, что не дает целостного представления о происходивших изменениях. К тому же современная учебная литература содержит в массе своей констатирующие оценочные суждения, без детализации и привлечения разнообразных исторических источников. Все это существенно затрудняет работу учителя по формированию у учеников максимально полного представления об особенностях модернизации в России на рубеже XIX-XX вв. В настоящей статье предложен один из вариантов раскрытия этого сложного и противоречивого процесса через художественные образы, представленные в литературных произведениях тех лет.

Тема модернизации и ее отдельные аспекты подробно изучена современной исторической наукой. Обобщение основных взглядов и историографических подходов современных авторов к модернизационной трансформации Российской империи представлено в работе Побережникова И.В. и Сперанского П.А. [9]. Ряд авторов подробно анализируют факторы, повлиявшие на ход российской модернизации. Бакланов В.И. раскрывает эту тему через специфику «логико-генетического развития русско-российской цивилизации» [1], Самохин К.В. в своей статье выделяет войну, как один из таких факторов [10]. В некоторых исследованиях рассматриваются особенности трансформации традиционного российского общества в отдельных его аспектах: быте высших слоев [3], изменение облика городов [4], модернизации земельного хозяйства [5] и т.д. Однако при всей насыщенности научных исследований по данной проблематике, вопрос о том, как наиболее

эффективно дать тему модернизации на уроках истории в школе остается открытым.

Методические аспекты использования фрагментов литературных произведениях рассмотрены рядом современных исследователей. В.А. Скопа [11] в своей статье рассмотрел межпредметную интеграцию как средство достижения требований ФГОС к результатам обучения, а также способ формирования эмоционального отношения к событиям прошлого. Отдельные авторы в своих публикациях раскрывают историко-образовательный потенциал отдельных литературных произведений или авторов, например, Н.А. Некрасова [12], Л.Н. Толстого [7]. Однако интеграция литературы и истории на уроках по теме Российская модернизации в методической литературе не представлена, что делает данную статью безусловно актуальной.

Одним из способов повышения мотивации к освоению исторического прошлого, развития образного и критического мышления, является применение на уроках истории фрагментов литературных произведений. Они позволяют ученикам погрузиться в суть происходивших процессов, почувствовать себя их соучастниками, вместе с героями пережить те эмоции и чувства, которые вызывали те или иные исторические события. Живое художественное слово помогает учащимся понять сложные исторические явления и процессы, разобраться в их деталях и особенностях. При изучении в школе вопросов модернизации Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв. можно активно привлекать информацию из литературных произведений, авторы которых были современниками и очевидцами происходившей трансформации.

Для начала следует определить, какие аспекты российской модернизации обязательны для наиболее полного изучения темы. А затем приведем примеры их раскрытия фрагментами литературных произведений. В «Историко-культурном стандарте по отечественной истории» обозначены следующие составные части российской мо-

дернизации: экономическая модернизация через государственное вмешательство в экономику; форсированное развитие промышленности; помещичье «оскудение»; взаимосвязь помещичьего и крестьянского хозяйства; железные дороги и их роль в экономической и социальной модернизации; миграции сельского населения в города [6].

«Угасание духа помещиков», а вместе с ним трансформация помещичьего и крестьянского быта хорошо показаны в рассказе Ивана Бунина «Антоновские яблоки», написанном в 1900г. Одним из показателей обнищания поместья, по мнению автора, является отказ от традиционной русской охоты с верховыми «киргизами», сворами гончих и борзых собак. На смену ей пришла индивидуальная охота, когда один всадник с одной собакой и ружьем выезжает в лес. «Наступает царство мелкопоместных, обедневших до нищеты» [2, с. 15]. Вслед за упадком помещичьего хозяйства, меняется и крестьянская деревня. В прежние времена (дореформенные) «богатством» деревни были ее долгожители, седые старики и старухи, которые и сами потеряли счет своих лет. К концу же века «...перемерли старики в Выселках, умерла Анна Герасимовна, застрелился Арсений Семеныч...». [2, с. 6].

После прочтения данных фрагментов, можно задать вопросы ученикам: в чем проявляется «обнищание» помещичьего хозяйства? что, по мнению автора, является признаком хорошей жизни в деревне? какие консервативные тенденции сохраняло российское дворянство в новых условиях? как эти обстоятельства будут влиять на дальнейшее развитие российского земельного хозяйства?

Железная дорога стала одним из символов промышленного переворота. Она существенно повлияла на социально-экономическое развитие России. Это новшество не могло не отразиться на литературном творчестве. Железная дорога стала сценой, на которой разворачивались действия тех или иных произведений. А порой она играли решающую роль в судьбе героев, как в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» (1873-1977гг.), рассказе А.П. Чехова «Холодная кровь» (1887г.).

Атмосферу путешествия в железнодорожном вагоне в конце XIX века передает герой повести Л.Н. Толстого «Крейцера соната» Василий Позднышев. Находясь в состоянии собственных душевных терзаний, вызванных известием об измене жены, герой замечает, что железная дорога действует на людей возбуждающе, а вместе с ним приходит и страх. «...Ох, боюсь я, боюсь я вагонов железной дороги, ужас находит на меня. Да, ужасно!» И мысль о быстрой смерти под желез-

нодорожными колесами приходит в голову герою [13]. На этом примере учитель может разобрать с обучающимися психологический аспект модернизации. С одной стороны, темп жизни резко ускорился, перевозка пассажиров и доставка грузов стала занимать значительно меньше времени. Но с другой стороны, технические нововведения вызывали у людей дискомфорт и даже страх, что они не успевают жить в новом ритме.

Поведение пассажиров и сотрудников железной дороги хорошо представлено в сатирическом рассказе А.П. Чехова «В вагоне» (1881г.) [14]. Грохот и стук паровозного движения, шум пассажиров на железнодорожных станциях также возбуждающе действуют на людей, еще не привыкших к звукам нового индустриального мира. Живые зарисовки вагонного быта легко и с юмором передают атмосферу путешествий новым для России второй половины XIX в. видом транспорта. Автор описывает и негативные стороны железнодорожных поездок: «зайцев» и кражи вещей у пассажиров. На примере фрагментов из этого рассказа можно предложить ученикам сравнить условия переезда по железной дороге сейчас и примерно 150 лет назад, сделать выводы о том, что сохранилось, а что изменилось и в какую сторону. Такого рода задания дадут возможность привлечь к освоению материала личный социальный опыт школьников, что делает усвоение знаний более мотивированным.

Порядок движения поездов и цветовая дифференциация вагонов в зависимости от их класса описаны в стихотворениях Марины Цветаевой «На вокзале» (1911 года) и Александра Блока «На железной дороге» (1910 года).

Тяготы индустриализации, приток населения в промышленные и транспортные центры образно передал в своей повести «Молох» (1896г.) А.И. Куприн. Разгрузка железнодорожных вагонов, десятки людей, занятых изнуряющим физическим трудом смешанный с тысячами звуков, которые заставляли дрожать землю. «Это была страшная и захватывающая картина. Человеческий труд кипел здесь, как огромный, сложный и точный механизм. Тысячи людей — инженеров, каменщиков, механиков, плотников, слесарей, землекопов, столяров и кузнецов — собрались сюда с разных концов земли, чтобы, повинувшись железному закону борьбы за существование, отдать свои силы, здоровье, ум и энергию за один только шаг вперед промышленного прогресса» [8].

При работе с фрагментом данного произведения можно предложить ученикам сформулировать проблемы, которые хотел показать автор; за-

дать вопрос о том, выходцы из какой социальной категории российского общества стали грузчиками и разнорабочими на железнодорожных станциях и почему именно они. Это позволит подвести школьников к пониманию миграционных процессов, происходивших на в результате модернизации, результатом которых стало оскудение российской деревни.

Трудности, связанные с перевозкой живого груза по железной дороге, стали основой рассказа Чехова А.П. «Холодная кровь» [15]. Безысходность и трагизм положения «грузоотправителей», которые вынуждены сопровождать вагоны с быками и наблюдать их мучения, пронизывают произведение Антона Павловича. После прочтения фрагментов рассказа можно предложить ученикам вопросы: с какими трудностями в перевозке крупного рогатого скота сталкивается Малахин? Почему герой рассказа утверждает, что «железные дороги разорили скотопромышленников»? Почему рассказ называется «Холодная кровь»?

Образ железной дороги, тяготы ее строительства запечатлел в одноименном стихотворении 1864 года Н.А. Некрасов. Николай Алексеевич прекрасно описал две стороны нового вида транспорта: тяжелейший, порой смертельный труд, вложенные в ее строительство, и искреннюю ра-

дость от тех возможностей, которые она открывает для всех категорий населения.

Фрагменты литературных произведений, в том числе и представленные в настоящей статье, позволяют эмоционально и образно познакомиться обучающихся с наиболее сложными темами школьного курса истории. Предложенные в данной статье литературные произведения раскрывают противоречивость и незаконченность российской модернизации. Интеграция литературы и истории обладает огромным образовательным потенциалом и может быть реализована как в форме бинарных занятий, так и отдельно на уроках истории. Поиск и организация работы с таким видом исторических источников не займет у учителя много времени. При этом живой язык российских классиков XIX-XX веков как нельзя лучше поможет передать дух эпохи, ее проблемы и новые устремления. С учетом того, что большая часть литературных произведений входит в школьную программу по литературе, работа с ними на уроках истории не вызовет дополнительных содержательных трудностей. К тому же по согласованию с учителем литературы, можно вынести некоторые из них на самостоятельное чтение, а затем необходимые фрагменты разобрать в рамках бинарного урока.

Список источников

1. Бакланов В.И. Формационно-цивилизационные особенности модернизации России XX век - начало XXI века // Обозреватель. 2019. № 1(348). С. 34-42.
2. Бунин И. Антоновские яблоки / Тёмные аллеи. Рассказы и повести. М.: Профиздат, 2008. 333 с.
3. Веременико В.А. «Кухонная модернизация» и дворянская семья в России второй половины XIX - начала XX века // Государство, капитализм и общество в России второй половины XIX - начала XX вв.: Материалы Всероссийского (с международным участием) научного семинара. Сборник научных работ, Череповец, 19–21 октября 2017 года / Ответственные редакторы А.Н. Егоров, А.Е. Новиков, О.Ю. Солодянкина. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. С. 180-185.
4. Гуляев С.С. Городское мостостроение на Европейском Северо-Западе России как часть российской модернизации XIX - начала XX века // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 21, № 4. С. 5-12.
5. Житин Р.М. Модернизация земельного хозяйства помещичьих имений Европейской России в конце XIX - начале XX века // Оригинальные исследования. 2022. Т. 12, № 11. С. 422-425.
6. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 25.04.2023).
7. Красовская Н.А. Использование фрагментов из текстов Л. Н. Толстого при метапредметном подходе на уроках гуманитарного цикла // Дискурс профессиональной коммуникации. 2022. Т. 4, № 1. С. 68-80.
8. Куприн А.И. Молох [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1377/p.1/index.html> (дата обращения 23.04.2023).
9. Побережников И.В. Позднеимперская модернизация России второй половины XIX века: концептуально-историографический аспект // История и современное мировоззрение. 2019. № 1. С. 53-57.
10. Самохин К.В. Модернизация в истории России XVIII-XX веков: стартовые условия, механизм реализации и особенности проявления // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 3(250). С. 74-85.

11. Скопа В.А. Художественная литература на уроках истории: особенности межпредметной интерпретации // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 3. С. 160-163.
12. Страхова Н.В. Произведения Н. А. Некрасова как источник на уроках истории в школе // Некрасов в XXI веке: материалы международного научного конгресса, Ярославль - Карабиха, 01–02 июля 2021 года. Ярославль: ООО «Академия 76», 2021. С. 145-150
13. Толстой Л.Н. Крейцера соната [Электронный ресурс]. URL: https://www.bookol.ru/proza-main/russkaya_klassicheskaya_proza/78440/fulltext.htm (дата обращения 23.04.2023).
14. Чехов А.П. В вагоне [Электронный ресурс]. URL: <https://library.ru/text/46/p.1/index.html> (дата обращения 24.04.2023).
15. Чехов А.П. Холодная кровь [Электронный ресурс]. URL: <https://онлайн-читать.рф/чехов-холодная-кровь/> (дата обращения 24.04.2023).

References

1. Baklanov V.I. Formacionno-civilizacionnye osobennosti modernizacii Rossii XX vek - nachalo XXI veka // Obozrevatel'. 2019. № 1(348). S. 34-42.
2. Bunin I. Antonovskie yabloki / Tyomnye allei. Rasskazy i povesti. M.: Profizdat, 2008. 333s.
3. Veremenko V.A. "Kuhonnaya modernizaciya" i dvoryanskaya sem'ya v Rossii vtoroj poloviny XIX - nachala HKH veka // Gosudarstvo, kapitalizm i obshchestvo v Rossii vtoroj poloviny XIX - nachala HKH vv.: Materialy Vserossijskogo (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnogo seminar. Sbornik nauchnyh rabot, CHerepovec, 19–21 oktyabrya 2017 goda / Otvetstvennye redaktory A.N. Egorov, A.E. Novikov, O.YU. Solodyankina. CHerepovec: CHerepoveckij gosudarstvennyj universitet, 2017. S. 180-185.
4. Gulyaev S.S. Gorodskoe mostostroenie na Evropejskom Severo-Zapade Rossii kak chast' rossijskoj modernizacii XIX - nachala XX veka // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021. T. 21, № 4. S. 5-12.
5. ZHitin R.M. Modernizaciya zemel'nogo hozyajstva pomeshchich'ih imenij Evropejskoj Rossii v konce XIX - nachale HKH veka // Original'nye issledovaniya. 2022. T. 12, № 11. S. 422-425.
6. Konceptsiya prepodavaniya uchebnogo kursa «Istoriya Rossii» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (data obrashcheniya: 25.04.2023).
7. Krasovskaya N.A. Ispol'zovanie fragmentov iz tekstov L. N. Tolstogo pri metapredmetnom podhode na urokah gumanitarnogo cikla // Diskurs professional'noj kommunikacii. 2022. T. 4, № 1. S. 68-80.
8. Kuprin A.I. Moloh [Elektronnyj resurs]. URL: <https://library.ru/text/1377/p.1/index.html> (data obrashcheniya 23.04.2023).
9. Poberezhnikov I.V. Pozdneimperskaya modernizaciya Rossii vtoroj poloviny XIX veka: konceptual'no-istoriograficheskij aspekt // Istoriya i sovremennoe mirovozzrenie. 2019. № 1. S. 53-57.
10. Samohin K.V. Modernizaciya v istorii Rossii XVIII-XX vekov: startovye usloviya, mekhanizm realizacii i osobennosti proyavleniya // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2016. № 3(250). S. 74-85.
11. Skopa V.A. Hudozhestvennaya literatura na urokah istorii: osobennosti mezhpredmetnoj interpretacii // Uspekhi gumanitarnykh nauk. 2020. № 3. S. 160-163.
12. Strahova N.V. Proizvedeniya N. A. Nekrasova kak istochnik na urokah istorii v shkole // Nekrasov v XXI veke: materialy mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, YAroslav' - Karabiha, 01–02 iyulya 2021 goda. YAroslav': ООО «Akademiya 76», 2021. S. 145-150
13. Tolstoj L.N. Krejcerova sonata [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.bookol.ru/proza-main/russkaya_klassicheskaya_proza/78440/fulltext.htm (data obrashcheniya 23.04.2023).
14. Chekhov A.P. V vagone [Elektronnyj resurs]. URL: <https://library.ru/text/46/p.1/index.html> (data obrashcheniya 24.04.2023).
15. Chekhov A.P. Holodnaya krov' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://onlajn-chitat'.rf/chekhov-holodnaya-krov'/> (data obrashcheniya 24.04.2023).

Информация об авторе

О.Ю. Бухаренкова – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

O.Yu. Bukharekova – Ph.D. of History, Associate Professor of the Chair of History and Humanities, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 26.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 26.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 35–42. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 35–42. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.016:51

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ И ОТ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО

Аллаберди Галканович Галканов¹, Наталья Геннадьевна Солдатова²

^{1,2}Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹ agalkanov@yandex.ru

² fio400@mail.ru

Аннотация. В статье представлен новый подход к доказательству математических утверждений. Он заключается в совместном применении метода математической индукции и метода от противоположного.

По мнению авторов, статья может представлять интерес не только для преподавателей математики, но и для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (как будущих учителей математики) с целью формирования у школьников умения анализировать условия задачи, осуществлять подготовку к ЕГЭ, олимпиадам и вступительным экзаменам в ВУЗы с помощью различных подходов к решению математических задач, т.е. в конечном счёте развивать их математическую грамотность. Как показывает педагогическая практика, при использовании разнообразных подходов, в том числе и нестандартных, к решению поставленной задачи, учащиеся наиболее глубоко анализируют ее, находят взаимосвязи, критически оценивают возможности применения различных путей решения.

Результаты исследований, представленных в статье, призваны помочь формированию функциональной грамотности через решение практических задач при изучении дисциплин математического цикла для студентов направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Математика», профили «Математика. Физика» и «Математика. Информатика».

Также даны традиционные и новые доказательства теорем о неравенствах Бернулли, показаны возможности совместного применения метода математической индукции и метода от противоположного.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, неравенство Бернулли, метод математической индукции, метод от противоположного, гипотеза

Для цитирования: Галканов А.Г., Солдатова Н.Г. Из опыта применения методов математической индукции и от противоположного // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 35-42.

Original article

FROM THE EXPERIENCE OF USING THE METHOD OF MATHEMATICAL INDUCTION AND THE METHOD FROM THE OPPOSITE

Allaberdi G. Galkanov¹, Natalia G. Soldatova²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹ agalkanov@yandex.ru

² fio400@mail.ru

Abstract. The article presents a new approach to the proof of mathematical statements. It consists in the joint application of the method of mathematical induction and the method of the opposite.

According to the authors, the article may be of interest not only for teachers of mathematics, but also for students of the direction of training “Pedagogical Education” (as future teachers of mathematics) in order to form students’ ability to analyze the conditions of the problem, to prepare for the Unified State Exam, Olympiads

and entrance exams to universities using various approaches to solving mathematical problems, i.e. ultimately develop their mathematical literacy. As pedagogical practice shows, the use of various approaches, including non-standard ones, to solving the task, students analyze it most deeply, find relationships, critically evaluate the possibilities of applying various solutions.

The results of the research presented in the article are designed to help the formation of functional literacy through solving practical problems in the study of mathematical cycle disciplines for students of the training areas 44.03.01 and 44.03.05 Pedagogical education, profile "Mathematics", profiles "Mathematics. Physics" and "Mathematics. Computer Science".

Also, traditional and new proofs of theorems on Bernoulli inequalities are given, the possibilities of joint application of the method of mathematical induction and the method from the opposite are shown.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, Bernoulli inequality, method of mathematical induction, method of the opposite, hypothesis

For citation: Galkanov A.G., Soldatova N.G. From the experience of using the method of mathematical induction and the method from the opposite // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 35–42.

© Галканов А.Г., Солдатова Н.Г., 2023

Одной из основных задач современного образования является формирование функциональной грамотности обучающихся [10]. Это обусловлено тем, что функциональная грамотность представляет собой, прежде всего, умение работать с информацией [9, с. 35], т.е. её правильно понимать, оценивать, систематизировать, структурировать и анализировать, находить взаимосвязи и делать выводы, принимать решения на основе проведенного анализа.

Среди видов функциональной грамотности важную роль играет математическая грамотность. Она предполагает владение не только математическим языком, терминами, фактами, но и альтернативными методами решения. Так что благодаря математической грамотности можно найти, понять, преобразовать, адаптировать разнообразную, в том числе и математическую, информацию в соответствии с профессиональными и жизненными задачами [4].

Учащимся, обладающим математической грамотностью [5], легче анализировать и понять проблему, использовать наиболее подходящие математические факты и приемы, добиваться решения проблемы. А математическая грамотность начинает формироваться на занятиях по математике, где не только решаются конкретные задачи, но и доказываются теоремы. Поэтому понятие математическая грамотность естественным образом включает в себя и доказательство теорем.

Существуют три метода доказательства математических теорем: прямой метод, метод математической индукции (ММИ) и метод от противоположного (МОП – как само название, так и его обоснование принадлежит автору работы [3]). В дальнейшем будет показана также эффективность совместного применения ММИ и МОП.

В настоящее время ММИ в школе изучается в старших классах при углубленном изучении математики [1, с. 37; 6, с. 398], а также на факультативных курсах и в профильных классах [8, с. 45]. На вступительных экзаменах в ведущие ВУЗы страны, на олимпиадах, а также на едином государственном экзамене по математике встречаются задачи, при решении которых необходим метод математической индукции [7].

Поэтому студентам направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика», профили «Математика. Физика» и «Математика. Информатика»), как будущим учителям математики, необходимо не только освоить этот и другие перечисленные выше методы доказательства математических утверждений, но и научиться с их помощью формировать у школьников умение анализировать, развивать их математическую грамотность, осуществлять подготовку к ЕГЭ, олимпиадам и вступительным экзаменам в ВУЗы.

Далее рассмотрим возможности подготовки студентов к реализации этих важных целей и исследуем решения практических задач. Они способствуют более глубокому формированию их функциональной грамотности при изучении дисциплин математического цикла.

Так, при изучении дисциплин «Алгебра», «Математический анализ» и «Числовые системы» студенты встречаются с неравенством Бернулли. Приведем формулировку соответствующих теорем, их «традиционные» доказательства, а также инновационный метод доказательства. Еще раз подчеркнем

важность использования различных методов решения задач для формирования аналитического и критического мышления обучающихся.

В теореме о неравенстве Бернулли с натуральным показателем говорится о том, что для всех действительных $x > -1$ и натуральных n справедливо неравенство

$$(1+x)^n \geq 1+nx \quad (1)$$

Традиционный подход к доказательству этой теоремы предполагает применение метода математической индукции (ММИ) по параметру n .

На первом этапе доказательства устанавливается справедливость неравенства при $n=1$: $(1+x)^1 \geq 1+1 \cdot x$. Согласно индуктивному предположению, пусть неравенство выполняется при $n = k$:

$$(1+x)^k \geq 1+kx \quad (2)$$

Далее устанавливается справедливость неравенства Бернулли при $n=k+1$: $(1+x)^{k+1} \geq 1+(k+1)x$. Так как из условия $x > -1$ следует, что $x + 1 > 0$, то мы можем умножить обе части неравенства (2) на $(1+x)$: $(1+x)^k (1+x) \geq (1+kx)(1+x)$ или $(1+x)^{k+1} \geq 1+(k+1)x+kx^2$. Так как $kx^2 \geq 0$, следовательно, $(1+x)^{k+1} \geq 1+(k+1)x+kx^2 \geq 1+(k+1)x$, что и требовалось доказать.

Инновационный метод доказательства неравенства Бернулли заключается в совместном применении ММИ и МОП. При этом для теоремы о неравенстве Бернулли с натуральным показателем будем считать $x \geq -1$, то есть несколько расширим область ее применения.

Пусть $u = 1 + x$, тогда $x = u - 1$. По условию $x \geq -1$, поэтому $u \geq 0$. Запишем новую формулировку неравенства: $u^n \geq 1+n(u-1)$. Очевидно, что при $n = 1$ это неравенство выполняется. Положим, что неравенство выполняется при $n = k$:

$$u^k \geq 1+k(u-1) \quad (3)$$

и докажем, что оно будет выполняться при $n = k + 1$:

$$u^{k+1} \geq 1+(k+1)(u-1) \quad (4)$$

Для этого воспользуемся методом от противоположного.

На первом шаге этого метода отрицается заключение теоремы, то есть неравенство (4). В результате получим

$$u^{k+1} < 1+(k+1)(u-1) \quad (5)$$

Составим систему из неравенств (3) и (5):

$$\begin{cases} u^k \geq 1+k(u-1), \\ u^{k+1} < 1+(k+1)(u-1). \end{cases}$$

Решая эту систему неравенств, получим:

$$\begin{aligned} 1+(k+1)(u-1) > u^{k+1} = u \cdot u^k \geq u(1+k(u-1)), \\ ku - k + u > u + ku^2 - ku, \quad u - 1 > u^2 - u, \quad u^2 - 2u + 1 < 0, \quad (u-1)^2 < 0. \end{aligned}$$

Последнее неравенство не имеет смысла, так как для всех действительных a выполняется $a^2 \geq 0$. Таким образом, на последнем этапе доказательства МОП получено заключение, противоречащее известному факту. Следовательно, неравенство (4) справедливо при $n = k + 1$, что и доказывает верность неравенства Бернулли (1) для всех натуральных n и всех действительных $x \geq -1$.

Рассмотрим теперь доказательства неравенства Бернулли для n чисел. Соответствующая теорема гласит: если x_1, x_2, \dots, x_n – числа одного знака и $x_i > -1$ ($i = 1, 2, \dots, n$) > -1 ($i = 1, 2, \dots, n$), то

$$(1+x_1)(1+x_2) \cdot \dots \cdot (1+x_n) \geq 1+x_1+x_2+\dots+x_n \quad (6)$$

Традиционное доказательство этой теоремы вновь предполагает применение ММИ. Сначала устанавливается, что при $n = 1$ неравенство (6) выполняется.

Далее предполагается, что неравенство выполняется и при $n = k$:

$$(1+x_1)(1+x_2) \cdot \dots \cdot (1+x_k) \geq 1+x_1+x_2+\dots+x_k \quad (7)$$

и доказываем, что неравенство справедливо при $n = k + 1$. Для этого умножаются обе части неравенства (7) на $(1+x_{k+1})$:

$$(1+x_1)(1+x_2) \cdot \dots \cdot (1+x_k)(1+x_{k+1}) \geq (1+x_1+x_2+\dots+x_k)(1+x_{k+1})$$

Раскрывая скобки в правой части полученного неравенства и учитывая, что по условию x_1, x_2, \dots, x_n – числа одного знака делается вывод, что

$$x_{k+1}(x_1+x_2+\dots+x_k) \geq 0, \quad (8)$$

и, следовательно, $(1+x_1)(1+x_2)\dots(1+x_{k+1}) \geq 1+x_1+x_2+\dots+x_{k+1}$, что и требовалось доказать.

Следует подчеркнуть, что при обобщении неравенства Бернулли (1) для n чисел на x_1, x_2, \dots, x_n кроме $x_i > -1$ ($i = 1, 2, \dots, n$) накладывається ещё одно условие, а именно чтобы они были одного знака, то есть

$$(\forall i, j \in N)(x_i \cdot x_j > 0) \quad (N = \{1, 2, \dots, n\}), \quad (9)$$

что, конечно, несколько уменьшает значимость обобщённого неравенства Бернулли. Поэтому здесь можно говорить об обобщённом неравенстве Бернулли с одним дополнительным ограничением и сформулировать его следующим образом:

$$(\forall x_i \in \mathbb{R}) (x_i > -1) (\forall i, j \in N)(x_i \cdot x_j > 0) (\prod_{i=1}^n (1+x_i) \geq 1 + \sum_{i=1}^n x_i),$$

где $N = \{1, 2, \dots, n\}$.

Заметим, что случай равенства в нестрогом неравенстве (8) противоречит условию (9). В самом деле, пусть $x_{k+1}(x_1+x_2+\dots+x_k) = 0$. Тогда, либо $x_{k+1} = 0$, либо $x_1+x_2+\dots+x_k = 0$. И первое, и второе не совместимо с условием (9). Следовательно, при доказательстве неравенства (6) вместо (8) должно быть $x_{k+1}(x_1+x_2+\dots+x_k) > 0$. В таком случае на последнем шаге проведённого доказательства вместо желаемого нестрогого неравенства получится строгое неравенство:

$$(1+x_1)(1+x_2)\dots(1+x_{k+1}) > 1+x_1+x_2+\dots+x_{k+1},$$

что отражает некорректность традиционного способа доказательства неравенства Бернулли с n числами.

Избежать этого недостатка позволяет применение нового подхода к доказательству неравенства Бернулли для n чисел x_1, x_2, \dots, x_n одного знака при $x_i \geq -1$ ($i = 1, 2, \dots, n$).

Пусть $u_i = 1 + x_i$, тогда $x_i = u_i - 1$, где $i = 1, \dots, n$. Поскольку $x_i \geq -1$, то $u_i \geq 0$. Перепишем неравенство (6) в виде

$$u_1 u_2 \dots u_n \geq 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_n - n.$$

Верность полученного неравенства при $n = 1$ очевидна.

Пусть оно выполняется при $n = k$:

$$u_1 u_2 \dots u_k \geq 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_k - k. \quad (10)$$

Докажем, что оно будет выполняться и при $n = k + 1$:

$$u_1 u_2 \dots u_{k+1} \geq 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_{k+1} - k. \quad (11)$$

Воспользовавшись МОП, отрицаем справедливость неравенства (11).

Тогда получим неравенство

$$u_1 u_2 \dots u_{k+1} < 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_{k+1} - k. \quad (12)$$

Составим систему из неравенств (10) и (12):

$$\begin{cases} u_1 u_2 \dots u_k \geq 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_k - k, \\ u_1 u_2 \dots u_{k+1} < 1 + u_1 + u_2 + \dots + u_{k+1} - k. \end{cases}$$

Решая эту систему неравенств, получим:

$$\begin{aligned} u_1 + u_2 + \dots + u_{k+1} - k &> u_1 u_2 \dots u_k u_{k+1} \geq \\ &\geq (1 + u_1 + u_2 + \dots + u_k - k) u_{k+1} \end{aligned}$$

Таким образом, $(u_{k+1} - 1)(u_1 + u_2 + \dots + u_k - k) < 0$, или

$$(u_{k+1} - 1)((u_1 - 1) + (u_2 - 1) + \dots + (u_k - 1)) < 0.$$

Так как $x_i = u_i - 1$ и все числа x_i одного знака, то все числа $u_i - 1$ ($i = 1, \dots, n$) также будут одного знака, что противоречит последнему неравенству.

Указанное противоречие доказывает справедливость неравенства (6) для всех действительных $x_i \geq -1$ ($i = 1, 2, \dots, n$).

Таким образом, предложенный выше подход позволяет доказать теорему при $x \geq -1$ для неравенства Бернулли с натуральным показателем и при $x_i \geq -1$, где $i = 1, 2, \dots, n$, для неравенства Бернулли с n числами, в отличие от традиционного метода доказательства этих теорем, когда $x > -1$ и $x_i > -1$ ($i = 1, 2, \dots, n$) соответственно.

Благодаря новому подходу доказательство обобщённого неравенства Бернулли проведено корректно. Это ещё одно преимущество совместного применения ММИ и МОП относительно применения только самого ММИ.

Рассмотрим и другие возможности применения такого подхода. В качестве примера приведем доказательство того, что

$$\forall n \in \mathbb{N} \quad [n^2 < 5n!]. \quad (13)$$

Установив справедливость этого неравенства при $n=1$, будем считать, что при $n=k$ справедливо неравенство

$$[k^2 < 5k!]. \quad (14)$$

Далее докажем неравенство (13) при $n=k+1$: $[(k+1)^2 < 5(k+1)!]$ Для этого умножаем обе части (14) на $k+1$: $k^2(k+1) < 5(k+1)!$ Остается показать, что $\forall k \in \mathbb{N} \quad [(k+1)^2 < k^2(k+1)]$, то есть $k^2+2k+1 < k^2+k^3$.

Последнее неравенство справедливо лишь при значениях k строго больших единицы. Таким образом, данный способ доказательства ММИ не только не очевиден, но и сужает область применения исходного неравенства.

Используем теперь ММИ и МОП совместно.

В этом случае после проверки справедливости неравенства (13) при $n=1$ и установления (14) предположим, что

$$(k+1)^2 \geq 5(k+1)! \quad (15)$$

Тогда $5(k+1)! \leq (k+1)^2 < 5k!+2k+1$, т.е. $5(k+1)k! < 5k!+2k+1$. После элементарных преобразований, получим $k(5k!-2) < 1$, что невозможно при любых значениях $k \in \mathbb{N}$.

Получено противоречие, доказывающее, что предположение (15) неверно. Следовательно, $[(k+1)^2 < 5(k+1)!]$ Поэтому справедливо неравенство (13).

Рассмотрим еще несколько примеров для демонстрации преимущества совместного применения ММИ и МОП.

Исследуем доказательство того, что при $n \geq 2$ справедливо неравенство

$$1 + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{3}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{n}} < 2\sqrt{n}. \quad (16)$$

При $n=2$ неравенство верно, так как правая часть явно больше 2, а левая меньше 2. Пусть при $n=k$ данное неравенство верно, то есть

$$1 + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{3}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{k}} < 2\sqrt{k}. \quad (17)$$

Далее следует доказать, что неравенство (16) верно и при $n=k+1$, то есть

$$1 + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{3}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{k+1}} < 2\sqrt{k+1}. \quad (18)$$

Традиционное доказательство (18) предполагает рассмотрение неравенства

$$2\sqrt{k} + \frac{1}{\sqrt{k+1}} < 2\sqrt{k+1}, \quad (19)$$

полученного из неравенств (17) и (18).

Рассматривается разность правой и левой частей неравенства

$$2\sqrt{k+1} - \left(2\sqrt{k} + \frac{1}{\sqrt{k+1}}\right) = \frac{2k+2-2\sqrt{k+1}-\sqrt{k}-1}{\sqrt{k+1}} = \frac{k+1-2\sqrt{k+1}-\sqrt{k}+k}{\sqrt{k+1}} = \frac{(\sqrt{k+1}-\sqrt{k})^2}{\sqrt{k+1}}$$

Полученное выражение положительно, значит неравенство (18) верно.

Значительно нагляднее и проще выглядит доказательство неравенства (16) при совместном применении ММИ и МОП.

Здесь на этапе доказательства верности неравенства (16) при $n=k+1$, предполагаем противоположное, т.е. $1 + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{3}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{k+1}} \geq 2\sqrt{k+1}$. Тогда, используя (17), получим

$$\begin{aligned} 2\sqrt{k+1} &\leq 1 + \frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{3}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{k}} + \frac{1}{\sqrt{k+1}} < 2\sqrt{k} + \frac{1}{\sqrt{k+1}}, \\ \sqrt{k+1} - \sqrt{k} &< \frac{1}{2\sqrt{k+1}}, \quad k+1 - \sqrt{k(k+1)} < \frac{1}{\sqrt{2}}, \quad k + \frac{1}{2} < \sqrt{k(k+1)}, \\ k^2 + k + \frac{1}{4} &< k^2 + k, \quad \frac{1}{4} < 0. \end{aligned}$$

Полученное противоречие доказывает неверность предположения и справедливость неравенства (18), а, следовательно, и верность неравенства (16).

Продемонстрировать возможность применения разных способов доказательства можно также на следующем примере.

Докажем, что при $n \geq 5$ справедливо неравенство $2^n \geq n^2 + n + 2$. При $n=5$ данное неравенство верно. Пусть оно верно и при $n=k$, то есть

$$2^k \geq k^2 + k + 2. \quad (20)$$

Далее следует доказать, что оно верно и при $n=k+1$, то есть $2^{k+1} \geq (k+1)^2 + k + 3$, что равносильно неравенству

$$2^{k+1} \geq k^2 + 3k + 4. \quad (21)$$

Умножая обе части неравенства (20) на 2, получим

$$\begin{aligned} 2^{k+1} &\geq 2(k^2 + k + 2) = k^2 + 2k + 4 + k^2, \\ k^2 + 2k + 4 + k^2 &\geq k^2 + 2k + 4 + k. \end{aligned}$$

Поскольку последнее неравенство справедливо при любых $k \geq 5$, неравенство (21) доказано.

Если же в доказательстве применить и ММИ, и МОП, то на этапе доказательства (21) следует предположить противоположное, а именно:

$$2^{k+1} < (k+1)^2 + k + 3. \quad (22)$$

Тогда, с учетом (20), получим

$$(k+1)^2 + k + 3 = k^2 + 3k + 4 > 2^{k+1} \geq 2(k^2 + k + 2), \text{ т.е. } k^2 - k < 0.$$

Решая полученное неравенство методом интервалов, найдем $k \in (0, 1)$, но по условию задачи $k \geq 5$. Получено противоречие, доказывающее неверность предположения (22). Таким образом, доказана справедливость неравенства (21), а, следовательно, и справедливость исходного неравенства.

Метод математической индукции может быть использован также для доказательства математической гипотезы. Покажем это на примере следующей задачи. Пусть требуется найти сумму квадратов первых n натуральных чисел

$$S_2(n) = 1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = \sum_{k=1}^n k^2, \quad (23)$$

зависящую от $n \in \mathbb{N}$. Для решения данной задачи сначала рассмотрим известную формулу для суммы n первых членов арифметической прогрессии

$$S_1(n) = 1 + 2 + \dots + n = \frac{n \cdot (n+1)}{2} = \frac{n}{2} + \frac{n^2}{2} = P_2(n). \quad (24)$$

Из (24) видно, что сумма первых степеней натуральных чисел до является алгебраическим полиномом второй степени без свободного члена. Естественно, напрашивается гипотеза: быть может, сумма (23) также является алгебраическим полиномом без свободного члена, но третьей степени [2]:

$$S_2(n) = 1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = a_1 n + a_2 n^2 + a_3 n^3 = P_3(n), \quad (25)$$

где коэффициенты a_1, a_2, a_3 подлежат определению. Для определения этих коэффициентов составим систему линейных алгебраических уравнений при $n = 1, 2, 3$ соответственно

$$\begin{cases} a_1 + a_2 + a_3 = 1, \\ 2a_1 + 2^2 a_2 + 2^3 a_3 = 5, \\ 3a_1 + 3^2 a_2 + 3^3 a_3 = 14. \end{cases}$$

Очевидно, что эта система имеет единственное решение $a_1^* = \frac{1}{6}, a_2^* = \frac{1}{2}, a_3^* = \frac{1}{3}$. Подставляя значения a_1^*, a_2^*, a_3^* в (25), имеем

$$S_2(n) = 1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = \frac{n}{6} + \frac{n^2}{2} + \frac{n^3}{3} = P_3(n),$$

или

$$S_2(n) = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}. \quad (26)$$

Формула (26) получена для частных значений $n = 1, 2, 3$. Поэтому утверждать, что она верна для всех $n \in \mathbf{N}$, было бы, по меньшей мере, преждевременно. Итак, имеем гипотезу $\Gamma: \forall n \in \mathbf{N} \left[S_2(n) = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6} \right]$. Для доказательства гипотезы Γ мы можем применить ММИ. А именно, при $n = 1$ формула (26), очевидно, верна. Пусть формула (26) верна при $n = k: S_2(k) = \frac{k(k+1)(2k+1)}{6}$.

Остаётся доказать справедливость формулы $S_2(k+1) = \frac{(k+1)(k+2)(2k+3)}{6}$. Имеем

$$\begin{aligned} S_2(k+1) &= 1^2 + 2^2 + \dots + k^2 + (k+1)^2 = \frac{k(k+1)(2k+1)}{6} + (k+1)^2 = \\ &= \frac{k(k+1)(2k+1) + 6(k+1)^2}{6} = \frac{(k+1)(k+2)(2k+3)}{6}. \end{aligned}$$

Итак, гипотеза $\Gamma: \forall n \in \mathbf{N} \left[S_2(n) = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6} \right]$ доказана.

Исследование различных вариантов доказательств (традиционных и инновационных) предложенных теорем, применение разнообразных методов, нестандартных приемов к решению задач, подобных изложенным выше, позволяет студентам, обучающимся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика», профили «Математика. Физика» и «Математика. Информатика»), не только познакомиться с возможностями применения различных методов доказательства утверждений, но и научиться анализировать использованные методы решения поставленных задач, критически рассматривать с различных точек зрения проблемы и явления. Это способствует развитию математической грамотности, необходимой им как будущим учителям математики.

Кроме того, предложенный в данной работе метод доказательства является инновационным, поскольку сочетает в себе применение, как ММИ, так и МОП. Как показано выше, такое совместное применение ММИ и МОП зачастую обладает значительными преимуществами относительно применения только самого ММИ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Виленкин Н.Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций (углубленный уровень). М.: Мнемозина, 2022. 352 с.
2. Галканов А.Г. Алгоритм суммирования степеней с целым неотрицательным показателем // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 6. С. 233-234.
3. Галканов А.Г. Инновационные методы в преподавании математики в ВУЗе: о методе от противоположного (МОП) // Вестник ГГТУ. 2020. № 1. С. 11-17. [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ru/i/m2w59A8TxuQPXw> (дата обращения: 30.01.2023).
4. Дударева Н.В., Утюмова Е.А. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 14-25.
5. Иванова Т.А., Симонова О.В. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1-1. С. 125-129.
6. Мерзляк А.Г., Номировский Д.А., Поляков В.М. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. Углубленный уровень. М.: Вентана-Граф, 2019. 478 с.
7. Метод математической индукции: методическое пособие для учителей и учащихся/ Автор-сост. С.А. Николаева. Ядрин, 2015. 28 с.
8. Мордкович А.Г., Семенов П.В. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. В 2 ч. Ч.1 Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень). М.: Мнемозина, 2009. 424 с.

9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДОО, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений / науч. ред. - А. А. Леонтьев. М.: Изд. Дом Рос. акад. образования: Баласс, 2003. 367 с.
10. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общей редакцией Л.Ю. Панариной, И.В. Сорокиной, О.А. Смагиной, Е.А. Зайцевой. Самара: СИПКРО, 2019. 114 с.

References

1. Vilenkin N.Ya. Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 klass. Uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii (uglublennyy uroven'). M.: Mnemozina, 2022. 352 s.
2. Galkanov A.G. Algoritm summirovaniya stepeni s tselym neotritsatel'nyim pokazatelem // Aktual'nye problemy sovremennoy nauki. 2013. № 6. S. 233-234.
3. Galkanov A.G. Innovatsionnye metody v prepodavanii matematiki v VUZe: o metode ot protivopolozhnogo (MOP) // Vestnik GGTU. 2020. № 1. S. 11-17. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://disk.yandex.ru/i/m2w59A8TxuQPXw> (data obrashcheniya: 30.01.2023).
4. Dudareva N.V., Utyumova E.A. Model' formirovaniya funktsional'no-matematicheskoi gramotnosti v protsesse obucheniya matematike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. № 4. S. 14-25.
5. Ivanova T.A., Simonova O.V. Struktura matematicheskoi gramotnosti shkol'nikov v kontekste formirovaniya ikh funktsional'noi gramotnosti // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2009. № 1-1. S. 125-129.
6. Merzlyak A.G., Nomirovskii D.A., Polyakov V.M. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 klass. Uglublennyy uroven'. M.: Ventana-Graf, 2019. 478 s.
7. Metod matematicheskoi induksii: metodicheskoe posobie dlya uchitelei i uchashchikhsya/ Avtor-sost. S.A.Nikolaeva. Yadrin, 2015. 28 s.
8. Mordkovich A.G., Semenov P.V. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 klass. V 2 ch. Ch.1 Uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii (profil'nyi uroven'). M.: Mnemozina, 2009. 424 s.
9. Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla: sbornik materialov v pomoshch' uchitelyam, administratsii shkol i DOU, rabotnikam organov upravleniya obrazovaniem, metodistam, prepodavatelayam IPK, pedkolledzhei i pedvuzov, studentam pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii / nauch. red. - A. A. Leont'ev. M.: Izd. Dom Ros. akad. obrazovaniya: Balass, 2003. 367 s.
10. Razvitie funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya osnovnoi shkoly: metodicheskoe posobie dlya pedagogov / pod obshchei redaktsiei L.Yu. Panarinoi, I.V. Sorokinai, O.A. Smaginoi, E.A. Zaitsevoi. Samara: SIPKRO, 2019. 114 s.

Информация об авторах

А.Г. Галканов – кандидат технических наук, профессор кафедры математики и экономики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Н.Г. Солдатова – старший преподаватель кафедры математики и экономики, Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

A.G. Galkanov – Ph.D. of Technical Sciences, Professor of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

N.G. Soldatova – senior lecturer of the Chair of Mathematics and Economics, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 23.02.2023; одобрена после рецензирования 20.04.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 23.02.2023; approved after reviewing 20.04.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 43–48. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 43–48. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 37.01

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Елена Викторовна Донгаузер¹, Елена Олеговна Гаспарович²

¹Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, dong-elena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0400-8360>

²Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, geo1605@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5003-3917>

Аннотация. В данной статье авторами изложено теоретическое обоснование реализации экосистемного подхода как нового направления развития образования. Проведен психолого-педагогический анализ научной литературы по вопросу исследования, в ходе которого представлено понятийное осмысление категорий «экосистема» и «экосистемный подход» в образовании, дано определение понятия «экосистема учреждения образования»; анализируются формирующие аспекты и базовые характеристики образовательных экосистем, на основе которых сформулированы преимущества данного явления по сравнению с традиционными институциональными моделями. Цель статьи – определить сущность феномена «образовательная экосистема» с позиций гибкости, открытости и способности к модернизации, и акцентировать возможности применения экосистемного подхода в деятельности современных учреждений образования. Методами исследования являлись сравнительный анализ и синтез, обобщение, конкретизация. В качестве выводов обозначены основные принципы экосистемного подхода в образовании, подчеркивающие, что применение феномена «образовательная экосистема» на практике состоит не только в глобальном переосмыслении ролей всех субъектов образовательного процесса, кардинальном изменении целей и задач образования, но и в создании эффективных условий для непрерывного всестороннего развития обучающихся на всех уровнях современной системы образования.

Ключевые слова: экосистема, экосистемный подход, образование, развитие, обучающиеся

Для цитирования: Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О. К вопросу о сущности экосистемного подхода в образовании // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 43-48.

Original article

ON THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE ECOSYSTEM APPROACH IN EDUCATION

Elena V. Dongauzer¹, Elena O. Gasparovich²

¹Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, dong-elena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0400-8360>

²Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, geo1605@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5003-3917>

Abstract. In this article, the authors present a theoretical justification for the implementation of the ecosystem approach as a new direction in the development of education. A psychological and pedagogical analysis of the scientific literature on the issue of the study was carried out, during which a conceptual understanding of the categories “ecosystem” and “ecosystem approach” in education is presented, a definition of the concept “ecosystem of an educational institution” is given; the forming aspects and basic characteristics of educational ecosystems are analyzed, on the basis of which the advantages of this phenomenon are formulated in

comparison with traditional institutional models. The purpose of the article is to define the essence of the phenomenon of “educational ecosystem” from the standpoint of flexibility, openness and ability to modernize, and to emphasize the possibilities of applying the ecosystem approach in the activities of modern educational institutions. The research methods were comparative analysis and synthesis, generalization, concretization. As conclusions, the main principles of the ecosystem approach in education are outlined, emphasizing that the application of the phenomenon of “educational ecosystem” in practice consists not only in a global rethinking of the roles of all subjects of the educational process, a radical change in the goals and objectives of education, but also in creating effective conditions for continuous comprehensive development of students at all levels of the modern education system.

Keywords: ecosystem, ecosystem approach, education, development, students

For citation: Dongauzer E.V., Gasparovich E.O. On the question of the essence of the ecosystem approach in education // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 43–48.

© Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О., 2023

Современное общество стремительно меняется под влиянием кардинальных преобразований экономических процессов, развивающихся технологий и глобальных вызовов. Система образования, существующая в эпоху цифровой экономики, обязана демонстрировать наличие определенных установок, среди которых стоит отметить индивидуализацию и персонализацию учебного процесса, инновационные модели управления, значительный уровень развития науки и направленность на подготовку человека будущего. Для того, чтобы отвечать предъявляемым условиям и быть конкурентоспособным участником экономического развития, современным образовательным учреждениям необходимо модифицировать способы работы и создавать такие модели управления, которые основаны на активном взаимодействии организации с внешними факторами (факторами внешней среды). Подходящим решением в этом случае станет экосистемный подход, представляющий собой относительно новое направление в развитии образования [4].

Актуальность обозначенной проблематики определяется также и тем фактом, что ускорение преобразований во всех сферах социальной жизни современного мирового сообщества предъявляет дополнительные требования к постоянному обновлению навыков и знаний. Для того, чтобы адаптироваться к новым тенденциям, люди вынуждены приобретать и культивировать новые качества и навыки с самого раннего возраста и на протяжении всей своей жизни. На этом фоне экосистемный подход к организации образовательных процессов является одним из факторов, гарантирующих такое развитие.

Экосистемы, их характеристики и особенности выступают весьма актуальной темой для анализа в исследовательской среде.

Современный этап образования и появление новой образовательной среды – образовательной экосистемы освещены в трудах ученых: Е.Б. Андреевой [1], С.Н. Махновца и О.А. Поповой [8], Л.В. Куклиной [6], А.А. Ниязовой [9] и других. Роль образовательного учреждения и его экосистемы детально проанализированы в работах П.О. Лукши, Дж. Кубиста, Дж. Спенсер-Кейса [7]. А.В. Уткин, К.В. Шевченко [11], Т.М. Ковалева [5], Н.Ю. Фоминых, Э.И. Койкова, А.В. Бубенчикова [12], М.В. Аргунова, Д.В. Моргун [2] представляют экосистемный подход как новейшую парадигму образования, способную существенно изменить понимание роли системы образования и ее возможностей. Однако анализ известных теоретических источников показывает, что исследования в области экосистемного подхода в развитии современного образования только начинаются.

Цель данной статьи – определить сущность феномена «образовательная экосистема» и акцентировать возможности применения экосистемного подхода в деятельности современных образовательных организаций.

Методами данного исследования являлись сравнительный анализ и синтез, обобщение, конкретизация.

В настоящее время экосистема понимается как сообщество независимых организмов, которые гармонично сосуществуют благодаря своей жизнедеятельности. Постепенно данный термин стали использовать в медицине, бизнесе, психологии и других отраслях деятельности [10]. В экономику, социологию и другие гуманитарные науки экосистемный подход проник, в основном, из-за необходимости описания процессов, посредством которых группы различных элементов взаимодействуют с компонентами окружающей среды [4]. Понятие экосистемы в естественных науках (биологии, экологии и т.д.) определяется

как система, состоящая из сообщества организмов (биоценоза), среды их обитания (биотопа) и системы связей, обеспечивающих обмен веществом и энергией между ними [9]. На современном этапе развития явления исследователи также выделяют психологические, образовательные и социальные экосистемы.

Экосистемный подход рассматривается в широком смысле как взаимодействие между людьми и гармонией их социальной и физической среды, а в более узком смысле – как адаптивные процессы, необходимых для этой гармонии [9]. Суть экосистемного подхода в образовании заключается в том, что в процессе вмешательства в проблемные ситуации субъектов образования любого уровня выделяется особое пространство взаимодействия.

П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста в своем исследовании «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования» выделяют три основные характеристики образовательных экосистем: многосторонность, сотворчество, целенаправленность. Существует предположение, что отличие партнёрств, построенных по модели экосистемы от традиционных индустриальных, заключается в том, что в центре всей системы должна стоять не образовательная организация, а учащийся [7]. Кроме того, каждый участник экосистемы лично заинтересован в том, чтобы обучающийся в процессе своего развития достиг максимально актуальных результатов обучения [7]. На основе анализа более сорока образовательных экосистем в разных странах авторы показывают, как трансформируется классическая система обучения и что ожидается от образования будущего. Авторы определяют образовательную экосистему как сеть участников, осознанно устанавливающих взаимозависимые, динамические и эволюционирующие отношения, создающие условия для появления новых и разнообразных возможностей образования на протяжении всей жизни [7].

Массовый спрос в обществе на «навыки будущего»: «жесткие» (hardskills) и «мягкие» (softskills), позволяющие успешно действовать в условиях неопределенных социально-экономических и технологических изменений, постепенно приводит к изменениям в системе воспитания, где движение к экосистеме позволит перейти от строго иерархических образовательных систем к сетевым моделям добровольного обучения [11]. Подобные модели возводятся на принципах доверия, открытости и сотрудничества в рамках партнерства, формирования «мягких связей», а также стратегиях координации и содействия [11, с. 182].

Выше отмеченные утверждения отображают единый подход к конструированию моделей современного образования, содержащие следующие тезисы:

- каждый обучающийся непосредственно сам является системой, формирование которой обусловлено выбором из многообразия различных источников, условий и места (среды) существования;

- образовательный процесс рассматривается в критериальных оценках «плотности» организации субъектной деятельности обучающихся;

- итогом обучения станет реализация природного потенциала обучающихся [11].

В этой связи подчеркнем, что экосистема современного учреждения образования трактуется нами, как образовательное явление, в котором организация и воплощение учебно-воспитательного процесса происходят с помощью деятельности взаимосвязанных сообществ – полноправных участников, типичным многообразием и совместной деятельностью которых являются иные образовательные возможности развития обучающихся, гарантирующие эффективность функционирования всех элементов.

Поскольку экосистема базируется на сотрудничестве и совместном использовании ресурсов, она имеет очевидные преимущества по сравнению с образовательными организациями и централизованными образовательными системами:

- высоко адаптивна – может стремительно отвечать на запросы обучающихся и на перемены в институциональной среде;

- экономична, то есть предлагает более качественное образование при меньших издержках;

- масштабируема – конфигурации участников и создаваемые ресурсы применимы в разных масштабах: от отдельных групп обучающихся или конкретных учреждений до масштабов всего мира (мирового сообщества).

Выделим формирующие аспекты образовательной экосистемы. Первое, на что стоит обратить внимание – это изменение образования в современном мире, ведущее к непрерывному обучению, которое определяется как образовательный процесс на протяжении всей жизни. Существующая система образования не соответствует данной установке, так как связана с выполнением дисциплинарных функций, которые заставляют людей учиться и развиваться. А в нынешнем обществе для его качественного развития нужно возложить ответственность за получение образования на самих обучающихся. Индивидуальные траектории обучения, массо-

вые онлайн- платформы, персонализированное обучение – все это свидетельствует о необходимости перестройки от пассивных потребителей, к самоорганизованным, активным обучающимся. Второе – это работа в сообществах и сетевое обучение. Конечным результатом групповой работы является сформированность индивидуальных качеств, которые характеризуется развитием навыков и компетенций. В настоящее время образование включает в себя и личностное развитие, и умение работать в команде, развивая коллективные компетенции [3].

Кроме этого, экосистемы в образовании гарантируют гораздо больше возможностей в сопоставлении с классическими (традиционными) образовательными системами. Они объединяют различные ресурсы и активности: образовательные учреждения различного уровня (школы, ссузы, вузы), общественные центры, библиотеки, глобальные образовательные онлайн-платформы, клубы, курсы и сообщества различной направленности и формата взаимодействия, мобильные приложения и многое другое. Экосистема не заменяет существующие образовательные возможности, а расширяет образовательную систему новыми форматами и инструментами подключения, создавая многомерное образовательное пространство с уникальными возможностями личного и коллективного образования.

В качестве выводов сформулируем ключевые принципы экосистемного подхода в образовании:

Принцип 1. Взаимосвязь и целостность. Экосистемы отвечают на важнейшие и реально существующие запросы сообщества, стремятся к разнообразию, создают возможности для большего вклада и ищут более эффективные средства достижения своих целей (например, с точки зрения стоимости и/или скорости процессов обучения).

Принцип 2. Многоуровневая взаимосвязанная природа. Образовательные экосистемы возникают одновременно на многих уровнях: на персональном («мои» внутри- и межличностное взаимодействия), на локальном (местные процессы) и на глобальном (мировые процессы). За счет реализации целостной фрактальной динамики (одновременного проживания процессов на всех масштабах, от личностного до мирового), экосистемы становятся путем общественного преобразования.

Принцип 3. Системное воздействие. В силу своего многостороннего и междисциплинарного характера экосистема создает «разбегающиеся волны» перемен и инноваций, затрагивающие соседние системы и провоцирующие обширную

и глубинную трансформацию в краткосрочном, среднесрочном и долгосрочном аспектах.

Принцип 4. Распределенное руководство и управление. Экосистемная организация образования — это вопрос общественного, коллективного выбора, поэтому управление должно быть децентрализовано по возможности до самого низового уровня, и заинтересованные стороны из всех областей и слоев общества должны иметь право голоса.

Принцип 5. Обучение на каждом уровне. Экосистемы должны развиваться в рамках выбранного направления, но стремиться предоставлять разнообразные возможности для непрерывного образования.

Принцип 6. Развитие в целостности. Невозможно создать экосистемы для целостного человеческого развития, если в этот процесс не будут вовлечены все, кого касаются процессы и результаты этого развития.

Принцип 7. Адаптивное образование, направленное в будущее. Экосистемы помогают развитию всех типов технологических, социальных, культурных и экологических инноваций. Они создают образовательную среду, которая позволяет совместно тестировать технологические, экономические, социальные и культурные модели будущего с помощью прототипов. Содержание и контекст образовательных систем помогают обучающимся развивать экзистенциальные и метанавыки, готовя их к быстро изменяющимся условиям социальной среды.

В итоге подчеркнем, что классическая модель образования все меньше отвечает вызовам современности, она перестает быть актуальной и продуктивной, потому что обучение постепенно становится частью всей жизни человека, интегрируется в работу, игру, творчество, семейные отношения — в любую человеческую деятельность. Многие установки, бывшие значимыми еще в недалеком прошлом, стремительно устаревают. Появляются все новые концепции и образовательные технологии, ориентированные на будущее. Нарастание перемен абсолютно во всех сферах жизни современного общества постепенно приводит к новому состоянию образовательной среды, что наиболее полно представлено в концепции образовательной экосистемы. Комплексное явление подобного рода может стать не только парадигмой дальнейшего развития системы образования, но и за счет явного синергетического эффекта быть одним из основных трендов развития нашего государства, оказывающих серьезное влияние на экономическое развитие страны, ее научный и инновационный уровень.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Е.Б. Экосистемный подход как механизм исследования региональной системы дополнительного образования детей // Ped.Rev. 2021. № 6 (40). С. 27-37.
2. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования // Непрерывное образование в контексте будущего: сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., 21-22 апр. 2021 г. М., 2021. С. 19-24.
3. Донгаузер Е.В. Возможности применения экосистемного подхода в дополнительном образовании: теоретический анализ проблемы // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. № 4. С. 22-33.
4. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2022. Том 12. № 2. С. 1211–1226.
5. Ковалева Т.М. Экосистемный подход в образовании: начало пути // Непрерывное образование в контексте будущего: сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., 21-22 апр. 2021 г. М., 2021. С. 25-31.
6. Куклина Л.В., Куклин С.Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27-33.
7. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeesistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 06.03.2023).
8. Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. 2017. Вып. 4. С. 141–149.
9. Ниязова А.А., Гибадуллина Ю.М. Экосистемный подход как один из эффективных факторов социального развития детей // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (52). С. 56-64.
10. Смирнова С.В. Развитие профессиональных компетенций руководителей общеобразовательных школ: экосистемный подход // Непрерывное образование в контексте будущего: сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., 21-22 апр. 2021 г. М., 2021. С. 512-516.
11. Уткин А.В., Шевченко К.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175-189.
12. Фоминых Н.Ю., Койкова Э.И., Бубенчикова А.В. Образовательная среда как экосистема // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 292-294.

References

1. Andreeva E.B. Ekosistemnyj podhod kak mekhanizm issledovaniya regional'noj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Ped.Rev. 2021. № 6 (40). S. 27-37.
2. Argunova M.V., Morgun D.V. Ekosistemnyj podhod kak novaya paradigma obrazovaniya // Npreryvnoe obrazovanie v kontekste budushchego: sb. nauch. st. po materialam IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21-22 apr. 2021 g. M., 2021. S. 19-24.
3. Dongauzer E.V. Vozmozhnosti primeneniya ekosistemnogo podhoda v dopolnitel'nom obrazovanii: teoreticheskij analiz problemy // Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 4. S. 22-33.
4. Izotova A.G., Gavrilyuk E.S. Ekosistemnyj podhod kak novyj trend razvitiya vysshego obrazovaniya // Voprosy innovacionnoj ekonomiki. 2022. Tom 12. № 2. S. 1211–1226.
5. Kovaleva T.M. Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: nachalo puti // Npreryvnoe obrazovanie v kontekste budushchego: sb. nauch. st. po materialam IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21-22 apr. 2021 g. M., 2021. S. 25-31.
6. Kuklina L.V., Kuklin S.YA. Teoreticheskie osnovy issledovaniya ekosistemnogo podhoda k upravleniyu obrazovatel'noj deyatel'nost'yu // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 8. S. 27-33.
7. Luksha P., Spenser-Kejs D., Kubista D. Obrazovatel'nye ekosistemy: voznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeesistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 06.03.2023).
8. Mahnovec S.N., Popova O.A. Novaya ekosistema obrazovaniya kak sistemoobrazuyushchij vektor kachestva zhizni // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017. Vyp. 4. S. 141–149.
9. Niyazova A.A., Gibadullina YU.M. Ekosistemnyj podhod kak odin iz effektivnyh faktorov social'nogo razvitiya detej // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 1 (52). S. 56-64.
10. Smirnova S.V. Razvitie professional'nyh kompetencij rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh shkol: ekosistemnyj podhod // Npreryvnoe obrazovanie v kontekste budushchego: sb. nauch. st. po materialam IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 21-22 apr. 2021 g. M., 2021. S. 512-516.

11. Utkin A.V., Shevchenko K.V. Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 2 (107). S. 175-189.

12. Fominyh N.YU., Kojkova E.I., Bubenchikova A.V. Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 3 (88). S. 292-294.

Информация об авторах

Е.В. Донгаузер – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета.

Е.О. Гаспарович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии Уральского федерального университета им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина.

Information about the authors

E.V. Dongauzer – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University.

E.O. Gasparovich – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University.

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 20.04.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 13.03.2023; approved after reviewing 20.04.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 49–57. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 49–57. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 372.851

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Юлия Николаевна Житенева¹, Лидия Викторовна Смирнова²

^{1,2}Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹unzh2011@mail.ru

²smirnovvalidiya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8366-4675>

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием и развитием критического мышления учащихся при обучении математике. Исследуется один из возможных подходов – применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках математики в школе. За основу взята базовая модель указанной технологии, включающая три стадии: вызов, осмысление и рефлексия. Приводятся примеры реализации технологии критического мышления при изучении отдельных тем на уроках алгебры и геометрии в основной школе. Особое внимание уделяется необходимости учета специфики предмета при применении рассматриваемой технологии в учебном процессе. При обучении математике наибольшие трудности вызывает работа с математическими текстами. Это является ключевым моментом при выборе приемов технологии критического мышления и её реализации на практике. В статье указаны направления наиболее эффективного применения рассматриваемой технологии при обучении математике. К ним можно отнести, например, решение практико-ориентированных задач, доказательство теорем и решение задач повышенной сложности из курса геометрии. Технологию развития критического мышления через чтение и письмо предлагается применять на разных этапах решения математических задач, в том числе при анализе полученного результата.

Ключевые слова: педагогические технологии, критическое мышление, технология развития критического мышления через чтение и письмо, приемы и методы, обучение математике

Для цитирования: Житенева Ю.Н., Смирнова Л.В. Особенности применения технологии развития критического мышления в преподавании математики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 49-57.

Original article

FEATURES OF THE APPLICATION OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS

Yulia N. Zhiteneva¹, Lidiya V. Smirnova²

^{1,2}State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹ unzh2011@mail.ru

² smirnovvalidiya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8366-4675>

Abstract. The article deals with issues related to the formation and development of critical thinking of pupils in teaching mathematics. One of the possible approaches is investigated – the use of technology for the development of critical thinking through reading and writing in maths lessons at school. The basic model of this technology is taken as a basis, which includes three stages: challenge, comprehension and reflection. Examples of the implementation of critical thinking technology in the study of individual topics in algebra and geometry lessons at primary school are given. Particular attention is paid to the need of taking into account the specifics of the subject when applying the technology in question in the educational process. When teaching mathematics, the greatest difficulties are caused by working with mathematical texts. This is the key point in

choosing the techniques of critical thinking technology and its implementation in practice. The article indicates the most effective areas of application of the technology in question in teaching mathematics.

Keywords: pedagogical technologies, critical thinking, technology for the development of critical thinking through reading and writing, techniques and methods, teaching mathematics

For citation: Zhiteneva Yu.N., Smirnova L.V. Features of the application of critical thinking development technology in teaching mathematics // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 49–57.

© Житенева Ю.Н., Смирнова Л.В., 2023

О важности формирования критического мышления у современных школьников, учащихся колледжей и студентов ВУЗов можно судить по количеству научных публикаций, посвященных различным аспектам данной проблемы, опубликованных за последнее время. По данным научной электронной библиотеки eLibrary только, начиная с 1 января 2022 г., по указанной тематике было опубликовано более 700 работ, зарегистрированных в национальной библиографической базе данных научного цитирования РИНЦ. Причем более 30 из них – в 2023 году.

Следует отметить, что в научной литературе нет единого подхода к определению сущности и содержания формирования критического мышления. Вместе с тем определения разных авторов имеют близкое значение. Они указывают на такие черты критического мышления, как рефлексивность, оценочность, целенаправленность, логичность и взвешенность в процессе умозаключения, отождествляют его с познавательными действиями учащегося в процессе поиска новой информации с применением личного жизненного опыта. Следуя [10], заметим, что наиболее важным при оценке степени сформированности критического мышления у учащегося является определение у него уровня развития способности рассуждать и принимать правильные решения.

Начинать формирование критического мышления у учащихся, следует с выработки умения задавать вопросы и развития навыка самостоятельного поиска аргументированного ответа на поставленный вопрос. Ведущую роль в этом должен играть педагог.

Не вызывает сомнения тот факт, что изучение математики в школе способствует развитию критического мышления у учащихся. Заметим, что это утверждение верно только в том случае, когда учитель старается избегать излишнего формализма в преподавании и стремится не только познакомить учащихся с основными понятиями, правилами, теоремами и методами решения задач, но и научить их думать.

Для развития критического мышления у обучающихся на уроках математики в школе активно используют методы и приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) [8]. В основе данной технологии лежат три стадии: вызов, осмысление и рефлексия. Они образуют базовую модель этой технологии.

На стадии вызова происходит обобщение и систематизация всех сведений, уже имеющихся у учащихся, по изучаемому вопросу. На этой же стадии обучающиеся формулируют вопросы, на которые хотели бы получить ответы при изучении рассматриваемой темы. Полученная при этом информация выслушивается, обсуждается и обязательно фиксируется учениками и учителем.

Ключевым элементом стадии осмысления является работа с новой информацией по теме. Её можно организовать различными способами. Например, учитель может прочитать лекцию, устроить совместный просмотр видеоматериалов или выступление учащихся с сообщениями по изучаемой теме. Предпочтительнее на данном этапе организовывать различные варианты работы с текстом: индивидуальное, парное, групповое чтение. При этом можно использовать как специально подготовленный текст, например, тематическую статью, так и раздел учебника.

На стадии рефлексии осуществляется творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации. Учащиеся соотносят полученные в ходе изучения темы сведения с информацией по данному вопросу, известной им ранее.

Заметим, что в преподавании математики рассматриваемая технология может быть реализована на любом этапе учебного процесса: при объяснении нового материала, решении задач, доказательстве теорем. При объяснении нового материала указанные стадии могут занять весь урок целиком, тогда как в остальных случаях это может быть всего лишь фрагмент урока.

Каждая из стадий базовой модели может быть реализована при помощи разнообразных технологических приемов [6]. Например, на уроке алгебры при изучении способов решений конкретных

уравнений (алгебраических, тригонометрических и др.) или при изучении свойств определенных функций (степенной, показательной, логарифмической и др.) на стадии вызова можно провести игру «Как вы думаете?». Этот же прием можно использовать и на стадии рефлексии при рассмотрении указанных тем.

Прием «Концептуальная таблица» полезен при обобщении знаний, полученных при изучении отдельного раздела. В этом случае в заголовках строк таблицы (персоналии или факты) нужно указать математические объекты. Его тоже можно применять на стадии вызова, но наиболее эффективен этот прием на стадии рефлексии.

При объяснении нового материала, в соответствии с ТРКМЧП, на стадии осмысления учащиеся самостоятельно знакомятся с текстом, содержащим новые понятия, определения, свойства. При этом, например, делают карандашом определенные пометки в тексте и заполняют соответствующую таблицу, как того требует технологический прием ИНСЕРТ.

Ещё одним эффективным приемом формирования критического мышления на уроках математики является поиск ошибок, преднамеренно допущенных учителем. Например, учитель на уроке знакомит учащихся с несколькими утверждениями и предлагает им выбрать те из них, которые являются верными. При этом нужно обосновать свой ответ. Наибольшего эффекта можно достигнуть, применяя данный приём на стадии рефлексии. Для реализации рассматриваемого приёма можно использовать табличное представление данных, как, например, в [1, с. 50] или [2]. В этом случае учащимся предлагается заполнить таблицу, один из столбцов которой содержит предлагаемые учителем к обсуждению утверждения. В приведенных примерах в заголовке столбца с утверждениями используется фраза «Верите ли вы, что ...». Заметим, что в контексте обучения математике указанную фразу лучше заменить на «Согласны ли вы, что ...» или «Верно ли, что ...».

Следует отметить, что авторы технологии РКМЧП [7] предлагают достаточно универсальные приемы формирования критического мышления учащихся, которые можно применять при изучении многих школьных предметов, в том числе математики (алгебры, геометрии, начал математического анализа, элементов теории вероятности). Очевидно, что при реализации данной технологии на практике необходимо учитывать специфику преподаваемого предмета. Именно то, что, например, при изучении математики учащимся приходится усваивать много определений, знако-

миться с большим количеством понятий, свойств математических объектов, методов решения задач. Многие авторы публикаций по вопросу применения ТРКМЧП на уроках математики справедливо отмечают, что основная проблема использования указанной технологии на уроках математики связана со специфичностью математических текстов, с которыми учащимся приходится самостоятельно работать на стадии осмысления [9]. Именно, математические тексты, как правило, имеют небольшой объем, достаточно лаконичны и в тоже время очень содержательны. Кроме того, в математике, как в физике и химии, используется символная запись информации в виде формул. Поэтому работать с математическими текстами трудно, но это не повод для того, чтобы отказаться от формирования данного навыка у учащихся в виду его очевидной важности и необходимости. Использование приемов ТРКМЧП на уроках математики в первую очередь должно быть направлено на развитие навыков анализа полученной информации и сопоставления имеющихся сведений при работе с текстом.

Таким образом, одной из сложностей применения данной технологии при изучении математики является реализация стадии осмысления.

Представляется, что на уроках математики в школе наиболее эффективным является применение технологии РКМЧП при решении текстовых задач, практико-ориентированных задач, а также при изучении отдельных разделов геометрии. Это связано с необходимостью анализа содержания математических текстов и отсутствием четких алгоритмов решения указанных задач, что вызывает определенные трудности у многих обучающихся. Однако ТРКМЧП эффективно может быть реализована и при решении различных задач как типовых на начальном этапе изучения темы, так и задач повышенной сложности. Вопросу реализации ТРКМЧП при решении геометрических задач повышенной сложности посвящена работа [5]. В работе стадия вызова и стадия рефлексии, предложенная авторами, полностью соответствуют данной технологии. Однако на стадии осмысления как таковая отсутствует работа учащихся с текстом. Вместо этого учащиеся в группах вначале обсуждают возможные пути решения задачи и впоследствии при взаимном обмене идеями в процессе беседы с учителем совместно осуществляют поиск решения. Тем самым один из ключевых моментов данной технологии, именно, работа с текстом, отсутствует. Учитывая важность формирования у учащихся навыков самостоятельной работы с текстом, в том числе и с мате-

матическим, можно на стадии осмысления предложить поработать с текстом готового решения. Безусловно, данная работа должна быть тщательно подготовлена на стадии вызова. В этом случае для работы с текстом можно использовать тот же технологический прием ИНСЕРТ или прием «Кластеры» («грозди»). Стадия осмысления при решении геометрических задач повышенной сложности может быть организована следующим образом. Рассмотрим задачу 1 из [5, с. 93]: на сторонах параллелограмма ABCD вне его построены квадраты. Докажите, что точки пересечения диагоналей этих квадратов являются вершинами квадрата (рис. 1).

гоналей этих квадратов являются вершинами квадрата (рис. 1).

После предварительного обсуждения основных этапов решения задачи на стадии вызова учащимся предлагается работа с таблицей 1. Необходимо разобрать каждый пункт решения задачи и в графе «Пометка I» поставить знак «+» если этот пункт понятен и знак «?» – в противном случае.

После того как таблица будет заполнена проводится обсуждение отдельных пунктов решения, выясняются причины появившихся затруднений.

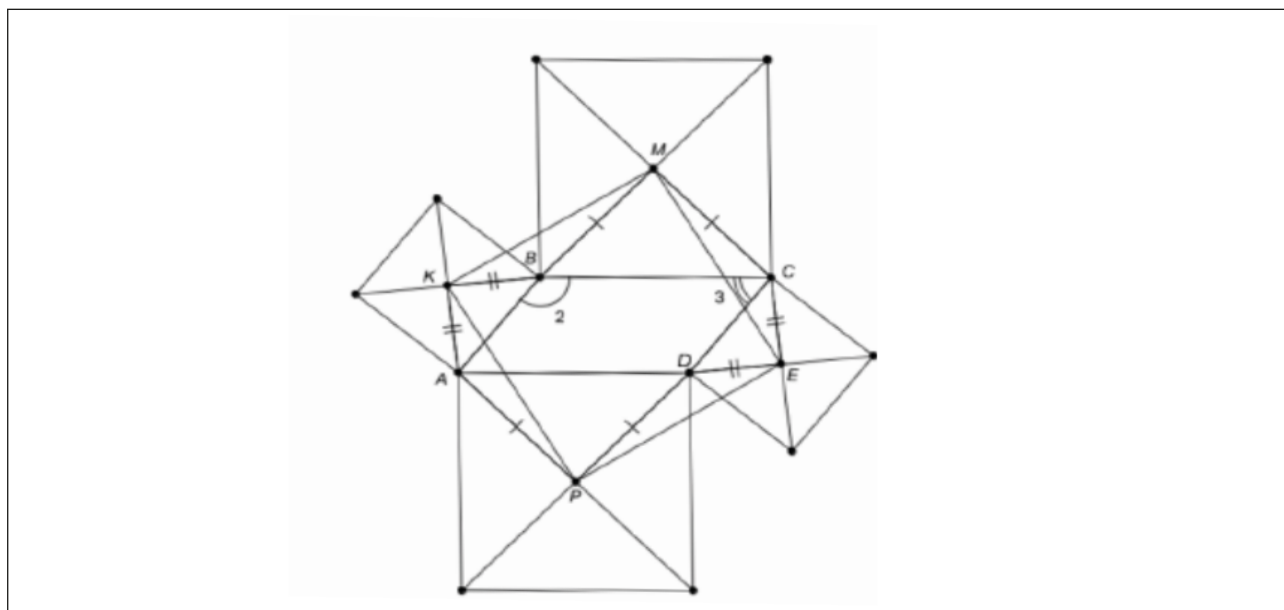


Рисунок 1 – Рисунок к задаче 1

Таблица 1 – Этапы решения задачи 1

N	Решение задачи	Пометка	
		I	II
1.	$BM = MC = DP = AP$ Аналогично, $KB = CE = DE = AK$		
2.	Рассмотрим $\triangle MCE$. Так как $\angle MCE = \angle DCE = 45^\circ$, то $\angle MCE = \angle MCB + \angle DCE + \angle 3 = 90^\circ + \angle 3$. Аналогично, $\angle KAP = 90^\circ + \angle 3$.		
3.	Рассмотрим $\triangle MBK$: $\angle KBM = 360^\circ - (\angle KBA + \angle MBC + \angle 2) = 360^\circ - (45^\circ + 45^\circ + \angle 2) = 270^\circ - \angle 2 = 90^\circ + (180^\circ - \angle 2) = 90^\circ + \angle 3$. Аналогично, для $\triangle PDE$: $\angle PDE = 90^\circ + \angle 3$.		
4.	По признаку равенства треугольников: $\triangle MBK = \triangle PDE = \triangle MCE = \triangle KAP$. Следовательно, $MK = PE = ME = PK$.		
5.	Покажем, что $\angle MEP = 90^\circ$. $\angle MEP = \angle DEP + \angle MED$ Так как $\triangle MCE = \triangle PDE$, то $\angle DEP = \angle CEM$. Тогда $\angle MEP = \angle CEM + \angle MED = 90^\circ$.		
6.	КМЕР – квадрат		

Далее учащиеся записывают подробное решение в свои тетради, что дает возможность еще раз поработать с текстом и осмыслить ход решения задачи. В конце необходимо проставить знаки «+» и «?», но уже в графу «Пометки II». Для осуществления обратной связи с обучающимися, результаты работы с таблицей можно отдельно проанализировать после урока. Результат заполнения графы «Пометки I» позволит понять, что вызвало наибольшие затруднения у большинства учащихся, а графы «Пометки II» – насколько результативно было обсуждение решения после того, как ученики самостоятельно поработали над текстом.

Отметим, что такой подход в некотором смысле отнимает возможность у учащихся самостоятельно осуществить поиск решения, но как уже было сказано, одной из целей применения ТРКМЧП является задача научить самостоятельной работе с текстом, выносить обоснованные суждения и принимать решение. Поэтому в свете достижения именно этой цели такой подход вполне оправдан. Кроме того, использование данного приема будет уместным в случае, когда учитель знакомит учащихся с задачами, решение которых является заведомо сложным для них либо вызовет у учащихся определенные затруднения.

Подобный подход может быть использован и на уроках геометрии при объяснении и доказательстве теорем и утверждений. При этом для облегчения восприятия текст доказательства, предложенный ученикам, может быть разбит на отдельные этапы и должен сопровождаться подробными комментариями. Это позволит более детально проработать, а, следовательно, и более эффективно усвоить учащимися доказательства наиболее важных теорем.

Реализация технологии РКМЧП возможна при решении задач на начальном этапе изучения темы, когда учащиеся еще не умеют их решать. В этом случае самостоятельное знакомство с решением, по сути, предваряет объяснение учителя, которое должно обязательно воспоследовать, что может способствовать лучшему усвоению нового материала при объяснении учителем. Такой прием направлен на достижение указанной цели и, кроме того, позволяет осуществить деятельностный подход в учебном процессе, когда ученики не пассивно наблюдают за тем, как учитель решает задачи, а пытаются самостоятельно разобраться в ее решении, а затем в процессе обсуждения с учителем найти ответы на все возникшие вопросы.

Например, при изучении темы «Биквадратные уравнения», после объяснения нового материала

учителем, ученики могут самостоятельно разобрать решение типовой задачи по этой теме

$$x^4 - 13x^2 + 36 = 0, \quad (1)$$

работая с таблицей 2.

Поскольку одним из ключевых факторов решения задачи является выявление ее структуры, то после работы над таблицей можно использовать прием «Кластеры». Учащиеся должны составить кластер, который отражает основные этапы решения задач такого типа. Кластер может иметь следующий вид (рис. 2).

При решении задач повышенной сложности к разбору может быть также предложено готовое решение с тем, чтобы последующие задачи ученики могли решать самостоятельно. Кроме того, в этом случае может быть рассмотрено решение задачи похожей, но более простой, либо разобраны лишь некоторые, наиболее трудные, этапы ее решения.

Представляется, что при решении задач кейсов ТРКМЧП также может быть применена. Известно, что решение таких задач нередко связано с поиском учащимися дополнительной информации. Предложенный для работы текст, содержащий необходимые для решения такой задачи сведения, позволит в полной мере реализовать рассматриваемую технологию.

Ниже приведем еще одно возможное направление использования технологии развития критического мышления при обучении математике.

Для школьной математики отличительной особенностью является наличие ответа в упражнении (задаче), представленного числом, выражением, графическим изображением. Ответ может быть и качественным, например, в задачах на сравнение объектов. Исключением являются геометрические задачи, в которых требуется доказать конкретное утверждение. В этом случае результатом является сам текст доказательства.

В силу различных причин учителя математики не всегда уделяют достаточное внимание анализу результата решения задачи. Вместе с тем, проверка или анализ полученного ответа является одним из важных этапов решения задачи. Постоянное пренебрежение этой стадией решения задачи приводит к формализму в изучении математики. Следует отметить, что анализ полученного ответа способствует развитию критического мышления школьников не меньше, чем поиск пути её решения. Поэтому необходимо приучать учащихся обращать внимание на тот результат, который был получен при решении конкретной задачи. Они

Таблица 2 – Этапы решения уравнения (1)

№	Решение задачи	Пометка + / ?
1.	<p>Выполним в уравнении (1) замену переменной. Пусть $t = x^2$, тогда $t^2 = x^4$. Подставляя в уравнение (1), получим квадратное уравнение:</p> $t^2 - 13t + 36 = 0$	
2.	<p>Найдем корни полученного уравнения $t^2 - 13t + 36 = 0$:</p> $D = b^2 - 4ac = 13^2 - 4 \times 1 \times 36 = 25,$ $t_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{2a} = \frac{13 + 5}{2} = 9; \quad t_2 = \frac{-b - \sqrt{D}}{2a} = \frac{13 - 5}{2} = 4.$	
3.	<p>Так как $t = x^2$, то</p> $\begin{cases} x^2 = 9 \\ x^2 = 4 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x_1 = 3, x_2 = -3; \\ x_3 = 2, x_4 = -2. \end{cases}$	
4.	<p>Ответ: $x_1 = 3, x_2 = -3, x_3 = 2, x_4 = -2$.</p>	

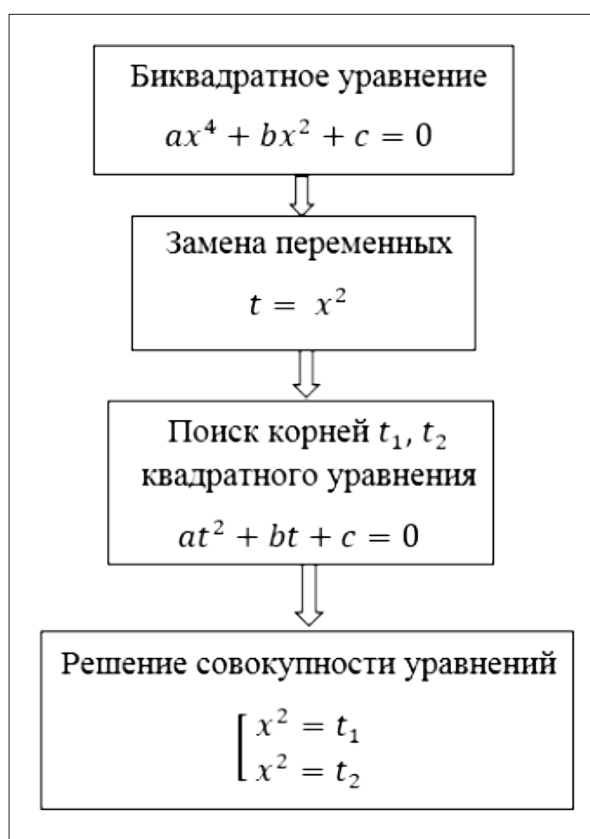


Рисунок 2 – Кластер «Биквадратные уравнения»

должны уметь оценивать правильность полученного ответа, понимать, возможен ли полученный результат или нет. Это очень важный навык, т.к. он способствует не только развитию критичности мышления, но и развивает математическую интуицию, логическое мышление, позволяет вовремя исправлять ошибки, делает обучение более осмысленным. Критический взгляд на итог решения поможет избежать тех случаев, когда скорость пешехода оказалась больше скорости автобуса, сумма длин двух сторон треугольника получилась меньше длины его третьей стороны, работу выполняли полтора землекопа, а вероятность события превысила единицу.

Этап анализа (проверки) результата решения задачи не всегда легко реализовать. Это связано с большим разнообразием математических объектов, изучаемых в школе. В ряде случаев можно выполнить строгую проверку найденного решения. Например, при решении уравнений для выяснения того, является ли полученное значение переменной корнем уравнения, достаточно подставить его в исходное уравнение. Если при этом будет получено верное тождество, то корень найден верно, в противном случае – полученное значение корнем не является. В этом случае нет необходимости прибегать к каким-то специальным приемам для осуществления анализа правильности решения задачи. При этом важно обращать внимание учащихся на то, все ли корни найдены, сколько может быть верных значений неизвестной переменной (корней, если рассматривается уравнение) в данной задаче.

Во многих случаях строгая проверка найденного решения невозможна. Например, при решении неравенств ответ, как правило, получают в виде промежутка, содержащего бесконечное множество чисел, или их совокупности. Другим примером являются задачи, связанные с преобразованиями многочленов – упрощение выражения, разложение на множители, выполнение действий над многочленами. В этом случае ответ представляет собой выражение, а не число. При решении текстовых задач ключевую роль играет составленное для нее уравнение. Поэтому выполняя проверку подстановкой, по сути, проверяют именно соответствие найденного решения составленному уравнению, а не условию задачи. И таких примеров можно привести большое число. В этих случаях нужно проводить именно анализ полученного результата, либо предложить учащимся найти решение другим способом, если это возможно (как известно, задача может иметь несколько способов решения, но ответ при этом должен получаться одинаковым).

Заметим, что при выполнении анализа результата решения задачи в указанных случаях, по сути, реализуются все стадии ТРКМЧП. Именно, сначала учитель должен подвергнуть сомнению полученный результат и предложить учащимся сделать предположение о его правильности (стадия вызова). Затем необходимо осуществить анализ условия задачи и сопоставить с ним найденный ответ (стадия осмысления). При этом учащиеся должны в первую очередь ответить на вопрос, возможен ли в рассматриваемой задаче именно такой результат, не противоречит ли он исходным данным. На основании проведенного анализа делается вывод о правильности полученного результата и, в том случае, когда ответ неверен, анализируются допущенные в решении ошибки (стадия рефлексии). Описанные действия являются одним из возможных вариантов реализации проверки решения в рамках рассматриваемой технологии.

В качестве примера использования ТРКМЧП при выяснении вопроса о правильности решения задачи приведем анализ результата решения задачи-шутки из раздела «Элементы комбинаторики и теории вероятностей» (предмет Алгебра, 9 класс). На втором занятии, посвященном вычислению вероятности равновероятных событий, учащимся можно предложить следующую задачу: оценить вероятность встречи с живым динозавром на улице современного города. Нередко при решении данной задачи учащиеся получают число 0,5, аргументируя свой ответ следующим образом: имеется два элементарных исхода (динозавра встретили; динозавра не встретили) из них благоприятствует рассматриваемому событию только один (динозавра встретили). В этом случае учитель должен обратить внимание на полученный результат и, следуя рассматриваемой технологии, предложить учащимся оценить его правильность, реализовав тем самым стадию вызова. При этом вовсе не обязательно использовать табличную форму записи. Достаточно сделать соответствующую пометку в тетради. Переходя к стадии осмысления, учитель предлагает оценить полученный результат, используя смысл, вкладываемый в понятие вероятности случайного события. Возникает противоречие, т.к. значение 0,5 вероятности означает, что при многократном повторении опыта (в данном случае – прогулки по улицам современного города) интересующее событие (встреча с живым динозавром) будет происходить примерно в половине случаев. Но здравый смысл подсказывает, что это не так. Динозавры давно вымерли. Таким об-

разом, учитель зародит сомнение у учеников в правильности полученного результата. После этого нужно вернуться к решению задачи и формулировке определения вероятности, на котором основано решение. При этом можно предложить учащимся карандашом отметить в определении то, что не было учтено при решении задачи. Как правило, учащиеся быстро замечают, что нарушено условие равновозможности элементарных событий, поэтому ответ не может быть равен 0,5. На стадии рефлексии учащимся нужно еще раз предложить сделать вывод о правильности полученного решения и, что очень важно, объяснить, в чем заключалась ошибка. Желательно, чтобы каждый ученик сделал это письменно в тетради и обязательно самостоятельно, а не под диктовку учителя. Кроме того, стоит ещё раз обсудить вопрос о том, как же нужно решать предложенную задачу и каким будет ответ.

В заключении следует отметить, что в статье рассмотрены лишь отдельные возможные направления применения технологии развития

критического мышления в преподавании математики в школе в рамках базовой модели. Знание предметной области, владение широким спектром педагогических технологий, в том числе информационно-коммуникационными, а также заинтересованность в результате своей работы позволяют современным педагогам творчески перерабатывать идеи ТРКМЧП и внедрять их в учебный процесс [3]. Примером этого служат результаты, представленные во многих публикациях, например в [4] или в [11]. Вместе с этим, стоит упомянуть о том, что математическое образование направлено не только на развитие логического и критического мышления учащихся. Как обязательный элемент оно включает в себя выработку репродуктивных навыков, например, вычислительных. Поэтому при организации обучения математике учителю следует разумно сочетать инновационные педагогические технологии, такие как ТРКМЧП, и традиционные, аккумулирующие в себе многовековой опыт обучения данному предмету.

Список источников

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
2. Карамышева А.А., Моисеенкова М.О. Применение технологии развития критического мышления в дистанционном обучении на уроках математики // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 1 (78) [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/primeneniye-tekhnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-distantsionnom-obuchenii-na-urokakh-matematiki.html> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Кашицына Ю.Н., Алексеева Е.Е. Методика развития критического мышления при обучении математике в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 105-109.
4. Келдибекова А.О., Кушбак К.Н., Аширбекова П.К. Приемы развития аналитических навыков и критического мышления школьников при углубленном обучении математике // Мир педагогики и психологии. 2019. № 1 (30). С. 88-100.
5. Кучугурова Н.Д., Асланян И.В., Хорошилова А.С. Геометрические задачи повышенной сложности как средство развития критического мышления школьников // Наука и школа. 2017. № 1. С. 86 – 98.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2020. 142 с.
7. Основы критического мышления: междисциплинарная программа / сост. Дж. Л. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. М.: ИОО, 1997. 235 с.
8. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 258 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/513254> (дата обращения: 19.03.2023).
9. Смолеусова Т.В. Развитие критического мышления средствами чтения и письма на уроках математики // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 124-129.
10. Тамме Е.В., Сажина Н.М., Хентонен А.Г. Сущность и содержание формирования критического мышления учащихся средней школы: история и современные подходы // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 187 – 192.
11. Якобюк Л.И. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5(72). С. 242-246.

References

1. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelei obshcheobrazovat. uchrezhdenii. M.: Prosveshchenie, 2011. 223 s.

2. Karamysheva A.A., Moiseenkova M.O. *Primenenie tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v distantsionnom obuchenii na urokakh matematiki* // Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal. 2023. № 1 (78). [Elektronnyi resurs]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/primenienie-tekhnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-distantsionnom-obuchenii-na-urokakh-matematiki.html> (data obrashcheniya: 01.03.2023).
3. Kashitsyna Yu.N., Alekseeva E.E. *Metodika razvitiya kriticheskogo myshleniya pri obuchenii matematike v shkole* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 66-3. S. 105-109.
4. Keldibekova A.O., Kushbak K.N., Ashirbekova P.K. *Priemy razvitiya analiticheskikh navykov i kriticheskogo myshleniya shkol'nikov pri uglublennom obuchenii matematike* // Mir pedagogiki i psikhologii. 2019. № 1 (30). S. 88-100.
5. Kuchugurova N.D., Aslanyan I.V., Khoroshilova A.S. *Geometricheskie zadachi povyshennoi slozhnosti kak sredstvo razvitiya kriticheskogo myshleniya shkol'nikov* // Nauka i shkola. 2017. № 1. S. 86 – 98.
6. Mushtavinskaya I.V. *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: KARO, 2020. 142 s.
7. *Osnovy kriticheskogo myshleniya: mezhdistsiplinarnaya programma / sost. Dzh. L. Stil, K. Meredit, Ch. Templ, S. Volter*. M.: IOO, 1997. 235 s.
8. *Pedagogicheskie tekhnologii v 3 ch. Chast' 1. Obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnik i praktikum dlya vuzov / pod obshchei redaktsiei L.V. Baiborodovoi, A.P. Chernyavskoi*. Moskva: Izdatel'stvo Yurait, 2023. 258 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/513254> (data obrashcheniya: 19.03.2023).
9. Smoleusova T.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya sredstvami chteniya i pis'ma na urokakh matematiki* // Shkol'nye tekhnologii. 2015. № 6. S. 124-129.
10. Tamme E.V., Sazhina N.M., Khentonen A.G. *Sushchnost' i sodержanie formirovaniya kriticheskogo myshleniya uchashchikhsya srednei shkoly: istoriya i sovremennye podkhody* // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2021. № 1. S. 187 – 192.
11. Yakobyuk L.I. *Ispol'zovanie elementov tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na zanyatiyakh po matematike u studentov inzhenernogo profilya* // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 5(72). S. 242-246.

Информация об авторах

Ю.Н. Житенева — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и физики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Л.В. Смирнова — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и физики Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

Yu.N. Zhiteneva – Ph.D. of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Physics, State University of Humanities and Technology.

L.V. Smirnova – Ph.D. of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Physics, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 05.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 05.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 58–65. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 58–65. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 373.2:78

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Светлана Юрьевна Заварина

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, szavarina@mail.ru

Аннотация. Автор статьи рассматривает различные аспекты и приоритетные направления развития педагогического потенциала такой малоизученной области, как музыкальное сопровождение режимных моментов. Предпринята попытка поиска эффективных технологий использования музыкального сопровождения в режимных моментах дошкольной образовательной организации. Подчеркнуто особое значение для здоровья и физического развития детей-дошкольников соблюдения режима дня. В дошкольном возрасте режим дня рассматривается как чередование различных видов деятельности и отдыха детей, отвечающее педагогическим и гигиеническим требованиям. В определенные временные отрезки важно правильно и наиболее оптимально, эффективно организовывать пребывание ребенка в детском саду. Дан анализ исследований в различных направлениях развития музыкального потенциала дошкольников. Рассмотрены педагогические задачи, которые наиболее эффективно решаются с использованием музыкального сопровождения в распорядке дня детского сада. Рассмотрены педагогические задачи, которые могут быть решены с использованием музыки в распорядке дня детского сада. Представлены и охарактеризованы принципы подбора музыки для режимных моментов в дошкольных образовательных организациях. Подобраны и представлены в виде списков музыкальные произведения для сопровождения режимных моментов для дошкольников. Даны рекомендации по работе с родителями в данном направлении. В ходе презентации практической деятельности сформулированы методы включения музыки в режимные моменты детского сада. Сделан вывод о необходимости использования музыки в режимных моментах.

Ключевые слова: педагогика, музыка, потенциал, режимный момент, дошкольник, педагог, воспитатель

Для цитирования: Заварина С.Ю. Педагогический потенциал музыкального сопровождения режимных моментов в дошкольной образовательной организации // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 58-65.

Original article

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSICAL SUPPORT OF REGIMAL MOMENTS INPRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Svetlana Yu. Zavarina

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, szavarina@mail.ru

Abstract. The author of the article considers various aspects and priority directions for the development of the pedagogical potential of such a little-studied area as musical accompaniment of sensitive moments. An attempt has been made to find effective technologies for using musical accompaniment in sensitive moments of a preschool educational organization. The special importance for the health and physical development of preschool children of observance of the daily regimen is emphasized. At preschool age, the daily routine is considered as an alternation of various types of activities and recreation for children that meets pedagogical and hygienic requirements. At certain time intervals it is important correctly and most optimally to organize

effectively the child's stay in kindergarten. The analysis of researches in various directions of development of the musical potential of preschoolers is given. The pedagogical tasks that are most effectively solved with the use of musical accompaniment in the daily routine of the kindergarten are considered. Pedagogical tasks that can be solved using music in the daily routine of a kindergarten are considered. The principles of selecting music for regime moments in preschool educational organizations are presented and characterized. Musical works to accompany regime moments for preschoolers in the form of lists are collected and presented. Recommendations for working with parents in this direction are given. In the course of the presentation of practical activities, methods for including music in the sensitive moments of the kindergarten were formulated. The conclusion is made about the need to use music in sensitive moments.

Keywords: pedagogy, music, potential, sensitive moment, preschooler, teacher, educator

For citation: Zavarina S.Y. Pedagogical potential of musical support of regimal moments in preschool educational organization // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 58–65.

© Заварина С.Ю., 2023

Одним из эффективных средств, обеспечивающих положительное эмоциональное состояние детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО), на фоне которого повышается успешность дошкольника во всех видах деятельности, является музыка. О пользе музыки в развитии ребёнка говорили многие известные личности в разные исторические периоды. Многочисленные исследования в разных странах подтверждают, что классическая музыка не только гармонизирует психологическое состояние ребёнка любого возраста, но и способствует развитию творческих способностей, творческого воображения, а также внимания и интеллекта, помогает раскрытию внутреннего потенциала, коммуникабельности и даже развитию речи.

Цель исследования – раскрыть педагогический потенциал музыкального воспитания, осуществляющегося в процессе сопровождения основных режимных моментов в ДОО.

Предмет исследования – поиск эффективных технологий использования музыкального сопровождения в режимных моментах ДОО.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы; наблюдения; беседы с дошкольниками, воспитателями, родителями; анкетирование родителей и воспитателей; опытно-экспериментальная работа.

Большое значение для здоровья и физического развития детей имеет соблюдение режима дня. В дошкольном возрасте режим дня рассматривается как чередование различных видов деятельности и отдыха детей, отвечающее педагогическим и гигиеническим требованиям. В определенные временные отрезки важно правильно и наиболее оптимально организовывать пребывание ребенка в детском саду.

Включение музыки в повседневное общение с детьми в ходе проведения режимных моментов,

с одной стороны, повышает эффективность педагогических воздействий за счет эмоционального отклика детей, и, с другой стороны, способствует формированию у детей интереса к музыке. В режиме дня отводится специальное время для организованной музыкальной деятельности: это пение, прослушивание музыки, игра на музыкальных инструментах, развлечения и праздники, танцы под музыку, которые обычно проводятся музыкальным руководителем. Также многолетняя практическая деятельность в условиях детского сада позволила предположить эффективность использования различных видов музыкального сопровождения в процессе проведения режимных моментов: утреннего приема детей, прогулок, приемов пищи, одевания и раздевания, подъема после дневного сна, свободной игровой деятельности, ухода детей домой. У дошкольников всегда есть возможность заняться и самостоятельным музицированием в музыкальном уголке, имеющемся в каждой группе.

Однако в задачи нашей работы входит актуализация внимания воспитателей на включении музыки в повседневное общение с детьми при проведении режимных моментов. Хорошо известно, что правильно подобранная музыка помогает человеку и во время работы, и во время отдыха. Остановимся кратко на том, как же влияет музыка на развитие ребенка.

Исследования в различных направлениях развития музыкального потенциала дошкольников проводились области педагогики, психологии, философии. Теоретические основы были рассмотрены О.Г. Бабусовой в области моделирования музыкального развития детей [1]; И.В. Ефимовой в направлении структуры и содержания музыкальных знаний в детском саду [5], В.Г. Монс в определении методов развития музыкального интереса [10]. О.А. Каменской рассмотрена тема развития музыкального потенциала детей в контек-

сте историко-педагогического исследования [7]. Специфика применения различных музыкальных средств и технологий в условиях детского сада изучена такими авторами, как С.Ю. Вахиной (развитие ритмического чувства дошкольников) [2], О.Г. Герасимовой (организация работы детского оркестра) [3], Е.А. Достова (организация режимных моментов в детском саду) [4] и др. В развитии данной темы были использованы результаты предыдущих исследований в направлениях соотношения социально-педагогической деятельности и художественного образования [6], влияния музыки на здоровье детей [9], использования музыкально-игровых драматизаций [8].

Несмотря на достаточно обширное количество исследований в области музыкального развития дошкольников, хочется отметить, что потенциал использования музыки во время режимных моментов разработан недостаточно.

Научными исследованиями доказаны факты положительного воздействия музыки на физическое здоровье ребенка, особенно на его нервную систему. Нервные окончания и мышцы человека всегда реагируют на звучащую музыку; на ее темп, лад, ритм. Спокойная музыка обычно приводит мышцы и нервные окончания в состояние покоя, замедляет сердцебиение; бодряя обладает другим эффектом.

Благоприятно влияет музыка на умственное, эстетическое, физическое, психическое здоровье ребенка в различных группах дошкольного возраста.

Важным аспектом в развитии ребенка дошкольного возраста является то, что правильно подобранная и используемая музыка стимулирует развитие речи. Данное развитие происходит, как правило, в двух направлениях:

- с использованием пения (прямой непосредственный путь, когда ребенок разучивает песню и тем самым пополняет свой словарный запас, развивает фонетические и фонематические навыки, звукопроизношение);

- с помощью прослушивания музыки (опосредованный путь, когда ребенок развивает фонематический и музыкальный слух, снимает стресс или нервное напряжение, переключается, уменьшает уровень тревожности.

Правильно подобранная и своевременно используемая музыка является эффективным средством развития детей и сохранения здоровья дошкольников.

Рассмотрим педагогические задачи, которые поможет решить музыка в распорядке дня детского сада:

1. Создание благоприятной и комфортной для детей атмосферы во время режимных моментов.

2. Повышение творческого потенциала у воспитанников, активизация мыслительных и творческих процессов.

3. Переключение внимания после напряженной для ребенка учебной деятельности.

4. Снятие усталости и стресса.

Музыкальное сопровождение режимных моментов приносит положительные результаты не только в развитии детей, но и в деятельности воспитателя. Далее считаем целесообразно рассмотреть их подробнее.

Научные исследования показали, что для воспитателя подбор различной музыки и её использование в образовательном процессе способствует развитию уровня компетентности в художественно-эстетическом воспитании детей, собственного уровня музыкальной культуры. Творческое использование музыки в разных временных отрезках режима дня развивает креативность, гибкость мышления, способствует стрессоустойчивости и пресекает профессиональное выгорание. Использование музыкального сопровождения режимных моментов зачастую приводит к инновационным изменениям в организации образовательного процесса в целом.

В развитии ребенка-дошкольника использование различной жанровой музыки способствует появлению и развитию устойчивого интереса к ней, активизации эмоциональной отзывчивости в самостоятельной деятельности, проявляется творческое самовыражение.

Рассмотрим режимные моменты, во время которых целесообразнее всего использовать музыку:

Утренний прием детей.

Утренняя зарядка.

НОД (занятия по физическому развитию, по развитию речи, по ИЗО и т.д.).

Свободная деятельность детей.

Прогулка.

Подготовка ко сну и пробуждение после дневного сна.

Заметим, что прослушивание музыки во время режимных моментов отличается от прослушивания на музыкальном занятии. Во время режимных моментов музыка является фоном, на нее не обращается пристальное внимание, она звучит на втором плане.

Многолетняя практическая деятельность позволила утверждать, что прослушивать музыку необходимо в течение всего дня, но с перерывами. Следует соблюдать оптимальный баланс

между тишиной и музыкой. Музыка подбирается строго под возрастную группу детей. Также отличием прослушивания музыки во время режимных моментов от музыкальных занятий является то, что в данном случае музыку выбирает воспитатель группы, а не музыкальный руководитель. При этом последний может и должен консультировать воспитателя. Грамотный подбор музыки очень важен. Неправильно подобранная музыка может оказывать отрицательное влияние и на самочувствие, и на деятельность ребенка.

При подборе музыки для режимных моментов ДОО необходимо следовать следующим принципам:

1. Принцип многомерности. Данный принцип является ведущим для любого искусства, в том числе и музыкального. Его сущность заключается в том, что музыка многогранна, каждый человек понимает ее по-своему, в ней множество переживаний и чувств. Это следует учитывать и включая детям музыку. Каждый ребенок примет одно и то же музыкальное произведение по-своему. Одну и ту же музыку разные люди услышат по-разному, она вызовет у них разные эмоции. Поэтому педагог должен хорошо знать и учитывать индивидуальные особенности детей своей группы. При работе воспитатели должны использовать «перевод» музыкального языка в словесную форму (придавать словесный характер содержанию музыки), но по мере взросления детей рекомендуется использовать менее конкретные ассоциации.

2. Принцип художественности. Музыкальные произведения должны проходить строгий отбор. Обязательно в репертуаре должны быть произведения классики. Помимо этого, должна присутствовать и современная музыка.

С использованием музыкальных методов и приемов может решаться несколько воспитательных задач. Это могут быть разнообразные, в зависимости от приоритетной цели поставленной педагогом.

Обратимся непосредственно к подбору музыкальных произведений для сопровождения режимных моментов ДОО. Здесь используются, прежде всего, классические произведения и детские песни. Причем, именно классическая музыка больше подойдет для старших групп, а для младших и средних - стилизованная музыка, то есть музыка, где аранжировка сделана специально для малышей.

Музыка подбирается конкретно под нужный режимный момент. Охарактеризуем некоторые из них.

Утренний прием детей. С утра преимущество отводится мажорным мелодиям и детским веселым песням, так как принимая детей в группу, педагог должен позаботиться о создании у них хорошего настроения. Примерный список музыкальных произведений для утреннего приема детей:

- «Улыбка» (В. Шаинский — М. Пляцковский).
- «Настоящий друг» (Б. Савельев — М. Пляцковский).
- «Ничего на свете лучше нету» (Г. Гладков — Ю. Энтин).
- «Голубой вагон» (В. Шаинский — Э. Успенский).
- «Жаворонок» (Глинка) и т.д.

Для применения в процессе непосредственно образовательной деятельности подойдет тихая и спокойная музыка, соответствующая теме занятия. Например:

- «Шелковая кисточка» (Ю. Чичков — М. Пляцковский).
- «Слова» (В. Шаинский — Р. Рождественский).
- Песни: «Осень», «Елочка», «Урожай собирай», «Песенка о весне» и т.д.
- Классическая музыка Чайковского, Вивальди из циклов «Времена года», и т.д.

Прогулка. Музыка на прогулке должна чередоваться с наблюдениями за природой. Можно использовать следующие произведения:

- «Облака» (В. Шаинский — С. Козлов).
- «Какой чудесный день» (А. Флярковский — Е. Карганова).
- «Непогода» (Н. Лев — М. Дунаевский).
- «Птичка».
- «Зима пришла» и т.д.

Подготовка к тихому часу. Для расслабления, снятия эмоционального и физического напряжения перед тихим часом рекомендуется включать детям мелодичную классическую и современную релаксирующую музыку; звуки природы.

Пробуждение после сна. Процесс пробуждения детей после тихого часа рекомендуется сопровождать тихой и позитивной музыкой. К примеру:

- «Менуэт» (Л. Боккерини).
 - «Утро» (Э. Григ).
 - «Песня без слов» (Ф. Мендельсон).
 - «Сонаты» (В. Моцарт) и др.
- Свободная деятельность детей
- «Шутка» (И. Бах).
 - «Вальс» (И. Брамс).
 - «Времена года» (А. Вивальди).
 - «Музыкальная табакерка» (А. Лядов).
 - «Мелодия» (А. Рубинштейн) и др.

Это примерные и, конечно, далеко не полные, перечни музыкальных произведений для режима

дня. По своему усмотрению и с помощью музыкального руководителя воспитатель может самостоятельно подобрать то или иное произведение исходя из преобладающего в нем эмоционального тона (радостно-спокойный; уверенный, активный; нежный, умиротворенный; бодрый, оптимистично-просветленный) и соответствующего этому настроению отрезка режима дня.

Мы привели возможные варианты музыкального сопровождения режимных моментов, реализуемые с помощью аудиозаписей. Однако вполне допустимо и исполнение самим воспитателем той или иной песенки, напевание им мелодии, при условии, конечно, что воспитатель обладает для этого необходимыми музыкальными данными.

Регулярное использование музыки при проведении режимных моментов в ДОО может способствовать тому, что дети, самостоятельно реагируя на смену мелодии, сами смогут определять момент перехода от одного вида деятельности к другому. Помимо того, музыка поможет создать позитивный эмоциональный настрой, снять напряжение, повысить общую работоспособность организма, что непроизвольно настраивает ребенка на положительное восприятие музыки как предпосылки формирования интереса к ней.

В ходе практической деятельности удалось выявить наиболее эффективные формы работы с родителями по музыкальному сопровождению в семье. Приведем некоторые из них.

Консультация для родителей «Для чего нужна музыка в семье». Краткое содержание консультации включало информацию о том, что в идеале музыка должна присутствовать в жизни ребенка в течение дня и в детском саду, и дома. Формирование интереса к музыке - это совместная работа педагога и родителей. Поэтому задача педагога – познакомить родителей с тем, как влияет музыка на развитие ребенка, какие ситуации семейного общения могут способствовать формированию у ребенка интереса к музыке и помочь подобрать правильную музыку для прослушивания с ребенком.

Музыка – важная, неотъемлемая часть жизни каждого человека. Это не только язык, на котором разговаривает душа человеческая, это источник духовного развития ребёнка. И если родители нацелены на гармоничное развитие своего ребенка, они будут стремиться наполнить его жизнь яркими и богатыми впечатлениями, которые остаются в памяти ребенка навсегда.

Родителям необходимо с раннего возраста помогать детям как можно раньше полюбить музыку, ибо музыкальный слух у ребёнка формируется

в первые годы его жизни и совсем необязательно иметь музыкальное образование, чтобы отправляться с вашим малышом в удивительный мир гармонии звуков, который окружает нас повсюду.

Занятия с этими звучащими предметами помогут родителям открыть для детей хорошо известные предметы с другой стороны. Знакомить со звучащими игрушками дошкольников нужно постепенно.

Родителям предлагается вместе с детьми послушать звуки разного тембра. В процессе слушания родители вместе с ребенком подбирают слова, чтобы дать характеристику каждому звуку, например: звонкий, светлый, мягкий, резкий, глухой, тёмный. Родители обращают внимание на то, какая игрушка больше всего понравилась ребёнку, потом обсуждается, какие именно звуки нравятся ребенку, привлекают его.

Хорошо зарекомендовала себя в домашних условиях игра «Лесное эхо», в ходе которой ребёнок учится производить звук, определённый по силе. Сначала ребенок вспоминает, что такое эхо, как оно отвечает на ваши громкие звуки. Затем с помощью игрушек родители и ребенок воспроизводят звучание громко, у того, кто отвечает, - тихо: ведь это эхо отвечает. Затем можно обменяться ролями и игрушками.

В условиях семьи, с братьями, сестрами, бабушками и дедушками было рекомендовано устроить и такие игры: «Музыка звёзд», «Гроза», «Ветерок и ветер». Все играющие и представляют соответствующую названию игры картину. Как изобразить её с помощью звуков? С помощью каких инструментов или игрушек?

Особое значение в жизни каждого ребенка имеет колыбельная песня. С первых дней жизни ребёнка пение взрослого имеет особое значение, обусловленное спецификой психофизиологического воздействия на ребенка. Прямая функция колыбельной песни – успокоить, убаюкать маленького ребенка при укладывании спать. Мудрый народ, не знакомый с основами возрастной психологии, путем многолетних наблюдений понял, что сделать это можно не бурной, удалой песней, а тихой, монотонной мелодией. Так создалась форма для колыбельной песни. Материнские чувства подсказали, каким должно быть ее содержание.

В ходе работы с родителями им было объяснено, что необходимо не просто «включать» колыбельную песню ребенку перед сном. Необходимо самим исполнять её, развивая неповторимость интимного общения, которое стимулирует эмоционально-положительное развитие ребенка. В процессе слушания колыбельной песни у дошкольни-

ка формируется базовое чувство доверия к миру, которое называют первоосновой благополучного психофизического и социального развития ребенка.

В условиях естественного дефицита времени у работающих родителей тем не менее всегда должна найтись минута для теплого общения с ребенком, которые потом уже никогда невозможно вернуть и прожить заново.

В ходе практической части осуществления исследования был использован мониторинг как система действий по сбору и анализу педагогической информации о течении данного процесса, а также прогнозирование его дальнейшего развития.

Мониторинг осуществлялся в двух направлениях. Он был как внутренним (проводился старшим воспитателем дошкольной образовательной организации), так и внешним (проводится специалистами органов управления образования или городских методических центров). В состав предлагаемого инструментария мы включили три блока диагностических средств, рассчитанных для работы с детьми, воспитателями и родителями воспитанников в направлении развития музыкального сопровождения и выявления педагогического потенциала различных мероприятий.

Для стимулирования профессионального саморазвития воспитателей в работе по формированию интереса к музыке у детей педагогам предлагается разработать макет «Музыкального уголка» для родителей воспитанников своей группы. Самостоятельная разработка такого уголка для родителей позволяет воспитателям максимально учесть свои собственные музыкальные предпочтения, привлечь возможные музыкальные ресурсы родителей, особенности культурной жизни социума. Подробная анкета для родителей позволила получить разноплановую информацию, важную для формирования интереса к музыке у детей.

В процессе работы были сформулированы следующие методы включения музыки в режимные моменты ДОО:

1. Словесные методы - с их помощью передаются знания о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, поясняется содержание произведений. В процессе организации музыкотерапии целесообразно использовать следующие разновидности словесных методов:

а) рассказ (используется для активизации внимания детей на восприятие настроений, чувств, выраженных в музыкальном произведении; требования к рассказу: продолжительность 3-5 ми-

нут; ограниченное количество новых для учащих-ся сведений; эмоциональность речи);

б) беседа (вопросно-ответный метод, как правило, является продолжением рассказа, позволяет активизировать активность и самостоятельность суждений; в беседе о музыке уточняется характер музыкального произведения, настроение, переданное в процессе звучания).

2. Практические методы - предполагают опору на практические действия (двигательные проявления - раскачивание головой, корпусом тела, движение руками, ногами, вокализация, хлопки, подпевание, цоканье языком). Данный метод способствует выразить собственные переживания прослушиваемого музыкального произведения с помощью освоенных представлений о музыке и способов его выражения.

3. Методы убеждения средствами музыка - осуществляются в ходе организации целенаправленного внимания, объяснения содержания музыкального произведения. С помощью убеждения происходит изменение мотивационной основы поведения, формируется доэмоциональная установка перед прослушиванием музыкального произведения.

4. Метод подражания, положительный пример - основан на стремлении к следованию примеру или образцу, которое проявляется в повторении поступков, жестов, исполнительских особенностей.

5. Метод внушения, требования - носит эмоционально-волевой характер и направлен на подавление негативных и личностных проявлений средствами музыки. Воздействуя непосредственно на сознание, специально подобранные музыкальные произведения помогают снять лишнее эмоциональное напряжение либо, напротив, повысить активность творческой деятельности.

6. Методы психической саморегуляции с целью выработки эмоционально-волевых навыков (самообладания, выдержки, самодисциплины).

Кроме того, целесообразно использование собственно музыкально-терапевтических методов:

1) методы игровой деятельности (психокоррекционные, психотерапевтические, медитативные игры),

2) методы активной музыкотерапии (вокалотерапия, музыкальная эвритмия);

3) методы рецептивной музыкотерапии (восприятие музыки, музыкальная графика).

Результаты проведенного исследования явились основанием для разработки комплекса занятий с использованием музыкотерапии, направ-

ленных на коррекцию агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в условиях развития современных научных исследований в области до-

школьного образования, необходимо использовать музыкальное сопровождение режимных моментов с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Список источников

1. Барбусова О.Г. Детский сад как модель развития эмоционально-чувственной сферы ребенка дошкольного возраста и условие его дальнейшего успешного и гармоничного развития // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 396-398.
2. Вахина С.Ю. Практические аспекты развития музыкально-ритмического чувства у детей разновозрастной группы в дошкольном образовательном учреждении // Молодежная наука: тенденции развития. 2021. № 2. С. 39-45.
3. Герасимова О.Г. Детский оркестр как средство развития музыкальных способностей дошкольников // Современные технологии обучения и воспитания в художественном образовании. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.Ю. Козинской. Саратов, 2023. С. 79-83.
4. Достова Е.А. Организация режимных моментов в дошкольной образовательной организации // День науки. Сборник статей XXII студенческой научной конференции. Под редакцией О.А. Корниловой, Н.В. Липиной. Самара, 2021. С. 84-86.
5. Ефремова И.В. Структурно-содержательные аспекты развития музыкальности у детей старшего дошкольного возраста // Социальное развитие детей в мультикультурном мире. материалы международной научно-практической конференции. Елец, 2023. С. 189-193.
6. Заварина С.Ю., Ермолинская Е.А. Социальная педагогика и художественное образование // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 176-180.
7. Каменская О.А., Прищепа С.С. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в условиях детского сада в России: исторический аспект // Дошкольник. Methodика и практика воспитания и обучения. 2020. № 4. С. 56-63.
8. Клименко А.Н., Медкова Е.В., Заварина С.Ю. Влияние музыки на развитие и здоровье детей // Студенческая наука Подмоскoвьe. Материалы Международной научной конференции молодых ученых. Орехово-Зуево, 2017. С. 330-332.
9. Кустова Н.А., Заварина С.Ю. Использование музыкальных игр-драматизаций в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука Подмоскoвьe. Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. Орехово-Зуево, 2021. С. 266-269.
10. Монс В.Г., Вихляева Е.Ю. Методы развития интереса к музыке детей на музыкальных занятиях в детском саду // Перспективы развития науки и образования. сборник научных трудов по материалам XXXI Международной научно-практической конференции. М., 2021. С. 71-75.

References

1. Barbusova O.G. Detskii sad kak model' razvitiya emotsional'no-chuvstvennoi sfery rebenka doshkol'nogo vozrasta i uslovie ego dal'neishego uspeshnogo i garmonichnogo razvitiya // Vospitanie i obuchenie detei mladshego vozrasta. 2016. № 5. S. 396-398.
2. Vakhina S.Yu. Prakticheskie aspekty razvitiya muzykal'no-ritmicheskogo chuvstva u detei raznovozrastnoi gruppy v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya. 2021. № 2. S. 39-45.
3. Gerasimova O.G. Detskii orkestr kak sredstvo razvitiya muzykal'nykh sposobnostei doshkol'nikov // Sovremennye tekhnologii obucheniya i vospitaniya v khudozhestvennom obrazovanii. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Pod redaktsiei O.Yu. Kozinskoi. Saratov, 2023. S. 79-83.
4. Dostova E.A. Organizatsiya rezhimnykh momentov v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii // Den' nauki. Sbornik statei XXII studencheskoi nauchnoi konferentsii. Pod redaktsiei O.A. Kornilovoi, N.V. Lipinoi. Samara, 2021. S. 84-86.
5. Efremova I.V. Strukturno-soderzhatel'nye aspekty razvitiya muzykal'nosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Sotsial'noe razvitie detei v mul'tikul'turnom mire. materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Elets, 2023. S. 189-193.
6. Zavarina S.Yu., Ermolinskaya E.A. Sotsial'naya pedagogika i khudozhestvennoe obrazovanie // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63-2. S. 176-180.

7. Kamenskaya O.A., Prishchepa S.S. Muzykal'noe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh detskogo sada v Rossii: istoricheskii aspekt // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. 2020. № 4. S. 56-63.
8. Klimenko A.N., Medkova E.V., Zavarina S.Yu. Vliyanie muzyki na razvitie i zdorov'e detei // Studencheskaya nauka Podmoskov'yu. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh. Orekhovo-Zuevo, 2017. S. 330-332.
9. Kustova N.A., Zavarina S.Yu. Ispol'zovanie muzykal'nykh igr-dramatizatsii v vospitanii i obuchenii detei starshego doshkol'nogo vozrasta // Studencheskaya nauka Podmoskov'yu. Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh. Orekhovo-Zuevo, 2021. S. 266-269.
10. Mons V.G., Vikhlyayeva E.Yu. Metody razvitiya interesa k muzyke detei na muzykal'nykh zanyatiyakh v detskom sadu // Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya. sbornik nauchnykh trudov po materialam XXXI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. M., 2021. S. 71-75.

Информация об авторе

С.Ю. Заварина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

S.Yu. Zavarina – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Pre-School Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 17.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 17.05.2023; approved after reviewing 10.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 66–73. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 66–73. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ПИСЬМА НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫХ ПРИЕМОВ

Рания Геннадьевна Измайлова

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, kafedra.pedfak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0713-0476>

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и прикладного исследования по формированию первоначальных навыков письма на основе использования художественных и образных приемов. Подробно аргументирована актуальность изложенной темы. Представлены цель и основные задачи исследования. Дано определение первоначальных навыков письма и значимость их развития в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Охарактеризованы сложности в формировании графического навыка младших школьников и их обусловленность. Представлены и охарактеризованы в контексте практической деятельности педагога первых классов принципы формирования и дальнейшего развития первоначального навыка письма. В статье представлена структурная характеристика и описаны результаты исследования, проведенного среди 278 учеников первых классов г.о. Орехово-Зуево Московской области. Присутствует описание констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования, проведенного в 2022-2023 учебном году и основные их результаты.

Рассмотрены различные аспекты формирования и развития первоначального графического навыка первоклассников и наиболее эффективные с позиции учителей начальных классов формы работы с обучающимися. Предпринята попытка поиска и описания наиболее результативных приемов формирования графического навыка с использованием художественных и образных приемов. Подчеркнуто особое значение формирования правильного письма для общего развития младших школьников.

Ключевые слова: школа, первый класс, учитель, графический навык, прием, художественный образ

Для цитирования: Измайлова Р.Г. Формирование первоначального навыка письма на основе художественно-образных приемов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 66-73.

Original article

FORMATION OF THE PRIMARY SKILL OF WRITING ON THE BASIS OF ARTISTIC-FIGULATORY TECHNIQUES

Rania G. Izmailova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, kafedra.pedfak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0713-0476>

Abstract. The article presents the results of theoretical and applied research on the formation of initial writing skills based on the use of artistic and imaginative techniques. The relevance of the stated topic is argued in detail. The purpose and main objectives of the study are presented. The definition of initial writing skills and the importance of their development in the context of Federal State Educational Standards of primary general education is given. The difficulties in the formation of graphic skills of younger schoolchildren and their conditionality are characterized. The principles of formation and further development of the initial writing skill are presented and characterized in the context of the practical activity of a teacher of the first

grades. The article presents the structural characteristics and describes the results of a study conducted among 278 students of the first grades of Orekhovo-Zuevo, Moscow region. There is a description of the ascertaining, formative and control stages of the study conducted in the 2022-2023 academic year and their main results.

Various aspects of the formation and development of the initial graphic skill of first-graders and the most effective forms of work with students from the position of primary school teachers are considered. An attempt is made to find and describe the most effective methods of forming a graphic skill using artistic and imaginative techniques. The special importance of the formation of correct writing for the general development of junior schoolchildren is emphasized.

Keywords: school, first grade, teacher, graphic skill, reception, artistic image

For citation: Izmailova R.G. Formation of the primary skill of writing on the basis of artistic-figulatory techniques // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 66–73.

© Измайлова Р.Г., 2023

Одной из основных целей начального образования является обучение младших школьников технике письма. Актуальность научной разработки данного процесса заключается в том, что от уровня сформированности навыка письма зависит не только уровень развития письменной речи обучающихся, но и их успеваемость по различным школьным предметам. Несмотря на то, что сегодняшнее развитие общества характеризуется научно-техническим прогрессом и цифровизацией, использованием электронных технологий и носителей для переработки, хранения и передачи информации, рукописное письмо не теряет своей потребности. Большой объем информации требует обладания не только разборчивым, но и быстрым, красивым почерком, основы которого начинают формироваться в первом классе и продолжают развитие в процессе всего обучения. Умение быстро, лаконично обрабатывать и передавать информацию в соответствии с поставленными задачами демонстрирует уровень владения обучающимися русским языком как средством коммуникации.

Актуальность темы исследования также определяется предметными результатами изучения русского языка, которые включают:

1) сформированность положительного отношения к красивой, грамотной и правильной письменной и устной речи как критерием оценки общей культуры обучающихся;

2) овладение обучающимися первоначальными знаниями о нормах русского языка;

3) осознание обучающимися значения русского языка как государственного языка РФ.

Целью данной статьи является теоретическое и прикладное исследование эффективности формирования первоначального навыка письма на основе художественно-образных приемов.

Задачи:

1) уточнить понятия «первоначальный навык письма», «каллиграфия», их особенности и характеристики;

2) изучить научные работы по формированию первоначального навыка письма у младших школьников;

3) рассмотреть художественно-образные технологии и приемы как условие формирования первоначального навыка письма;

4) диагностировать начальный уровень сформированности первоначального навыка письма у младших школьников;

5) оценить эффективность проведенной работы по формированию первоначального навыка письма на основе художественно-образных технологий и приемов.

Под первоначальными навыками письма принято понимать графический навык, т.е. каллиграфию - навык правильного, каллиграфического соотношения звуковой и письменной оболочки буквы.

В ФГОС НОО [10] одной из задач изучения русского языка является сохранение и развитие языкового наследия России. Каллиграфические навыки являются одним из средств демонстрации знания родного русского языка и умения пользоваться его языковыми средствами.

Успешность формирования первоначальных навыков письма у младших школьников влияет не только на процесс обучения в первые школьные годы, но и на его успеваемость и умение адаптироваться к процессу обучения на последующих образовательных ступенях.

Проблема формирования первоначального графического навыка письма у младших школьников изучалась такими педагогами и методистами, как А.С. Крючкова [5] – в онтогенезе формирования и развития; Т.А. Аристова [1] – в области его формирования у детей с речевыми наруше-

ниями, Н.Н. Ниязбаева [7] – в вопросах возникновения трудностей и возможных путей их преодоления; Ю.В. Стикина – в рассмотрении факторов формирования каллиграфического почерка [8], С.Б. Куликов – в развитии мультимодального подхода [6]. В.Г. Горецким и др. [2] представлены методические разработки, технологии и способы развития первоначальных навыков письма в условиях начальных классов [9].

В предыдущих работах были исследованы нетрадиционные подходы в обучении младшего школьника [4], особенности развития интереса детей к чтению художественной литературы в дошкольном и младшем школьном возрасте [3].

Методы исследования:

1) теоретические методы: теоретический анализ и обобщение педагогической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме;

2) эмпирические методы: педагогический эксперимент, тестирование, метод количественной и качественной обработки результатов диагностики.

Практическая значимость проведенного теоретического и прикладного исследования заключается в том, что представленные материалы могут быть применены студентами-практикантами и другими учителями начальных классов в работе по формированию первоначального навыка у младших школьников. Это особенно важно, поскольку, чем быстрее обучающиеся научатся выражать свои мысли посредством письма, тем эффективнее будет проводиться работа по формированию у них письменной речи.

Процесс формирования первоначального навыка письма требует соблюдения определенных условий, а именно, гармоничного сочетания слухового, зрительного, артикуляционного и двигательного аспектов письменной деятельности. При их выполнении графические навыки формируются наиболее эффективно. В дальнейшем сформированный у младших школьников навык письма станет базой для развития письменной речи обучающихся с соблюдением правил и норм русского литературного языка. Из этого следует, что при формировании первоначального навыка письма учитель должен делать упор на развитие элементарного графического навыка с правильным выполнением двигательных действий руками и другими частями тела, участвующими в процессе формирования первоначального навыка письма.

Уровень сформированности каллиграфического навыка влияет на эффективность дальнейшей работы по развитию письма и становления почерка. Процесс формирования первоначаль-

ного навыка письма является достаточно длительным и трудоемким, что обуславливается следующим:

1) сложности в усвоении младшими школьниками двигательных действий при письме могут объясняться особенностями психического развития, поскольку для младшего школьного возраста характерен недостаточный уровень целенаправленных действий, уровень внимания и усидчивости, слабо развитые навыки следования алгоритму выполнения того или иного задания;

2) формирование графического навыка также осложняется недостаточным уровнем развития мелкой моторики, что выражается в искажении материальной оболочки букв, неправильное и неровное их расположение по линии строки, наклон почерка и т.п.;

3) для многих младших школьников также характерен недостаточно развитый уровень сенсорных операций, что влечет за собой неразвитость умения соотносить букву с ее зрительно-двигательным образом на письме, а также правильно соединять буквы;

4) формирование письменной речи и первоначального навыка письма, в частности зависит от уровня развитости устной речи обучающихся: чем быстрее будет развита устная речь и чем она богаче и правильнее, тем эффективнее будет проходить процесс овладения письменным навыком.

Специфика формирования первоначального навыка письма в проведенном теоретическом и прикладном исследовании выражалось в выбранных методах и приемах обучения.

Отличительная особенность методики формирования первоначального навыка письма от выработки техники письма и каллиграфического почерка заключается в том, что в первом случае задействуются психофизиологические механизмы при освоении элементарного графического навыка и доведения его до автоматизированности. Данный факт обуславливает наличие двух принципов работы по формированию первоначального навыка письма:

1) восприятие и первоначальное воспроизведение букв в виде графических знаков;

2) выработка техники письма и каллиграфического почерка.

Теоретический анализ педагогической и методической литературы позволил определить, что под первоначальным навыком письма следует понимать навыки восприятия и письменного воспроизведения звуков, букв и слов. В научном исследовании Ю.В. Стикиной [8] отмечается, что от уровня сформированности первоначального на-

выка письма зависит успеваемость обучения по всем школьным предметам в начальной школе и на последующих ступенях образования.

Процесс формирования первоначального навыка осложняется уровнем заинтересованности и подготовленности первоклассников. Специфика реализации работы в процессе обучения письму определяется психологическими и возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, а также методами и приемами обучения письму. В современной методике преподавания обучения грамоте продолжают применяться традиционные методы обучения письму, однако их эффективность не всегда оправдывается, что объясняется уровнем общего развития современных младших школьников.

Следовательно, учителям и методистам необходимо искать новые методы и приемы обучения письму, которые бы повысили качество обучения. Одним из современных методов обучения первоначальному письму является применение художественно-образных технологий и приемов, эффективность которых подтверждается нестандартность учебных задач, что способствует не только формированию первоначального навыка письма, но и развитию творческого воображения и познавательного интереса к предмету и обучению в целом.

В результате проведенного анализа теоретических источников по теме

исследования было установлено, что существует определенная значимость развития первоначального письма у младших школьников, что является условием успешного освоения грамоты и дальнейшего обучения. В данной связи целью проведенного эмпирического исследования стало выявление эффективности применения художественно-образных технологий в процессе формирования первоначального навыка письма у младших школьников.

На подготовительном к исследованию этапе были определены цель, задачи исследования, его гипотеза, база проведения, после чего подбирались диагностический инструментарий, соответствующий логике и задачам исследования, разрабатывался план применения конкретных методик.

На диагностическом этапе был осуществлен первичный сбор диагностической информации по планируемыми методикам в группе участников с целью измерения наличного уровня развития исследуемого фактора (выявление уровня сформированности первоначального навыка письма у младших школьников).

На оценочном этапе результаты проведенной диагностики стали основой для определения эффективности применения художественно-образных технологий в процессе формирования первоначального навыка письма у младших школьников.

На основе проделанной работы были подведены итоги и сформулированы общие выводы.

Для оценки уровня сформированности первоначального навыка письма детей младшего школьного возраста был осуществлен анализ прописей обучающихся, которые занимаются по УМК «Школа России» [9], включающему:

- 1) прописи для 1 класса в четырех частях;
- 2) учебник по русскому языку для 1 класса;
- 3) рабочие программы по русскому языку;
- 4) учебники по литературному чтению, математике и окружающему миру.

В диагностике приняли участие ученики первых классов школ г.о. Орехово-Зуево Московской области в количестве 278 человек.

Анализ прописей позволил определить наиболее часто встречающиеся ошибки в написании, а именно:

- 80,8% обучающихся допускают ошибки в написании линии с закруглением вниз;
- 77% обучающихся допускают ошибки в написании малой петли;
- 73,1% обучающихся допускают ошибки в написании прямой с петлей;
- 61,5% обучающихся допускают ошибки в написании линии с закруглением с двух сторон;
- по 57,7% обучающихся допускают ошибки в написании короткой линии и овала;
- 46,2% обучающихся допускают ошибки в написании длинной линии;
- 38,5% обучающихся допускают ошибки в написании полуовала.

На формирующем этапе система по обучению грамоте и включала следующие задания:

- 1) штриховка, рисование бордюров, усвоение начертания основных элементов букв;
- 2) слогово-звуковой анализ слова, анализ начертаний письменных букв;
- 3) письмо по образцу, списывание печатного и письменного текста.

Особое внимание педагогами первых классов уделялось заданиям на списывание, поскольку они позволяют оценить правильность и каллиграфичность написанных букв, их соединения в словах. Из этого следует, что почти все обучающиеся имеют трудности в написании элементов букв.

Далее, на констатирующем этапе исследования первоклассникам было предложено написать письменный текст:

- С первыми лучами солнца просыпается роща. Свежий ветерок чуть качает камыши у реки. Шуршит в траве ёжик.

Анализ работ по списыванию на предмет допущенных ошибок показал следующие результаты:

- 26,9% обучающихся списали текст без ошибок;
- 23% обучающихся допустили одну ошибку при списывании;
- 19,2% обучающихся допустили две ошибки при списывании;
- 19,2% обучающихся допустили четыре ошибки при списывании;
- 11,5% обучающихся допустили три ошибки при списывании;
- 0% обучающихся допустили пять и более ошибок при списывании.

Лишь третья часть младших школьников на констатирующем этапе смогла списать текст без ошибок, что говорит о недостаточной внимательности и развитости навыка письма.

Для оценки уровня сформированности первоначального навыка письма были использованы следующие критерии:

- 1) соответствие начертания буквы образцу;
- 2) равнонаклонность букв;
- 3) безотрывность письма;
- 4) одинаковость расстояния между буквами и словами;
- 5) одинаковость высоты букв.

При оценке уровня сформированности первоначального навыка письма учитывались все отобранные критерии, за соблюдение каждого из которых обучающийся получал 3 балла, если критерий не выполнен – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 15. На основе выделенного количества баллов были определены три уровня сформированности первоначального навыка письма:

- низкий уровень (0-8 баллов) – почерк обучающегося характеризуется разной высотой букв и расстоянием между ними, наблюдается частое отрывание ручки при письме, разный наклон букв и отсутствие четкого соответствия начертания букв образцу;

- средний уровень (9-12 баллов) – почерк обучающегося характеризуется относительно равной высотой букв и расстоянием между ними, изредка наблюдается отрывание ручки при письме;

- высокий уровень (13-15 баллов) – почерк обучающегося характеризуется одинаковой высотой букв и расстоянием между ними, отсутствует отрывание ручки при письме, наблюдается равный наклон букв, начертание которых соответствует образцу.

Результаты первичной диагностики уровня сформированности первоначального навыка письма позволили распределить младших школьников по уровню сформированности первоначального навыка письма следующим образом:

- 46% обучающихся имеют средний уровень. Для них характерен почерк с относительно равной высотой букв и расстоянием между ними, изредка наблюдается отрывание ручки при письме;
- 30% обучающихся имеют низкий уровень. Для них характерен почерк с разной высотой букв и расстоянием между ними, наблюдается частое отрывание ручки при письме, разный наклон букв и отсутствие четкого соответствия начертания букв образцу;
- 24% обучающихся имеют высокий уровень. Для них характерен почерк с одинаковой высотой букв и расстоянием между ними, отсутствует отрывание ручки при письме, наблюдается равный наклон букв, начертание которых соответствует образцу.

Для почти половины младших школьников характерен средний уровень сформированности первоначального навыка письма. Это говорит о том, что они усвоили начертания простых элементов букв. Опытнo-экспериментальная работа показала, что у первоклассников возникают трудности при обучении письму. Среди основных причин этих трудностей находятся:

- 1) индивидуальные особенности детей (психологические особенности, способность к обучаемости, мотивация к обучению и т.п.);
- 2) недостаточный уровень развития моторики рук;
- 3) отрицательное отношение младших школьников к письму как виду деятельности;
- 4) нарушение гигиенических требований к организации письменной деятельности;
- 5) неаккуратное ведение прописей и рабочих тетрадей;
- 6) несформированность графического навыка.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования лишь малая доля первоклассников имела высокий уровень сформированности навыков письма, что подтверждает необходимость организации и проведения целенаправленного педагогического воздействия по их совершенствованию.

После проведения констатирующего этапа нами была осуществлена разработка и апробация модели формирования первоначального навыка письма на основе художественно-образных технологий и приемов. В модель были включены следующие технологии и приемы:

- коллективное иллюстрирование с помощью готовых фигурок, которое заключалось в расстановке элементов букв, выбор их последовательности;

- графическое и цветное изображение звука, традиционным для которого является цветное изображение с использованием трех цветов: красный цвет – гласный звук, синий цвет – согласный твердый звук и зеленый цвет – согласный мягкий звук.

Работа с цветами осуществлялась с использованием нескольких способов:

а) написать слово на доске и попросить нарисовать цветовую схему к нему;

б) работать в паре: один ученик загадывает слово, второй – рисует схему и наоборот;

в) сопоставлять слово и его цветовую схему.

Далее считаем целесообразным осуществить описание наиболее эффективных приемов формирования первоначальных навыков письма, особо отмеченных учителями первых классов.

Создание пластического образа звука с помощью мимики, жестов, театрализованных действий, движений учит первоклассников не только закреплению звука, но и развивает творческое мышление, актерские способности, раскрепощает обучающихся, повышает их самооценку.

При изучении той или иной буквы детям предлагалось посмотреть на ее внешний облик и сопоставить его с какой-либо эмоцией, жестом, позой или движением. Например, буква «О» может быть соотнесена с удивлением, может быть изображена методом поднятия рук над головой, соединив в круг.

Еще одним приемом, особо отмеченным педагогами Московской области, явилось оживление буквы в рисунках и их комментирование. Младшим школьникам предлагалось представить себя волшебниками и оживить букву, нарисовать рисунок с ее участием, а после рассказать, почему буква представлена именно в таком образе, какие ее действия и т.п. Прием был направлен на закрепление образа буквы, запоминания принципа её написания, обозначения, способствовал развитию творческих способностей и воображения, учил составлению монолога, анализу рисунков и выступлению перед публикой.

При сочинении сказок о звуках и буквах младшим школьникам предлагалось представить себя сказочниками и оживить букву или несколько букв, сочинить сказку о них, а после рассказать, почему буква представлена именно в таком образе, какие ее действия и т.п. Прием был направлен на закрепление образа буквы, способствовал развитию

творческих способностей и воображения, учил первоклассников составлению монолога, анализу рисунков и выступлению перед публикой.

Прием дорисовывания образа буквы был направлен на то, чтобы превратить букву в насекомое, птицу, рыбку, предмет и т.д. Начиналось использование приема с простых букв, изменение образа которых не составляло труда. Например, букву «П» можно было превратить в стул, стол, диван, шкаф и т.п. Далее задание постепенно усложнялось, подбирались более сложные буквы и образы для прорисовки.

Составленный комплекс заданий на основе художественно-образных технологий способствовал совершенствованию первоначального навыка письма у младших школьников на основе художественно-образных приемов.

Повторная диагностика уровня сформированности первоначального навыка письма у младших школьников проводилась после реализации системы упражнений. Для оценки эффективности проделанной работы также использовался метод списывания текста:

- У Саши и Пети жил кот Пушок. Он был белый и пушистый. Только лапки и хвостик серые.

Анализ работ на контрольном этапе осуществлялся по двум параметрам:

1) количество допущенных ошибок;

2) характеристика почерка.

Анализ работ по списыванию на предмет допущенных ошибок показал следующие результаты:

- 34,6% обучающихся списали текст без ошибок;

- 34,6% обучающихся допустили одну ошибку при списывании;

- 19,2% обучающихся допустили две ошибки при списывании;

- 11,5% обучающихся допустили три ошибки при списывании;

- 0% обучающихся допустили четыре, пять и более ошибок при списывании.

Большая часть младших школьников на контрольном этапе смогла списать текст без ошибок или допустили по одной ошибке. Сравнительные результаты формирования первоначальных навыков письма показывают, что после проведения педагогической работы увеличилось количество обучающихся, которые списали текст без ошибок или допустили одну ошибку. Количество учеников, допустивших 2-3 ошибки осталось неизменным, однако на контрольном этапе отсутствуют ученики, которые допустили четыре, пять и более ошибок. Данный факт может говорить о повышении грамотности и уровня внимания обучающихся.

Результаты вторичной диагностики уровня сформированности первоначального навыка письма показали следующее распределение младших школьников по уровню сформированности первоначального навыка письма:

- 46% обучающихся имеют средний уровень.

Для них характерен почерк с относительно равной высотой букв и расстоянием между ними, изредка наблюдается отрывание ручки при письме;

- 42% обучающихся имеют высокий уровень.

Для них характерен почерк с одинаковой высотой букв и расстоянием между ними, отсутствует отрывание ручки при письме, наблюдается равный наклон букв, начертание которых соответствует образцу;

- 12% обучающихся имеют низкий уровень.

Для них характерен почерк с разной высотой букв

и расстоянием между ними, наблюдается частое отрывание ручки при письме, разный наклон букв и отсутствие четкого соответствия начертания букв образцу.

Таким образом, исследование по формированию первоначальных навыков письма на основе художественно-образных приемов в условиях развития современных научных исследований в области начального образования (первых классов), показало эффективность проведенной учителями начальных классов работы на первом этапе. Перспективными направлениями данной деятельности являются дальнейшее развитие навыков письма с детьми вторых, третьих, четвертых классов; развитие навыков письма младших школьников с использованием информационных и коммуникационных технологий, песочной терапии и др.

Список источников

1. Аристова Т.А. Коррекция нарушений письменной речи. Учебно-методическое пособие. М.: КАРО 2016. № 5. С. 396-398.
2. Горецкий В. Г. О возможных вариантах обучения детей грамоте // Начальная школа. 2000. № 7. С. 35-45.
3. Измайлова Р.Г. Развитие интереса детей к чтению художественной литературы в дошкольном и младшем школьном возрасте // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 3. С. 27-34.
4. Измайлова Р.Г., Крутова Е.А. Использование нетрадиционных подходов в обучении младшего школьника // Актуальные проблемы науки и перспективы развития образования. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Орехово-Зуево, 2022. С. 65-68.
5. Крючкова А.С., Амельчева М.А. Особенности формирования графического навыка письма в онтогенезе // Академическая публицистика. 2023. № 1-2. С. 220-227.
6. Куликов С.Б. Перспективы применения мультимодального подхода к формированию навыков чтения и письма в рамках подготовки педагогических кадров // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (54). С. 28-33.
7. Ниязбаева Н.Н., Кузьмина В.О. Трудности формирования навыков чтения и письма у первоклассников: факторы и способы преодоления // Личность и общество. 2020. № 5 (16). С. 4-6.
8. Стикина Ю.В. Факторы формирования навыка каллиграфического письма у младших школьников // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. сборник научных статей и материалов IX международной научно-практической конференции. Коломна, 2022. С. 79-82.
9. Учебно-методический комплекс «Школа России» 1 класс. М.: Просвещение, 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://prosv.ru/umk/element/school-russia.2641.html> (дата обращения: 17.05.2023).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 18.05.2023).

References

1. Aristova T.A. Korrektsiya narushenii pis'mennoi rechi. Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: KARO 2016. № 5. S. 396-398.
2. Goretskii V. G. O vozmozhnykh variantakh obucheniya detei gramote // Nachal'naya shkola. 2000. № 7. S. 35-45.
3. Izmailova R.G. Razvitie interesa detei k chteniyu khudozhestvennoi literatury v doskol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // Vestnik Gosudarstvennogo humanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 3. S. 27-34.
4. Izmailova R.G., Krutova E.A. Ispol'zovanie netraditsionnykh podkhodov v obuchenii mladshego shkol'nika // Aktual'nye problemy nauki i perspektivy razvitiya obrazovaniya. Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Orekhovo-Zuevo, 2022. S. 65-68.

5. Kryuchkova A.S., Amel'cheva M.A. Osobennosti formirovaniya graficheskogo navyka pis'ma v ontogeneze // Akademicheskaya publitsistika. 2023. № 1-2. S. 220-227.
6. Kulikov S.B. Perspektivy primeneniya mul'timodal'nogo podkhoda k formirovaniyu navykov chteniya i pis'ma v ramkakh podgotovki pedagogicheskikh kadrov // Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 1 (54). S. 28-33.
7. Niyazbaeva N.N., Kuz'mina V.O. Trudnosti formirovaniya navykov chteniya i pis'ma u pervoklassnikov: faktory i sposoby preodoleniya // Lichnost' i obshchestvo. 2020. № 5 (16). S. 4-6.
8. Stikina Yu.V. Faktory formirovaniya navyka kalligraficheskogo pis'ma u mladshikh shkol'nikov // Obrazovatel'noe prostranstvo detstva: istoricheskii opyt, problemy, perspektivy. sbornik nauchnykh statei i materialov IX mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Kolomna, 2022. S. 79-82.
9. Uchebno-metodicheskii kompleks «Shkola Rossii» 1 klass. M.: Prosveshchenie, 2023 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://prosv.ru/umk/element/school-russia.2641.html> (data obrashcheniya: 17.05.2023).
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utverzhden prikazom ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (data obrashcheniya: 18.05.2023).

Информация об авторе

Р.Г. Измайлова – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

R.G. Izmailova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 19.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 19.05.2023; approved after reviewing 10.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 74–80. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 74–80. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК: 37.016:51

ВОЗМОЖНОСТИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ирина Геннадьевна Калинина¹, Наталья Михайловна Толкова²

^{1, 2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия

¹ irina.fio@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0925-0658>

² nmtolkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2492-8597>

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития математических способностей детей дошкольного возраста посредством нетрадиционного метода – ментальной арифметики. Данная методика занимает главенствующую позицию в общем интеллектуальном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста как в России, так и за рубежом. Авторы анализируют возможности эффективного применения ментальной арифметики для развития математических способностей у детей дошкольного возраста, анализируя деятельность педагога, стимулирующего детей к развитию, создающего ситуацию успеха в процессе обучения ментальной арифметике. В статье подробно описаны и проанализированы методы и приемы, применяемые педагогом для успешной реализации данной методики и качественного овладения детьми дошкольного возраста наглядно-действенным мышлением, пространственными ориентациями, логическим мышлением, умением рассуждать и т.д. Для реализации направления развития математических способностей и обучения детей ментальному счету необходима долгая, серьезная, кропотливая работа обучающихся и педагога. В статье представлены фрагменты непрерывной образовательной деятельности, в результате которой происходит развитие математического мышления дошкольников. Авторы приводят примеры образовательных заданий, направленных на познавательное развитие, в том числе, и для развития математических способностей дошкольников.

Ключевые слова: математические способности детей дошкольного возраста, ментальная арифметика, соробан, абакус, игра, ментальный счет, развитие

Для цитирования: Калинина И.Г., Толкова Н.М. Возможности ментальной арифметики для развития математических способностей дошкольников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 74-80.

Original Article

THE POSSIBILITIES OF MENTAL ARITHMETIC FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES OF PRESCHOOLERS

Irina G. Kalinina¹, Natalia M. Tolkova²

^{1, 2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹ irina.fio@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0925-0658>

² nmtolkova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2492-8597>

Abstract. The article is devoted to the problem of developing the mathematical abilities of preschool children through an unconventional method – mental arithmetic. This technique occupies a leading position in the overall intellectual development of children of preschool and primary school age both in Russia and abroad. The authors analyze the possibilities of effective use of mental arithmetic for the development of mathematical abilities in preschool children, analyzing the activities of a teacher who stimulates children to develop, creating a situation of success in the process of teaching mental arithmetic. The article describes and analyzes in detail the methods and techniques used by the teacher for the successful implementation of this methodology and

the qualitative mastery of preschool children with visual-effective thinking, spatial orientations, logical thinking, the ability to reason, etc. To implement the direction of development of mathematical abilities and teaching children mental counting, a long, serious, painstaking work of schoolchildren and a teacher is necessary. The article presents fragments of continuous educational activities, as a result of which the development of mathematical thinking of preschoolers occurs. The authors give examples of educational tasks aimed at cognitive development, including the development of mathematical abilities of preschoolers.

Keywords: mathematical abilities of preschool children, mental arithmetic, soroban, abacus, game, mental counting, development

For citation: Kalinina I.G., Tolkova N.M. The possibilities of mental arithmetic for the development of mathematical abilities of preschoolers // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 74–80.

© Калинина И.Г., Толкова Н.М., 2023

Выявление и развитие математических способностей ребенка – одна из основных задач педагога дошкольной образовательной организации. Современная система дошкольного образования направлена на раскрытие способностей каждого ребёнка, воспитание личности, заинтересованной в самостоятельном приобретении знаний и использовании их на протяжении всей своей жизни. Решение поставленных задач во многом обусловлено уровнем развития математических способностей дошкольников.

Опираясь на исследования А.В. Белошистой, под «математическими способностями» мы понимаем специфические особенности мыслительного процесса ребенка, такие как гибкость, глубина, целенаправленность, логическая строгость и алгоритмичность мышления [1]. Под математическим развитием детей дошкольного возраста в целом и развитием математических способностей в частности, А.В. Белошистая понимает целенаправленную методическую работу над формированием и развитием основных свойств и качеств математического мышления ребенка до максимально возможного для него уровня [2].

Однако, анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить недостаточное освещение проблемы формирования элементарных математических представлений с позиции развития математических способностей у детей дошкольного возраста.

Цель данной статьи - рассмотреть возможности применения методики ментальной арифметики для развития математических способностей дошкольников. Прежде всего в данной связи нас интересовали эффективные методы и приемы применения данной методики в развитии математических способностей дошкольников в дошкольной организации.

Проведено большое количество исследований, направленных на определение структуры и

особенностей развития математических способностей дошкольников. Однако, до сих пор ведутся дискуссии как среди педагогов и родителей, так в научной среде. Многие родители считают, что математические способности их детей – это умение считать, выполнять арифметические действия сложения и вычитания. Также бытует мнение, что математические способности – это, или умение выполнять быстро и точно вычисления, или возможность быстро и легко запоминать числа и формулы. Однако процесс развития математических способностей – это многогранный процесс, определяющийся особенностью восприятия, мышления, памяти, воображения и внимания дошкольников [7]. Эти особенности находят отражение в принципах организации образовательного процесса, которые определяют методы и приемы работы педагога дошкольной организации.

На выбор тех или иных методов и приемов, способствующих развитию математических способностей дошкольников, влияет множество факторов. Одним из главных факторов выступают те цели и задачи, которые педагоги ставят при проведении непрерывной образовательной деятельности [4]. Рассмотрим несколько фрагментов непрерывной образовательной деятельности (НОД).

Фрагмент НОД 1:

«Воспитатель: Ребята, мы с вами начали заниматься ментальной арифметикой, которая научит нас быстро и легко считать различные числа. Но в чем же секрет? А секрет в том, что у нас с вами будет помощник. Его зовут абакус, а в Японии его называют соробан. Давайте внимательно на него посмотрим.

Воспитатель раздает воспитанникам маленькие абакусы, а также демонстрирует большой абакус. Дети внимательно их рассматривают, трогают.

Воспитатель: Итак, наш абакус не простой, он состоит из нескольких частей. У него есть рам-

ка. Внутри рамки есть тоненькие палочки, которые называются спицами. По ним, как маленькие паровозики, ездят косточки. На каждой спице у нас по пять косточек: одна сверху, которая называется небесная, и четыре снизу – земные. Их друг от друга отделяет перекладина.

Дети внимательно рассматривают части абакуса, следят за демонстрацией воспитателя, ощупывают маленькие абакусы и слушают.

Воспитатель: Сегодня мы с вами научимся считать, используя земляные косточки. Положите перед собой абакусы, сделайте так, чтобы у перекладины не было ни одной косточки ни на одной спице. И сейчас на самой крайней правой спице мы с вами попробуем показать число «один». Для того, чтобы показать его нам нужно большим пальчиком правой руки поднять одну нижнюю косточку к перекладине. Внимательно посмотрите и повторяйте за мной.

Воспитатель демонстрирует правильный набор числа. Дети повторяют.

Воспитатель: Хорошо! А теперь отнимем с абакуса единичку. Для этого опустим одну косточку вниз указательным пальчиком правой руки. И снова у нашей перекладины не должно быть ни одной косточки. Теперь покажем число «два». Для этого также большим пальчиком правой руки поднимаем к перекладине две косточки.

Воспитатель демонстрирует, дети повторяют.

Воспитатель: Отлично! Убираем двоечку. Ребята, а как вы думаете, а как нам показать число «три»?

Дети: Нужно поднять к перекладине три косточки.

Воспитатель: Правильно! Давайте сделаем это, используя правильные пальчики, а затем опять ее уберем.

Дети самостоятельно набирают и убирают число на абакусе.

Воспитатель: Вы, наверное, уже догадались, как набрать число «четыре». Кто мне скажет?

Дети: Нужно поднять четыре косточки к перекладине.

Воспитатель: Молодцы! Давайте поднимем их и уберем.

Дети самостоятельно выполняют нужные действия на абакусе, используя правильные пальцы.

Воспитатель: А теперь, для того чтобы запомнить, как и какими пальчиками правильно показывать числа на абакусе, мы с вами поиграем в игру, которая называется «фундаментальные упражнения». Сейчас нужно на всех спицах на-

брать число «один» большим пальчиком правой руки справа налево, а потом указательным пальчиком правой руки справа налево его убрать. Сделать это нужно как можно быстрее.

Дети внимательно слушают правила, затем на скорость выполняют фундаментальные упражнения.

Воспитатель: Молодцы! А теперь то же самое делаем для чисел «два», «три» и «четыре».

Дети по очереди выполняют для каждого числа фундаментальные упражнения и выясняют, кто сделал быстрее всех».

В данном фрагменте педагог использует различные методы работы: словесный, наглядный и практический. Используются такие словесные приемы как рассказ, вопрос-ответ; наглядные – демонстрация абакуса; практические – фундаментальные упражнения. Важным является также репродуктивный метод, когда воспитатель показывает, как правильно обозначать числа на абакусе, а затем дети по заданному алгоритму самостоятельно набирают числа.

В непрерывной образовательной деятельности педагог реализует множество развивающих задач. К ним относится, в первую очередь, развитие наглядно-действенного мышления путем демонстрации абакуса и выполнения на нем фундаментальных упражнений [8]. А также развитие пространственной ориентировки на абакусе, закрепление знания о правой и левой руке, развитие мелкой моторики и ее скорости. Кроме закрепления счета в пределах четырех, как в прямом, так и в обратном порядке, происходит развитие логического мышления, умение следовать алгоритму, рассуждать [3].

Фрагмент НОД 2:

«Воспитатель: Ребята, давайте для начала посчитаем с вами пример. Выполните его на абакусе, нужно прибавить к единице еще единицу. Сколько получилось?»

Дети: Два!

Воспитатель: Хорошо! А теперь прибавьте к числу «два» единицу. Сколько получилось?»

Дети: Три!

Воспитатель: Молодцы! А теперь – к числу «три» единицу. Какой будет ответ?»

Дети: Четыре.

Воспитатель: Отлично! А теперь к числу «четыре» прибавьте единицу. Что получится?»

Дети пробуют посчитать пример, называют ответы, пытаются понять, как это сделать».

Воспитатель: Давайте внимательно посмотрим, что же у нас получается. Нижние косточки

у нас закончились. Как же тогда решить пример? Неужели его совсем решить нельзя?

Дети: Нет, этот пример решить можно.

Воспитатель: Конечно, можно! Давайте внимательно с вами посмотрим на спицу, на который мы решаем с вами пример. Какая косточка у нас свободная?

Дети: Верхняя косточка.

Воспитатель: Правильно, это наша небесная косточка, которая обозначает число «пять». Она то нам и поможет. Для того, чтобы она нам помогла, давайте сыграем в игру и заселим наши числа в домик.

Воспитатель рисует домик, в котором четыре этажа и крыша. На каждом этаже по две квартиры, по бокам рисуются стрелочки вверх и вниз.

Воспитатель: Сейчас мы будем заселять наши числа в домик. Начнем с самого первого этажа. На первом этаже у нас в левой квартире живет число «четыре», а в правой – «один». На крыше у нас с вами живет число «пять». Пятерка следит за домом и всем помогает. Вот однажды единичке нужно было прибавиться, но сама она не смогла. Тогда она пошла к пятерке и попросила ее помощи и сказала: «Знаешь, пятерка, у меня не получается прибавиться, прибавься вместо меня». Пятерка ответила: «Хорошо, но тогда мне придется прогнать четверку». Так и получилось, что для того, чтобы прибавить единицу, когда для нее не хватает места, нужно сначала прибавить число «пять» и отнять число четыре.

Дети внимательно слушают и смотрят на рисунок.

Воспитатель: А теперь сделаем то же самое на абакусе. Прибавим сначала число «четыре» на пустой спице, а затем прибавим единицу. Для этого нам нужно указательным пальцем правой руки опустить верхнюю косточку, которая обозначает число «пять», а затем указательным пальцем правой руки убрать все нижние косточки, которые обозначают число «четыре».

Дети внимательно следят за демонстрацией на большом абакусе, а затем пробуют повторить то же самое на маленьких абакусах».

В данном фрагменте НОД педагог использует словесные, наглядные, практические и игровые методы. Важным также выступает метод проблемного обучения. Дети сталкиваются с невозможностью выполнения действия знакомыми способами и совместно с воспитателем ищут новые пути решения задачи. Такой метод влияет на развитие логического мышления, умения не придерживаться имеющихся образцов. Важным

приемом выступает игра «Засели числа в домик». Объяснение совместно с демонстрацией в игровой форме способствует лучшему усвоению, поскольку в дошкольном возрасте игра – это основной вид деятельности [6].

Фрагмент НОД 3:

«Воспитатель: Ребята, предлагаю сыграть в игру с флэш-картами. Внимательно посмотрите на стол, здесь лежат различные предметы.

На столе лежат карандаши, мячики, ключики, медальки и т.д.

Воспитатель: Сейчас ваша задача разложить все эти предметы в разные кучки.

Дети находят соответствия в предметах и раскладывают их в соответствии с групповой принадлежностью.

Воспитатель: А теперь я вам буду показывать флэш-карты, а потом сразу их прятать. Ваша задача увидеть, какое число показано и найти ту группу предметов, которому оно соответствует. Итак, смотрим!

Воспитатель показывает флэш-карту, дети называют число и находят нужную группу предметов».

В данном фрагменте главным является игровой метод обучения. Воспитатель предлагает детям дидактическую игру, которая реализует задачу развития логического мышления. Идет формирование таких логических приемов, как классификация и сравнение. В ходе игры также идет развитие внимательности, мышления и памяти, поскольку ребенку за короткий период времени нужно понять изображенное на флэш-карте число, запомнить его и найти соответствующие ему предметы.

Фрагмент НОД 4:

Воспитатель: Ребята, посмотрите внимательно. Вам не кажется, что что-то не так сегодня?

Дети: Сегодня нет ни одного абакуса.

Воспитатель: Правильно, ребята! Сегодня нашего помощника с нами нет. Ведь и другим деткам нужно научиться так же хорошо считать, как это делаем мы. Но я думаю, что мы с вами справимся. Сегодня мы с вами будем считать не на абакусе, а ментально. Но для того, чтобы заниматься ментальным счетом, нужно хорошо помнить, как выглядит наш друг-абакус. Вы же хорошо помните, как выглядят ваши друзья, и всегда сможете их отличить от других ребят. Давайте вспомним, из чего состоит наш абакус.

Дети называют составные части абакуса.

Воспитатель: А также нам всегда в счете на абакусе помогали наши ручки. И мы с вами зна-

ем, что считать нужно правильными пальчиками. Давайте вспомним, какие это пальчики.

Дети говорят, как правильно и какими пальчиками двигать косточки.

Воспитатель: Молодцы! А теперь давайте сядем тихо-тихо, закроем глазки и еще раз представим наш абакус. Попробуйте поднять на нашем воображаемом абакусе одну косточку. Для того, чтобы нам было легче, можете помогать себе пальчиками и поднять в воздухе эту косточку.

Дети пробуют представить абакус и двигают пальчиками в воздухе.

Воспитатель: А теперь подними еще две косточки. Сколько косточек у перекладины на нашем воображаемом абакусе?

Дети: Три!

Воспитатель: Правильно! А теперь опять представьте себе пустой абакус и попробуем с нами решить еще один пример.

Воспитатель диктует различные примеры, постепенно увеличивает скорость диктовки. Дети считают примеры ментально».

В данном фрагменте НОД главным является практический метод. Дети с помощью воспитателя решают примеры и знакомятся с ментальным счетом. Важной частью работы педагога является развитие мышления ребенка и его переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению [5]. Идет освоение нового логического приема – абстрагирования. Дети уже уверенно пользуются числовой символикой. Задействуется память, как долгосрочная, так и мышечная; активируется воображение, закрепляются знания по пространственной ориентировке, знания о правой и левой руках.

Фрагмент НОД 5:

«Воспитатель: Ребята, давайте вспомним, какое у нас сейчас время года?

Дети: Зима!

Воспитатель: Правильно, зима. А давайте вспомним, чем мы можем заняться на улице зимой?

Дети: Кататься на коньках, кататься на лыжах, кататься на санках, ездить с горки, играть в снежки.

Воспитатель: Здорово, как много всего мы сейчас назвали. Конечно же, самое веселое - это игра в снежки. И сегодня перед тем, как начать наше занятие, мы с вами разомнем наши ручки и пальчики и поиграем в снежки. Сейчас я буду показывать, что нужно делать, а вы внимательно за мной повторяйте.

Воспитатель проводит пальчиковую гимнастику, а дети повторяют движения.

Воспитатель: Как здорово мы с вами поиграли в снежки! А сейчас мы немножко с вами рисуем. Перед вами лежат листочки с рисунками. Посмотрите на них и внимательно послушайте, что мы будем с вами делать. Нужно ровненько положить перед собой листочек и взять два карандашика, один в правую руку, а другой в левую. И мы с вами одновременно обеими ручками сначала обводим нашу картинку по контуру, а затем также одновременно разукрашиваем ее. Правую сторону мы разукрашиваем правой ручкой, левую – левой. Можете приступить!

Дети обводят и разукрашивают симметричный рисунок двумя руками».

При организации данной деятельности педагог реализует задачу развития мелкой моторики детей [9]. Пальчиковая гимнастика «Игра в снежки» проводится в игровой форме, развивая воображение и внимательность, задействуется наглядно-образное мышление. Во время работы с симметричными рисунками дети разукрашивают параллельно двумя руками, что обеспечивает развитие мелкой моторики обеих рук и гармоничное развитие обоих полушарий мозга. Такие игры и упражнения положительно влияют на укрепление нейронных связей мозга, которые напрямую связаны с интеллектуальным развитием ребенка. При работе с рисунками педагог не дает четкой инструкции по выбору цвета карандашей и способу раскрашивания, что оставляет для детей возможность проявить креативность и силу воображения.

Одной из особенностей использования ментальной арифметики является постоянная смена видов деятельности НОД [5]. Педагог отводит на каждое задание в среднем пять минут, что позволяет провести на одном занятии от четырех до шести различных упражнений и игр. Такой высокий темп на занятиях способствует ускоренному развитию математических способностей и не позволяет детям потерять интерес.

Помимо классических для ментальной арифметики игр и упражнений педагог может включать в занятия и общеразвивающие задания [10].

Игра «Сломанный телефон». Дети становятся по порядку, а затем все, кроме первого ребенка выходят за пределы группы. Педагог зачитывает ребенку один раз текст, состоящих из двух-трех предложений, а ребенок должен максимально его запомнить. Затем приглашается второй ребенок, и первый пересказывает ему все, что смог запомнить. Далее дети заходят по порядку и пересказывают друг другу полученную информацию. В конце педагог снова читает весь текст, и ребята

сравнивают, что было вначале и что они смогли рассказать в конце. Игра направлена на развитие речи и памяти детей.

Игра «Дорисуй-ка!». Педагог рисует на доске или листке бумаги линии, точки, кружочки и т.д., которые не представляют из себя законченного рисунка. Затем детям предлагается внимательно на него посмотреть и пофантазировать, что это может быть, а затем дорисовать. Также данное упражнение можно проводить с цифрами, предлагая детям превратить их в любую картинку. Такая игра способствует активному развитию воображения и пространственной ориентировки. Также в ходе игры закрепляется знание цифр.

Игра «Данетки». Данная игра имеет различные уровни сложности. Педагог описывает детям какую-то ситуацию, а затем спрашивает у детей, как такое могло произойти. Дети в игре выступают в качестве детективов. Они могут задавать педагогу вопросы, на которые тот отвечает «да» или «нет». В конце ребенок должен полностью описать сложившуюся ситуацию. Игра направлена на развитие мышления, логики, памяти и речи. Ребенок учится задавать правильные вопросы, абстрагироваться и строить логические цепочки.

Числовые лабиринты: цифры и числа от 1 до 20. Педагог раздает задания и просит ребенка проложить путь по лабиринту цифр. От каждой цифры до следующей есть только одно правиль-

ное направление, которое необходимо обозначить, нарисовав стрелки или закрасив все квадратики в порядке от одного до десяти или от одного до двадцати. Это задание будет закреплять знание цифр и чисел.

Игра «Найди отличия». Классическое общеразвивающее задание, которое предлагает ребенку два на первый взгляд одинаковых рисунка, на которых от пяти и более отличий. Такое упражнение развивает у детей внимательность, а также помогает осваивать один из основных логических приемов – сравнение.

Эти и еще многие другие приемы и методы работы воспитателя с использованием ментальной арифметики в первую очередь направлены на удержание интереса детей. Задания строятся с учетом ведущей деятельности детей – игры.

Таким образом, использование ментальной арифметики открывают новые возможности для развития математических способностей дошкольников в образовательной деятельности. Методика ментальной арифметики направлена не только на умение пользоваться числовой системой и выполнять элементарные арифметические действия, но и на развитие мышления, памяти, внимания, воображения, логики, мелкой моторики. Все это и становится основой для познавательного развития, в том числе, и для развития математических способностей дошкольников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Белошистая А.В. Тесты для проверки уровня математических способностей детей 6-7 лет. М.: Айрис-Пресс, 2011. 24 с.
2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
3. Думчев А.А. Помнить все. Практическое руководство по развитию памяти. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 192 с.
4. Калинина И.Г., Тимохина Т.В., Толкова Н.М. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 351-360.
5. Калинина И.Г., Толкова Н.М. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счету дошкольников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. №4. С. 19-23.
6. Малсан Би. Ментальная арифметика для всех. М.: Издательские решения, 2017. 26 с.
7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. Издание пятое (инновационное), испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 336 с.
8. Сухова Д.С. Ментальная арифметика. Часть 1. Количественный счет. Для детей 4-6 лет. М.: КТК Галактика, 2019. 72 с.
9. Трясоруква Т.П. Развития межполушарного взаимодействия у детей: раскраска с заданиями. Изд. 4-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2019. 31 с.
10. Шермер М. Магия чисел. Ментальные вычисления в уме и другие математические фокусы. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 72 с.

References

1. Beloshistaya A.V. Testy dlya proverki urovnya matematicheskikh sposobnostei detei 6-7 let. M.: Airis-Press, 2011. 24 s.
2. Beloshistaya A.V. Formirovanie i razvitie matematicheskikh sposobnostei doshkol'nikov: Voprosy teorii i praktiki: Kurs lektsii dlya stud. doshk. fakul'tetov vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. 400 s.
3. Dumchev A.A. Pomnit' vse. Prakticheskoe rukovodstvo po razvitiyu pamyati. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2021. 192 s.
4. Kalinina I.G., Timokhina T.V., Tolkova N.M. Spetsifika formirovaniya elementarnykh matematicheskikh predstavlenii u detei doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnykh grupp // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 4 (40). S. 351-360.
5. Kalinina I.G., Tolkova N.M. Mental'naya arifmetika kak netraditsionnyi metod obucheniya ustnomu schetu doshkol'nikov // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2021. №4. S. 19-23.
6. Malsan Bi. Mental'naya arifmetika dlya vsekh. M.: Izdatel'skie resheniya, 2017. 26 s.
7. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovatsionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N.E. Veraksy, T.S. Komarovoi, E.M. Dorofeevoi. Izdanie pyatoe (innovatsionnoe), ispr. i dop. M.: MOZAIKA-SINTEZ, 2019. 336 s.
8. Sukhova D.S. Mental'naya arifmetika. Chast' 1. Kolichestvennyi schet. Dlya detei 4-6 let. M.: KTK Galaktika, 2019. 72 s.
9. Tryasorukova T.P. Razvitiya mezhpolutsharnogo vzaimodeistviya u detei: raskraska s zadaniyami. Izd. 4-e. Rostov n/D.: Feniks, 2019. 31 s.
10. Shermer M. Magiya chisel. Mental'nye vychisleniya v ume i drugie matematicheskie fokusy. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2017. 72 s.

Информация об авторах

И.Г. Калинина – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики начального и дошкольного образования

Н.М. Толкова - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования

Information about the authors

I.G. Kalinina – Ph.D. of Pedagogy, Head of the Chair of Pedagogy of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

N.M. Tolkova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; одобрена после рецензирования 02.04.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 13.02.2023; approved after reviewing 02.04.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья
УДК 37.016:811

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОКОЛЕНИЯ Z

Ирина Евгеньевна Красилова

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия
irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

Аннотация. Процесс информатизации образования приобрел в последние годы глобальный характер. Электронные образовательные ресурсы стали нормой при обучении практически всем школьным предметам, в том числе иностранным языкам. Безусловно, современные электронные средства визуальной наглядности должны отвечать базовым требованиям, которые принято учитывать при реализации общедидактического принципа наглядности. К таковым можно отнести как собственно дидактические требования, так и требования эргономические, т.е. требования соответствия антропометрическим, физиологическим, психофизиологическим и психологическим свойствам учащихся. Для визуального восприятия учебной информации важно учитывать, как расположены ее элементы, каково соотношение текста и различных иллюстративных графических компонентов, какой шрифт используется, какого он размера и цвета, как сочетается или контрастирует с цветом фона. В данной статье также сделана попытка сформулировать рекомендации по подготовке электронных средств визуальной наглядности для обучения иностранному языку с учетом специфики современного поколения школьников (поколения Z, по определениям теории поколений), для которого характерно «клиповое», «аббревиатурное» мышление. Кроме того, в статье рассматривается возможность управления процессом восприятия учебной информации, представленной с помощью электронных средств визуальной наглядности, на уроках иностранного языка в школе.

Ключевые слова: информатизация образования, наглядность, визуализация, электронные средства визуальной наглядности, поколение Z

Для цитирования: Красилова И.Е. Применение электронных средств визуальной наглядности для обучения учащихся поколения Z // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 81-88.

Original article

THE USE OF ELECTRONIC VISUAL AIDS FOR TEACHING GENERATION Z STUDENTS

Irina Y. Krasilova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia
irinakrasilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8187-7880>

Abstract. The process of informatization of education has acquired a global character in recent years. Electronic educational resources have become the norm in teaching almost all school subjects, including foreign languages. Of course, modern electronic visual aids must meet the basic requirements that are taken into account when implementing the general didactic principle of visibility. They include both didactic requirements proper and ergonomic requirements, i.e. requirements for compliance with anthropometric, physiological, psychophysiological and psychological characteristics of students. For visual perception of educational information, it is important to take into account how its elements are arranged, what is the ratio

of text and various illustrative graphic components, what font is used, what color it is and how it combines or contrasts with the background color. This article also attempts to formulate recommendations for the preparation of electronic visual aids for teaching a foreign language, taking into account the specifics of the modern generation of schoolchildren (generation Z, according to the definitions of the theory of generations), which is characterized by “clip” or “abbreviation” thinking. In addition, the article considers the possibility of controlling the process of perception of educational information presented by electronic means of visualization in foreign language lessons at school.

Keywords: informatization of education, visibility, visualization, electronic visual aids, generation Z.

For citation: Krasilova I.Y. The use of electronic visual aids for teaching generation Z students // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 81–88.

© Красилова И.Е., 2023

Широкое распространение компьютерных, информационных технологий в современном мире не обошло сферу образования. Информатизация образования – это «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [4, с. 109-110].

В преподавании иностранных языков всегда применялась наглядность [13]. Существуют различные определения понятия «наглядность». Так, в монографии под общей редакцией Т.С. Назаровой «Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, технологии обучения» наглядность рассматривается как «отображение явлений реального мира в виде дидактического образа, формируемого или моделируемого с помощью средств обучения» [5, с. 222].

Средства обучения, по определению, данному в «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, представляют собой «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [2, с.291]. Средства наглядности – средства обучения, предназначенные для предъявления зрительной (или визуальной) и слуховой информации. С точки зрения органа (или органов) чувств, задействованных в восприятии средств наглядности, их можно разделить на три группы: визуальные (рисунки, графики, схемы, таблицы, слайды презентаций и т.д.), аудитивные (аудиозаписи) и аудиовизуальные (видеозаписи). Под электронными визуальными средствами наглядности мы понимаем такие средства, для создания и применения которых используются электронные, компьютерные устройства и соответствующее программное обеспечение.

Еще один термин, который часто применяют, говоря о наглядности, это визуализация. Визуализация (от латинского слова *visualis*, что означает «зрительный») в самом широком понимании – это общее название приёмов представления числовой или иной информации в виде, удобном для зрительного наблюдения и анализа [14].

Принцип наглядности традиционно относят к основным дидактическим принципам. В «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина выделены два направления реализации принципа наглядности на занятиях по иностранному языку: 1) в качестве средства обучения, 2) в качестве средства познания [2, с. 215]. Разделение данных двух направлений применения принципа наглядности достаточно условно. Между обучением и познанием существуют глубокие внутренние связи.

Современному поколению учащихся нравится использовать технологии при решении самых разных задач. Для того, чтобы мотивировать учащихся к изучению иностранного языка, вовлечь их в активный процесс обучения и познания, без современных электронных средств наглядности уже практически не обойтись [9; 17]. В условиях доминирования «экранной культуры потребления информации» [7] появились новые возможности для создания и использования средств наглядности, в том числе возможность сделать наглядность интерактивной [6]. Однако проблема заключается в том, что при всей легкости, с которой можно скопировать в Интернете уже готовые визуальные материалы или создать свои собственные электронные образовательные ресурсы не всегда они отвечают дидактическим и эргономическим требованиям, предъявляемым к средствам визуальной наглядности, применяемым в обучении школьников. Далекое не все учителя, использующие в своей работе электронные средства визуальной наглядности, задумываются о том, что современные

школьники несколько иначе воспринимают наглядность по сравнению с их предшественниками.

Цель настоящей статьи – на основе результатов исследований отечественных, зарубежных педагогов и психологов, собственных наблюдений выделить наиболее существенные особенности электронных средств визуальной наглядности в обучении иностранным языкам современного поколения обучающихся. Для достижения поставленной цели необходимо определить наиболее важные дидактические, а также эргономические требования к таким средствам (т.е. требования соответствия антропометрическим, физиологическим, психофизиологическим и психологическим свойствам учащихся). Важно выяснить специфику психических процессов, которые имеют место при использовании современных средств визуальной наглядности поколением сегодняшних учащихся. Выводы, предлагаемые нами, могут быть полезны педагогам, которые не только применяют готовые средства визуальной наглядности (статические, динамические и смешанного типа [1]), но и создают их сами.

Электронные средства визуальной наглядности, применяемые в обучении иностранным языкам, должны отвечать основным дидактическим принципам (научности, доступности, сознательности, единства образовательных, воспитательных и развивающих функций и др.), специфическим требованиям, связанным с особенностями ЭОР (адаптивности к возможностям обучающегося, интерактивности, структурно-функциональной связанности представления учебного материала). При создании электронных средств визуальной наглядности необходимо учитывать такие познавательные психические процессы, как зрительное восприятие, внимание, мышление, воображение и память.

К разряду важных можно отнести и следующие требования к применению электронных средств визуальной наглядности учителем иностранного языка:

- четкое понимание цели, времени, а также места применения наглядности на уроке;
- адекватность содержания и объема средства наглядности поставленной обучающей задаче;
- учет уровня владения учащимися иностранным языком;
- учет возрастных особенностей учащихся;
- соблюдение эргономических требований;
- эстетичность средства наглядности.

Как показывает опыт педагогов, активно использующих средства визуальной наглядности (к ним относит себя и автор данной статьи), при

их восприятии обучающимися важное значение имеет четкость изображения, размер элементов изображения, используемые цвета, расположение элементов изображения, их содержание. На основе анализа собственного опыта, публикаций школьных учителей на сайтах профессиональных педагогических сообществ (например, на сайте «Инфоурок»), научных статей по теме нашего исследования мы пришли к заключению, что наиболее существенными требованиями к текстовой составляющей электронных средств визуальной наглядности можно считать следующие:

Текст должен хорошо читаться даже с задних парт, поэтому размер шрифта для заголовков следует использовать не менее 24, а для основной информации – не менее 18.

Текст должен быть «удобочитаемый». Это зависит не только от размера букв и других символов, но и от расстояния между ними, между словами, расстояния между строчками и абзацами.

Не следует накладывать текст на фотографии или рисунки, чтобы они не сливались.

Не рекомендуется смешивать разные типы шрифтов в одной презентации. Это создает дополнительное напряжение при восприятии. Можно применять жирный шрифт, курсив или подчеркивание для выделения информации. Прописные буквы часто используют для заголовков, но злоупотреблять ими не стоит, так как запись прописными буквами читается хуже, чем та же запись, сделанная строчными буквами.

Между текстом и фоном (или каким-либо изображением) должен быть контраст.

Цвет печати и цветовой фон играют особое значение в восприятии текста. Как показали исследования, наиболее легко воспринимается черный шрифт на белом фоне, затем по контрастности следует черный шрифт на всех цветных фонах [11]. Крайне неудачный вариант – желтый шрифт на белом фоне и наоборот. Студенты во время производственной практики часто в своих презентациях пытаются использовать белый шрифт на черном фоне. Это выглядит как классическая запись мелом на черной доске, однако в электронной презентации такой текст очень плохо читается.

Общеизвестно, что выделение шрифта другим цветом при чтении текста способствует закреплению материала в долговременной памяти. Цвет в целом имеет очень большое значение для средств визуальной наглядности. Психологами доказано, что цвета оказывают самое непосредственное влияние на чувства и эмоции. До 80 % цвета и света приходится на восприятие нервной

системой, и только 20 % – зрением [12, с.126]. Положительные эмоции способствуют усвоению информации, а негативные, наоборот, тормозят процесс понимания и ухудшают усвоение учебного материала.

Швейцарский ученый-психолог Макс Люшер (1923–2017) доказал, что каждый цвет вызывает у воспринимающего его человека вполне определенные эмоции. Красный цвет действует раздражающе и возбуждающе. А зеленый, наоборот, действует умиротворяюще, символизирует свежесть. Желтый цвет очень позитивный, создает жизнерадостное настроение. Он стимулирует нервную систему, и сохраняется в памяти дольше, чем другие цвета. Синий цвет успокаивает, символизирует порядок.

Цвет влияет не только на эмоции, общий настрой восприятия, но и на память. В 2011 американский психолог Томас Санюки и его ученик Ноа Сулман провели эксперимент с целью изучить, как сочетаемость цветов влияет на кратковременную память, а именно от нее зависит, насколько хорошо мы запоминаем то, что только что увидели. Долговременная память напрямую зависит от качества кратковременной. Результаты их исследований показали, что информация лучше запоминается тогда, когда она расположена на странице с контрастной, но гармоничной цветовой гаммой, предпочтительно с сочетанием трех или менее цветов. Наиболее гармоничными являются следующие сочетания: синий – оранжевый, желтый – фиолетовый, красный – зеленый. Они дают взаимное повышение яркости каждого цвета. Увеличение количества цветов (от четырех и более) негативно сказывается на запоминании. Таким образом, судя по результатам исследований, для средств визу-

альной наглядности рекомендуется применять не более трех цветов: один для фона, один для заголовка (или для элементов текста, на которые следует обратить особое внимание), один для основного текста.

Располагать информацию на средствах визуальной наглядности (двухмерных) также следует, опираясь на психофизиологические закономерности. Установлено в ходе исследований, что прежде всего привлекает внимание информация, расположенная на слайде (или на компьютерной странице) в правом верхнем углу. Ей принадлежит 33 % нашего внимания. Затем взгляд перемещается в левый верхний угол (28 %), правый нижний (23 %) и левый нижний углы (16 %) [11], как показано на рисунке 1. Если на слайде имеется картинка (рисунок, фотография), надпись должна быть под ней.

Нелинейная запись какой-либо информации (в виде таблиц, схем, диаграмм) имеет свои преимущества. Она позволяет дать общее представление об изучаемом материале. Однако следует учитывать особенности восприятия такой информации. Текст, представленный в колонке таблицы («в столбик»), читается и запоминается хуже, чем при традиционном горизонтальном размещении. Чем больше колонок в таблице, тем больше дробится текст, и это затрудняет его восприятие. Можно предложить при использовании таблицы в презентации следующее: сначала продемонстрировать таблицу, чтобы дать общее представление, а затем отдельные ее компоненты рассмотреть на отдельных слайдах. По данным психологических исследований, наиболее удобными для зрительного восприятия формами наглядности можно считать матрицы и логико-смысловые модели [8].

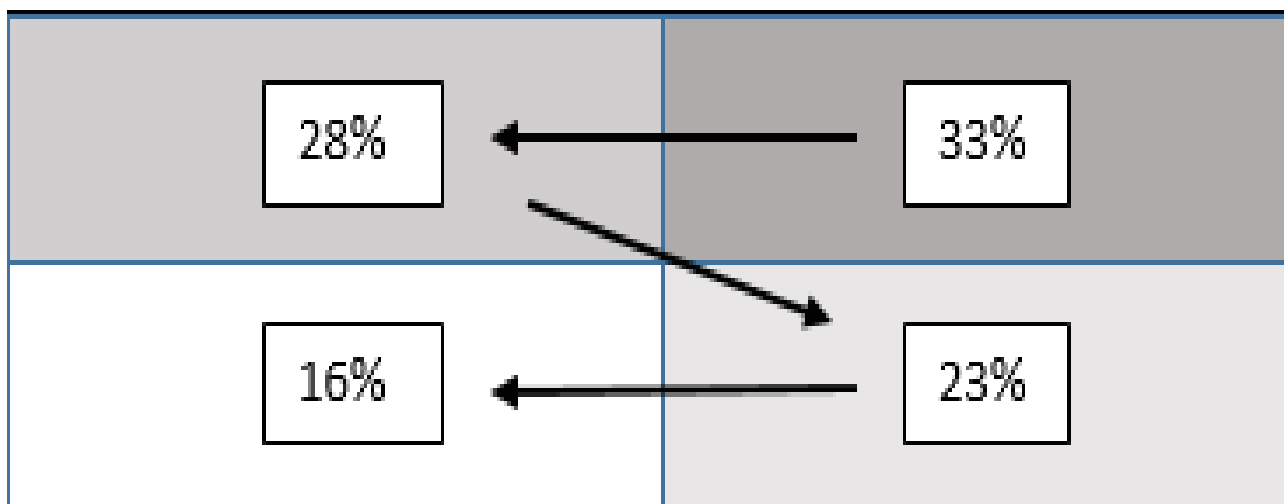


Рисунок 1 – Распределения внимания при восприятии двухмерного изображения

Слайды не должны быть перегружены информацией. Известно, что количество информации, которую человек способен воспринять и осмыслить, укладывается в объем 5–9 единиц [12]. В связи с этим количество наиболее значимых элементов информации необходимо ограничивать. Количество вертикально расположенных пунктов рекомендуется делать нечетным (3,5,7, 9, но не более). В целом чем лаконичнее отдельные элементы текста (тезисы), тем больше вероятность, что их прочтут учащиеся и запомнят. По возможности следует минимизировать количество предлогов, прилагательных, наречий. Важно помнить, что начало и конец текста воспринимаются лучше и остаются в памяти дольше, чем то, что находится между ними.

Избегать ощущения монотонности при работе со средствами визуальной наглядности позволяет использование разнообразных графических элементов наряду с текстовыми (графиков, схем, фотографий, рисунков и т.д.). По данным нейропсихологов, 48 % людей мыслят логическим путем и 52 % – образным [11]. Однако и здесь не следует пренебрегать чувством меры, а также знать о психофизиологических особенностях восприятия изображений. Например, о феномене бинокулярного соперничества, который возникает если смотреть одновременно на два разных изображения, расположенных близко друг к другу, в течение короткого промежутка времени. Наши глаза в этом случае оказываются не в состоянии определить, что на самом деле мы видим. Одно изображение накладывается на другое. Анимация может оживить средство визуальной наглядности, создать более доброжелательную, комфортную атмосферу для его восприятия. Однако анимационными эффектами также не следует злоупотреблять, поскольку они часто отвлекают от содержания учебного материала.

Если перед показом и во время показа средства визуальной наглядности учащимся не объяснить, на что следует обратить внимание, что здесь важно, то они могут воспринять это изображение по-своему и запомнить совершенно не то, что нужно. Вниманием учащихся необходимо управлять. Недопустимо сокращение времени, при котором обучающийся не успевает рассмотреть предлагаемый материал и проделать с ним мысленно все необходимые операции (рассмотреть все части, сравнить их, выделить главное т.д.).

Повседневная жизнь сегодняшнего школьника или студента теснейшим образом связана с электронными носителями информации. Часто

можно слышать о том, что мышление «цифрового поколения», т.е. современных молодых людей, подростков отличается от мышления их родителей, бабушек и дедушек. Не все исследователи с этим согласны и считают, что термины «цифровой абориген» (о представителе «цифрового поколения», который чувствует себя в электронной среде очень комфортно, как «свой») и «цифровой иммигрант» (о представителе старшего поколения, который вынужден приспосабливаться к этой среде), придуманные когда-то американским писателем Марком Пренски, это только метафоры. Однако трудно не согласиться с тем, что разные поколения всегда отличаются друг от друга. На наш взгляд, есть отличия и в восприятии информации, представленной в электронном виде в современной информационно-образовательной среде.

С точки зрения теории поколений [16], выдвинутой американскими учеными Н. Хоувом и У. Штраусом в начале 90-х гг. XX в., (в нашей стране вклад в развитие этой теории внесли такие ученые как Ю. А. Левада, Т. Шанин, Е. М. Шамис и др.), учителя и ученики относятся к разным поколениям. Учителя старшего поколения относятся к поколению X (1963–1984 г. р.), учителя среднего возраста и молодые к поколению Миллениум или Y (1984–2000 г. р.), а учащиеся и студенты к поколению Z (с 2001 года). Все перечисленные выше поколения обладают разными «ментальными кодами», что объясняется разными информационными средами, в которых эти коды формировались [15, с.29]. Информационная среда создается с помощью существующих информационных технологий.

Для поколения современных учащихся (это поколение еще называют цифровым) все более характерна нелинейность восприятия информации, при этом явно доминирует зрительное восприятие. Однако простого созерцания и наблюдения уже недостаточно. Необходима практико-ориентированная составляющая обучения, вовлекающая обучаемого в сам процесс познания [7].

У поколения Z, по сравнению с предшествующими поколениями, свое «мировидение» и «миропонимание». От многовековой культурной традиции мышления, основанной на «представлениях о стабильности и упорядоченности мира», практически ничего не осталось. Для современного состояния мира характерна нестабильность, и это не могло не повлиять на способ мышления молодого поколения [15, с.29-30]. Для «клипового» мышления характерна нелинейность. По мнению финских исследователей,

нелинейность – «гораздо более эффективная стратегия ориентации в сложноорганизованной и быстро меняющейся системе и одновременно способ схватывания, интерпретации этой сложности» [15, с.30].

В связи с этим при создании средств визуальной наглядности наряду с традиционной подачей информации целесообразно практиковать инновационные формы. Речь прежде всего идет о «визуальной концептуализации» с применением инструментария «визуализации мышления» [3]. «Клиповое», «аббревиатурное» мышление обучающихся может стать союзником педагога.

Стратегия визуальной концептуализации предполагает разделение учебного материала на смысловые блоки. Смысловые блоки содержат некую ключевую, «ядерную» информацию, которая представляет наибольшую ценность для обучающихся. Самое важное в смысловом блоке может быть сведено к короткой фразе, которая выделяется жирным шрифтом или цветом. Таким образом, педагог, который подготовил данное конкретное средство визуальной наглядности, уже выполнил операцию по сжатию или свертыванию информации. В этом есть свои плюсы и минусы. С одной стороны, данное обстоятельство сокращает время на работу с учебным материалом, делает его более обозримым, дает образцы свертывания, на которые в дальнейшем обучающиеся могут ориентироваться при самостоятельной работе. Но, с другой стороны, это не способствует развитию самостоятельности обучающихся, умения лаконично выразить самое главное. Пояснения к кратким формулировкам, примеры использования могут быть даны здесь же, в скобках, обычным шрифтом без выделения. Это пример развертывания информации.

Практическое использование презентаций в учебном процессе показало, что полезно по возможности дополнять словесную информацию какими-то символами или образами. Такие визуальные опоры подсказывают обучающимся последовательность восприятия информации, спо-

собствуют запоминанию. Психологической базой здесь является мнемотехника. Двойное кодирование (вербальное и образное) обеспечивает равномерную нагрузку на полушария головного мозга в процессе ее переработки [3, с.32].

Важно обеспечить применение получаемых знаний или формируемых навыков на практике. Знания «в действии» позволяют получить результат «здесь и сейчас», что важно для поколений Y и Z. «Современные студенты предпочитают не читать и слушать, а наблюдать и действовать» [10, с. 57]. Непосредственно во время демонстрации презентации можно создавать ситуации, которые позволяют немедленно опробовать полученные знания в действии, соединить теорию с практикой.

Таким образом, можно констатировать, что электронные средства визуальной наглядности стали неотъемлемой частью учебного процесса. Их использование в обучении иностранному языку должно, прежде всего, соответствовать целям и задачам урока. Чрезмерное увлечение ЭОР может привести к эффекту, противоположному тому, который ожидался: внимание учащихся будет рассеиваться, появится чувство усталости от переизбытка визуальной информации, кратковременная память ухудшится, учебный материал не будет усвоен. Эффективность электронных средств визуальной наглядности существенно зависит от соблюдения эргономических требований, обеспечивающих соответствие антропометрическим, физиологическим, психофизиологическим и психологическим свойствам учащихся. Современные школьники принадлежат к поколению Z, для которого характерно «клиповое» мышление. Учебный материал должен быть правильно структурирован в соответствии с принципами визуальной концептуализации. На эффективность запоминания положительно влияет сочетание текстовых и графических, образных компонентов. Восприятие учащимися электронных средств визуальной наглядности – процесс управляемый и требует от учителя соответствующей подготовки.

Список источников

1. Азевич А.И. Виды наглядности учебной информации и средства их реализации // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XII международной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 25 февраля - 1 марта 2019 г. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. С. 272-277.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: Феноменология и эксперимент. Душанбе, 1973. С. 8-98.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A//nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm (дата обращения: 16.05.2023).

5. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, технологии обучения / Назарова Т.С., Кудина И.Ю., Кожевников Д.Н. [и др.]; под ред. Т.С. Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 436 с.
6. Киреева И.А., Чечелев А.В., Очага М.В. Специфика обучения английскому языку с использованием средств интерактивной наглядности в экосистеме основного общего образования // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 93-1. С. 136-139.
7. Кожевников Д.Н. Современные особенности использования средств модельной наглядности в процессе обучения // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С.97-110.
8. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технология обучения // Образование и наука. Журнал теоретических и прикладных исследований. 2009. N 8(65). С. 10-30.
9. Мельник А.М., Французова Н.Н. Использование инновационных средств наглядности на уроках иностранного языка с целью повышения мотивации учащихся к изучению предмета // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2020. № 3. С. 53-57.
10. Опыт разработки цифровых образовательных ресурсов на основе новых государственных образовательных стандартов / Найденова Л.И., Шигина Н.А., Татаринцева Ю.О. [и др.] // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2011. Т.12, N 2. С.52-58.
11. Основы педагогики высшей школы / Товажнянский Л.Л., Романовский О.Г., Бондаренко В.В. [и др.]. Харків: НТУ "ХПИ", 2005. 600 с.
12. Ощепкова О.В. Психофизиологические закономерности восприятия студентами визуальной информации как обоснование принципа наглядности обучения в вузе // Вестник Самарского юридического института. 2018. №2 (28). С.124-128.
13. Реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку в условиях современной информационно-образовательной среды // Прикладные, поисковые и фундаментальные исследования в сфере педагогики и психологии: традиции, опыт и инновации: монография / Е. И. Аверина, Н. И. Азизова, Ж. Б. Багичева [и др.]. Самара: ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2023. С.83-94.
14. Соловьева А.А., Красилова И.Е. Визуализация на уроках иностранного языка как способ реализации принципа наглядности // Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 17 марта 2023 года) / под ред. Букиной В.А., Гурковой А.В. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2023. С.74-78.
15. Тенхунен П.Ю., Елисеева Ю.А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации // ИТС. 2015. №4 (81). С.28-34.
16. Теория поколений [Электронный ресурс]. URL: <http://rugenations.ru> (дата обращения: 16.05.2023).
17. Pateşan M., Balagiu A., Alibec C. Visual Aids in Language Education // International Conference Knowledge-Based Organization. 2018. 24(2). P. 356-361.

References

1. Azevich A.I. Vidy naglyadnosti uchebnoi informatsii i sredstva ikh realizatsii // Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Ekaterinburg, 25 fevralya - 1 marta 2019 g. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2019. S. 272-277.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.
3. Arnkheim R. Vizual'noe myshlenie // Zritel'nye obrazy: Fenomenologiya i eksperiment. Dushanbe, 1973. S. 8-98.
4. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar' [Elektronnyi resurs]. URL: https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A/nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm (data obrashcheniya: 16.05.2023).
5. Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy, tekhnologii obucheniya / Nazarova T.S., Kudina I.Yu., Kozhevnikov D.N. [i dr.]; pod red. T.S. Nazarovoi. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2012. 436 s.
6. Kireeva I.A., Chechelev A.V., Ochacha M.V. Spetsifika obucheniya angliiskomu yazyku s ispol'zovaniem sredstv interaktivnoi naglyadnosti v ekosisteme osnovnogo obshchego obrazovaniya // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2023. № 93-1. S. 136-139.
7. Kozhevnikov D.N. Sovremennye osobennosti ispol'zovaniya sredstv model'noi naglyadnosti v protsesse obucheniya // Tsennosti i smysly. 2018. № 5 (57). S.97-110.
8. Man'ko N.N. Kognitivnaya vizualizatsiya pedagogicheskikh ob"ektov v sovremennykh tekhnologiya obucheniya // Obrazovanie i nauka. Zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy. 2009. N 8(65). S. 10-30.
9. Mel'nik A.M., Frantsuzova N.N. Ispol'zovanie innovatsionnykh sredstv naglyadnosti na urokakh inostrannogo yazyka s tsel'yu povysheniya motivatsii uchashchikhsya k izucheniyu predmeta // Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, aspirantov i molodykh uchenykh. 2020. № 3. S. 53-57.

10. Opyt razrabotki tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov na osnove novykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov / Naidenova L.I., Shigina N.A., Tatarintseva Yu.O. [i dr.] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2011. T.12, N 2. S.52-58.

11. Osnovy pedagogiki vysshei shkoly / Tovazhnyanskii L.L., Romanovskii O.G., Bondarenko V.V. [i dr.]. Kharkiv: NTU "KhPI", 2005. 600 s.

12. Oshchepkova O.V. Psikhofiziologicheskie zakonomernosti vospriyatiya studentami vizual'noi informatsii kak obosnovanie printsipa naglyadnosti obucheniya v vuze // Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta. 2018. №2 (28). S.124-128.

13. Realizatsiya printsipa naglyadnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyakh sovremennoi informatsionno-obrazovatel'noi sredy // Prikladnye, poiskovye i fundamental'nye issledovaniya v sfere pedagogiki i psikhologii: traditsii, opyt i innovatsii: monografiya / E. I. Averina, N. I. Azizova, Zh. B. Bagicheva [i dr.]. Samara: OOO NITs «Povolzhskaya nauchnaya korporatsiya», 2023. S.83-94.

14. Solov'eva A.A., Krasilova I.E. Vizualizatsiya na urokakh inostrannogo yazyka kak sposob realizatsii printsipa naglyadnosti // Pedagogika i lingvistika v kontekste razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh tezisev i statei po materialam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi ochno-zaochnoi konferentsii (Orehovo-Zuevo, 17 marta 2023 goda) / pod red. Bukinoy V.A., Gurkovo A.V. Orekhovo-Zuevo: GGTU, 2023. S.74-78.

15. Tenkhunen P.Yu., Eliseeva Yu.A. Osobennosti vospriyatiya uchebnoi informatsii sovremennymi studentami: potencial vizual'noi kontseptualizatsii // ITS. 2015. №4 (81). S.28-34.

16. Teoriya pokolenii [Elektronnyi resurs]. URL: <http://rugenations.ru> (data obrashcheniya: 16.05.2023).

17. Pateşan M., Balagiu A., Alibec C. Visual Aids in Language Education // International Conference Knowledge-Based Organization. 2018. 24(2). P. 356-361.

Информация об авторе

И.Е. Красилова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

I.Y. Krasilova – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of English, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 13.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 26.06.2023. The article was submitted 13.05.2023; approved after reviewing 10.06.2023; accepted for publication 26.06.2023

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 89–95. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 89–95. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья
УДК 373.2:005.35

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ

Алла Викторовна Леонова

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, leonova0806@mail.ru

Аннотация. В современных условиях социально-экономических преобразований четко обозначилась необходимость развития системы базовых социально-гуманистических приоритетов в области дошкольного образования. Становится актуальным изучение социального запроса общества на дошкольную организацию, обеспечивающую условия для позитивной социализации ребенка.

В статье рассматривается вопрос о влиянии организационной культуры дошкольной организации на педагогические условия, на позитивное развитие личности дошкольника. Автор уточняет понятие и анализирует структуру организационной культуры, текущие потенциальные возможности и трудности, описание педагогических условий с позиций личностно-ориентированной педагогики, поскольку главной стратегической целью дошкольного образования является воспитание личности ребенка.

Целью статьи является изучение сущностных характеристик организационной культуры педагога дошкольного учреждения, основное внимание уделено проблеме изучения успешности педагогических условий через формирование организационной культуры педагога дошкольного учреждения средствами гуманистических технологий в развивающих условиях дошкольного учреждения.

В статье делаются выводы о специфике организационной культуры дошкольной организации, поскольку культивируемые в ней организационные отношения передаются воспитанниками. Следовательно, сложившаяся организационная культура образовательного учреждения может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность ребенка.

Ключевые слова: система психолого-педагогических условий, организационная культура, культура педагога, развивающая образовательная среда, влияние педагога, фактор развития, личность ребенка дошкольного возраста

Для цитирования: Леонова А.В. Влияние организационной культуры на условия обеспечения позитивной социализации ребенка в детском саду // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 89-95.

Original article

THE INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON THE CONDITIONS FOR ENSURING POSITIVE SOCIALIZATION OF A CHILD IN A KINDERGARTEN

Alla V. Leonova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, leonova0806@mail.ru

Abstract. In modern conditions of socio-economic transformations, the need for the development of the system of basic socio-humanistic priorities in the field of preschool education has been clearly identified. It becomes relevant to study the social demand of society for a preschool organization in the implementation of its mission – the positive development of the child's personality through the transmission of organizational culture.

The article considers the question of the influence of the organizational culture of a preschool organization on pedagogical conditions, on the positive development of the personality of a preschool child. The author

clarifies the concept and analyzes the structure of organizational culture, current potential opportunities and difficulties, the description of pedagogical conditions of broadcasting from the standpoint of personality-oriented pedagogy, since the main strategic goal of preschool education is to educate the personality of a child.

The purpose of the article is to study the essential characteristics of the organizational culture of a preschool teacher, the main attention is paid to the problem of studying the success of pedagogical conditions through the formation of the organizational culture of a preschool teacher by means of humanistic technologies in the developing conditions of a preschool organization.

The article draws conclusions about the specifics of the organizational culture of a preschool organization, since the organizational relations cultivated in it are transmitted by the pupils. Therefore, the established organizational culture of the educational institution has both a positive and a negative impact on the personality of a child.

Keywords: the system of psychological and pedagogical conditions, organizational culture, the culture of a teacher, the developing educational environment, the influence of the teacher, the personality of a preschool child

For citation: Leonova A.V. The influence of organizational culture on the conditions for ensuring positive socialization of a child in a kindergarten // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 89–95.

© Леонова А.В., 2023

В рамках новой парадигмы современного образования основным направлением развития является культурно-ориентированный аспект, который предусматривает ориентацию на развитие общекультурных ценностей и формирование непрерывной взаимосвязи между культурой и общепризнанными нормами в дошкольном образовании. Основу исследования составляют методологические подходы современной педагогики, теоретические концепции и понятийный аппарат которой раскрыт в работах отечественных и зарубежных ученых Е. Шейн, Н. Деметр, Р. Блейк, О.С. Виханского, Б.З. Мильнера, И.В. Грошева, Т.О. Соломанидиной, М.И. Магуры, Ю.Г. Семенова, С.В. Рогожина, К.М. Ушакова [10].

Анализ исследований Т.А. Антопольской, Е.А. Руднева, Ю.Ю. Темрюкова, В.Р. Ясницкой, О.А. Глущенко позволяет вывить ряд противоречий между:

- научными тезисами о содержании организационной культуры и ситуацией на практике функционирования дошкольной организации в соответствии с современными требованиями времени;

- типом управления, обеспечивающим высокое или низкое качество педагогической деятельности, и, как следствие, соответствующим состоянием организационной культуры педагогов дошкольной организации, направленного на достижение целей деятельности.

Это позволило нам определить важность и необходимость разработки темы организационной культуры как механизма трансляции ценностей дошкольного образования.

Каждый педагог является транслятором сложившейся организационной культуры, которая накладывает свой отпечаток на окружающую среду, на ребенка дошкольного возраста. Из качества существующей организационной культуры формируется определенная система связей: личностно-ориентированная (форма сотрудничества) или авторитарная (подавление); индифферентная (безразличие).

Организационная культура включает в себя стандартизированные устоявшиеся способы поведения, которые меняются с течением времени, с характерными чертами преемственности в виде усвоения набора традиций и внедрения новых, формирующих уклад ДОО [1].

Определение организационной культуры воспитателей дошкольных организаций было основано на концепции, согласно которой организационная культура - это система материальных и духовных ценностей, явлений, присущих данной организации, которые отражают ее индивидуальность, проявляются в поведении и взаимодействии [7].

Организационную культуру педагогов дошкольного образования можно определить как общую коллективную ценность, которая обеспечивает высокое достижение качества дошкольного образования, определяет характер профессиональных взаимоотношений, индивидуализированный и корпоративный стиль деятельности педагогов, формируя общий имидж образовательной организации в обществе [11].

Организационная культура - это сложное явление как многогранная профессиональная куль-

тура педагогических работников, сложившаяся в организации и, как следствие, сформировавшаяся в ней транслируемая образовательная среда и способы коммуникации и взаимодействия. Организационную культуру педагога можно рассматривать как сложный психологический феномен, представляющий собой совокупность профессиональных норм, поведенческих ценностей и концепций профессиональной деятельности, присущих всем членам организации [4].

Организационная культура образовательного учреждения изучалась в трудах педагогов-исследователей: системно-деятельностный подход (М.С. Каган, Г.Н. Сериков, Ю.А. Конаржевский, В.И. Блауберг), теория организации (М. Вебер, Э.А. Смирнов, А.А. Богданов), идеи авторов о культуре как о системе (В.С. Библер), концепция ценностных ориентаций личности (А.В. Кирьякова), концепция культуры педагогической деятельности (Л.Б. Соколова) [8].

Трансляция организационной культуры через педагога требует более тщательного анализа условий с точки зрения функциональных и существенных характеристик. Существенные характеристики организационной культуры педагога содержат включение такого специалиста, который на индивидуальном уровне будет выражать свое отношение к профессии педагога и обладать профессиональной компетентностью на высоком уровне.

Содержательная часть организационной культуры учитывает системно-деятельностный подход, который позволяет рассмотреть части этой культуры как целостную систему. И, наконец, функциональные особенности выражают качественные показатели организационной культуры, которые дают определение эффективности педагогической деятельности педагога [6].

Организационная культура педагога выполняет основную функцию внутренней интеграции. Суть ее заключается в осуществлении постоянного взаимодействия в педагогическом коллективе. При этом, важным условием является осознание педагогами необходимости такого взаимодействия, его целей и результата, полезности и удовлетворения потребностей за счет него.

Выделяют также функцию внешней адаптации, как ведущую в организационной культуре, но она скорее относится к организационной культуре образовательной организации, а не педагога. Стоит отметить, что данная функция помогает адаптироваться к внешней среде, и реализуется она только при условии успешного функционирования внутренней интеграции.

Компонентами культуры педагога являются следующие качества: педагогическая направленность, профессиональная компетентность, особо значимые для его профессионально-педагогической деятельности личностные качества. А для организационной культуры они выделяют более масштабные компоненты: здоровьесберегающая, информационная, психолого-диагностическая, коммуникативная [2].

Здоровьесберегающая культура необходима педагогу для сохранения и укрепления физического и психического здоровья себя и воспитанников. Коммуникативная культура является инновационным направлением педагогической науки. Данная культура проявляется в гуманистической направленности деятельности педагога. Коммуникация непосредственно связана с культурой, с материальной и духовной составляющей см. рис. 1)

На сегодняшний день существует два аспекта организационной культуры. Объективный аспект связан с такими характеристиками, как место расположения образовательной организации, его цветовая гамма, качество оборудования, наличие достаточного пространства и удобства (материально-техническое оснащение образовательного процесса), т.е. окружение, созданное организацией, в которой работает педагог [3].

Рассматривая личность педагога дошкольного учреждения, возникает образ, который отлично ориентируется в разнообразии современных образовательных технологий, методик гуманистического направления, проецирующих на стратегию и проектирование его профессиональной деятельности, профессионально активного, грамотно аргументирующего свое мнение специалиста. Такое понимание профессиональной личности связано с тенденциями современного направления гуманистической педагогики, поэтому организационная культура выступает транслятором профессионального педагога [5].

Организационная культура педагога соединяет в себе отношение личности педагогических работников, а также владение профессиональной деятельностью на индивидуальном уровне. Сам процесс формирования гуманистической культуры педагога состоит из нескольких этапов деятельности, где учитывается не только составляющие организационной культуры, но и педагогические условия [9]:

- целевой этап транслирует логику овладения педагогом эффективной гуманистической организационной культурой педагогом;

- содержательный этап определяет характер и объем знаний;



Рисунок 1 - Структурная модель организационной культуры педагога

- операциональный этап отражает в динамике степень усложнения практических навыков;
- диагностический этап выявляет степень достижения реализации поставленных целей;
- результативный этап фиксирует уровень сформированности организационной культуры педагога.

На каждом из этапов реализации необходимо эффективно подобрать гуманистические инновационные способы, которые будут способствовать эффективному процессу формирования и реализации организационной культуры педагога. Прежде чем приступать к поэтапному анализу реализации педагогических условий, следует начать с определения реального уровня существующей организационной культуры в организации.

Далеко не каждая дошкольная организация располагает необходимым потенциалом организационной культуры на практике, чтобы транслировать высокопрофессиональные педагогические условия. Низкий уровень организационной культуры не только тормозит развитие дошкольной образовательной организации, но не позволяет педагогическому коллективу в полной мере распознать себя как единое целое и использовать свои профессиональные возможности в интересах детей. Кроме того, коллектив может жить в обстановке социальных и профессиональных иллюзий, которые ничего общего с реальностью не имеют.

Для более подробного изучения данных направлений автором была проведена работа в МБДОУ ЦРР – «Детский сад №239» (г. Барнаул, пер. Ядринцева, 74), которая проводилась в два этапа: первый – анкетирование, второй – интер-

вьюирование педагогов. Всего в опросе участвовало 35 педагогов.

На первом этапе было проведено анкетирование. Вопросы были составлены таким образом, чтобы понять имеет ли педагог общее представление о сущности организационной культуры (необходимо дать определение), вторая часть определяла отражение субъектной позиции (вопросы, где требуется выразить и аргументировать свое мнение), третья часть направлена на выявление творческого подхода педагога к профессиональным проблемам (вопросы креативного характера).

Результаты анкетирования разделены на три блока: около 70 % педагогов определили сущность организационной культуры, около 80 % выразили свое профессиональное мнение, творческий подход выявлен у 85 %.

Вторая часть анкеты содержала более сложные вопросы, т.к. ответ на них требует наличия понимания сущности организационной культуры. Уровни организационной культуры выявили 60% респондентов, из них 80% понимают под уровнями проявление данной культуры (полное, частичное, никакое), остальные респонденты 40% считают, что уровни культуры зависят от педагогического стажа, возраста и других признаков.

Хороший результат показал ответ на вопрос о структуре организационной культуры педагога ДОУ. Большинство респондентов (77%) первым компонентом назвали профессиональные знания педагога, его педагогическую компетентность. Следующим составным элементом 20% опрошенных назвали опыт профессиональной деятельности, обозначая его по-разному. Последние два компонента назвали не все педагоги, но и среди

них были такие ответы, как «личностные качества педагога», «взгляды педагога», «желание работать» и др.

При определении факторов, влияющих на организационную культуру, 90% педагогов отметили, что основная роль отводится руководству организации. Такую позицию можно в целом считать верной, т.к. анализ научной литературы позволил нам выявить, что лидеры коллектива любого вида (формальные и неформальные) оказывают влияние на формирование организационной культуры. Имеется несколько анкет, где ответ на этот вопрос звучал так: «педагог», «коллектив». Как мы определили в ходе исследования, обязательной частью организационной культуры является коммуникативная культура, предполагающая умение выражать свои мысли.

Третья часть анкетирования была направлена на выявление творческого мышления в отношении проблемы формирования организационной культуры педагога. По итогам анализа ответов респондентов на вопрос о том, какими способами было бы интересно формировать организационную культуру педагога, большинство ответили «в форме деловой игры, семинар» 45%, в основном это были молодые специалисты, «проведение тренингов, курсов повышения квалификации» 30%, «игровыми» 25%. К сожалению, нашлись педагоги, которым вообще не интересна данная проблема. В последнем случае респондентам более 50 лет.

Составили текст из предложенных слов 100% опрошенных. Стоит отметить, что тексты были составлены грамотно, с отражением специфики организационной культуры дошкольной организа-

ции, прослеживалось понимание ею педагогами (по нашему мнению вследствие того, что около 80% педагогов имеют высшее педагогическое образование). В проводимом опросе мы собрали те слова, которые в большей степени содержали бы смыслом организационную культуру педагога.

Интерес представляет анализ ответов педагогов на вопросы интервью, которые позволили выявить реальную ситуацию по проблеме формирования организационной культуры педагога ДООУ. Представим подробнее результаты интервьюирования на диаграмме (см. рис. 2).

Подведем итог: педагоги в целом имеют представление о нормах, регламентирующих их профессиональную деятельность во взаимодействии с коллективом, но направленность деятельности целям ДООУ была выявлена не в полной мере. Такую направленность опять же показали 30% молодых специалистов. Педагог, осознающий роль организационной культуры в своей педагогической деятельности, активно будет участвовать в постоянном педагогическом развитии как ее части. Со стороны руководства организации необходимо создать такие условия, где педагог почувствует эту потребность в организационной культуре [7].

Вместе с тем, главным показателем наличия высокого уровня организационной культуры в организации является высокоорганизованная система управления педагогическим коллективом, накладывающая свой отпечаток на качество образовательного процесса, обеспечивающего индивидуальное развитие ребенка.

Мы предполагаем, что формирование профессиональной организационной культуры педагога будет проходить успешно, если:

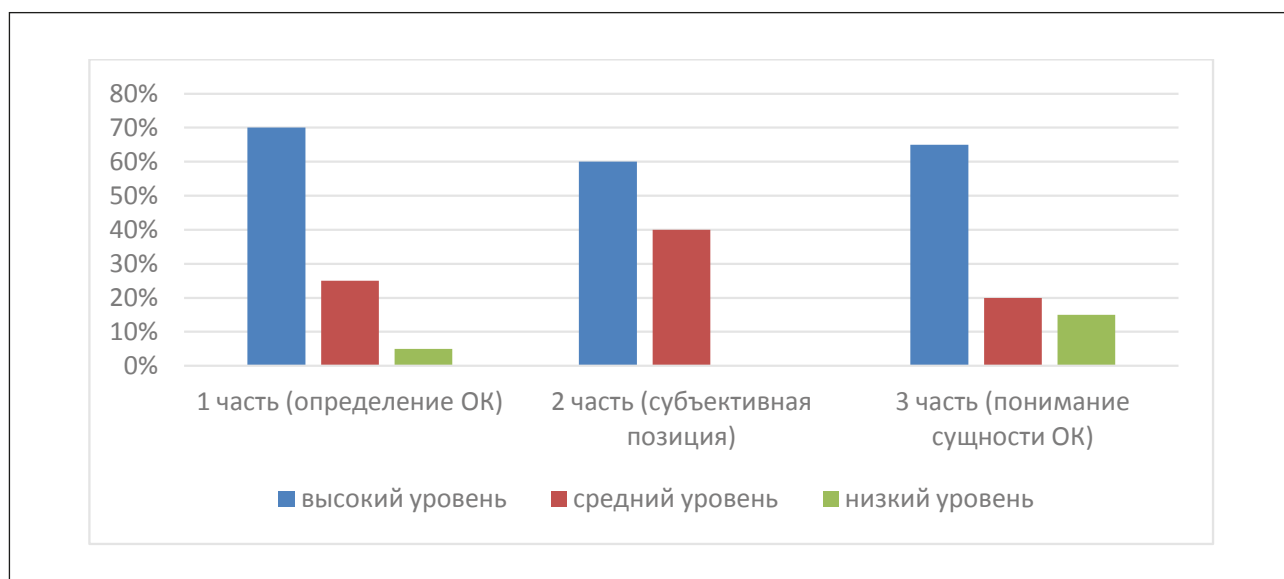


Рисунок 2 - Определение субъективной позиции педагога в области ОК

- мотивационный потенциал образовательной среды ДООУ направлен на организационную культуру педагога;

- педагог заинтересован в активной педагогической деятельности;

- использованы инновационные личностно-ориентированные технологии формирования организационной культуры педагога ДООУ.

Таким образом, организационная культура дошкольной организации:

- выступает основой образовательной деятельности, ведь рассматривая ее как социальный феномен, она соответствует общим представлениям общества об образовательном процессе, коллективе педагогов и в их деятельности, а также деятельности образовательной организации;

- создается, формируется и управляется ис-

кусственно, в соответствии с миссией, направленностью и целями организации;

- координировать и мотивировать с помощью установленных правил педагогическую деятельность педагогов;

- чем она активнее, тем результативнее образовательный процесс.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что посредством воздействия организационной культуры как стратегического инструмента, реализуются индивидуальные ценности, становятся общими и обеспечивают эффективность образовательного процесса. Транслируемая культура педагога конкретного учреждения накладывает свой отпечаток на поэтапный процесс позитивного становления личности ребенка, определяет характер его жизненного опыта и дальнейшей социализации.

Список источников

1. Бардышевская М. К. Диагностика психического развития ребенка: учебное пособие для вузов 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2021. 153 с.
2. Бухарина Н. В. Управление организационной культурой дошкольного образовательного учреждения: проблемы, поиски, решения // Инновации в науке. Н.: СибАК., 2018. С. 61-65.
3. Веснин Р. В. Теория организации и организационного поведения: учебник / Р. В. Веснин. М.: Проспект, 2019. 470 с.
4. Гонина О. О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для вузов 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2021. 425 с.
5. Демидова Е. Н. Организация развивающей среды в дошкольном учреждении // Инновации в современной науке Материалы VII Международного зимнего симпозиума. М. / под ред. М.Н. Гавриловой. Изд-во «Центр научной мысли», 2017. С. 83-86.
6. Изотова Е. И. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 1 : учебник и практикум для вузов М. : Юрайт, 2021. 222 с.
7. Квочкина И. А. Формирование организационной культуры педагога дошкольного учреждения // Воспитатель ДООУ. 2019. №5. С. 35 – 39.
8. Левитан М. П. Проектный подход к управлению качеством дошкольного образования в дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 86–88.
9. Мартыанова И.Е., Севенюк С.А. Образовательная среда ДООУ как фактор детского развития: методическое пособие. С.: Асгард, 2017. 71 с.
10. Семенова Е. В. Образовательная среда, как целостная система для развития личности // Инклюзивное образование: региональный опыт и векторы развития. М., 2018. С. 221–224.
11. Фролов Ю. В. Теория организации и организационное поведение. Часть I. Методология организации: учеб. пособие / Ю. В. Фролов. М. : ГПУ, 2018. 1241с.

References

1. Bardyshevskaya M. K. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya rebenka : uchebnoe posobie dlya vuzov 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurait, 2021. 153 s.
2. Bukharina N. V. Upravlenie organizatsionnoi kul'turoi doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: problemy, poiski, resheniya // Innovatsii v nauke. N.: SibAK., 2018. S. 61-65.
3. Vesnin R. V. Teoriya organizatsii i organizatsionnogo povedeniya : uchebnik / R. V. Vesnin. M. : Prospekt, 2019. 470 s.
4. Gonina O. O. Psikhologiya doshkol'nogo vozrasta : uchebnik i praktikum dlya vuzov 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurait, 2021. 425 s.

5. Demidova E. N. Organizatsiya razvivayushchei srede v doshkol'nom uchrezhdenii // Innovatsii v sovremennoi nauke Materialy VII Mezhdunarodnogo zimnego simpoziuma. M. / pod red. M.N. Gavrilovoi. Izd-vo «Tsentr nauchnoi mysli», 2017. S. 83-86.
6. Izotova E. I. Psikhologiya doshkol'nogo vozrasta v 2 ch. Chast' 1 : uchebnik i praktikum dlya vuzov M. : Yurait, 2021. 222 s.
7. Kvochkina I. A. Formirovanie organizatsionnoi kul'tury pedagoga doshkol'nogo uchrezhdeniya // Vospitatel' DOU. 2019. №5. S. 35 – 39.
8. Levitan M. P. Proektnyi podkhod k upravleniyu kachestvom doshkol'nogo obrazovaniya v doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii // Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. 2018. № 2. S. 86–88.
9. Mart'yanova I.E., Sevenyuk S.A. Obrazovatel'naya sreda DOU kak faktor detskogo razvitiya: metodicheskoe posobie. S.: Asgard, 2017. 71 s.
10. Semenova E. V. Obrazovatel'naya sreda, kak tselostnaya sistema dlya razvitiya lichnosti // Inklyuzivnoe obrazovanie: regional'nyi opyt i vektory razvitiya. M., 2018. S. 221–224.
11. Frolov Yu. V. Teoriya organizatsii i organizatsionnoe povedenie. Chast' I. Metodologiya organizatsii: ucheb. posobie / Yu. V. Frolov. M. : GPU, 2018. 1241s.

Информация об авторе

А.В. Леонова – аспирант Алтайского государственного педагогического университета, заведующий МБДОУ ЦРР – «Детский сад №239».

Information about the author

A.V. Leonova – a post-graduate student of Altai State Pedagogical University, Head of MBDOU CRR – “Kindergarten No. 239”.

Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 05.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 13.03.2023; approved after reviewing 05.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья

УДК [37.016:811.161.1]:398.91

СОВРЕМЕННЫЕ И УСТАРЕВШИЕ ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Нгуен Тхи Зиеу Линь

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, linhnguyen95tn@gmail.com

Аннотация. Пословица обладает большим дидактическим потенциалом, так как содержит богатую этнокультурную ценность и отражает менталитет народа, а также имеет возможность использования в разных курсах по страноведению, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и истории языка. Однако в современных русских учебных пособиях для иностранных студентов этой языковой проблеме уделяют мало внимания. Кроме того, в настоящее время доступная литература подтверждает, что разработка метода обучения пословицам с этнокультурным компонентом изучена явно недостаточно. Именно поэтому в статье предпринята попытка анализа современных учебников, которые используются в учебной программе в институте русского языка как иностранного в Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена с целью выявления необходимости введения пословиц при обучении русскому языку как иностранному. Вместе с тем предлагается во вьетнамской аудитории метод обучения современным и устаревшим пословицам с применением когнитивной модели в соответствии с правильной последовательностью познавательного процесса в целом, т.е. от простого к сложному, от знакомства с пословицами, ознакомления с их значением и запоминанием к применению на педагогической практике.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, современные и устаревшие пословицы, русские и вьетнамские пословицы, вьетнамская аудитория, когнитивная модель

Для цитирования: Нгуен Тхи Зиеу Линь. Современные и устаревшие пословицы русского языка для изучения во вьетнамской аудитории // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 96-101.

Original article

MODERN AND OBSOLETE PROVERBS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDY IN A VIETNAMESE AUDIENCE

Nguyen Thi Dieu Linh

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, linhnguyen95tn@gmail.com

Abstract. The proverb has a great didactic potential, as it contains a rich ethnocultural value and reflects the mentality of the people, and has the ability to be used in various courses on regional studies, linguoculturology, intercultural communication, and language history. However, in modern Russian textbooks for foreigners, little attention is paid to this language problem. In addition, the current existing literature suggests that the development of a method for teaching proverbs with an ethnocultural component has not been sufficiently studied. In this regard, this article attempts to analyze current textbooks that are used in the curriculum at the Institute of Russian as a foreign language at Herzen State Pedagogical University of Russia in order to identify the need to introduce proverbs in teaching Russian as a foreign language. At the same time, a method is proposed for teaching modern and obsolete proverbs to Vietnamese students using a cognitive model in accordance with the correct sequences of the cognitive process as a whole, i.e. from simplicity to complexity, and from acquaintance with proverbs, familiarization with their meaning and memorization to application in practice.

Keyword: teaching Russian as a foreign language, modern and obsolete proverbs, Russian and Vietnamese proverbs, Vietnamese audience, cognitive modal

For citation: Nguyen Thi Dieu Linh. Modern and obsolete proverbs of the Russian language for study in a Vietnamese audience // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 96–101.

© Нгуен Тхи Зиеу Линь, 2023

В последнее время преподавание русского языка как иностранного динамично развивается, требуя не только обучения знанию языка, но и интеграции социокультурных знаний [10, с. 203-205; 3, с. 46-51; 2, с. 39-42].

Русские пословицы являются одним из элементов языка, ярко отражающих мыслительно-культурные особенности народа [8; 9, с. 223-243].

Однако в современных русских учебных пособиях для иностранцев этой языковой проблеме уделяется недостаточно внимания [12, с. 318-322].

Бытует мнение, что только учащиеся, которые владеют знаниями по русскому языку на высоком уровне, могут воспринять пословицы, отчасти потому, что для понимания пословиц они должны овладеть как языком, так и общими знаниями. На самом деле, учащиеся на любом уровне стремятся изучать и открывать для себя лингвистические элементы, связанные с культурой изучаемого языка. Более того, по-прежнему широко распространено обучение пословицам по таким традиционным методам, как использование словарей и иллюстраций для поиска пословичных значений или просто объяснение пословичного значения в словаре без ассоциации с культурой и контекстом общения.

В.Л. Архангельский отмечает, что любые пословичные единицы как часть лексической системы языка очень подвижны и всегда могут получить активное употребление в речи благодаря средствам массовой информации, которые вводят их в оборот. Некоторые пословицы практически не употреблялись раньше, а сегодня могут быть переосмыслены или получить совсем новое значение, а также начать чаще употребляться. Напротив, некоторые пословицы, которые давно появились в устной и в письменной речи, в современном языковом сознании отсутствуют, а также выходят из современного употребления как устаревшие [1]. Следовательно, включение современных и устаревших пословиц русского языка открывает много перспектив применения в преподавании РКИ вьетнамским студентам.

Для установления учебно-методической базы представления современных и устаревших пословиц русского языка во вьетнамской аудитории мы проводили анализ современных учебников и пособий издательства «Златоуст» и «Русский

язык. Курсы», которые используются при обучении русскому языку иностранцев в институте РКИ в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена. С целью сравнения в каждом учебнике были определены уровень владения русским языком, который он обеспечивает, использованы пословичные материалы лексической темы урока согласно концепции авторов учебников, типы заданий для тренировки и закрепления изученного материала и способы их представления (см. таблицу 1).

Проведённый анализ учебного материала показывает, что количество пословиц, введённых в настоящую учебную программу, очень мало. Большинство из них – современные пословицы. Как можно видеть, они распределены по разным темам урока, но отсутствует единый критерий отбора пословиц. Наиболее частотны пословицы представлены в заданиях, направленных на развитие языковой догадки и развитие индивидуального мышления. Причем следует отметить, что в учебниках мало заданий на формирование лексической компетенции и умений ведения дискуссии, а задания на формирование социокультурной компетенции полностью отсутствуют. Как следует из сказанного, методическая база по обучению современным и устаревшим пословицам в учебниках для иностранцев является недостаточной.

Пословицы представляют собой действенный материал, так как они могут быть использованы на различных этапах урока как для формирования навыков, так и развития умений диалогической и монологической речи, а также на различных занятиях по фонетике, грамматике, лексике, культуре речевого общения и т.д. Для предъявления современных и устаревших пословиц во вьетнамской аудитории необходимо учитывать методы, приемы и формы работы с ними на уроках русского языка как иностранного. При этом основной критерий отбора пословиц – тематический. Однако методика, которую мы использовали, соответствует правильной последовательности познавательного процесса в целом, т.е. от простого к сложному, от знакомства с пословицами, ознакомления с их значением и запоминания к применению на практике. В качестве примеров были отобраны следующие пословицы (см. таблицу 2):

Таблица 1 - Представление пословиц в учебниках по русскому языку для иностранцев

Учебник	Уровень	Лексические темы урока	Пословицы	Типы заданий и способы их представления
[11]	Базовой уровень	Работа	- Кто не работает, тот не ест.	Репродуктивное, коммуникативное упражнение. Учащиеся должны подумать и ответить на вопросы после текста.
		Покупки	- Все дороги ведут в Рим.	Подстановочное упражнение. Учащиеся должны вставить вместо точек нужное слово для получения пословицы.
[7]	Базовой уровень	Семья	- Жить на широкую ногу. - Жить как кошка с собакой. - С милым рай и в шалаше.	Репродуктивное, коммуникативное упражнение. Учащиеся должны объяснить, как они понимают значение данных пословиц, и придумать ситуации, в которых их можно употребить.
		Рассказы мне о себе	- Старый друг лучше новых двух. - Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	
		Дом. Квартира	- Мой дом – моя крепость. - Дом – полная чаша.	
		Мой день	- Дорога ложка к обеду.	
		Магазин	- Не дорог подарок, дорога любовь. - Дарёному коню в зубы не смотрят. - Бросать деньги на ветер.	
		Транспорт	- Идти куда глаза глядят. - Язык до Киева доведёт. - Заблудиться в трёх соснах.	
		Портрет	- Встречают по одежке, провожают по уму.	
		Профессия. Образование	- Не место красит человека, а человек место. - Под лежачий камень вода не течёт.	
		Традиции. Обычай. Праздники	- В гостях хорошо, а дома лучше. - Незванный гость хуже татарина. - Чем богаты, тем и рады. - Не всё коту масленица, будет и великий пост. - Не жизнь, а масленица.	

Учебник	Уровень	Лексические темы урока	Пословицы	Типы заданий и способы их представления
[13]	ТРКИ-1	Гость на пороге – счастье в доме.	<ul style="list-style-type: none"> - Гостям радуются дважды: встречая и провожая. - Умел в гости звать, умей и угощать. - Гусь есть, так гостя нет, гость есть, так гуся нет. - Звать – зовёт, а адреса не даёт. - Милости прошу к нашему шалашу. - Скатертью трясет, а на стол не несёт. 	Репродуктивное упражнение. Учащиеся должны объяснить значение данных пословиц о гостеприимстве.
[6]	ТРКИ-2 – ТРКИ-3	Российское общество в восприятии иностранцев	<ul style="list-style-type: none"> - В гостях хорошо, а дома лучше. - Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше. - Где родился, там и пригодился. <p>Данные пословицы введены в задание, которое требует от учащихся выражать согласие или опровержение для данных высказываний.</p>	Репродуктивное упражнение. Учащиеся сами выражают свое мнение: согласие или опровержение, приводят свои аргументы.

Таблица 2 - Современные и устаревшие пословицы русского языка

Современные пословицы	Устаревшие пословицы
Глубже пахать – больше хлеба жевать [5, с. 366].	Для щей люди женятся, для мяса замуж идут [4, с. 317].
Бочка меду, ложка дегтю – все испортит [4, с. 60].	Часом с квасом, а порою с водою [4, с. 60].
Заварил кашу, так не жалей и молока (и масла)! [5, с. 11].	Яблоко от яблоньки не далеко откатывается [5, с. 207].
Куй железо, пока кипит (пока горячо)! [5, с. 138].	Молода, в Саксонии не была (солдатск. отказ) [4, с. 208].
Когда на охоту (в поле) ехать, тогда и собак кормить [4, с. 394]	И петух (И курица) на своем пепелище бьет (храбер) [5, с. 116].

Первый этап: знакомство с пословицами

Это этап обучения пословицам, на котором можно использовать иллюстрации для объяснения значения каждого слова. Для устаревших слов лучше дать объяснение современными словами с аналогичным значением. Например, слово *пепелище* в пословице «*И петух (И курица) на своем пепелище бьет (храбер)*» [5, с. 116] имеет аналогию по значению в современном русском языке – *курятник*.

Цель данного этапа заключается в том, чтобы помочь учащимся понять значение каждого отдельного слова пословицы, являющегося исход-

ным материалом для ознакомления со значением целой пословицы на втором этапе.

Второй этап: ознакомление с пословичным значением и его запоминание

Данный этап состоит из двух действий: обобщения общего значения группы пословиц и выделения конкретных значений каждой пословицы.

Обобщение общего значения группы пословиц Этот метод может быть реализован как в индуктивной, так и в дедуктивной форме.

Индуктивная форма

При использовании индуктивной формы мы можем дать учащимся несколько пословиц, ко-

торые имеют одну и ту же концептуальную метафору, и попросить их определить общее значение между пословицами (на чем основаны эти пословицы?) Например: Что общего у следующих пословиц? *Два медведя в одной берлоге не живут (не уживутся)* [5, с. 96]; *И козёл себя не хулит, даром что воняет; И змея своих детей не бережёт; И петух (И курица) на своем пепелище бьет (храбер)* [5, с. 116]; *Кроткая овца всегда волку по зубам.* (Вопрос-подсказка: Какие животные появляются в этих пословицах? В каком эмоциональном состоянии находятся эти животные? (Спокойном или беспокойном?).

После вопроса-подсказки предполагается обсуждение учащихся, и наконец, можно описать концептуальную метафору, которая также является общей когнитивной моделью этих пословиц:

Деятельность, состояние, среда обитания животных → человеческая деятельность, состояние и положение.

По этой модели учащиеся могут самостоятельно интерпретировать их значение, сталкиваясь с подобными пословицами.

Дедуктивная форма

При использовании дедуктивной формы преподаватель сначала дает понятие, затем приводит пример, а учащиеся делают вывод и перемещают ассоциативное поле в соответствии с существующей моделью для понимания пословичного значения. Данный метод будет еще более эффективным в сочетании со сравнительным методом, чтобы показать языковые особенности, а также особенности мышления и культуры русского и вьетнамского народа. Например, можно попросить учащихся сравнить русские изученные пословицы с вьетнамскими пословицами, спросив, есть ли во вьетнамских пословицах такое выражение.

Выделение конкретных значений каждой пословицы.

Кроме прямого значения, пословицы часто имеют переносное значение. Наряду с этим у них еще существуют разнообразные и яркие выражения смысла, которые выявляются только в конкретном контексте общения. К этому слою значения пословиц относятся чувство и оценка говорящего, которые выражаются в интонации в

зависимости от контекста общения. Например, пословица *«Заварил кашу, так не жалей и молока (и масла)!»* [5, с. 11] имеет положительное значение, обозначает поощрение, однако она может выражать и другие оттенки, такие как жалость или упрёк, если говорящий изменяет интонацию при разговоре. Поэтому преподавателям необходимо уделить время выделению этих различных значений в пословице, поместив её в соответствующий контекст, чтобы учащиеся могли распознать разницу оттенков значений.

Вышеприведенная методика обучения современным и устаревшим пословицам рекомендована и для вьетнамских студентов. Однако, используя эту методику, следует иметь в виду, что устаревшие пословицы представляют собой непростой раздел для изучения иностранными учащимися, так как сегодня они уходят в прошлое, а также могут изменить или получить совсем новое значение. Например, *Часом с квасом, а парюю с водою* [4, с. 60] – устаревшая пословица, которая раньше говорила о бедных людях в обществе.

Третий этап: Применение изученных пословиц в коммуникативной деятельности

Цель заключительного этапа обучения лексике и культуре состоит в том, чтобы ориентировать учащихся на коммуникативную деятельность. Для того чтобы оказать помощь учащимся в понимании и запоминании пословичных значений, преподавателям необходимо дать некоторые упражнения для повторения и закрепления знаний учащихся (например, составление пословицы с её соответствующим значением, объяснение значения пословиц, замена пословиц синонимом и т.д.). В зависимости от уровня владения учащимися русским языком и продолжительности урока мы можем выбрать подходящий тип упражнения.

Таким образом, в данной статье показана необходимость включения в учебную программу современных и устаревших пословиц при обучении вьетнамских студентов русскому языку. Кроме того, предложена методика обучения русским пословицам с точки зрения когнитивной лингвистики, и описано её применение.

Список источников

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1964. 315 с.
2. Барсегян К.М., Щукин А.Н. Формирование социокультурной компетенции в преподавании русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 39-42.
3. Гребенникова И.А., Глебенко Л.Ю., Павлова О.С. Социокультурный компонент содержания в преподавании русского языка как иностранного мигрантам // Современное педагогическое образование. 2020. № 9. С. 46–51.

4. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. Т. 1. 433 с.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. Т. 2. 449 с.
6. Макова М.Н., Ускова М.Н. В мире людей. Выпуск 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). 2-е изд., СПб.: Златоуст, 2017. 288 с.
7. Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник. 8-е изд., СПб.: Златоуст, 2017. 200 с.
8. Мудрая М.В. Репрезентация гендера в «Пословицах и поговорках русского народа» В.И. Даля: дис. канд. филолог. наук. Воронеж, 2021. 254 с.
9. Нелюбова Н.Ю., Хильтбруннер В.И., Ершов В.И. Отражение иерархии ценностей в пословичном фонде русского и французского языков // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2019. Т. 23. №1. С. 223-243.
10. Петрова Н.Э. Социокультурные знания как средство адаптации в иноязычной среде (на уроках русского языка как иностранного) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. №. 1 (34). С. 203-205.
11. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е изд., СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.
12. Шокаримова К.А. Язык русских пословиц и поговорок, его изучение на уроках русского языка // Academic research in educational sciences. 2021. Т. 2. №. 8. С. 318-322.
13. Яркина Л.П., Пугачёв И.А. Разговоры о жизни: учебный комплекс по развитию речи для иностранцев, изучающих русский язык: книга для студента. 2-е изд., М.: Русский язык. Курсы, 2015. 264 с.

References

1. Arkhangel'skii V.L. Ustoichivye frazy v sovremennom russkom yazyke. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, 1964. 315 s.
2. Barsegyan K.M., Shchukin A.N. Formirovanie sotsiokul'turnoi kompetentsii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii, 2018. №. 6. S. 39-42.
3. Grebennikova I.A., Glebenko L.Yu., Pavlova O.S. Sotsiokul'turnyi komponent sodержaniya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo migrantam // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, 2020. №. 9. S. 46-51.
4. Dal' V.I. Posloviцы russkogo naroda. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1989. Т. 1. 433 s.
5. Dal' V.I. Posloviцы russkogo naroda. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1989. Т. 2. 449 s.
6. Makova M.N., Uskova M.N. V mire lyudei. Vypusk 1. Pis'mo. Govorenie: uchebnoe posobie po podgotovke k ekzamenu po russkomu yazyku dlya grazhdan zarubezhnykh stran (TRKI-2 – TRKI-3). 2-e izd. SPb.: Zlatoust, 2017. 288 s.
7. Miller L.V., Politova L.V. Zhili-byli... 12 urokov russkogo yazyka. Bazovyi uroven': uchebnik. 8-e izd. SPb.: Zlatoust, 2017. 200 s.
8. Mudraya M.V. Rerezentatsiya gendera v «Posloviцakh i pogovorkakh russkogo naroda» V. I. Dallya: dis. Voronezh: M. V. Mudraya, 2021. 254 s.
9. Nelyubova N.Yu., Khil'tbrunner V.I., Ershov V.I. Otrazhenie ierarkhii tsennosteі v poslovichnom fonde russkogo i frantsuzskogo yazykov // Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika. 2019. Т. 23. №1. S. 223-243.
10. Petrova N.E. Sotsiokul'turnye znaniya kak sredstvo adaptatsii v inoyazychnoi srede (na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo) // Azimut nauchnykh issledovaniі: pedagogika i psikhologiya, 2021. Т. 10. №. 1 (34). S. 203-205.
11. Chernyshov S.I. Poekhali! Russkii yazyk dlya vzroslykh. Nachal'nyi kurs. 7-e izd. SPb.: Zlatoust, 2009. 280 s.
12. Shokarimova K.A. Yazyk russkikh posloviц і pogovorok, ego izuchenie na urokakh russkogo yazyka //Academic research in educational sciences, 2021. Т. 2. №. 8. S. 318-322.
13. Yarkina L.P., Pugachev I.A. Razgovory o zhizni : uchebnyi kompleks po razvitiyu rechi dlya inostrantsev, izuchayushchikh russkii yazyk: kniga studenta. 2-e izd. M.: Russkii yazyk. Kursy, 2015. 264 s.

Информация об авторе

Нгуен Тхи Зиеу Линь – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Information about the author

Nguyen T.D.L. – a post-graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Статья поступила в редакцию 23.04.2023; одобрена после рецензирования 25.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 23.04.2023; approved after reviewing 25.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья
УДК 372.881.111.1

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Мария Викторовна Овчинникова¹, Мария Вячеславовна Шурупова²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

¹mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

²mar4878@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9806-4605>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования новых форм и технологий работы на уроках иностранного языка в старшей школе. Тенденция к гуманизации и индивидуализации образовательного процесса приводит к необходимости поиска новых технологий взаимодействия с учениками в ходе обучения иностранному языку в старшей школе. В связи с этим целью нашего исследования было выявить потенциальные возможности и условия использования информационно-коммуникационных технологий в качестве средства активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе изучения иностранного языка в старших классах. Цель статьи состоит в том, чтобы доказать влияние информационно-коммуникационных технологий на эффективность проведения уроков иностранного языка в старших классах. В процессе исследования мы опирались на следующие методы: изучение и анализ корпуса работ по проблемам внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, анализ технических возможностей платформы ZOOM, тестирование, сравнение результатов обучения английскому языку в двух параллельных классах, метод статистического анализа для обработки результатов, полученных в ходе опытной части исследования. Согласно нашей гипотезе, уроки иностранного языка с применением информационно-коммуникационных технологий – эффективное средство развития языковой компетенции посредством совершенствования лексико-грамматических навыков старшеклассников. ИКТ являются мощным педагогическим инструментом в руках учителя. Использование ИКТ при проведении уроков на платформе ZOOM не только сокращает время на понимание материала, но и усиливает эффект от использования различной наглядности.

Ключевые слова: английский язык, обучение, платформа ZOOM, индивидуализация обучения, старшие классы

Для цитирования: Овчинникова М.В., Шурупова М.В. Вопросы использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в старшей школе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 102-111.

Original article

ISSUES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN SENIOR CLASSES

Mariia V. Ovchinnikova¹, Mariia V. Shurupova²

^{1,2}State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,

¹mvovchinnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3242-3492>

²mar4878@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9806-4605>

Abstract. The article deals with the use of new forms and technologies of work in foreign language lessons in senior classes. The trend towards humanization and individualization of the educational process leads to

necessity to find new technologies for interaction with students in the course of teaching a foreign language in senior classes. According to that, the purpose of our study was to identify the potential opportunities and conditions for using information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of students in the process of learning a foreign language in senior classes. The purpose of the article is to prove the influence of information and communication technologies on the effectiveness of foreign language lessons in senior classes. In the course of the study, we relied on the following methods: studying and analyzing a body of work on the problems of introducing and using information and communication technologies in the educational process, analyzing the technical capabilities of the ZOOM platform, testing, comparing the results of teaching English in two parallel classes, a statistical analysis method for processing results obtained during the experimental part of the study. According to our hypothesis, foreign language classes with the use of information and communication technologies are an effective means of developing all, without exception, types of speech activity. ICT is a powerful pedagogical tool in the hands of the teacher. The use of ICT when conducting lessons on the ZOOM platform not only reduces the time to understand the material, but also enhances the effect of using various visualizations, senior classes.

Keywords: English, learning, ZOOM platform, individualization of learning, high school.

For citation: Ovchinnikova M.V., Shurupova M.V. Issues of information and communication technologies use while teaching foreign language in senior classes // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 102–111.

© Овчинникова М.В., Шурупова М.В., 2023

Образовательный процесс, как и любой процесс, подвергается постоянной трансформации, поэтому цели обучения не могут быть чем-то зафиксированным раз и навсегда [11]. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в старшей школе является неотъемлемой частью образовательного процесса в современных условиях. Современный образовательный процесс имеет определенную структуру и иерархию элементов, характеризующуюся:

1. социальным масштабом (образование в мире, стране, обществе, регионе, организации и т. д.; государственное, частное, общественное, светское, религиозное и т.д.);

2. ступенью образования (дошкольное, школьное, высшее, повышение квалификации, аспирантура, докторантура);

3. профилем образования (общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное).

Представленная Б.С. Гершунским [4] иерархия как нельзя лучше отражает возможности современного «цифрового обучения» с позиций процесса и результата. В связи с этим перед современным учителем стоит непростая задача – не только грамотно понимать суть цифровизации в образовательной среде, но и осуществлять педагогическое взаимодействие при помощи цифровой среды в целом. Само понятие цифровое обучение (digital learning) – это обучение, суть которого заключается в закономерностях, принци-

пах и механизмах усвоения обучающимися предметных знаний, умений, навыков, компетенций, в том числе с использованием компьютера [3]. Иными словами, для осуществления цифрового обучения необходимы как современные технологии, так и новейшие технические средства обучения для внедрения этих технологий.

Термин ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) был принят для обозначения конвергенции (от лат. convergo – «сближать») этих технологий и отраслей. Сегодня этим термином определяют электронные компьютерные способы связи, используемые как часть современных телекоммуникационных сетей или совместно с ними. На современном этапе урок с применением ИКТ становится реальностью образовательного процесса, что актуализирует вопросы их эффективного использования [9].

Благодаря возможности использования ИКТ на уроках английского языка, учитель создает благоприятные условия для увеличения эффективности познавательной деятельности [7]. Один из важнейших факторов повышения качества обучения – это организация целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся как в индивидуальном режиме, так и в группе. Проблема педагогического общения между участниками педагогического процесса уже исследована многократно, также неоспоримым является утверждение о том, что эффективно организованное взаимодействие учащихся внутри учебной группы между собой положительно влияет на качество образовательного процесса. Однако, изучение

дидактических особенностей ИКТ привело нас к мысли о том, что спектр взаимодействий как между учащимися, так и между учениками и учителем в значительной мере может быть расширен при активном использовании ИКТ. Соответственно повысится и качество обучения. А.С. Куделко к основным дидактическим возможностям ИКТ относит следующие:

1. реализация интерактивного диалога между учеником и учителем посредством Интернет-платформы, например, такой как ZOOM;

2. визуализация учебной информации об изучаемом процессе или объекте, благодаря которой появляется наглядная демонстрация на экране компьютера изучаемого объекта и (или) его составных частей;

3. моделирование реальных или виртуальных процессов и явлений при помощи графиков и таблиц (платформа ZOOM, интерактивная доска Padlet);

4. хранение больших объемов информации (аудиозаписей, видео) в цифровом формате с возможностью легкого доступа к ней, передачи ее на любые расстояния; автоматизация сбора, накопления, хранения, обработки информации и информационно-поисковой деятельности;

5. автоматизация процессов учебной деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента;

6. автоматизация управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения учащимися информации, их успехов в обучении, тестировании; автоматизация информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса в локальных и глобальных компьютерных сетях в целях улучшения управления образовательным процессом в учебном заведении [6].

Дидактические возможности ИКТ, по сути, безграничны. Одной из актуальных возможностей ИКТ является визуализация информации. Е.С. Полат [10] упоминала о функции геотеггинга, которая есть в любом современном смартфоне. Определение этой Интернет-функции следующее: геотеггинг (geotagging, от греч. “geo” – земля и “tag” – метка) – это функция, которая позволяет привязывать к фотографиям координаты местонахождения, где они были созданы [12]. Е.С. Полат подчеркивала, что главное – знать дидактические свойства данной функции, чтобы соотнести их с соответствующими учебными задачами.

Принимая во внимание тот факт, что визуализация учебной информации об изучаемом процессе или объекте является одной из упомянутых

выше возможностей ИКТ, мы предлагаем использовать функцию геотеггинга для организации и проведения GPS-проекта для старших школьников на уроках английского языка. Данный проект может быть разработан и проведен в рамках изучения темы “Travel time” (Время путешествовать), представленной в модуле 3 УМК Starlight 10 (Звездный Английский) К.М. Барановой, Д. Дули, В.В. Копыловой, Р.П. Мильруд, В. Эванс [1] и темы “Travel” (Путешествие), представленной в модуле 8 УМК Spotlight 11 (Английский в фокусе) О.В. Афанасьевой, Дж. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс [2].

Названия проекта могут быть различны, например, «Мои веселые каникулы с GPS» или «Родной город – виртуальный тур». Суть проекта в том, что обучающимся представляется возможность при помощи современных ИКТ активизировать лексику по темам и воплотить проект в жизнь. Отметим, проект может быть, как индивидуальным, так и групповым. При индивидуальном исполнении каждый сам выбирает интересные места родного города, делает фото, ставит GPS-метки и потом показывает результаты в виде презентации. Если проект выполняется группами, то группа решает какие места наиболее интересны и информативны для презентации. Дидактические возможности ИКТ в данном конкретном примере очевидны. Ученики не только собирают, обрабатывают, переводят информацию, но и визуализируют ее в виде GPS-координат, фотографий и т.д. Можно также утверждать, что в такого рода задании тренируются и навыки инфографики, как одного из современных способов подачи информации. Важно подчеркнуть, что дидактическая возможность ИКТ в такого рода задании позволяет решить и метапредметные задачи, если речь идет о поиске информации о родном городе, исторических фактах, местах и персоналиях.

Принимая во внимание вышеизложенное, дидактические достоинства ИКТ очевидны, они заключаются в создании эффекта присутствия (к примеру, мы можем «отправиться в путешествие в любой город» на уроке), создании у обучающихся ощущения реальности событий, формирования мотивации, интереса и желания узнать и увидеть больше. Такие возможности ИКТ, несомненно, являются огромным стимулом для учащихся, помогают учителю повысить эффективность занятий, при ограниченном времени урока позволяют сократить время для объяснения материала, увеличив тем самым скорость его понимания.

Анализируя богатый опыт применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам, накопленный учеными, методистами и педагогами-практиками (труды Е.Б. Беляевой, Е.М. Галишниковой, Н.Д. Гальсковой, И.Г. Кочергиной, Е.С. Полат, П.В. Сысоева) мы приходим к выводу о том, что большая их часть уже активно использует ИКТ на своих уроках английского языка, показывая более высокие результаты, чем те учителя, которые еще только начинают внедрять в своей педагогической деятельности информационно-коммуникационные технологии. Некоторые преподаватели используют возможности ИКТ лишь для того, чтобы найти мультимедийные материалы по теме занятий, такие как видео, тесты либо аудиозаписи, в то время как другие организуют сетевое взаимодействие одного или нескольких классов посредством электронных платформ, веб-платформ, форумов или даже социальных сетей.

В качестве примера рассмотрим возможность организации дистанционного обучения старших школьников на примере платформы ZOOM.

Данная платформа в настоящее время активно развивается и является удобной для многих преподавателей, позволяя организовывать различные видеоконференции. Удобство платформы заключается в том, что отсутствует обязательная регистрация при установке программы. Одним из достоинств является возможность входа в конференцию как с мобильного устройства, так и с любого другого девайса. Учитель может создать собственную повторяющуюся конференцию для удобства участников. Таким образом, ссылка на конференцию высылается один раз, ученики ее сохраняют и далее заходят в одну конференцию.

Платформа работает как на платных условиях, так и имеются бесплатные возможности. Платформа позволяет быстро собрать большое количество участников. На платформе доступны различные действия: можно планировать собственный урок, включать демонстрацию экрана. Для учеников, которые все забывают, есть возможность установить напоминания на Google-календарь, и тогда точно снижается риск пропустить тот или иной урок. Платформой можно пользоваться как для проведения групповых занятий, так и индивидуальных. Она дает возможность провести и устный предмет, и письменный, а также диктанты, контрольные и проверочные работы. Посещая уроки на Zoom, дети не только общаются с учителем, но и параллельно работают с учебником, выполняют записи в тетрадях.

Учитель имеет возможность задать вопрос ребенку и сразу получить ответ, т.е. идет обратная связь, что очень важно при дистанционном формате проведения занятий.

Zoom предлагает использование электронной доски, на которой может писать не только учитель, но и сами ученики (опционально, с разрешения учителя). Важной функциональной особенностью является возможность записи конференции в программе, что позволяет посмотреть урок тем, кто пропустил его по тем или иным причинам. Планируя работу в ZOOM, важно учитывать наличие высокоскоростного Интернета, длительность конференции в бесплатной версии – 40 минут. Платформа вполне удобна для проведения дистанционных уроков для школьников, особенно для учащихся старших классов. Такая категория учеников, как правило, уже отлично ориентируется в мире информационных технологий, поэтому участие в дистанционных занятиях, как показывает опытнo-практическое исследование, не требует контроля и присутствия родителей.

После изучения теоретических основ использования ИКТ и особенностей их внедрения в образовательный процесс, было организовано и проведено опытнo-практическое обучение в 10-м и 11-м классах. Целью опытнo-практического обучения было узнать, может ли дистанционная работа с использованием ИКТ быть такой же эффективной, как и очные занятия в классе. Опытнo-практическое обучение проводилось в МОУ СОШ № 12 г. Орехово-Зуево в 2021 году. Для проведения опытнo-практического обучения были выбраны 10-е и 11-е классы. 10 класс (7 человек) занимался дистанционно на платформе Zoom по углубленной программе. 11 класс (5 человек) занимался очно в школе по базовому учебнику. Оснащенность классной комнаты позволяла использовать для работы ноутбук и проектор. В связи с высокой вирусной заболеваемостью 10 класс находился на карантине и образовательные услуги оказывались удаленно. Классы работали по программам УМК Starlight – 10 (Звездный Английский) К.М. Барановой, Д. Дули, В.В.Копыловой, Р.П. Мильруд, В. Эванс и УМК Spotlight – 11 (Английский в фокусе) О.В. Афанасьевой, Дж. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс. Опытнo-практическое исследование проходило в три этапа:

Этап 1 – констатирующий. На входном тестировании, при использовании ИКТ, для проверки уровня языковой компетенции учеников обоих классов было предложено выполнить контрольные лексико-грамматические задания в интерактивной тетради Skysmart по модулю 1 Strong Ties [5]:

1. сопоставьте картинки с идиомами языка тела;

2. завершите предложение, образовав нужное прилагательное по смыслу с помощью суффикса.

Каждый правильный ответ был оценен в 1 балл. Максимальное количество баллов за выполнение двух заданий составляло 12, тестовые баллы были переведены в традиционную рейтинговую систему, а именно 12-13 баллов соответствовали оценке «отлично», 9-11 баллов соответствовали оценке «хорошо», 5-8 баллов соответ-

ствовали оценке «удовлетворительно». Менее 5 баллов означало, что оценка – «неудовлетворительно».

Результаты вступительного испытания показали, что обучающиеся обоих классов испытывали трудности при выполнении задания №1 при выборе английских эквивалентов. Они не смогли правильно перевести некоторые идиомы языка тела. Это указывает на пробел в базовых знаниях. Задание №2 трудностей практически не вызвало, поскольку тема словообразования усвоена учениками достаточно прочно.



Рисунок 1 – Результаты входного тестирования учеников контрольной группы (10 класс).



Рисунок 2 – Результаты входного тестирования учеников экспериментальной группы (11 класс).

Рисунки 1-2 отражают результаты вступительного тестирования учеников обоих классов.

В экспериментальной группе средний процент успешно выполненных заданий (учитывалось количество оценок «хорошо» и «отлично») составил 33%. Показатель контрольной группы составил 47%.

II этап – формирующий. На данном этапе опытно-практическое обучение в экспериментальном классе (10 класс) проводилось дистанционно на платформе ZOOM при активном использовании ИКТ. Для этого целесообразным было скорректировать программу обучения по модулю 3 Travel time, УМК «Звездный Английский» 10 класс, рассчитанному на 14 часов занятий. Корректировка заданий проводилась с учетом возможности платформы ZOOM (виртуальная доска, функция демонстрации экрана со звуком и без, возможность ограничения по использованию звука и т.д.) Особое внимание было уделено возможности отработки лексико-грамматических навыков посредством аудирования и чтения, а также возможности выполнять задания в режиме реального времени с последующим анализом ошибок и разбором возможных вариантов ответов.

Вслед за авторами статьи о совершенствовании навыков аудирования Овчинниковой М.В. и Линевой Е.А. мы также учли необходимость постоянно поддерживать мотивационную составляющую. «Мотивационная основа – очень сложная субстанция» [8, с. 99]. Особенно, если мы говорим о дистанционном режиме работы.

Также для закрепления лексического материала ученикам предлагались задания, разработанные на сервисе для заучивания слов Quizlet.

Корректировка программы предполагала трансформацию заданий с учетом возможностей платформы ZOOM и средств ИКТ. Проиллюстрируем пример видеоизмененных заданий в таблице 1.

В условиях дистанционной работы для тренировки новой лексики и повторения грамматических правил оптимальным вариантом было использовать электронные карточки Quizlet, так как данный сервис предлагает разные формы работы с лексикой. Благодаря функции демонстрации экрана достаточно легко и быстро удавалось опрашивать всех обучающихся. Особенно интересным для учеников было создавать карточки самостоятельно и обмениваться карточками между собой. Для выполнения письменных работ учащиеся пользовались виртуальной доской Padlet, на которой учитель в режиме реального времени мог видеть процесс выполнения заданий.

III этап – контрольный. На заключительном этапе ученики обоих классов прошли итоговое тестирование. Материал для тестирования предполагал проверку лексико-грамматических навыков и подбирался в соответствии с пройденным материалом модуля 3, Travel time, УМК «Звездный Английский». Для удобства проведения тестирования был использован онлайн сервис Skysmart Class. Ученикам было предложено выполнить 2 задания.

Таблица 1 – Корректировка заданий УМК по английскому языку для 10 класса.

Темы	Задания УМК	Скорректированные задания
«Ярмарки». (Чтение и аудирование)	Чтение текста. Умение ориентироваться в прочитанном с пониманием основного содержания.	Прослушать и прочитать текст, подчеркнуть незнакомые слова, повторить текст за диктором. Новые лексические единицы отработать дома по ссылке на электронные карточки Quizlet.
«Фестивали и праздники» (Аудирование и устная речь)	Понимать основное содержание текста и выделить значимую для себя информацию; поддержать и закончить беседу в созданной ситуации общения по услышанному, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая или уточняя информацию.	Прослушать аудиотекст 2 раза, выписать сложные слова и выражения (каждый ученик пишет в чат слово, наиболее сложное для себя, таким образом создается облако слов, необходимых для заучивания. При помощи виртуальной доски каждый ученик пишет свои предложения с новой лексикой.



Рисунок 3 – Результаты заключительного тестирования учеников контрольной группы (11 класс).

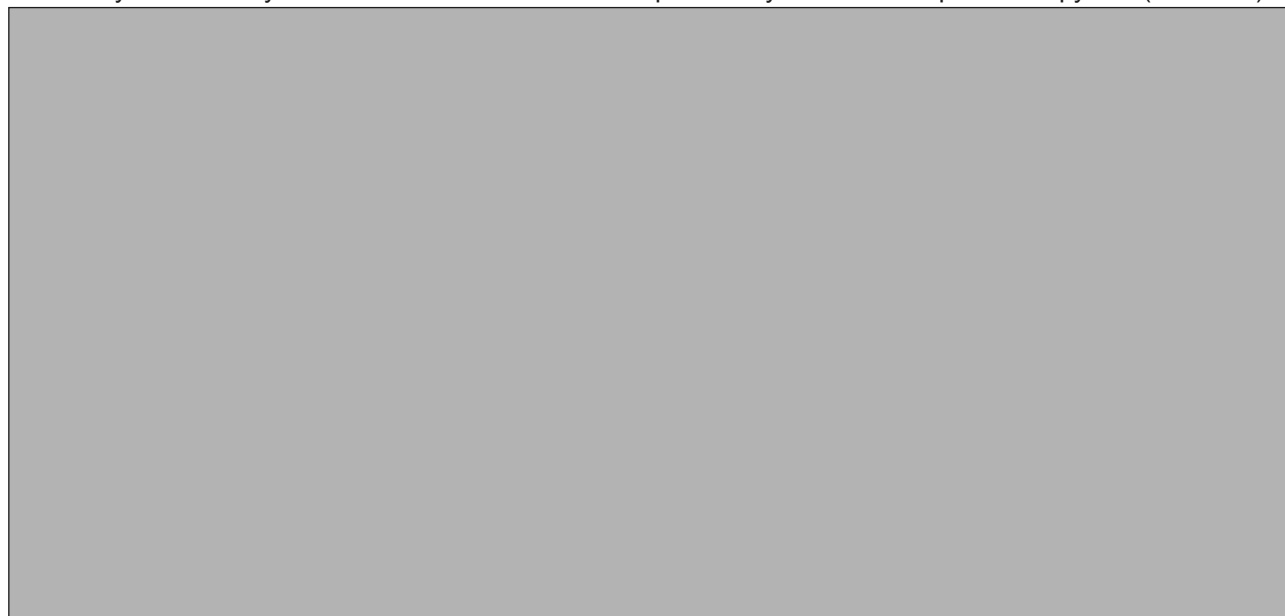


Рисунок 4 – Результаты заключительного тестирования учеников экспериментальной группы (10 класс).

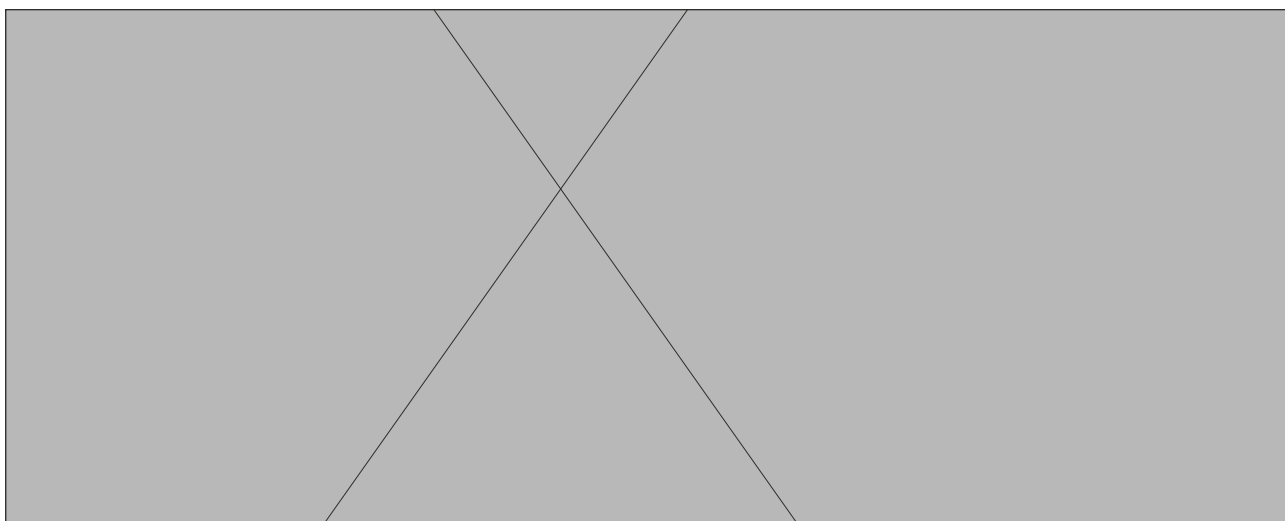


Рисунок 5 – Сопоставительные результаты входного и итогового тестирования (10 класс, 11 класс).

Соотнесите предложенные лексические единицы по пройденным темам друг с другом, чтобы получилось словосочетание.

Выберете правильный ответ. (Ученикам предлагалось выбрать правильный фразовый глагол из нескольких предложенных и вставить его в данные предложения).

За каждый правильный ответ итогового тестирования ученикам давался 1 балл. Максимальный балл за первое и второе задания составил 12 баллов.

Результаты заключительного тестирования выглядят следующим образом (см. рисунки 3,4).

Мы видим, что успеваемость учеников экспериментальной группы значительно улучшилась. Общий процент заданий, выполненных с оценками «хорошо» и «отлично», составил 74%. Результат контролируемой группы составил 67%.

На Рисунке 5 показаны сопоставительные результаты вступительного и итогового тестирования учеников обоих классов.

Таким образом, проведенное опытно-практическое исследование, направленное на выявление потенциальных возможностей использования информационно-коммуникационных технологий при работе на платформе ZOOM в качестве средства активизации познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения иностранному языку в старших классах, дало положительный результат и доказало свою эффективность.

Согласно результатам исследования, активное использование ИКТ при проведении уроков английского языка в дистанционном формате на платформе ZOOM методологически оправдано в старших классах. Более того, использование различных онлайн серверов для выполнения лексико-грамматических заданий, заданий направленных на отработку навыков письменной речи, аудирования и говорения позволяет повысить не только мотивацию к изучению языка, но и улучшить результаты усвоения той или иной темы. Стало очевидным, что на современном этапе становления образовательной системы учителям просто необходимо отходить от традиционных форм обу-

чения, корректировать программы обучения, внедряя информационно-коммуникационные технологии в большей степени в учебный процесс для повышения мотивации обучающихся, а также для поддержания у них стойкого интереса к изучаемому ими предмету, сконцентрировать внимание не на теоретической, а на практической направленности использования иностранного языка.

Анализируя результаты нашего опытно-практического исследования о возможности использования ИКТ на уроках иностранного языка в старшей школе, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

обеспечить положительную мотивацию к обучению;

проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (использование музыкальных и видеофрагментов);

обеспечить высокую степень дифференциации обучения;

повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза;

усовершенствовать контроль знаний;

рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока;

обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам во время урока.

Использование на уроках ИКТ, позволяет разнообразить процесс обучения, делает учебный материал более наглядным и доступным для восприятия учащимися. Любая схема, иллюстрация, анимация, звукозапись, используемые при организации учебного процесса, становятся не просто украшением урока, а делают его более содержательным.

ИКТ во многом упрощают процесс подачи материала, помогают в усилении практической направленности самих уроков, что очень важно для старших школьников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Очевидно, что ИКТ – мощный педагогический инструмент в руках учителя, которым необходимо умело пользоваться.

Список источников

1. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразовательных организаций: углубл. уровень. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 200 с.
2. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразовательных организаций: базовый уровень. / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 244 с.
3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus: электронный научно-публицистический журнал. 2019. Т. 1 (6). С. 37–51. [Электронный ресурс]. URL: <http://journal.homocyberus.ru/> (дата обращения: 30.05.2023).

4. Гершунский Б.С., *Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. М.: МПГУ, 1998. 447 с.
5. Класс Skysmart // [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.skysmart.ru/homework/new/511> (дата обращения: 10.12.2021).
6. Куделко А.С. Дидактические возможности средств информационных и коммуникационных технологий // «Образовательные новости Слутчины»: электронный педагогический журнал. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://westysluzk.jimdofree.com/номера/дид-возможности-икт/> (дата обращения: 30.05.2023).
7. Мещерякова И.Н. Компьютеризация обучения как фактор развития познавательной активности студента // Сибирский педагогический журнал. 2009. Т. 5. С. 111–119. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13219203> (дата обращения: 30.05.2023).
8. Овчинникова М.В. Линева Е.А. Вопросы совершенствования навыков аудирования на основе аутентичных песенных произведений в старших классах // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. Раздел 1. Педагогика. 2022. № 4. С. 94–101.
9. Соболева В.Ю. Использование дидактических возможностей средств ИКТ для развития взаимодействия участников образовательного процесса на уроках информатики: автореферат дис... канд. пед наук: Киров, 2010. 20 с.
10. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Академия. 2010. 368 с.
11. Татарничева С.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/34ZZ49> (дата обращения: 31.05.2023).
12. Что такое геотеги в смартфоне? [Электронный ресурс]. URL: <http://gogetsmarts.com/chto-takoe-geotegging-vsmartfone/> (дата обращения: 15. 05. 2023).

References

1. Angliiskii yazyk. 10 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: uglubl. uroven'. / K.M. Baranova, D. Duli, V.V. Kopylova i dr. M.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2019. 200 s.
2. Angliiskii yazyk. 11 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: bazovyi uroven'. / O.V. Afanas'eva. D. Duli. I.V. Mikheeva i dr. M.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2019. 244 s.
3. Verbitskii A.A. Tsifrovoye obuchenie: problemy, riski i perspektivy // Homo Cyberus: elektronnyi nauchno-publitsisticheskii zhurnal. 2019. Т. 1 (6). С. 37–51. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://journal.homocyberus.ru/> (data obrashcheniya: 30.05.2023).
4. Gershunskii B.S., *Filosofiya obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii*. М.: МПГУ, 1998. 447 с.
5. Класс Skysmart // [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edu.skysmart.ru/homework/new/511> (data obrashcheniya: 10.12. 2021).
6. Kudelko A.S. Didakticheskie vozmozhnosti sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii // «Obrazovatel'nye novosti Slutchiny»: elektronnyi pedagogicheskii zhurnal. 2017. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://westysluzk.jimdofree.com/nomera/did-vozmozhnosti-ikt/> (data obrashcheniya: 30.05.2023).
7. Meshcheryakova I.N. Komp'yuterizatsiya obucheniya kak faktor razvitiya poznavatel'noi aktivnosti studenta // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2009. Т. 5. С. 111–119. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13219203> (data obrashcheniya: 30.05.2023).
8. Ovchinnikova M.V. Lineva E.A. Voprosy sovershenstvovaniya navykov audirovaniya na osnove autentichnykh pesennykh proizvedenii v starshikh klassakh // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. Razdel 1. Pedagogika. 2022. № 4. С. 94 –101.
9. Soboleva V.Yu. Ispol'zovanie didakticheskikh vozmozhnostei sredstv IKT dlya razvitiya vzaimodeistviya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa na urokakh informatiki: avtoreferat dis... kand. ped nauk: Kirov, 2010. 20 s.
10. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina. М.: Akademiya. 2010. 368 s.
11. Tatarnitseva S.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: teoriya i praktika: elektronnoe uchebnoe posobie. Tol'yatti: Izd-vo TGU, 2021. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://clck.ru/34ZZ49> (data obrashcheniya: 31.05.2023).
12. Chto takoe geotegi v smartfone? [Elektronnyi resurs]. URL: <http://gogetsmarts.com/chto-takoe-geotegging-vsmartfone/> (data obrashcheniya: 15. 05. 2023).

Информация об авторах

М.В. Овчинникова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Государственного гуманитарно-технологического университета.

М.В. Шурупова – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

M.V. Ovchinnikova – Doctor of pedagogy, Associated Professor of the Chair of the English philology and translation, State University of Humanities and Technology.

M.V. Shurupova – Doctor of philology, Associated Professor of the Chair of the English philology and translation, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 30.05.2023; одобрена после рецензирования 25.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 30.05.2023; approved after reviewing 25.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья

УДК 378:005

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Елена Владимировна Полякова¹, Татьяна Валерьевна Горбунова²^{1,2} Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия,¹ polyakova4398@gmail.com² mishinatatyana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5725-4680>

Аннотация. Управленческая компетентность является частью общей профессиональной компетентности педагога и предполагает владение совокупностью знаний, умений и навыков в области прогнозирования, планирования и управления. Ее следует рассматривать как целостную систему. С целью определения уровня сформированности управленческой компетентности мы выделили ряд критериев: стратегическое лидерство, социальное взаимодействие, планирование, самоуправление, командная работа, масштабность мышления, готовность к саморазвитию и такие лидерские качества как настойчивость и целеустремленность. В качестве диагностической методики взяли опросник С.В. Духновского «Лидер. Менеджер. Эксперт». В исследовании приняли участие студенты 3 курса психолого-педагогического факультета по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профили подготовки «Начальное образование и информатика» и «Начальное образование, родной (чувашский) язык и литература», в количестве 27 человек. На формирующем этапе эксперимента был реализован спецкурс «Формирование управленческой компетентности будущих педагогов», рассчитанный на 36 ч. (по 18 ч. лекционных и практических занятий), с использованием цифровых технологий и активных методов обучения. В статье представлены результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, которые свидетельствуют об эффективности данного спецкурса.

Ключевые слова: управленческая компетентность, лидерство, лидерские качества, социальное взаимодействие, планирование, самоуправление, командная работа, масштабность мышления, саморазвитие

Для цитирования: Полякова Е.В., Горбунова Т.В. Диагностика сформированности управленческой компетентности будущих педагогов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 112-118.

Original article

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Elena V. Polyakova¹, Tatyana V. Gorbunova²^{1,2} I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia¹ polyakova4398@gmail.com² mishinatatyana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5725-4680>

Abstract. Managerial competence is an integral part of the professional competence of a teacher, assumes possession of certain knowledge, skills and abilities in the field of forecasting, planning and management. It should be considered as a complete system. In order to determine the level of formation of managerial competence, we have identified a number of criteria: strategic leadership, social interaction, planning, self-

management, teamwork, scale of thinking, readiness for self-development and leadership qualities such as perseverance and purposefulness. We used the questionnaire by S.V. Dukhnovsky «Leader. Manager. Expert» as a diagnostic technique. The study involved students of the 3rd year of the Faculty of Psychology and Pedagogy in the direction of training 44.03.05 «Pedagogical education», training profiles «Primary education and computer science» and «Primary education, native (Chuvash) language and literature», in the number of 27 people. At the formative stage of the experiment, we implemented a special course «Formation of managerial competence of future teachers», designed for 36 hours (18 hours of lectures and practical classes), using digital technologies and active teaching methods. The article presents the results of the ascertaining and control stages of the experiment, which indicate the effectiveness of this special course.

Keywords: managerial competence, leadership, leadership qualities, social interaction, planning, self-management, teamwork, scale of thinking, self-development.

For citation: Polyakova E.V., Gorbunova T.V. Diagnostics of the formation of managerial competence of future teachers // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 112–118.

© Полякова Е.В., Горбунова Т.В., 2023

В настоящее время существует необходимость в адаптации системы высшего образования к новым реалиям XXI века. Это обусловлено тем, что меняются требования к педагогу. Современной образовательной организации нужен специалист, обладающий лидерскими качествами, умеющий взаимодействовать с участниками образовательного процесса на партнерском уровне, владеющий навыками организации командной работы, готовый к саморазвитию и т.д. Такой педагог может создавать не просто образовательное пространство, а эмоционально-комфортную образовательную среду для эффективного социального взаимодействия с целью самоопределения и саморазвития обучающихся, полноценного освоения самых различных видов и форм человеческой деятельности. Т.Ю. Щипкова и О.А. Шклярова высказывают предложение «развивать управленческие компетенции у всех специалистов педагогического профиля» [10, с. 559].

Основным понятием «в теории управления человеческими ресурсами стала «управленческая компетентность», которая предполагает владение навыком педагогического анализа, целеполагания, прогнозирования, планирования, организации и управления деятельностью» [6, с. 265].

Для определения уровня сформированности управленческой компетентности мы выделили следующие критерии: стратегическое лидерство; лидерские качества, а именно настойчивость и целеустремленность; социальное взаимодействие; планирование; самоуправление; командная работа; масштабность мышления; готовность к саморазвитию. Анализ ФГОС ВО показал, что они соответствуют тем компетенциям, которые необходимо формировать у будущих педагогов в период обучения в педагогическом вузе.

В качестве научных волонтеров выступили 27 человек, обучающиеся на 3 курсе психолого-педагогического факультета по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профили подготовки «Начальное образование и информатика» и «Начальное образование, родной (чувашский) язык и литература».

В качестве диагностического инструмента взяли методику С.В. Духновского «Лидер. Менеджер. Эксперт». Основное назначение данного опросника заключается в оценке выраженности личностно-профессиональных компетенций, управленческого потенциала и его составляющих [5, с. 39]. Мы согласны с мнением В.Д. Шадрикова, который определяет «управленческую компетентность» как «владение конкретными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими делать вывод или принимать решение» [9, с. 7].

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе мы определили общий уровень сформированности управленческой компетентности студентов 3 курса. На формирующем этапе, который длился с февраля по июнь 2022 г., был реализован спецкурс «Формирование управленческой компетентности будущих педагогов» на 36 ч. Встречи проходили в форме лекций и практических занятий. На лекциях рассматривали теоретические основы формирования управленческой компетентности.

Интересно проходили практические занятия, на которых использовались современные инновационные цифровые технологии [8, с. 43], активные методы обучения [7, с. 86]. Роль преподавателя заключалась в том, чтобы контролировать процесс, а все виды деятельности организовывали и проводили сами студенты. Затем, на контрольном этапе, с целью определения эффектив-

ности спецкурса, провели повторную диагностику с помощью той же самой методики.

Далее представим результаты диагностики по каждому из вышеперечисленных критериев.

Первый – стратегическое лидерство. Под стратегическим лидерством мы понимаем способность человека предвидеть будущее, проявлять гибкость, мыслить стратегически и взаимодействовать с окружающими людьми, чтоб провести изменения, направленные на улучшение работы образовательной организации. На сегодняшнем конкурентном рынке педагогам приходится иметь дело с большим количеством различной информации, им необходим навык позволяющий быстро принимать решения и при этом предвидеть стратегические перспективы. Результаты исследования до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

На контрольном этапе не было респондентов с низким, пониженным или средним уровнем. У 70,3 % выявлен высокий уровень.

Второй критерий – наличие лидерских качеств, таких как настойчивость и целеустремленность. Под данным показателем, мы понимаем способность будущего учителя начальных классов преодолевать препятствия, стоящие на пути к его успеху в решении профессиональных и управленческих задач. Сюда же включаем такие важные составляющие как: способность доводить начатое дело до конца, в случае необходимости корректировать образовательный процесс. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в два раза увеличилось количество респондентов, достигших высокого уровня.

Третий критерий, который мы считаем очень важным – компетентность в социальном взаимодействии. В ходе организации образовательного процесса педагогу приходится взаимодействовать со всеми его участниками. Для этого необходимы навыки в области межличностного взаимодействия, социальной коммуникации и т.п. Хороших результатов можно добиться только при организации эффективного взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Мы согласны с мнением Т.Х. Абдулазимовой, Д.Р. Гейдаровой и Л.М. Хамхоевой, что «управленческая компетентность способна определить достижимость результатов у обучающихся» [1, с. 4]. Результаты представлены в таблице 3.

Больше половины испытуемых достигли повышенного и высокого уровней. Пониженный – выявлен у одного студента, когда как на констатирующем этапе таких было 5.

Четвертый критерий – планирование. Задача педагога заключается в управлении различными процессами: обучение, развитию, воспитание, социализации, а для этого необходимо согласование различных видов деятельности. Это невозможно сделать без эффективного планирования. Вот поэтому большое значение при подготовке будущих педагогов мы уделяем формированию навыков планирования. Чтобы они умели организовывать, контролировать и координировать деятельность различных организационных структур, таких как ученический коллектив, родительский комитет, методическое объединение и т.д. Результаты исследования, представленные в таблице 4, свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности навыков планирования.

Пятый критерий – самоуправление. Данный критерий включает в себя ряд показателей:

- стрессоустойчивость – способность сохранять спокойствие и сопротивляться чувству подавленности или стресса;

- выносливость – это то, как долго человек можете выдерживать давление;

- самоконтроль – это способность держать свои эмоции под контролем и не позволять стрессу взять верх;

- готовность к компромиссу – это способность согласиться на что-то, даже если человек этого не хочет;

- личная ответственность – принятие на себя ответственности за свои действия и чувства.

Смысл заключается в том, чтобы найти баланс. Контроль означает способность действовать, не подвергаясь влиянию других людей или вещей. Должна быть объективность и рациональность в принятии решений, основанных на фактах, а не на эмоциях. Результаты диагностики по данному критерию представлены в таблице 5.

Анализ полученных данных свидетельствует, что будущие учителя начальных классов в ходе формирующего этапа эксперимента в достаточной степени овладели навыками самоуправления: 40,7% имеют повышенный, 25,9 % высокий уровни.

Шестой – командная работа. Ориентация на командную работу означает готовность действовать вместе и сообща, принимать цели и задачи образовательной организации как собственные, уметь организовывать совместную деятельность для достижения лучших результатов. Очень важно в период обучения в вузе овладеть навыками бесконфликтного общения [4, с. 110]. Ни для кого не секрет, что в современной системе образо-

Таблица 1 – Результаты диагностики стратегического лидерства

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-13	Низкий	0	0
3-4	14-19	Пониженный	5	0
5-6	20-25	Средний	8	0
7-8	26-30	Повышенный	9	8
9-10	31-35	Высокий	5	19

Таблица 2 – Результаты диагностики лидерских качеств

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-20	Низкий	5	0
3-4	21-24	Пониженный	4	1
5-6	25-28	Средний	7	7
7-8	29-32	Повышенный	6	9
9-10	33-3	Высокий	5	10

Таблица 3 – Результаты диагностики компетентности в социальном взаимодействии

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-19	Низкий	0	0
3-4	20-23	Пониженный	5	1
5-6	24-27	Средний	9	7
7-8	28-31	Повышенный	9	14
9-10	32-35	Высокий	4	6

Таблица 4 – Результаты диагностики навыков планирования

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-19	Низкий	3	0
3-4	20-23	Пониженный	7	2
5-6	24-27	Средний	7	9
7-8	28-31	Повышенный	8	11
9-10	32-35	Высокий	2	5

Таблица 5 – Результаты диагностики по критерию «самоуправление»

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-20	Низкий	0	0
3-4	21-24	Пониженный	7	2
5-6	25-28	Средний	10	7
7-8	29-32	Повышенный	7	11
9-10	33-35	Высокий	3	7

Таблица 6 – Результаты диагностики готовности к командной работе

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-19	Низкий	1	0
3-4	20-23	Пониженный	6	3
5-6	24-27	Средний	9	8
7-8	28-31	Повышенный	8	10
9-10	32-35	Высокий	4	6

Таблица 7 – Результаты диагностики по критерию «масштабность мышления»

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-19	Низкий	0	0
3-4	20-23	Пониженный	7	2
5-6	24-27	Средний	10	7
7-8	28-31	Повышенный	7	11
9-10	32-35	Высокий	3	7

Таблица 8 – Результаты диагностики готовности к саморазвитию

Стэны	Числовое значение	Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
1-2	0-20	Низкий	1	0
3-4	21-24	Пониженный	7	2
5-6	25-28	Средний	10	7
7-8	29-32	Повышенный	6	10
9-10	33-35	Высокий	3	8

вания сохраняется достаточно высокий уровень конфликтности. Конфликты бывают самые разные. Педагог должен уметь работать в команде, без этого невозможно достичь высоких результатов ни в качестве образования обучающихся, ни в плане профессионального роста. Данный критерий соответствует требованиям ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога и запросами работодателей [2, с. 22]. Результаты представлены в таблице 6.

В целом респондентов могут и умеют работать в команде, но с разной степенью эффективности. Отрадно, что на контрольном этапе не выявлен низкий уровень и в два раза уменьшилось количество студентов с пониженным уровнем.

Седьмой критерий – это масштабность мышления, под которой мы понимаем умение педагога анализировать сложившуюся ситуацию с разных точек зрения. Например, и с точки зрения обучающегося, и родителя, и общества в целом. Умение делать это поможет ему не только преуспеть в профессиональной деятельности, но и заработать авторитет участников образовательного процесса. Часто так бывает, что педагоги достаточно точно прогнозируют своему обучающемуся его

будущее. Все это происходит благодаря масштабности мышления. Будущие учителя начальных классов учатся, на основе всестороннего анализа, выдвигать идеи, а затем цели и задачи на будущее. Результаты диагностики представлены в таблице 7.

Анализ результатов до и после формирующего эксперимента позволяют выявить значительную динамику.

Восьмой критерий – готовность к саморазвитию. Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель». В современном цифровом мире, где информация меняется каждую секунду, педагогу приходится постоянно саморазвиваться. Результаты представлены в таблице 8.

66,6 % респондентов имеют повышенный и высокий уровни готовности к саморазвитию, лишь у 7,4 % сохранился пониженный уровень.

Выводы. Управленческую компетентность мы рассматриваем как целостную систему и составную часть профессиональной компетентности педагога. Стратегическое лидерство, социальное взаимодействие, планирование, самоуправление,

командная работа, масштабность мышления, готовность к саморазвитию и такие лидерские качества как настойчивость и целеустремленность стали критериями для определения уровня сформированности управленческой компетентности будущих педагогов.

Проведенное эмпирическое исследование с помощью методики С.В. Духновского «Лидер. Менеджер. Эксперт» позволяет нам сделать вывод об эффективности разработанного нами спецкурса «Формирование управленческой ком-

петентности будущих педагогов». Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента доказывают, что показатели по всем критериям значительно улучшились, особенно по первым двум: «стратегическое лидерство» и «лидерские качества».

Таким образом, мы разделяем мнение Т.Г. Дулинец и В.В. Трофимовой, что «необходимо целенаправленное формирование у будущих педагогов управленческой компетентности» [3, с. 166].

Список источников

1. Абдулазимова Т.Х., Гейдарова Д.Р., Хамхоева Л.М. Теоретико-методологические основы формирования управленческой компетентности педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 4–7.
2. Ахметшина И.А., Тимохина Т.В. Непрерывная профессиональная подготовка педагогов на примере Московской области // Образование и общество. 2019. № 2 (115). С. 22–28.
3. Дулинец Т.Г., Трофимова В.В. Педагогические условия формирования управленческой компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 166 [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6966> (дата обращения: 06.05.2023).
4. Духновский С.В. Психология личности и деятельности педагога: учеб. пособие. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2016. 299 с.
5. Духновский С.В. Стиль руководства государственных гражданских служащих, переживающих нормативные профессиональные кризисы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2019. Т. 12. № 1. С. 39–47.
6. Полякова Е.В., Горбунова Т.В. Сущность понятия «управленческая компетентность педагога». // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования: материалы II-ой международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования» 21 ноября 2019 г. Чебоксары / отв. ред. В.И. Бычков. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. С. 262–265.
7. Полякова Е.В., Горбунова Т.В. Формирование управленческой компетентности педагогов в системе непрерывного педагогического образования. // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 86. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43079531> (дата обращения: 05.05.2023).
8. Тимохина Т.В. К вопросу об управлении инновационной деятельностью с использованием метода проектов. // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 3. С. 43–48.
9. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. 2007. № 6. С. 5–15.
10. Щипкова Т.Ю., Шклярова О.А. Управленческая компетентность современного педагога как ресурс обеспечения качества работы общеобразовательной организации // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: материалы XIII Международной научно-практической конференции. 23 января – 01 февраля 2021 г. Москва. / Отв. ред. Воронцов С.Г., Шклярова О.А., Данилова Т.Н. М.: МАНПО, 2021. С. 558–562.

References

1. Abdulazimova T.H., Gejdarova D.R., Hamhоеva L.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya upravlencheskoj kompetentnosti pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 78-2. S. 4–7.
2. Ahmetshina I.A., Timohina T.V. Nepreryvnaja professional'naja podgotovka pedagogov na primere Moskovskoj oblasti // Obrazovanie i obshhestvo. 2019. № 2 (115). S. 22–28.
3. Dulinec T.G., Trofimova V.V. Pedagogicheskie uslovija formirovaniya upravlencheskoj kompetentnosti budushih pedagogov professional'nogo obuchenija // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 5. S. 166 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6966> (data obrashcheniya: 06.05.2023).
4. Duhnovskij S.V. Psihologija lichnosti i dejatel'nosti pedagoga: ucheb. posobie. M.: RIOR: INFRA-M, 2016. 299 s.
5. Duhnovskij S.V. Stil' rukovodstva gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashhih, perezhivajushhih normativnye professional'nye krizisy // Vestnik JuUrGU. Serija «Psihologija». 2019. T. 12. № 1. S. 39–47.
6. Polyakova E.V., Gorbunova T.V. Sushchnost' ponyatiya «upravlencheskaya kompetentnost' pedagoga». // Aktual'nye problemy pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya: materialy II-oy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy

конференции «Aktual'nye problemy pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya» 21 noyabrya 2019 g. CHEboksary / otv. red. V.I. Bychkov. Cheboksary: CHGPU im. I.YA. YAKovleva. 2019. S. 262–265.

7. Poljakova E.V., Gorbunova T.V. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti pedagogov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. № 2. S. 86. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43079531> (data obrashcheniya: 05.05.2023).

8. Timohina T.V. K voprosu ob upravlenii innovacionnoj dejatel'nost'ju s ispol'zovaniem metoda proektov. // *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2021. № 3. S. 43–48.

9. Shadrikov V.D. Bazovye kompetencii pedagogicheskoy dejatel'nosti. // *Sibirskij uchitel'*. 2007. № 6. S. 5–15.

10. Shchipkova T.YU., Shklyarova O.A. Upravlencheskaya kompetentnost' sovremennogo pedagoga kak resurs obespecheniya kachestva raboty obshcheobrazovatel'noj organizacii // *Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoj shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 23 yanvarya – 01 fevralya 2021 g. Moskva. / Otv. red. Vorovshchikov S.G., Shklyarova O.A., Danilova T.N. M.: MANPO, 2021. S. 558–562.

Информация об авторах

Е.В. Полякова – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Т.В. Горбунова – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Information about the authors

E.V. Polyakova – a postgraduate student of the Chair of Pedagogy and Psychology, I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

T.V. Gorbunova – Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Primary Education, I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 22.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 22.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья
УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Анна Владимировна Сахарова¹, Елена Львовна Смирнова²

¹Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, sakharova5@mail.ru

²Ивановский государственный политехнический университет, Иваново, Россия, bere8nice@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического тестирования в высшей школе. Быстрая и качественная оценка знаний студентов является актуальной задачей образовательного процесса. Для любой системы образования важнейшими остаются объективный контроль качества знаний и на этой основе построение результативных алгоритмов обучения. Одним из современных видов такого контроля выступает тестирование.

На основе анализа научных исследований по данной теме предлагается систематизация проблемных вопросов, касающихся использования тестов, по трем направлениям: технология педагогического тестирования, форма и содержание тестового материала, мотивация участников (педагогов и студентов) этого процесса.

В ходе рассмотрения указанных проблемных полей были выявлены некоторые наиболее значимые сложности и противоречия, снижающие эффективность использования теста как многофункционального педагогического инструмента. Эффективность метода тестирования связывается с важностью совершенствования технологии разработки тестовых заданий, согласования их содержания и формы, а также формирования определенной мотивационной составляющей участников этого процесса.

В заключение статьи дается обобщенная характеристика метода тестирования с учетом его положительных сторон и недостатков, а также возможности и перспективы его использования в образовательном процессе в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: тестирование, тестология, компетентностно-ориентированный подход, дидактика, педагогический тест

Для цитирования: Сахарова А.В., Смирнова Е.Л. Педагогическое тестирование в высшей школе: проблемы и перспективы // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 119-126.

Original article

PEDAGOGICAL TESTING IN HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Anna V. Sakharova¹, Elena L. Smirnova²

¹State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, sakharova5@mail.ru

² Ivanovo State Polytechnic University, Ivanovo, Russia, bere8nice@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of pedagogical testing in higher education. Fast and qualitative assessment of students' knowledge is an urgent task of the educational process. The objective control of the quality of knowledge and, on this basis, the construction of effective learning algorithms are the most important things for any educational system. One of the modern types of such control is testing.

Based on the analysis of the scientific research on this topic, it is proposed to systematize problematic issues related to the use of tests in three directions: the technology of pedagogical testing, the form and content of the test material, the motivation of participants (teachers and students) of this process.

During the consideration of these problematic fields, some of the most significant difficulties and contradictions that reduce the effectiveness of using the test as a multifunctional pedagogical tool were identified. The effectiveness of the testing method is associated with the importance of improving the technology of developing test tasks, coordinating their content and form, as well as forming a certain motivational component of the participants of this process.

In conclusion, a generalized description of the testing method, taking into account its advantages and disadvantages, and also the possibilities and prospects of its use in the educational process in higher educational institutions are given.

Keywords: testing, testology, competence-oriented approach, didactics, pedagogical test.

For citation: Sakharova A.V. Smirnova E.L. Pedagogical testing in higher education: problems and prospects // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 119–126.

© Сахарова А.В., Смирнова Е.Л., 2023

В России дискуссии вокруг инструментальной ценности педагогического тестирования активизировались с переходом отечественной системы образования на компетентностно-ориентированный подход. Вместо традиционной триады знания-умения-навыки основной целью подготовки студентов высших учебных заведений стало формирование определенного уровня компетенций, т.е. готовности включаться в профессиональную деятельность, применять ЗУНы на практике. Разумеется, предыдущая парадигма не утратила своей значимости, но акцент в образовательной политике сместился на освоение способов добывания знаний.

Цель настоящей работы – обобщение и анализ современных научных представлений о роли метода тестирования в образовательном процессе в высшей школе.

Достижение этой цели реализуется через решение следующих задач:

- 1) комплексное описание метода тестирования, широко используемого в образовательном процессе в современной высшей школе,
- 2) выявление ряда проблемных аспектов, связанных с его применением,
- 3) рассмотрение условий повышения инструментальной эффективности.

Дополнительный импульс обсуждению преимуществ и пределов инструментальных возможностей тестирования был придан в связи с внедрением системы ЕГЭ. Критики этого нововведения помимо других аргументов, обращали внимание, в том числе на то, что контролирующая функция теста изолирована от двух других – обучающей и управленческой (чаще вместо управленческой речь идет о воспитательной функции теста), которые при таком формате кон-

троля не реализуются [3]. Та же самая, по сути, проблема возникает и при широком внедрении тестирования в образовательный процесс в высшей школе.

Скептически настроенные относительно широкого использования метода тестирования авторы полагают, что с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения в рамках компетентностного подхода резко сузилась сфера применения тестового контроля, поскольку цель обучения в современном высшем учебном заведении – формирование компетенций, а не просто получения знаний [2]. Использование технологии тестирования представляется педагогически оправданным только в двух случаях:

- 1) как входной контроль по отдельным темам в качестве ситуативного вспомогательного инструмента,
- 2) как разработка и применение тестов нового поколения, включающих задания открытого типа, требующих свободного изложения материала и обоснования своей позиции.

Однако вызовы информационного общества XXI века вновь актуализировали потребность в развитии системы тестирования. Внедрение на новом витке развития образовательного процесса IT-технологий, и в частности компьютерного тестирования, включение в учебный процесс систем менеджмента качества, отказ от традиционных экзаменационных сессий в пользу балльно-рейтинговой системы, развитие дистанционного образования, педагогический инструментарий которого оказался наиболее востребован в период пандемии COVID-19 – все эти факторы заставляют фокусировать внимание на инструментальном потенциале тестирования не только как средства

оценки и диагностики уровня сформированности компетенций, но и метода их формирования [13].

В отличие от западной традиции, в которой тестология вообще и педагогическая тестология в частности, имеют уже более чем вековую историю, отечественная дидактика вернулась к ним после запрета (официально были запрещены в 1936 году) и долгого забвения только в период позднего СССР и в постперестроечную эпоху. Обманчивая простота разработки тестов и преувеличение возможностей тестирования как метода объективного контроля привели к широкому распространению своеобразной моды на тестовый контроль. Следствием этого стало появление некачественных тестов, дискредитирующих этот перспективный метод научной организации самоконтроля и объективного педагогического контроля знаний.

Педагогическим тестом принято считать «систему заданий специфической формы, позволяющую объективно и функционально, независимо от преподавателя, измерить уровень образовательных достижений обучаемых, совокупность их представлений, знаний, умений и навыков в той или иной области содержания» [7]. Современные отечественные авторы: как теоретики, так и практики, обращаясь к изучению инструментальных возможностей тестирования, неизменно указывают на его положительные и негативные стороны, расширяя и дополняя перечень преимуществ и недостатков всё новыми характеристиками. Обобщая и анализируя их, можно увидеть как минимум три проблемных поля, связанных с применением метода педагогических тестов в образовательном процессе: технология; единство формы и содержания; мотивация участников тестирования. Рассмотрим их более детально.

Технология. Среди очевидных преимуществ тестирования перед другими инструментами педагогического контроля называется технологичность, т.е. определенный алгоритм разработки, применения и обратной связи. Эффективность технологии тестирования детерминирована определенными факторами измерения (трудность, дифференцируемость, валидность, надежность, объективность) и показателями эффективности [8].

С внедрением в образовательный процесс компьютерных средств обучения тестирование превратилось в наукоемкую технологию, которая позволяет: использовать различные виды визуализации, применять такие формы, как имитационные упражнения, анализ ситуаций, тесты-действия, связанные с тренажерами; применять

адаптивную стратегию тестирования, когда ход исследования меняется в зависимости от полученных ранее результатов и пр. Кроме того, есть данные о том, что компьютерное тестирование больше стимулирует испытуемого к самостоятельности, чем экзаменатор, поскольку из живого общения преподавателя и студента нельзя исключить различные поведенческие стратегии, в том числе и такие, которые наводят на нужный ответ [9]. Конечно же, одним из безусловных преимуществ компьютерного тестирования является автоматизация обработки полученного материала, что позволяет быстро получить и сопоставить результаты по большому массиву данных. Венчающим эту пирамиду преимуществ достоинством является равенство возможностей и возможность индивидуально для каждого обучающегося устанавливать собственные достижения, стремясь к повышению результата.

Итак, тестовый метод, особенно при использовании компьютерных технологий, отличается такими особенностями, как: гибкость, адаптируемость к различным требованиям и условиям; более высокая точность оценки знаний и построения относительных шкал успешности владения предметом, снижение затрат на проверку знаний, более полный охват содержания дисциплины, возможность выявить индивидуальный темп обучения и пробелы в текущей и итоговой подготовке.

Однако наряду с высокой оценкой диагностических возможностей тестирования высказываются и прямо противоположные суждения. Тестирование часто не даёт реальной картины, неточно отражает наличие и полноту знаний у обучающихся и, кроме того, приучает их к угадыванию ответов вместо изучения предмета [12]. Таким образом, объективность оценивания, понимаемая как отсутствие субъективизма и предвзятости, не гарантирует объективность в смысле неискаженности реальной картины измеряемого педагогического явления (обученность, уровень знаний, уровень сформированности определенной компетенции и другие).

С точки зрения логики познавательной деятельности в этом нет ничего удивительного, поскольку педагогическое явление, как, впрочем, и любое другое, только тогда открывается исследователю, когда подобран и отрегулирован адекватный ему метод изучения. Отметим ряд трудностей, которые делают технологию тестирования достаточно проблематичной в плане обеспечения валидности полученных результатов:

- 1) неявность измеряемых свойств,
- 2) сложность выбора числа и состава индикаторов

торов качества обучения (обычно это конкретные задания теста);

3) неоднозначность концептуализация измеряемых свойств учеников;

4) трудность операционализации свойств учеников [11].

Например, при диагностике уровня сформированности УК-5 (способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия) необходимо, во-первых, выявить и концептуализировать измеряемые свойства (знать, уметь, владеть), во-вторых, сформулировать перечень заданий, способных выполнять функцию индикаторов этих свойств, в-третьих, определить, при условии выполнения каких тестовых заданий можно утверждать, что компетенция сформирована. Более детальный контроль динамики сформированности компетенции предполагает ее поуровневую декомпозицию на результаты обучения, что позволяет точнее подобрать соответствующие индикаторы.

Содержание и форма. При всех технологических возможностях, которые открываются с развитием компьютерных методов тестирования, нельзя абстрагироваться от содержательного наполнения методов и технологий обучения. Применительно к рассматриваемому вопросу это означает обоснование принципов отбора необходимого материала для тестирования и его оформления. Именно некачественное содержание тестов является существенной причиной искажения полученных данных, поскольку стимулирует применение таких непродуктивных стратегий тестируемых, как угадывание, списывание, поиск ответов в Интернете путем введения определенных поисковых слов. Поверхностность формулировок заданий, с одной стороны, и ориентация исключительно на оценочную функцию теста, с другой, формируют сугубо утилитарное отношение к этому методу как способу получить положительную оценку и не более того.

У наблюдательных и имеющих богатый опыт прохождения тестов студентов могут появиться свои приемы выявления правильных ответов (например, если в тесте есть одна из двух формулировок «все ответы правильны» или «все ответы неправильны», то велика вероятность, что один из этих вариантов гораздо чаще оказывается правильным; аномальные ответы, т.е. сильно отличающиеся по смыслу от других в этом же тесте, скорее всего, будут неправильные и другие). Конечно, без определенного владения материалом такие подсказки будут неэффективны, но, тем не менее, они все равно уведут тестируемого

от осознанного поиска правильного ответа к «разгадыванию» самих подсказок.

Возможны и некоторые «психологические ловушки». Например, при использовании такой формы, как множественный выбор, существует вероятность запоминаемости ложных ответов в процессе тестирования. Представляется, что в меньшей степени этот эффект выражен при множественном выборе не из перечня отдельных понятий, а из ряда суждений. Необходимость анализа содержания этих высказываний заставляет студента вдумываться в их смысл, и тогда ложные суждения, будучи осознанно проанализированными и отвергнутыми, не закрепляются в памяти как ненужный балласт.

Содержательно богатый тестовый материал, вызывая у студента интерес, создавая, если можно так выразиться, определенную интригу, ориентирует его на выбор иных стратегий, которые приводят к успеху не случайно, а в результате целенаправленной деятельности (например, предметная подготовка, формирование предметных знаний, предупреждение прошлых ошибок, прогнозирование своих результатов).

Единицей теста является задание, которое, по сути, есть учебная задача, следовательно, выполняет не только диагностирующую или оценивающую, но и обучающую функцию. Тестовые задания, как уже отмечалось ранее, релевантны индикаторам, т.е. показателям тестируемых свойств. Следовательно, при конструировании заданий необходимо отталкиваться от сущности самих этих свойств, основываясь на принципах отбора необходимого материала. Наиболее важными представляются принципы значимости и соответствия содержанию изученного материала. Прежде всего, в тест необходимо включать такие элементы знания, которые являются базовыми, структурными, без усвоения которых знания не являются полными. Во-вторых, содержание теста не должно выходить за границы изученного материала, иначе пропадает возможность проведения границы между знанием и незнанием по той или иной изученной теме.

Необходимо также указать два других важных принципа: научная достоверность и соответствие содержания теста уровню современного состояния науки. Тестовые задания, хотя и являются задачами, но учебными, т.е. ответ на них уже известен и признан объективно истинным. В то же время — это должен быть современный научный материал.

Указанные принципы ориентируют разработчиков педагогических тестов на однозначность,

чёткость вопросов и ответов на них. Этот аспект содержания тестов нередко расценивается как недостаток тестирования, указывается на ограниченные возможности применения эвристических задач, и, следовательно, проявления студентами умения рассуждать, нетривиально мыслить; проверка, прежде всего, знаний, а не умений и навыков [9]. Однако педагогический тест не направлен на то, чтобы развивать творческие способности студентов и не может подменять собой все другие дидактические инструменты в процессе обучения. К тому же из того, что тестирование не является методом развития творческого мышления, вовсе не следует его инструментальная нечувствительность к диагностике сформированности умений и навыков и, более того, неспособность закладывать определенные умения и навыки, формировать познавательный опыт студента.

Большое внимание в научно-практической литературе по тестологии уделяется принципу усложнения тестового материала. Это означает, что каждый элемент в процессе контроля обладает некоторой усреднённой для студентов мерой трудности, на которую и ориентируются преподаватели. В связи с практической реализацией этого принципа обсуждается проблема построения иерархии уровней освоения учебного материала. По сути, постепенное повышение уровня сложности цели подразумевает не что иное, как последовательный переход от разрозненных знаний и умений к формированию компетенции. В свое время большой популярностью пользовалась таксономия целей (уровней) обучения Б. Блума (знание-понимание-применение-анализ-синтез-оценка), сейчас часто критикуемая [1].

В отечественной педагогике также существуют различные модели иерархии целей, авторы которых (В.П. Симонов, В.Г. Королева, В.П. Беспалько, В.Н. Максимова, М.Н. Скаткин) предлагают свои концепции восхождения от цели к цели с повышением трудности заданий. Разнообразие вариантов построения подобных моделей может быть достаточно велико. Важно соблюдение двух основных условий при их разработке:

1) иерархичность, т.е. продвижение от более простых целей (например, узнавание в модели В.Н. Максимова, различение в модели В.П. Симонова и т.д.) к более сложным (например, применение – у В.Н. Максимова, перенос – у В.П. Симонова), количество целей (ступеней) на пути к вершине может варьироваться, но главное, чтобы они естественно «вырастали» друг из друга,

2) операциональность цели, т.е. возможность количественного контроля ее достижения, что

предполагает соблюдение требования известной трудности.

Окончательное конструирование тестового задания предполагает его оформление, т.е. придание определенной формы. В целом, все разнообразие форм тестовых заданий может быть разделено на четыре группы: задания с выбором одного или нескольких правильных ответов; задания, в которых правильный ответ надо дописать; задания, состоящие из элементов двух столбцов; задания процессуального или алгоритмического толка.

В методике обучения иностранному языку формы тестовых заданий обычно сгруппированы в соответствии с тремя разновидностями познавательных действий: выбор (например, множественный выбор; альтернативный выбор; перекрестный выбор (подбор пар из двух элементов по определенным признакам); завершение (например, клоуз-тест, т.е. восстановление опущенных слов в тексте; завершение, т.е. постановка вместо пропуска предложенного слова в определенной форме или самостоятельное завершение предложения); трансформация (исправление ошибок, изменение порядка слов в предложении или изменение формы слова; изменение предложения путем подстановки одних частей речи вместо других). Способ оформления содержания в тестовое задание влияет на характер познавательных действий тестируемых и степень трудности теста. Вариативность форм тестовых заданий создает такую познавательную ситуацию, когда тестируемый должен переключаться с одной поисковой стратегии на другую.

Еще один проблемный узел, связанный с эффективностью использования метода тестирования, лежит в ценностно-мотивационной сфере образовательного процесса. Успешность тестирования определяется и тем, насколько обе стороны (студент и преподаватель) вовлечены во взаимодействие, какие мотивы руководят теми, кто, с одной стороны, разрабатывает тесты, а, с другой, проходит их. «Ценностный или личностный компонент педагогического тестирования, – полагает О.И. Рушингина, – должен обеспечивать осознанность, значимость получаемых знаний и способов деятельности. Тесты являются средством активизации и интенсификации познавательной деятельности обучающихся, направлены на формирование интереса к предмету, изучаемому материалу» [6, с. 188]. Исследователи отмечают, что тестирование не сводится только к набору функций, связанных с диагностикой (оценкой, контролем) уровня знаний, умений, навыков обучающегося. Этому методу присущи также и

воспитательная (развитие мотивации к активной работе по усвоению учебного материала, стимулирование самодисциплины, организованности, развитие познавательных процессов от восприятия до мышления) и обучающая (в том числе, освоение различных стратегий выполнения тестовых заданий) функции.

Однако несмотря на большое количество публикаций по методу тестирования в целом, представляется, что данный аспект еще ждет своего осмысления. Речь идет о необходимости целенаправленного и планомерного изучения того, как социальный заказ на развитие системы тестирования в процессе обучения воплощается в личностные смыслы участников этого процесса. Необходимо понять, какие условия способствуют превращению тестирования просто из метода контроля в инструмент обучения и воспитания для преподавателей и одним из стимулов саморазвития для студентов.

Что касается педагогического сообщества, то в нем сложились разные, нередко диаметрально противоположные взгляды на массовое внедрение этой технологии в образование, в том числе и в высшей школе. Для одних тесты – это средство радикальной трансформации образовательного процесса в сторону его технологизации, снижения трудоемкости. Другие рассматривают его как способ принижения роли педагога, а само тестирование воспринимают как выражение недоверия к традиционно выставляемым ими оценкам.

В этом плане примечательны результаты опроса школьных учителей на тему «Для чего необходимы тестовые технологии», которые косвенно позволяют сделать некоторые наблюдения относительно мотивации использования метода тестирования. Все ответы можно условно разделить на три группы:

1) прагматический мотив (для более легкой обработки результатов (31 %);

2) необходимость следования в русле новых тенденций, т.е. фактически подчинение внешним стимулам (для информатизации учебного процесса (9 %); для успешной сдачи ЕГЭ - 23 %);

3) повышение эффективности образовательного процесса (для повышения качества знаний (9 %); для повышения интереса к предмету (10 %); для объективного контроля - 18 %) [5].

Только третья группа мотивов (всего 37 % ответов) в той или иной степени отражает признание тестирования как метода, позволяющего выполнять не только диагностическую функцию, но и функцию обучающую, а опосредованно – и воспитательную.

Данные о том, насколько тестирование способно влиять на мотивацию обучающихся, на сегодняшний день достаточно скудны и разрозненны. Так, например, отмечается, что форма контроля знаний влияет на мотивацию студентов, в частности, на познавательную мотивацию и на мотивацию достижения, что наиболее эффективно при сочетании тестового и традиционных форм контроля [4], облегчает самооценку студентов, повышает мотивацию за счет более полной информации о фактических достижениях и успехах [10].

Таким образом, в современном образовательном процессе метод тестирования, в том числе с использованием компьютерных технологий, закрепился достаточно прочно. Его перспективность обусловлена рядом факторов. Внешними стимулами развития системы тестирования являются социальный заказ, обусловленный распространением современных форм обучения (дистанционное обучение, удаленное получение дополнительного образования и пр.), и прогресс в сфере цифровых технологий. Внутренним, т.е. присущим самому методу фактором, является его обучающий и воспитательный потенциал.

Несколько десятилетий активного использования метода тестирования в образовательном процессе позволили выявить как его достоинства, так и границы возможностей. Тестирование, безусловно, не заменяет другие инструменты контроля, и, соответственно, перед ним не должны ставиться такие задачи, которые не согласуются с его дидактической сущностью. Вместе с тем, неправомерно и сужать его функциональные возможности. На сегодняшний день из способа педагогической диагностики он превратился в целую педагогическую технологию, с помощью которой можно решать также обучающие и воспитательные задачи.

Метод тестирования парадоксален, так как соединяет в себе трудоемкость разработки и относительную простоту в использовании, беспристрастность оценки и постоянную возможность искажения реальной картины изучаемого педагогического явления, рутинность процедуры прохождения педагогических тестов и потенциал для развития познавательных способностей тестируемых, повышения интереса к изучаемому предмету. По сути, сама практика педагогического тестирования уже представляет разнообразный опыт, который становится частью формируемой компетенции обучающегося.

Условием повышения инструментальной эффективности тестирования, прежде всего, явля-

ется более глубокое освоение этой технологии самими педагогами. В этом плане представляется практически значимым проведение в высших учебных заведениях семинаров, мастер-классов с целью обмена опытом проектирования тестов по разным учебным дисциплинам.

Эффективность педагогического тестирования во многом определяется мотивацией его участников, тем, какие смыслы они вкладывают в эту процедуру. В связи с этим большую ценность

представляет практический опыт педагогов-тестологов, сфокусированность на изучении аксиологического аспекта тестирования.

Вместе с тем, для достижения целей тестирования (дидактических, образовательных, воспитательных) важно систематически поддерживать обратную связь со студентами. Она предполагает контроль как минимум двух аспектов. Во-первых, разбор ошибок в выполнении заданий, а, во-вторых, мониторинг мотивационной составляющей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Грицкова Н.В. Таксономия Блума и ее роль в формировании навыков академического письма и чтения на занятиях по иностранному языку // Вестник Донецкого национального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 3. С. 101-107.
2. Донская Е.Ю. Тестирование как неотъемлемая часть системы дистанционного обучения в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 1, № 1. С. 1-10.
3. Залесский М.Л. Педагогические возможности электронного тестирования // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 81-91.
4. Паштов Т.З., Шерхов З.Х. Влияние тестового контроля на мотивацию студентов // Научные известия. 2018. № 13. С. 73-75.
5. Райкова Л.Г., Князева Л.В. Взгляд школьного учителя на проблему внедрения и использования тестовых технологий // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 39-2. С. 14-19.
6. Рушингина О.И. Педагогическое тестирование как метод формирования общенаучных компетенций школьников // Наука и школа. 2017. № 3. С. 184-189.
7. Секлетова Н.Н., Куваева Е.Н., Кондратьев А.И. Тестирование как инструмент оценки знаний // Экономика и социум. 2020. № 10 (77). С. 713-715.
8. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности в процессе доказательства теорем: монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. 240 с.
9. Соколова И.И. Дидактический потенциал и риски тестирования // Человек и образовании. 2017. № 1 (50). С. 68-72.
10. Соколова Л.В., Молчанова А.В. Тестирование как эффективный метод оценивания качества учебных достижений студентов // Развитие образования. 2021. Т. 4. № 4. С. 27-33.
11. Тагиев Р.Б., Тулаев А.А. Критерии качества педагогических тестов // Заметки ученого. 2016. № 9 (15). С. 71-74.
12. Тригуб Г.Я. Тестирование как метод обучения и контроля знаний в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 53. С. 66-68.
13. Professional competence Of a teacher in the Digital educational Space: conditions, content, meanings / A.V. Sakharova, S.G. Larina, M.V. Grushina, O.G. Ostapenko, E.L. Smirnova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Vol. 116. no. 204. P. 1831-1840.

References

1. Gritskova N.V. Taksonomiya Bluma i ee rol' v formirovanii navykov akademicheskogo pis'ma i chteniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku // Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. № 3. S. 101-107.
2. Donskaya E.Yu. Testirovanie kak neot'emlemaya chast' sistemy distantsionnogo obucheniya v vysshei shkole // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2020. T. 1. № 1. S. 1-10.
3. Zaleskii M.L. Pedagogicheskie vozmozhnosti elektronnoho testirovaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2019. № 4. S. 81-91.
4. Pashtov T.Z., Sherkhov Z.Kh. Vliyanie testovogo kontrolya na motivatsiyu studentov // Nauchnye izvestiya. 2018. № 13. S. 73-75.
5. Raikova L.G., Knyazeva L.V. Vzglyad shkol'nogo uchitelya na problemu vnedreniya i ispol'zovaniya testovykh tekhnologii // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2014. № 39-2. S. 14-19.
6. Rushingina O.I. Pedagogicheskoe testirovanie kak metod formirovaniya obshchenauchnykh kompetentsii shkol'nikov // Nauka i shkola. 2017. № 3. S. 184-189.

7. Sekletova N.N., Kuvaeva E.N., Kondrat'ev A.I. Testirovanie kak instrument otsenki znaniy // *Ekonomika i sotsium*. 2020. № 10 (77). S. 713-715.
8. Senognoeva N.A. Testy uchebnoi deyatelnosti v protsesse dokazatel'stva teorem: monografiya. Cheboksary: TsNS «Interaktiv plyus», 2017. 240 s.
9. Sokolova I.I. Didakticheskii potentsial i riski testirovaniya // *Chelovek i obrazovaniy*. 2017. № 1 (50). S. 68-72.
10. Sokolova L.V., Molchanova A.V. Testirovanie kak effektivnyi metod otsenivaniya kachestva uchebnykh dostizhenii studentov // *Razvitie obrazovaniya*. 2021. T. 4. № 4. S. 27-33.
11. Tagiev R.B., Tulaev A.A. Kriterii kachestva pedagogicheskikh testov // *Zametki uchenogo*. 2016. № 9 (15). S. 71-74.
12. Trigub G.Ya. Testirovanie kak metod obucheniya i kontrolya znaniy v vuze // *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»*. 2017. № 53. S. 66-68.
13. Professional competence Of a teacher in the Digital educational Space: conditions, content, meanings / A.V. Sakharova, S.G. Larina, M.V. Grushina, O.G. Ostapenko, E.L. Smirnova // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021. Vol. 116. no. 204. P. 1831-1840.

Информация об авторах

А.В. Сахарова – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета.

Е.Л. Смирнова – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Ивановского государственного политехнического университета.

Information about the authors

A.V. Sakharova – Ph.D. of Philosophy, Associate Professor of the Chair of the English Language, State University of Humanities and Technology.

E. L. Smirnova – Ph.D. of Philosophy, Associate Professor of the Chair of Philosophy and Social and Humanitarian Disciplines, Ivanovo State Polytechnic University.

Статья поступила в редакцию 01.05.2023; одобрена после рецензирования 05.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 01.05.2023; approved after reviewing 05.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 127–132. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 127–132. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК [37:331.548]:316.628

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ - ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Галина Николаевна Скударева¹, Мария Николаевна Усцева²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

¹skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

²ustseva.maria@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9940-2912>

Аннотация. В условиях глобальной цифровизации всех сфер жизни у современных студентов меняются мотивы профессиональной деятельности, профессиональные ценности, представления о престижности профессии. В связи с этим изучение факторов мотивации профессиональной карьеры у студентов педагогического бакалавриата представляется особо актуальным, поскольку это может служить основой для разработки комплекса эффективных профориентационных мер. В статье рассматриваются сравнительные характеристики мотивации профессиональной карьеры выпускников педагогических и непедагогических классов. Исследование карьерных ориентаций среди студентов проводилось с помощью методики изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер). В исследовании принимали участие студенты - выпускники педагогических классов и непедагогических классов, обучающиеся на педагогическом направлении подготовки в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». Были получены следующие результаты: студенты - выпускники педагогических классов, которые имели допрофессиональную предметную, профильную подготовку к будущей педагогической деятельности, показали более высокие средние оценки по шкалам: профессиональная компетентность, служение, менеджмент, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство. Студенты - выпускники непедагогических классов характеризуются более высокими отметками по показателям «стабильность места жительства» и «стабильность места работы».

Ключевые слова: мотивация, педагогический класс, студенты, карьерная ориентация

Для цитирования: Скударева Г.Н., Усцева М.Н. Сравнительные характеристики мотивации профессиональной карьеры студентов - выпускников педагогических и непедагогических классов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 127-132.

Original article

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL CAREER OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL AND NON-PEDAGOGICAL CLASSES

Galina N. Skudareva¹, Mariia N. Ustseva²

^{1,2} State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia,

¹skudarevagalina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

²ustseva.maria@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9940-2912>

Abstract. In the context of the global digitalization of all spheres of life, modern students are changing the motives of their professional activities, professional values, and ideas about the prestige of the profession. In this regard, the study of motivation factors for a professional career among students of a pedagogical bachelor's degree seems especially relevant, since this can serve as the basis for the development of a set of effective career guidance measures. The article considers the comparative characteristics of the motivation of the

professional career of graduates of pedagogical and non-pedagogical classes. The study of career orientation among students was carried out using the methodology of studying the motivation of the professional career by E. Shane (in the adaptation of V.E. Vinokurova and V.A. Chiker).

The study involved graduates-students of pedagogical classes and non-pedagogical classes, studying in the pedagogical direction of training at GOU VO MO «State University of Humanities and Technology». The following results were obtained: students - graduates of pedagogical classes who had pre-professional subject, specialized training for future pedagogical activities, showed higher average grades on scales: professional competence, ministry, management, challenge, integration of life styles, entrepreneurship. Students graduating from non-pedagogical classes are characterized by higher marks in terms of «stability of place of residence» and «stability of place of work».

Keywords: motivation, teaching class, students, career orientation

For citation: Skudareva G.N., Ustseva M.N. Comparative characteristics of motivation of professional career of graduates of pedagogical and non-pedagogical classes // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 127–132.

Скударева Г.Н., Усцева М.Н., 2023

Проблема мотивации профессиональной карьеры, особенно педагогической, является сегодня одной из самых научно интересных, но вместе с тем, недостаточно разработанных. В последнее время появляется все больше исследований мотивации и карьерных ориентаций профессиональной деятельности [3, 4]. Однако остаются недостаточно разработанными специальные исследования, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора карьеры, карьерных ценностей (с ориентацией на педагогическую деятельность), их динамика обучения студентов от младших к старшим курсам, а также специфика карьерных ориентаций на педагогических направлениях подготовки с различными профилями. Интересным представляется опыт развития мотивации, карьерных ориентаций и компонентов педагогической деятельности среди студентов педагогического вуза, как важного профессионального и нравственного этапа подготовки к будущей педагогической деятельности.

Анализ публикаций по исследуемой проблеме показал, что выбор профессии детерминруется мотивами, ценностями, побуждениями и определенной личностной концепцией человека. У взрослого человека в процессе трудовой деятельности, с учетом прошлого жизненного опыта, формируется характерная система социальных установок и ценностных ориентаций по отношению к карьере; характерным является довольство жизненными условиями, присутствует социальный успех. То есть, субъективная (внутренняя сторона) карьеры - понимание человеком личной карьеры, образ его профессиональной жизни и усвоение собственной роли в последней, и объективная (внешняя сторона) - это порядок занимаемых профессиональных позиций.

Известно, что одним из значимых оснований как личностного, так и профессионального развития является планирование профессионального жизненного пути. Как же формируется мотивация профессиональной карьеры у студентов? Исследования в области допрофессионального образования рассматриваются в трудах В.Ф. Габдулхакова, А.Ю. Николаевой, С.В. Паниной, И.С. Сергеева, А.В. Хуторского и др.

Различают различные понимания определений и типологизации карьеры, а также факторов её определяющих. Выделяют психологические и непсихологические факторы [10]. Среди основных факторов формирования профессиональной карьеры Сотникова С.И. выделяет: экономические, социально-экономические, социально-психологические, социально-демографические и социокультурные [11]. Отмечается, что тип и характер карьеры детерминируются господствующими общественными отношениями, возможностями общества и конкретными особенностями индивида, такими как способности, мотивами, семейным положением, возможностями здоровья и прочими [2]. Еще раз подчеркнем, что в профессиональном плане субъект деятельности воспринимается и определяется через систему стремлений и побуждений к деятельности, через совокупность ценностных ориентаций, социальных установок и прочее. Существует мнения о влиянии социальной структуры посредством формирования определенных возможностей на результат.

Рассмотрение значимых факторов, влияющих на выбор профессии актуально, поскольку это может выступить источником для разработки комплекса эффективных профориентационных мероприятий [12]. И.В. Цыганкова, В.Ф. Потуданская, Я. Цзывэй отмечают, что в условиях интеграции

онной цифровизации всех сфер деятельности и формирования единого информационного пространства «Интернет» студенты получают понятия о различных моделях экономики, уровнях жизни, меняются представления обучающихся о «хорошей работе», отсюда претерпевают изменения и трудовые ценности, и мотивы трудовой деятельности последних. Авторы полагают, что мотивация выбора профессии также обусловлена объединением национальных представлений и образцов, которые несет с собой глобализация [12].

Важно отметить, что значимым мотивационным личностным образованием являются карьерные ориентации. Карьерные ориентации определяются, как ориентация деятельности на осуществление профессионального и должностного продвижения [2]. Карьерные ориентации это личные представления человека о предстоящей карьере, когда человек определяется в вертикальном или горизонтальном характере профессии, конструирует её тип [5]. Карьерные ориентации возникают в процессе социализации. Карьерные устремления появляются на основе и в результате научения в начальные периоды развития карьеры, они стойки и могут оставаться устойчивыми длительное время. В карьерных ориентациях интегрируются мотивы деятельности индивида, его личностные и смысловые образования, иерархии его жизненных ценностей, мировоззрения, уровня притязаний и амбиций [6].

Нам представляется значимым и важным сравнить характеристики мотивации профессиональной карьеры студентов младших курсов, выпускников педагогических и непедагогических классов. При этом необходимо отметить, что проект «Педагогические классы ГГТУ» г.Электросталь осуществляется более 6 лет. Педагогический класс – это групповой субъект процесса становления допрофессионально-педагогической компетентности старшеклассника [9]. Направленность педагогических классов выражается в социальной миссии обучающихся, обеспечении их культурного уровня, в ориентации профессиональной практики на осуществление деятельности будущих педагогов [7, 9]. Педагогический класс – это новый организационный и функциональный механизм развития педагогического образования, включающий предметную, профильную и профессиональную подготовку, в том числе развитие практической мотивации к будущей учительской работе [1]. В.Ф. Габдулхаков выделяет 3 аспекта профессиональной направленности содержания педагогических классов: 1) познавательный (зна-

ния об особенностях работы учителя), 2) нравственно-этический (приобщение к нормам поведения и профессиональной этике учительской профессии), 3) ценностный (приобщение к ценностям, связанным с профессией учителя – формирование ответственности, долга, чести, любви к педагогической деятельности и пр. [1]. На базе Государственного гуманитарно-технологического университета проведено исследование с целью выявления мотивов выбора профессиональной карьеры учителя студентами педагогического бакалавриата.

Прежде обратимся к сущностному наполнению научной категории «мотивация». Понятие «мотивация» (фр. – побудитель) трактуется как система причин (факторов, условий), которые побуждают и активизируют человека к целенаправленной и осмысленной деятельности. Структура мотивация включает: потребности и инстинкты, влияющие на степень активности деятельности; целевые ориентиры и задачи, определяющие ее направленность; стремления и желания, окрашивающие деятельность эмоциями и чувствами, и придающие ей силу. Мотивация – это процесс формирования мотивов различной деятельности, в частности, образовательной, педагогической и др. В данном случае мотивация носит как регулируемый, так и каузальный характер, т.к. напрямую зависит от современной ситуации, от особенностей коммуницирующих в каком-либо процессе людей и т.д. Мотивация дифференцируется на внешнюю, когда в качестве подкрепляющего условия выступает среда и ее элементы, и на внутреннюю, находящуюся как бы внутри человека и обусловленную характером, особенностями восприятия, мышления и т.д. Мотивация включает побуждения, иницирующие активность человека и определяющие направленность этой активности. В педагогическом контексте мотивацией обозначают процессы и средства побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования и овладению определёнными компетенциями [8].

В качестве диагностического инструментария нашего исследования выбрана методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер). В исследовании приняли участие 34 выпускника педагогических классов студентов различных факультетов и 41 студент факультета начального образования выпускников непедагогических классов. Напомним, что исследование карьерных ориентаций в 2021-2022 учебном году проводилось у студентов факультета начального

образования, дошкольного образования и факультета иностранных языков. Однако на бумажных бланках выполняли работу студенты начального образования, с тем, чтобы имелась возможность не только количественного, но и качественного анализа. Именно эти работы планировалось подвергнуть детальному анализу, поскольку предполагалось, что данные студенты в полной мере должны быть мотивированы, поскольку их будущая профессиональная деятельность связана с ответственностью, с работой по формированию и воспитанию личности дошкольника и младшего школьника.

В исследовании рассматривались карьерные ориентации студентов – будущих педагогов по следующим шкалам: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Обратимся к анализу данных (см. рисунок). Данные рассматриваются на уровне тенденции.

показатели карьерных ориентаций студентов - выпускников непедагогических классов

показатели карьерных ориентаций студентов - выпускников педагогических классов

Итак, на гистограмме отмечены показатели карьерных ориентаций студентов - выпускников, не обучавшихся в педагогических классах, и выпускников педагогических классов. Выявлено, что студенты-выпускники педагогических классов по сравнению со студентами-выпускниками непедагогических классов имеют более высокие средние показатели по шкалам: профессиональная компетентность, менеджмент, особенно служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Среди карьерных ориентаций по шкале «служение» студенты педагогических классов отмечают желание применить своё умение на то, чтобы сделать мир лучше, иметь возможность использовать свои умения и таланты для служения важной цели. Среди карьерных ориентаций по шкале «профессиональная компетентность» студенты педагогических классов указывают на желание создать и построить нечто, находить и решать трудные проблемы, независимо от того, в какой области они возникли.

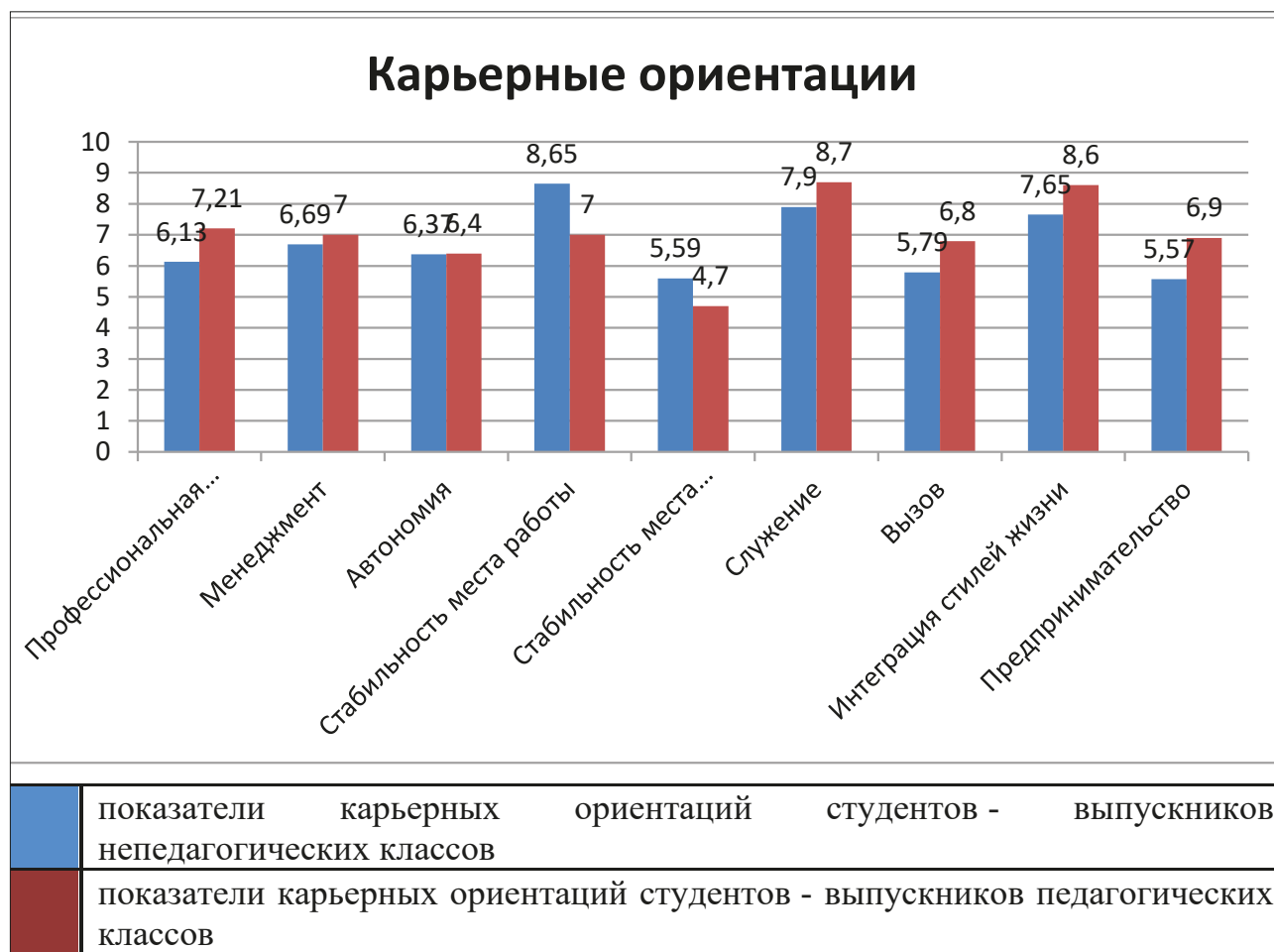


Рисунок – Сравнительные показатели карьерных ориентаций студентов-выпускников педагогических и непедагогических классов

Мы получаем такой собирательный образ школьника - выпускника, который пришел обучаться в ВУЗ, у которого помимо таких нужных карьерных ориентаций, как профессиональная компетентность и служение - быть мастером своего дела, служить людям; нынешние выпускники демонстрируют потребности в управленческой деятельности, они стремятся к не только к профессиональной карьере, но и к балансу и интеграции различных сторон образа жизни, и даже не против преодоления препятствий, готовы к риску создать дело или организацию; разработать концепцию и построить ее так, чтобы это было продолжением его самого, вложить туда душу. Показатели «автономии» двух групп студентов существенно не различаются. Личности с показателем выше значения «5» имеют стремления к освобождению от организационных правил и ограничений, у них нет желания подчиняться правилам организации (рабочее место, время). Конечно, каждый человек, в некоторой степени, нуждается в автономии, и вполне, возможно, что у студентов это еще связано с возрастными особенностями. А вот, стабильность места работы, - самый высокий показатель карьерных ориентаций студентов, не посещавших педагогические классы, свидетельствует о том, что данная карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности с тем,

чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Не исключено, что поскольку исследование данной группы студентов проводилось в марте 2022 года, это было связано с геополитической обстановкой в стране. Студенты же педагогических классов обследовались уже в 2023 году. Выявлено, что стабильность места жительства, предпочтение стабильности работы и жизнеустройства карьерным устремлениям, также важный показатель для студентов, не посещавших педклассы. Студенты-выпускники же педагогических классов не связывают свою профессиональную деятельность с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, и они не откажутся от повышения, если оно сопряжено с риском и временными неудобствами, в случае открывающихся возможностей профессионального роста.

Суммируя сказанное, заключим, что результаты оказались весьма научно интересными. Практическая направленность результатов диагностической работы заключается в возможности применения в психолого-педагогической, профессионально-педагогической, социально-педагогической сферах деятельности для развития ценностей и мотивации педагогической профессии студентов, а также для их психолого-педагогического сопровождения, повышения «статуса» педагогической профессии.

Список источников

1. Габдулхаков В.Ф. О механизмах повышения эффективности педагогического образования // Высшая школа педагогики для образования будущего: коллективная монография / Г.Н. Скударёва, О.А. Милькевич [и др.]. Орехово-Зуево: ГГТУ. 2019. С.10-17.
2. Жарких Н.Г., Васина Н.В., Костыря С.С. Мотивация карьерной ориентации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Орел. 2014. №4 (60). С.343-347.
3. Кострова Ю.Б. Новые подходы к организации работы по профессиональной ориентации молодежи // Экономика труда. 2021. № 10. С.1105-1118.
4. Литвинюк А.А., Гонтар Е.А. Управление профессиональной ориентацией талантливой российской молодежи // Лидерство и менеджмент. 2022. № 1. С.97-112.
5. Лушников Д.А., Шаповалов А.В. Социальные детерминанты карьерного процесса // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2009. №1 (18). С.180-184.
6. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Индустриальная социальная психология. СПб.: Питер. 1997. 202 с.
7. Скударёва Г.Н. Допрофессионально-педагогическая компетентность старшеклассника: понятийно-сущностный анализ // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. №1. С.23-29.
8. Скударёва Г.Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная и социально-педагогическая практика // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Кострома. 2014. №1. С. 28–32.
9. Скударёва Г.Н., Бенин В.Л. Педагогический класс как субъект допрофессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. №3 (93). С.82-94.
10. Сотникова С.И. Управление карьерой. М.: Юнити. 1996. 120 с.
11. Сотникова С.И., Прокудина О.А. Профессиональная ориентация в контексте концепции непрерывного образования // Экономика труда. 2019. № 3. С.1059-1078.
12. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цзывэй Я. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. Том 6, № 4. С. 1545-1554.

References

1. Gabdulkhakov V.F. O mekhanizmax povysheniya effektivnosti pedagogicheskogo obrazovaniya // Vysshaya shkola pedagogiki dlya obrazovaniya budushchego: kollektivnaya monografiya / G.N. Skudareva, O.A. Mil'kevich [i dr.]. Orehovo-Zuevo: GGTU. 2019. S.10-17.
2. Zharkikh N.G., Vasina N.V., Kostyrya S.S. Motivatsiya kar'ernoj orientatsii // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye i sotsial'nye nauki». Orel. 2014. №4 (60). S.343-347.
3. Kostrova Yu.B. Novye podkhody k organizatsii raboty po professional'noj orientatsii molodezhi // Ekonomika truda. 2021. № 10. S.1105-1118.
4. Litvinyuk A.A., Gontar E.A. Upravlenie professional'noj orientatsiei talantivoj rossijskoj molodezhi // Liderstvo i menedzhment. 2022. № 1. S.97-112.
5. Lushnikov D.A., Shapovalov A.V. Sotsial'nye determinanty kar'ernogo protsessa // Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2009. №1 (18). S.180-184.
6. Pochebut L.G., Chiker V.A. Industrial'naya sotsial'naya psikhologiya. SPb.: Piter. 1997. 202 s.
7. Skudareva G.N. Doprofessional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' starsheklassnika: ponyatiino-sushchnostnyj analiz // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2021. №1. S.23-29.
8. Skudareva G.N. Professional'naya motivatsiya pedagoga: nauchnaya teoriya i innovatsionnaya i sotsial'no-pedagogicheskaya praktika // Vestnik KGU im. N.A.Nekrasova: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. Kostroma. 2014. №1. S. 28–32.
9. Skudareva G.N., Benin V.L. Pedagogicheskii klass kak sub»ekt doprofessional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana. 2021. №3 (93). S.82-94.
10. Sotnikova S.I. Upravlenie kar'eroj. M.: Yuniti. 1996. 120 s.
11. Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Professional'naya orientatsiya v kontekste kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya // Ekonomika truda. 2019. № 3. S.1059-1078.
12. Tsygankova I.V., Potudanskaya V.F., Tsyzvei Ya. Faktory motivatsii molodezhi pri vybore professii // Ekonomika truda. 2019. Tom 6, № 4. S. 1545-1554.

Информация об авторах

Г.Н. Скударева – ректор Государственного гуманитарно-технологического университета, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики.

М.Н. Усцева – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

G.N. Skudareva – Rector of State University of Humanities and Technology, Ph.D. of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy.

M.N. Ustseva – Ph.D. of Psychology, Associated Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 28.05.2023; одобрена после рецензирования 22.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 22.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 133–141. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 133–141. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК [37.016:811.161.1]:908

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ОНОМАСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ЭРГОНИМОВ Г. ОРЕХОВО-ЗУЕВО)

Елена Петровна Филиппова¹, Ольга Сергеевна Шемонаева²

^{1,2} Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,

¹filippova.elena.68@mail.ru

²olser09@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования в рамках аксиологического подхода на уроках русского языка материалов относительно молодой области ономастики – эргониимики, что и определяет актуальность данного исследования. Исходным материалом послужили эргонимы подмосковного города Орехово-Зуево, которые проанализированы в статье на предмет их образования, лексико-грамматической отнесенности, способа номинации и функций (номинативной, информативной, прагматической, мемориальной, эстетической, охраны собственности и др.). Новизна работы связана не только с неосвоенным «местным» языковым материалом, но и с тем, что исследование проведено на основе пересечения различных отраслей ономастики: эргониимики с топонимикой, антропонимикой, мифонимикой, зоонимикой и фитонимикой (так называемая трансонимизация). При этом предпринимается попытка культурологического и прагматического осмысления онимов, выявляются условия, требования для создания эргонимов нового типа, в основе которых лежит символическая номинация. Цель статьи состоит в исследовании и классификационном описании «местных» эргонимов. Конкретные задачи заключаются в необходимости выработать методические обоснования для использования богатейшего местного ономастического материала в школе как на рабочих уроках, так и на уроках развития речи, интегрированных уроках и в проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: эргонимы, ономастика, оним, имя собственное, аксиологизация

Для цитирования: Филиппова Е.П., Шемонаева О.С. Культурологические и методические аспекты изучения и преподавания ономастики (на примере эргонимов г. Орехово-Зуево) // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 133-141.

Original article

CULTUROLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE STUDY AND TEACHING OF ONOMASTICS (ON THE EXAMPLE OF THE TOWN OF OREKHOVO-ZUEVO)

Elena P. Filippova¹, Ol'ga S. Shemonaeva²

^{1,2}State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

¹filippova.elena.68@mail.ru

²olser09@mail.ru

Abstract. The article deals with the potentialities of the use of ergonymics, which is a relatively new onomastics section, at the Russian language lessons in the context of axiological approach. This is where the research relevance lies. The source material was the ergonyms of the town of Orekhovo-Zuevo situated in Moscow Region. Those are analyzed in the article to show their formation, lexico-grammatical attribution, ways of nomination and functions (nominative, informative, pragmatic, memorial, aesthetic, property protection, etc.).

The novelty of the work is not only in the use of the poorly studied “local” language material, but also in the fact that the study was conducted in the intersection of various branches of onomastics: ergonymics, toponymy, anthroponymy, mythonymy, zoonymy and phytonymy (the so-called transonymization). At the same time we made an attempt of culturological and pragmatic interpretation of onyms, we determined the conditions and the requirements of the formation of a new type ergonyms based on a symbolic nomination. The purpose of the article is to study and classify the description of “local” ergonyms. Specific tasks consist in developing methodological basis for the use of the extremely rich local onomastic material at school, both at working lessons and at speech development lessons, integrated lessons and in project activities of students.

Keywords: ergonyms, onomastics, onyms, proper names, axiologisation

For citation: Filippova E.P., Shemonaeva O.S. Culturological and methodological aspects in the study and teaching of onomastics (on the example of the town of Orekhovo-Zuevo) // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 133–141.

© Филиппова Е.П., Шемонаева О.С., 2023

Проблема изучения и преподавания родного языка в современной школе в рамках аксиологического подхода стоит особенно остро в том плане, какой именно языковой материал можно и нужно привлечь на урок, чтобы сделать его познавательным, интересным, развивающим и воспитывающим. Как найти выходы к осуществлению проектной деятельности старшеклассников, какие нетривиальные темы можно предложить обучающимся для работы по лингвистике, лингвокраеведению? На помощь учителю приходит ономастика – раздел языкознания, занимающийся изучением имен собственных. Многообразие ономастического материала, предоставляет современному педагогу колоссальные возможности для организации проектной деятельности школьников, создания лингвистического кружка, работы факультатива и др.

Рассмотрим возможности привлечения в качестве языкового материала в преподавание родного языка в старших классах такие единицы ономастики, как номинации различных учреждений и предприятий, кафе и кинотеатров, магазинов и торговых центров, туристических агентств и спортклубов, образовательных и медицинских центров, салонов красоты. Все эти наименования, окружающие горожан, называются эргонимами, в совокупности составляющими эргонию того или иного района, города, села. Эргонимика же – периферийная область ономастики, изучающая историю развития эргонимов – класса ономастических единиц, обозначающих «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [12, с. 166]. В конце XX- начале XXI века острый интерес к этой области ономастики продиктован теми социально-экономическими изменениями, которые произошли в России и породили новый характер

отношений в разных сферах жизни. Эргонимика находится на пересечении лингвистики и маркетинга, поэтому исследования в рамках данной дисциплины приобретают не только лингво-культурологический, но и прагматический характер. За последнее время появилось много работ по эргонимии, исследующих онимы в разных аспектах и на разном региональном материале: исследования Вепревой И.Т. [2], Детинкиной В.В. [3], Доржиева Г.С. [4], Ивановой А.В. [5], Картавой Ю.К. [8], Лапинской И.П. [9], Поздняковой Е.Ю. [13] и др.

Как справедливо отмечает Разумов Р.В., важно отличать эргонимы от различного рода топонимов: «Эргонимы не могут быть признаны топографическими объектами, поскольку, в отличие от урбанонимов, относятся не к ядру, а к периферии ономастического пространства города, они не привязаны к определенному месту, легко изменяются и быстро исчезают, могут переноситься с одного объекта на другой» [14, с. 16].

Современный город трудно представить без названий магазинов, отелей, ресторанов и кафе, образовательных центров и спортивных комплексов. Все это делает среду обитания человека узнаваемой, комфортной, привычной, поскольку в названиях отражается культура, история, коллективные предпочтения жителей, иногда и личность какого-либо человека. Наше исследование опирается на ономастический блок подмосковного города Орехово-Зуево, имеющего богатую историю, связанную со старообрядчеством, известными фабрикантами Морозовыми и Зиминными, меценатом Саввой Морозовым, революционным движением, в частности с Морозовской стачкой 1885года. В местной эргонимии из более тысячи наименований магазинов, организаций общественного питания, индустрии красоты, спортивных, образовательных учреждений и проч. отраз-

илось историческое прошлое и настоящее города на Клязьме. Именно этот богатейший материал может быть использован при изучении имён собственных в среднем звене, в старших классах на интегрированных уроках истории, географии и родного языка, при выборе тем для итоговой проектной работы в 9 или 11 классах.

Эргонимы являются единицами языка и речи, имеющими все признаки имени собственного:

1. Служат для называния отдельных предметов реальной действительности и выделения единичного предмета из ряда подобных. Например, салоны красоты «Мокко», «Луиза», «Летто», «Эстель», «Апрель», «МАРТ-студио», «Дива», «Винтаж», «Каскад», «Креатив» (всего 76 наименований) и др.

2. У эргонима часто нет прямой связи с понятием, лежащим в основе названия, то есть у адресата должна возникать некая ассоциативная связь с денотатом и не более. Это положение ярко иллюстрируют, к примеру, магазины здоровой пищи «Дары природы», рыбный магазин «Океан», мясной магазин «Куриный дом», парикмахерская «Точка красоты», салон «Красивые люди», турагентство «Багаж», образовательный центр «Перспектива», магазин строительных материалов «Бригадир», магазин одежды «Подиум», зоомагазин «Четыре лапы» и др.

3. В состав эргонимов могут входить слова любой лексико-грамматической отнесённости:

- имя прилагательное (магазины «Верный», «Любимый», «Красный», «Надёжный»),
- глагол (магазин одежды «Примерь-ка», турагентства «Отдыхай-ка», «Слетать.ru», образовательный центр «Пойдем учиться»),
- наречие (магазин «Ярче!», салон «Вдвоём», парикмахерская «Просто»),
- местоимение (супермаркет «Наш», магазины одежды «Ваш», «Она», салон красоты «Для тебя», «Наш ювелирный», «Модная Я»),
- числительные (музыкальный магазин «Семь нот», детский магазин «Три гнома», мебельный салон «ТриЯ», турагентство «1001 тур»),
- предлоги и союзы (минимаркет «ОТ» и «ДО», магазин сумок «От кошелька до саквояжа», шашлычная «У Армана», обувной магазин «Обувь по карману»).

Все вышеназванные категории слов в качестве онима способны приобрести грамматические свойства имени существительного.

Эргонимическая единица служит не только целям идентификации объекта, но и формирует конкретное представление о номинируемом объекте в сознании индивида и характеризуется на-

личием выраженной социально-закрепленной информации. Эргонимическая номинация как процесс отражает:

1. отношения между номинатором и адресатом;
2. отношение номинатора к называемому объекту;
3. отношение адресата к объекту.

К типичным способам современной эргонимической номинации могут быть отнесены:

1. актуализация предметной тематики: магазины одежды «Русский лён», ювелирный салон «Золотце», книжный магазин «Ваша книга», строительный магазин «Песок и щебень», магазин товаров для рукоделия «Иголочка», турагентство «Глобус», продуктовые магазины «Сыр да масло» и др.,

2. актуализация антропонима: детский магазин «Андрюша», магазины одежды «Анна», «Элен», ювелирные салоны «София», «Адам», салоны красоты «Адель», «Луиза», «Елена», «Вера», магазин косметики «Кристина», турагентства «Магеллан», «Христофор», мебельные магазины «Дизайн кухни от Сан Саныча», продуктовый магазин «У Палыча», торговые центры «Савва», «Морозовский», ресторан «Багратиони» и др.,

3. актуализация топонима: магазин «Клязьменский», торговые центры «Ореховский», «Никольский», кафе «Мадона», ресторан «Пекин», ресторан-отель «Гостиный двор Зуевский», магазины «Марсель», «Palermo», торгово-развлекательный центр «Капитолий» и др.,

4. актуализация мифонима, теонима: турагентства «Персей», «Ариадна», бассейн «Нептун», спортивный комплекс «Атлант», продуктовые магазины «Плутон», «Феникс», ювелирные салоны «Пандора», «Золотой телец», салон красоты «Клеопатра», ресторан-отель «Эдем», стоматология «Самсон», ресторан «Золотой дракон» и др.,

5. актуализация литературной тематики: ресторан «Есенин», магазин одежды «Айвенго», турагентство «Одиссея» и др.,

6. актуализация зоонима: детские магазины «МАМАНтёнок», «Симба-KIDS», турагентства «Бонифаций», «Розовый слон», «Фламинго», ресторан «Аист», салон красоты «Белый аист», зоомагазин «Зебра», детский образовательный центр «Колибри», ювелирный салон «Золотая рыбка» и др.,

7. актуализация фитонима: кафе «Мята», «Апельсин», магазины «Березка», «Дубки», торговый дом «Каштан», салоны красоты «Мак»,

«Сакура», «Ваниль», «Ирис», ювелирный салон «Калина».

Такое пересечение эргоники с топонимикой, антропонимикой, мифонимикой, зоонимикой и фитонимикой называют трансонимизацией. При этом процессе, по определению В.М. Калинкина, «внешняя форма имени остаётся неизменной, но меняются и денотативно-сигнификативный комплекс, и референт» [7, с.87].

Детальный анализ трансонимизации в сфере эргоники был проведен нами на примере эргонимов г.Орехово-Зуево [6].

Главными функциями эргонимов обычно называют:

- номинативную, присущую любым номинам (эта функция позволяет идентифицировать тот или иной объект городской жизни среди других подобных и несет собственно рациональную информацию для потребителя). Например, «Ивановский текстиль», «Русские меха» – магазины одежды, «Читай-город», «Книжный лабиринт» – книжные магазины, «Пилигрим», «Христофор» – турагентства, «Интеллект Планета» – образовательный центр и др.

- информативную (эта функция состоит в том, что в названии содержится информация о роде деятельности, назначении, услугах объекта номинации). Например, многие туристические агентства имеют в своих названиях элемент «тур», так что вывеска сразу заявляет о характере деятельности номинируемой организации: «Питонтур», «Твой тур», «КлассТур», «Море туров», «1001 тур», «РуссТур», «Флай Тур», «Идеал-Тур», «VIP-Тур», «Лидер-Тур», «Максатур», «Лентур», «Катарина-тур», «Светлана - тур», «Риф -тур», «Горячие туры», «Нарру tour», «АргоТур» – 19 наименований из 62.

- прагматическую (данная функция призвана рекламировать услуги и товары называемого объекта, поэтому эту функцию называют еще рекламной: «вывеска» должна привлечь пользователя как потенциального клиента). Эта функция совмещена с информативной в приведенных выше названиях «Идеал-Тур», «VIP-Тур», «Лидер-Тур», «Твой тур», «КлассТур», «Нарру tour», а также в названиях «Сказочное путешествие», «Элит», «Фортуна» и др. Рекламную функцию реализуют названия образовательных центров «Уникум», «Я гений», «Интеллект Планета», названия магазинов «Модная пышка», «Красивая я», названия детских парикмахерских «Воображуля», «Красивая кроха».

Желая придать названию весомость и престижность, нейммейкеры включают в наименова-

ния слова «мир», «планета», «клуб», «академия» «элита», «стиль», «дом», «модный», местоимения «ваш», «для вас», «твоё» и др. Например: «Детский мир», «Мир распродаж», «Мир красок», «Мир крепежа», «ДомМалера», «Планета цветов», «Академия красоты», «Стильный город», «Дом книги», «Модная семейка», «Модный базар», «Модный уголок», «МодноДоступно» «Стиль города», «Грандперсона», «Стиль XXL», «Эксклюзив», «Твоё», «Ваш питомец», «Все для вашего стола» и др. В названиях продуктовых магазинов появляются слова с оттенком некоторой непринужденности, архаичности, создающие эффект доверительности, интимности: «лавка», «дворик», «ферма»: «Хмельной дворик», «Мясной дворик», «Рыбная лавка», «Андреевская лавка», «Фермерские продукты», «Фермерские сыры», «Ферма Артёма Петухова» и др.

Кроме этих основных функций, выделяют также

- мемориальную, позволяющую увековечить то или иное лицо, событие в названии. В этом плане чаще всего используются женские и мужские имена владельцев в названиях салонов красоты «Ева», «У Ирины», магазинов «Ранюша», «Сергей», «Алина». В основу эргонимов могут лечь названия исторических событий (фуд-холл «Стачка» – рядом с данным объектом проходила в 1885 году Морозовская стачка), географических объектов (торговые центры «Никольский» – по старому названию улицы Ленина, на которой расположен магазин, «Ореховский» – по названию района города Орехово, как и название отеля «Зуевский» – по наименованию района Зуево), имена и фамилии «отцов» города, много сделавших для развития Орехово-Зуева: «Морозовский», «Савва» – названия торговых комплексов, связанных с именем фабриканта Саввы Морозова, магазин «Зиминка» – по фамилии фабриканта Зимина. Мемориальная функция эргонима может быть оригинально обыграна: магазин «РЫБАЛКА» с крупным шрифтом второй части скрывает имя владелицы Аллы, в номене «МАРТстудии» зашифрована первая часть фамилии владелицы салона Мартыновой Любви, родившейся в марте.

- функцию охраны собственности, обеспечивающую узаконивание номинации и ее фиксацию, например, «Клиника доктора Шаталова», «ИП Матвеев Н.Ю.», «Фермерские продукты Артёма Петухова», «Салон Лилии Власовой». Данная категория номинаций мало популярна, имеет оттенок архаичности, отличается официальностью.

• эстетическую, призванную подчеркнуть исключительность, сделать акцент на яркой индивидуальности номинируемого объекта. Чаще это наименования каких-либо элитных заведений с высоким качеством обслуживания и предоставляемых товаров и услуг. Например, ювелирный салон с необычными, в том числе авторскими, украшениями называется «Golden Taurus» – в переводе «Золотой мост». Как известно, во Флоренции, славящейся ювелирным искусством, самые лучшие изделия продаются в лавках и бутиках «Золотого моста». Таким образом, номен «с историей», красиво звучащий, безусловно, должен быть признан удачным во всех отношениях. Мебельный салон, торгующий кроватями и матрасами, носит звучное, на итальянский лад и одновременно забавное название «Peggio», а бутики дорогого женского белья именуются «Ledy Charm» и «Miss Charm». Эти эргонимы также можно назвать удачными и эстетичными, несмотря на то что мода на «иностранное» вроде бы постепенно уходит в прошлое.

При выборе названия того или иного объекта в небольшом городе, каковым является Орехово-Зуево, наиболее важным фактором становится способность онима запомниться, стать броским и узнаваемым. Главные функции «вывески» в этом случае рекламная, мемориальная и номинативно-выделительная. Играет свою роль борьба за покупателя, которого может привлечь не банальное название, как бы указывающее на обычность товара для непритязательного потребителя, а интересное, оригинальное, подчеркивающее элитность услуги и одновременно поднимающее самооценку покупателя. Так, среди семидесяти двух мебельных магазинов только четыре носят названия чисто информативного характера: «Салон мебели», «Мебель», мебельный центр «Интерьер», «Дизайн кухни». Остальные же либо содержат отсылки к производителям («Шатура-мебель», «Евромебель», «МебельВИА»), либо намекают на целевую аудиторию («Магазин мебели эконом», «Наша мебель»), либо на престижность товара («Мастер-мебель», «МегаКухни», «Мебельное производство ЛИДЕР», «Много мебели», «Эталон мебели», «Графская кухня», «Кухни-стиль», «Спутник стиля»), либо создают эффект «поглаживания», вызывая приятные ассоциации у потенциальных потребителей («Уют», «Уютленд», «Формула комфорта», «Красивый дом»). Все эти названия реализуют рекламную функцию эргонимов. Однако немало в номинации мебельных магазинов броских, но малопонятных названий, таких как «Андерссен» «Лазурит»,

«Столплит», «Фабиал», «Декор-М», «Альпен-сервис», «Корвет», «Инфинити», «Орматекст», «Роникон», «ТриЯ». «День и ночь», в том числе иноязычных «Ariana», «Manzano», «HomeMe», «Aristo», «Artis», «Moon», «Mixx-mebel», «Askona». В таких названиях ярко проявляется выделительная функция эргонимов, информативная же существенно страдает.

Как уже говорилось, нейммейкеры не всегда успешны в создании нового названия. Примером неудачного выбора эргонима является претенциозное и нелепое название ледового дворца «Berchouse», созвучное с фамилией владельца спорткомплекса Олега Беркаусова: «Написанное латиницей название содержит фонетическую мимирию по созвучию с вышеназванной фамилией, получается «Дом Беркаусова» – неуклюжая стилизация под иноязычное наименование. Но это не единственный минус эргонима «Berchouse». Неймеры, работавшие над созданием этого эргонимического шедевра, не учли один немаловажный факт – наличие сети пивных ресторанов и пабов «БирХаус», распространенных по всему миру, в том числе в Москве и Петербурге» [6, с.58]. К слову, о любви того же предпринимателя к дешевым эффектам говорит и название принадлежащего ему торгового комплекса «БаррикаДА». В данном эмпорониме необоснованно использована графикация - выделение другим цветом и размером шрифта финали «да», кроме того, само название достаточно агрессивно и рождает ассоциацию не с мирным шоппингом, а с военными действиями. Для пущей убедительности рядом с магазином стоят танк и машина БТР. Оценивая номены предпринимателя Беркоусова как неудачные, сошлёмся на мнение И.А. Тортунновой. Исследователь считает, что имя «бренда должно быть таким, чтобы оно, при всей своей лаконичности, вызывало у потребителя «запрограммированные» заказчиком ассоциации. Образы могут быть разными, но они должны, во-первых, устойчиво связываться в сознании потребителя со сферой деятельности компании, во-вторых, производить на адресата благоприятное впечатление, в-третьих, быть эффектными, привлекательными» [15, с.127–128].

Относительно недавно названия с рекламной функцией встречались в основном в сфере услуг, причём не отличались разнообразием и творческим характером. Во многих городах в 70-80-х годах прошлого века можно было встретить кафе «Рябинушка» или «Бригантина», магазины «Вымпел», «Буревестник», кинотеатры «Родина» и «Мечта». Все эти названия были и в нашем городе, а некоторые даже сохранились. В 90-е и ну-

левые обозначилась мода на иноязычные, нередко достаточно пафосные названия: «Аквилон», «Эльдорадо», «Английский пассаж», «Эдем», «Элит», в том числе варваризмы, скопированные из языков-источников в латинской графике: «Inity», «Beauty», «Best-Studio», «Nlook», «Blond-Bar», «Cortex», «Jadore», «Mamma Mia» – наименования салонов красоты. Эти названия уже мало кого удивят: они «приелись», в них размыта целевая направленность услуг и, кроме весьма сомнительной зарубежной «красивости», ничего необычного не содержат.

К современным эргонимам предъявляются несколько иные требования. «При разнообразии выделяемых исследователями у эргонимов функций (номинативной, информативной, прагматической), на первый план выходит их прагматическое наполнение» [2, с. 169], которое, помимо известных задач (отложиться в памяти, дать информацию благодаря своей внутренней форме, вызвать положительные ассоциации), получает новую перспективу влияния – поразить горожанина своим особым колоритом и необычностью. Прагматические задачи номинатора коммерческого предприятия осложняются необходимостью создать эргонимы, которые будут иметь силу креативности и новизны, пробуждать модальные оттенки удивления и даже восхищения.

Все это создаётся при помощи различных языковых средств. При простой лексико-семантической онимизации объект именуется через названия продаваемых продуктов или услуг, например: «Русская кухня», «Хинкальная», пиццерии «Додо Пицца», «PizzaBella», «Чуду Пицца», кафе «Бургер Кинг», «Крошка-картошка», «Кофейня for you», кофейня «COFFE», шаурменная «Вкус Востока». Такие наименования хотя и высокоинформативные, но слишком банальные и простые.

Способом создания новых эргонимов является символическая номинация, которая выражена в названиях с использованием метафор и метонимий. Метафора, к примеру, лежит в наименованиях турагентств «Солнечный ветер», «Горячие туры», «Жемчужина», «Море туров», магазинов одежды «Модный уголок», «Модный базар», «Детский рай», мебельных салонов «Цвет диванов», «Формула комфорта», строительных магазинов «Мир красок», «Метрика», салонов красоты «Гримёрка», «Академия красоты», «Шоколад» и др. Такие наименования отличаются образностью и могут считаться удачными и эффективными.

Метонимическая онимизация является одной из самых частотных форм образования эргонимов. Созданное на основе метонимического пере-

носа название лучше всего передаёт связь между объектом и его названием [1, с. 109-112].

По данному способу образования выделяют следующие виды эргонимов:

- эргонимы, мотивированные номинациями лиц: рестораны «Мельник» (бывший «Дядюшка Густав») «Генацвале», бургерная «Дровосек», суши-бар «Якудза», лесной ресторан «Охотник», строительные магазины «Дачник», «Бригадир», «Умелец», детские магазины «Малыш», «Дочки-сыночки», магазины одежды «Модница» «МисСити», турагентство «Пилигрим»;

- эргонимы, основанные на оценке объекта номинации адресатом: паб «Пьяный лось», gaze bar «МанашекNET», ресторан «Эдем», караоке «Классик», кафе «Шалман», «Prosto», образовательные центры «Я гений», «Перспектива», магазины «Смешные цены», «Эксклюзив», «Надежный», «Грандперсона», «Доступная об-увь», «Модная пышка», турагентства «Сказочное путешествие», «Идеал-тур», салон красоты «Dolce Vita» (итал. «Сладкая жизнь»), «Богиня»;

- эргонимы, основанные на синекдохе (часть – целое): кафе «Тунец», «Korzhik», «Barbaris», «Апельсин», ресторан «Пахлава», кафе «Лепёшки» «Лаваш»; обувные магазины «Шнурок», «КаблукочЪ», «Лапоток», ювелирный салон «Золотце», строительные магазины «Гвоздь», «Кровля-сайдинг»;

- эргонимы, мотивированные существительными, напрямую не связанными с профилем заведения: кафе «Арсенал», «Гараж», фуд-холл «Стачка», кафе «Фабрика», ресторан «Аист», гастро-паб «Live», ресторан «Водолей», магазины «Карамелька», «Алфавит», салоны и студии красоты «Танго», «Прованс». Связь с номинацией может быть прослежена через дизайнерские решения в оформлении интерьеров названных объектов. К примеру, в кафе «Гараж» в интерьере расположен настоящий мотоцикл, автосимволика, в ресторане «Арсенал» интерьер оформлен в стиле рыцарских замков, в ресторане «Водолей» есть большой аквариум.

Яркой чертой современной эргонимической номинации стало создание названий с использованием приемов языковой игры. Известный лингвист Б.Ю. Норман определяет языковую игру как «постоянное нарушение каких-либо правил, балансирование на грани нормы» [11, с. 10]. Действительно, создание шуточных экспрессивных номинаций часто сопровождается различными отступлениями от норм графики, орфографии, орфоэпии, смешением разных графических систем, использованием сразу нескольких видов приемов языковой игры.

Все это в целях создания запоминающегося имени, служащего эффективным средством рекламы.

В эргонимике Орехово-Зуева зафиксированы следующие приёмы языковой игры:

- капитализация (выделение значимых сегментов названия заглавными буквами): кафе «ШашлычОК», строительные магазины «МастерОК», «БаррикаДА», магазин «РыБАЛКА», салон «НикОль», «МАМАНтёнок», craze bar «МанашекNET», цветочный магазин «БУтиКЕТ»;

- аллитерация/ассонанс: магазины «МисСити», «МегаМебель», «ДомМалера», кафе «Aleks cake», «Yoshi sushi»;

- транслитерация: кафе «KorzhiK», «Barbaris», «Prosto», «Fabrika», клуб «Serdce», ледовый дворец «Berchouse», магазины одежды «Familia», «Capriz», «Malina»;

- контаминация – «объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональности или семантической близости» [10, с. 256]: турагентства «Идеал-тур», «Олимп-экспресс», «Лидер-тур», магазин игрушек «Лего сити», магазины мебели «Мастер-мебель», «ПатиоКухни», «Мебель- plan», магазины одежды «Эконом класс», «Мастер Джинс», книжный магазин «Читай-город»;

- графическая эклектика (смешение кириллицы и латиницы): суши-бар «Суши Wok», турагентства «Слетать.ru», «Vip - тур», клуб «Морозoff», арт-кафе «ГородOz», ресторан «Эль Krishna», craze bar «МанашекNET», магазины разливного пива «Виглога», «Косоухoff»;

- фонетическая мимикрия: мебельный магазин «Perrino» (обыграно слово «перина», так как магазин торгует итальянскими кроватями и матрацами), магазин разливного пива «Вееллога» (обыграно русское слово «берлога» и немецкое слово «веег» - пиво), книжный магазин «Читай-город» (сравни: известный топоним Китай-город), образовательный центр «IQ 007» (по аналогии с «агент 007»);

- сочетание элементов разных хронологических пластов – сочетание современной и дореволюционной кириллицы: магазин «Каблучок», салон-парикмахерская «Эгоистъ», юридическая контора «Адвокатъ».

Как видно из примеров, нередко интересное и необычное название совмещает несколько видов языковой игры. Так, окказионализм «БУтиКЕТ» с помощью капитализации выделяет слово «букет», а начальная часть единицы прячет слово «бутик». Нельзя не признать эффективным такое название для цветочного магазина. В названии

пивного магазина «Вееллога» использована и фонетическая мимикрия, и смешение элементов разных графических систем, каламбур в шуточной фамилии «Косоухoff» содержит также графическую эклектику и фонетическое подражание. Пользующееся дурной славой у ореховозуевцев заведение craze bar «МанашекNET» имеет, с точки зрения нейммейкинга, безупречное название, предупреждающее, что порядочным людям в этом клубе не место, при этом окказионализм оригинален и создан с применением нескольких популярных игровых приёмов. Название арт-кафе «ГородOz» под графической эклектикой скрывает семантический подтекст: «Oz» (O-3 – сокращение от Орехово-Зуево). Именно так нередко называют жители, особенно молодежь, свой город. Но помимо банальной аббревиации в этом названии явно прослеживается ассоциация с «Волшебником из страны Oz», ожидание чуда для своего города и его жителей. Думается, именно за такими наименованиями будущее эргонимики любого города: важно сделать языковое пространство населенного пункта не только информативным, но и ярким, эмотивным.

Описанная нами эргономическая база г.Орехово-Зуево открывает широкие возможности для использования этого материала при обучении русскому языку. Работа с эргонимами в школе может быть осуществлена при изучении темы «Имя существительное», в частности при знакомстве учащихся с именами собственными. В 8 классе при изучении темы «Приложение» также можно привлечь эргонимический материал, обращая внимание на пунктуационное оформление и грамматическое употребление таких единиц. В качестве творческого задания на уроках развития речи может быть использована деловая игра «Нейммейкер». Обучающиеся должны придумать информативные и необычные эргонимы, к примеру, для рыбного ресторана, цветочного бутика, образовательного центра, магазина игрушек, салона красоты, используя знания о способах современной символической номинации, доказать эффективность своего номена, придумать вывеску, антураж – словом, создать небольшой бизнес-проект, учитывая реалии родного города. На уроках развития речи можно также проанализировать подборки удачных и неудачных местных эргонимов, создать «обвинительный акт» или «слово в защиту» того или иного наименования (учителю важно выбрать актуальные и интересные для ребят объекты: фитнес-клубы, развлекательные и торговые центры, кинотеатры, молодежные кафе и др.). Важно познакомить обучающихся с эрго-

ними, в которых отражается история малой родины, дать задание поискового характера по обнаружению и анализу таких единиц, творческое задание по созданию собственных наименований для строящихся и вновь открывающихся городских объектов.

Эргонимический материал может быть широко задействован в проектной деятельности старшеклассников. Тематика для проектов весьма обширна и может быть определена функциями этих единиц, характером номинации, особенностями именуемых объектов и многим другим. Например: «Эргонимы, реализующие мемори-

альную функцию в названиях г.Орехово-Зуево», «Наименования объектов общественного питания в г.Орехово-Зуево», «Реализация антропонимов в названиях магазинов и салонов красоты г. Орехово-Зуево» и др.

Таким образом, в рамках аксиологизации обучения на уроках словесности и внеурочных занятиях по русскому языку знакомство с эргонимами родного города позволит старшеклассникам расширить кругозор, выработать исследовательские навыки, научиться собирать и анализировать языковой материал, повысит интерес к лингвистике и краеведению, к истории малой родины.

Список источников

1. Боваева Б.М., Бураева Т.В., Дальдинова Э. О-Г. Исследование эргонимов городского ономастикона // Казанская наука. 2018. № 12. С. 109–112.
2. Вепрева И.Т. Современный эргонимикон: в поиске новых форм выражения // Вопросы ономастики. 2019 б. № 16 (4). С. 168–179.
3. Детинкина В.В., Железнова Ю.В., Русанова И.Ю. Эргонимы в современной лингвистике: к постановке проблемы // Приоритеты стратегии научно-технологического развития России и обеспечение воспроизводства инновационного потенциала высшей школы. Материалы Всероссийской научной конференции. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. С. 226–229.
4. Доржиева Г.С., Ткачева А.О. Информационный потенциал эргонимов г. Улан-Удэ // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики. Материалы межрегионального методического семинара. Улан-Удэ: Бурятский гос. Ун-т им. Доржи Банзарова, 2020. С. 150–156.
5. Иванова А.В. Эргонимикон г. Читы // Русский язык в полиэтничном Забайкалье: динамический аспект: колл. монография. Казань: ООО «Бук», 2019. С. 316–344.
6. Калачева И.Ю., Филиппова Е.П., Шемонаева О.С. Эргонимы, мотивированные ономастическими единицами (на материале эргонимии города Орехово-Зуево). Казанская наука. №12. 2022. Казань: Издательство Рашин Сайнс. 2022. С. 57-59.
7. Калинин В.М. От литературной ономастики к поэтонимологии // Λογος ονομαστικής (Науч. журнал). 2006. №1. С. 81-89.
8. Картавая Ю.К., Пепеляева Е.А. Эргонимика: к проблеме исследования // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь: Ариал, 2018. С. 168–170.
9. Лапинская И.П., Мануковская М.А. Имена собственные бизнес-объектов как предмет современной лингвистики // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2019. № 1 (41). С. 18–29.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
11. Норман Б. Ю. Игра на гранях языка / М.: Флинта, 2006. 344 с.
12. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд. М., 1988. 200 с.
13. Позднякова Е. Ю. Принципы и способы номинации коммерческих объектов городского пространства // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 1. С. 77–98.
14. Разумов Р.В. Об упорядочении ономастической терминологии в области урбанонимии // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 2. С. 14–19.
15. Тортунова И.А. Эргоним как результат речетворчества // Научный диалог. 2012. № 3. С. 124–137.

References

1. Bovaeva B.M., Buraeva T.V., Dal'dinova E. O-G. Issledovanie ergonimov gorodskogo onomastikona // Kazanskaya nauka. 2018. № 12. S. 109–112.
2. Vepreva I.T. Sovremenniy ergonimikon: v poiske novykh form vyrazheniya // Voprosy onomastiki. 2019 b. № 16 (4). S. 168–179.

3. Detinkina V.V., Zheleznova Yu.V., Rusanova I. Yu. Ergonimy v sovremennoi lingvistike: k postanovke problemy // *Prioritety strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossii i obespechenie vosproizvodstva innovatsionnogo potentsiala vysshei shkoly*. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Izhevsk: Udmurtskii universitet, 2019. S. 226–229.
4. Dorzhieva G.S., Tkacheva A.O. Informatsionnyi potentsial ergonimov g. Ulan-Ude // *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aspekty didaktiki*. Materialy mezhtseleobrazovatel'nogo metodicheskogo seminar. Ulan-Ude: Buryatskii gos. Un-t im. Dorzhi Banzarova, 2020. – S. 150–156.
5. Ivanova A.V. Ergonimikon g. Chity // *Russkii yazyk v polietnicheskom Zabaikal'e: dinamicheskii aspekt: koll. monografiya*. Kazan': OOO «Buk», 2019. S. 316–344.
6. Kalacheva I.Yu., Filippova E.P., Shemonaeva O.S. Ergonimy, motivirovannye onomasticheskimi edinitami (na materiale ergonimii goroda Orekhovo-Zuevo). *Kazanskaya nauka*. №12. 2022. Kazan': Izdatel'stvo Rashin Sains. 2022. S. 57-59
7. Kalinkin V.M. Ot literaturnoi onomastiki k poetonimologii // *Λογος όνομαστική* (Nauch. zhurnal). 2006. №1. LIS. 81-89.
8. Kartavaya Yu. K., Pepelyaeva E.A. Ergonimika: k probleme issledovaniya // *Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v sisteme professional'nogo obrazovaniya*. Materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Simferopol': Arial, 2018. S. 168–170.
9. Lapinskaya I.P., Manukovskaya M.A. Imena sobstvennye biznes-ob"ektov kak predmet sovremennoi lingvistiki // *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2019. № 1 (41). S. 18–29.
10. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. V. N. Yartseva*. 2-e izd., dop. M.: Bol'shaya ros. entsikl., 2002. 709 s.
11. Norman B. Yu. *Igra na granyakh yazyka / M.: Flinta*, 2006. 344 s.
12. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii*. 2-e izd. M., 1988. 200 s.
13. Pozdnyakova E.Yu. Printsipy i sposoby nominatsii kommercheskikh ob"ektov gorodskogo prostranstva // *Kommunikativnye issledovaniya*. 2020. T. 7. № 1. S. 77–98.
14. Razumov R.V. Ob uporyadochenii onomasticheskoi terminologii v oblasti urbanonimii // *Verkhnevolzhskii filologicheskii vestnik*. 2015. № 2. S. 14–19.
15. Tortunova I. A. Ergonim kak rezul'tat rechetvorchestva // *Nauchnyi dialog*. 2012. № 3. S. 124–137.

Информация об авторах

Е.П. Филиппова – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

О.С. Шемонаева – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

E.P. Filippova – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

O.S. Shemonaeva – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 09.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 10.05.2023; approved after reviewing 09.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 142–147. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 142–147. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Татьяна Геннадьевна Шейнова

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
sheinova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты преимущественно прикладного исследования по формированию и развитию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста подготовительных групп. Отмечено, что с правильным речевым развитием формируется фундамент личностного развития ребенка. Проанализированы научные работы по формированию грамматического строя речи детей, сделаны выводы о специфике данного процесса. Представлены некоторые результаты проведенного исследования по формированию грамматического строя речи у 178 дошкольников Шатурского и Павлово-Посадского районов Московской области. В ходе внедрения формирующего этапа работы по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников выбранные методы и приемы показали свою эффективность. Благодаря динамичности, эмоциональности проведения дидактические игры позволили закрепить грамматические навыки. Благодаря этому появился качественный скачок в пополнении словарного запаса. Выявлены принципы подбора дидактических игр для старших дошкольников. Представлены основные задачи по формированию грамматического строя речи, решаемые с помощью разработанного комплекса игр. Предложена очередность проведения дидактических игр в зависимости от времени в режиме дня. Сделан вывод о необходимости разработанного комплекса дидактических игр для формирования всех компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста и их результативности.

Ключевые слова: детский сад, дошкольник, старший дошкольный возраст, речь, грамматический строй, воспитатель, подготовительная группа

Для цитирования: Шейнова Т.Г. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 142-147.

Original article

FORMATION OF THE GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

Tatyana G. Sheinova

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, sheinova@yandex.ru.

Abstract. The article presents the results of mainly applied research on the formation and development of the grammatical structure of speech in preschool-age children of preparatory groups. It is noted that the correct speech development is associated with the personal development of the child. The scientific works on the formation of the grammatical structure of children's speech are analyzed, conclusions about the specifics of this process were made. Some results of a study on the formation of the grammatical structure of speech in 178 preschool children of Shatursky and Pavlovo-Posadsky districts of Moscow region are presented. During the introduction of the formative stage of work on the formation of the grammatical structure of speech in senior preschoolers, the selected methods and techniques have shown their effectiveness. Thanks to the dynamism and emotionality of the conduction, didactic games made it possible to consolidate grammatical skills. Thanks

to this, a qualitative leap appeared in the replenishment of the vocabulary. The principles of selection of didactic games for senior preschoolers are revealed. The main tasks for the formation of the grammatical structure of speech, solved with the help of the developed complex of games, are presented. The order of conducting didactic games depending on the time in the day mode is proposed. The conclusion about the necessity of the developed complex of didactic games for the formation of all components of speech in senior preschool children and its effectiveness is made.

Keywords: kindergarten, preschooler, senior preschool age, speech, grammatical structure, educator, preparatory group

For citation: Sheinova T.G. Formation of the grammatic structure of speech in children of the senior preschool age // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 142–147.

© Шейнова Т.Г., 2023

В условиях развития научных знаний о старшем дошкольном возрасте подтверждена идея уникальности и самоценности тех лет жизни ребенка, которые относятся к предшкольному возрасту, когда закладывается фундамент формирования личности.

Основы развития процесса формирования у ребенка грамматического строя речи заложены А.Н. Гвоздевым [3], продолжены в исследованиях В.В. Гербовой [4]. В психологическом плане речь дошкольников исследовал Н.А. Красногорский [8]. Развитие диалогического общения исследовала А.Г. Арушанова [1]. В условиях современной реальности теоретические основы формирования грамматического строя речи уточнила Э.Р. Галяутдинова [2].

Путем научных исследований убедительно доказано, что от уровня сформированности речевых навыков зависит не только уровень развития письменной речи обучающихся, но и их дальнейшая успеваемость по различным школьным предметам. Дидактическую игру как средство развития грамматического строя речи изучили Г.Е. Елеусинова, Е.М. Ивкина [5]. Всесторонний анализ развития грамматического строя речи у современных дошкольников исследовали О.А. Кириенко, С.В. Симакова [7].

Ряд предыдущих исследований автора также был посвящен темам, фрагментарно касающимся формирования и развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста. Это использование коллективных видов деятельности в развитии речи, в том числе, её грамматического строя [6], повышение эффективности речевого развития [10].

Целью данной статьи является анализ результатов исследования по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников в условиях подготовительных групп.

Особую практическую значимость имеют результаты, полученные путем использования

авторских игр и упражнений по формированию грамматического строя речи, ориентированных на заинтересованность старшего дошкольника. Как отмечают в своих исследованиях А.Г. Арушанова [1], А.Н. Гвоздев [3], В.В. Гербова [4], Н.А. Красногорский [8] и другие, грамматика ребенка отражает некоторые способности владеющего языком взрослого человека. Современный Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [9] также требует формирования и развития в соответствии с возрастными нормами грамматического строя речи. Поэтому грамматика, по их мнению, показывает, каким образом человек оказывается в состоянии определить, что такое правильно построенное предложение.

Наиболее сложным аспектом, по мнению воспитателей и учителей начальных классов – практикующих педагогов, является шестичленная система падежей, освоение которой предполагает также усвоение каждым дошкольником разветвленной системы их значений. С одной стороны, дети начинают овладевать данной системой падежей уже к двум годам. В старшем дошкольном возрасте они могут употреблять падежные формы с уверенностью, опираясь в выборе окончания на тип склонения существительного. С другой стороны, к концу дошкольного детства, ребенком не всегда могут быть освоены все синтаксические единицы.

Изучение теоретического материала позволило выявить тот факт, что грамматический строй речи у старших дошкольников формируется поэтапно, последовательно.

Исследование опыта работы ведущих педагогов Московской области позволило выявить один из важнейших факторов успешного овладения речью. В условиях дошкольной образовательной организации таким фактором является перенимание опыта речевого общения от старших детей младшими.

Применяя данный опыт, в течение года нами был предпринят педагогический эксперимент по соединению второй младшей, средней и подготовительной групп на некоторых занятиях по речевому развитию, прогулках, во время игр, в совместной деятельности.

Для эффективного развития грамматического строя речи в старших и подготовительных группах дошкольной образовательной организации создаются такие условия, при которых занятия становятся общими не только с внешней стороны (все дети рассказывают по картине), но и по своей дидактической сущности.

Многолетнее изучение практической части вопроса формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста позволило констатировать, что методика речевого развития дошкольников используется в целом традиционная.

Построение занятий в группах зависит от множества факторов, ведущим из которых являются предпочтения и личная заинтересованность самих детей. Например, при проведении общегрупповых занятий - рассказывание по картине, младшим детям предлагалось узнать, назвать знакомые предметы; средним – описывать предметы; старшим – составлять небольшие рассказы.

Кроме общих занятий проводились еще и занятия одной возрастной подгруппы. Например, при взаимодействии в младшей – средней группах большинство занятий организуется лишь с детьми среднего возраста (второе утреннее занятие) или с младшими детьми (вечернее занятие).

Для определения уровня сформированности грамматического строя речи у старших дошкольников была проведена экспериментальная работа. Базой для проведения опытно-поисковой работы послужили дошкольные образовательные учреждения Шатурского и Павлово-Посадского районов Московской области. В экспериментальной работе принимали участие подготовительные группы в составе 178 дошкольников.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- у 15% дошкольников наблюдался высокий уровень сформированности грамматического строя речи: все 3 исследуемых компонента (морфологические умения, синтаксические умения, способы словообразования) сформированы полностью;

- у 40% дошкольников – средний уровень сформированности грамматического строя речи: только 2 из 3 исследуемых компонента сформированы полностью;

- у 45% дошкольников был выявлен низкий уровень сформированности грамматического строя речи: только 1 компонент (морфологические умения) сформирован полностью.

После проведения констатирующего этапа исследования, были обозначены основные методы и приемы, которые необходимо использовать для формирования и развития грамматического строя речи. Их распределение по разделам работы представлено в таблице 1.

В ходе внедрения формирующего этапа работы по развитию грамматического строя речи у старших дошкольников, выбранные нами методы и приемы показали свою эффективность. Благодаря динамичности, интересному проведению дидактические игры позволили закрепить грамматические навыки. Любопытство детей дало нам возможность много раз упражнять их в повторении нужных словоформ.

Дети старались оживленно пользоваться в игре всеми частями речи, постепенно формировались навыки словообразования. В процессе исследования сформировался навык более дифференцированного использования слов в соответствии с их значениями, улучшились процессы словоизменения.

Определяя особенности формирования грамматического строя речи, педагоги и психологи формулировали определенные критерии их развития, учитывая порядок слов, логичность, правильность построения грамматических форм, соблюдение основных принципов в построении предложений, употребление различных средств связи внутри предложений и между ними. В работе со старшими дошкольниками были использованы интересные игровые приемы, стимулирующие речевое высказывание у ребенка.

Для решения поставленных целей по формированию грамматического строя речи был использован комплекс авторских игр, наиболее эффективно проявивших себя в условиях детского коллектива.

Задачи формирования грамматического строя речи, решаемые с помощью разработанного комплекса игр:

- практическое усвоение некоторых способов словообразования через близкие детям ситуации;
- практическое употребление существительных в косвенных падежах с использованием сказочных героев;
- усвоение навыков согласования в предложении в серии упражнений «Помоги Незнайке»;
- употребление предлогов с использованием коробочек и маленьких игрушек;

Таблица 1 -

Методы и приемы формирования грамматического строя речи старших дошкольников

Раздел работы с детьми	Используемые методы и приемы
Формирование синтаксических умений	- словесные: дидактические игры и упражнения; самостоятельное составление монологов (рассказывание); - наглядные: наблюдение, слушание диалогов в игровых ситуациях; - практические: игры-драматизации, представление от лица сказочного героя.
Формирование морфологических умений	- словесные: словесные упражнения, заучивание коротких стихов, исправление речевых ошибок, заучивание и придумывание речевок; - наглядные: наблюдение, анализ и исправление неправильных диалогов; - практические: выработка практических навыков по образованию новых слов.
Формирование способов словообразования	- словесные: применение способов словообразования в специально заданных ситуациях; - наглядные: разбор способов словообразования на основе литературных произведений; - практические: упражнения в образовании родственных слов, моделирование сложных слов, упражнения в словообразовании по заданной ситуации.

- усвоение слов - синонимов и слов – антонимов с использованием мяча, игровых ситуаций - подсказок.

Дидактическая игра в процессе внедрения в условиях дошкольной образовательной организации была направлена на то, чтобы приносить положительные эмоции, развивать грамматический строй речи, проходить интересно и быстро. Поэтому дидактические игры и упражнения выбирались так, чтобы дети быстро ориентировались в играх и правилах их использования.

Методика проведения дидактической игры содержит возможность комплексного применения разнообразных вариантов, направленных на формирование грамматического строя речи и умелое педагогическое руководство ею. Непременным условием результативного проведения дидактических игр являются:

- профессиональная подготовка педагога,
- учет индивидуальных особенностей каждого ребенка,
- уровень формирования грамматических навыков,
- системность и концентричность при изучении материала, который подобран с учетом актуальности той или иной темы для детей старшего возраста.

Реализация данного комплекса проводилась в 2 этапа. На 1 этапе с детьми проводились игры,

которые были направлены на формирование понятий из области морфологии, синтаксиса, словообразование. На 2 этапе использовались игры на закрепление этих же грамматических компонентов.

Дидактические игры на каждом этапе проводились с учетом индивидуальных способностей каждого ребенка. На формирующем этапе при руководстве игрой использовался личностно - ориентированный подход.

При подборе дидактических игр мы руководствовались следующими принципами:

- возрастные особенности детей,
- наглядность,
- доступность,
- разнообразность.

При осуществлении данного комплекса учитывалось место дидактической игры в режиме дня и расписание занятий. Например, дидактические игры высокой речевой активности проводились в первую половину дня:

- «Подбери словечко» (собака - лохматая, злая, нервная, и т.д.).
- «Какое слово не подходит?» (мороз, морозный, морозит, заморозил).

В конце дня, когда дети уже утомлены, проводились более спокойные игры, развивающие грамматический строй речи.

Педагогу важно, обеспечивая овладение старшими дошкольниками правилами дидактической

игры, обращать внимание и на положительные взаимоотношения между детьми: умение слушать, объяснять, сопереживать, уметь находить и исправлять свои ошибки, действовать совместно. При неправильном поведении ребенка в каждом конкретном случае педагог должен использовать индивидуальные методы воздействия: напоминание, замечание, объяснение. Детей с несформированными грамматическими компонентами чаще всего в игре рекомендуется выдвигать на ведущую или главную роль, или второстепенную, но с определенными заданиями, чтобы ребенок чувствовал себя уверенно в общении с детьми.

Правильная организация дидактических игр, использование эффективных методов и приемов при их проведении, доверительная и дружественная атмосфера, окружающая детей, внешняя и внутренняя культура педагога являются необходимыми условиями эффективного формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

По окончании проведения основного (формирующего) этапа исследования в области развития грамматического строя речи мы наблюдали следующую динамику:

- количество детей со средним уровнем выросло на 20 %;
- с высоким уровнем - на 5%;
- с низким уровнем – уменьшилось на 25%.

Анализ результатов экспериментальной работы позволил сделать вывод, что на контроль-

ном этапе отмечались положительные изменения в уровне сформированности всех компонентов грамматического строя речи.

Большинство детей на контрольном этапе показали умения изменять и правильно употреблять в речи имена существительные; произносить правильно окончания имен прилагательных, изменять глаголы (по временам, числам и родам), строить правильно предложения в диалогической и монологической речи.

Таким образом, результативность проведенного экспериментального исследования была оценена в целом как положительная. Разработанный комплекс игр для формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста достаточно эффективен, так как его применение показало значительные изменения в сформированности всех компонентов речи старших дошкольников. При использовании данного комплекса необходимо обратить внимание на точную и правильную организацию дидактических игр, применение рекомендованных методов и приемов при их проведении, создание положительного эмоционального фона, дружественной и доверительной атмосферы, окружающей детей. Положительно зарекомендовали себя и соединение нескольких возрастных групп для развития речевой активности детей. Работу по формированию грамматического строя детей дошкольного возраста следует проводить комплексно, системно и постоянно.

Список источников

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения. 3-7 лет: книга для воспитателей детского сада. Москва: «Мозаика», 2004. 290 с.
2. Галяутдинова Э.Р. Теоретические основы методики формирования грамматического строя речи дошкольников // Дневник науки. 2022. № 5 (65).
3. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 267 с.
4. Гербова В.В. Методика развития речи в разновозрастной группе: учебное пособие. М.: «Мозаика» – «Синтез», 2008. 80 с.
5. Елеусинова Г.Е., Ивкина Ю.М. Особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников средствами дидактической игры // Наука и молодежь – 2020: взгляд в будущее. международный научно-практический форум. 2020. С. 207-211.
6. Измайлова Р. Г., Шейнова Т. Г., Тимохина Т. В. Использование коллективных видов деятельности в развитии речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 199-211.
7. Кириенко О.А., Симакова С.В. Формирование грамматического строя речи дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 3 (51). С. 15-17.
8. Красногорский Н.А. Речевые рефлексy у детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей: учеб. пособие / сост. М. М. Алексеева. М.: Academia, 1999. 554 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5ce7251c500a26cd/ (дата обращения: 18.05.2023).

10. Шейнова Т.Г., Тимохина Т.В. Повышение эффективности развития связной речи дошкольников посредством мнемических таблиц // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов : Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 74 (1). С. 306-310.

References

1. Arushanova A.G. Rech' i rechevoe obshchenie detei. Razvitie dialogicheskogo obshcheniya. 3-7 let.: Kniga dlya vospitatelei detskogo sada. Moskva: «Mozaika», 2004. 290 s.
2. Galyautdinova E.R. Teoreticheskie osnovy metodiki formirovaniya grammaticeskogo stroya rechi doshkol'nikov // Dnevnik nauki. 2022. № 5 (65).
3. Gvozdev A.N. Formirovanie u rebenka grammaticeskogo stroya russkogo zyka. M.: Izd-va Akad. ped. nauk RSFSR, 1949. 267 s.
4. Gerbova V.V. Metodika razvitiya rechi v raznovozrastnoi grupe: uchebnoe posobie. M.: «Mozaika» – «Sintez», 2008. 80 s.
5. Eleusina G.E., Ivkina Yu.M. Osobennosti formirovaniya grammaticeskogo stroya rechi u doshkol'nikov sredstvami didakticheskoi igry // Nauka i molodezh' – 2020: vzglyad v budushchee. mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii forum. 2020. S. 207-211.
6. Izmailova R. G., Sheinova T. G., Timokhina T. V. Ispol'zovanie kollektivnykh vidov deyatel'nosti v razviti rechi detei starshego doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 5 (47). S. 199-211.
7. Irienko O.A., Simakova S.V. Formirovanie grammaticeskogo stroya rechi doshkol'nikov // Voprosy doshkol'noi pedagogiki. 2022. № 3 (51). S. 15-17.
8. Krasnogorskiy N.A. Rechevye refleksy u detei // Khrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detei: ucheb. posobie / sost. M. M. Alekseeva. M.: Academia, 1999. 554 s.
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (data obrashcheniya: 18.05.2023).
10. Sheinova T.G., Timokhina T.V. Povyshenie effektivnosti razvitiya svyaznoi rechi doshkol'nikov posredstvom mnemicheskikh tablits // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov : Yalta: RIO GPA, 2022. Вып. 74 (1). С. 306-310.

Информация об авторе

Т.Г. Шейнова – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

T.G. Sheinova - Ph.D. of Philological, Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 22.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 22.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 159.9

НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРОСОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ

Маргарита Константиновна Акимова¹, Ольга Александровна Галстян²

¹Институт психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия, m.k.akimova@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3276-9108>

²Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, o-galstyan@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-2181>

Аннотация. В исследовании были смоделированы профили неинституциональной активности студенческой молодежи на основе переменных, соответствующих операционному и мотивационному аспектам. В качестве переменных, отражающих операционный аспект гражданской активности, были определены действия, совершаемые в повседневных, неформальных, предполагающих оказание помощи другим людям, ситуациях. В качестве переменных, отражающих мотивационный аспект, выступили моральные мотивы социального взаимодействия такие, как честность, доверие и солидарность. Выяснилось, что неформальная просоциальная активность студентов в первую очередь реализуется за счет таких исполнительских действий, которые предполагают установление горизонтальных и вертикальных связей в сотрудничестве с другими людьми, а также за счет собственной, индивидуальной активности в проблемной ситуации. К основным активаторам гражданского участия студентов были отнесены положительные чувства к другим людям, патриотизм, проявляющийся в идентификации со страной и соотечественниками, а так же гражданская ответственность. Было установлено, что студенты склонные к неформализованному оказанию помощи другим людям зачастую отказываются от открытого выражению подлинного смысла своих действий, а также имеют небольшой дефицит доверия к себе, который возможно восполняют, оказывая помогающие действия.

Ключевые слова: социальная активность, неинституциональная активность, гражданское участие, просоциальная активность, студенческая молодежь

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта 20-013-00245.

Для цитирования: Акимова М.К., Галстян О.А. Неинституциональная просоциальная активность студенческой молодежи: анализ профилей // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 148-158.

SECTION 2. PSYCHOLOGY

Original article

NEOINSTITUTIONAL PROSOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS: PROFILE ANALYSIS

Margarita K. Akimova¹, Olga A. Galstyan²

¹Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, m.k.akimova@rambler.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3276-9108>

²State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia, o-galstyan@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-2181>

Abstract. In the study, profiles of non-institutional activity of students were modeled based on variables corresponding to operational and motivational aspects. As variables reflecting the operational aspect of civic engagement, actions performed in everyday, informal situations involving assistance to other people were identified. The variables reflecting the motivational aspect were moral motives of social interaction such as honesty, trust and solidarity. It turned out that the informal prosocial activity of students is primarily realized through such performing actions that involve the establishment of horizontal and vertical connections in cooperation with other people, as well as through their own, individual activity in a problematic situation. The main activators of students' civic participation included positive feelings towards other people, patriotism manifested in identification with the country and compatriots, as well as civic responsibility. It was found that students who tend to informally help other people often refuse to openly express the true meaning of their actions, and also have a small lack of self-confidence, which they may fill by providing helping actions.

Keywords: social activity, non-institutional activity, civic participation, prosocial activity, student youth

Financing. The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) as part of the scientific project 20-013-00245.

For citation: Akimova M.K., Galstyan O.A. Neoinstitutional prosocial activity of students: profile analysis // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 148–158.

© Акимова М.К., Галстян О.А., 2023

Введение

Неинституциональная активность – «это живая, спонтанная, динамичная, подвижная социальная инициатива снизу», направленная на решение «от частных (личных, семейных) бытовых вопросов до решения проблем, значимых для большинства или всех граждан» и осуществляемая вне рамок формальных отношений, вне деятельности формальных организаций и сообществ [11, с. 4, 18]. В обозначении данного явления также используются формулировки «социальное/гражданское участие», «гражданская активность» [11; 14]. Как отечественные, так и зарубежные авторы подчеркивают, что данная активность имеет наиболее широкое распространение среди населения и является самым устойчивым видом общественных практик в пространстве повседневности. По направленности неинституциональная активность граждан может быть, как просоциальной/конструктивной, так и асоциальной/деструктивной.

Конструктивность гражданской активности проявляется в принятии морально-нравственных норм и выражается в первую очередь в помогающем поведении, решении городских проблем и повышении качества жизни, досуговой активности граждан, в том числе спортивной и культурной, творческой и профессиональной активности, активности по защите интересов отдельных социальных групп, имеющих особые потребности и т.п. Это «деятельность по оказанию помощи другим людям и окружающей среде» [27, р. 86]. Именно просоциальная гражданская активность в большой степени и напрямую способствует установлению социального «здоровья», благополучия, как отдельных граждан, так и общества в целом [26]. Тогда как деструктивная гражданская активность выражается в девиантных и в первую очередь в агрессивных, разрушающих формах поведения.

Студенчество является одним из самых активных её субъектов. Это обусловлено тем, что

студенческий возраст приходится на начало жизненного пути взрослого человека и студенты еще формально не вхожи во все возможные институты власти, поэтому их активность по преимуществу не обременена нормами закона, то есть носит неинституциональный характер. К тому же интерес современной молодежи к деятельности общественных и политических организаций крайне низок, её политическая активность носит декларативный характер [16; 17].

Решение вопроса реализации потенциала неформальной просоциальной активности студенчества упирается в проблему поиска её психологических ресурсов, то есть определения тех её психологических составляющих, на формирование и развитие которых должна быть направлена деятельность вузов и общества в целом. Что в свою очередь предполагает изучение внутренней, психологической структуры этого феномена.

Ранее подавляющее большинство исследований социальной активности молодежи носило описательный характер и сводится к прояснению частоты встречаемости в выборочной совокупности тех или иных ее форм и разновидностей. «...в большинстве исследований рассматривается участие на индивидуальном уровне, сравнивается активность различных групп в соответствии с такими переменными, как возраст, пол, профессия, образование, этническая принадлежность и семейное происхождение» [28, р. 1].

Сейчас акцент сместился в сторону исследования структуры социальной активности. Попытки разных авторов определить компонентный состав социальной активности пока не привели к общему, единому результату. Авторы разнятся не только во взглядах на то, какие это компоненты, но и в отношении того какого их число [7]. В качестве наиболее часто упоминаемых компонентов в современных исследованиях всплывают мотивационный и поведенческий.

Обоснование процедуры исследования

Придерживаясь распространённой точки зрения, что гражданская активность является деятельностью [4; 5; 6], и опираясь на классический тезис отечественной психологии о том, что анализ любой деятельности предполагает определение побуждающих её мотивов и выделения действий, подчиненных целям [13], в данной работе была предпринята попытка моделирования гражданской активности студентов на основе переменных, отражающих исполнительские действия и побуждающие их мотивы.

Отправным моментом такого моделирования является определение переменных, на основе которых будут выстраиваться типы. В данном исследовании операционный аспект гражданской активности представлен переменными, отражающими помогающие действия, совершаемые субъектами в повседневных ситуациях.

Мотивационный аспект представлен переменными, соответствующими таким моральным мотивам, как доверие, честность и солидарность. Такой выбор мотивационной составляющей обусловлен, во-первых тем, что речь идет о просоциальной активности. Во-вторых, в ходе исследования идёт оценка таких составляющих гражданской активности, которые могли бы стать «мишенями» воспитательной работы со студентами. Моральная мотивация отвечает этим требованиям.

Просоциальное поведение, по мнению многих авторов, имеет именно моральную мотивацию [19; 23]. В структуре действия моральные категории и оценки представляют собой их высшую и окончательную санкцию [9, с. 9].

Доверие рассматривается как фундаментальная основа социального взаимодействия любого уровня, от межличностного, до уровня общества и общностей. «Семантическое поле» понятия «доверие» достаточно обширное и охватывает разнообразные психические явления. Многие исследователи отмечают, что доверие, выражающее определенное отношение к людям, выполняет функцию детерминирующего фактора поведения. Выступающее, как определенное ожидание в отношении других людей, оно имеет мощную мотивационную составляющую. В ситуациях открытого взаимодействия с незнакомыми и небезопасными социальными объектами доверие может восприниматься субъектом как долг, запуская определенные формы поведения, связанные с соблюдением нравственных норм и жертвовани-ем своими интересами [12].

Атрибутом доверия является справедливое, честное поведение со стороны других участников взаимодействия. Е.П. Ильин рассматривает честность как основу доверия [10]. С.К. Нартова-Бочавер в своей шестифакторной модели моральных побуждений честность относит к прескриптивным моральным мотивам, то есть к группе моральных побуждений. К группе проскриптивных (запрещающих) моральных побуждений она относит общественную солидарность [15, с. 159].

Отмечается в последнее время смещение фокуса рассмотрения проблемы солидарности с макроуровня и уровня группы на уровень индивидуального действия [18]. Сейчас на наших глазах

появляются подходы, задающие новый вектор изучения феномена солидарности – «снизу-вверх», рассматривающие солидарность не как внешнюю норму взаимодействия, действующую на уровне группы, а как универсальную моральную ценность [32], чувство принадлежности, иницирующие индивидуальное действие, в том числе альтруистическое [24; 31].

Для достижения поставленной цели нами использовался кластерный анализ, позволяющий выстраивать модели изучаемого явления по заданным параметрам. Он сохраняет всю исходную информацию, и презентует внутреннюю типовую структуру феномена через степень выраженности исходных переменных. Поэтому на его основе представляется интересным проводить сравнительный анализ выделяемых моделей.

Процедура и методики исследования

Оценка помогающих действий студентов осуществлялась с помощью диагностического интервью социального взаимодействия [3]. Интервью содержит описание 20 повседневных социальных ситуаций, предполагающих социальное участие в различных сферах: от защиты прав людей, до помощи животным.

В ходе интервью испытуемый оценивает значимость каждой из 20 ситуаций (показатель «Значимость ситуации взаимодействия») и затем осуществляет оценку 5 вариантов её решения по степени предпочтительности для себя по шкале от 0 до 5 баллов. Оценка осуществляется в метрической шкале, в которой «0» означает, что этот вариант действия испытуемый точно не будет предпринимать, а «5» – что он поступит именно так.

Пример ситуации и действий в ней, предлагаемые для оценивания испытуемому:

1. Вы заметили на улице плачущего ребенка, рядом с которым нет взрослых.

а) Оценка значимости проблемы (обведите ответ) 0 1 2 3 4 5

б) Варианты действий (обведите ответ в каждой строке)

Ничего не буду делать	0	1	2	3	4	5
Попытаюсь самостоятельно помочь ребенку найти родителей	0	1	2	3	4	5
Позову на помощь прохожих	0	1	2	3	4	5
Обращусь за помощью к полицейским	0	1	2	3	4	5
Вместе с полицией и другими прохожими буду искать родителей ребенка	0	1	2	3	4	5

Варианты решения ситуаций отражают определенные намерения, действия испытуемого в них. Им соответствуют такие показатели интервью, как «Ничего не делать», «Индивидуальное решение», «Организатор», «Инициатор», «Участник».

Оценка морально-нравственных мотивов осуществлялась с помощью Опросника доверительных отношений, Опросника легитимизации нечестности и Опросника солидарности [2]. Опросник доверительных отношений выявляет отношение субъекта к окружающим, как к людям, заслуживающим доверия, поддержки, интереса, помощи, сочувствия и т.п. Опросник легитимизации нечестности измеряет меру допустимости субъектом нарушения такой нравственной нормы, как честность. Опросник солидарности оценивает у испытуемых разные уровни её проявления - от любви и привязанности к людям, до любви к своей стране и её народу.

Моделирование неинституциональной активности студентов по заявленным параметрам осуществлялось с помощью кластерного анализа в программе Statistica 10,0.

Выборка

Исследование проводилось на базе ГГТУ (Государственного гуманитарно-технологического университета). Объем выборки составил 88 испытуемых.

Возрастные характеристики выборки: Min = 18, Max = 23, M = 20, SD = 1,16.

Результаты и их обсуждение

Переменные, задействованные в кластерном анализе, и их обозначения представлены в таблице 1.

В результате кластерного анализа было выделено 8 типов студентов [1]. Три, выделенных из 8, кластеров (2, 4 и 6) характеризуются социальной активностью и просоциальными побудителями, то есть могут быть определены как формы неинституциональной просоциальной активности студентов (рис.1).

Кластер 2 можно рассматривать как умеренно позитивный, поскольку студенты данного типа оказывают помощь другим только в форме участия. Они умеренно просоциально активны и по преимуществу руководствуются эгоистическим стремлением получать выгоду от взаимоотношений с людьми. Не смотря на позитивное представление о людях, о государственных и общественных институтах, они склонны к нарушению данных ими обещаний, а порой и к измене делу, идее или конкретному человеку. При этом патриотизм и гражданственность у них в определенной степени сформированы.

Соотнесенность переменных с показателями методик

Переменная	Показатель методики
Диагностическое интервью социального взаимодействия (ДИСВ)	
Пер2	«Ничего не делать»
Пер3	«Индивидуальное решение»
Пер4	«Организатор»
Пер5	«Инициатор»
Пер6	«Участник»
Опросника доверительных отношений (ОДО)	
Пер7	«Позитивное представление о людях»
Пер8	«Польза от доверительных отношений с людьми»
Пер9	«Позитивное представление о государственных и общественных институтах»
Пер10	«Доверие к себе»
Пер11	«Осторожность как следствие недоверия...»
Опросника легитимизации нечестности (ОЛН)	
Пер12	«Обман»
Пер13	«Лицемерие»
Пер14	«Вероломство»
Пер15	«Лживость»
Пер16	«Воровство»
Опросника солидарности (ОС)	
Пер17	«Любовь к близким»
Пер18	«Патриотизм»
Пер19	«Гражданственность»

Более активными студентами являются испытуемые, вошедшие в 4 кластер. Они отдают предпочтение роли организатора в критической ситуации. Им также чужды осторожность и предательство, у них более развиты патриотизм и гражданственность.

Но как и студенты второго типа в своей социальной активности зачастую руководствуются эгоистическим стремлением получить выгоду от взаимоотношений с людьми и у них есть предрасположенность к легитимизации нечестного присвоения чужих материальных ценностей и лжи.

К самостоятельным, одиночным действиям склонны студенты 6 кластера. Беря ответственность за решение социальной проблемы на себя они также готовы к активному сотрудничеству на равных с другими людьми. Эти студенты также умеют организовывать и инициировать других людей с целью решения социальных задач. Социальная активность студентов этой группы вариативна и регулируется такими нормативами, как позитивное представление о людях, о

государственных и общественных институтах и гражданственности. Они не склонны к проявлениям нечестности во взаимоотношения с другими людьми.

Следует отметить, что данные о высокой сопряженности просоциального гражданского участия студентов с идентификацией со своей страной, а также с принятием на себя ответственности за решение социальной проблемы и склонностью к самостоятельным действиям, согласуются с результатами исследований Шамионова Р.М. Автором было выявлено, что гражданская идентичность оказывает положительное влияние на социальную активность в гражданско-политической сфере [30] и социально-ориентированная активность более привлекательна для студентов с автономным типом субъектной регуляции [20]. Эти же данные частично согласуются с результатами исследования Григорьевой М.В. и др., доказывающего связь гражданской активности молодежи с гражданским самосознанием и региональной идентичностью [8]. Параллель можно провести и

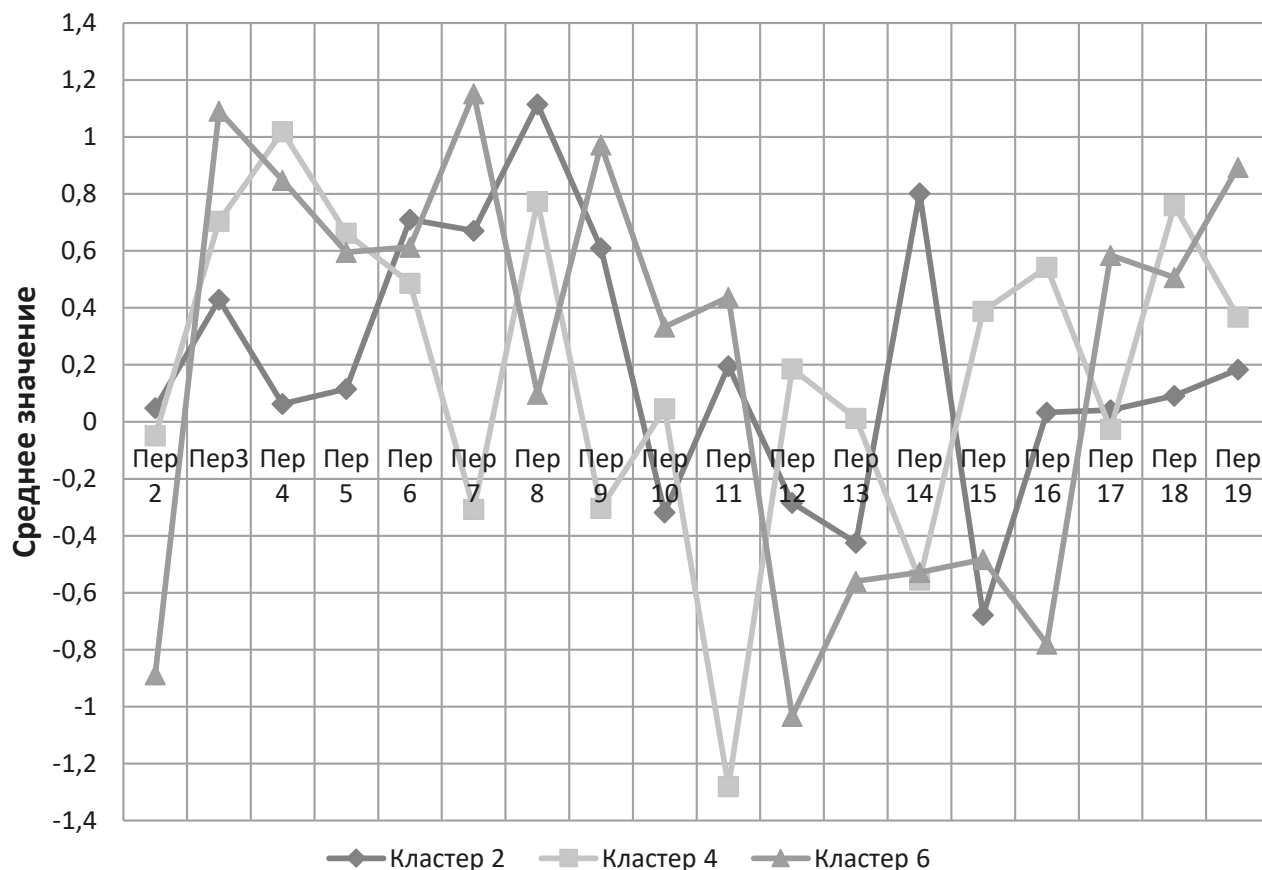


Рисунок 1 – Профили кластеров, отражающих просоциальную активность студентов

с исследованием М.Л. Мартинес и П. Кумсилье, которые смоделировали идентичность молодежи, вовлеченной и не вовлеченной в гражданскую деятельность, и выявили различия [25].

Заслуживающим внимания является и тот факт, что у определенной части студентов неинституциональная просоциальная активность оказалась ассоциированной с эгоистическим стремлением получать выгоду от взаимоотношений с людьми. Это в определенной степени подтверждает точку зрения, что «просоциальное поведение не обязательно должно быть мотивировано альтруизмом» [22]. В исследовании Э. Маддиман и др, подростки-испытуемые так же продемонстрировали сочетание альтруистической и своекорыстной мотивации гражданского участия, тем самым подтвердив предположение авторов о том, что его мотивация является смешанной [27].

Существование разнообразных типов просоциальной гражданской активности обусловлено тем, что сама гражданская активность предоставляет субъекту достаточно широкий перечень действий, позволяющих достичь ему одну, единую цель. Выбор или предпочтение субъектом той или иного действия обусловлен уже его индивидуальными особенностями. Определенную аналогию

здесь можно провести с индивидуальным стилем деятельности.

На рисунке можно увидеть близость позиций по некоторым переменным и существенный разброс по другим.

Для объективизации представленных на рисунке 1 данных был рассчитан размах средних значений всех переменных трех анализируемых кластеров (таб. 2).

Как видно из таблицы 2, относительно небольшой размах значений имеют такие переменные, как Пер 3/«Индивидуальное решение», Пер 5/«Инициатор», Пер 6/«Участник», Пер 10/«Доверие к себе», Пер 13/«Лицемерие», Пер 17/«Любовь к близким», Пер 18/«Патриотизм» и Пер 19/ «Гражданственность». Следует отметить, что наибольшее сближение позиций наблюдается по переменной 6, отражающей готовность субъекта стать участником совместных действий, организованных другими людьми. При этом все переменные, за исключением Пер 10/«Доверие к себе», Пер 13/«Лицемерие», имеют положительный локус на профиле.

Несмотря на то, что отделимость кластеров по всем параметрам была подтверждена с помощью дисперсионного анализа, близость позиций вы-

Размах средних значений переменных анализируемых кластеров

Переменные/показатели методик	Размах значений
Пер 2/«Ничего не делать»	0,936
Пер3/ «Индивидуальное решение»	0,662
Пер 4/«Организатор»	0,956
Пер 5/«Инициатор»	0,225
Пер 6/«Участник»	0,098
Пер 7/«Позитивное представление о людях»	1,459
Пер 8/«Польза от доверительных отношений с людьми»	1,018
Пер 9/«Позитивное представление о государственных и общественных институтах»	1,276
Пер 10/«Доверие к себе»	0,651
Пер 11/«Осторожность как следствие недоверия...»	1,476
Пер 12/«Обман»	1,220
Пер 13/«Лицемерие»	0,573
Пер 14/«Вероломство»	1,358
Пер 15/«Лживость»	1,066
Пер 16/«Воровство»	1,323
Пер 17/«Любовь к близким»	0,611
Пер 18/«Патриотизм»	0,667
Пер 19/ «Гражданственность»	0,71

шеуказанных переменных позволяет рассматривать их, как своего рода универсальный конструкт неинституциональной просоциальной активности студентов. Тогда как остальные переменные можно рассматривать как её вариативный психологический ресурс.

Таким образом, можно утверждать, что неинституциональная просоциальная активность студентов в основном реализуется за счет действий помогающего характера, осуществляемых в сотрудничестве с другими людьми в системе как горизонтальных, так и вертикальных связей, а также за счет собственной, индивидуальных усилий с принятием ответственности на себя в сложившейся проблемной повседневной ситуации. В качестве наиболее характерных для неё мотивов следует рассматривать положительные чувства, адресуемые другим людям (симпатия, любовь,

привязанность), патриотизм, гражданская идентичность и ответственность.

Нейтрально-положительная позиция Пер 10 /«Доверие к себе» (локализация в центральной части профиля со смещением в верхнюю часть) говорит о том, что студенты проявляющие неформальную просоциальную активность не в полной мере доверяют себе, что может быть рассмотрено как умеренная уверенность в своем выборе и своих действиях. Возможно, что к просоциальной активности склонны именно студенты с небольшим дефицитом доверия к себе, поскольку она позволяет повысить позитивное самоощущение, уменьшить беспокойство о себе [29].

Нейтрально-отрицательная позиция Пер 13/«Лицемерие» (локализация в центральной части профиля со смещением в нижнюю часть)

указывает на умеренную склонность студентов к открытому выражению ими подлинного смысла своих действий. Что может быть проинтерпретировано как частичный отказ от явного афиширования своей помощи другим, придание ей огласки и отсутствие выраженного желания действовать напоказ.

Ограничения данного исследования связаны с размером выборки и ее территориальной принадлежностью. Возможно, что выделенные типы являются специфичными только для студенческой молодежи регионального вуза. Также мы понимаем ограниченность проведенного моделирования, так как спектр мотивов, которые могут запускать данную форму активности намного шире, чем тот перечень, который охватывает данное исследование, что доказывают исследования других авторов [21].

Выводы

Таким образом, проведенный сравнительный анализ типов неинституциональной просоциальной активности студентов позволил определить те её составляющие, которые можно рассматривать как универсальные, относительно инвариантные.

К числу основных действий, обеспечивающих реализацию неформальной просоциальной активности студентов (операционная составляющая) в первую очередь следует отнести действия направленные на установление горизонтальных связей, совместные действия, совершаемые в сотрудничестве с другими людьми и организованные другими субъектами. Данную особенность активности отражает такая формулировка как «гражданское участие».

В своеобразное ядро операционной составляющей гражданской активности следует включить также действия по установления вертикальных связей в обществе, с референтными людьми от решения и действий которых зависит исход проблемной ситуации. Значимыми является и индивидуально, а не совместные действия, предполагающие полное принятие ответственности за разрешение ситуации субъектом на себя, а не перекладывать её на других.

Ядро мотивационной составляющей неинституциональной просоциальной активности студентов образуют такие побудители, как чувства привязанности, любви, небезразличия по отношению к родным и друзьям, а также патриотизм, любовь к своей стране, идентификация с ней, с соотечественниками, а также равнодушие к общественным проблемам, гражданская ответственность, стремление участвовать в общественной жизни.

При этом студенты, оказывающие помощь нуждающимся людям в неформальных, повседневных ситуациях, не всегда склонны к афишированию и открытому выражению подлинного смысла своих действий, а также характеризуются небольшим дефицитом доверия к себе. Последний факт, возможно, указывает на то, что небольшой дефицит доверия к себе является одним из источников мотивации просоциальной активности, толкающий его субъекта на совершение действий приносящих эмоции и переживания, которые способны восполнить этот пробел.

Вышеуказанный перечень, являющийся результатом исследования, может быть полезен в практике формирования повседневной просоциальной активности студентов, так как задаёт её целевые ориентиры.

Список источников

1. Акимова М.К., Галстян О.А. Типология социальной активности молодежи в зависимости от принятия нравственных нормативов // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 51-61.
2. Акимова М.К., Горбачева Е.И. Социальный капитал личности: нормативный подход к изучению и диагностике // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 58-67.
3. Акимова М.К., Персиянцева С.В. Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 11(1). С. 89–98. doi:10.28995/2073-6398-2018-1-89-98
4. Арндачук И.В. Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. № 9(2). С. 148-161. doi:10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161
5. Баранова Г.В., Баранов А.А. Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 233–242. https://elibrary.ru/download/elibrary_19006941_20932443.pdf
6. Бочарова Е.Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 7(4). С. 333–345. doi:10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345

7. Ветерок Е.В. Анализ структуры социальной активности в зарубежной и отечественной науке // СМАЛЬТА. 2021. № 4. С. 5–14. <http://smalta-ckt.ru/article/view/135>
8. Григорьева М.В., Шаров А.А., Заграничный А.И. Структура и мотивация социальной активности и ее соотношение с гражданским самосознанием молодежи // Социальная психология и общество. 2022. № 13(1). С. 142–158. doi:10.17759/sps.2022130109
9. Гусейнов А.А. Понятие морали. [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/Home%20pc/Downloads/ponyatie-morali.pdf>
10. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
11. Исследовательская группа ЦИРКОН. Неинституциональная социальная активность граждан: формы реализации и возможной поддержки
Основные выводы по результатам комплексного исследования (15/10/2018) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/452/Neformalnaya-aktivnost-moskvichei-osnovnie-itogi.pdf>
12. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 564 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1977. 304 с.
14. Логинова Л.В., Щепланова В.В. Деструктивная гражданская активность молодежи: теоретико-методологическая концептуализация // Социология и социальные технологии. 2019. № 18 (2). С. 98–108. doi:10.15688/Ip.jvolsu.2019.2.9.
15. 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.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 734 с. С. 156-163.
16. Попова С.Ю., Селезнева А.В. Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. 2018. № 2. С. 96-103.
17. Селезнева А.В., Зиненко В.Е. Политическая активность российской молодежи: современные тенденции развития // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 2. С. 192-208. doi:10.18384/2224-0209-2020-2-1012.
18. Сорокин П.С., Попова Т.А. Классические и современные подходы к исследованию солидарности: проблемы и перспективы в условиях деструктуризации // Вестник РУДН: Серия: Социология. 2021. № 21(3). С. 457-468.
19. Тарасова Л.Н. К проблеме просоциального поведения в русской философской мысли // Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 24. №3. С. 43–46.
20. Шамионов Р.М. Социальная активность и склонность к риску студентов с автономным и зависимым типами субъектной регуляции // Социальная психология и общество. 2021. № 12(1). С. 94-112. doi:10.17759/sps.2021120107
21. Щемелева И.И. Социальная активность студенческой молодежи: факторный и кластерный анализ // Социологические исследования. 2019. № 4. С. 133-141. doi: 10.31857/S013216250004594-6
22. Batson C.D., Leonard B. Prosocial Motivation: Is it ever Truly Altruistic? // Journal of Advances in Experimental Social Psychology. 1987. Vol. 20. P. 65-122.
23. Ding W, Shao Y, Sun B, Xie R, Li W, Wang X. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. no. 814. URL: https://www.researchgate.net/publication/325400401_How_Can_Prosocial_Behavior_Be_Motivated_The_Different_Roles_of_Moral_Judgment_Moral_Elevation_and_Moral_Identity_Among_the_Young_Chinese doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814
24. Kluttz, D.N., Fligstein, N. Varieties of Sociological Field Theory // Handbook of Contemporary Sociological Theory. Handbooks of Sociology and Social Research / Ed. by S. Abrutyn (eds). Springer, Cham, 2016. P. 185-204. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_10
25. Loreto Martínez M., Cumsille P. Differences in profiles of identity and purpose between civically engaged and Not engaged youth // TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2019. Vol. 26. no. 4. P. 589-600. doi:10.4473/TPM26.4.7
26. Markos V., Kocsis Zs., Dusa, A.R. Different Forms of Civil Activity and Employment in Hungary and Abroad, and the Development of Student Drop-out // Central European Journal of Educational Research. 2019. Vol. 1. no.1. P. 41-54. doi: 10.37441/CEJER/2019/1/1/3342
27. Muddiman E., Taylor C., Power S., Moles K. Young people, family relationships and civic participation // Journal of Civil Society. 2019. Vol. 15. no. 1. P. 82-98. doi: 10.1080/17448689.2018.1550903
28. Newton K., Giebler H. Patterns of participation: political and social participation in 22 nations // Discussion Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie,

Abteilung Demokratie: Strukturen, Leistungsprofil und Herausforderungen, 2008-201. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. 2008. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-197146>

29. Schneider C.R. Motivating Prosocial Behavior: The Potential of Positive Self-Directed Emotions. Doctoral dissertation. 2018. URL: <https://doi.org/10.7916/D84J1XJH>

30. Shamiov R.M. The Role of Civic Identity in the Preferences of Civil and Political Forms of Social Activity in Russian Youth // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17. no. 3. P. 459–472. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472

31. Tiedemann P. Solidarity // Encyclopedia of the Philosophy of Law and Social Philosophy / Ed. by Sellers M., Kirste S. (eds). Springer, Dordrecht. 2018. P. 1-7. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0_151-1

32. Wiggins D. Solidarity and the root of the ethical // Tijdschrift voor Filosofie. 2009. Vol. 71. no. 2. P. 239-269. doi: 10.2143/TVF.71.2.2038077

References

1. Akimova M.K., Galstyan O.A. Tipologiya sotsial'noi aktivnosti molodezhi v zavisimosti ot prinyatiya npravstvennykh normativov // Voprosy psikhologii. 2019. № 3. S. 51-61.

2. Akimova M.K., Gorbacheva E.I. Sotsial'nyi kapital lichnosti: normativnyi podkhod k izucheniyu i diagnostike // Voprosy psikhologii. 2014. № 1. S. 58-67.

3. Akimova M.K., Persiyantseva S.V. Vliyaniye sub»ektivnykh otsenok znachimosti problemnykh situatsii na mekhanizmy sotsial'nogo vzaimodeystviya // Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018. № 11(1). S. 89–98. doi:10.28995/2073-6398-2018-1-89-98

4. Arendachuk I.V. Deyatel'nostnye kharakteristiki sotsial'noi aktivnosti molodezhi raznykh vozrastnykh grupp // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2020. № 9(2). S. 148-161. doi:10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161

5. Baranova G.V., Baranov A.A. Sotsial'naya aktivnost' (opyt metodologichesko-gogo analiza) // Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie. 2013. № 2 (103). S. 233–242. https://elibrary.ru/download/elibrary_19006941_20932443.pdf

6. Bocharova E.E. Regulyativnye i mirovozzrencheskie faktory razlichnykh form sotsial'noi aktivnosti molodezhi // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2018. № 7(4). S. 333–345. doi:10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345

7. Veterok E.V. Analiz struktury sotsial'noi aktivnosti v zarubezh'noi i otechestvennoi nauke // SMAL"TA. 2021. № 4. S. 5–14. <http://smalta-ckt.ru/article/view/135>

8. Grigor'eva M.V., Sharov A.A., Zagranichnyi A.I. Struktura i motivatsiya sotsial'noi aktivnosti i ee sootnosheniye s grazhdanskim samosoznaniem molodezhi // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2022. № 13(1). S. 142–158. doi:10.17759/sps.2022130109

9. Guseinov A.A. Ponyatie morali. [Elektronnyi resurs]. URL: <file:///C:/Users/Home%20pc/Downloads/ponyatie-morali.pdf>

10. Il'in E.P. Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya. SPb.: Piter, 2013. 304 s.

11. Issledovatel'skaya gruppa TsIRKON. Neinstitut'sional'naya sotsial'naya aktivnost' grazhdan: formy realizatsii i vozmozhnoi podderzhki Osnovnye vyvody po rezul'tatam kompleksnogo issledovaniya (15/10/2018) [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/452/Neformalnaya-aktivnost-moskvichei-osnovnie-itogi.pdf>

12. Kupreichenko A.B. Psikhologiya doveriya i nedoveriya. M.: Izd vo «Institut psikhologii RAN», 2008. 564 s.

13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat. 1977. 304 s.

14. Loginova L.V., Shcheblanova V.V. Destruktivnaya grazhdanskaya aktivnost' molodezhi: teoretiki-metodologicheskaya kontseptualizatsiya // Sotsiologiya i sotsial'nye tekhnologii. 2019. № 18 (2). S. 98–108. doi:10.15688/lp.jvolsu.2019.2.9

15. Nartova-Bochaver S.K. Sredovaya identichnost' lichnosti i moral'nye motivy // Metodologiya, teoriya, istoriya psikhologii lichnosti / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Kharlamenkova. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2019. 734 s. S. 156-163.

16. Popova S.Yu., Selezneva A.V. Sotsial'naya aktivnost' molodezhi: sostoyaniye problemy i perspektivy razvitiya // Obrazovanie lichnosti. 2018. № 2. S. 96-103.

17. Selezneva A.V., Zinenko V.E. Politicheskaya aktivnost' rossiiskoi molodezhi: sovremennyye tendentsii razvitiya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2020. № 2. S. 192-208. doi:10.18384/2224-0209-2020-2-1012.

18. Sorokin P.S., Popova T.A. Klassicheskie i sovremennyye podkhody k issledovaniyu solidarnosti: problemy i perspektivy v usloviyakh destruktivatsii // Vestnik RUDN: Seriya: Sotsiologiya. 2021. № 21(3). S. 457-468.

19. Tarasova L.N. K probleme prosotsial'nogo povedeniya v russkoi filosofskoi mysli // Sbornik nauchnykh trudov SWorld. 2013. T. 24. № 3. S. 43–46.
20. Shamionov R.M. Sotsial'naya aktivnost' i sklonnost' k risku studentov s avtonomnym i zavisimym tipami sub»ektnoi regulyatsii // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2021. № 12(1). S. 94–112. doi:10.17759/sps.2021120107
21. Shchemeleva I.I. Sotsial'naya aktivnost' studencheskoi molodezhi: faktornyi i klasternyi analiz // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2019. № 4. S. 133–141. doi: 10.31857/S013216250004594-6
22. Batson C.D., Leonard B. Prosocial Motivation: Is it ever Truly Altruistic? // Journal of Advances in Experimental Social Psychology. 1987. Vol. 20. P. 65–122.
23. Ding W, Shao Y, Sun B, Xie R, Li W, Wang X. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. no. 814. URL: https://www.researchgate.net/publication/325400401_How_Can_Prosocial_Behavior_Be_Motivated_The_Different_Roles_of_Moral_Judgment_Moral_Elevation_and_Moral_Identity_Among_the_Young_Chinese doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814
24. Klutetz, D.N., Fligstein, N. Varieties of Sociological Field Theory // Handbook of Contemporary Sociological Theory. Handbooks of Sociology and Social Research / Ed. by S. Abrutyn (eds). Springer, Cham, 2016. P. 185–204. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_10
25. Loreto Martínez M., Cumsille P. Differences in profiles of identity and purpose between civically engaged and Net engaged youth // TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2019. Vol. 26. no. 4. P. 589–600. doi:10.4473/TPM26.4.7
26. Markos V., Kocsis Zs., Dusa, A.R. Different Forms of Civil Activity and Employment in Hungary and Abroad, and the Development of Student Drop-out // Central European Journal of Educational Research. 2019. Vol. 1. no.1. P. 41–54. doi: 10.37441/CEJER/2019/1/1/3342
27. Muddiman E., Taylor C., Power S., Moles K. Young people, family relationships and civic participation // Journal of Civil Society. 2019. Vol. 15. no. 1. P. 82–98. doi: 10.1080/17448689.2018.1550903
28. Newton K., Giebler H. Patterns of participation: political and social participation in 22 nations // Discussion Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie, Abteilung Demokratie: Strukturen, Leistungsprofil und Herausforderungen, 2008–201. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. 2008. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-197146>
29. Schneider C.R. Motivating Prosocial Behavior: The Potential of Positive Self-Directed Emotions. Doctoral dissertation. 2018. URL: <https://doi.org/10.7916/D84J1XJH>
30. Shamiov R.M. The Role of Civic Identity in the Preferences of Civil and Political Forms of Social Activity in Russian Youth // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17. no. 3. P. 459–472. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472
31. Tiedemann P. Solidarity // Encyclopedia of the Philosophy of Law and Social Philosophy / Ed. by Sellers M., Kirste S. (eds). Springer, Dordrecht. 2018. P. 1–7. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6730-0_151-1
32. Wiggins D. Solidarity and the root of the ethical // Tijdschrift voor Filosofie. 2009. Vol. 71. no. 2. P. 239–269. doi: 10.2143/TVF.71.2.2038077

Сведения об авторах

М.К. Акимова - доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

О.А. Галстян - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the authors

M.K. Akimova - Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities.

O.A. Galstyan - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of the State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 24.12.2022; одобрена после рецензирования 01.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 24.12.2023; approved after reviewing 01.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 159–164. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 159–164. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 159.923:159.922.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ АКТУАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА

Зинаида Игоревна Березина¹, Ирина Николаевна Улыбышева²

¹Ростовский государственный медицинский университет, г.Ростов-на-Дону, Россия, brigak_zinaida@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3787-2019>

²Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону, Россия, lulybysheva@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4072-5586>

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы переживания будущими педагогами одиночества во взаимосвязи с личностными особенностями. Изменения в идеологической, политической, экономической сферах жизни, происходящие на современном этапе развития образования, создают новую социальную ситуацию, предъявляющую принципиально иные требования к вопросу выбора и развития личности в педагогической профессии. Цель исследования: выявить взаимосвязь между психологическими качествами личности и доминирующим видом переживаемого одиночества у будущих педагогов. Методика и организация исследования: в исследовании приняли участие 290 человек в возрасте от 18 до 20 лет. С целью выявления личностных факторов использовался «Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста» в интерпретации А. Б. Хромова, для определения доминирующего вида одиночества применялась методика «Диагностики переживания одиночества» Е.Е. Роговой. Статистическая обработка проводилась с помощью кластерного анализа (метод Варда) и корреляционного критерия г-Спирмена. У респондентов выявлены статистически значимые взаимосвязи между переживаемым одиночеством и различных личностных качеств. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что на переживание того или иного вида одиночества во многом влияют личностные качества. Дальнейшая работа над данной темой позволит, выстроить эффективную работу по сопровождению студентов, переживающих одиночество, с учетом их психологических особенностей.

Ключевые слова: личность, психологические качества, одиночество, педагоги, переживание, студенты, педагогическая деятельность

Для цитирования: Березина З.И., Улыбышева И.Н. Психологические особенности личности будущих педагогов и их взаимосвязь с переживанием актуального одиночества // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 159-164.

Original article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS AND THEIR INTERRELATION WITH THE EXPERIENCE OF ACTUAL LONELINESS

Zinaida I. Berezina¹, Irina N. Ulybysheva²

¹Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia, brigak_zinaida@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3787-2019>

²Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, lulybysheva@sfedu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4072-5586>

Abstract. The article deals with topical issues of future teachers' experience of loneliness in relation to personal characteristics. Changes in the ideological, political, and economic spheres of life occurring at the

present stage of education development create a new social situation that imposes fundamentally different requirements on the issue of personal choice and development in the teaching profession. The purpose of the study: to identify the relationship between the psychological qualities of the individual and the dominant type of loneliness experienced by future teachers. Methodology and organization of the study: 290 people aged 18 to 20 years participated in the study. In order to identify personal factors, the "Five-factor personality questionnaire of R. McCrae and P. Costa" was used in the interpretation by A. B. Khromov, to determine the dominant type of loneliness, the method of "Diagnosing the experience of loneliness" by E.E. Horn was used. Statistical processing was carried out using cluster analysis (Ward's method) and the r-Spearman correlation criterion. The respondents revealed statistically significant correlations between experienced loneliness and various personal qualities. The results obtained allow us to conclude that the experience of a particular type of loneliness is largely influenced by personal qualities. Further work on this topic will allow us to build effective work on accompanying students experiencing loneliness, taking into account their psychological characteristics.

Keywords: personality, psychological qualities, loneliness, teachers, experience, students, pedagogical activity.

For citation: Berezina Z.I., Ulybysheva I.N. Psychological features of the personality of future teachers and their interrelation with the experience of actual loneliness // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 159–164.

© Березина З.И., Улыбышева И.Н., 2023

В обществе устоявшимся мнением считается, что переживание одиночества напрямую связано с возрастом личности и вероятностью переживания им одиночества. Но современные исследования показывают ярко выраженную тенденцию к нарастанию переживания одиночества в юношеском возрасте, который соответствует периоду обучения в вузе.

Теоретические исследования проблемы одиночества берут свое начало с середины XX века. Данные исследования имеют различные направления, так рассмотрение предпосылок возникновения одиночества с точки зрения психологических особенностей личности затрагивались в работах: А. Маслоу, К. Роджерса, Х.С. Салливана, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Э. Эриксона, К.Г. Юнга.

Анализ содержания феномена одиночества, характерологических особенностей одиноких людей встречается в работах К.А. Андерсона, Л.М. Хоровица, Р.Вейса, Дж. Де Джонг-Гирвельд и Д.Раадшелдерс, Т.Б. Джонсона и У.А. Садлера, К.И. Кутрона, М.Мицели и Б.Мораша, Л.Э. Пепло, М.Э. Селигмана, Ф.Фромм-Рейхман. Дж.И. Янга и др.

Трудности в межличностном взаимодействии достаточно часто возникают в юношеском возрасте и приводят к развитию чувства одиночества. Также разнообразие социальных ролей, свойственных юношескому возрасту, особенно в период профессионального обучения, может привести к неудовлетворенности занимаемой роли личностью [9]. Такая неудовлетворенность занимаемой ролью, эмоциональные, социальные, статусные

различия в группе также приводят к отстраненности, отсутствию идентификации, в результате чего группа не принимает и игнорирует личность [5].

Исследования ряда зарубежных современных авторов подтверждают важность и незавершенность исследования феномена переживания одиночества в студенческом возрасте, так Z. Narita, R. Banawa, S. Zhou, J. DeVyllder, A. Koyanagi, H. Oh выявили следующий механизм возникновения одиночества у студентов: «одиночество в рамках когнитивной модели, может негативно влиять на когнитивный процесс, может привести к возникновению психотических переживаний». В рамках этой модели одиночество может привести к неадекватному восприятию себя и других. Более того, социальная дезорганизация также может быть включена в этот механизм [7].

M. K. Nottage, N. Y.L. Oei, N. Wolters, A. Klein, C. M. Van der Heijde, P. Vonk, R. W. Wiers, J. Koelen в своей работе описали результаты проведенного исследования по выявлению взаимосвязи между уровнем социальной связи и одиночеством, а также их совокупное влияние на психическое здоровье студентов университетов [8]. В целом, результаты исследования подтверждают связь между смешанной социальной привязанностью и усилением депрессивных симптомов, которые приводят к одиночеству. Это свидетельствует о том, что студенты со смешанными стилями привязанности испытывают больше депрессивных симптомов, чем надежно привязанные студенты, и что это частично объясняется повышенным одиночеством. Это согласуется с выводами, указывающими на то, что люди с таким стилем привязанности реаги-

руют на разлуку и одиночество, вызывая больше страданий, чем у надежно привязанных людей, остаются тревожными даже в присутствии других и, вероятно, проявляют более серьезные признаки психопатологии.

C. So, K. Fiori в своей работе описали исследование, в котором изучается влияние проявления тревоги в привязанности на одиночество, опосредованное как самооценкой, так и социальной поддержкой. В соответствии с внутренней рабочей моделью «я и другие» и стратегиями регулирования влияния тревожно привязанных людей, данные результаты свидетельствуют о том, что связи между привязанностью тревожных респондентов и одиночеством опосредованы как индивидуальными, так и социальными ресурсами [10].

Роль личностных качеств играет огромную роль в жизни и деятельности человека. Психологические особенности развития и проявления тех или иных качеств личности во многом зависят от индивидуально-типологических особенностей нервной системы личности. Именно личностные качества во многом определяют успешность или возможные трудности при обучении и выполнении профессиональной деятельности.

Период получения личностью профессионального образования относится к сензитивному возрастному этапу. Именно в этот период происходит активное становление эмоционального интеллекта, ценностно-мотивационных установок, творческое и интеллектуальное развитие. По мнению О.А. Комиссаровой именно в этот период формируется аксиологическая система, которая будет влиять на дальнейшее становление самооценки и мировоззрения молодого человека [3].

Е.А. Клекоцук, А.Г. Писненко отмечают, что развитие тех или иных личностных качеств определяют уровень переживания тревожности. Так при хорошо развитых коммуникативных способностях и эмпатии, личность менее подвержена переживанию тревожных состояний [2].

А.Н. Бельшева при изучении личностных качеств студентов и особенностей их межличностного взаимодействия, отмечает важное значение ценностной-смысловой сферы личности, которая во многом определяет глубину и значимость переживаемого личностью одиночества [1].

Анализ ряда теоретических подходов и исследований позволяет нам сделать заключение, что в подавляющем числе случаев возникновение и переживание одиночества на уровне межличностных отношений происходит вследствие отсутствия сформированной социальной роли, низкого уровня аттракции и аффилиации. Недостаточность

развитости приведенных механизмов способствует формированию неадекватной личностной самооценки, не эффективному межличностному взаимодействию, что в результате приводит к социальной изоляции.

Переживание одиночества для студентов педагогических направлений может выступать личностной деформацией, которое впоследствии может стать профессиональной деструкцией. То есть переживание одиночества будущими педагогами неразрывно связано с особенностями проявления Я – концепции и может негативно сказаться на личностной целостности и личностном развитии. Переживание одиночества будущими педагогами на современном этапе социального развития является глобальной проблемой, которая требует детального изучения, особенно во взаимосвязи с возрастными характеристиками и направлением профессиональной подготовки.

Изучение психологических особенностей личности будущих педагогов и их взаимосвязь с переживанием актуального одиночества является весьма актуальным, поскольку содержание и специфика самой профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты педагогических направлений, задает особые ориентиры в развитии и функционировании личности в профессии.

Научная новизна проведенного исследования состоит в выявлении и анализе видов переживаемого актуального одиночества будущих педагогов: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное, во взаимосвязи с психологическими особенностями личности: экстраверсия - интроверсия, привязанность - обособленность, самоконтроль - импульсивность, эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость, экспрессивность - практичность.

В исследовании приняли участие 290 человек (58 юношей, 232 девушки) в возрасте от 18 до 20 лет обучающиеся 1 курса очной формы педагогических направлений подготовки Южного федерального университета, г. Ростова-на-Дону, РФ).

С целью выявления личностных факторов использовался «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае и П. Коста в интерпретации А.Б. Хромова [6] позволяющий определить выраженность основных личностных факторов. Для выявления доминирующего вида одиночества применялась методика «Диагностики переживания одиночества» Е.Е. Роговой [4], которая позволяет определить вид переживаемого личностью одиночества: временное, постоянное, эмоциональное, поведенческое, когнитивное. Статистическая обработка проводилась с помощью кластерного

анализа (метод Варда) и корреляционного критерия rs -Спирмена.

С целью определения групп респондентов по наиболее выраженному переживанию одиночества нами был использован метод кластерного анализа, методом Варда.

Состав выявленных кластеров представлены в таблице 1.

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод о том, что наиболее многочисленным является кластер 3 которые состоит из 103 респондентов переживающих временное одиночество, кластер 2 включает в себя 65 студента с преобладанием эмоционального одиночества, 1 кластер (43 респондента) переживающих поведенческое одиночество, и кластеры 4 и 5 (42 и 37 респондента), преобладание постоянного и когнитивного одиночества соответственно.

Далее нами была проведена диагностика личностных факторов в каждом выделенном кластере с помощью методики, разработанной Мак Крае – Коста. У респондентов из 1 и 2 кластеров (переживающих поведенческое и эмоциональное одиночество) преобладают такие личностные качества как экстраверсия, привязанность, высокий самоконтроль, низкая эмоциональная устойчивость, экспрессивность. Для группы респондентов 3 кластера с преобладанием временного одиночества, также 4 кластера (постоянное одиночество) характерны такие личностные особенности как интроверсия, привязанность, самоконтроль, низкая эмоциональная устойчивость, экспрессивность. Студенты, входящие в состав 5 кластера (когнитивное одиночество) обладают следующими личностными факторами: интроверсия, обособленность, импульсивность, низкая эмоциональная устойчивость, экспрессивность.

Далее для выделения взаимосвязи между основными личностными факторами и переживаемым респондентами одиночества нами

был использован корреляционный критерий rs -Спирмена.

Значимые корреляционные связи выявлены в кластерах 2, 3 и 5. Так в кластере 2 с преобладанием у респондентов эмоционального одиночества обнаружена значимая положительная взаимосвязь между переживаемым одиночеством и таким личностным фактором как привязанность (0,355 при $rs=0,004$). У респондентов, относящихся к кластеру 3, обнаружена отрицательная корреляционная связь между испытываемым временным одиночеством и интроверсией (-0,421 при $rs=0,000$), а также ярко выраженные положительные взаимосвязи между одиночеством и такими факторами личности как привязанность (0,242 при $rs=0,014$), низкой эмоциональной устойчивостью (0,452 при $rs=0,000$) и экспрессивностью (0,418 при $rs=0,000$). В 5 кластере с преобладанием когнитивного одиночества выявлены отрицательные корреляционные связи между переживаемым одиночеством и интроверсией (-0,772 при $rs=0,000$), обособленностью (-0,816 при $rs=0,000$) и импульсивностью (-0,918 при $rs=0,000$).

В кластерах 1 (поведенческое одиночество) и 4 (постоянное одиночество) значимых корреляционных связей выявлено не было, что свидетельствует о недостаточной выраженности переживания данных видов одиночества у респондентов.

Полученные в результате проведенного исследования результаты указывают на то, что выраженность тех или иных личностных факторов во многом определяет вероятность и глубину переживания того или иного вида одиночества. Можно сделать вывод, что группой риска по выраженности и количеству студентов, переживающих одиночество является кластер 3 соответствующий временному одиночеству. К данному кластеру относится наибольшее количество студентом педагогических направлений подготовки, и выраженность переживания относится к высокому уровню.

Таблица 1 -

Распределение исследуемой выборки по кластерам

Номер кластера	Количество респондентов	Процентное соотношение
1	43	14,8 %
2	65	22,4 %
3	103	35,5 %
4	42	14,5 %
5	37	12,8 %
Всего	290	100 %

Выявленные корреляционные связи позволяют сделать следующий вывод, чем ниже выраженность интроверсии, тем сильнее респондентами ощущается временное одиночество, что связано с преобладанием потребности в общении которые сложно удовлетворить в условиях перехода к обучению в вузе, смене привычного социального окружения, освоением новой роли – студента.

Также личностными факторами, во многом влияющими на глубину переживания временного одиночества выступают: неудовлетворенная потребность в привязанности, низкая эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в неспособности личности контролировать свои эмоциональные состояния, глубоким переживанием различных проблем, все приведенные личностные качества взаимосвязаны с переживанием временного одиночества, которое может возникать в результате перехода от школьного обучения к вузовскому, что является значимым стрессором, ввиду того, что происходит резкая смена социального окружения, структуры учебной деятельности.

Таким образом, полученные в результате исследования данные подтверждают наличие зна-

чимой взаимосвязи между переживанием одиночества и личностными факторами, которые во многом связаны с глубиной переживания того или иного вида одиночества. Результаты нашего исследования позволяют расширить имеющиеся данные о переживании одиночества студентами 1 курса и направить дальнейшие исследования на поиск путей решений данной проблемы, которая во многом определяет успешность и мотивированность дальнейшего профессионального образования будущих педагогов.

В качестве перспектив практического использования полученных данных можно выделить следующие: результаты исследования позволят определить особенности работы со студентами педагогических направлений с различным уровнем одиночества и разработать рекомендации для успешности адаптации к обучению в вузе. Становится возможным разработать психологическую программу адаптации для студентов, переживающих разные виды одиночества с учетом психологических особенностей личности для дальнейшей реализации в деятельности педагогов, кураторов, тьюторов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бельшева А.Н., Наймушина О.В. Особенности ценностно-смысловой сферы субъективно-одиноких студентов // Нижегородский психологический альманах. 2022. № 2. С. 98-106.
2. Клекоцук Е.А., Писненко А.Г. Личностные качества студентов-психологов с разным уровнем тревожности // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2020. № 3. С. 32-37.
3. Комиссарова О.А. Личностная тревожность студентов как показатель изменения в ценностно-смысловой сфере // Вестник ОмГУ. 2020. №1. С. 42-45.
4. Рогова Е.Е. Влияние одиночества на профессиональные представления в юношеском возрасте // Профессиональные представления. 2013. № 1(5). С. 133-140.
5. Улыбышева И.Н. Особенности изучения одиночества у будущих педагогов // Интернет-журнал «Мир науки». 2019. №6. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/18PSMN619.pdf> (дата обращения: 11.05.2023).
6. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб. пособие. Курган: КГУ. 2000. 23 с.
7. Naritaa Z. Loneliness and psychotic experiences among US university students: Findings from the Healthy Minds Study / Z. Naritaa, R. Banawab, S. Zhouc [et al] // Psychiatry Research. 2022. Vol. 308. P. 362-367.
8. Nottage M.K. Loneliness mediates the association between insecure attachment and mental health among university students / M.K. Nottage, N.Y.L. Oei, N. Wolters [et al] // Personality and Individual. 2022. Vol. 185. P. 223 –227.
9. Magnus J.R., Peresetsky A.A. Grade expectations: rationality and overconfidence // Frontiers in Psychology. 2018. T. 8. № JAN. P. 1-10.
10. So C., Fiori K. Attachment anxiety and loneliness during the first-year of college: Self-esteem and social support as mediators // Personality and Individual. 2022. Vol. 187. P. 405-412.

References

1. Belysheva A.N., Naimushina O.V. Osobennosti tsennostno-smyslovoi sfery sub"ektivno-odinokikh studentov // Nizhegorodskii psikhologicheskii al'manakh. 2022. № 2. S. 98-106.
2. Klekotsyuk E.A., Pisnenko A.G. Lichnostnye kachestva studentov-psikhologov s raznym urovnem trevozhnosti // Vestnik Gosudarstvennogo humanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2020. № 3. S. 32-37.
3. Komissarova O.A. Lichnostnaya trevozhnost' studentov kak pokazatel' izmeneniya v tsennostno-smyslovoi sfere // Vestnik OmGU. 2020. №1. S. 42-45.
4. Rogova E.E. Vliyanie odinochestva na professional'nye predstavleniya v yunosheskom vozraste // Professional'nye predstavleniya. 2013. № 1(5). S. 133-140.

5. Ulybysheva I.N. Osobennosti izucheniya odinochestva u budushchikh pedagogov // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2019. №6. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/18PSMN619.pdf> (data obrashcheniya: 11.05.2023).
6. Khromov A.B. Pyatifaktornyi oprosnik lichnosti: ucheb. posobie. Kurgan: KGU. 2000. 23 s.
7. Naritaa Z. Loneliness and psychotic experiences among US university students: Findings from the Healthy Minds Study / Z. Naritaa, R. Banawab, S. Zhouc [et al] // Psychiatry Research. 2022. Vol. 308. P. 362-367.
8. Nottage M.K. Loneliness mediates the association between insecure attachment and mental health among university students / M.K. Nottage, N.Y.L. Oei, N. Wolters [et al] // Personality and Individual. 2022. Vol. 185. P. 223 –227.
9. Magnus J.R., Peresetsky A.A. Grade expectations: rationality and overconfidence // Frontiers in Psychology. 2018. T. 8. № JAN. P. 1-10.
10. So C., Fiori K. Attachment anxiety and loneliness during the first-year of college: Self-esteem and social support as mediators // Personality and Individual. 2022. Vol. 187. P. 405-412.

Информация об авторах

З.И. Березина – доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и клинической психологии, Ростовского государственного медицинского университета.

И.Н. Улыбышева – старший преподаватель кафедры организационной и прикладной психологии образования, Южного федерального университета.

Information about the authors

Z.I. Berezina – Doctor of Psychology, Head of the Chair of General and Clinical Psychology, Rostov State Medical University.

I.N. Ulybysheva – senior lecture of the Chair of Organizational and Applied Psychology of Education, South Federal University

Статья поступила в редакцию 25.04.2023; одобрена после рецензирования 28.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 25.04.2023; approved after reviewing 28.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья

УДК [159.92+159.95]:37(091)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В НАСЛЕДИИ К.Д. УШИНСКОГО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Татьяна Николаевна Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
tatyanaosinina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>

Аннотация. Проанализированы научные воззрения К.Д. Ушинского о развитии способностей детей с точки зрения задач современного образования. Представления педагога о сущности и развитии памяти отражают актуальные проблемы и современной школы, подчеркивая значение эффективной актуализации знаний, факторы, механизмы и закономерности которой представлены в концепции произвольного воспроизведения автора статьи.

Наследие К.Д. Ушинского, раскрывающее роль отбора содержания образования, грамотного построения школьного учебника для развития способностей детей, сохраняет свое значение и для нашего времени. Психологические воззрения педагога, касающиеся развития способностей детей, обращение к необходимости бережного отношения к памяти, формирования четкой и структурированной системы знаний определяют современное восприятие и практическое значение его научно-педагогической теории.

В статье подчеркивается значение рассуждений К.Д. Ушинского о системности знаний, которые актуальны на сегодняшний день как никогда – владение большим количеством разрозненных знаний не формирует целостной картины репрезентаций научного мира в голове школьника. Необходимо работать над организацией нового знания, важно овладеть действиями по извлечению нужного содержания из памяти, что приобретает особую актуальность при анализе закономерностей произвольного воспроизведения как интеллектуального процесса мнемической функции.

Ключевые слова: развитие, способности, память, произвольное воспроизведение, наследие К.Д. Ушинского

Для цитирования: Осинина Т.Н. Проблема развития способностей детей в наследии К.Д. Ушинского: психологический аспект // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 165-170.

Original article

THE PROBLEM OF DEVELOPING CHILDREN'S ABILITIES IN THE HERITAGE OF K.D. USHINSKY: PSYCHOLOGICAL ASPECT

Tatiana N. Osinina

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, tatyanaosinina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>

Abstract. The scientific views of K.D. Ushinsky about the development of children's abilities in terms of the tasks of modern education are analysed. The teacher's ideas about the essence and development of memory reflect the current problems of the modern school, emphasizing the importance of effective updating of knowledge, the factors, mechanisms and patterns of which are presented in the concept of arbitrary reproduction of the author of the article.

K.D. Ushinsky's legacy, revealing the role of selecting the content of education, the competent construction of a school textbook for the development of children's abilities, retains its significance for our time. The

psychological views of the teacher regarding the development of children's abilities, the appeal to the need for careful attitude to memory, the formation of a clear and structured system of knowledge determine the modern perception and practical significance of his scientific and pedagogical theory.

The article emphasizes the importance of K.D. Ushinsky's reasoning about the systematic nature of knowledge, which is relevant today more than ever – the possession of a large amount of disparate knowledge does not form a holistic picture of the representations of the scientific world in the head of a student. It is necessary to work on the organization of new knowledge, it is important to master the actions to extract the desired content from memory, which is of particular relevance when analyzing the patterns of arbitrary reproduction as an intellectual process of a mnemonic function.

Keywords: development, abilities, memory, arbitrary reproduction, legacy of K.D. Ushinsky

For citation: Osinina T.N. The problem of developing children's abilities in the heritage of K.D. Ushinsky: psychological aspect // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 165–170.

© Осинина Т.Н., 2023

Проблема развития способностей детей интересовала учёных, методистов, психологов и педагогов во все времена. Великие педагоги в той или иной мере рассматривали вопросы о сущности и развитии способностей личности, внесли свой весомый вклад в разработку данной проблемы. Обращение к наследию отечественных и зарубежных педагогов повлияло на становление разработанной автором статьи психологической концепции произвольного воспроизведения, как одного из процессов, реализующих мнемические способности.

Так, анализ взглядов И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского на способности детей обнаруживает некоторое соответствие точки зрения педагогов-мыслителей и наших представлений о понятии, структуре и развитии способностей. Методологической основой нашего исследования являются системогенетическая теория способностей В.Д. Шадрикова, теория мнемических способностей, концепция функционирования памяти и мнемических способностей Л.В. Черемошкиной, на которых базировалось понимание природы произвольного воспроизведения.

Способности, с нашей точки зрения, представляют собой свойства функциональных систем. Реализуются способности системой функциональных, операционных и регулирующих механизмов [13]. Л.Н. Толстой, развивая теорию свободного воспитания, делал акцент именно на становление и развитие регулирующих механизмов способностей учеников, подчеркивая значение активности, сознательности, целеустремленности и самостоятельности школьников.

Деятельность является условием, которое обеспечивает развитие способностей личности. Это фундаментальное положение, раскрывающее сущность процесса развития способно-

стей, было высказано швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци, существенно обогатившим науку идеями о гармоничном развитии способностей человека [4].

Необходимость развития способностей, обусловленная повышением эффективности мнемических действий и становлением регуляции, неоднократно подчеркивается в наших работах. В.А. Сухомлинский отмечал, что одной из самых волнующих является проблема гармоничного развития умственных способностей школьников в процессе обучения [5]. Педагог-новатор рассматривал развитие познавательных и творческих способностей, наряду с приобретением знаний и их применением, формированием научного мировоззрения, выработкой культуры умственного труда, воспитанием интереса умственной деятельности, как важнейшее направление умственного воспитания детей.

Представляется крайне интересным проанализировать основные идеи о развитии способностей школьников в научно-педагогическом наследии К.Д. Ушинского. В юбилейный год в публикациях многих современных исследователей рассматриваются биография и научно-педагогические воззрения К.Д. Ушинского: начиная с факторов формирования личности педагога [3], его вклада в становление научной педагогики [2], завершая значением теории К.Д. Ушинского для современности [6] и др.

Рассматривая вопрос о целях и задачах обучения, К.Д. Ушинский не поддерживает как теорию формального образования, сторонники которой цель обучения видели в развитии умственных способностей, так и теорию материального образования, в которой развитию способностей, напротив, не уделяли внимания, считая это закономерным процессом в результате передачи детям знаний. Обе позиции, по мнению К.Д. Ушинского,

связаны друг с другом, что обусловлено закономерностями функционирования познавательных способностей: память и мышление в своем развитии опираются друг на друга. Поэтому и обучение должно опираться на эти интеллектуальные силы [10]. Только на материале естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, благодаря реальным знаниям, могут успешно развиваться общие мыслительные способности ребенка [1].

Описывая способности души К.Д. Ушинский относит к ним: «... 1) пять внешних чувств, 2) память, 3) способность представления, 4) воображение, 5) рассудок, 6) несколько внутренних душевных чувств и 7) произвол...» (произвол как способность души управлять движениями тела) [8, с. 122]. Рассуждая далее на психологические темы, К.Д. Ушинский поясняет разделение психических явлений на явления сознания, чувства и воли. Сознание, как отмечает педагог, проявляется в различных процессах: внимании, памяти, воображении, рассудке.

Труды педагога дают нам возможность изучить его взгляды на становление и развитие способностей памяти, поскольку большое внимание он уделяет именно памяти, которая в нашем понимании, представляет собой систему мнемических способностей и информации, хранящейся у человека; систему организации индивидуального опыта в целях предстоящей деятельности [13].

Интерес представляет рассуждение К.Д. Ушинского о понятии памяти, которую он характеризует через процессы сохранения («...как способность сохранять следы...»), воспроизведения («...как процесс, посредством которого мы возобновляем...»), а также через систему имеющихся знаний («...как сумму всего того, что мы помним...») [10, с. 390]. Поразительно точно педагог писал о различных ипостасях памяти: «...мы будем иметь верный взгляд на память только тогда, когда будем видеть в ней разом и способность, и процесс, руководимый этой способностью, и результат этого процесса ...» [там же]. Он также отмечал, что именно на способности памяти основывается вся возможность воспитательного влияния. Кроме того, К.Д. Ушинский подчеркивал, что память – это необходимое условие душевного развития. «... Не имея памяти, человек положительно не мог бы ни на волос развиться ...» [11, с. 460].

Начиная свое повествование о памяти, К.Д. Ушинский отмечает существующую проблему: «... изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-

нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать ...» [10, с. 37]. Данная мысль, в первую очередь, подчеркивает значение специальной организации процессов запоминания, сохранения, воспроизведения, во-вторых, акцентирует внимание на важности развития памяти и «бережного» к ней отношения. Отмечая необходимость организации процесса облегчения работы памяти, К.Д. Ушинский поднимает фундаментальную для современного образования проблему: «... наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны ...» [там же].

Далее педагог отмечает, что это неумелое обращение с нашей памятью обуславливает устоявшееся мнение педагогов о том, что дело воспитания заключается в развитии ума, но психология опровергает это мнение: ум – это хорошо организованная система знаний. Т.е. в трудах К.Д. Ушинского мы встречаем и рассуждения о системности знаний. Отсутствие в голове ребенка системы знаний педагог сравнил с кладовой, «... в которой все в беспорядке ...» и сам хозяин не сможет отыскать нужную информацию [8, с. 355]. Это положение актуально на сегодняшний день как никогда – владение большим количеством разрозненных знаний препятствует формированию целостного представления об изучаемых явлениях, процессах, событиях, не формирует целостной картины репрезентаций научного мира в голове школьника. Действительно, результаты наших экспериментов свидетельствуют о том, что важно не просто знать, следует работать над организацией нового знания. И более того, важно владеть действиями по извлечению нужного содержания из памяти, ведь при отсутствии воспроизведения при необходимости мы никогда не сможем продемонстрировать имеющееся в нашей памяти знание.

Вплетение новой информации в систему репрезентаций ученика обусловлено уровнем развития его памяти, мнемических способностей, а также методиками обучения и воспитания. Если учитель учит структурированию, схематизации, выделению аналогий и опорных пунктов, классификации, перекодированию, установлению ассоциаций, то он учит обработке материала, которая и выступает фактором успешного вплетения новой информации в систему знаний ученика. Очень точно о важности ассоциаций в процессах обучения и воспитания написал К.Д. Ушинский: « ...хороший педагог, прежде чем сообщить ка-

кое-нибудь сведение ученикам, обдумает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым, прочно вплетет новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно новые ассоциации ...» [10, с. 352-353].

Педагог, размышляя над преимуществами и недостатками сильной памяти, отмечает «вред бестолкового зубрения наизусть» [11, с. 460]. Результаты нашего многолетнего лонгитюда подтвердили, что, если материал запоминается только благодаря возможностям природной памяти, то припоминание будет неэффективным. Произвольное воспроизведение чаще совершается не в форме репродукции (дословного припоминания), а в форме реконструкции (трансформационного припоминания), которая показывает глубину понимания школьником учебного текста.

Педагог уделяет внимание процессам воспроизведения, подчеркивая их произвольный и произвольный характер: «... если мы видели какой-нибудь предмет и потом увидим его снова, то припоминаем, что мы его видели уже прежде. Даже не видя снова предмета, мы можем вспомнить его, если что-нибудь другое нам его напомнит, а иногда и без напоминания... Эта способность называется способностью памяти...» [8, с. 120]. К.Д. Ушинский отмечает наличие произвольного и произвольного воспроизведения: припоминания и вспоминания. Далее педагог подчеркивает, что анализ постоянно возникающих у человека воспоминаний, позволяет заключить: «... здесь действуют не один, а два агента: нервная система со своею способностью привычек, и душа, со своею способностью развития, т.е. сохранения следов идей ...» [10, с. 258].

Глубоко исследовалась К.Д. Ушинским проблема развития способностей ученика. Он отмечал тесную связь развития мышления с речевым развитием ребенка, подчеркивая, что развивать язык отдельно от мысли невозможно, необходимо упражнять как умственные, так и словесные силы ученика [7, с. 184]. Отмечая важность развития наблюдательности ребенка, управления этим процессом со стороны учителя, К.Д. Ушинский утверждал, что память ребенка в первые 7-8 лет жизни «... усваивает столько, сколько она не усваивает во всю нашу жизнь ...» [1, с. 189].

Характеризуя роль повторения учебного материала, К.Д. Ушинский отмечал, что оно должно

быть непрерывным, предупреждающим забвение, а не сводится к зубрежке и формальному восстановлению забытых сведений. Возражая Н.И. Пирогову, педагог подчеркивал, что зубрежка не служит развитию интеллекта ребенка, становлению его способностей. Ушинский подчеркивал роль усвоения нового с опорой на имеющиеся знания, как повторение пройденного в новых связях. Очень тонко он подчеркивает природу процессов припоминания и забывания: «Повторение с целью припомнить забытое показывает уже недостаток учения и вообще плохое преподавание в школе. ... Сами дети очень не любят повторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспрестанно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никогда нужды повторять забытое ...» [9, с. 329]. Таким образом, К.Д. Ушинский описывает зависимость успешного произвольного воспроизведения от грамотного построения действий по повторению учебного материала, углубления его понимания, от уровня развития мотивации ученика.

Размышляя над развитием памяти, К.Д. Ушинский отмечает, что в процессе памяти развивается сама способность памяти, «... и притом так развивается, что само содержание памяти является материалом ее развития, или, лучше сказать, память развивается в том, что она содержит. Такой взгляд на память, установленный психологией со времени Гербарта, имеет очень важное педагогическое приложение ...» [10, с. 394]. Память развивается от тех сведений, которые мы в нее вплетаем, а успешность присвоения нового знания, по мнению К.Д. Ушинского, обусловлена наличием ассоциативных связей нового с тем, что уже содержит память. И вновь педагог возвращается к необходимости формирования системы знаний: при передаче памяти фактов бесполезных, не ведущих к усвоению полезных фактов, мы наносим ей вред, потому что сила памяти ограничена. Если сведения в памяти не помогают усвоению других сведений, то они только обременяют память, а не развивают ее. Далее, характеризуя процесс воспроизведения, К.Д. Ушинский подчеркивает роль регуляции памяти, отмечая, что «... всякое упражнение произвольного воспоминания (не запоминания) упражняет власть нашей воли над нашей нервной системой. Заставляя себя упорно вспоминать то или другое, мы привыкаем не забывать - получаем уверенность в возможности вспоминать, а эта уверенность имеет сильнейшее влияние на акт воспоминания ...» [10, с. 395].

Говоря о развитии личности в целом, К.Д. Ушинский отмечает, что это не спонтанный процесс, в котором решающая роль принадлежит не наследственности, а среде и воспитанию. Для развития интеллекта ребенка особое значение имеет природосообразность. Например, для ребенка младшего возраста велика роль игры, которая имеет большое влияние на развитие способностей, наклонностей ребенка и на его дальнейшую судьбу. К.Д. Ушинский для развития способностей детей отмечал значение принципа связи теории с практикой и жизнью: знания, оторванные от жизни, не развивают способности ребенка [1, с. 201].

Таким образом, рассмотренные К.Д. Ушинским вопросы развития способностей не теряют своей актуальности и в настоящее время. Психологические воззрения педагога, касающиеся развития памяти детей, обращение к необходимости бережного отношения к памяти, формирования четкой системы знаний для эффективного произвольного воспроизведения, грамотного отбора содержания образования, построения школьного учебника, как системообразующего фактора образовательного процесса [12], определяют современное восприятие и практическое значение его научно-педагогического наследия.

Список литературы

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М.: Педагогика, 1974. 272 с.
2. Данилова Л.Н. К.Д. Ушинский и становление сравнительной педагогики в России // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 8-20.
3. Заварзина Л.Э. «Сделать как можно более пользы моему Отечеству – вот единственная цель моей жизни»: к 200-летию К.Д. Ушинского // Педагогика. 2023. Т. 87. № 2. С. 96-109.
4. Осинина Т.Н. И.Г. Песталоцци о развитии способностей личности // Воспитание школьников. 2017. № 1. С. 68-74.
5. Осинина Т.Н. Концептуальные взгляды В.А. Сухомлинского на организацию умственного воспитания личности // Воспитание школьников. 2017. № 8. С. 60-67.
6. Подуфалов Н.Д. Научное наследие К.Д. Ушинского и проблемы современной дидактики // Педагогика. 2023. Т. 87. № 4. С. 5-17.
7. Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. М., 1960. 348 с.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру». Ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. 592 с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 6. Родное слово: кн. для детей: год 1-й и 2-й. Родное слово: кн. для учащихся. Ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. 448 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. Ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. 777 с.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 9. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 2. Ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. 628 с.
12. Черемошкина Л.В. К вопросу об экспертизе учебников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 105-113.
13. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Мнемические способности в период перехода от подросткового к юношескому возрасту (по материалам лонгитюдного исследования) // Психологический журнал. 2020. Т.41. № 6. С. 35-47.

References

1. Goncharov N.K. Pedagogicheskaya sistema K.D. Ushinskogo. M.: Pedagogika, 1974. 272 s.
2. Danilova L.N. K.D. Ushinskii i stanovlenie sravnitel'noi pedagogiki v Rossii // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2023. № 1 (130). S. 8-20.
3. Zavarzina L.E. «Sdelat' kak mozhno bolee pol'zy moemu Otechestvu – vot edinstvennaya tsel' moei zhizni»: k 200-letiyu K.D. Ushinskogo // Pedagogika. 2023. T. 87. № 2. S. 96-109.
4. Osinina T.N. I.G. Pestalotsti o razvitiu sposobnostei lichnosti // Vospitanie shkol'nikov. 2017. № 1. S. 68-74.
5. Osinina T.N. Kontseptual'nye vzglyady V.A. Sukhomlinskogo na organizatsiyu umstvennogo vospitaniya lichnosti // Vospitanie shkol'nikov. 2017. № 8. S. 60-67.

6. Podufalov N.D. Nauchnoe nasledie K.D. Ushinskogo i problemy sovremennoi didaktiki // Pedagogika. 2023. T. 87. № 4. S. 5-17.
7. Struminskii V. Ya. Ocherki zhizni i pedagogicheskoi deyatel'nosti K.D. Ushinskogo. M., 1960. 348 s.
8. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii. Tom 5. Metodicheskie stat'i i materialy k «Detskomu miru». Red. kollegiya: A.M. Egolin (glav. red.), E.N. Medynskii i V.Ya. Struminskii. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1949. 592 s.
9. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii. Tom 6. Rodnoe slovo: kn. dlya detei: god 1-i i 2-i. Rodnoe slovo: kn. dlya uchashchikh. Red. kollegiya: A.M. Egolin (glav. red.), E.N. Medynskii i V.Ya. Struminskii. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1949. 448 s.
10. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii. Tom 8. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii. Tom 1. Red. kollegiya: A.M. Egolin (glav. red.), E.N. Medynskii i V.Ya. Struminskii. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1950. 777 s.
11. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii. Tom 9. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii. Tom 2. Red. kollegiya: A.M. Egolin (glav. red.), E.N. Medynskii i V.Ya. Struminskii. M.-L.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1950. 628 s.
12. Cheremoshkina L.V. K voprosu ob ekspertize uchebnikov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 2. S. 105-113.
13. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Mnemicheskie sposobnosti v period perekhoda ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu (po materialam longityudnogo issledovaniya) // Psikhologicheskii zhurnal. 2020. T.41. № 6. S. 35-47.

Информация об авторе

Т.Н. Осинина – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета. Scopus ID: 57215905940.

Information about the author

T.N. Osinina – Ph.D. of Psychology, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary and Pre-School Education, State University of Humanities and Technology. Scopus ID: 57215905940.

Статья поступила в редакцию 05.04.2023; одобрена после рецензирования 05.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 05.04.2023; approved after reviewing 05.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Научная статья

УДК:81`42:821.161.1-1.09

РАЗДЕЛ 3. ФИЛОЛОГИЯ

СРАВНЕНИЯ КАК ФАКТОР ОБРАЗНОСТИ В ПОЭМЕ А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ»

Александр Викторович Блохин

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия,
avb6767@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос функционирования сравнения как образного средства языка в поэме А.Блока «Двенадцать». Художественная структура этого произведения и частотность употребления сравнения как образного средства позволяют говорить о нем как о сквозном приеме, использованном автором для выражения основного идейно-тематического замысла поэмы. С точки зрения особенностей построения сравнения в поэме «Двенадцать» преобладают сравнения, сформулированные по типу таких сравнительных конструкций, как сравнительные обороты с союзами как. Наряду с ними в поэме заметно преобладание сравнительных конструкций, в которых образ сравнения выражен существительным в творительном падеже. Можно также отметить употребление автором присоединительных сравнений и сравнительных конструкций, выраженных при помощи модальных частиц, иногда встречаются сравнения-параллелизмы.

С позиции структурных особенностей сравнений в основном в произведении доминируют неполные сравнения, у которых отсутствует признак. При отсутствии такого элемента, как признак, в значительной части сравнений его можно восстановить по смыслу, так как зачастую сравнения сами несут в себе семантическую нагрузку. Это связано также со сформированным у читателя ассоциативным рядом. Кроме сравнений, особую экспрессивность, ценность придают поэме скрытые сравнения, которые в тексте присутствуют в виде метафор или пронизывают всю поэму символическими образами.

Ключевые слова: поэма А.Блока «Двенадцать», сравнение, сравнительная конструкция, сравнительный оборот, скрытое сравнение, метафорическое сравнение

Для цитирования: Блохин А.В. Сравнения как фактор образности в поэме А. Блока «Двенадцать» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 171-178.

SECTION 3. PHILOLOGY

Original article

COMPARISONS AS A FACTOR OF IMAGERY IN A. BLOK'S POEM "TWELVE"

Alexander V. Blokhin

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia, avb6767@mail.ru

Abstract. The article deals with the question of the functioning of comparison as a figurative means of language in A.Blok's poem "Twelve". The artistic structure of this work and the frequency of the use of

comparison as a figurative means allow us to speak of it as a cross-cutting technique used by the author to express the main ideological and thematic idea of the poem. From the point of view of the features of the construction of comparison in the poem "Twelve", comparisons formulated by the type of such comparative constructions as comparative turns with conjunctions as prevail. Along with them, the predominance of comparative constructions is noticeable in the poem, in which the image of comparison is expressed by a noun in the creative case. It can also be noted that the author uses connecting comparisons and comparative constructions expressed using modal particles, sometimes there are parallelism comparisons.

From the point of view of structural features of comparisons, incomplete comparisons, which lack a feature, mainly dominate in the work. In the absence of such an element as a feature, in a significant part of comparisons it can be restored in meaning, since comparisons often carry a semantic load themselves. This is also due to the associative series formed in the reader. In addition to comparisons, hidden comparisons, which are present in the text in the form of metaphors or permeate the entire poem with symbolic images, give special expressiveness and value to the poem.

Keywords: A. Blok's poem "Twelve", comparison, comparative construction, comparative turnover, hidden comparison, metaphorical comparison

For citation: Blokhin A.V. Comparisons as a factor of imagery in A. Blok's poem "Twelve" // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 171–178.

© Блохин А.В., 2023

Сравнение как филологическая единица представляет интерес для многих исследователей, это связано с той специфической ролью в процессах художественного познания действительности, которую оно играет.

Большинство работ по изучению сравнений было опубликовано в 60-80 - е гг. XX века. В этот период ученых волновали вопросы: сравнений как стилистических средств в языке (Винарская Е.Н. [5]), роли сравнений и метафор в художественных текстах (Будагов Р.А. [4]), классификации и структуры сравнений (Черемисина М.И. [18], Карцевский С.О. [7], Кожин А.Н. [8]).

В последнее десятилетие увеличился интерес авторов к изучению выразительных образных средств языка, в том числе и сравнений. Предметами обсуждения стали: семантические особенности сравнений, сравнение как стилистическая фигура, способы выражения сравнений в различных языках, отдельные типы и виды сравнений и их значение в формировании художественного образа литературных произведений. Работы последних лет, затрагивающие проблемы функционирования сравнений в художественном пространстве, касаются как анализа творчества отдельных авторов (Петрова З.Ю. [13], Правда Е.А. [15], [16], Омарова З.С. [12], Акоюн К.С. [1], Дьякова Т.А. [6]), так и семантических особенностей сравнений как художественного образного средства языка (Белая М.А. [2], Крылова М.Н. [9], Найдич Л.Э. [11], Правда Е.А. [14], Серикова Н.А. [17]). Единственной работой, в которой рассматриваются сравнения как изобразительно-выразительное средство именно в поэзии А. Блока,

на сегодняшний день является исследование Кукановой А.П. [10], но оно посвящено описанию разнообразных типов сравнений, выраженных сравнительными придаточными, сравнительными оборотами и конструкциями с творительным падежом, причем на материале всей поэзии автора, а не его отдельного произведения. Поэтому представляется актуальным проведение комплексного исследования функционирования разных видов и форм сравнений в самой знаменитой и показательной поэме А. Блока «Двенадцать». По наблюдениям М.В. Яковлева, образность поэта организована «в системе мистериального двоемирия» [19], что выражает парадоксальную двойственность реальности. Метапространство в поэме «Двенадцать» и стихотворении «Скифы» исследуется в специальном разделе докторской диссертации того же литературоведа. В частности, он отмечает многозначную роль цветовых систем. Яковлев пишет: «Исследуемый контраст красного и белого цветов в символике поэмы «Двенадцать» оказывается внутренне целен, составляет антиномическое единство» [20, с.227].

При проведении анализа будем исходить из того, что сравнение – единый семантический комплекс, имеющий свое значение, не выводимое из словарных значений темы и образа, взятых в отдельности. Смысловая нагрузка появляется в результате взаимодействия всех компонентов компаративной структуры.

В лингвопоэтических исследованиях зачастую в структуре сравнений присутствует только образ или объект, а предмет и признак подразумевает-

ся, что дает возможность читателю по-своему интерпретировать сравнение.

Под типами взаимодействия сравнений с текстами представляются те приемы художественного слога А.Блока, которые он использует для усиления конструктивного значения сравнений.

Можно выделить три таких приема: прием затемнения реального плана, введения модальности условности, возможно, ирреальности, описываемых в нем событий; прием реализации метафоры; прием с реализации сравнения, при котором сравнение и его лексический дублет отделены пространством почти целого стихотворения, но и общей композицией, перемежающей метафорические образы и соответствующие им прямые обозначения одних и тех же реалий.

Поэма А. Блока «Двенадцать» до сих пор привлекает исследователей, особенно полемика затрагивает символическую часть поэмы, именно в рассмотрении этого аспекта больше всего противоречивых трактовок.

Образ Христа, двенадцать большевиков – двенадцать апостолов, старый и новый свет, черный вечер и белый снег – все это придало поэме тот символический образ, который оценивался литературоведами в разные исторические периоды неодинаково. В этой связи стоит отметить существенную роль сравнения в организации художественного содержания произведения.

В поэме «Двенадцать» можно выделить различные грамматические и синтаксические способы построения сравнений.

Старушка как курица,

Кой- как переметнулась через сугроб [3, с.367].

Это один из первых прямых сравнительных тропов, встречающихся нам в поэме. Автор использует сравнительный оборот с союзом как, сопоставляя старушку и курицу. Предметом сравнения выступает старушка, а образом – курица. Примечательно, что признак в этом сравнении прямо не указан, но не трудно догадаться, что признаком выступает не только поведенческий портрет старухи, но и ее мышление – мещанское, недалекое; как изображает автор, старуху не волнуют проблемы мирового масштаба, ее проблема обыденное дело – забота о детях.

Описание двенадцати красногвардейцев и их семантическая нагрузка вызывает у исследователей массу вопросов.

Гуляет ветер, порхает снег.

Идут двенадцать человек.

Винтовки черные ремни,

Кругом – огни, огни, огни...

*В зубах цыгарка, примят картуз,
На спину надо б бубновый туз!* [3, с.369]

С первого взгляда кажется, что в этом абзаце и нет никакого сравнения, однако при тщательном исследовании мы видим, что в абзаце прослеживается оценочное мнение самого автора, которое выражено через сравнение с прошедшей действительностью.

Бубновый туз – в дореволюционной России знак осужденного и отправленного на каторгу в ссылку, в виде красного и желтого ромба, который нашивался на спину арестантского халата. Это скрытое сравнение, выраженное дополнительными символами, которое можно отнести к сравнениям, имеющим в своей основе символическую организацию.

В тексте поэмы также есть сравнительные конструкции, выраженные при помощи модальных частиц.

Ишь, стервец, завел шарманку

Что ты, Петька, баба, что ль? [3, с.373]

В отличие от многих других сравнительных конструкций это сравнение не несет на себе какой-нибудь особой семантической нагрузки, здесь поведенческая характеристика, которая, как присущая женскому полу, ставится Петьке в упрек.

Этот уподобление представлено по типу вопросительного предложения, а также сконструировано при помощи модально-сравнительной частицы *что ль*. Предметом сравнения здесь выступает сам Петька, а образом – баба. Признак как составная часть сравнительной конструкции здесь выражен в метафоре «завел шарманку». Такие чувства, как сочувствие, жалость, стыд, любовь, осознание, присуще женщине. Петруха сокрушается об убийстве Катьке, но автор ничуть его не жалеет. Петруха – олицетворение злого суда, злой справедливости.

Самое большое количество сравнений мы находим в 9-ой части. Именно здесь автор открывает перед нами полную картину старого мира.

Стоит буржуй, как пес голодный,

Стоит безмолвный как вопрос. [3, с.374]

В этих строчках мы видим два сравнения. С точки зрения синтаксического построения оба сравнения выражены сравнительным оборотом с союзом как.

Предмет сравнения – буржуй – человек старого порядка, а сравнительным образом является пес, и не просто пес, а именно *голодный*. Признака сравнения здесь нет, но лексическую дефицитность автор восполняет поясняющим полным прилагательным *голодный*. С альтернативной точки зрения можно предположить, что слово *голодный*

и будет признаком, на основе которого происходит сравнение буржуя и пса. Тогда оно привносит в сравнение определенное смысловое значение. *Голодный* – желающий поест, испытывающий голод, однако *голодный* – это не просто желающий поест или испытывающий голод, это еще и недостаточный, скудный, испытывающий недостаток чего-либо важного, существенного, необходимого. Буржуй стоит безмолвно, как вопрос. Безмолвный вопрос – тот, на который нет ответа. И у буржуя, как у представителя старого мира, нет ответа на возникшие в обществе вопросы.

С псом Александр Блок сравнивает не только персонажей старого мира, но и сам старый мир.

*И старый мир, как пес безродный,
Стоит за ним поджавши хвост. [3, с.374]
Отвяжись ты, шелудивый,
Я штыком пощечочу!
Старый мир, как пес паршивый,
Провались – поколочу! [3, с.376]
Пес холодный – пес безродный... [3, с.376]*

Сравнение в этом месте поэмы также имеет конструкцию сравнительного оборота с союзом *как*. Предметом сравнения уже становится сам *старый мир*, образом остается все тот же пес. Признак – безродность, трусость. В этих двух строчках автор еще использует и такой троп, как олицетворение: *старый мир стоит*.

Наряду со сравнительными оборотами с союзом *как* в поэме заметно преобладание сравнительных конструкций, в которых образ сравнения выражен существительным в творительном падеже. Творительный падеж в сравнениях тождествен обычному сравнительному обороту. Предмет сравнения в таких конструкциях представляется производным существительным. Творительный падеж используется чаще при глаголах движения. Так и у Блока:

Ты лети, буржуй, воробышком. [3, с.374]

Предметом сравнения здесь выступает знакомый нам уже буржуй. Образ сравнения: *воробышек*. В сравнениях такого типа практически всегда образ сравнений выражен существительным, а признак – глаголом. Признака сравнения определенно не указано, но мы можем домыслить, что признак сравнения, выраженный глаголом *лети*, означает легкость и прощание. Основой признака также позволительно считать ценность, размер. Воробей – птичка маленькая, малоценная. Автор отпускает буржуя, отпускает старый мир с легкостью. Здесь мы видим, что буржуи не реальные, а скорее карикатурные герои.

В тексте поэмы также встречаются сопоставления, не несущие какой-либо смысловой нагрузки:

так, описывая внешний облик Катьки, литератор прибегает к сравнению, выраженному, так же как и в предыдущем обороте, творительным падежом.

*Запрокинулась лицом,
Зубки плещут жемчугом. [3, с.371]*

Предмет сравнения здесь передается существительным *зубки*, образ сравнения – *жемчуг*, признак сравнения: цвет – зубы белые как жемчуг. И предмет, и образ сравнения в этих строках выражены именами существительными.

Это не единственное сравнение Катьки в тексте. В разговоре между собой красноармейцы приводят слова с отрицательным наполнением.

*Что, Катька, рада? – Ну гу-гу...
Лежи ты, падаль, на снегу. [3, с.372]*

Катька, выступая как предмет сравнения, сравнивается с дохлым животным, с презренным, ничтожным человеком. Образ падали – образ ненужного элемента, образ старого мира. Автор подчеркивает, что персонажам Катьку не жалко, она отголосок прошлого, она достойна собачьей смерти. С точки зрения построения сравнительных конструкций это уподобление являет собой присоединительное сравнение.

Однако необычность, самобытность, характерность привносят в поэму именно скрытые сравнения. Одним из предметов скрытого сравнения в поэме значится революция.

*Мы на горе всем буржуйам
Мировой пожар раздуем,
Мировой пожар в крови –
Господи, благослови! [3, с.370]*

В этих строках А.Блок сравнивает революцию с мировым пожаром. Сравнение, как мы видим, нераспространенное, в нем отсутствует сам предмет сравнения, но из контекста мы понимаем, что речь идет о революции. Образ сравнения имеет самостоятельный характер, приобретает некую самоценность, хотя и приведен лишь для того, чтобы пояснить предмет. Особенность этого сравнения в том, что здесь автор использует метафору как элемент скрытого сравнения. Революция как мировой пожар, всеобъемлющая, но в то же время пожар – явление, природная стихия, которое плохо поддается контролю. И революция представляется нам в этом сравнении как масштабное, неконтролируемое, всеобъемлющее явление. Примечательно, что это сопоставление, в котором отсутствует и предмет и признак, известен нам только образом.

Метафора как элемент скрытого сравнения широко используется автором:

*Снег воронкой завился,
Снег столбушкой поднялся... [3, с.375]*

Это метафорические сравнения, сконструированные при помощи существительных в творительном падеже. Предметом сравнения здесь выступают природные явления: *снег, вьюга*, средством сравнения – существительные: *воронкой, столбушкой*. Признаком сравнения становится та сила, с которой распространяются эти природные явления, но снег в поэме – явление метафизическое. Это метафора, отражающая состояние сознания людей. Снег сравнивается с воронкой, с водоворотом. Так и череда событий вырастила в сознании людей смену образов.

В эпилоге природное явление характеризуется наивысшим выражением разгула стихии, воплощенной в романтической метафоре:

*Только вьюга долгим смехом
Заливается в снегах...* [3, с.376]

Предмет сравнения – вьюга, а образ – смех. Сравнительная конструкция выражена существительным в творительном падеже.

Всю идейность поэмы завершает образ Христа:

*Нежной поступью надвьюжной,
Снежной россыпью жемчужной,
В белом венчике из роз –
Впереди – Иисус Христос.* [3, с.377]

Сравнительные метафорические обороты в этих строфах представлены именами прилагательными со сравнительным значением. Метафора выражает характеристику действия. В этой конструкции есть только образ сравнения – образ Иисуса Христа. Но важность этой метафоры вне ее структуры. Важность метафорическому сравнению придает его семантическое значение. Иисус Христос – поверх всего, его поступь над всем тем, что происходит, над вьюгой, над революцией. Это напоминание о том, что высшая духовность человечества, его ценности «россыпью жемчужной» достанутся тем, кто будет жить в соответствии с этими идеалами. В поэме эти ценности не востребованы, они «надвьюжны», непреходящи.

Тем не менее основное художественное наполнение поэмы несут символы как способы скрытого сравнения.

На протяжении всей поэмы скрытым сравнением проходят евангельские сюжеты. Само название поэмы «Двенадцать» накладывает семантический образ, связанный с религиозными трактатами. Сравнение двенадцать большевиков с двенадцатью апостолами единогласно признается толкователями поэмы. Здесь можно возразить, обратившись к историческому факту: революционные патрули действительно состояли из двенадцати человек.

Апостолы – проповедники новой веры, и красногвардейцы несут собой новый «порядок». Имена героев – Андрей, Петька – тоже подчеркивают невидимую линию, которой связаны поэма и библейская история. Известно, что апостол Петр три раза отрекся от Христа, и Петька трижды теряет веру. Но образ Петрухи скорее напоминает нам Иуду, так и «платок на шее» – образ петли.

Вспомним, что в самом начале поэмы, когда автор только знакомит нас со своими героями, он сравнивает двенадцать человек с каторжниками. Так автор со временем приходит к выводу, что эти двенадцать человек – не апостолы, не носители новой идеи, а лжеапостолы, несущие за собой грабежи, разорение и убийства. Возможно, через страдания придется пройти миру, чтобы прийти к новому порядку.

Однако сравнительная линия со Священным Писанием на этом не заканчивается. Если мы обратим внимание, то увидим, что цветовая гамма произведения сопоставляется с Новым заветом. В тексте Писания конфликт света и тьмы завершается победой света над тьмой. В традиционной семантике свет ассоциируется с белым, а тьма – с черным цветом. Это мы видим и в поэме:

*Черный вечер.
Белый снег.* [3, с.367]

С точки зрения типологии это сравнение представляет собой колоративный параллелизм. Особенностью сравнительного сопоставления является отсутствие такого важного элемента, как объект сравнения. Он и не нужен, у начитанного читателя образ объекта формируется сам. Объектом сравнения здесь будет новозаветная история. В Священном Писании под «светом» понимается Бог, жизнь, вера, спасение, истина, добро, радость, промысел Божий. Лексема «тьма» имеет следующие значения: ужас, зло, разрушение, неверие, ненависть и др. Царство света противопоставляется тьме и мраку. Александр Блок, сопоставляя революционную стихию с событиями Нового Завета, вводит нас в основную семантическую линию поэмы: борьба света и тьмы. Используя символы, лирик представляет сцену апокалипсиса:

*Ветер, ветер –
На всем божьем свете!* [3, с.367]

Однако непонятным остается, какие образы автор причисляет к царству тьмы, а какие – к царству света. Сам автор не определяет свою позицию, он сравнивает прошлое и настоящее, настоящее и возможное будущее, до конца не опре-

деляя для нас образы «тьмы» и «света». С одной стороны, автор сравнивает с тьмой старый свет, но с другой стороны – в поэме нет и возвеличения революции, как пытались показать нам исследователи советской эпохи.

Ключевым образом во всех строках поэмы проходит пес. Являемый образ пса – жалкий, никчемный, никому не нужный. Пес – злой и грубый, но вместе с тем трусливый. Пес – это не собака, пес – слово уничижительное, пренебрежительное. Если мы обратимся к произведениям классиков, то отметим ряд прилагательных, с которыми чаще всего употребляется существительное «пес»: старый, лупоглазый, приبلудный, цепной и др. Пес – дрянное, низкое, негодное существо, негодяй.

В самой поэме рядом с псом идут следующие прилагательные: голодный, безродный, шелудивый, паршивый, холодный. И образ старого мира, где царит нищета, голод. Дореволюционные порядки – скверные, грязные. Все эти характеристики стали отражением буржуа и старого мира. Разрушение воплощено в образе буржуа, который сравнивается с голодным псом и безмолвным вопросом, в этих образах сравнения выражается растерянность старого общества, несостоятельность, бессилие перед разгоревшимся пожаром революции. Старые герои сегодня бездейственны и жалки. У старого мира нет дальнейшей дороги. Но в положении безродного пса оказались не

только буржуа, но и все остальные сословия, в том числе и интеллигенция.

Пес как образ старого мира не отстает от красногвардейцев, повсюду следует за ними, тем самым автор связывает прошлое и будущее. Сторонники нового времени еще не избавились от пережитков прошлого, а прошлое уже взяло в себя черты нового времени.

Природные явления в поэме тоже понятия больше абстрактные, чем реальные. Гуляет ветер, порхает снег, разыгралась что-то вьюга – это разгул революционной стихии. Блок сравнивает ход природы с ходом революции. Революция принесла с собой хаос и неразбериху, изменила судьбу людей всех сословий. Ветер, с одной стороны, реальное природное явление, с другой стороны, это образ, описывающий ход революции.

Будущее у Блока сравнивается с образом Иисуса Христа. Иисус Христос – образ чистоты, белизны, искупления, прекращения страданий. Это то, что впереди.

Образное, композиционное, языковое восприятие Блоком действительности создало неподражаемый художественный мир восприятия революционной стихии в России. Это было бы невозможно без того ряда языковых приемов, которые использует А.Блок в своей поэме. Особенную значимость и семантическую нагрузку поэме придают прямые сравнения и символы как способы скрытого сравнения.

Список источников

1. Акопян К.С. Конструкции с творительным сравнением в поэзии Анны Ахматовой // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сборник материалов Международного научного конгресса, Москва, 06–10 декабря 2021. Том Часть III. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. С. 52-57.
2. Белая М.А. Семантика сравнения в языке поэзии Роберта Рождественского // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4-1. С. 143-146.
3. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. Воспоминания современников. М.: Правда, 1989. 592 с.
4. Будагов Р.А. Метафора и сравнение в контексте художественного целого // Русская речь. 1973. № 1. С.26-31.
5. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста: на материале русской поэзии. М.: Высш.шк., 1989. 136 с.
6. Дьякова Т.А. Сравнение как образное средство поэзии Михаила Матусовского // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2022. Т. 8, № 1. С. 125-138.
7. Карцевский С.О. Сравнение // Вопросы языкознания. 1976. №1. С.107-112.
8. Кожин А.Н. Образные сравнения и фразеологизмы // Русский язык в школе. 1980. №3. С.73-78.
9. Крылова М.Н. Сравнение как элемент образной структуры русского рок-текста // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2019. №19. С. 56-62. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-kak-element-obraznoy-struktury-russkogo-rok-teksta>. (Дата обращения: 20.04.2023)
10. Куканова А.П. Особенности построения сравнений в поэзии А.А. Блока // Научная интеграция: Сборник научных трудов, Москва, 01–29 января 2016 года. М.: Научный центр «Олимп», 2016. С. 991-993.
11. Найдич Л.Э. Беспредложный творительный падеж существительного в роли предикативного атрибута (на материале русской поэзии) // О семиотике языка и ее исследователе. Памяти М. И. Лекомцевой. Тарту, 2019. С. 160-213. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ruthenia.ru/lecomceva/naidich_pavlova.pdf. (Дата обращения: 12.04.2023).

12. Омарова З.С. Индивидуально-авторские сравнения в поэтических произведениях Расула Гамзатова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2019. № 3(242). С. 43-48.
13. Петрова З.Ю. О некоторых особенностях персонифицирующих метафор и сравнений в поэзии В. Хлебникова // Жизнь языка. К 100-летию со дня рождения М.В. Панова: Материалы Международной научной конференции, Москва, 19–21 ноября 2021 года. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2021. С. 82-84.
14. Правда Е.А. О некоторых особенностях сравнений в языке поэзии О. Мандельштама // Проблемы гуманитарных наук и образования в современной России: материалы Всероссийского научно-практического форума, Воронеж, 10–22 апреля 2021 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. С. 158-162.
15. Правда Е.А. Сравнения в языке поэзии А.В. Кольцова: некоторые особенности семантики // Русская словесность. 2019. № 3. С. 29-37.
16. Правда Е.А. Устойчивые сравнения в языке поэзии И.А. Бунина (К вопросу о словаре сравнений Бунина-поэта) // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: Материалы Международной научной конференции, посвящённой памяти доктора филологических наук, профессора К.А. Войловой, Москва, 25 февраля 2021 года. М.: ПРИНТИКА, 2021. С. 198-204.
17. Серикова Н.А. Семантика сравнения в языке поэзии Саши Черного // Молодой ученый. 2022. № 20 (415). С. 67-70.
18. Черемисина М.И. Сравнительные фразеологизмы русского языка // Русский язык за рубежом. 1967. № 2. С.72-77.
19. Яковлев М.В. Революция и апокалипсис в лирическом пространстве А.Блока // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. Т.1. № 1. С.14. [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21356609_56433389.htm (дата обращения: 10.05.2023).
20. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: специфика авторского мышления, религиозные идеи и символы, жанрово-стилевые решения: дис. ... докт. филол. наук. М., 2016. 526 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (дата обращения: 10.05.2023).

References

1. Akopyan K.S. Konstruktsii s tvoritel'nykh sravneniem v poezii Anny Akhmatovoi // Russkii yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, Moskva, 06–10 dekabrya 2021. Tom Chast' III. M.: Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2021. S. 52-57.
2. Belaya M.A. Semantika sravneniya v yazyke poezii Roberta Rozhdestvenskogo // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2017. № 4-1. S. 143-146.
3. Blok A.A. Stikhotvoreniya. Poemy. Vospominaniya sovremennikov. M.: Pravda, 1989. 592 s.
4. Budagov R.A. Metafora i sravnenie v kontekste khudozhestvennogo tselogo // Russkaya rech'. 1973. № 1. S.26-31.
5. Vinarskaya E.N. Vyzritel'nye sredstva teksta: na materiale russkoi poezii. M.: Vyssh.shk., 1989. 136 s.
6. D'yakova T.A. Sravnenie kak obraznoe sredstvo poezii Mikhaila Matusovskogo // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 2022. T. 8, № 1. S. 125-138.
7. Kartsevskii S.O. Sravnenie // Voprosy yazykoznanija. 1976. №1. S.107-112.
8. Kozhin A.N. Obraznye sravneniya i frazeologizmy // Russkii yazyk v shkole. 1980. №3. S.73-78.
9. Krylova M.N. Sravnenie kak element obraznoi struktury russkogo rok-teksta // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. 2019. №19. S. 56-62. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-kak-element-obraznoy-struktury-russkogo-rok-teksta>. (Data obrashcheniya: 20.04.2023)
10. Kukanova A.P. Osobennosti postroeniya sravnenii v poezii A.A. Bloka // Nauchnaya integratsiya: Sbornik nauchnykh trudov, Moskva, 01–29 yanvarya 2016 goda. M.: Nauchnyi tsentr "Olimp", 2016. S. 991-993.
11. Naidich L.E. Bespredlozhnyi tvoritel'nyi padezh sushchestvitel'nogo v roli predikativnogo atributa (na materiale russkoi poezii) // O semiotike yazyka i ee issledovatele. Pamyati M. I. Lekomtsevoi. Tartu, 2019. S. 160-213. [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.ruthenia.ru/lecomceva/naidich_pavlova.pdf. (Data obrashcheniya: 12.04.2023).
12. Omarova Z.S. Individual'no-avtorskie sravneniya v poeticheskikh proizvedeniyakh Rasula Gamzatova // Vestnik Aдыгейского gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2019. № 3(242). S. 43-48.

13. Petrova Z.Yu. O nekotorykh osobennostyakh personifitsiruyushchikh metafor i sravnenii v poezii V. Khlebnikova // Zhizn' yazyka. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya M.V. Panova: Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva, 19–21 noyabrya 2021 goda. M.: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2021. S. 82-84.
14. Pravda E.A. O nekotorykh osobennostyakh sravnenii v yazyke poezii O. Mandel'shtama // Problemy gumanitarnykh nauk i obrazovaniya v sovremennoi Rossii: materialy Vserossiiskogo nauchno-prakticheskogo foruma, Voronezh, 10–22 aprelya 2021 goda. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2021. S. 158-162.
15. Pravda E.A. Sravneniya v yazyke poezii A.V. Kol'tsova: nekotorye osobennosti semantiki // Russkaya slovesnost'. 2019. № 3. S. 29-37.
16. Pravda E.A. Ustoichivye sravneniya v yazyke poezii I.A. Bunina (K voprosu o slovare sravnenii Bunina-poeta) // Russkii yazyk v slavyanskoi mezkul'turnoi kommunikatsii: Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati doktora filologicheskikh nauk, professora K.A. Voilovoi, Moskva, 25 fevralya 2021 goda. M.: PRINTIKA, 2021. S. 198-204.
17. Serikova N.A. Semantika sravneniya v yazyke poezii Sashi Chernogo // Molodoi uchenyi. 2022. № 20 (415). S. 67-70.
18. Cheremisina M.I. Sravnitel'nye frazeologizmy russkogo yazyka // Russkii yazyk za rubezhom. 1967. № 2. S.72-77.
19. Yakovlev M.V. Revolyutsiya i apokalipsis v liricheskom prostranstve A.Bloka // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo gumanitarnogo instituta. Seriya: Filologiya. Lingvistika i mezkul'turnaya kommunikatsiya. 2013. T.1. № 1. S.14. [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21356609_56433389.htm (data obrashcheniya: 10.05.2023).
20. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii KhKh veka: spetsifika avtorskogo myshleniya, religioznye idei i simvoly, zhanrovo-stilevye resheniya: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2016. 526 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

Информация об авторе

Блохин А.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

Blokhin A.V. – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 02.05.2023; одобрена после рецензирования 30.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 02.05.2023; approved after reviewing 30.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 179–185. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 179–185. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 821.161.1

КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С.ПУШКИНА: НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» И РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

Владимир Анатольевич Бодров

Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Россия, v-bodrov@list.ru

Аннотация. Проблеме литературной кинематографичности посвящено немало работ, в том числе диссертационных исследований. Однако она далеко не полно разработана и весьма перспективна.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении приемов литературной кинематографичности в романе «Капитанская дочка» и романе в стихах «Евгений Онегин», таких как прием смены планов, монтажная выразительность, других, помогающих более емко воспринимать художественный текст пушкинских произведений.

Научная новизна исследования связана с расширением самого понятия «литературная кинематографичность», которое мы дополняем структурно-композиционным аспектом анализируемых произведений и понятием визуальный кинематографический эффект. В результате такого подхода мы выявляем трехактную структуру «Капитанской дочки» и «Евгения Онегина» с необходимыми поворотными событиями в конце первой части и начале третьей. Анализ кинематографических приемов в «Евгении Онегине» позволил найти в нем художественные приемы «замедленная съемка» и «убыстренное действие». Для создания указанных эффектов А.С.Пушкин дважды в романе нарушает принцип принцип «онегинской строфы».

Для работы над статьей автор изучил имеющуюся научную литературу, касающуюся заявленной проблемы, а также популярные учебники по сценарному мастерству С.Филда и Л.Сегер.

Ключевые слова: А.С.Пушкин, литературная кинематографичность, монтажность, монтажная выразительность, трехактная структура литературного произведения

Для цитирования: Бодров В.А. Кинематографические приемы в произведениях А.С.Пушкина: на материале повести «Капитанская дочка» и романа «Евгений Онегин». 2023. № 2. С. 179-185.

Original article

CINEMATIC TECHNIQUES IN THE WORKS BY A.S. PUSHKIN: ON THE EXAMPLE OF «THE CAPTAIN'S DAUGHTER» AND «EUGENE ONEGIN»

Vladimir A. Bodrov

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, v-bodrov@list.ru

Abstract. A lot of works, including dissertation research, have been devoted to the problem of literary cinematography. However, it is far from fully developed and very promising.

The purpose of this study is to identify the techniques of literary cinematography in the novel “The Captain’s Daughter” and the novel in verse “Eugene Onegin”, such as the technique of changing plans, editing expressiveness, and others that help to perceive the artistic text of Pushkin’s works more succinctly.

The scientific novelty of the research is connected with the expansion of the very concept of “literary cinematography”, which we supplement with the structural and compositional aspect of the analyzed works and the concept of visual cinematographic effect. As a result of this approach, we identify the three-act structure of “The Captain’s Daughter” and “Eugene Onegin” with the necessary turning events at the end of the first part

and the beginning of the third. The analysis of cinematographic techniques in “Eugene Onegin” allowed us to find in it artistic techniques of “slow motion” and “accelerated action”. To create these effects, A.S. Pushkin twice in the novel violates the principle of the principle of the “Onegin stanza”.

To work on the article, the author studied the available scientific literature concerning the stated problem, as well as popular textbooks on screenwriting by S. Field and L. Seger.

Keywords: A.S. Pushkin, literary cinematography, montage, montage expressiveness, three-act structure of a literary work

For citation: Bodrov V.A. Cinematic techniques in the works by A.S. Pushkin: on the example of “The captain’s daughter” and “Eugene Onegin” // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 179–185.

© Бодров В.А., 2023

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что ее изучение поможет осмыслить тесты пушкинских произведений с точки зрения их кинематографичности, наметить новые пути исследования творчества русского классика.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, обобщить имеющиеся материалы по исследуемой проблеме; во-вторых, прояснить роль кинематографических приемов в произведениях «Капитанская дочка» и «Евгений Онегин».

Теоретической базой исследования послужили работы, посвященные изучению различных аспектов кинематографичности текстов произведений художественной литературы.

О.А. Асеева, говоря о кинематографичности, выделяет такой непереносимый ее признак, как монтажная техника композиции [1]. Е.К. Беспалова и Е.А. Бородич, исследуя феномен кинематографичности у В. Набокова, исследуют проблему создания цветовой гаммы и использование художественного приема «саспенс» [2]. Т.Н. Маркова, рассматривая кинематографические приемы в качестве проявления формотворчества, отмечает стремление авторов руководить восприятием читателя, в частности, посредством варьирования плана, сжимания и растягивания художественного времени текста [8]. И.А. Мартынова исследует кинематографичность стиливого развития современной литературы [9]. В своей монографии «Кинотекст русского текста: парадокс литературной кинематографичности» И.А. Мартынова говорит о литературной кинематографичности как одной из доминант идиостилювого развития XX века, анализ которой с лингвистического ракурса позволяет выявить ее признаки и в произведениях классиков [10]. Е.В. Михайловская исследует проблему соотношения выразительных средств в литературном и кинематографическом творчестве [11].

Особое значение для написания настоящей статьи имели книги С. Филда «Киносценарий.

Основы написания» [15] и Л. Сегер «Скрытый смысл. Создание подтекста в кино» [14].

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно может быть использовано при изучении произведений русской литературы и, в частности, творчества А.С. Пушкина.

Полученные результаты исследования можно использовать в преподавании таких учебных дисциплин, как «История русской литературы», «Специфика русского литературного процесса», «Актуальные вопросы изучения русской литературы», «Филологические аспекты работы с текстом».

Практически все исследователи, обращаясь к проблеме художественной кинематографичности, рассматривают ее либо на примере современных авторов, например, А. Иванова [6], либо на примере таких художников слова XX столетия, как В. Набоков, В. М. Шукшин, Г. Грин, некоторых других, а из отечественных классиков обращаются, прежде всего, к Л. Н. Толстому [4] либо Н.В. Гоголю [17]. Важной проблемой кинематографичности становится поэтика «движения», динамика кадра, визуальная экспрессивность сцен. Так, С.Н. Роман, размышляя о ранних экранизациях романа Э. Золя «Человек-зверь», пишет следующее: «Движение становится символом гибели, патологические порывы героев произведения оборачиваются пробуждением механического чудовища, обретшего свободу» [13, с.66].

Художественные произведения А.С. Пушкина, кроме, пожалуй, «Медного всадника», в этом смысле остаются практически вне зоны изучения.

Прежде чем перейти к заявленной в заглавии настоящей статьи проблеме, необходимо определить само понятие «литературная кинематографичность».

«Литературная кинематографичность – это характеристика текста с монтажной техникой композиции, в котором наблюдаемое изображается в динамике. Ее вторичными признаками являются

слова группы кино, киноцитаты, образы и аллюзии кинематографа» [1, с. 9]. Именно это определение встречается наиболее часто.

Если говорить о функционально-смысловой основе литературной кинематографичности, то, на наш взгляд, очень точно выразилась И.А. Мартыанова, указав, что кинематографичность обусловлена «потребностью автора динамизировать изображение наблюдаемого, столкнуть, отстранить его фрагменты в парадоксальном монтажном напряжении» [10, с. 9].

Говоря о литературной кинематографичности, авторы отмечают, прежде всего, стремление писателей руководить восприятием читателя, в частности, посредством варьирования плана, сжимания и растягивания художественного времени текста [8], анализируется использование монтажной техники, позволяющей композиционно-синтаксическими средствами изобразить динамическую ситуацию наблюдения [3], обращается внимание на специфику монтажа [7]. В ряде работ проблема кинематографичности исследуется в купе с экспрессионистской парадигмой [5].

Считаем принципиально важным дополнить понятие «литературная кинематографичность», введя в него и структурно-композиционный аспект произведения, о чем мы выскажемся ниже.

Когда речь заходит о кинематографичности произведений русской классики, то наиболее часто в качестве яркого примера приводят художественную практику Л.Н. Толстого, который, безусловно, обладал кинематографическим мышлением. А что же А.С. Пушкин?

В свое время С. Эйзенштейн указывал на примеры монтажной выразительности в произведениях русского гения, приходя к выводу, что монтажность – характерная черта человеческого мышления и восприятия. Для нас важно, что режиссер отметил то, что монтажность составляет основу композиционной структуры «многих – в том числе выдающихся – произведений словесно-художественного творчества» [16, с. 99].

Классик отечественного кинематографа подчеркивал, что о «средствах монтажной и пластической выразительности Пушкина и значении этого лаконичнейшего мастера слова для кинокультуры можно было бы писать диссертации» [16, с. 127].

М. Ромм в своих лекциях по режиссуре неоднократно оперировал примерами монтажного мышления и монтажного построения сцен в пушкинских творениях, в частности, в повести «Пиковая дама».

Рассматривая кинематографичность А.С. Пушкина, обратимся к такому аспекту, как трехактная

структура произведения, восходящему к аристотелевской «Поэтике».

В своем, очень популярном среди сценаристов Голливуда, учебнике по сценарному мастерству С. Филд отмечает, в частности, трехактную структуру любого успешного сценария художественных фильмов, имеющего две поворотные точки (поворотные события) – в конце первого и начале третьего акта [15, с. 21].

Линда Сегер развивает эту мысль, указывая, что поворотные события должны придавать действию новое направление, развития, ставить основную проблему (в том числе, неявно). Поворотные события нередко являются моментом принятия персонажем сложного решения и обязательно дают толчок для действий героя в следующей части. Кроме того, поворотное событие должно вводить зрителя в новые обстоятельства и по-новому освещать происходящее.

Обязательным условием второго поворотного события является придание ускорения действию, подталкивание истории к ее развязке.

Если мы проанализируем структурно-композиционный аспект романа «Капитанская дочка», то увидим: А. С. Пушкин прибегает именно к трехактной структуре, причем в каждую часть вводит не только ключевые драматические события (= поворотные события), но и делает эти части разными по жанру.

По сути все условные части романа могли бы стать сюжетами самостоятельных произведений:

- 1-я часть. Любовный треугольник, разрешающийся дуэлью Гринева со Швабриным – любовно-романтического;
- 2-я часть. «Пугачевщина» – исторического;
- 3-я часть. История спасения Маши Мироновой и самого Гринева – приключенческого.

Гений А.С. Пушкина проявился в том, что он связал все три части в единое художественное полотно, в частности, используя задолго до Э.Хемингуэя «принцип айсберга»: читателю открыт минимум информации, чтобы понять авторскую идею, значительная часть информации оказывается скрытой, неявной. Данный художественный прием используется не только в литературе, но и в других видах искусства, в частности, в кинематографе.

Поворотным событием первой части «Капитанской дочки» является дуэль, по Сегер, – момент принятия героем сложного решения, вводящего его в новые обстоятельства. Поворотное событие третьей части – дезертирство Гринева, бросившегося на спасение своей возлюбленной.

Конечно же, мы найдем в «Капитанской дочке» и высокое монтажное напряжение, и прием смены планов, и растягивание художественного времени и некоторые иные приемы кинематографичности, но анализ романа с точки зрения указанного структурно-композиционного аспекта представляется нам наиболее перспективным.

Таким же трехактным видится нам и сюжет «Евгения Онегина». Если мы попытаемся разделить текст произведения на смысловые части, то получим следующее:

1-я часть. Место действия – русская провинция. Знакомство Онегина с семьей Лариных и Ленским, влюбленность Татьяны, ее письмо и отповедь Онегина. Поворотным событием, кардинально меняющим ход повествования, является дуэль Онегина и Ленского.

3-я часть. Место действия – Петербург. Новая встреча Онегина и Татьяны. Признания Онегина и Татьяны и ее ответ. Встреча героев происходит в самом начале части, и именно это поворотное событие придает ускорение действию, подталкивает сюжет к развязке.

2-й часть является опоясывающей и представляет собой лирический сюжет с героем-рассказчиком.

Состоятельность подобного взгляда на структурно-композиционный аспект пушкинского романа косвенно объясняет то, что, работая над «Путешествиями Онегина», автор так и не включил их в основной текст своего произведения. О «Путешествиях Онегина» написано довольно много, в ряде работ, поднимается проблема цензуры, из-за которой этот текст не мог быть напечатанным. На наш взгляд, отсутствие данной главы в итоговом варианте «Евгения Онегина» объясняется чувством художественной меры, которое подсказало А.С.Пушкину, что описание путешествий героя не привнесут в роман ничего важного в плане композиционном, идейно-смысловом, сюжетном и, что для нас важно в рамках данной статьи, нарушат классическую трехактную схему построения художественного произведения.

В романе «Евгений Онегин» находим приемы, которые в кинематографе называются «сменой плана». Суть данного кинематографического приема состоит в том, что, отдаляя изображаемые события от зрителя, кинорежиссер (а в нашем случае А.С.Пушкин) пытается создать ощущение расслабленности. Приближение плана – это всегда акцент на драматичность момента. С этой точки зрения проанализируем две важные сцены «Евгения Онегина». Первая сцена – дуэль.

Начинается сцена с голоса секунданта («Теперь сходитесь»), последующие пять строк – общий план: мы видим, как дуэлянты начинают сходитьсь, то есть в фокусе воображаемой камеры обязательно два героя. Это крайне важно для того, чтобы показать, как именно они приближаются к барьеру («Хладнокровно // Еще не целя, два врага // Походкой твердой, тихо, ровно // Четыре перешли шага, // Четыре смертные ступени») [14, с. 121]. Автор показывает отсутствие проявления какой-либо эмоциональности у участников сцены.

Следующие три строки дают крупным планом Онегина («Свой пистолет тогда Евгений, // Не представляя наступать, // Стал первый тихо подымать») [12, с. 121]. Читателю-зрителю важно увидеть именно его, а не второго участника дуэли, которого воображаемая камера возьмет крупным планом в трех строках, идущих после («И Ленский, жмуря левый глаз, // Стал также целить») [12, с. 121]. Именно так поставлена сцена дуэли в фильме-опере «Евгений Онегин» 1958 г. Далее в ней крупным планом показан момент выстрела, хотя можно было этого не делать: мы же знаем, кто нажимает курок, тем более, что камера вновь крупным планом дает Ленского и теперь уже надолго:

<...> Пробили
Часы урочные: поэт
Роняет молча пистолет,
XXXI
На грудь кладет тихонько руку
И падает. Туманный взор
Изображает смерть, не муку <...>
XXXII
Недвижим он лежал, и странен
Был томный мир его чела.
Под грудь он был навывлет ранен;
Дымясь из раны кровь текла...
[12, с. 121-122]

В данном случае крупный план повышает драматичность ситуации, эмоциональное напряжение читателей-зрителей, которые не просто понимают, что герой убит, но имеют возможность вблизи увидеть мертвого Ленского и тем самым пережить трагический накал.

Таким образом, на протяжении сцены дуэли план изображения сменился несколько раз.

Приведенный отрывок содержит еще один распространенный кинематографический прием, причем визуального характера – замедленная съемка. Автору «Евгения Онегина» важно было сфокусировать внимание читателя на очень коротком временном отрезке – смертельном ранении героя. «Замедленная съемка» позволила

мгновенное событие растянуть во времени, более того, перетянуть его из одной строфы в другую:

<...> поэт

Роняет молча пистолет,

XXXI

На грудь кладет тихонько руку

И падает.

[12, с. 122]

Нарушая важнейшие принципы строфы, смысловую и синтаксическую завершенность, автор «Евгения Онегина» создает эпизод с замедленным действием. Этот художественный прием заставляет читателя наиболее полно сфокусироваться на происходящем, аккумулирует внимание и мысли, концентрирует их на описываемом объекте. В последней главе романа мы сталкиваемся точно с таким же приемом:

XXXIX

<...>

Несется вдоль Невы в санях.

На синих, иссеченных льдах

Играет солнце; грязно тает

На улицах разрытый снег.

Куда по нем свой быстрый бег

XL

Стремит Онегин? Вы заранее

Уж угадали; точно так:

Примчался к ней, к своей Татьяне...

[12, с. 164]

В отличие от предыдущего отрывка, перетягивание предложения из одной строфы в другую создает противоположный эффект, придает действию динамичность, ускоряет повествовательное время. В своем творчестве А.С. Пушкин для создания подобного эффекта блестяще пользовался различными приемами. Достаточно вспомнить короткие энергичные предложения в описании полтавского сражения в поэме «Полтава». В нашем случае автору «Евгения Онегина» важно было передать нетерпение Онегина увидеться с Татьяной. Состояние героя выражено лексически «несется», «быстрый бег», «стремит», «примчался».

На основании приведенного анализа мы можем совершенно обоснованно утверждать, что классик русской литературы в «Евгении Онегине» использовал кинематографические приемы с целью усиления драматического момента, акцентирования внимания читателя на важной детали, эмоциональном состоянии персонажа.

Небезынтересно, на наш взгляд, проанализировать сцену неожиданной встречи Онегина и Татьяны в Петербурге.

Вначале мы видим общий план, в центре которого героя:

XV

К ней дамы подвигались ближе;

Старушки улыбались ей;

Мужчины кланялись ей ниже,

Ловили взор ее очей;

Девицы проходили тише

Пред ней по зале <...>

[12, с. 153]

Далее крупным планом дан Евгений: автору необходимо было показать его задумчивость

XVII

«Ужели, – думает Онегин, –

Ужель она? Но точно... Нет...

Как! Из глуши степных селений...»

И неотвязчивый лорнет

Он обращает поминутно

На ту, чей вид напомнил смутно

Ему забытые черты...

[12, с. 154]

После того, как князь подводит Онегина к Татьяне, – крупный план последней:

<...>

Княгиня смотрит на него...

И что ей душу не смутило,

Как сильно ни была она

Удивлена, поражена,

Но ей ничто не изменило:

В ней сохранился тот же тон,

Был так же тих ее поклон.

XIX

Ей-ей! Не то чтоб содрогнулась

Иль стала вдруг бледна, красна...

У ней и бровь не шевельнулась;

Не сжала даже губ она.

[12, с. 154-155]

Здесь А.С. Пушкину важно было показать невозмутимость героини неожиданной встречей, и передано это с использованием крупного плана. Далее читатель вновь крупным планом видит Онегина, его реакции, что важно для психологической убедительности, как состояния персонажа, так и для всей сцены.

Таким образом, прием смены планов используется на протяжении всего текста «Евгения Онегина». Он позволяет А. С. Пушкину динамизировать изображаемое, руководить читательским восприятием.

В результате проведенного исследования мы приходим к выводу, что А.С.Пушкин использовал в своих произведениях принципы и приемы, которые впоследствии станут фундаментальными для современного кинематографа. Анализ текста художественных творений русского гения позволяет нам утверждать, что А.С. Пушкин, несомнен-

но, обладал кинематографическим сознанием и выразил это в своем творчестве.

Некоторые приемы литературной кинематографичности у А.С. Пушкина могут классифицироваться как «визуальные». Они помогают создавать эффект присутствия, сжимания и растягивания художественного времени, смену градуса напряжения и планов, акцентируют внимание на деталь, выполняют ряд других художественных функций.

В статье мы расширили понятие «литературная кинематографичность», введя в него и структурно-композиционный аспект произведения и с этой точ-

ки зрения проанализировали «Капитанскую дочку» и «Евгений Онегин». Рассмотрение указанных произведений с этого ракурса позволяет нам сделать вывод об их трехактной структуре с необходимыми поворотными событиями в конце первой части и начале третьей.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в анализе художественных произведений не только произведений А.С.Пушкина, но и других классиков русской литературы с точки зрения кинематографичности, что, на наш взгляд, позволит более полно понять специфику их художественного мышления.

Список источников

1. Асеева О.А. Феномен литературной кинематографичности в современном литературном процессе // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2010. № 3. С. 8-11.
2. Беспалова Е.К., Бородич Е.А. Кинематографические приемы в романах Набокова «Камера Обскура» и «Смех в темноте» // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2016. № 2 (14). С. 54-62.
3. Бодров В.А. Визуальные кинематографические эффекты в повести Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда» // Сталинградский рубеж: подвиг советского народа в оценке современной науке. Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24 ноября 2022 г.). Орехово-Зуево: Издательство Государственного гуманитарно-технологического университета, 2022. С. 26-40.
4. Косова И.Е. Кинематографичность романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина» // Буслаевские чтения. Сборник научных статей X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией Л.П.Перепелкиной. Пенза. 2022. С. 18-22.
5. Кубасов А.В. Экспрессионистская парадигма и проблема литературной кинематографичности (рассказ С.Д.Кржижановского «Серый фетр») // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX-XXI веков: направления и течения. 2022. № 3. С. 42-56.
6. Куликова Д.Л. Литературная кинематографичность в романе «Пищевлок» Алексея Иванова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 12. С. 340-344.
7. Куряев И.Р. Специфика монтажа в романе М.Шишкина «Письмовник» // XLVI Огаревские чтения. Материалы научной конференции. В 3-х частях. Ответственный за выпуск П.В.Сенин. 2018. С. 109-114.
8. Маркова Т.Н. Кинематографические приемы как проявление формотворчества современной прозы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 132-136.
9. Мартыанова И.А. Кинематографичность стиливого развития современной литературы // Современная русская литература конца XX – начала XXI века: учебн. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / С.И.Тимина Т.Н.Маркова, Н.Н.Кякшто и др.; под ред. С.И.Тиминой. М.: Издательский центр «Академия». 2011. С. 304-337.
10. Мартыанова И.А. Киновек русского текста: парадокс литературной кинематографичности: монография. Санкт-Петербург: Сага. 2002. 223 с.
11. Михайловская Е.В. Литературная кинематографичность российской и британской прозы XX века: сопоставительный аспект (на примере прозы В.М.Шукшина и Г.Грина / Е.В.Михайловская, И.А.Тортунова // Научный диалог. 2015. № 11 (47). С. 97-118.
12. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Художественная проза. М.: Новатор, 1996. 476 с.
13. Роман С.Н. Идеино-художественный отличия романа Эмиля Золя «Человек-зверь» и его экранизаций // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. №4. С.65-68 [Электронный ресурс]. URL <https://vestnikgtu.ru/выпуск-№4-2018-13/> (дата обращения: 10.05.2023).
14. Сегер Линда. Скрытый смысл. Создание подтекста в кино. М.: Альпина Нон-фикшн, 2018. 220 с.
15. Филд Сид. Киносценарий. Основы написания. Издательство: Издательство Эксмо-Пресс. Серия: Мастер сцены, 2022. 384 с.
16. Эйзенштейн С.М. 30 лет советского кинематографа и традиции русской культуры. В кн.: С.М.Эйзенштейн. Избранные статьи. Изд. «Искусство», 1955. 455 с.
17. Яровой С.А. Кинематографические приемы в повести Н.В.Гоголя «Сорочинская ярмарка» // Вестник Московского областного университета. Серия : Русская филология. 2022. № 4. С. 118-123.

References

1. Aseeva O.A. Fenomen literaturnoi kinematografichnosti v sovremennom literaturnom protsesse // Vestnik Ul'yanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2010. № 3. S. 8-11.
2. Bespalova E.K., Borodich E.A. Kinematograficheskie priemy v romanakh Nabokova «Kamera Obskura» i «Smekh v temnote» // Mirovaya literatura na perekrest'e kul'tur i tsivilizatsii. 2016. № 2 (14). S. 54-62.
3. Bodrov V.A. Vizual'nye kinematograficheskie efekty v povesti Viktora Nekrasova «V okopakh Stalingrada» // Stalingradskii rubezh: podvig sovetskogo naroda v otsenke sovremennoi nauke. Sbornik statei po itogam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (24 noyabrya 2022 g.). Orekhovo-Zuevo: Izdatel'stvo Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta, 2022. S. 26-40.
4. Kosova I.E. Kinematografichnost' romana L.N.Tolstogo «Anna Karenina» // Buslaevskie chteniya. Sbornik nauchnykh statei Kh Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Pod obshchei redaktsiei L.P.Perpelkinoi. Penza. 2022. S. 18-22.
5. Kubasov A.V. Ekspressionistskaya paradigma i problema literaturnoi kinematografichnosti (rasskaz S.D.Krzhizhanovskogo «Seryi fetr») // Ural'skii filologicheskii vestnik. Seriya: Russkaya literatura XX-XXI vekov: napravleniya i techeniya. 2022. № 3. S. 42-56.
6. Kulikova D.L. Literaturnaya kinematografichnost' v romane «Pishcheblok» Alekseya Ivanova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 13. № 12. S. 340-344.
7. Kuryaev I.R. Spetsifika montazha v romane M.Shishkina «Pis'movnik» // XLVI Ogarevskie chteniya. Materialy nauchnoi konferentsii. V 3-kh chastyakh. Otvetstvennyi za vypusk P.V.Senin. 2018. S. 109-114.
8. Markova T.N. Kinematograficheskie priemy kak proyavlenie formotvorchestva sovremennoi prozy // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 1. S. 132-136.
9. Mart'yanova I.A. Kinematografichnost' stilevogo razvitiya sovremennoi literatury // Sovremennaya russkaya literatura kontsa KhKh – nachala XXI veka: uchebn. posobie dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya / S.I.Timina T.N.Markova, N.N.Kyakshto i dr.; pod red. S.I.Timinoi. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 2011. S. 304-337.
10. Mart'yanova I.A. Kinovek russkogo teksta: paradoks literaturnoi kinematografichnosti: monografiya. Sankt-Peterburg: Saga. 2002. 223 s.
11. Mikhailovskaya E.V. Literaturnaya kinematografichnost' rossiiskoi i britanskoi prozy KhKh veka: sopostavitel'nyi aspekt (na primere prozy V.M.Shukshina i G.Grina / E.V.Mikhailovskaya, I.A.Tortunova // Nauchnyi dialog. 2015. № 11 (47). S. 97-118.
12. Pushkin A.S. Evgenii Onegin. Khudozhestvennaya proza. M.: Novator, 1996. 476 s.
13. Roman S.N. Ideino-khudozhestvennyi otlichiya romana Emilya Zolya «Chelovek-zver» i ego ekranizatsii // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2018. №4. S.65-68 [Elektronnyi resurs]. URL <https://vestnikggtu.ru/vypusk-№4-2018-13/> (data obrashcheniya: 10.05.2023).
14. Seger Linda. Skrytyi smysl. Sozdanie podteksta v kino. M.: Alpina Non-fikshn, 2018. 220 s.
15. Fild Sid. Kinostsenarii. Osnovy napisaniya. Izdatel'stvo: Izdatel'stvo Eksmo-Press. Seriya: Master stseny, 2022. 384 s.
16. Eizenshtein S.M. 30 let sovetskogo kinematografa i traditsii russkoi kul'tury. V kn.: S.M.Eizenshtein. Izbrannye stabi. Izd. «Iskusstvo», 1955. 455 s.
17. Yarvoi S.A. Kinematograficheskie priemy v povesti N.V.Gogolya «Sorochinskaya yarmarka» // Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta. Seriya : Russkaya filologiya. 2022. № 4. S. 118-123.

Информация об авторе

В.А.Бодров – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

V.A. Bodrov – Ph.D. of Philology, senior lecturer of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 14.05.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 14.05.2023; approved after reviewing 15.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 186–192. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 186–192. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья
УДК 821.161.1-3.09

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ТРИЛОГИИ Э.Н. УСПЕНСКОГО О ЖАБ ЖАБЫЧЕ СКОВОРОДКИНЕ

Сергей Николаевич Роман

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия, berbertolu44i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9452-6713>

Аннотация. В статье рассматривается эволюция образа Жаб Жабыча Сквородкина в сказочной трилогии Э.Н. Успенского. Данный цикл впервые становится самостоятельным объектом научного рассмотрения. С целью раскрытия замысла автора особое внимание уделяется рассмотрению идейно-художественных параллелей, возникающих между первой повестью цикла и рассказом А.И. Куприна «Белый пудель». Поведение детей, их способ восприятия мира, показанные Успенским, соответствуют тому типу героя детской литературы, который возникает в произведении Куприна и впоследствии становится наиболее характерным для советской и российской литературы, предназначенной для детского чтения. Успенский наглядно демонстрирует несоответствие детского понимания мира реальной картине происходящего. Жаб Жабыч Сквородкин, вопреки представлениям Владика и его друзей, не является беззащитным животным, которое необходимо постоянно беречь и спасать. В его образе сатирически продемонстрированы взрослые черты мышления: стремление вести себя как все, желание комфортной жизни, способность обманывать ради победы на выборах. Оппозиция «дети-взрослые» является определяющей в художественном мире трилогии, а главный герой является воплощением типичного жителя уездного города N, в котором происходит действие повестей: данный топоним с XIX века в русской литературе символизирует отсталость, отсутствие развития и перспектив на лучшую жизнь.

Ключевые слова: детская литература, повесть-сказка, трилогия, сатира, юмор, оппозиция «дети-взрослые»

Для цитирования: Роман С.Н. Эволюция образа главного героя в трилогии Э.Н. Успенского о Жаб Жабыче Сквородкине // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 186-192.

Original article

EVOLUTION OF THE IMAGE OF THE MAIN CHARACTER IN E.N. USPENSKY'S TRILOGY ABOUT ZHAB ZHABYCH SKOVORODKIN

Sergey N. Roman

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia, berbertolu44i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9452-6713>

Abstract. The article considers the evolution of the image of Zhab Zhabych Skovorodkin in the fairy tale trilogy by E.N. Uspensky. This cycle for the first time becomes an independent object of scientific consideration. In order to reveal the author's intention, special attention is paid to the consideration of the ideological and artistic parallels that arise between the first story of the cycle and the story of A.I. Kuprin «White Poodle». The behavior of children, their way of perceiving the world, shown by Uspensky, corresponds to the type of a hero of children's literature that appears in Kuprin's work and subsequently becomes the most characteristic of the

Soviet and Russian literature intended for children's reading. However, Uspensky clearly demonstrates the discrepancy between the children's understanding of the world and the real picture of what is happening. Zhab Zhabich Skovorodkin, contrary to the ideas of Vladik and his friends, is not a defenseless animal that needs to be constantly protected and saved. In his image, adult features of thinking are satirically demonstrated: the desire to behave like everyone else, the desire for a comfortable life, the ability to deceive for the sake of winning elections. The opposition «children-adults» is the defining in the artistic world of the trilogy and the main character is the embodiment of a typical resident of the county town N, in which the action of the stories takes place: since the 19th century, this toponym in Russian literature symbolizes backwardness, lack of development and prospects for a better life.

Keywords: children's literature, story-tale, trilogy, satire, humor, opposition «children-adults»

For citation: Roman S.N. Evolution of the image of the main character in E.N. Uspensky's trilogy about Zhab Zhabych Skovorodkin // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 186–192.

© Роман С.Н., 2023

Несмотря на возрастающий интерес к творчеству Э.Н. Успенского, обусловленный выходом мультипликационного сериала «Простоквашино» (2018 – настоящее время), кинофильма «Чебурашка» (2023), анонсом художественного фильма про обитателей Простоквашино, можно говорить о том, что творческое наследие классика отечественной детской литературы фактически не изучено. Ещё в большей степени данное утверждение относится к поздним произведениям Эдуарда Николаевича. Так, несмотря на многочисленные переиздания, трилогия о Жаб Жабыче Сквородкине никогда не являлась самостоятельным объектом научного рассмотрения. В диссертации С.А. Масловой, посвящённой исследованию художественного мира русской современной литературной сказки, проводятся параллели, связывающие эти повести с научно-фантастической литературой, а сам Жаб Жабыч трактуется как персонаж, сохраняющий в себе «детскость» [6 с. 13] и являющийся воплощением неких естественных, первичных ценностей. Заметим, однако, что сам автор, описывая главного героя, отмечает: «По умственному развитию он мог сойти за пенсионера» [9 с. 43], что само по себе заставляет существенным образом скорректировать точку зрения автора диссертации на образ Сквородкина. Закономерно видеть в поэтике Успенского и продуктивное обновление фольклорно-мифологического мышления. Согласимся с В.А. Бодровым, в очередной раз напоминающим о том, что «В фольклоре запечатлены ценности, духовный строй и основные аспекты менталитета представителей той культуры, в которой создаются артефакты устного народного творчества [2, с.164].

Осуществление целостного анализа эволюции образа главного героя трилогии Э.Н. Успенского является целью данной статьи.

В первом же предложении повести «Жаб Жабыч Сквородкин» (1999) автор использует выражение «уездный город N», что заставляет искать источники вдохновения писателя среди произведений русской классической литературы. С XIX века данный топоним, встречаясь в различных вариантах («город N», «город NN», «Энск») в произведениях Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.И. Герцена, А.П. Чехова и многих других авторов, является символом не просто провинциального города, а города отсталого, остановившегося в развитии, лишённого перспектив. Институт генетики, насылающий на жителей N «все беды и неожиданности» [9, с. 7], вполне сопоставимые с казнями египетскими (нашествие гигантских комаров, тараканов «размером с лапоть» [9, с. 14] и т.д.), дополняет удручающую картину. Жаб Жабыч, сбегав из Института генетики, не пытается, подобно героям повести «Отпуск крокодила Гены» (1993), остановить эксперименты над природой, в силу того что этот персонаж является носителем взрослой психологии. Он в целом солидарен с точкой зрения папы Владика: «Они кого хотят, того и выведут. И никто не может им это запретить» [9, с. 16]. Задача Жаб Жабыча – лишь спрятаться, найти себе лучшее место для жизни. Обнаружив коттедж, подходящий ему, он не просто сообщает его хозяевам «Я у вас буду жить» [9, с. 10], но и обговаривает все удобства, необходимые ему. Изначально речь идет не о проблеме, с которой сталкивались герои повести «Дядя Фёдор, пёс и кот» (1974) или Чебурашка в повести «Крокодил Гена и его друзья» (1966), не о насущной необходимости обрести крышу над головой, а о желании комфорта, и Э. Успенский характеризует переговоры Жаб с папой весьма точно: «папа... брал на работу какого-то неведомого пришельца» [9, с. 11].

Своеобразным антиподом города N в произведении выступает Крым – место, где «всегда лето» [9, с. 33], откуда, поработав год, возвращаются миллионерами «на двух мерседесах» [9, с. 49]. Следует сразу отметить, что первая повесть цикла как на сюжетном, так и на образном уровне легко соотносится с классическим рассказом А.И. Куприна «Белый пудель» (1904). В рассказе буйство природы Крыма подчеркивается непрерывно, как в авторской речи, так и через восторженные рассказы Лодыжкина, формально обращенные к Серёже, однако направленные прежде всего на читателя (шарманщик, прекрасно знающий все дачи Крыма, помнящий, где селятся приезжие, а где нет, взял мальчика «напрокат» [5] уже пять лет назад, следовательно, Сережа должен был не раз пройти этими же дорогами, но автор сознательно допускает неточность и описывает реакцию ребёнка как первую встречу с неведомым прекрасным миром). В тексте Э. Успенского красоты Крыма описываются краткими штампованными фразами («в солнечном Крыму и вправду солнечно» [9, с. 68], «Симферополь – сердце Крыма» [9, с. 68], иногда показаны пародийно («Всё, что хочешь, есть на пляже: // Банки и бутылки даже» [9, с. 70]). Но тем не менее противопоставление яркой природы Крыма «однообразным снежным скучным просторам» [9, с. 69] города N присутствует во всех «южных» главах. Мифологизация Крыма отсылает читателя к черноморской культуре Серебряного века, одним из центров которой стал коктебельский дом М.А. Волошина. М.В. Яковлев пишет: «Метагеография Крыма осознавалась М.Волошиным как мифологическое пространство. Таким мифом стала для поэта Киммерия» [12, с.356].

В рассказе А.И. Куприна любовь Лодыжкина к Арто и Сергею не носит абсолютный характер: он любит их «столько же, сколько шарманку, может быть даже немного больше» [5]. Заметим, что во время циркового представления Арто выступает лениво, неохотно, он боится хлыстика, который показывает ему Лодыжкин. Но и сам старик, демонстрируя своё орудие, делает это с очевидным удовольствием, заставляя собаку лаять с досадой и отвращением. Цирковые номера, которые Владик готовит с Жаб Жабычем, также лишены гуманизма по отношению к животному: ребёнок знает, что Сквородкин замирает от ужаса при виде горящего кольца на сорок минут, но тем не менее не оставляет попыток научить его прыгать через огонь. Таким образом, противопоставление «веселые игры с мальчиком Владиком – попытка обогатиться на пляжах Крыма с фото-

графом Стенькиным» является весьма условным, актуальным скорее для Владика, не замечающего собственной жестокости, нежели для самого Сквородкина (Стенькин пытается его похитить, но после неудачи легко договаривается с Жаб Жабычем, который добровольно едет с ним в Крым).

Лодыжкин готов расстаться с собакой, как только возникает малейшая угроза, что его уличат в использовании чужого паспорта. Именно теме приобретения Жаб Жабычем в отделении милиции чужого бракованного паспорта автор посвящает две главы, и в дальнейшем значимость этого документа, с которым персонаж может путешествовать куда хочет, неоднократно подчеркивается. Только в первых главах повести автор показывает Сквородкина как уникальное животное, способное радовать и удивлять необычными выходками (громкое распевание «призывных» [9, с. 20] песен по весне, игра на балалайке т.д.). После получения паспорта эта эксцентрика уходит из трилогии навсегда. Наличие документа является своеобразным маркером взрослого мира и в то же время возникающей несвободы: паспорт нужен Жаб Жабычу и участковому Пистолетову, подвергающемуся досмотру украинских таможенников, но дети без присмотра родителей спокойно пересекают границу автостопом.

С.П. Сорокина, анализируя рассказ «Белый пудель», справедливо отмечает, что в этом произведении «в центре сюжета не столько взаимоотношения человека и собаки, сколько собственно человек» [8, с. 25], и именно здесь Куприн создает для русской литературы новый тип героя произведений для детей – «решительный, ловкий, преодолевающий страхи подросток, способный бороться за свое человеческое достоинство» [8, с. 28], тип, ставший в дальнейшем наиболее часто реализуемым, в том числе и в повести «Жаб Жабыч Сквородкин». Д.Ю. Соловьёва и К.С. Усова подчёркивают: «Все творчество писателя-сказочника Эдуарда Успенского посвящено желанию научить детей быть добрыми, отзывчивыми» [7, с. 93]. И действительно, носителями искренних чувств, пытающимися делать добро, спасти якобы страдающую зверюшку, в этой повести, как и в произведении Куприна, являются именно дети. Заглавный же герой лишен подобных взглядов на жизнь. Показательно, что Владик лишь в самом конце произведения объясняет Сквородкину, что фотограф его эксплуатирует, то есть Жаб Жабыч только от мальчика узнает о том, что страдает. Дети и Жаб Жабыч оценивают события принципиально по-разному: там, где ребёнок видит уг-

нетенное домашнее животное, Сквородкин оказывается далёк от морализаторства и принимает соответствующие условия труда как должное.

Эдуард Успенский пытается в этой трилогии существенно расширить тематику, присущую как его творчеству, так и современной детской литературе в целом. А.Н. Безруков перечисляет следующие концепты, реализуемые в книгах Григория Остера, Эдуарда Успенского, Наринэ Абгарян: «семья, счастье, дом, школьная среда, общество, дружба, природный мир» [1, с. 8]. Но уже в первой книге цикла Жаб Жабыча волнуют проблемы, крайне редко встречающиеся в книгах, предназначенных для детей: он отказывается брать фамилию Жабс, опасаясь, что его будут принимать за еврея; он лишён политического оптимизма, свойственного 90-ым годам прошлого века, и, услышав фразу «Сиди тихо, не высывайся. Война началась с Америкой» [9, с. 38], готов отсидеть в сарае сколько потребуется. Как отмечает Ю.М. Шеваренкова, животные современной литературной сказки фактически лишены связи с типажамми русских народных сказок: они все «индивидуализированы, имеют имена, собственную, не клишированную историю и свой набор очеловеченных качеств» [11, с. 190]. В полной мере своеобразие образа Жаб Жабыча проявляется во второй и третьей повести, где он выступает как полноценный, действующий персонаж, а не объект для спасения.

В повести «Сын Жаб Жабыча» (2007) главный герой практически лишается внутреннего мира и ведёт себя «как взрослый»: даже папа Владика называет Сквородкина «солидный экземпляр» [9, с. 95]. Сквородкин внезапно хочет завести «сына» (щенка) и планирует поступить на юридический факультет, чтобы защищать права животных. Эти идеи возникают без какой-либо видимой мотивации. Большинство событий повести связаны с необходимостью тренировок щенка, взятого бесплатно в Клубе военного служебно-го собаководства. Сквородкин старательно выполняет многочисленные требования, поступающие со стороны военных, никак не комментируя происходящее. Жаб Жабыч вообще становится крайне немногословен, на протяжении всего произведения изредка выдавая короткие, лишённые каких-либо эмоций реплики. В то же время автор упоминает о частых беседах Сквородкина с Пистолетовым «о преступности в высших эшелонах власти и о повышенной калорийности чешуйчатокрылых насекомых» [9, с. 128]. Заметим, что во время научного эксперимента в Институте генетики Жаб Жабыч получает мозги старшего

научного сотрудника, но автор активно наделяет героя чертами мышления и кругом интересов, свойственными «среднестатистическому» пенсионеру, далекому от исследовательской деятельности. Эволюционируя, герой постепенно лишается той непосредственности поведения, которой был наделен в первой повести. Если в начале второй книги он ещё способен искренне радоваться милой возне с щенком, хвалит его за успехи, то в конце он уже привыкает делать лишь то, что от него требуют, и никак не реагирует даже на внезапное предложение военных поработать в собачьем питомнике. Более того, фактически его мнение уже не играет никакой роли: «- А чего это мы здесь разговариваем? – спросил генерал. – По машинам!» [9, с. 177]. Показательно, что с одноклассниками Владика, спасшими Сквородкина от фотографа, Жаб Жабыч практически не общается: они коротко упоминаются лишь в одной главе, где Сквородкин просит их сыграть роль нарушителя для тренировки «сына». «Взрослый» Сквородкин становится далек от их мира, обращается к своим спасителям только в случае необходимости. В финале произведения, надев китель, он оказывается способен лишь радостно говорить: «Здравия желаю!» [9, с. 178], воплощая тем самым несвойственный для детской литературы XXI века тип «маленького человека в футляре». Эдуард Успенский, как правило, при возникновении в его произведениях персонажей, связанных с силовыми структурами, показывает их в сатирическом ключе: в качестве наиболее известного примера можно упомянуть Тамару Ломовую-Бамбино и её денщика из повести «Тётя дяди Фёдора» (1994) – персонажей, которые при помощи наведения строгой дисциплины быстро делают жизнь в Простоквашино невыносимой. Однако в повести «Сын Жаб Жабыча» многочисленные военные шутят, влюбляются, стесняются, попадая в неловкие ситуации, – и только Жаб Жабыч лишь делает то, что должен, становясь предельно обезличенным персонажем.

Третья повесть о Сквородкине, «Жаб Жабыч метит в президенты» (2007), оказывается мало пригодна для детского чтения: достаточно упомянуть о том, что Сквородкина, стремящегося стать мэром, конкуренты несколько раз пытаются сфотографировать на фоне голых женщин. Как отмечает Н.В. Кожанова, «начиная с 1990-х годов „взрослый текст“ в произведениях Успенского реализуется потоком реприз, разрывающих и разрушающих „детский текст“» [4, с. 103]. Здесь же автор целенаправленно создает сатирическое произведение, в котором показывает многочис-

ленных «хозяев» города N, воспринимающих власть исключительно как средство собственной наживы и не брезгающих в борьбе с конкурентами никакими, даже самыми грязными средствами. Сам Жаб Жабыч присутствует лишь в 16 главах из 33, а в остальных главах мэр Барсуков и его приближенные сыплют перлами в духе: «Ты что это демократию нарушаешь? Тут у тебя под носом какие-то люди предвыборную агитацию ведут, а ты их не арестовываешь» [10, с. 6]. Уездный город N по сути лишён надежды на спасение: Жаб Жабыч проигрывает выборы, однако и его цели далеки от стремления сделать жизнь всех жителей N лучше. На протяжении всей повести он формулирует причину своего выдвижения следующим образом: «Вы знаете, как плохо живут люди в нашем городе? Например, я? У меня нет своего кабинета и шофера с машиной. Другие живут еще хуже. Мы должны это исправить» [10, с. 4]. На данный момент Жаб Жабыч лишён стремления к запредельному обогащению, он хочет лишь жить в комфорте и достатке. Сковородкин выслушивает избирателей, искренне сопереживает их проблемам, но это приводит лишь к тому, что персонаж раздаёт противоречивые обещания, зависящие от того, кто стоит перед ним. Уже в начале повести он зачитывает в качестве избирательной программы речь мэра города Бостона, фактически не имея ни малейших представлений о реальных способах сделать жизнь в N лучше, а в одной из последних глав Сковородкин получает от папы Владика список примерных ответов на все вопросы населения и старательно зачитывает их, участвуя в «горячей линии»: «Ваш вопрос будет включен в повестку дня», «Будьте уверены, мы в этом разберемся», «Вы очень скоро получите ответ», «Безусловно, мы решим это трудное дело в самое ближайшее время» [10, с. 34]. Когда Сковородкина спрашивают о главной черте его характера, он задумывается и понимает, что «настойчивость», «умение ладить с людьми», «повышенная добропорядочность» [10, с. 32] – это качества, не имеющие к нему никакого отношения. Его единственным достоинством в итоге оказывается «застенчивость» [10, с. 33], причем в людях он – в соответствии с отрепетированным заранее текстом – осуждает прежде всего «отсутствие совести» [12, с. 32]. Ассоциации с «застенчивым во-

рюгой» Александром Яковлевичем из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» (1927), который «крал... постоянно, постоянно стыдился, и поэтому его хорошо бритые щечки всегда горели румянцем смущения, стыдливости, застенчивости и конфуза» [3], показывают, что названные черты никак не гарантируют отказ кандидата в мэры от хищения государственного имущества.

Показательно, что щенок Ква-Ква, «сын» Сковородкина, в третьей повести вообще не фигурирует: самим фактом его появления и воспитания главный герой подтвердил свою солидность и состоятельность и теперь выстраивает карьеру дальше. Дети, спасшие Жаб Жабыча в первой повести, возвращаются, чтобы помочь животному, которое они считают другом. Они воспринимают его как реальную силу, способную победить коррупцию и сделать жизнь лучше, однако искренняя помощь подрастающего поколения подобному начинающему политику фактически лишает город N какой-либо надежды на будущее. Близкие Жаб Жабычу люди всего лишь объясняют ему, как правильно вести себя при общении с электоратом, но задача его полноценного воспитания как честного, равнодушного политика не ставится никем из персонажей, поддерживающих его кандидатуру, воспринимается как утопическая.

Трилогия о Жаб Жабыче является своеобразной «трилогией взросления», превращения необычной эксцентрической зверюшки в существо, лишённое моральных качеств, заботящееся лишь о собственном уюте и благополучии. Мотив старости проявляется во всём поведении Жаб Жабыча, понимающего социальную справедливость исключительно как улучшение своих бытовых условий, воспринимающего саму жизнь как смену обязательных этапов, через которые должна пройти «солидная» особь (получение паспорта – поступление в вуз – рождение и воспитание сына и т.д.). Автор критически относится к своему герою, и носителями подлинных моральных принципов, чьё поведение резко контрастирует с действиями Жаб Жабыча, здесь являются дети, заботящиеся о своём любимце независимо от его личных свойств, фактически не замечающие его многочисленных недостатков, остающиеся искренними в любой ситуации.

Список источников

1. Безруков А.Н. Концептология современной детской литературы // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 1. С. 4-14.
2. Бодров В.А. Образ Петра Первого в народных исторических песнях // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 3. С.163-169 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.ggtu.ru/образ-петра-первого-в-народных-истори/>(дата обращения: 10.05.2023).

3. Ильф И.А., Петров Е.П. Двенадцать стульев [Электронный ресурс]. URL: http://gatchina3000.ru/literatura/koreiko_a_i/12-chairs_10.htm (дата обращения: 23.04.2023).
4. Кожанова Н.В. «Взрослый текст» в прозе Эдуарда Успенского // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2013. № 1 (7). С. 100-104.
5. Куприн А.И. Белый пудель [Электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1545/p.1/index.html> (дата обращения: 23.04.2023).
6. Маслова С.А. Художественный мир русской современной литературной сказки для детей (на материале сказок Э.Н. Успенского, А.А. Усачева, Л.Е. Улицкой): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.
7. Соловьева Д.Ю., Усова К.С. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости при знакомстве с творчеством Э. Успенского // Филологические аспекты начального образования: история, современность и перспективы развития. материалы всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Тверь: Тверской государственный университет. 2019. С. 91-95.
8. Сорокина С.П. В поисках героя детской литературы (рассказ А. И. Куприна «Белый пудель») // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 1 (41). С. 24-31.
9. Успенский Э.Н. Жаб Жабыч и другие истории. М.: АСТ, 2022. 446 с.
10. Успенский Э.Н. Жаб Жабыч метит в президенты [Электронный ресурс]. URL: <https://knigogid.ru/books/488204-zhab-zhabych-metit-v-prezidenty/toread> (дата обращения: 23.04.2023).
11. Шеваренкова Ю.М. Сказка в современной детской литературе. Беглый обзор книг // Современная русская литература для детей и о детях. Сборник статей литературных гостиных, организованных при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Нижний Новгород: Мир печати. 2021. С. 184-198.
12. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: специфика авторского мышления, религиозные идеи и символы, жанрово-стилевые решения: дис. ... докт. филол. наук. М., 2016. 526 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-pojezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (дата обращения: 10.05.2023).

References

1. Bezrukov A.N. Kontseptologiya sovremennoi detskoj literatury // Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik. 2021. № 1. S. 4-14.
2. Bodrov V.A. Obraz Petra Pervogo v narodnykh istoricheskikh pesnyakh // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2022. № 3. S.163-169 [Elektronnyi resurs]. URL: [https://vestnik.ggtu.ru/obraz-petra-pervogo-v-narodnykh-istorii/\(data-obrashcheniya:10.05.2023\)](https://vestnik.ggtu.ru/obraz-petra-pervogo-v-narodnykh-istorii/(data-obrashcheniya:10.05.2023)).
3. Ilf I.A., Petrov E.P. Dvenadtsat' stul'ev [Elektronnyi resurs]. URL: http://gatchina3000.ru/literatura/koreiko_a_i/12-chairs_10.htm (data obrashcheniya: 23.04.2023).
4. Kozhanova N.V. «Vzroslyi tekst» v proze Eduarda Uspenskogo // Vestnik Ishimskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P.P. Ershova. 2013. № 1 (7). S. 100-104.
5. Kuprin A.I. Belyi pudel [Elektronnyi resurs]. URL: <https://ilibrary.ru/text/1545/p.1/index.html> (data obrashcheniya: 23.04.2023).
6. Maslova S.A. Khudozhestvennyi mir russkoi sovremennoi literaturnoi skazki dlya detei (na materiale skazok E.N. Uspenskogo, A.A. Usacheva, L.E. Ulitskoi): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014. 24 s.
7. Solov'eva D.Yu., Usova K.S. Razvitie emotsional'no-nravstvennoi otzyvchivosti pri znakomstve s tvorchestvom E. Uspenskogo // Filologicheskie aspekty nachal'nogo obrazovaniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy razvitiya. materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh. Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet. 2019. S. 91-95.
8. Sorokina S.P. V poiskakh geroya detskoj literatury (rasskaz A. I. Kuprina «Belyi pudel») // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2021. № 1 (41). S. 24-31.
9. Uspenskii E.N. Zhab Zhabych i drugie istorii. M.: AST, 2022. 446 s.
10. Uspenskii E.N. Zhab Zhabych metit v prezidenty [Elektronnyi resurs]. URL: <https://knigogid.ru/books/488204-zhab-zhabych-metit-v-prezidenty/toread> (data obrashcheniya: 23.04.2023).
11. Shevarenkova Yu.M. Skazka v sovremennoi detskoj literature. Beglyi obzor knig // Sovremennaya russkaya literatura dlya detei i o detyakh. Sbornik statei literaturnykh gostinykh, organizovannykh pri finansovoi podderzhke Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Nizhnii Novgorod: Mir pechatii. 2021. S. 184-198.
12. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii KhKh veka: spetsifika avtorskogo myshleniya, religioznye idei i simvoly, zhanrovo-stilevye resheniya: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2016. 526 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-pojezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

Информация об авторе

С.Н. Роман – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории и гуманитарных наук Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

S.N. Roman – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of History and Humanities, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 21.05.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 21.05.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 193–199. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 193–199. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 821.161.1

МАНИПУЛЯЦИЯ И НРАВСТВЕННЫЙ ИМПЕРАТИВ В РОМАНЕ «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Галина Ивановна Романова

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, galinroma@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6173-2411>

Аннотация. В «Преступлении и наказании» отношения персонажей обусловлены не только объективными жизненными условиями (в частности, социальными), но и такими свойствами характера и особенностями личности, которые не очевидны и проявляются в стремлении воздействовать друг на друга. При этом героям (Раскольников, Лужин, Свидригайлов), пытающимся в своих целях манипулировать другими, к которым относятся пренебрежительно, это не удается. В межличностных связях прослеживается сознательное и неосознанное использование приемов психологического давления, обусловленного стремлением к доминированию, к лидерству или, наоборот, к самоуничижению (Мармеладов), что создает впечатление неотвратимости, неизбежности происходящего. Устоять перед психологическим воздействием удается слабым и беззащитным, но любящим ближних и верящим в высшую справедливость (Соня Мармеладова, Дуня Раскольникова), обладающим моральным императивом, добровольно подчиняющихся твердым представлениям о нравственности. Социальные отношения при этом не имеют определяющего значения: спившийся отставной чиновник Мармеладов оказывается более успешным проводником своих намерений, чем преуспевающий деловой человек Лужин. «Теоретик» и «мыслитель» Раскольников действует по настоянию «безответной» Сони. Дуня Раскольникова выдерживает психологическое давление Свидригайлова. Сделан вывод о том, что, в конечном счете, в художественном изображении реализованы авторские представления о межличностных отношениях.

Ключевые слова: психология, Достоевский, система персонажей, коммуникативная манипуляция, нравственный императив

Для цитирования: Романова Г.И. Манипуляция и нравственный императив в романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 193-199.

Original article

MANIPULATION AND THE MORAL IMPERATIVE IN THE NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT» BY F.M. DOSTOYEVSKY

Galina I. Romanova

Moscow City University, Moscow, Russia,
galinroma@mail.ru, <https://orsid.org/0000-0002-6173-2411>

Abstract. In «Crime and Punishment», the characters' relationships are conditioned not only by the objective terms of life (in particular, social conditions), but also by such properties of character and personality traits that are not obvious and manifest themselves in their desire to influence one another. At the same time, the characters (Raskolnikov, Luzhin, Svidrigailov), who try to manipulate others, who are treated disparagingly, for their own purposes, do not succeed. In interpersonal relations, one can trace the conscious and unconscious use of psychological pressure techniques due to the desire for dominance, leadership, or, on the contrary, self-deprecation (Marmeladov), which creates an impression of the inevitability of what is happening. The weak and defenseless, who love their neighbors and believe in higher justice (Sonya Marmeladova, Dunya

Raskolnikova), who possess a moral imperative and voluntarily submit to a firm sense of morality, succeed in withstanding the psychological impact. Social relations are not decisive in this case: the drunken, retired official Marmeladov turns out to be a more successful agent of his intentions than the prosperous businessman Luzhin. The «theorist» and «thinker» Raskolnikov acts at the insistence of the «unrequited» Sonya. Raskolnikov's Dunya withstands Svidrigailov's psychological pressure. It is concluded that, ultimately, the author's ideas about interpersonal relationships are realized in the artistic portrayal.

Keywords: psychology, Dostoevsky, system of characters, communicative manipulation, moral imperative

For citation: Romanov G.I. Manipulation and the moral imperative in the novel «Crime and Punishment» by F.M. Dostoyevsky // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 193–199.

© Романова Г.И., 2023

В XXI в. «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, по данным библиографов [6], остается одним из самых издаваемых произведений русской классики, что во многом объясняет неугасающий интерес исследователей к этому роману. В современных работах, посвященных его поэтике и проблематике, по-новому осмысляются многие, ставшие традиционными темы [4]. Одна из них – психологизм изображения в «пятикнижии» писателя. Ф.М. Достоевский был признан психологом современниками, литературными критиками и учеными психологами начала XX вв. Понимание и достоверное изображение внутреннего мира человека, его реакций на окружающую действительность, мотивов неожиданных поступков заслужили ему славу «чтеца человеческих душ» (К. Бальмонт. О Достоевском, 1921) не только на родине писателя, но и среди классиков зарубежной литературы, называвших его «психологом из психологов» [10, с. 255]

Представлявшийся яркой особенностью творчества и рассматриваемый как доминанта стиля Достоевского психологизм изображения, исследованный в работах ученых XX в., в штудиях последнего времени отходит на второй план. По утверждению Г.К. Щенникова, «этико-психологический и поэтологический анализы оказались вытесненными исследованием национально-религиозных корней творчества писателя» [11, с. 10]. Можно констатировать, что тематика литературоведческих работ становится объемнее и крупнее, акцентируются онтологические аспекты произведений Достоевского, показывающие истинный масштаб творчества писателя. Эта тенденция, в свою очередь, способствует дальнейшему изучению тем, ставших традиционными в достоевистике, в частности дает возможность провести различие между психологизмом изображения и темой психологии [9], о психологизме Достоевского как предвестнике исследований по криминальной психологии [8] и др. Однако это далеко не все аспекты большой темы, в которой

можно выделить и такой аспект, как психология межличностных отношений, сказывающаяся в расстановке персонажей в произведении. Так, в романе «Преступление и наказание» система персонажей может быть представлена как соотношение главного героя и второстепенных (по роли в центральной сюжетной линии), мужские и женские персонажи как своеобразные «любовно-художественные треугольники» [1]. Более сложный (в композиционном и смысловом отношении) вариант системы предстает как соотношение мировоззрения центрального героя и позиций всех остальных как антиподов и своеобразных двойников (Раскольников и Соня, Раскольников и Лужин, Раскольников и Свидригайлов и т.д.), в этом случае расстановка персонажей способствует не только более глубокому постижению характеров героев, но и выявлению проблематики романа [5]. Данные исследовательские подходы представляются вполне справедливыми, однако недостаточными для того, чтобы описать показанную в романе теснейшую связь между героями и событиями. Помимо учитываемых в достоевистике социальных, родственных, гендерных, идеологических, религиозных взаимодействий, необходимо выявить специфику межличностных связей, которые прослеживаются в романе, создают впечатление неотвратимости, неизбежности происходящего. Проблема воплощения психологии межличностных отношений в романах Достоевского пока еще не была поставлена. Разрешение этого вопроса с акцентом на приемах манипулирования, которые осознанно или непреднамеренно используют герои «Преступления и наказания», и на религиозно-нравственном императиве как качестве, позволяющем противостоять психологическому давлению, является целью предлагаемой статьи.

Вяч. Ивановым в работе «Достоевский и роман-трагедия» (1911) были выделены три уровня совершения трагедии в романах Достоевского: фабулический, психологический и метафизический. Критик имел в виду, в первую очередь, сте-

пень значимости, масштаб решаемых писателем проблем. По Иванову, человеческая жизнь представлена Достоевским в трех планах, соотношение которых таково: сложный фабулический план является основой для еще более сложного психологического. Оба этих «низших» плана отражают жизненную неустойчивость и переменчивость. Последний, метафизический план, представляющий абсолютную простоту и ясность разрешения всех проблем, стабилен. Соответственно концепции критика, Достоевский различает характер человека, постигаемый эмпирически, и характер, постигаемый «метафизически». Психологические проблемы в художественном произведении представлены, условно говоря, наглядно (в монологах и диалогах, в сценах скандалов, в развитии сюжетного действия). В метафизическом плане ставится только один вопрос о конечном самоопределении человека (быть с Богом в душе или нет), ответить на который должны читатели.

Система персонажей в «Преступлении и наказании» строится таким образом, что герои не только вовлечены в основной конфликт, но и находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, связаны едва ощутимыми эмоциональными связями. В художественном мире эти отношения складываются соответственно психологическим закономерностям, в которых, в конечном счете, реализованы авторские представления о межличностной коммуникации. Характер этих отношений обусловлен различными причинами. Помимо объективно существующих условий и норм общения (социальных, идеологических, религиозных и т.д.), герои Достоевского проявляют глубоко индивидуальные психологические особенности. Однако можно отметить тенденцию: общение персонажей у Достоевского определяется, в первую очередь, стремлением к доминированию, к лидерству или, наоборот, к самоуничтожению. Обе стратегии поведения можно назвать манипулированием убеждениями и поведением других, что присуще не только главным героям.

В романе Достоевского можно выделить персонажей, которые *намеренно воздействуют* на окружающих, ставя перед собой определенные корыстные цели, учитывая побудительные причины поступков людей, т.е. имеют свои собственные «психологические» теории, и тех, кто неосознанно подталкивает других к выполнению действий, ведущих к негативным последствиям. Можно отметить, что герои, представляющие вторую группу, условно говоря, «стихийные психологи» часто оказываются успешнее в выполнении своих намерений, чем первые, «теоретики».

Уже в первых сценах «Преступления и наказания» показана наивность Раскольникова, который понимает, что должен быть внимателен к реакции окружающих, но, как показывает повествователь, он рассеян. При посещении процентщицы его смущает и удивляет недоверчивость старухи, которая, заметим, постоянно рискует, впуская в дом незнакомых людей. Как наивная и эмоциональная воспринимается его мысль о жилье ростовщицы: «у злых и старых вдовиц бывает такая чистота» [3, с.10]. Рассердившись на ростовщицу за низкий процент, он забыл зачем пришел. Закрывающее эту сцену восклицание: «О боже! как это всё отвратительно! ... На какую грязь способно, однако, мое сердце! Главное: грязно, пакостно, гадко, гадко!..» [3, с.11], – отражает, кроме терзаний совести, и разочарование в своем поведении, не соответствующем представлениям о выдающейся личности.

Теория Раскольникова в значительной степени является результатом доверчивости и внушаемости. Как указывал Достоевский в письме Каткову, «молодой человек по легкомыслию, по шатости в понятиях, поддавшись некоторым странным “недоконченным” идеям, которые носятся в воздухе...» [3, с. 273], замыслил преступление. Обращает на себя внимание слово «поддавшись», предполагающее слабость силы духа и сопротивления. Обдумав теорию, он предложил ее для публикации в газете, что можно рассматривать как претензию на интеллектуальное воздействие. Этот факт мать и сестра студента узнают с восторгом, следовательно – несколько иронически. Смысл «пробы» Раскольникова заключается в проверке своих возможностей не только переступить черту дозволенного физически, совершив убийство, но и управлять своими переживаниями и другими людьми, манипулировать ими.

Герой романа «поддается» не только витающим в его окружении идеям, но и влиянию случайно встреченных личностей. Показательна в этом отношении сцена в распивочной. Мармеладов, спившийся чиновник, оказывается более пронзительным, чем «просвещенный» студент. «Человек лет уже за пятьдесят» сразу выделил из посетителей, на которых смотрел «с оттенком некоторого высокомерного пренебрежения» [3, с.14], двадцатидвухлетнего Раскольникова. Традиционная трактовка сцены исповеди Мармеладова заключается в показе ее ключевого значения в развитии сюжета и в обрисовке безысходности положения маленького человека, дошедшего до крайности. Но, как известно, уже в первом романе Достоевского «Бедные люди» (1846) тип малень-

кого человека представляет личность амбициозную, сложную. В «Преступлении и наказании» именно маленький человек показан пронизательным, способным определить «образованность, соединенную с сердечными чувствами» [3, с.14], и психологически воздействовать на собеседника. Не составляет большой загадки и причина исповеди спившегося чиновника: помимо развязавшего язык алкоголя, в этом угадывается желание привлечь интерес к себе нового человека, для чего используется прием самоуничижения, т.е., выражаясь современным языком, инстинктивная психологическая манипуляция. В выступлении Мармеладова слышен косвенный призыв к помощи и себе («Жаль вам теперь меня, сударь, аль нет?» [3, с. 24]), и к своей семье. Молодой человек с готовностью поддается: «Пойдемте, сударь, – сказал вдруг Мармеладов, поднимая голову и обращаясь к Раскольникову, – доведите меня... Дом Козеля, на дворе. Пора... к Катерине Ивановне... Раскольникову давно уже хотелось уйти; помочь же ему он и сам думал» [3, с. 25]. Оставленные студентом в этот раз на окошке медные деньги стали началом его содействия этой несчастной семье, выбранной не по своей воле. Спекулируя своей позорной слабостью, Мармеладов, по сути, ведет себя как непреднамеренный манипулятор, добиваясь своего.

С помощью коммуникативной манипуляции достигает своей цели – довести преступника до высшей точки напряжения и признания – и следователь, который, использует иную тактику. Он наблюдает за преступником, за сменой его состояний, проникается к нему значительной долей сочувствия и подводит к осознанию необходимости сознаться в содеянном. Именно откровенность психологического воздействия больше всего злит и раздражает Раскольникова, принимающего ее как выражение презрения, уязвляющего самолюбие.

Основная методика ведения допроса (чем является по сути диалог Порфирия и Раскольникова в части третьей романа) состоит в прямом психологическом воздействии. Средствами манипуляции сознанием собеседника становятся и сообщение следователя о том, что ждал Раскольникова («Ведь я уже давно вас здесь поджидаю. ... Раскольников вздрогнул, но Порфирий как будто и не глядел...» [3, с. 238]), и раскрытие имеющихся у следствия улики, и двусмысленный тон разговора с подозреваемым, а также невербальное поведение («вдруг Порфирий Петрович как-то явно насмешливо посмотрел на него, прищурившись и как бы ему подмигнув. ... “Знает!”

– промелькнуло в нем как молния» [3, с. 237]. «Чуть приметный оттенок насмешливости» [3, с. 238], переходящий в «раздражительную и невежливую язвительность Порфирия» [3, с. 249], а также ирония, выражение подчеркнуто притворного удивления, «страшная фамильярность» некоторых замечаний – все это становится не только признаками полного понимания уловок своего собеседника и их причин, что отмечает в своих комментариях повествователь, но и влияет на состояние Раскольникова, у которого «слишком уж со зла» [3, с. 239] срываются фразы и «странные слова», выдающие его ложь. Подозреваемый пугается, злится, про себя называет беседу игрой кошки с мышкой, уверяется в том, что все известно: «даже и не скрываются, и церемониться не хотят!» [3, с. 240]. Кульминацией становится прямой вопрос следователя: «Неужели вы бы сами решились ... перешагнуть через препятствие-то?.. Ну, например, убить и ограбить?.. “Фу, как это явно и нагло!” – с отвращением подумал Раскольников» [3, с. 251]. Цель коммуникативного воздействия следователя в этой сцене (усилить тревогу преступника, заставить его проговориться или совершить необдуманные действия) в общем была достигнута.

Сложна в отношении коммуникативной манипуляции история Лужина и матери и дочери Раскольниковых, поскольку все ее участники пытаются извлечь какую-то выгоду из складывающейся ситуации. Лужин надеется жениться на девушке, которая почитала бы его «за своего благодетеля». Невеста и ее мать надеются улучшить положение свое и Родиона. При помощи различных уловок Лужин пытается контролировать Раскольниковых, что является своеобразной подменой любви и уважения к семье невесты. Петру Петровичу удастся манипулировать матерью и дочерью путем неявной угрозы – отмены желаемой свадьбы. Но воздействовать на Родиона, понявшего из письма матери ошибку в расчете своих родных, не получается. Лужин неудачно попытался изменить ситуацию в нужном для себя направлении прямым подлогом, что тоже было разоблачено. Таким образом, расчетливый «террорист» Лужин, как и Раскольников, переоценил возможности своего влияния и недооценил силу духа тех, кого он по большому счету презирает.

По-другому складываются отношения героев, обладающих устойчивым нравственным императивом. К таким персонажам автор явно относит Соню Мармеладову. Впервые Раскольников слышит о Соне как о слабом человеке, которого мачеха одной фразой отправила на панель («Живешь,

дескать, ты, дармоедка, у нас, ешь и пьешь и теплом пользуешься») [3, с.19–20]. Студента удивляет такая легкость использования другого человека: «Какой колодезь, однако ж, сумели выкопать! и пользуются!» [3, с. 28]. «Безответная» Соня вызывает его интерес, в первую очередь, повышенной эмоциональностью, способностью сильно переживать и, во-вторых, тем, что оказалась в безвыходном положении, как и он сам.

Раскольников, являясь к Соне неожиданно, ведет себя с ней бесцеремонно, своим поведением внушает ей страх, заставляя чувствовать себя как перед «судьей и решителем своей участи» [3, с. 298], что можно расценивать как психологическое давление. Смысл его реплик обвинительный и насмешливый («Ну и понятно после того, что вы... так живете, – сказал с горькою усмешкой Раскольников» [3, с. 301], имея в виду безвыходность и губительность ее семейных отношений), он пытается заставить девушку посмотреть на жизнь со своей точки зрения: «понапрасну умервила и предала себя. Еще бы это не ужас!» [3, с. 304]. По мнению Раскольникова, только юридивый может не понимать бессмысленность такой жизни.

В конце концов, он пытается отнять последнюю надежду Сони на Бога: «Да, может, и бога-то совсем нет, – с каким-то даже злорадством ответил Раскольников, засмеялся и посмотрел на нее» [3, с. 303]. Но Соня не поддается, она даже не замечает «жестокости слов его ... смысла укоров его и особенного взгляда его на ее позор» [3, с. 304]. Ее слабость (с точки зрения Раскольникова) – любовь к ближним и к Богу – оборачивается необыкновенной стойкостью перед соблазном, который предлагает ей студент (забыть о Боге и покончить с такой жизнью).

Учитывая этот аспект, знаменитая сцена чтения Евангелия, когда «огарок уже давно погасал в кривом подсвечнике, тускло освещая в этой нищенской комнате убийцу и блудницу, странно сошедшихся за чтением вечной книги» [3, с. 310], показавшаяся В.В. Набокову грубой и безвкусной, в которой «нет никакой художественно оправданной связи» [7, с. 383–384], получает иное истолкование. Как равные грешники персонажи представлены повествователем, описывающим ситуацию «с голоса» (позиции) убийцы, который пытается уверить себя и ее в том, что «мы вместе прокляты, вместе и пойдем!» [3, с. 310]. Но неожиданно отношения принимают другой оборот: соглашаясь с уравниванием себя с убийцей, девушка вынуждает его поступить так, как ей кажется правильным, дает ему отпор и начинает сама влиять

на Раскольникова, что очевидно в сцене их следующего свидания. В совете Сони звучит повелительная интонация: «Поди сейчас же, сию же минуту, стань на перекрестке, поклонись, поцелуй сначала землю... и скажи всем вслух...», объясняющаяся обобщающим суждением: «Страдание принять и искупить себя им, вот что надо» [3, с. 398], и Раскольников подчиняется. В нравственном чувстве бедной необразованной девушки современный читатель может услышать категорический императив И. Канта – высший принцип нравственности, запрещающий использование другого человека как средства для достижения личных целей (какими бы они ни были).

Сильное психологическое давление оказывают друг на друга и другие персонажи. Свидригайлов пытается влиять на поведение Дуни Раскольниковой, но ни угроза потери места, ни шантажирование судьбой брата, не оказали ожидаемого воздействия. Приверженность нормам нравственности и любви становится надежной опорой в ситуации выбора.

Рассмотренные примеры из романа «Преступление и наказание» показывают, что все действующие лица связаны между собой многочисленными переплетающимися нитями. При этом психологические отношения не обусловлены социально: спившийся отставной чиновник Мармеладов оказывается более успешным проводником своих намерений, чем преуспевающий деловой человек Лужин, «теоретик» и «мыслитель» Раскольников действует по настоянию «безответной» Сони. Дуня Раскольникова выдерживает психологическое давление Свидригайлова.

Конечно, термин психологическая (коммуникативная) манипуляция, используемый в современной науке, не встречается в романе, но явление, им обозначаемое, хорошо известно писателю и его персонажам. Недаром часто звучат в романе слова *психолог* и *психология* с ироническим оттенком. Именно умение «психологов» или тех, кто пытается использовать психологические приемы, проникать во внутренний мир личности и влиять на нее, вызывает неприязнь у персонажей Достоевского. Наиболее определенно мысль высказана Ставрогиным (роман «Бесы»): «Слушайте, я не люблю шпионов и психологов, по крайней мере таких, которые в мою душу лезут» [3, т. 7, с. 641]. Тем не менее, в романах «пятикнижия» очень убедительно показан этот процесс, писатель осознавал его как часть реальности и воспроизводил в художественных произведениях. «Меня зовут психологом: неправда, я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все

глубины души человеческой» [2, с. 65]. Называя себя реалистом в высшем смысле, писатель указал на синонимичность выражений «реалист» и «изображение глубин души человеческой». Однако постижением тайн «души человеческой», по всеобщему убеждению, занимается и психолог.

Таким образом, в «Преступлении и наказании» отношения персонажей обусловлены не только общими жизненными условиями (социальными, например), но и такими свойствами характера и особенностями личности, которые не очевидны

и проявляются в стремлении воздействовать на других. При этом намеренные попытки оказать психологическое воздействие, манипулировать другими таким героям, как Раскольников, Лужин, Свидригайлов, это не удастся. Устоять перед психологическим давлением удастся слабым и беззащитным, но любящим ближних и верящим в высшую справедливость (Соня Мармеладова, Дуня Раскольникова), обладающим моральным императивом, добровольно подчиняющимся твердым представлениям о нравственности.

Список источников

1. Власкин А.П., Зайцева Т.Б., Рудакова С.В. Образная система романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в гендерном аспекте // Проблемы истории, филологии, культуры. 2017. №2 (56). С. 196–205.
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1984. Т. 27. 463 с.
3. Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 15 т. Л.: Наука, 1988–1996.
4. Есаулов И.А. Анализ, интерпретации и понимание как методологические установки в изучении наследия Достоевского // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2021. №3. С. 25–35.
5. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, 2022. 248 с.
6. Ильина И.И., Сухоруков К.М. Ф.М. Достоевский в постсоветской России: по базам данных РКП // Библиография и книговедение. 2021. № 4 (435). С. 13–89.
7. Набоков В.В. «Преступление и наказание» // Феномен Достоевского. Западные исследования творчества писателя. М.: Академический проект, 2019. С. 383–386.
8. Романова Г.И. Роман «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского и криминальная психология // Творчество Ф. М. Достоевского в контексте мировой культуры. Архангельск: ИД САФУ, 2022. С. 23–30.
9. Романова Г.И. Тема психологии в романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского // Национальный стиль русской литературной классики. М.: МГПУ, 2023. С. 98–109.
10. Феномен Достоевского. Западные исследования творчества писателя. М.: Академический проект, 2019. 720 с.
11. Щенников Г.К. Целостность Достоевского. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001. 440 с.

References

- Vlaskin A.P., Zajceva T.B., Rudakova S.V. Obraznaya sistema romana F. M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» v gendernom aspekte // Problemy` istorii, filologii, kul`tury`. 2017. №2 (56). S. 196–205.
2. Dostoevskij F.M. Poln. sobr. soch.: v 30 t. L.: Nauka, 1984. T. 27. 463 s.
 3. Dostoevskij F.M. Sobr. soch.: v 15 t. L.: Nauka, 1988–1996.
 4. Esaulov I.A. Analiz, interpretacii i ponimanie kak metodologicheskie ustanovki v izuchenii naslediya Dostoevskogo // Vestnik RFFI. Gumanitarny`e i obshhestvenny`e nauki. 2021. №3. S. 25–35.
 5. Esin A.B. Principy` i priemy` analiza literaturnogo proizvedeniya. M.: Flinta, 2022. 248 s.
 6. Il`ina I.I., Suxorukov K.M. F.M. Dostoevskij v postsovetsoj Rossii: po bazam dannyx` RKP // Bibliografiya i knigovedenie. 2021. № 4 (435). S. 13–89.
 7. Nabokov V.V. «Prestuplenie i nakazanie» // Fenomen Dostoevskogo. Zapadny`e issledovaniya tvorchestva pisatelya. M.: Akademicheskij proekt, 2019. S. 383–386.
 8. Romanova G.I. Roman «Prestuplenie i nakazanie» F. M. Dostoevskogo i kriminal`naya psixologiya // Tvorchestvo F. M. Dostoevskogo v kontekste mirovoj kul`tury`. Arxangel`sk: ID SAFU, 2022. S. 23–30.
 9. Romanova G.I. Tema psixologii v romane «Prestuplenie i nakazanie» F.M. Dostoevskogo // Nacional`nyj stil` russkoj literaturnoj klassiki. M.: MGPU, 2023. S. 98–109.
 10. Fenomen Dostoevskogo. Zapadny`e issledovaniya tvorchestva pisatelya. M.: Akademicheskij proekt, 2019. 720 s.
 11. Shhennikov G.K. Celostnost` Dostoevskogo. Ekaterinburg: Izd-vo Ural`skogo un-ta, 2001. 440 s.

Информация об авторе

Г.И. Романова – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Московского городского педагогического университета.

Information about the author

G.I. Romanova – Doctor of Philology, Professor of the Chair of Russian Literature, Moscow City University.

Статья поступила в редакцию 06.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 06.04.2023; approved after reviewing 10.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 200–205. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 200–205. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья

УДК 821.161.1

«ЗНАЧАЩЕЕ ОТСУТСТВИЕ» РИДА ГРАЧЁВА: СВОЕОБРАЗИЕ АБСУРДА

Марина Валерьевна Силаева

Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия, sofyaberyozkina@yandex.ru

Аннотация. В название работы вынесен заголовок публицистической статьи Рида Грачёва, мысльёмкость которого в данной статье отражает масштаб личности писателя. В литературоведении ещё очень мало исследовательских работ, посвящённых творчеству Грачёва. Научная новизна статьи заключается в попытке раскрыть философию абсурда на примере творчества писателя, определить значение этого понятия в авторской концепции. Для достижения цели проанализированы рассказы из сборников «Где твой дом» и «Ничей брат». Исследуются литературные реминисценции. Очевидна параллель восприятия понятия абсурда у Грачёва и философа Томаса Нагеля. Особый интерес представляет анализ объективного взгляда на жизнь и внутреннего зрения, присущего героям Грачёва. Они способны наблюдать развитие внутреннего сюжета и его несовпадение с реальностью. Подобное несовпадение рождает «чувство абсурда». Оно преследует и взрослых героев, и детей. Абсурд несовпадения влечёт за собой переосмысление происходящего. Главный герой находит выход из состояния абсолютного одиночества в любви к человечеству, в естественном родстве всех людей и всего живого. В статье приводятся некоторые биографические данные, необходимые для понимания как литературных параллелей, так и авторской картины мира в целом. Поэтизация жизни выступает одновременно с грубостью и глубоким разочарованием. Герои не пытаются изменить мир, они поглощают его и стараются быть верными себе в ответ на равнодушие окружающих. В заключении делаются выводы об особенностях ритмической организации произведений писателя и уникальности его авторского почерка.

Ключевые слова: Рид Грачёв, понятие абсурда, рассказ, мироустройство, несоответствия, спасение, предательство

Для цитирования: Силаева М.В. «Значащее отсутствие» Рида Грачёва: своеобразие абсурда // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 200-205.

Original article

“MEANINGFUL ABSENCE” BY REED GRACHEV: THE PECULIARITY OF THE ABSURD

Marina V. Silaeva

State University of Education, Mytishchi, Russia, sofyaberyozkina@yandex.ru

Abstract. The title of the work contains the title of a journalistic article by Reed Grachev, whose thought capacity in this article reflects the scale of the writer’s personality. There are still very few research papers in literary studies devoted to the work of Grachev. The scientific novelty of the article consists in an attempt to reveal the philosophy of the absurd on the example of the writer’s creativity, to determine the meaning of this concept in the author’s concept. To achieve the goal, the authors analyzed the stories from the collections “Where is your home” and “Nobody’s brother”. Literary reminiscences are investigated. There is an obvious parallel between Grachev’s perception of the concept of the absurd and Thomas Nagel’s philosopher. The analysis of the objective view of life and the inner vision inherent in the heroes of Grachev is of particular interest. They are able to observe the development of the internal plot and its discrepancy with reality. Such a discrepancy gives rise to a “sense of absurdity”. It pursues both adult heroes and children. The absurdity

of the dis-crepancy entails a rethinking of what is happening. The main character finds a way out of the state of absolute loneliness in love for humanity, in the natural kinship of all people and all living things. The article provides some biographical data necessary for understanding both literary parallels and the author's picture of the world as a whole. The poetry of life comes out simultaneously with rudeness and deep disappointment. Heroes do not try to change the world, they absorb it and try to be true to themselves in response to the indifference of others. Conclusions about the peculiarities of the rhythmic organization of the writer's works and the uniqueness of his author's handwriting are drawn.

Keywords: Reed Grachev, the concept of the absurd, the story, the world order, inconsistencies, salvation, betrayal

For citation: Silaeva M.V. "Meaningful absence" by Reed Grachev: the peculiarity of the absurd // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 200–205.

© Силаева М.В., 2023

Имя писателя, переводчика, публициста Риды Грачёва сегодня, за редким исключением, известно только в профессиональных кругах. А тем временем в конце 1950-х – 1960-х годах он воспринимался как самый одарённый и перспективный писатель Ленинградской плеяды. Грачёв будто сублимировал в своей жизни судьбы многих уникальных русских писателей. Ребёнок войны, потерявший во время блокады Ленинграда единственно близких ему людей, маму и бабушку, воспитывался в детском доме. Позже его забрал к себе дядя, с которым отношения не сложились. Учёба в Ленинградском университете на филологическом факультете. Друзья, среди которых С. Довлатов, И. Бродский, Е. Эткинд, Я. Гордин, А. Кушнер и мн.др. Осознание собственного призвания, публикации, успех, любовь. Грачёв был личным секретарём В. Пановой. А далее – суд на Бродским, первые недели в психбольнице; со временем он будет находиться там всё дольше и всё чаще. Предельно открытый и честный, он напишет мыслёмкие произведения, в которых проявится редкое отсутствие границ в возможностях исследования как собственной личности, так и окружающего мира.

Складывается ощущение, будто не время «оттепели» произвело на свет уникальную, имеющую чёткое представление об истинной свободе личность, а наоборот – он стал прародителем эпохи. Всей своей трагической, мученической жизнью он утверждал идеал свободного разума.

Уничтожающее его безумие не стало единственным испытанием: в лихие годы конца XX века он был похищен «чёрными риелторами». История получила огласку, после чего Грачёва отпустили; он выжил, но ценой ампутации ноги, из-за чего оставшиеся годы провёл в инвалидном кресле. С. Довлатов в рассказе «Позвольте расписаться»

описал время, когда друзья и соратники Грачёва взяли его на своё попечение, собирали ему деньги, покупали, продукты, готовили еду. «Молодой писатель Рид Грачёв страдал шизофренией. <...> Когда болезнь оставляла его, это был умный, глубокий и талантливый человек. <...> Помочь Риду не удалось» [5, с. 189, 291]. В знаменитой «Охранной грамоте» И. Бродского, выданной Грачёву, убедительно звучит оценка личности и наследия писателя: «... дана сия ОХРАННАЯ ГРАМОТА Риду Иосифовичу Вите (Грачёву) для ограждения его от дурного глаза, людского пустословия, редакторской бесчестности и беспринципности, лживости женской, полицейского произвола и всего прочего, чем богат существующий миропорядок; а паче всего – от всего наглого невежества. <...> Ибо Рид Вите – лучший литератор российский нашего времени – и временем этим и людьми нашего времени вконец измучен» [2, с. 269]. Тотальное одиночество Грачёва открывало в нём ресурсы для отражения собственной концепции мира.

Грачёв в совершенстве овладел французским языком, его переводы А. Камю и А. Сент-Экзюпери получили высокую оценку современников. Профессионально изучая европейскую культуру, Рид Иосифович «отстаивал в своей публицистике приоритет русской культуры в мировом контексте» [7, с. 208]. Е.И. Колесникова в статье «Ленинградский Сизиф: творческая судьба Риды Грачёва» раскрывает уникальность образа писателя, включая его в контекст культуры вто-рой половины XX века. Исследователь привлекает различные биографические источники и анализирует некоторые концептуально важные рассказы Грачёва, утверждая, что «особое значение для литературного наследия XX века имеет его поэтика, сочетающая «сухую струю» реализма с мощным эмоционально-психологическим

подтекстом» [7, с. 217]. Литературоведческих работ, посвящённых писателю исключительно мало. Чаще всего его имя используют при исследовании какого-либо явления культуры или состояния литературы второй половины XX века. Так, в монографии Н. Ковтун «Трикстер как герой нашего времени. На материале русской прозы второй половины XX – XXI века» тема мастера, в том числе, звучит в соотнесении позиции А. Битова и Р. Грачёва по отношению к чистому искусству [6]. Принципиально творчеством Грачёва сегодня занимается Е.И. Колесникова [8]. Исследователь справедливо считает, что наследие писателя нуждается в глубоком, внимательном изучении.

Герои Р. Грачёва, с одной стороны, самые обыкновенные люди (дети, продавцы, рабочие и т.д.), с другой – они будто бы могут существовать в разных действительностях. У них есть способность через картину реально происходящего наблюдать внутренним зрением за развитием параллельного сюжета. Нельзя утверждать, что это делает их счастливыми, скорее, особенными. Подобный принцип существования согласуется с взглядами Томаса Нагеля на происхождение и существо абсурда. Е. Косилова во вступительной статье к собственному переводу философа пишет: «Чувство абсурда, говорит Нагель, появляется, во-первых, из нашей способности как бы выйти за пределы себя и взглянуть на свою жизнь отвлечённым взглядом. А во-вторых, потому что мы проживаем свою жизнь так, как нам велит сама жизнь, а вовсе не так, как велит этот отвлечённый взгляд» [10, с. 280]. Несоответствие, которое заложено в самой природе человека, обязывает к преодолению или непреодолению этого обстоятельства.

Так, в рассказе «Дом стоит на окраине» способность «выходить за пределы себя» проявляется в разных взглядах на происходящее. Один из жильцов дома – старик, вроде бы, малоприметный. Но именно отношение к этому старику становится мерилем нравственности для окружающих его людей. Например, дворничиха пытается утопить его в своей злости, тётя Нина хочет излить на него накопившееся раздражение, молодая пара его вовсе не замечает, жена художника называет «единственным увечным воином в доме» [3, с. 52]. В то время как очевидно, что по-настоящему увечными выглядят все его соседи. Финальная картина объединяет внешний и внутренний взгляд на жизнь. Старик раскачивает огромное бетонное кольцо – со стороны это кажется странным. И только тот поймёт смысл происходящего, кто увидит внутри кольца сына дворничихи. Для него эта «странность» – самое обыкновенное катание на

качелях. Желание осмыслить мир прокладывает дорогу к пониманию и гармонии.

В рассказе «Победа» утверждается приоритет внутреннего взгляда, отчего абсурд происходящего становится только очевиднее и трагичнее. Воспитательница пытается спасти от гнева пьяного тракториста своего воспитанника. Она не признаётся в том, что сама была виновницей проходящего (сказала мальчику вытащить из плетня палку, чтобы безопасно копать землю в огороде), а говорит, что ребёнок травмированный, ненормальный, после чего тракторист уходит, а мальчик бежит сам за ним с криком: «Я нормальный, нормальный, нормальный!!!...» [4]. Очевидна реминисценция на повесть Л. Андреева «Иуда Искариот». Христа и его учеников люди собирались побить камнями, когда Иуда бросился на помощь, обезьяничая, называя Иисуса и учеников мошенниками и ворами. Люди посмеялись над ними и отказались от своего замысла. Благодарности, как известно, Иуда не дождался: «Разгневанный Иисус шёл большими шагами и молчал, и даже Иоанн с Петром не осмеливались приблизиться к нему; и все, кому попадался Иуда в изодранной одежде, с своим счастливо-возбуждённым, но всё ещё испуганным лицом, отгоняли его от себя короткими и гневными восклицаниями. Как будто не он спас их всех, как будто не он спас их учителя, которого они так любят» [1, с. 220]. Абсурдным видится желание Иуды быть отблагодарённым, когда спасения не произошло, причём только в его сознании происходит подмена понятий «предательство» и «спасение». В «Победе» же абсурдистское начало усиливается тем, что невнятное представление о спасении принадлежит воспитательнице. Она не в состоянии осознать собственного предательства. Для всех, кроме «ненормального» мальчика, ситуация лишена драматизма. Он один действительно нормальный, уцелевший после войны. Рефреном в рассказе становятся номинативные предложения: «Серая земля. Голубое небо». Они подчёркивают значимость каждого взгляда вверх и вниз, вниз и вверх. В финале рефрен преобразуется в «Земля была никакая. Небо было никакое. Никакая была картофельная шелуха». Теперь взгляд направлен в пустоту. Чувство абсурда усугубляют деформированные образы: герой войны-танкист-тракторист превращается в машину с дулом вместо шеи, воспитательница, которую мальчик мечтал видеть своим опекуном, становится предателем, а он, «травмированный» оказывается победителем в абсолютно глухом пространстве.

Мир часто не восприимчив к крикам героев Грачёва. В рассказе «Нет голоса» мальчики кри-

чали о несправедливости, бунтовали, но не были замечены. В финале они понимают сокровенный смысл заглавной фразы. Нет голоса – это нет права быть услышанным. Та же участь постигла героиню рассказа «Мария». Толстая и старая, «на вид такая гордая, а на самом деле добрая» [3, с.56] откровенно рассказывает грузчику о самых сильных своих переживаниях; начинает с книги о смерти бедного писателя и заканчивает потерей собственного сына. Но Петрович пропускает мимо себя откровения Марии и преступно равнодушно путает судьбу вымышленного писателя с судьбой сына Марии. Это один из самых коротких и самых пронзительных рассказов, в котором звучит любимая чеховская тема – гибели человека за ширмой повседневности. Ничего не происходило, как вдруг раздался выстрел. Думается, корни трагического отражения действительности заложены в судьбе самого Грачёва, сироты, взрослеющего без любви и обожания. В рассказах создаётся понятное для детей войны состояние объективной реальности: их «оставленность» воспринималась как закон, как единственно возможные предлагаемые обстоятельства. Они не ждали от мира понимания или сострадания. Но после рассказов Грачёва миру становилось страшно от самого себя.

Визитной карточкой писателя является рассказ «Ничей брат», в котором тотальное одиночество ребёнка рождает желание принадлежать всему миру сразу: «Значит, всё было так: вбежали Синяки с Ковалём впереди. Они закричали: «Дикан! Дикан! Мясник, к тебе идёт дикан!» И дикан медленно шёл среди играющих детей, раздавая всем новенькие трёшки из кармана. И каждый, кто получал трёшку, сразу становился брат. Или сестра. И все принялись обниматься и целоваться носами. И кричать: «Мы с тобой одной породы, ты и я, ты и я...» А потом все сидели на завалинке на Солнечной стороне, и солнце грело всем животы, а по небу плыли облака... похожие на зайца...на собаку... на ракушку... и когда облака закрывали солнце, все перебирались на солнечное место...» [3, с. 123]. Реминисценция на сказку Киплинга «Маугли» отсылает к семейной истории Грачёва. Киплинг был любимым писателем деда, чью фамилию он и взял в качестве авторского псевдонима. Арсений Грачёв даже собственную дочь (мать Риды Грачёва) назвал именем главного героя любимого произведения – Маули (по первому переводу). Грачёвым в принципе была свойственна романтическая преданность своим идеалам. Так бабушка вычеркнула из своей фамилии Вите одну букву «т», чтобы дистанцироваться от жестокого государственного мужа С.Ю. Вите.

Мать тоже была идейным человеком, для которого мир быта не существовал. Не случайно М. Вите и О. Берргольц стали подругами. В воспоминаниях Грачёва есть слова о том, что бабушка и мама во время блокады Ленинграда отдавали свой усиленный партийный паёк соседским детям, а сами впоследствии умерли от голода. Наконец, будущий писатель Рид Вите был назван в честь журналиста Джона Рида, автора книги об Октябрьской революции 1917 года «Десять дней, которые потрясли мир». Сам Грачёв идею чистого и честного искусства сделал главной в своей жизни, заплатив за неё абсолютной бытовой неустроенностью и одиночеством.

Мясник, главный герой рассказа «Ничей брат», пытается осмыслить свою жизнь и принципы мироустройства. Печальные обстоятельства жизни (издевательства сверстников, украденный кем-то единственный ремень), его «ничейность» способствуют появлению формулы спасения – она в любви к человечеству, в естественном родстве всех людей и всего живого. Однако трагический подтекст заключается том же абсурде ситуации, когда жизнь героя не совпадает с его пониманием этой жизни.

Е.В. Косилова отслеживая историю философского осмысления понятия абсурда, утверждает: «Сначала оно появилось в логике как обозначение противоречия, чего-то неправильного. Однако затем оно оказалось связанным с верой и, таким образом, было реабилитировано. У Камю и Нагеля абсурд – это маркёр бодрствующей человеческой экзистенции. Семантический абсурд укоренился в искусстве, расширил сознание и побудил его в изобилии рождать новые смыслы» [9, с. 217]. Для русского контекста, очевидна традиция Ф.М.Достоевского, создавшего в повести «Записки из подполья» 1864 года многозначный тип «парадоксалиста». По наблюдениям М.В. Яковлева, «русское мироощущение, обозначенное Достоевским» есть «антиномическое единство святости и греха» [11, с.370]. В потоке социальной и личностной истории оно раскрывается как парадоксальный путь самопознания, как «бессознательное стремление к Духу» [Там же].

Таким образом, абсурд несовпадения влечёт за собой переосмысление происходящего. Грачёв мастерски отражает ситуации несовпадения. В рассказе «Помидоры» – это несоответствие поэтизации ежедневности, любования человеческой уникальностью и озлобленности, пощёчины, которая ставит точку в некогда живом желании понять принципы мироустройства. Особо контрастным выглядит несоответствие в рассказе «Частные

дрова». С одной стороны, автор подробно описывает круглое доброе лицо Паши, с другой – её высокомерный тон, которым она распоряжается у себя дома. Никчёмный, казалось бы, ни на что не пригодный толь – и безукоризненно сделанная работа (герой закрывает им поленницу дров от предстоящих дождей). Холод, промозглость внешнего мира – и чистота, ослепительная белизна в комнатах. Главный герой – разнорабочий, с грязными израненными руками, и он же секретарь комсомольской организации, сидящий в президиуме на разного рода собраниях. Наконец, героическое военное прошлое Паши – и благодарность за труд при увольнении по состоянию здоровья в виде старого, лежащего на дне, никому не нужного толя. Герой не только помогает Паше спасти дрова, он будто чувствует необходимость сбересть память об этом человеке, поэтому принимает и цитирует её бесхитростные представления о людях.

Думается, особого внимания заслуживает рассказ «Машина», в котором несоответствия являются композиционным стержнем произведения, а тема обделённых счастьем детей звучит предельно ровно, из-за чего обнажается однозначно неразрешимый конфликт. В жизни мальчика есть совершенно чёткое представление об абсолютном зле – это фашисты. Поэтому, когда тётка говорит, что его мать «просто умерла», он не понимает, как это возможно. Далее у него на глазах машина сбивает мальчика, с которым он только что познакомился. Таким образом, зло не абсолютное, а бытовое, ежедневное тоже вторгается в его жизнь. Оставленные без счастья и любви дети очень похожи: один не знает, что такое творог и никогда не видел сандалий, другой не знает, что такое ласка и забота. Они хотят поменяться волосами, но у них не получается. Не получается не только потому, что это физически невозможно, а потому что нельзя поменять одно и то же. Одинаково несчастные под одним и тем же то белым, то чёрным солнцем. В напряжённую минуту надвигающейся угрозы смерти герой не теряет способности «выходить за пределы себя». Мы имеем возможность наблюдать за распадом метонимии. Мальчик разделяет в своём сознании шофёра, сидевшего за рулём машины, и саму машину: «Солнца не видно, чёрное видно, видно колёса, стеклянное окно, человек за окном, и гудит-гудит-гудит. Человек не хочет на нас на-

ехать, у него такое лицо, что он не хочет, а колёса катятся-катятся-катятся, всё гудит и гремит, а солнце белое-белое-белое – нельзя смотреть» [4]. Водитель и машина – два будто независимых друг от друга объекта. Для героя очевидно значение каждого образа и каждой детали, из которых состоит мир. Поэтому на реплики взрослых о вине водителя он неистово кричит: «Это машина, машина, машина!» Несоответствие реплик в финале рассказа усиливает трагический абсурд окружающего мира, когда на крики героя о машине тётка его била и отвечала: «Я из тебя эту дурь выбью!» [4].

Рид Грачёв был музыкально одарённым человеком. Сохранились воспоминания его современников о том, что он мог проводить за фортепьяно несколько дней подряд. Одним из любимых композиторов писателя был Ф. Шопен, которого он особенно часто исполнял, волнительно и одновременно легко, по-своему интерпретируя содержание музыкальных произведений. Рассказы Грачёва тоже имеют ярко очерченную ритмическую структуру. Так, в художественном мире писателя часто встречается лексический повтор, предельно усиливающий напряжение, рефрен, организующий развитие сюжета, синтаксический параллелизм, отражающий не только диалог героев, но подразумевающий идентичность их природы: «Он взялся за мои волосы, и я сказал, что больно. Я взялся за его волосы, и он тоже сказал, что больно» [4]. Поэтизируя окружающий мир, Грачёв расширяет возможности средств художественной изобразительности, а при разрушении этого мира словесная конструкция будто распадается: недописанные предложения, оборванные слова, обилие многоточий. «Семантический абсурд» был естественной средой для ленинградских писателей 1950-1970-х годов. Так, например, имя Сергея Довлатова в литературоведении долгое время было связано именно с понятием абсурда. Однако именно в творчестве Риды Грачёва это понятие нашло такое искусно-трагическое выражение. Бесконечно талантливая натура, бесконечно страдающий человек вобрал в себя множество тайн человеческой природы и щедро раздаривал свои открытия братьям по перу. Генетический код обязывал его быть борцом, хотя в своём творчестве он преодолел и этот порог, поднялся гораздо выше, максимально приблизившись к загадке человеческой души.

Список источников

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Художественная литература, 1990. Т. 2. 559 с.
2. Вокруг Иосифа Бродского / сост. Л. Лосев, П. Вайль. М.: Издательство Независимая Газета, 1998. 283 с.
3. Грачёв Р. Где твой дом. Ленинград: Советский писатель, 1967. 124 с.

4. Грачёв Р. Ничей брат [Электронный ресурс]. URL: <https://stockmagia.ru/wp-content/uploads/2020/11/Grachev-Rid-Nichej-Brat-Rasskazy-1994.pdf> (дата обращения: 30.05.2023).
5. Довлатов С. Ремесло. СПб.: Азбука-классика, 2004. 608 с.
6. Ковтун Н. Трикстер как герой нашего времени. На материале русской прозы второй половины XX – XXI века. М.: ФЛИНТА, 2022. 408 с.
7. Колесникова Е. И. Ленинградский Сизиф: творческая судьба Риды Грачева // Филологический класс. 2021. Т. 26, № 4. С. 206-218.
8. Колесникова Е. И. Рид Грачев и ленинградская литературная среда 1960-х годов // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 4. С. 153-164.
9. Косилова Е. В. Концептуализации абсурда в философии: от логики к «Логике смысла» // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 6, № 3. С. 208-221.
10. Нагель Т. Абсурд / пер. с англ. Е. В. Косиловой // Философия: Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 4, № 4. С. 275-294.
11. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: специфика авторского мышления, религиозные идеи и символы, жанрово-стилевые решения: дис. ... докт. филол. наук. М., 2016. 526 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (дата обращения: 10.05.2023).

References

1. Andreev L.N. Sbranie sochinenii: V 6 t. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. T. 2. 559 s.
2. Vokrug Iosifa Brodskogo / sost. L. Losev, P. Vail. M.: Izdatel'stvo Nezavi-simaya Gazeta, 1998. 283 s.
3. Grachev R. Gde tvoi dom. Leningrad: Sovetskii pisatel', 1967. 124 s.
4. Grachev R. Nichei brat [Elektronnyi resurs]. URL: <https://stockmagia.ru/wp-content/uploads/2020/11/Grachev-Rid-Nichej-Brat-Rasskazy-1994.pdf> (data obra-shcheniya: 30.05.2023).
5. Dovlatov S. Remeslo. SPb.: Azbuka-klassika, 2004. 608 s.
6. Kovtun N. Trikster kak eroi nashego vremeni. Na materiale russkoi prozy vtoroi poloviny KhKh – KhKhI veka. M.: FLINTA, 2022. 408 s.
7. Kolesnikova E. I. Leningradskii Sizif: tvorcheskaya sud'ba Rida Gracheva // Fil-ologicheskii klass. 2021. T. 26, № 4. S. 206-218.
8. Kolesnikova E. I. Rid Grachev i leningradskaya literaturnaya sreda 1960-kh godov // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshei shkoly. 2022. № 4. S. 153-164.
9. Kosilova E. V. Kontseptualizatsii absurda v filosofii: ot logiki k «Logike smys-la» // Filosofiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki. 2022. T. 6, № 3. S. 208-221.
10. Nagel' T. Absurd / per. s angl. E. V. Kosilovoi // Filosofiya: Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki. 2020. T. 4, № 4. S. 275-294.
11. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii KhKh veka: spetsifika avtorskogo myshleniya, religioznye idei i simvol, zhanrovo-stilevye resh-eniya: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2016. 526 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

Информация об авторе

М.В. Силаева – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века Государственного университета просвещения

Information about the author

M.V. Silaeva – Ph.D. of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian Literature of the 20th Century, State University of Education.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 31.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 10.05.2023; approved after reviewing 31.05.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 206–213. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 206–213. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья
УДК 821.161.1-1.09

ПОЭТИКА ПАРАДОКСА В ЛИРИКЕ Ю.Ю. ШЕВЧУКА

Олег Сергеевич Харитонов

Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия, haritonovoleg@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования вызвана малой изученностью поэтики парадокса в творчестве Юрия Юлиановича Шевчука, а также сохраняющимся немалым интересом к рок-искусству в российском обществе. Цель исследования – показать ключевое значение парадокса как философско-эстетической установки в поэтической системе автора. Объектом исследования является вербальное творчество рок-поэта и его авометапаратексты. Предметом – формальное воплощение парадоксалистского мироощущения лирического героя Ю.Ю. Шевчука. Задачами исследования стали: а) сбор и анализ текстов и авометапаратекстов автора, б) изучение достижений современной филологической науки в области изучения поэтики парадокса, рок-поэзии и творчества Ю. Шевчука, в) раскрытие закономерностей поэтического мира автора, в) определение отличительных черт поэтики автора и места парадокса в ней. Научная новизна исследования заключается в анализе форм выражения парадокса в творчестве Ю.Ю. Шевчука, так как к этой проблеме исследователи рок-поэзии почти не обращались. В статье представлены основные взгляды современных учёных, изучавших поэзию Шевчука и его лирического героя. Изучен ряд текстов поэта – стихотворений и песен, – а также авометапаратекстов: интервью, выступления, комментарии автора. Раскрыт образ лирического героя его поэзии. Также произведён анализ диалектического сочетания высокого и низкого, прекрасного и безобразного в вербальном творчестве рок-музыканта. В результате показано, что парадокс в творчестве рок-музыканта является не просто литературным приёмом, а формой мышления героя и зачастую структурообразующим началом его текстов.

Ключевые слова: Ю.Ю. Шевчук, парадокс, лирический герой, поэтика, диалектика, художественный мир

Для цитирования: Харитонов О.С. Поэтика парадокса в лирике Ю.Ю. Шевчука // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 206-213.

Original article

THE POETICS OF PARADOX IN THE LYRICS BY YU.YU. SHEVCHUK

Oleg S. Kharitonov

State University of Education, Mytishchi, Russia, haritonovoleg@mail.ru

Abstract. The relevance of the research is caused by the little study of the poetics of the paradox in the work by Yuri Shevchuk, as well as the continuing considerable interest in rock art in Russian society. The purpose of the study is to show the key importance of the paradox as a philosophical and aesthetic attitude in the poetic system of the author. The object of the study is the verbal creativity of the rock poet and his avometaparatexts. The subject is the formal embodiment of the paradoxical worldview of the lyrical hero of Yu.Yu. Shevchuk. The objectives of the study were: a) collection and analysis of texts and avometaparatexts of the author, b) study of the achievements of modern philological science in the field of studying the poetics of paradox, rock poetry and creativity of Yu. Shevchuk, c) disclosure of the laws of the poetic world of the author, c) determination of the distinctive features of the author's poetics and the place of the paradox in it. The scientific novelty of the study lies in the analysis of the forms of expression of the paradox in the work by Yu.Yu.

Shevchuk, since the researchers of rock poetry almost did not address this problem. The article presents the main views of modern scientists who have studied the poetry by Shevchuk and his lyrical hero. A number of the poet's texts – poems and songs – as well as autometaparatexts have been studied: interviews, speeches, comments by the author. The image of the lyrical hero of his poetry is revealed. The analysis of the dialectical combination of high and low, beautiful and ugly in the verbal creativity of a rock musician is also carried out. As a result, it is shown that the paradox in the work of a rock musician is not just a literary device, but a form of thinking of the hero and often the structure-forming beginning of his texts.

Keywords: Yu.Yu. Shevchuk, paradox, lyrical hero, poetics, dialectic, artistic world

For citation: Kharitonov O.S. The poetics of paradox in the lyrics by Yu.Yu. Shevchuk // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 206–213.

© Харитонов О.С., 2023

Поэтический мир Юрия Юлиановича Шевчука характеризуется полнотой и целостностью как с точки зрения проблемно-тематического содержания или поэтологической логики, так и с точки зрения субъектной организации. Хотя были работы, посвящённые полисубъектной, ролевой лирике Шевчука [7], которая во многом является продолжением традиции русской авторской песни, примем во внимание всё же то, что лирический герой этой поэзии – психологически сложная монолитная личность, актуализующая своё «я» и строящая свой диалог с миром с помощью слова (и не только). Как писала Л.Я. Гинзбург, «в подлинной лирике, разумеется, всегда присутствует личность поэта, но говорить о лирическом герое имеет смысл тогда, когда она облекается некими устойчивыми чертами — биографическими, психологическими, сюжетными. <...> Лирический герой не существует в отдельном стихотворении. Это непременно единство, если не всего творчества, то периода, цикла, тематического комплекса» [4, с. 141]. Так и в случае с лирикой Шевчука: её субъект живёт и развивается на протяжении всего творческого пути автора, претерпевая эволюционные процессы, надевая различные маски, говоря от лица множества разнородных явлений, сливаясь с ними в процессе сопереживания, сопричастности, духовного единения, либо в силу метонимического поэтического мышления, либо в силу иронического пафоса. Разумеется, следует иметь в виду, что творческий путь автора ещё не окончен и материалом исследования является незавершённый на сегодняшний день корпус текстов, дополняющийся практически «в режиме реального времени».

Тем не менее, центральный образ поэзии Шевчука – её масштабное, всеохватное, «единокое» (пользуясь окказионализмом автора) лирическое «я» – станет во многом ключевым и в нашей работе, при анализе поэтики парадокса как смыслообразующего принципа авторского мышления.

Лирический герой поэзии Шевчука много раз становился предметом внимания исследователь. И.Н. Троценко и Е.П. Воробьёва в работе «Формы выражения авторского сознания в творчестве Ю. Шевчука (альбом «Единочество»)» акцентировали своё внимание на лирическом герое как главном способе воплощения поэтом своей личности, а также на взаимодействии лирического героя с лирическим персонажем, лирическим повествователем и лирическим адресатом. Об образе лирического героя Ю. Шевчука авторы пишут, что это «странствующий философ. Он путешествует по миру с надеждой отыскать своё предназначение, найти новый мир, в котором, по его мнению, не будет ложных ценностей. В разных ситуациях он принимает разные облики. Иногда он повествует о себе от первого лица, надевая каких-либо масок, чтобы показать в реальной ситуации себя и свои реальные поступки» [14, с. 122]. Г.А. Шпилевая же пишет о том, что Ю. Шевчук «часто позиционирует лирическое “я” своей поэзии как маргинала и аутсайдера ... При этом имеется в виду, что он – органическая часть неблагоприятного мира в целом» [17, с. 83] Однако в предложенном нами аспекте эта тема изучается впервые, воспринимаясь в то же время и как проблема.

Поэзия Шевчука и эгоцентрична, и космоцентрична одновременно, в чём отчасти проявляются парадоксалистские, диалектические основы авторской поэтики. Диалектическое взаимодействие парадоксализма и абсурдизма в сознании лирического героя, столкновение смысла и «бессмысла», высокого и низкого, добра и зла – те доминанты, которые порождаются напряжённой духовной и эстетической жизнью героя и в свою очередь лежат в основе его мощной психологической динамики. Это, с одной стороны, и продолжение традиции «диалектики души» [15, с. 423] и «текущести человека» [13, с. 185] Л.Н. Толстого, и рассуждений героев Ф.М. Достоевского, условно гово-

ря, Мити Карамазова, о том, что «широк, слишком даже широк человек, я бы сузил» [8, с. 100]. По наблюдениям М.В. Яковлева, одним из импульсов самосознающей личности Серебряного века стал «антиномизм». Однако он мотивировал и поиск внутреннего единства, цельности, синтеза, «универсализма». Исследователь пишет: «На «стыке» двух столетий *антиномизм* и *универсализм* осознаются как творческое задание» [19, с.349].

С другой стороны, тип «парадоксалиста», созданный Достоевским в повести «Записки из подполья» (1864), – это также и наследие абсурдистской эстетики средневекового карнавала и барокко с подчеркнутым иррационализмом, индивидуализмом, «насмешливым» и скептическим отношением к миру, который, в общем-то, утратил смыслы. Эта картина реальности характерна для философии и эстетики постмодерна. Однако, на наш взгляд, внутренняя жизнь героя лирики Шевчука – это нечто совсем иное.

У героя же Шевчука это внутреннее движение происходит в момент речи, «здесь и сейчас». Прозрения и разочарования совершаются непрерывно и одновременно. Эта диалектика – константа его духовной жизни, лишённая стадильности, а точнее эти стадии имманентны друг другу. На смену «текучести человека» приходит текучесть смыслов («За туманами ссыльными/ Между смыслами падаю...» [5]). Эти смыслы понижают лирического героя – мыслящего живого человека, аутсайдера, противопоставляющего себя мёртвому обществу и его фальши. И живая материя его души чутко отзывается на это движение идей, памяти, истории, культурного процесса, быта, повседневности, сплавляющихся в единую многомерную противоречивую картину («Потерялся я среди этих строев,/ Да ничего не пойму, хоть тресни» («Российское танго») [5], «Я не сплю, моё время, как смертник, скребёт по бумаге,/ Я в конюшне для птиц, я в плену отношений ко дну» («Расстреляли рассветами») [5], «Время дышло вошло в нас и вышло» («Заблудились в изгибах изгой...») [16, с. 52]). Герой существует между временем и вечностью («В подъезде с настоящим, как вечность в стакане» («Наша борьба») [16, с. 166], «То ли небыль, то ли был, / То ли вечность, то ли вонь» («Мёртвый город») [5]), в огромном пространстве исторического процесса, культуры и повседневности. Особую роль в этом пространстве играет образ Петербурга (но об этом наша отдельная работа «Образ Петербурга в творчестве Ю.Ю. Шевчука»).

Парадоксальное сочетание уродства и красоты – одна из доминант поэтики Шевчука.

Н.Е. Щукина присваивает безобразному доминирующее свойство в «рождественских текстах» поэта [18]. Но всё же дело тут не в безобразном. Главный экспрессивный потенциал не в нём, а в его сочетании с прекрасным и их диалектическом взаимодействии. О.А. Колмакова и А.Н. Мунгалова пишут о Шевчуке, что «художник оценивает мир диалектически» [10, с. 51]. Прекрасное и уродливое проявляются и как эстетические, и как духовно-нравственные величины.

На эстетическом уровне эта амбивалентность выражается в стилистике автора – отборе языковых выразительных средств автореференции, а также художественных приёмов. Песня «Рождество, ночная пьеса», метафорически изображающая Россию начала 2000-х как перевёрнутый вертепный спектакль. «Заспиртованный младенец спит в Петровской колыбели» [5], – это аллюзия и на Кунсткамеры, и в целом на Петровский перелом в истории России и на Петербург, и на рождественский вертеп. Младенец «улыбается метели и подмигивает» [5] герою. Метель в поэтическом мире Шевчука – это метафора холода, пустоты, смерти, отсутствия любви (песня «Метель» [5]), это трудные времена, которые рано или поздно пройдут. Герой стихотворения «Коронована лунной...» выходит в метель, что является метафорой смерти, закономерного окончания жизни.

Христологический образ проецируется на исторический путь России, её многострадальность и двусмысленное отношение монарха к народу, потому что в нём, в этом отношении, есть и величие, но и жестокость, деспотизм, непреклонность, зловещая суровость. Это во многом пушкинская традиция понимания фигуры Петра, идущая от «Медного всадника». Соседство трагедии – мёртвого младенца – и иронии – подмигивание младенца – сгущает краски, сближает этот текст с эстетикой абсурдизма, для которой характерно понимание потерявшего смысл и внятные ценностные ориентиры мира. Как писал А.Н. Безруков о современной поэзии, «катастрофа в поэтической наррации есть обязательный ценз для ряда авторов, он не даёт обмануться и себе, и потенциальному читателю» [2, с. 16]

Смерть и улыбка, весёлое подмигивание – это побеждающая бездуховность, мёртвый Христос. Особенно остро этот гротескный образ функционирует в контексте «Подростка» Достоевского и картины Гольбейна «Мёртвый Христос». Тема умершей в людях веры раскрывается и в поэзии Шевчука: «Разбежались неофиты» [5], «На пупах свернулась вера» [5], «...грустная страна./ Мрачно смотрит на надежду, веру и любовь она» [5]. Как

писал об этой песне И.А. Авдеенко, ««Ночная пьеса» выходит за рамки события и фиксирует вневременное информационное состояние мира, в котором всё перепутано, смешано и спрятано за знаками» [1, с. 44]

Не менее жёсткой является стилистика вербального субтекста песни «Беда». Трагический пафос этих стихов выливается и в безграничную тоску лирического героя по ушедшей из жизни любимой, и в его злобе, в суровой, грубой манере изображения пространства: «Серая грязь от луны до креста», весна «затопила дома, как кошмарные сны./ Как голодная шлюха после поста» [5], «Кабели по талону, но всем сука не даст» [5], «Чует новые запахи стерва-страна./ Собирается жить. Ты одна не спаслась» [5]. Стервозности страны, похотливости толпы и угрюмой, серой панораме Петербурга противопоставляется погибающая любовь. Герой чувствует полную опустошённость, потрясение: «И мне кажется, что меня уже нет./ Потому что тебя, тебя нет со мной» [5]. Беда «смотрит в дом» [5], то есть дом как структура жизни разрушается, ломаются границы привычного мира, герой оказывается беззащитен и одинок. Он сходит с ума. Разочарование, трагедия надламывают его душу, он отворачивается от реальности, от жизни, которая теперь предстаёт в искривлённом виде: «Я завесил все окна тяжёлым сном, холодным льдом» [5]. Холод ассоциируется со смертью. Герой оказывается бок о бок с ней. Впоследствии этот мотив близости смерти активно будет реализовываться в связи с военной тематикой.

Наряду с этим в поэзии Шевчука присутствуют и возвышенные образы. В первую очередь эта беспримесная, непрофанированная эстетика возникает в связи с темой любви и темой природы. Так, поэтический текст песни «Ветер» начинается словами: «О, прекрасная даль, поглотившая небо...» [5], - что рисует эстетически возвышенный образ неба, где «облака, как к любимой, прижались к земле» [5].

У Шевчука один голос вбирает в себя целостную, противоречивую картину мира, объединяет в себе множество голосов. Такое «всеприятие» жизни – во многом продолжение традиции А.С. Пушкина. А интенция гармонизации, сопряжения разнородных элементов бытия восходит к творчеству Л.Н. Толстого, в частности, к роману «Война и мир» и эпизоду сна Пьера Безухова, где крик кучера «Запрягать надо, пора запрягать» [12, с. 294] трансформируется в философическом, ищущем сознании героя в вывод о том, что надо всё сопрягать [12, с. 294].

В таком сопряжении, поиске смыслов, исцелении человеческих отношений и оздоровлении окружающей социально-политической жизни видит предназначение своей жизни лирический герой: «Донести синь,/ Растопить боль,/ Выпить Аминь,/ Доиграть роль. <...> Пролететь свет,/ Довязать сон,/ Не сказать «нет»,/ Тому, что дал Он» («Донести синь») [5], «И догнать бредущую в беспамятстве дорогу,/ И вернуть на место землю, как заведено» («Вальс») [5]. «Это мой лирический герой, с которым я себя частично отождествляю, - говорит Ю. Шевчук о программе «Иначе». - Это, как мне кажется, Гамлет XXI века. Он уже не ищет ответа на вопрос: “Быть или не быть?”, он знает: “Быть!” Теперь его заботит: “Как быть?” [11]. Тем самым делается установка на совместный со слушателем поиск ориентиров, в то время как ценность самой жизни и необходимость идти дальше – уже отрефлексированная правда.

Это во многом христологическая миссия – объединение. Объединение людей и идей, поиск смысловых связей, созидание нового из противоречия. Поэтому в песне «Вальс» после слов о том, чтобы вернуть землю на место, следует упоминание о евхаристии как о чуде: «Покажите чудо, чтобы видно было многим,/ Как перевоплощается в кровь Твоё вино» [5].

Но мотив исправления жизни подразумевает не только изображение положительно прекрасного, но и уродливых сторон этой жизни, о чём уже было сказано выше. Однако стоит отметить, что спасительная сила красоты в поэзии Шевчука является качественной, но отнюдь не количественной величиной. Эта идея воплощена и в содержательной, и формальной сторонах поэтических текстов. В песне «Бородино» на содержательном уровне спивающейся стране-тюрьме противопоставлена красота, которая «режет небо» [5], «недоступна, нелегка» [5]. И духовная, и социально-нравственная, и политическая проблематика находят своё разрешение в постоянном стремлении героя к красоте. Это стремление противоречиво, парадоксально. Он говорит ей: «Красота, ты здесь, родная» [5], и в то же время: «Я твой враг, твоя еда» [5]. Мотив единства-противоборства весьма близок теме любви-ненависти, раскрывающейся в творчестве Достоевского (например, любовь Аглаи к князю Мышкину). Однако если у Достоевского это свидетельствует о разломе, расколе человеческой психики, то у Шевчука это диалектический принцип: движение к красоте, к любви возможно лишь через отсечение всего лишнего, ненастоящего, а сама красота-любовь-правда не только дарит человеку свободу и единение

с Богом, с миром, но и многого от него требует. Человек должен быть достаточно силён и гармоничен, чтобы дорасти до красоты и её суровых законов. Отсекается всё, что хотя бы немного искажает правду жизни, замутняет искренность душевного порыва. И тут не имеет значения количественная характеристика, а только качественная.

Если анализировать композицию песни «Бородино», то увидим, что из всех восемнадцати катренов пятнадцать изображают горькую, уродливую российскую реальность и только последние три посвящены красоте. Однако есть ещё кода песни, исполняемая на французском языке, которую переводят примерно так: «Скажи мне,/ Ох, как достичь,/ Ох, красоты,/ Ох, красоты./ Но очень/ Трудно/ Добраться/ Вверх до тебя./ Скажи мне,/ Как разглядеть/ В этой грязи/ Красоту,/ Чтобы не/ Забывать/ Эти красивые сны/ О тебе» [5]. Как видим, эта часть и вербально (исполнение на иностранном языке), и музыкально (исполнение женским сопрано на заднем плане) отделена от основной части. Тем самым подчёркивается недостижимость, воздушность, тончайшая материя мечты и красоты, которые противопоставлены грубой действительности и, несмотря на свою хрупкость и непостоянство («Красота не исчезает, лишь уходит иногда» [5]), уравнивают в душе героя ужасы бытия и придают ему сил жить с ними бок о бок дальше. Герой сознает себя частью этой испорченной реальности, видит эту кривизну в себе, поэтому метонимически переносит процессы внешнего мира на самого себя, отождествляя себя с ним: «Я осколок электрички... Я промокшие, как спички,/ Небеса в Бородино... В пятикомнатной квартире/ Я спиваюсь у ларька...» [5]. Поэтому, кстати, сблизаются образы героя и ветра, о котором говорилось ранее. Как ветер уносит грехи (или снег забирает боль), так и имплицитно проявляется желание героя взять на себя боль и грязь мира и залечить их эстетикой.

О традиции духовно-нравственного целеполагания в Д.И. Иванов и В.И. Варавва писали: «Теория «искусства для искусства» с её самодовлеющим эстетизмом, вычёркивающее этическое и духовное начало из творчества, в России не нашла особого сочувствия, поскольку творческие устремления творцов отечественной культуры направлены в сторону духовного преображения личности, народа и мира» [9, с. 68]. Но в поэтическом мире Ю. Шевчука происходит органический синтез этики и эстетики.

Герой охотится за красотой, как за добычей, как за женщиной. Корреляция красота-женщина, а точнее красота-любовь, находит своё отраже-

ние в этом тексте и во многих других. Сравним: «Вот она - куда-то идёт./ Вот он я - смотрю на неё» [5] [Пунктуация моя – О.Х.] – «Красота... за тобою наблюдаю,/ Похмеляясь у ларька» [5]. Как видим, модель отношений героя с этими двумя категориями практически идентична. Ещё пример такой смычки: «Красота не исчезает -/ Лишь уходит иногда» [5] - «Любовь не пропала./ Немного устала./ Но не пропала» («Любовь не пропала») [5]. Разумеется, тема красоты переходит в тему любви, в том числе эротической её ипостаси («Продолженья просят рода/ Эти чёртовы глазища» («Глазища») [5]). Это показывает, насколько многомерным становится смысловое содержание поэтического текста Шевчука, изучаемого в контексте всего вербального творчества, и говорит в пользу субъектного единства его лирики.

То же построение композиции видим и в песне «Правда на правду», в которой из четырнадцати куплетов только один являет собой антитезу остальным двенадцати, в гротескной форме изображающим события путча 1993 года в Москве (последний куплет представляет собой философский взгляд, или скорее синтез этих тезиса и антитезиса – печальный вывод после случившегося и ощущение движения времени). «Гримёрка церкви» [5], «где высота да простота, где баррикады ада нет» [5], - место успокоения и гармонии, не тронутое кошмаром безумного театра насилия и дури, в котором не обошлось без чёрта («...а чёрт подсунил им,/ А он ведь старый театрал, ха-ха, он любит грим» [5]). В этом пристанище духовности некая «она» «горела в вышине без дыма, пламени» [5]. Безусловно, речь идёт о той же красоте-любви(-женщине), что и в песне «Бородино». Таким образом, видим, что этот образ соединяет высокое и низкое – эротизм и одухотворённость, связь с землёй и стремление к Богу. И эта красота, соединяющая противоположности в иерархичности бытия, в гармонии, и является спасением от зла.

Ещё более несоразмерная антитеза обнаруживается в песне «Я получил эту роль», в которой тяжёлые размышления героя о теряющемся среди сомнений поколении, которому некуда деть себя, оттеняются припевом: «Я получил эту роль,/ Мне выпал счастливый билет» [5], выражающем абсолютное принятие героем своего тяжёлого пути. Эта фраза становится в песне «ключевой формулой», в терминологии Ю.В. Доманского, которая «идентифицирует рок-текст и способствует его анализу» [6, с. 16]

Из анализа и содержательных, и композиционных аспектов видно, что в мироощущении лирического героя Шевчука минимальное нали-

чие добра отменяет абсолютность зла, и в то же время даже самая малая фальшь обесценивает целую жизнь. Эта парадоксальная идея созвучна мысли из Евангелия: «Верный в малом и во многом верен, а неверный в малом неверен и во многом» (Лк., 16:10) [3].

Для поэтического мира Шевчука характерно понимание жизни как иерархии. В нём противоположные бездны сопряжены в единый порядок жизни: добро и зло, вечно борясь, рождают движение, без которого самой жизни быть не может. И это противоборство болезненно проходит через мироощущение героя. Это «уровневость» жизни, идее которой посвящено стихотворение «Уровни», целиком построенное на парадоксе как приёме и ясно выражающее парадокс как понимание жизни: «Уровни.../ Уровни жизни,/ Уровни быта -/ Бесконечная многоэтажка Вселенной./ Секс да икона. Грязь да корона» [16, с. 27]. Это соединение несоединимого развивается с помощью развёрнутых метафор, продолжая образный ряд, заданный стихом «Секс да икона»: «Кипящая эротика в центре земли,/ Вечернее небо над золотой степью» [16, с. 27], - соединение эротика как низкого «уровня» с эстетически возвышенным пейзажным образом. Аллегорией этого пересечения верха и низа становятся рассвет и закат: «Где ноль-горизонт,/ Где этот вечный поцелуй/ Земли и Неба?» [16, с. 27]. Эстетическое видение мира пересекается с философским: «Жизнь, болтающая со смертью» [16, с. 27]. Но по тому же закону парадокса возвышенные размышления и созерцания героя прерываются приземлённым, конкретно-бытовым миром: «Эх, водки бы нам да хлеба» [16, с. 27]. И снова гибкая мысль героя возвращается на высокий «уровень»: «Зачем Жизнь?/ Зачем Смерть?/ Зачем Мы,/ Эти вечные песочные часы/ Без притяжения?» [16, с. 27]. Человек, а точнее поколение героя, понимаются им как песоч-

ные часы – души, обладающие высокой пропускной способностью смыслов, ощущающие движение времени, его стихию (Сравним: «А время тикало себе, а сердце такало» [5]). И отсутствие притяжения работает как метафора поиска этим беспокойным поколением вечных основ жизни, «нулевых», то есть выходящих за рамки любого числа, порядка, любого рационального утрирования разнообразной, многоуровневой реальности. К примеру: «Эй там, кто ещё любит,/ Кто ещё не успел всё до конца посчитать» («Я у вас») [5].

Эта многоуровневость тесно сопряжена с эксцентрикой, которая, в концепции Шевчука, сопутствует любви. Однако здесь сталкиваемся с ещё одной проблемой творчества Шевчука – взаимодействием парадокса и абсурда в его поэтике, - которая заслуживает отдельного исследования.

Поэтическое творчество Ю.Ю. Шевчука представляет собой многомерную целостность. Его художественный мир вбирает в себя разнообразные планы реальности, выстраивающиеся в иерархию. Целостность этого мира обеспечивается эстетической и философской установкой автора на парадокс – сочетание противоречий, разрушающее линейную логику, но рождающее новый смысл. Парадокс в поэтике Шевчука реализуется через систему устойчивых образов, одним из которых является образ ветра, а также через соединение высокого и низкого, философии и предметно-бытовых реалий, условности хронотопа. Ветер становится эстетическим воплощением диалектического мировосприятия, идеи о том, что столкновение противоположностей рождает движение. Значение движения для художественного мира Шевчука и его философской концепции огромно. Оно является залогом личностного развития, духовной свободы и творческой самореализации, а также эмоционального раскрепощения, позволяющего проникнуть в стихию смыслов.

Список литературы:

1. Авдеенко И.А. Символы и образы суточного цикла в русской рок-поэзии // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург, Тверь: Уральский государственный педагогический университет. 2022. Вып. 22. С. 40 – 47.
2. Безруков А.Н. Поэтика парадокса в системе литературных экспериментов Игоря Губермана // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2020. № 2. С. 15 – 21.
3. Библия [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Gen.1&r> (дата обращения – 14.03.2023).
4. Гинзбург Л. Я. Пушкин и лирический герой русского романтизма // Пушкин: Исследования и материалы. АН СССР. Ин-трус. лит. (Пушкин. Дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. Т. 4. С. 140—153.
5. ДДТ. Песни [Электронный ресурс]. URL: <https://music.yandex.ru/artist/358612/albums> (дата обращения: 14.03.2023).
6. Доманский Ю.В. Поэтика рок-поэзии: о ключевых формулах рок-текста как объекте его идентификации и анализа // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург, Тверь: Уральский государственный педагогический университет. 2022. Вып. 22. С. 6 – 17.
7. Доманский Ю.В. Ролевые песни в русском роке 1980-х гг. // Русская рок-поэзия: текст и контекст.

Екатеринбург, Тверь: М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Урал. гос. пед. ун-т". 2016. Вып. 16. С. 45-59.

8. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 30 т. Т. 14. Л.: Наука, 1976. 514 с.
9. Иванов Д.И. Варава В.В. Христианское познание мира как основа творчества Н.В. Гоголя и К. Кинчева// Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург, Тверь: Уральский государственный педагогический университет. 2022. Вып. 22. С. 54 – 69.
10. Колмакова О.А. Мунгалова А.Н. Изучение поэзии Ю. Шевчука в школе // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова. 2019. №4. С. 49 – 53.
11. Лента.ру. ДДТ расскажет о Гамлете XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2011/10/03/ddt/> (дата обращения – 14.03.2023).
12. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 90 т. Т. 11. М.: Художественная литература, 1940. 477 с.
13. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 90 т. Т. 53. М.: Художественная литература, 1953. 596 с.
14. Троценко И.Н. Воробьева Е.П. Формы выражения авторского сознания в творчестве Ю. Шевчука (альбом «Единочество») // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Тверь. 2011. Вып. 12. С. 122 – 129.
15. Чернышевский Н.Г. Поли. собр. соч.: В 15 т. Т. 3. М., 1947. 884 с.
16. Шевчук Ю.Ю. Сольник. Альбом стихов. М: Новая газета, 2009. 207 с.
17. Шпилевая Г.А. Восприятие литературоведением творчества Ю.Ю. Шевчука: pro et contra // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2017. Выпуск 17. С. 81–87.
18. Щукина Н.Е. «Рождественский текст» в поэзии Ю.Ю. Шевчука // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Тверь. 2014. Вып. 15. С. 208 – 213.
19. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: специфика авторского мышления, религиозные идеи и символы, жанрово-стилевые решения: дис. ... докт. филол. наук. М., 2016. 526 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (дата обращения: 10.05.2023).

References

1. Avdeenko I.A. Simvoly i obrazy sutochnogo tsikla v russkoi rok-poezii// Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Ekaterinburg, Tver': Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 2022. Vyp. 22. S. 40 – 47.
2. Bezrukov A.N. Poetika paradoksa v sisteme literaturnykh eksperimentov Igorya Gubermana// Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta. 2020. № 2. S. 15 – 21.
3. Bibliya [Elektronnyi resurs]. URL: <https://azbyka.ru/bibliya/?Gen.1&r> (data obrashcheniya – 14.03.2023).
4. Ginzburg L. Ya. Pushkin i liricheskii geroi russkogo romantizma // Pushkin: Issledovaniya i materialy. AN SSSR. In-trus. lit. (Pushkin. Dom). M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1962. T. 4. S. 140—153.
5. DDT. Pesni [Elektronnyi resurs]. URL: <https://music.yandex.ru/artist/358612/albums> (data obrashcheniya:14.03.2023).
6. Domanskii Yu.V. Poetika rok-poezii: o klyuchevykh formulakh rok-teksta kak ob'ekte ego identifikatsii i analiza // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Ekaterinburg, Tver': Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 2022. Vyp. 22. S. 6 – 17.
7. Domanskii Yu.V.. Rolevye pesni v russkom roke 1980-kh gg. // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Ekaterinburg, Tver': M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii, Feder. gos. byudzhet. obrazovat. uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya "Ural. gos. ped. un-t". 2016. Vyp. 16. S. 45-59.
8. Dostoevskii F.M. Sbranie sochinenii v 30 t. T. 14. L.: Nauka, 1976. 514 s.
9. Ivanov D.I. Varava V.V. Khristianskoe poznanie mira kak osnova tvorchestva N.V. Gogolya i K. Kincheva// Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Ekaterinburg, Tver': Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. 2022. Vyp. 22. S. 54 – 69.
10. Kolmakova O.A. Mungalova A.N. Izuchenie poezii Yu. Shevchuka v shkole // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk. Literatura. Kul'tura. Buryatskii gosudarstvennyi universitet im. Dorzhi Banzarova. 2019. №4. S. 49 – 53.
11. Lenta.ru. DDT rasskazhet o Gamlete KhKhI veka [Elektronnyi resurs]. URL: <https://lenta.ru/news/2011/10/03/ddt/> (data obrashcheniya – 14.03.2023).
12. Tolstoi L.N. Polnoe sobranie sochinenii v 90 t. T. 11. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1940. 477 s.
13. Tolstoi L.N. Sbranie sochinenii v 90 t. T. 53. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1953. 596 s.
14. Trotsenko I.N. Vorob'eva E.P. Formy vyrazheniya avtorskogo soznaniya v tvorchestve Yu. Shevchuka (al'bom

«Edinochestvo») // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Tver'. 2011. Vyp. 12. S. 122 – 129.

15. Chernyshevskii N.G. Poli. sobr. soch.: V 15 t. T. 3. M., 1947. 884 s.

16. Shevchuk Yu.Yu. Sol'nik. Al'bom stikhov. M: Novaya gazeta, 2009. 207 s.

17. Shpilevaya G.A. Vospriyatie literaturovedeniem tvorchestva Yu.Yu. Shevchuka: pro et contra // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. 2017. Vypusk 17. S. 81–87.

18. Shchukina N.E. «Rozhdestvenskii tekst» v poezii Yu.Yu. Shevchuka // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Tver'. 2014. Vyp. 15. S. 208 – 213.

19. Yakovlev M.V. Apokalipticheskoe napravlenie v russkoi poezii KhKh veka: spetsifika avtorskogo myshleniya, religioznye idei i simvol'y, zhanrovo-stilevye resheniya: dis. ... dokt. filol. nauk. M., 2016. 526 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/apokalipticheskoe-napravlenie-v-russkoj-poezii-hh-veka-specifika-avtorskogo.html> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

Информация об авторе

О.С. Харитонов – аспирант кафедры русской литературы XX в. Государственный университет просвещения.

Information about the author

O.S. Kharitonov – a post-graduate student of the Chair of Russian Literature of the 20th century, State University of Education.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 19.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 19.06.2023; accepted for publication 26.06.2023.

Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 214–222. ISSN 2500-350X (online)

Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 214–222. ISSN 2500-350X (online)

Научная статья
УДК 821.161.1.09

ПОЭМА М. ГОРЬКОГО «ЧЕЛОВЕК» В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНЫХ ИСКАНИЙ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА¹

Михаил Владимирович Яковлев

Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия
79104310619@yandex.ru

Аннотация. Статья создана по материалам докладов на конференциях в ИМЛИ и ГГТУ и посвящена осмыслению поэмы М. Горького «Человек» 1903 года в контексте духовных исканий Серебряного века. Советское горьковедение по разным причинам осторожно обходило это произведение. В университетском и академическом литературоведении акцент обычно ставился на интерпретации пути Горького в сторону социалистического реализма. Идеино-художественный мир писателя осмыслился по преимуществу в социальном и революционно-просветительском контексте. Однако очевидно, что система идей, переживаний, интуиций Горького формулирует и выражает несколько иную концепцию творчества и тип самосознающей личности. Мысли писателя сосредоточены на экзистенциальной проблематике и неорегиозном откровении о Новом Человеке, новой художественной антропологии. Показательны созвучия названий произведений Л. Андреева «Жизнь Человека» 1907 года и В. Маяковского «Человек» 1916-1917. В произведении Горького развивается внутренний диалог с Ф. Ницше, В.В. Розановым, Л.Н. Толстым в общем споре с историческим церковным христианством. Видны параллели с символизмом, философией творчества и философией свободы Н.А. Бердяева. Антропологическая концепция поэмы М. Горького близка теософскому синтезу идей венка сонетов В. Брюсова «Светоч мысли» 1918, антропософским пророчествам и символам поэмы М. Волошина «Пути Каина» 1926 г., многолетним гностическим исканиям А. Белого. Эти и другие параллели позволяют интерпретировать произведение М. Горького в широком контексте духовных исканий Серебряного века.

Ключевые слова: М. Горький, человек, символизм, богочеловечество, народобожие, свобода

Для цитирования: Яковлев М.В. Поэма М. Горького «Человек» в контексте духовных исканий Серебряного века // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 214–222.

Original article

M. GORKY'S POEM "MAN" IN THE CONTEXT OF THE SPIRITUAL QUEST OF THE SILVER AGE

Mikhail V. Yakovlev

State University of Education, Mytishchi, Russia, xaritonovoleg@mail.ru

Abstract. The article is based on the materials of reports at conferences in IMLI and GGTU and is devoted to the comprehension of M. Gorky's poem "Man" of 1903 in the context of the spiritual quest of the Silver Age. Soviet bitter studies, for various reasons, cautiously avoided this work. In university and academic literary studies, the emphasis was usually placed on the interpretation of Gorky's path towards socialist realism. The ideological and artistic world of the writer was conceptualized primarily in a social and revolutionary-educational

¹ Статья подготовлена по материалу докладов на конференциях «М.Горький: судьба, наследие, философия личности» ИМЛИ, 28-29 марта 2023 г. и «Русское слово: синхронический и диахронический аспекты» ГГТУ, 27 апреля 2023 г.

context. However, it is obvious that Gorky's system of ideas, experiences, intuitions formulates and expresses a slightly different concept of creativity and a type of self-conscious personality. The writer's thoughts are focused on existential issues and neo-religious revelation about a New Man, a new artistic anthropology. The consonance of the titles of L. Andreev's works "The Life of a Man" in 1907 and V. Mayakovsky's "Man" in 1916-1917 is indicative. Gorky's work develops an internal dialogue with F. Nietzsche, V.V. Rozanov, L.N. Tolstoy in a general dispute with historical church Christianity. Parallels with symbolism, the philosophy of creativity and the philosophy of freedom of N.A. Berdyaev are visible. The anthropological concept of M. Gorky's poem is close to the theosophical synthesis of the ideas of the wreath of V. Bryusov's sonnets "The Light of Thought" 1918, to the anthroposophical prophecies and symbols of M. Voloshin's poem "The Ways of Cain" 1926, to the long-term gnostic searches of A. Bely. These and other parallels allow us to interpret the work of M. Gorky in the broad context of the spiritual quest of the Silver Age.

Keywords: M.Gorky, man, symbolism, God-manhood, theology of the people, freedom

For citation: Yakovlev M.V. M. Gorky's poem "Man" in the context of the spiritual quest of the silver age // Vestnik of State University of Humanities and Technology. 2023. no 2. P. 214–222.

Яковлев М.В., 2023

В 2023 году исполнилось 155 лет со дня рождения М.Горького. Творческое наследие писателя, его судьба, философия личности, взаимодействие с русским и мировым литературным процессом осмыслились в рамках различных конференций. Центральное значение имела конференция в Институте мировой литературы в Москве, которая состоялась, 28–29 марта 2023 г. Наследие писателя также привлекло внимание участников ежегодной конференции «Русское слово: синхронический и диахронический аспекты». Она состоялась в Государственном гуманитарно-технологическом университете в Орехово-Зуеве 27 апреля 2023 г. На определенном этапе судьба Горького тесно сближалась с биографией знаменитого орехово-зуевца С.Т. Морозова.

Творчество М.Горького глубоко и всесторонне осмыслено в русском и зарубежном литературоведении, однако наследие писателя по-прежнему остается недостаточно изученным, таит в себе загадки, предполагает новые интерпретации. Среди важных источников горьковедения последних лет можно назвать труды О.В. Быстровой [5], Д.С. Московской [16], А.Г. Плотниковой [18], Н.Н. Примочкиной [20], И.С.Урюпина [22]. А.М. Горькому посвящен специальный раздел в фундаментальной книге Н.М. Малыгиной «Андрей Платонов и литературная Москва» [14].

Актуальность данной статьи определяется тем, что поэма М. Горького «Человек» 1903 года рассматривается в контексте духовных исканий Серебряного века. Новизна заключается в том, что в советском горьковедении по разным причинам это произведение оставалось на периферии научного внимания, так как в университетском и академическом литературоведении акцент обычно ставился на интерпретации пути Горького в

сторону социалистического реализма. Идеино-художественный мир писателя осмыслился по преимуществу в социальном и революционно-просветительском контексте. Однако очевидно, что система идей, переживаний, интуиций Горького формулирует и выражает несколько иную концепцию творчества и тип самосознающей личности. Мысли писателя сосредоточены на экзистенциальной проблематике и неорелигиозном откровении о Новом Человеке, напряженном поиске новой художественной антропологии.

Материал статьи имеет, так сказать, векторный характер. Хочется обозначить те параллели, которые позволяют воспринимать М. Горького как одного из выразителей нового религиозно-философского мышления начала XX века, как философа-проповедника, как русского пророка неопокалиптического типа, сближающего его творчество с исканиями модернистов. Остановимся на отдельных сближениях и параллелях.

27 декабря 1903 года Горький писал социалисту, ученому и футурологу, автору научно-фантастических романов, теоретику «всеобщей организационной науки», последователю Н.Ф.Федорова (создателю философии общего дела), – Александру Александровичу Богданову(1873–1928) следующее: «В феврале выйдет моя маленькая статейка, в коей я излагаю мое кредо. Она называется «Человек» [9]. Три года спустя, получив изданную на испанском языке пьесу «На дне», Горький писал ее переводчикам: «Я был бы также рад, если бы на испанский язык было переведено другое мое произведение, под названием «Человек», в котором воплощена и развита главная мысль «На дне». В поэме «Человек» я стремлюсь показать независимость человеческого разума...»[Там же].

Сравним воспоминания А. Белого «Почему я стал символистом и почему я не переставал им быть во всех фазах моего идейного и художественного развития» 1928 года. Поэт-гностик развертывает сложную схему форма познания, которую создатель антропософии и его духовный наставник сводит до одного слова: «Если брать природу мира в знаке гностического мироощущения, то низшей стадией такого взятия является плюрализм; следующей, второй – дуализм; в третьей лежат рассуждения о природе «универсалий» (тема средневековья); в четвертой эта тема разрешима в символизме как теории (и здесь карандашик Штейнера мне вписал «человек», ну да: «человек» – символ высшего)...» [1, с.491]

То есть и у М. Горького и у А. Белого главный интерес сосредоточен на новой антропологии, на новой концепции Человека, Новом Имени, которое в метафизическом смысле есть символ Сущности. Обратим внимание на биографический феномен псевдонима. Оба писателя литературно переименовывают себя, как это было принято не только в художественной словесности, но и в духовных общинах, где новое Имя есть Новая Личность. Для А.М. Пешкова – это «горькая» правда, о которой с «горечью» рассуждает он сам и герои его экзистенциальной пьесы «На дне» 1902, формируя многозначный философский контекст и подтекст, касающийся поиска Истины, отчасти – поиска Новой веры. Для Б. Н. Бугаева – его псевдоним, изначально задуманный как «Буревой», – это отсылка к религиозному символу Белого Камня с Новым Именем, восходящему к Апокалипсису: «И дам ему белый камень, и на камне написанное новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает» (Откр.2:17).

Обратим внимание на общую символику бури, восходящую к стихотворениям М.Ю. Лермонтова «Парус» (1832) и Н.А. Некрасова «Душно! без счастья и воли...» (1868). В произведении Некрасова также возникает аллюзия на апокалиптический символ Чаши Божьего Гнева (Откр.16: 1) и близкий по смыслу символ Смертной Чаши из древнерусской «Повести о разорении Рязани Батыем» [12, с.296]. Символы Чаши Гнева и Чаши Горя имеют общий апокалиптический источник – Образ Суда Божьего, наказания за грехи. У Некрасова эти образы соединяются: «Буря бы грянула что ли? Чаша с краями полна!» [17]. У Горького призыв к апокалиптической буре звучит в «Песне о Буревестнике» 1901 года: « Буря! Скоро грянет буря! <...> Пусть сильнее грянет буря!» [8].

Как известно, М. Горького после «Песни о Буревестнике» стали называть «Буревестником

русской революции». Это наименование сохранилось даже в названии скоростного поезда, который в советское и постсоветское время следовал из Москвы в город Горький, или теперь снова - в Нижний Новгород.

В случае с Андреем Белым понятие бури получило комическую историю. М.С. Соловьев сказал, что когда узнают, что автором московской апокалиптической 2-ой «Симфонии», подписанной «Буревой», является Борис Николаевич Бугаев, или коротко – студент Боря Бугаев, то получится Бори вой! [2, с.503].

В поэме М. Горького «Человек», в исканиях А. Белого и других символистов возникает общий мотив. Революционность Горького имела не только марксистско-ленинский, социалистический смысл, но и смысл неонапокалиптический. В нем выражалась вера в Нового Человека. Для Горького критериями этой новой личности стали свобода, сила мысли, творчество: «Настанет день – в груди моей сольются / в одно великое и творческое пламя / мир чувства моего/ с моей бессмертной Мыслью, / и этим пламенем я выжгу из души/ все темное, жестокое и злое,/ и буду я подобен тем богам, / что Мысль моя творила и творит!» [10].

Сравним концепцию поэмы «Человек» и философскую символику в венке сонетов «Светоч мысли» В.Я. Брюсова 1918 года. Вот 14 сонет цикла «Мировая война XX века», который, по-прежнему звучит как пророческое предупреждение. Выходом из духовной и исторической катастрофы современности для поэта-символиста является антропоцентрическая, гуманистическая вера в Мысль:

XIV. Мировая война XX века

Не заглушить стремленья к высшей сфере
И буре той, что днесь шумит кругом!

Пусть вновь все люди – злобный враг с врагом,

Пусть в новых душах вновь воскресли звери.
<...>

Сквозь эту бурю истина пройдет,
Народ свободу полно обретёт,
И сам найдёт пути к мечте столетий!

Пройдут бессильно ужасы и эти,
И Мысль взлетит размахом мощных крыл
Над буйным хаосом стихийных сил! [4].

Развивающийся в поэме М. Горького «Человек» и цикле В. Брюсова «Светоч мысли» культ Разума не является новым. Он доминировал в культуре Просвещения и идеологии Просветительства в

Европе и в России. Своими философскими корнями он уходит в религиозную метафизику, в христианскую концепцию Логоса, восходящую к началу Евангелия от Иоанна, получившего имя Иоанн Богослов в связи с сакральным откровением о Слове как Явлении и даже Воплощении Бога: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Инн.1:1). При этом Природа Бога также осознается и как Природа Духа. По Своей Природе Бог есть Дух. Воплощенный Логос говорит о Творце следующее: «Бог есть дух, и поклоняющиеся Ему должны поклоняться в духе и истине» (Инн.4: 24).

Греческий концепт «Логос» (λόγος) – понятие многозначное. В Евангелии это и «слово» в смысле внешнего «проявления», вербальной «теофании» Духа, но также «логос» – это и «мысль», и «образ», и даже «число». А также Логос – это «воля», причем в русском понимании слова «воля», то есть и «свобода» и «сила». В иврите и арамейском языке слово «Руах» – «Дух» – имеет женский грамматический род и должно переводиться, вероятно, как «Душа» или «Сила». Так, в откровении о Благовещении сказано: «Ангел сказал Ей в ответ: Дух Святой найдет на Тебя, и сила Всевышнего осенит Тебя; посему и рождаемое Святое наречется Сыном Божиим» (Лк.1: 35). То есть Сын Божий есть Сын Святого Духа. И в то же время в Евангелии от Луки Иисус Сын Марии последовательно именуется «Сын Человеческий» (Лк.6: 5). В мировой культуре, начиная с известного полотна Тициана 1543 года, сформировался целый пласт произведений, восходящих к словам Понтия Пилата: «Се, Человек» (Ин.19:5), или в латинской версии: «Ессе Ното».

Аспект соединения Божественного и человеческого как «Образа и Подобия Божия», включающего в Себя в том числе «Мужское и Женское», присутствует в откровении о создании Человека как Адама и Евы: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их» (Быт.1:27). Однако метафизически это откровение порождает столь сложные мистические интуиции, что церковно и догматически осуждается как гностическая ересь.

Поэтому христианское откровение о Боге есть таинственное откровение о Богочеловеке: «И Слово стало плотью и обитало с нами, полное благодати и истины; и мы видели славу Его, славу как едиnorodного от Отца» (Инн.1: 14). Богочеловек есть воплощенный Логос, воплощенный Дух. Богочеловек есть Духочеловек. Поэтому в христианской концепции цель человеческой

жизни понимается как благодатный «теозис» – обожение.

Однако в поэме М. Горького эта антиномичная, парадоксальная метафизика отношений Бога и человека – Бога к человеку и человека к Богу – выражена иначе. Писатель конца XIX – начала XX веков развивает неоязыческую и внехристианскую концепцию Сверхчеловека, поэтически сформулированную в книге Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» (1883 – 1885). Герой «философского романа» германского богоборца к реальному Заратустре (Заратуштре, Зороастру), которому приписывается авторство священной книги Авеста, и исторической религии зороастризма имеет по преимуществу художественно-символическое отношение. А зороастрийский Культ Огня напоминает в таком контексте мифологическую фигуру Прометея – похитителя божественного Огня. В библейской традиции этот богоборческий сюжет развивается в сложной мифологии Люцифера. Люцифер – буквально «несущий свет». Для христианского откровения Единственным Истинным носителем и проводником Света является Логос. Иоанн Богослов формулирует это знание о Светоносном Логосе так: «В Нем была жизнь, и жизнь была свет человека; / И свет во тьме светит, и тьма не объяла его» (Ин.1: 5).

В таком сложном метатекстуальном взаимодействии образ Человека в поэме русского квазиязыческого «босняка» и «пролетарского» ницшеанца М. Горького становится не просто двойственным, а провокационно многослойным, полифоническим, что характерно для поэтики символизма. Подобная полифония для модернистов рубежа XIX–XX веков обнаруживалась в традициях культуры Возрождения, а именно: «возрождения» античного антропоморфного язычества, позже названного «гуманизмом». В центре мифологии «гуманизма», имеющего скорее греческие, чем римские корни, был Культ Человека, понимаемого как Сверхчеловек. Вот характерный образец этой возрожденческой символики в поэтике Мережковского.

Приведем финал стихотворения Д.С. Мережковского «Леонардо да Винчи» 1894 года: «Всё дерзновение свободы, / Вся мудрость вещая в устах, / И то, о чем лепечут воды, / И ветер полночи в листьях» <...> «Ко всем земным страстям бесстрашный, / Таким останется навек – / Богов презревший, самовластный, / Богоподобный человек» [15].

Таков и образ Человека в поэме в прозе М. Горького. Только вот понимание этого «богопо-

добия» оказывается полифоническим: здесь есть и языческий аспект, и христианские смыслы, и квазизороастризм, и русская народная апокалиптика. По сути, жанр произведения Горького – это вдохновенная проповедь, стилистически близкая к тексту Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» 1883–1885 годов, и к антицерковной проповеди Л. Толстого «В чем моя вера» 1884 года.

Для Горького личность Л.Н. Толстого, несмотря на последовательное увлечение русским писателем буддизмом и даосизмом с их образом «безличного», почти непостижимого космического Бога-Духа, – также включала и вот этот богоборческий и антиправославный антропоцентризм, квазигуманизм, и специфическую русскую метафизику его мышления. В очерке «Лев Толстой» (1919) Горький сравнивает Льва Толстого с русским языческим богом.

Религиозно-философские сочинения Толстого понимались его последователями как новое религиозное сознание. Впоследствии к личности Толстого для Горького добавится образ еще одного «сверхчеловека» – В.И. Ленина. В 1928 году Горький признавался, что написание слова «Человек» с большой буквы к 1903 году стало осознаваться по отношению к «большевикам во главе с Лениным» [9]. Действительно, религиозное, антиправославное отступничество, «апоптасия», увлекавшая «прогрессивных» свободно мыслящих интеллектуалов и пролетариев, станет содержанием новой культурной политики коммунистического государства. Однако с исчезновением веры в Бога исчезает и вера в Человека, жизнь которого будет принесена в жертву атеистическому, земному Государству, как это было в языческом Риме.

Однако в самом начале XX века вера в Человека действительно звучала как апология, как романтизированная антроподицея, как вдохновенный пророческий призыв. Поэт афористически формулирует эту веру так:

— Все в Человеке — все для Человека! [10]

Вспомним, что в письме Богданову Горький называет текст поэмы «Человек» своим «кредо». Как известно, это латинское слово («credo») является названием католической молитвы «Верую», той, что у православных именуется «Символ веры»: «Верую во Единого Бога-Отца Вседержителя, Творца небу и земли...» и т. д. [Православный Молитвослов и Псалтирь]. Перефразируя православный «Символ веры», «кредо» М. Горького прозвучало так: «Верую в Человека!».

На рубеже веков эта новая вера получила сложный мессианский аспект. Он выразился и

оформился в творчестве Вл.С. Соловьева (1853–1900). Русский мессианизм и универсализм понимался Соловьевым как развитие Символа Софии, Премудрости Божией, зафиксированный еще в древнерусской «Повести временных лет», в легенде о выборе византийской версии веры, которую теперь называют православной. Согласно летописи, решение о выборе вероисповедания было принято после посещения послами Киевского князя Владимира Храма Святой Софии в Константинополе-Царьграде. Послы пережили нечто подобное религиозному откровению Вселенскости византийского христианства через переживание Софийной Красоты Храма: «И пришли мы в Греческую землю, и ввели нас туда, где служат они Богу своему, и не знали – на небе или на земле мы: ибо нет на земле такого зрелища и красоты такой и не знаем, как и рассказать об этом [12, с.59]. Софийное понимание христианства воплотилось в знаковых для русской духовной истории храмах Святой Софии в Новгороде Великом и Киеве. Вспомним, что в 988 году, в год Крещения Руси, христианская религия Единой Римской Империи еще не делилась на Римскую «католическую» и Византийскую «кафолическую» или «православную». Греческое слово «кафоликос» буквально переводится как «вселенская». В славянском и русском тексте «Символа Веры» это многозначное слово получило перевод как «соборная»: «Верую <...> Во едину Святую, Соборную и Апостольскую Церковь» [Православный Молитвослов и Псалтирь]. Единая Святая, Вселенская и Апостольская Церковь исторически разделилась на Католическую и Православную в 1054 году, но христианская Небесная Церковь Едина, как Един Богочеловек Иисус Христос, и Един Бог.

На интеллектуалов рубежа XIX–XX веков значительное впечатление произвели пророческие лекции Вл.Соловьева «Чтения о Богочеловечестве» 1877–1881, на которых, в частности, присутствовали Ф.М.Достоевский (с молодой христианским философом они вместе ездил в Оптину Пустынь) и богоискатель-богоборец Л.Н.Толстой. Противоречивую известность также получила написанная по-французски и опубликованная во Франции книга «Россия и Вселенская Церковь» в 1889 году (переведена на русский в 1911), а также итоговое эсхатологическое сочинение философа «Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории, со включением краткой повести об Антихристе» 1899–1900. Частью этой общерусской апокалиптики и эсхатологии во многом была и поэма М.Горького «Человек».

Однако и здесь русский революционный писатель проявил характерную тенденцию к религиозному анархизму, впоследствии встретившему противодействие в лице В.И. Ленина и И.В. Сталина в связи с метафизикой партийной дисциплины (демократического централизма) и большевизма-коллективизма, осуждающего индивидуализм, но быстро сформировавшего не только «диктатуру пролетариата», но и диктатуру партийной группы, государственный тоталитаризм. Предчувствие этих противоречивых явлений присутствует в идеях и образах поэмы М.Горького «Человек», потому что вместо веры в Богочеловечество Церкви Богочеловека в историческом контексте складывается концепция Народнобожия.

В.В. Розанов. в статье 1908 года «О «народо»-божии как новой идее Максима Горького» писал: «Максим Горький в своей «Исповеди» страстно и горячо провел мысль о том, что масса народная – это и есть «Бог, творящий чудеса»... Как все горячее, – это сказало у него красиво. Но одно – красота, и совсем другое – истина» [21]. Источником этого учения Розанов считает одну из концепций в романе Ф.М. Достоевского «Бесы». Ее излагает «ученик» Николая Ставрогина Шатов: «...Бог есть синтетическая личность всего народа, взятого с начала и до конца» [Там же].

В таком виде это представление восходит, в частности, не только к славянофильству или марксизму: в его основе была не только социально-экономическая логика «Капитала» (первое издание 1867 г.), но и иудео-христианский хилиазм – вера в мессианское царство праведных, которое, согласно христианскому «Апокалипсису» или «Откровению Иоанна Богослова» продлится тысячу лет (Откр. 22: 11).

Литературно эта вера в религиозное служение народу и вера в богоизбранность самого народа восходит также и к финалу трагедии Гете «Фауст» (1808–1832). Богоборец и богоотступник Фауст находит смысл своего личностного предназначения и пусть спасения отступившей от Бога души в служении народу. В «Пушкинской речи» (1880) Достоевский пророчески призывает русских и международных вольнодумцев к свободе через смирение. Оно включает в себя и служение народу: «Смирись, праздный человек, и прежде всего, потрудись на народной ниве», вот это решение по народной правде» [11, с.404].

Куда может завести это служение народу, если народ «одержим» бесами революции, – другая тема. Отметим лишь, что в России марксистская мифология социума привела народ-богоносца к государственному отрицанию Бога,

к атеистическому коммунизму, к языческому Культуре Государства, а не к общинному сознанию Соборности крестьянского, то есть христианского мира или православного монастыря с его мифологией духовного братства, соединенного духом Свободы и Любви. Однако и эта концепция требует отдельного рассуждения...

В философской проповеди будущего «пролетарского писателя» читатель встречается с Горьким-поэтом. В псевдониме автора поэмы в прозе «Человек» важна не только горькая семантика фамилия, но и самоутверждающееся значение имя – Максим! Очевидно, что это не просто переосмысленное отчество, но и писательское и человеческое «кредо»! Это позволяет видеть в многогранной личности Максима Горького не только писателя-реалиста, разоблачающего буржуазное «дно» русской социальной жизни, но являющего подвиг свободного творчества, творчества своей судьбы, художественную антропологию. Жизнеутверждающим видением будущих свершений человечества, напоминающим восхождение героя «Божественной Комедии» Данте к загадкам мироздания, к вершинам мысли и духа, к Светноносным Истокам Вселенной, – звучат строки русского поэта: «Они бесчисленны, как звезды в бездне неба, / И Человеку нет конца пути! //

Так шествует мятежный Человек / – вперед! и – выше! все – вперед! и – выше! [10]. «Звезды в бездне неба» – это аллюзия на известные стихи из «Вечернего размышления о Божьем величии при случае великого северного сияния» 1743 года русского просветителя и поэта М.В. Ломоносова, в финале которого созерцание ночного неба, где его мысленному взору «открылась бездна звезд полна; / Звездам числа нет, бездне дна» [13, с.48], – ученый задает теологический вопрос: «Скажите ж, коль велик Творец?» [13, с.49]. А с другой стороны, финальные строчки поэмы М. Горького отсылают к веселой песне 1923 года «Марш авиаторов» (музыка Ю.А.Хайт, стихи П.Д.Герман), предваряющей многие научные и культурные свершения XX века, вплоть до освоения космоса: «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью, / Преодолеть пространство и простор... <...> Все выше, и выше, и выше / Стремим мы полет наших птиц, / И в каждом пропеллере дышит / Спокойствие наших границ» [7]. Роковой альтернативой технического развития человечества является поглощение духа веществом, о котором предупреждает М. Волошин в поэме 1926 года «Путями Каина», имеющей подзаголовок «трагедия материальной культуры». Поэт-бунтовщик (глава «Бунтовщик») призывает совре-

менного человека к «пересозданию самого себя» [6, с.35], к откровению своего первоизданного духовного богоподобия – глава «Левифан» [6, с.59]. В этом заключается окончательный Суд Божий как Итог развития Человечества и Человека – глава «Суд» [6, с.62].

Таким образом, духовный прорыв в будущее, афористически выраженный М. Горьким в поэме 1903 года «Человек», оказывается сопоставим с развернутыми построениями многих философов, поэтов и писателей начала XX века, осознаваемого как «новое время». В частности, такая антропоцентрическая концепция личности, свободы, творчества и богопознания концептуально развивается в знаковых философских сочинениях Н.А. Бердяева (1874–1948). Обратим внимания лишь на показательные названия работ. Таковы «Смысл творчества» 1916, «Философия свобод-

ного духа» 1927, «О назначении человека (опыт парадоксальной этики)» 1931, «Самопознание» 1940, «Русская идея» 1946 и другие.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что современная интерпретация многогранного наследия Максима Горького предполагает прочтение его текстов не только как социального или социалистического писателя-реалиста, но и писателя экзистенциального типа, русского писателя-экзистенциалиста, бунтаря-неоапокалиптика, сосредоточенного на откровении о Новом Человеке. Оно выразилось в пророческой поэме, созданной в самом начале катастрофического XX века, завершившего 2-е тысячелетие от Рождества Христова и открывшего новое – 3-е тысячелетие удивительного Пути Человека и Человечества к заповеданной Богом таинственной Цели – хранить и возделывать Рай (Быт.2:15).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: Республика, 1994. 528 с.
2. Белый А. Симфонии / вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. А.В. Лаврова. Л.: Художественная литература, 1990. 528 с. Архивные материалы цитируются по примечаниям А.В. Лаврова.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. С параллельными местами. Издание Московской Патриархии. М., 1990. 1376 с.
4. Брюсов В.Я. Светоч мысли [Электронный ресурс]. URL: <https://litbit.ru/ru/bryusov-valeriy/svetoch-mysli> (дата обращения 01.04.2023).
5. Быстрова О.В. Проблемы комментирования писем А.М. Горького 1929–1930 гг.: По материалам тома 19 Полного собрания сочинений М. Горького (серия «Письма») // Текстологический временник: Русская литература XX века: Вопросы текстологии и источниковедения. Кн. 3: Письма и дневники в русском литературном наследии XX века / Отв. редактор Н.В. Корниенко. М.: ИМЛИ РАН, 2018. С. 117-129.
6. Волошин М.А. Собрание сочинений в 10 т. Т. 2. Стихотворения и поэмы 1891 – 1931. М.: Элпис Лак 2000. – 2004. 768 с.
7. Герман П.Д. Марш авиаторов (Воздушный марш). Текст песни [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/1101144/> (дата обращения 01.04.2023).
8. Горький М. Песня о Буревестнике [Электронный ресурс]. URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Stikhi-9.html> (дата обращения 01.04.2023).
9. Горький М. Рассказы. Очерки. Воспоминания. Пьесы [Электронный ресурс]. URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Rasskazy-Ochyerki-Vospominaniya-Pjjesy.170.html> (дата обращения 01.04.2023).
10. Горький М. Человек [Электронный ресурс]. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/proza/rasskaz/chelovek.htm> (дата обращения 01.04.2023).
11. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 9 т. Т.9. В 2 кн. Кн.2. М.: «Изд-во Астрель»: «Изд-во АСТ», 2004. 523 с.
12. Древнерусская литература: Книга для чтения. М.: Школа-Пресс, 1996. 560 с.
13. Ломоносов М.В. Сочинения. М.: Современник, 1987. 444 с.
14. Малыгина Н.М. Андрей Платонов и литературная Москва: А.К. Воронский, А.М. Горький, Б.А. Пильняк, Б.Л. Пастернак, Артем Веселый, С.Ф. Буданцев, В.С. Гроссман. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 592 с.
15. Мережковский Д.С. Стихотворения [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/m/merezhkowskij_d_s/text_0030.shtml (дата обращения 01.04.2023).
16. Московская Д.С. М. Горький – 150. ИМЛИ – центр мирового горьковедения // Ответственный редактор Д.С. Московская. М. ИМЛИ РАН. 2019. 440 с.
17. Некрасов Н.А. Стихотворения [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/n/nekrasow_n_a/text_0020.shtml (дата обращения 01.04.2023).

18. Плотникова А.Г. Произведения М.Горького в мировом кинематографе // Мировое знамение М.Горького. К 150-летию со дня рождения М.Горького. М.: ИМЛИ РАН, 2020. С.350-382 (Серия «М.Горький. Материалы и исследования». Вып.15)
19. Православный молитвослов и Псалтирь. М.: Издание Свято-Данилового монастыря, 1995. 480 с.
20. Примочкина Н.Н. Семантика образа черта в творчестве М. Горького // Вестник Костромского государственного университета. Т. 24. № 1. 2018, январь-март. С. 19-24.
21. Розанов В.В. О «народо»-божии как новой идее Максима Горького. [Электронный ресурс]. URL: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_o_narodo_kak_novoy_idee.html (дата обращения 01.04.2023).
22. Урюпин И.С. Библиейский контекст в русской литературе конца XIX – первой половины XX века: учебное пособие. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2020. 294 с.

Referenses

1. Belyi A. Simvolizm kak miroponimanie. M.: Respublika, 1994. 528 s.
2. Belyi A. Simfonii / vstup. st., sost., podgot. teksta, primech. A.V. Lavrova. L.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. 528 s. Arhivnye materialy tsitiruyutsya po primechaniyam A.V. Lavrova.
3. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zaveta. Kanonicheskie. S parallel'nymi mestami. Izdanie Moskovskoi Patriarkhii. M., 1990. 1376 s.
4. Bryusov V.Ya. Svetoch mysli [Elektronnyi resurs]. URL: <https://litbit.ru/ru/bryusov-valeriy/svetoch-mysli> (data obrashcheniya 01.04.2023).
5. Bystrova O.V. Problemy kommentirovaniya pisem A.M. Gor'kogo 1929 –1930 gg.: Po materialam toma 19 Polnogo sobraniya sochinenii M. Gor'kogo (seriya «Pis'ma») // Tekstologicheskii vremennik: Russkaya literatura KhKh veka: Voprosy tekstologii i istochnikovedeniya. Kn. 3: Pis'ma i dnevniki v russkom literaturnom nasledii KhKh veka / Otv. redaktor N.V. Kornienko. M.: IMLI RAN, 2018. S. 117-129.
6. Voloshin M.A. Sobranie sochinenii v 10 t. T. 2. Stikhotvoreniya i poemy 1891 – 1931. M.: Ellis Lak 2000. – 2004. 768 s.
7. German P.D. Marsh aviatorov (Vozdushnyi marsh). Tekst pesni [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/1101144/> (data obrashcheniya 01.04.2023).
8. Gor'kii M. Pesnya o Burevestnike [Elektronnyi resurs]. URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Stikhi-9.html> (data obrashcheniya 01.04.2023).
9. Gor'kii M. Rasskazy. Ocherki. Vospominaniya. P'esy [Elektronnyi resurs]. URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Rasskazy-Ochyerki-Vospominaniya-Pjijesy.170.html> (data obrashcheniya 01.04.2023).
10. Gor'kii M. Chelovek [Elektronnyi resurs]. URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/proza/rasskaz/chelovek.htm> (data obrashcheniya 01.04.2023).
11. Dostoevskii F.M. Sobranie sochinenii: V 9 t. T.9. V 2 kn. Kn.2. M.: «Izd-vo Astrel'»: «Izd-vo AST», 2004. 523 s.
12. Drevnerusskaya literatura: Kniga dlya chteniya. M.: Shkola-Press, 1996. 560 s.
13. Lomonosov M.V. Sochineniya. M.: Sovremennik, 1987. 444 s.
14. Malygina N.M. Andrei Platonov i literaturnaya Moskva: A.K. Voronskii, A.M.Gor'kii, B.A.Pil'nyak, B.L.Pasternak, Artem Veselyi, S.F.Budantsev, V.S.Grossman. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. 592 s.
15. Merezhkovskii D.S. Stikhotvoreniya [Elektronnyi resurs]. URL: http://az.lib.ru/m/merezhkovskij_d_s/text_0030.shtml. (data obrashcheniya 01.04.2023).
16. Moskovskaya D.S. M. Gor'kii – 150. IMLI – tsentr mirovogo gor'kovedeniya // Otvetstvennyi redaktor D.S. Moskovskaya. M. IMLI RAN. 2019. 440 s.
17. Nekrasov N.A. Stikhotvoreniya [Elektronnyi resurs]. URL: http://az.lib.ru/n/nekrasov_n_a/text_0020.shtml (data obrashcheniya 01.04.2023).
18. Plotnikova A.G. Proizvedeniya M.Gor'kogo v mirovom kinematografe // Mirovoe znamenie M.Gor'kogo. K 150-letiyu so dnya rozhdeniya M.Gor'kogo. M.: IMLI RAN, 2020. S.350-382 (Seriya «M.Gor'kii. Materialy i issledovaniya». Vyp.15)
19. Pravoslavnyi molitvoslov i Psaltir'. M.: Izdanie Svyato-Danilovogo monastyrya, 1995. 480 s.
20. Primochkina N.N. Semantika obraza cherta v tvorchestve M. Gor'kogo // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. T. 24. № 1. 2018, yanvar'-mart. S. 19-24.
21. Rozanov V.V. O «narod»-bozhii kak novoi idee Maksima Gor'kogo. [Elektronnyi resurs]. URL: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_o_narodo_kak_novoy_idee.html (data obrashcheniya 01.04.2023).
22. Uryupin I.S. Bibleiskii kontekst v russkoi literature kontsa XIX – pervoi poloviny XX veka: uchebnoe posobie. Moskva, Berlin: Direkt-Media, 2020. 294 s.

Информация об авторе

М.В. Яковлев – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета.

Information about the author

M.V. Yakovlev – Doctor of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology.

Статья поступила в редакцию 01.04.2023; одобрена после рецензирования 23.04.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted 01.04.2023; approved after reviewing 23.04.2023; accepted for publication 26.06.2023.



ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 2 (2023)



Подписано в печать 28.06.2023.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 26.04.
Форма периодического распространения: сетевое издание.

ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.